Lexical inferencing and word learning: 
The effects of vocabulary practice and group dynamic assessment

Khosro Bahramlou1
Corresponding author, PhD in TEFL, Faculty of Literature and Humanities, Razi University, Kermanshah, Iran.

Saman Ebadi2
Associate Professor, Department of English Language and Literature, Razi University, Kermanshah, Iran.

Adel Esmaeili3
MA in TEFL, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Takestan Branch, Qazvin, Iran.

Abstract
Persian language vocabulary is one of the areas in which Persian language learners experience many difficulties. Many of the Persian language vocabulary cannot be directly taught in the language classes and the learners must acquire them through other means. Lexical inferencing is one of the ways in which vocabulary could be acquired. Lexical inferencing involves discovering the meanings of a text’s unfamiliar words based on textual clues or one’s own knowledge (Haastrup, 1991). Lexical inferencing is a reading comprehension strategy which could lead to word learning as a byproduct (Wesche & Paribakht, 2010).

Paribakht and Wesche (1997) reviewed the studies which explored word learning through lexical inferencing. In naturalistic studies which involved reading texts and answering comprehension questions, vocabulary acquisition was inefficient and unpredictable. However, in interventionist studies which involved vocabulary enhancement activities following reading and answering comprehension questions, enhanced vocabulary learning was observed.

In this study, it was argued that naturalistic and interventionist studies of word learning through lexical inferencing are not different in kind. Both types focus on the amount of word learning pursuing lexical inferencing and do not pay due attention to the process of lexical inferencing. That is, they do not train learners in drawing on textual clues and their own knowledge to discover word meanings. It was suggested that one of the ways in which the process of lexical inferencing could receive due attention involves using group dynamic assessment to explore word learning through reading.

In a lexical inferencing study which draws on group dynamic assessment, the teacher would engage in a dialogic interaction with a group of learners who are reading a text for comprehension. Whenever learners experience problems with an unfamiliar word, drawing on the text and the learners’ knowledge the teacher would offer clues to the
learners to help them infer its meaning. At first, the clues would be very implicit and if the learners are not responsive to them, they could gradually become more explicit until the learners discover the meaning or the teacher provides it.

This study aimed to compare the effects of vocabulary practice and group dynamic assessment on word learning through lexical inferencing. For this purpose, three elementary schools in rural areas of Urmia were contacted to participate in the study. The student population consisted of 137 Azeri-speaking boys who were studying at grade three. Using purposive sampling, 42 Persian language learners were selected as participants. That is, one day before the treatment the pretest of target words was administered to the third grade students and the students for whom more than 85% of the target words were unfamiliar were selected as participants. The participants were randomly assigned to three equal size groups.

Over four days, the treatment was administered to the participants. The treatment consisted of four texts which in total contained 20 unfamiliar words. The learners read a text a day and answered its comprehension questions. After reading each text, in the “dynamic assessment” group the learners inferred the meanings of unfamiliar words and in the end read the text once more. After reading each text, the learners of the “vocabulary practice” group did two exercises for each unfamiliar word of the text. After reading each text, the “dynamic assessment plus vocabulary practice” group first inferred the meanings of unfamiliar words and then did one exercise for each unfamiliar word.

One day and one month after the treatment, the learning and the retention posttests were held, respectively. The results of MANOVA analysis indicated that there were no significant differences between the means of “dynamic assessment” and “vocabulary practice” groups on learning and retention posttests. However, on learning and retention posttests the means of “dynamic assessment plus vocabulary practice” group were significantly higher than those of the other two groups. It was concluded that vocabulary practice and group dynamic assessment have a nearly similar effect on word learning through lexical inferencing, but, simultaneous use of these two could result in more word learning.

Based on the findings, Persian language teachers were recommended to encourage their learners to read extensively. While reading, the teachers were encouraged to draw learners’ attention to unfamiliar words; to have the learners infer their meanings; to offer inference clues to the learners; and to engage the learners in vocabulary practice pursuant to reading.

According to Hulstijn (2001), after elaborate processing of a newly encountered word and intentional practice of that word the learner should engage in fluency practice of the new word. This would necessitate the use of the new word in L2 communication. One of the main limitations of this study was that the learners were not made to use the target words in real L2 communication. Future studies could explore this gap in the literature. Another limitation was that the study involved male participants alone. The effect of group dynamic assessment on word learning through lexical inferencing could be explored in female participants as well.

**Key words:** lexical inferencing; word learning; vocabulary practice; dynamic assessment; group dynamic assessment.
استنباط واژگانی و بادکنکی کلمات: مقایسه تأثیر تمرين لغت و ارزشیابی پویا گروهی

خسرو بهراملو
نویسنده، دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه رازی

سامان عبادی
دانشجوی ارزشیابی پویا گروهی، دانشگاه رازی

عادل اسماعیلی
دانشجویی از دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان

چکیده
هدف از این پژوهش مقایسه تأثیر تمرين واژه و ارزشیابی پویای گروهی بر میزان واژه آموزی، از طریق استنباط واژگانی است. با استفاده از نمونه گیری هدفمند، از میان دانش آموزان ترکیبی سه مدرسه ابتدایی، مجموعاً 90 نفر در مدرسه ابتدایی، شش کلاس در سه گروه مساوی تصادفی تقسیم شدند. سه گروه شامل: گروه ارزشیابی پویا، گروه تمرين واژه و گروه ارزشیابی پویا به علاوه تمرين واژه بودند. در هر گروه برای هر واژه دو آموزش انجام شد. هر آموزش بعد از آن روز در تاریخ تحریر نوشته شد. آزمونهای ارزشیابی پویا در گروه ارزشیابی و ارزشیابی پویا انجام شدند. نتایج نشان داد که در آزمونهای ارزشیابی و ارزشیابی پویا، ارزشیابی پویایی به عنوان یکی از اعمال استنباط واژگانی در این گروه بیشتر بود.

کلید واژه‌ها: استنباط واژگانی، بادکنکی کلمات، تمرين واژگان، ارزشیابی پویا گروهی

تاريخ دریافت مقاله: 1397/04/03
تاريخ پذيرش نهائي مقاله: 1397/08/26
khosro.bahramlou@yahoo.com
s.ebadi@razi.ac.ir
adel.esmaeely@yahoo.com
DOI شناسه دیجیتال: 10.30479/jtpsol.2019.1592
شناسه جلد: 2، شماره: 44، صفحه: 42-64
1. مقدمه

یکی از مشکلات فراگیران زبان فارسی به یادگیری واژگان مربوط می‌شود. به دلیل کمبود وقت و هزینه نمی‌توان همه کلمات فارسی را به‌طور مستقیم در کلاس تدریس کرد و فراگیران باید بیشتر کلمات زبان فارسی را به شیوه‌های دیگر فراگیرند. یکی از راه‌های یادگیری کلمات استفاده از راهبرد استنباط واژگانی است. استنباط واژگانی به کشف معنای کلمات ناشناخته یک متن از طریق مراجعه به سخن‌های موجود در متن با دانش خود فرد اشاره دارد. در نظر (Haastrup, 1991, p. 13) «در فرایند استنباط واژگانی، حدس‌های مستندی درباره معنی یک کلمه ارائه می‌شود که مبنای آن سخن‌های زبانی، اطلاعات عمومی فراگیر، آگاهی از محیط کلمه و دانش زبانی اوتست. استنباط واژگانی در اصل یک راه‌برد درک مطلب خوانندگان است که محصول جانبی اش یادگیری کلمات ناشناخته است (Wesche & Paribakht, 2010». (Paribakht & Wesche, 1997) پس از مرور تحقیقاتی که استنباط واژگانی در زبان دوم را بررسی کردند، (Paribakht & Wesche, 1997) به این نتیجه رسیدند که یادگیری کلمات از طریق خواندن ممکن است و لیکن یادگیری غیرقابل پیش‌بینی و ناکارآمد است. آنها پیشنهاد کردند برای بهبود واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، پس از خواندن متن‌ها بهتر است فراگیران به تمرین و تکرار کلمات هدف بپردازند. مطالعات آنها نشان داد که تمرین کلمات موجب افزایش برخاستگی کلمات جدید و تعمیق پردازش آنها می‌شود و واژه‌آموزی از طریق خواندن را ارتقا می‌دهد.

در این پژوهش، راهکار دیگری برای ارتقای واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی ارائه می‌گردد. در تحقیقات Day et al., 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Horst et al., 1998, Hulstijn, پیشین (1992; Paribakht & Wesche, 1997; Pitts et al., 1989; Waring & Takaki, 2003; Wesche & Paribakht, 1998, 2000; Zahar et al., 2001، در خصوص نحوی ایجاد استفاده از راهبرد استنباط واژگانی، فراگیران آموزشی داده نشدند بود؛ یعنی این مطالعات به‌صورت ضمنی یا ضمنی یا ضمنی پذیرفته بودند که فراگیران در استنباط واژگانی مهارت دارند.اما ممکن است این فرض در خصوص همه فراگیران صادق نباشد. لذا برای افزایش واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، پیشنهاد می‌گردد استنباط واژگانی به راهبرد آموزش داده شود. برای این منظور می‌توان از چارچوب ارشدیابی برای گروهی 1 بهره گرفته که در قسمت چارچوب نظری به شرح آن برداخته خواهد شد.

1. group dynamic assessment
لذا هدف این پژوهش، بررسی تأثیر ارزشیابی پویای گروهی و تمرین های واژه بر میزان واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی (گروه ارزشیابی پویا) و مقایسه آن با تأثیر تمرین‌های واژه بر میزان واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی (گروه تمرین واژه) بود. بدین منظور، سوال پژوهشی ذیل مطرح گردید: از منابع سه حالت تمرین‌های واژه، ارزشیابی پویا جهت و تمرین‌های واژه به علاوه گروهی ارزشیابی پویای جهت کدام حالت به واژه‌آموزی بیشتری از طریق استنباط واژگانی می‌انجامد؟

2. چارچوب نظری

پریبخت و بوش مطالعات مربوط به استنباط واژگانی را به دو دسته تقسیم کرده‌اند که عبارتند از مداخله‌ای و غیر مداخله‌ای. در تحقیقات غیر مداخله‌ای، فراگیران از وجود کلمات ناشنا و در میان آگاه نبوده‌اند، ولی در تحقیقات مداخله‌ای فراگیران نه‌تنها از وجود کلمات ناشنا در میان آگاه بوده‌اند، بلکه در روش‌نامه آن کلمات اطلاعاتی یا تمرین‌داری دریافت کرده‌اند (Paribakht & Wesche، 1997، پ. 177). پس از مرور تحقیقاتی که به صورت غیرمداخله‌ای استنباط واژگانی در زبان دوم را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که «از طریق خواندن، فراگیران نمی‌توانند مفاهیمی که در مورد کلمات خاص مدیری، داشت و واژگانی به دست آورند» (Paribakht & Wesche، 1997، پ. 177). اگرچه مطالعات مداخله‌ای استنباط واژگانی از طریق افراپرداز (Paribakht & Wesche، 1997; Wesche & Paribakht، 1998، 2000) و برگستگی کلمات جدید و تعمیق ویژاسته‌ای آنها موجب افزایش واژه‌آموزی از طریق خواندن شده‌اند، اما این دسته مطالعات از نظر روش‌ورکردشان نسبت به افزایش واژگانی، تفاوت فاحشی با مطالعات غیرمداخله‌ای ندارند. در مطالعات غیرمداخله‌ای (Day et al., 1991; Dupuy & Krashen، 1993; Horst et al., 1998، 1999، 2001 تفاوت عمده بین مطالعات مداخله‌ای و غیرمداخله‌ای در آن مورد بوده است که در مطالعات مداخله‌ای، محصولات استنباط واژگانی (کلمات هدف) به صورت عادی است که در مطالعات غیرمداخله، محصولات استنباط واژگانی، افزایشی نکنند. در طی فرآیند تکالیف استنباط واژگانی، رابطه‌ای یک عاملی بین میزان و فراگیر برقرار گردیده است که در آن فراگیر تنها می‌توانسته به استنباط کلمات مورد نظر مربی بپردازد و نمی‌توانسته مربی را مطابق قرار دهد و از او سوالی بپرسد یا توضیحی بخواید.
برای افزایش واژهآموختگی از طریق استنباط واژگانی، می‌باید استنباط واژگانی را به فراگیران آموزش داد.

برای این منظور می‌توان از چارچوب ارزشیابی پویا استفاده کرد. ارزشیابی پویا بر پایه تعریف ویگتسکی بر حوزه‌ی رشد محتمل (Lantolf, 2009) و به عینیت های مختلف این حوزه در حل مسئله به طور مستقل نمود می‌پاید و سطح رشد محقق شده او، جوان که در حل مسئله به طور مستقل نمود می‌پاید، است.

(Vygotsky, 1978, p. 86). به بیان (Poehner, 2011)، ارزشیابی پویا به رویکردهای مختلفی اشاره دارد که سعی دارند به صورت مشارکتی به حوزه‌ی رشد محتمل عینیت بخشند. در این روش‌ها، فراگیر را درگیر تکالیفی می‌کنند که اندکی از توانایی فعلی فرد بالاتر هستند. فراگیر تلاش می‌کند با کمک مربی به اهداف تکلیف یادگیری دست یابد. مربی بین فراگیر و تکلیف یادگیری میانجی‌گری می‌کند و از طریق سرنخهایی که از ضمنی به آشکاری می‌شود، به فراگیر کمک می‌کند تا موانع یادگیری غلبه کند و اهداف تکلیف یادگیری را محقق گردد (Stenberg & Grigorenko, 2002).

بر این عقیده است که در ارزشیابی پویا محصولات و فرایند فراگیری در هر دو حوزه‌ی مداله و فرآیندهای زبانی لازم مورد توجه قرار می‌گیرند. مربی در جریان ارزشیابی مداخله می‌کند و با ارائه سرنخ‌های درجه‌بندی شده به فراگیر آموزش می‌دهد. بدین صورت، رابطه‌ای دوطرفه بین مربی و فراگیر شکل می‌گیرد که در آن فراگیر نیز می‌تواند از مربی سوال بپرسد و در مواقع لازم از او توضیح یا کمک بخواهد.

با انتخاب ارزشیابی پویا، می‌توانست به استنباط واژگانی توجه بر توسعه‌ی مهارت استنباط واژگانی (فرآیند استنباط واژگانی) متمرکز می‌شود و واژه‌آموختگی از طریق این راهبرد به عنوان محقق بانی خواندن (محقق استنباط واژگانی) در نظر گرفته می‌شود. مربی در فرآیند استنباط مداخله می‌کند و به دانش آموزانی که نمی‌توانند به طور مستقل عنوانی کلمات ناسانی را استنباط کنند، سرنخهای مبناپذیر ارائه می‌کند. بسته به نیاز فراگیر، می‌توان این سرنخها را به طور فراوان‌ساخته‌ای صریح‌تر کرد تا گانی که فراگیر می‌خواهد که طی آن فراگیر هم در توانایی سرنخهای آشکارتری را بپذیرد.

چون ارزشیابی پویا مستلزم تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر است اجرای آن وقت‌گیر است و هزینه‌ی بسیاری می‌طلبد. (Poehner, 2009, p. 471).

(1). dynamic assessment
(2). zone of proximal development
(3). mediation

پیشونه‌ی 26/ استنباط واژگانی و پایگاه کلمات: مقایسه‌ی نتایج تمرین زبان و ارزشیابی پویایی خود با طرح خورشید صص: 44-44
تعاملات یک به یک چه تأکون مشخصه باز ارزشیابی پایه دوم است ممکن نیست. از این نوع ارزشیابی پایه، مرتب با گروهی از فراگیران تعامل می‌کند به فرد فرآیند فراگیران. هدف ارزشیابی پایه گروهی این است که به‌صورت مشارکتی جویز محتملی گروهی از فراگیران در تکلیف پایداری عینیت به‌خشت که اندازی از کنترل مستقل و میانرده و میانگین می‌باشد. مرتبی تعاملی دووسویی با گروه برقرار می‌کند و در خصوص موانع حل مسئله، سرچشمه میانجی به گروه ارائه می‌کند. اما این بدن معنی نیست که هیچ تعاملی با میانجیگری بین مربی و افراد گروه شکل نگیرد. فقط در فضای اجتماعی گروهی تعاملاتی بین مری و اعضای گروه به‌عنوان تعامل کنندهٔ اولیه اول صورت می‌گیرد، ولی میانگین سایر میانجین‌های که طی این تعاملات انتزاعی اتفاق می‌افتد گروه‌ها می‌باشد و با دارایی پتانسیل میانجین‌های باره بیشتر گروهی به‌عنوان تعامل کنندهٔ دومی، به‌ویژه پاوه (2009) از نظر رایگان، در شیوهی کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ابهس و هم‌زمان، همانند تدریس کلاسیک، مرتبی که گروه یا مدور خصوصی می‌باشد. ا به‌ویژه درسی به‌نسل بر سر فضایی که این دستگاه از سیستم‌ها استفاده می‌کند، به همراه این دستگاه برای افتتاحیه واژه‌ای و انتخاب واژه‌ای از طریق استنباط واژگانی می‌شود. (Chun & Plass, 1996; Hulstijn et al., 1996; Hulstijn & Laufer, 1998; Hulstijn & Trompetter, 1999; Knight, 1994; Min, 2008; Paribakht & Wesche, 1997; Min, 2008; Watanabe, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000) در این مطالعات، چهار تحقیق (2008, Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000) به‌طور اختصاصی به بررسی تأثیر تمرين‌های وازه بر فراگیران به علت انتساب از طریق استنباط واژگانی پرداخته‌اند. پریبخت و وشه از 28 فراگیر زبان انگلیسی خواستند که دو سری داستان را بخوانند. در سری‌های فقط خواندن، فراگیران چهره متنی اصلی را خوانند و به سوالات درک نسبت پاسخ دادند و سپس به‌خواندن متن‌های
پرداختند که از لحاظ موضوعی به متن‌های اصلی مرتبط بودند و به‌شكلی نقش‌شده بودند که دربر گیرندن کلمات ناشناخته متن‌های اصلی باشد. در سری «خواندن بعلاوه تمرین واژه»، همان فراگیران چهار متن اصلی دیگر را خوانندند و به سؤال‌های درک مطلب مربوطه پاسخ دادند. سپس، آن‌ها برای هر کلمه‌ی ناشناخته متن‌ها سه تمرین واژه انجام دادند. جون هم در فراگیران در هر دو مداخله مشارکت داشتند، این که به‌ویژه گروه کنترل خود عمل می‌کردند.


2. vocabulary knowledge scale (VKS)
3. introspective
4. concurrent think-aloud
پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره ۱۶ (یاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

‌جواد دادن. سپس برای هر کلمه هدف، سه یا چهار تمرین واژه انجام دادند. از طریق مقياس VKS (Wesche & Paribakht, 1996)، دانش‌آموختگان فارسی‌زبان در خصوص کلمات هدف سه بار تست‌گرفتند. بار اول قبل از مداخله، بار دوم پس از انجام تمرینات و بار سوم سه ماه بعد از مداخله. نتایج نشان داد که در پس آزمون‌های فوری و تعویقی، عملکرد گروه خوانندگان به علاوه به‌طور معمولی قابلیت کلمات هدف را بهتر خواندند.

اگرچه در مقایسه با مطالعات غیرمداخله، مطالعات مداخله‌ای در هر دو نظر به‌طور معناداری بهتر بودند، اگرچه در مقایسه با مطالعات غیرمداخله، مطالعات مداخله‌ای به واژه‌آموزی بیشتری منجر شده‌اند، اما این مطالعات هم برجذبگیری مقیاس فارسی اتوکراتور با دانش‌آموختگان در خصوص فرآیند استفاده از راه‌های استنباط واژگانی آموزشی نداده‌اند. برای برداشت یافتن واژگانی استنباطی، در قسمت مقدمه و مبانی نظری پیشنهاد شد که از رویکرد ارزشیابی بویایی جهت کاوش در خصوص وژوهاری از طریق استنباط واژگانی استفاده شود.

به منظور بررسی تأثیر ارزشیابی بویایی به وژوهاری از طریق استنباط واژگانی، (Hayes, 2011) مطالعه‌ای انجام داد که در آن ۴۰ دانش‌آموز پایه‌ی چهارم ابتدایی که زبان مادری‌شان انگلیسی بودند شرکت کردند. او از دو متن خوشنویشی که هریک دارای پنج کلمه ناآشنای علمی بود، به عنوان ابزار مداخله استفاده کرد. او پیش از آزمون و مداخله، دانش‌آموختگان را به صورت فردی در مداخله‌ای گروهی که رابطه با کلمه‌های هدف آنها را با صدای بلند می‌خواند، هر دانش‌آموز آرایه کرد. او پیش از آزمون و مداخله، دانش‌آموز به صورت فردی به هر دانش‌آموز علیه آنها کرد. او پیش از آزمون بلافاصله بعد از مداخله، دانش‌آموزی فراگیران درخصوص کلمات هدف سه بار سنجیده‌اند، بار اول قبل از مداخله، بار دوم پس از مداخله و بار سوم سه ماه بعد از مداخله. نتایج نشان داد که در پس آزمون‌های فوری و تعویقی، عملکرد گروه خوانندگان به علاوه به‌طور معمولی قابلیت کلمات هدف را بهتر خواندند.

پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره ۱۶ (یاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷
دانش‌وارگانی از پیشآزمون تا پس آزمون را توجیه می‌کرد. او استفاده از روش‌های استنباط واژگانی پیوسته را به دیگران هم توصیه کرد.

مشکل مطالعه‌ای (Hayes, 2011) این بود که از مدل سنتی استنباط واژگانی پیوسته کرده بود که مستلزم تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر بود. به کار بستن این مدل از استنباط واژگانی وقت زیادی مطلب و هزینه‌بر است (Poehner, 2009, p. 473). معنید است که استنباط واژگانی سنتی مدلی غیرواقعی به معلمان کلاسی که معمولاً با کلاس‌های ۱۶ تا ۲۰ نفره مواجهاند را ارائه می‌دهد. برای رفع این مشکل چند راهکار ارائه شده است که یکی از آنها استنباط واژگانی پیوسته است.

در استنباط واژگانی، میانجی گری بین فراگیر و تکلیف یادگیری از طریق کامپیوتر ممکن می‌شود.

بدین شکل، نیازی به تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر نیست و درصورت فراهم کردن جندین رایانه، در آن واحد می‌توان میانجی گری را به چندین فراگیر عرضه کرد. برای بررسی واژگانی از طریق استنباط واژگانی، عبادی و همکاران یک نرم‌افزار استنباط واژگانی بیان یا آموزشی طراحی کردند. هشتاد فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی به صورت تصادفی در دو گروه قرار گرفتند. فراگیران نجات متن کوتاه را روانه کردند که در مجموع ۱۲۰ کلمه در دسترس قرار گرفتند. در حین خواندن هر متن، فراگیران با یکی از پنج گزینه مشخص، به جواب دست یافت. در سطح متوسط متن، استنباط واژگانی پیوسته و روشن می‌کردند. در میان دو گروه استنباط، گروه کنترل میانجی گری را دریافت نکرد. هرگاه گزینه‌های صحیح خواهد گردید، هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد. هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد. هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد.

تغییرات در دانش واژگانی فراگیران در موضوع کلمات از طریق استنباط واژگانی بیان گردید. برای بررسی واژگانی از طریق استنباط واژگانی، عبادی و همکاران یک نرم‌افزار استنباط واژگانی بیان یا آموزشی طراحی کردند. هشتاد فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی به صورت تصادفی در دو گروه قرار گرفتند. فراگیران نجات متن کوتاه را روانه کردند که در مجموع ۱۲۰ کلمه در دسترس قرار گرفتند. در حین خواندن هر متن، فراگیران با یکی از پنج گزینه مشخص، به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دست یافت. در سطح متوسط متن، استنباط واژگانی پیوسته و روشن می‌کردند. در میان دو گروه استنباط، گروه کنترل میانجی گری را دریافت نکرد. هرگاه گزینه‌های صحیح خواهد گردید، هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد. هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد. هرگاه گزینه‌های نادرست انتخاب می‌شود، فراگیر به تدریج می‌خواهد که به تدریج یک کلمه مشخص را از میان چهار گزینه داده شده به‌صورت صحیح یا نادرست جواب دهد.

اگرچه مطالعات مبتکر بر ارزشیابی پیوسته رایانه‌ای نظری (Ebadi et al., 2018) مشکل تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر را حل می‌کند، اما آنها مستلزم دسترسی به کامپیوتر برای هر فراگیر همکارشند که در بسیاری از کلاس‌های عادی این ممکن وجود ندارد. بنابراین مطالعه‌ای حاضر از مدل استنباط واژگانی نهایی (پیشنهاد کرده است، جهت بررسی واژگانی از طریق استنباط واژگانی استفاده می‌کند. در قسمت اولیه مطالعه، میانجی گری تشریح شد. ارزشیابی پیوسته واژگانی در ارزشیابی پیوسته رایانه‌ای باعث تغییر در دانش واژگانی شد. در پایان مقاله، دانش واژگانی در این روش بهبود یافت و باعث بهبود در دانش واژگانی شد.
پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره هفتم (پاییز و زمستان 1397)

درخصوص تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر واژه آموزی از طریق استنباط واژگانی، پژوهشی گزارش نشده است.

این موضوع، پژوهشگران حاضر را ترغیب کرد تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر واژه آموزی از طریق استنباط واژگانی را بررسی نمایند و آن را با تأثیر تمرین های واژه بر واژه آموزی از طریق استنباط واژگانی مقایسه کنند.

۴. روش پژوهش

۴.۱. شرکت کنندگان

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان ترک‌زبان یا بی‌یادگری سه مدرسه روسایی شهرستان ارومیه تشکیل می‌دادند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از نمونه‌برداری هدف‌مند استفاده شد. در نمونه‌برداری هدف‌مند، فراکریزان برای شرکت در تحقیق انتخاب می‌شوند که متوسط اهداف تحقیق دارای وزیگی خاصی هستند. مثلاً در سطح خاصی از دانش زبانی قرار دارند. پیش‌آموزان هر هفته از دانش‌آموزان ترک‌زبان پایه ی سوم ابتدایی سه مدرسه روسایی شهرستان ارومیه، ۴۲ نفر با بیش از ۸۵ درصد کلمات هدف ناشناخته بودند. این ۴۲ نفر برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه مساوی قرار داده شدند. گروه اول در چارچوب استنباط واژگانی به استنباط واژگانی پرداختند. گروه دوم پس از استنباط واژگانی، درخصوص کلمات هدف به تمرین واژه پرداختند. گروه سوم در چارچوب استنباط واژگانی به استنباط واژگانی پرداختند و سپس تمرینات واژه مربوط به کلمات هدف را انجام دادند. فراکریزان ۹ الی ۱۱ سال سن داشتند و همگی پسر بودند. زبان اول فراگیران ترکی آذری بود.

۴.۲. انتخاب متن‌ها و کلمات هدف

پایانده داستان‌های مقاله‌ای به سه بحث‌قرار مقطع ابتدایی که هریک بیش از پنج سال سابقه تدریس در پایه‌ی سوم ابتدایی داشتند، داده شد و از آن‌ها خواسته شد متن‌ها را از نظر سختی و جالب بودن برای فراکریزان ارائه‌ی کنند. وقتی دو آموزگار یک متن را تأیید می‌کردند، آن متن برای استفاده در تحقیق انتخاب می‌شد. به‌دين طریق، جهان متن انتخاب شد. متن‌ها ۲۴۲، ۳۶۴، ۳۲۷ و ۲۴۵ کلمه داشتند و به ترتیب از سایت‌های http://dehnavi.ir http://yekibood.ir/stories http://www.peykneka.ir و به‌ترتیب از سایت‌های حمایتی اینترنتی که به‌گیرنده بودند.

چهار متن انتخابی به ۸۲ دانش‌آموز پایه‌ی سوم ابتدایی دو مدرسه روستایی دیگر در شهرستان ارومیه داده شد. از فراکریزان خواسته شد متن‌ها را بررسی و زیر کلمات ناشناخته خاتم کنند. کلماتی که برای بیش از ۸۰ درصد فراکریزان ناشناخته بود انتخاب شدند. برای یافتن ساختاری برای هریک از کلمات ناشناخته (پیوست ۱)، متن مربوطه مورد بررسی قرار گرفت. برای برخی از کلمات سرنوشتی یافت نشد. در این حالت، با تغییرات مختص
در متن، برای کلمه هدف، سرنخ استنباط ایجاد گردید. در صورتی که ایجاد سرنخ از طریق تغییرات متنی ممکن نبود، آن کلمه حذف می شد و بچای آن کلمه ای آسان تر قرار می گرفت. بدین طریق در چهار متن تحقیق در مجموع ۲۰ کلمه هدف برگزیده شد. ازنظر رده دستوری، ۱۲ کلمه اسم، ۴ کلمه فعل و ۴ کلمه صفت و ۱ کلمه قید بود. برای هر متن، جند سؤال درک مطلب تشخیصی طرح گردید.

۴. ابزارها

۱. مداخله‌ها

در صورتی که ایجاد سرنخ از طریق تغییرات متنی ممکن نبود، آن کلمه حذف می شد و بچای آن کلمه ای آسان تر قرار می گرفت. بدین طریق در چهار متن تحقیق در مجموع ۲۰ کلمه هدف برگزیده شد. ازنظر رده دستوری، ۱۲ کلمه اسم، ۴ کلمه فعل و ۴ کلمه صفت و ۱ کلمه قید بود. برای هر متن، جند سؤال درک مطلب تشخیصی طرح گردید.

۴. ۲. پیش آزمون و پس آزمون‌های کلمات هدف

برای ارزیابی تغییراتی که در دانش واژگانی فراگیران نسبت به کلمات هدف به وجود آمد، بر اول یک روز پیش از مداخله، برای هر کلمه هدف به ترتیب دو و یک تمرین واژه تهیه شد. برای هر کلمه هدف به ترتیب دو و یک تمرین واژه تهیه شد. برای هر کلمه هدف به ترتیب دو و یک تمرین واژه تهیه شد.

۴. ۲. ۲. مقياس VKS

مقیاس VKS عمق دانش واژگانی در خصوص کلمات هدف را می‌سنجد، ولی می‌توان از آن برای سنجیدن دامنه دانش واژگانی (تعداد کلمات یاد گرفته شده) نیز استفاده کرد. برای این منظور، با روش پاریبخت و ویسچ (Paribakht & Wesche, 1997) نرم‌گذاری مقياس را تغییر داد. دانستن این که تعداد از کلمات هدف فراگرفته شده، نرم‌های پیش آزمون و پس آزمون‌ها به این شیوه مجدداً محاسبه شدند. نرم‌های پیش آزمون هر فرد از نرم‌های پس آزمون او کسر شد تا تعداد خالص کلمات یاد گرفته شده در پس آزمون‌های فوری و تعویقی مشخص گردد.


جدول ۱. رده‌های خودرزیابی مقیاس VKS (اقتباس از Paribakht & Wesche, 1997)

<table>
<thead>
<tr>
<th>توضیح رده</th>
<th>رده‌های خودرزیابی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>من قبلاً هرگز این کلمه را ندیده‌ام.</td>
<td>۱</td>
</tr>
<tr>
<td>من قبلاً این کلمه را دیده‌ام ولی معنی آن را نمی‌دانم.</td>
<td>۲</td>
</tr>
<tr>
<td>من قبلاً این کلمه را دیده‌ام ولی فکر می‌کنم که معنی‌اش را بدانم. (متداول کلمه‌ی ترجمه آن به زبان اول)</td>
<td>۳</td>
</tr>
<tr>
<td>من مطمئن که معنی این کلمه را بلد هستم. (متداول کلمه‌ی ترجمه آن به زبان اول)</td>
<td>۴</td>
</tr>
<tr>
<td>من مطمئن که معنی این کلمه را بلد هستم. (متداول کلمه‌ی ترجمه آن به زبان اول)</td>
<td>۵</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(ارگ این رده را جواب دادید حتی با یاد رده‌ی جهار را هم پاک دهید)

جدول ۲. رده‌های نمره‌گذاری مقیاس VKS (اقتباس از Paribakht & Wesche, 1997)

<table>
<thead>
<tr>
<th>معنی نمره‌ها</th>
<th>نمره‌های ممکن</th>
<th>رده‌های خودرزیابی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>این کلمه کاملاً برای فرد ناشناست.</td>
<td>۱</td>
<td>۱</td>
</tr>
<tr>
<td>این کلمه برای فرد آشناست ولی فرد معنی</td>
<td>۲</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الفرد متداول درست کلمه‌ی ترجمه درست</td>
<td>۳</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الفرد با این کلمه جمله‌ای ساخته است که از نظر معنایی صحیح است.</td>
<td>۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الفرد با این کلمه جمله‌ای ساخته است که از نظر معنایی و دستوری صحیح است.</td>
<td>۵</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

۴.۴. فراگیران پژوهش

یک روز قبل از ارائه اولین متن، پیش آزمون برگزار شد. سپس، مداخله طی چهار روز و به صورت روز و به‌صورت رویکردن از افرادی به سوالات درک مطلب جواب دادند و جواب‌های خود را با جواب‌هایی که مربی ارائه کرده مقایسه کردند. پس از یک دقیقه استراحت، مرحله دوم به نظر جلسه بی‌گزارش کرد. در گروه‌های تحقیق متفاوت بود.
در مرحله دوم هر جلسه، در گروه «ارزشیابی یوپا» مربی از یک فراگیر خواست که بند حاوی اولین کلمه‌ی هدف را بلند بخواند. سپس با اشاره به کلمه‌ی هدف، او از فراگیران خواست که سعی کنند معنی کلمه را به کمک متن استنباط کنند و براز بین حدس‌های خود داوطلب شوند. از فراگیرانی که مطمئن بودند معنی کلمه را قبل از خواندن متنی دانستند، خواسته شد سکوت کنند. اولین داوطلب حدس خود را بیان می‌کرد و در صورت درست بودن، با این توضیح مدیر بخشی به این استنباط رسیده است. در صورت غلط بودن حدس، مربی نادرست بودن پاسخ را اعلام می‌کرد و داوطلب دیگری می‌خواستند. اگر جواب او هم غلط بود، مربی متن را روانه پرده دیتای پرژکتور می‌کرد. قسمت‌هایی از متن که حاوی سروک خواهش از مربی سرخ شده بودند، مربی از فراگیران خواست با نظر گرفتن آنها معنی کلمه را به روی پرده دیتای پرژکتور می‌کردند. مربی توضیح کلیه‌هایی از این متن را داد که به این روش هم در در صورت غلط بودن حدس، مربی نادرست بودن پاسخ را اعلام می‌کرد و داوطلب دیگری می‌خواستند. اگر جواب او هم غلط بود، مربی متن را روانه پرده دیتای پرژکتور می‌کرد. قسمت‌هایی از متن که حاوی سروک خواهش از مربی سرخ شده بودند، مربی از فراگیران خواست با نظر گرفتن آنها معنی کلمه را به روی پرده دیتای پرژکتور می‌کردند. مربی توضیح کلیه‌هایی از این متن را داد که به این روش هم در

در مرحله دوم هر جلسه، هریک از فراگیران گروه «تمرین واژه» یک برگه دریافت کردند که حاوی دو تمرین برای هر کلمه‌ی هدف آن متن بود. فراگیران بهصورت انفرادی تمرین‌ها را انجام دادند و سپس جواب‌های خود را با یکسان‌کردن مربی مقایسه کردند. در این گروه، فراگیران سه برای هر کلمه‌ی هدف مواجه شدند، بار اول از طریق خواندن، بار دوم از طریق استنباط مبتنی بر ارزشیابی یوپا و بار سوم از طریق خواندن مجدد متن.

در مرحله دوم هر جلسه، گروه «ارزشیابی یوپا به علاوه تمرین واژه» ابتدا همانند گروه «ارزشیابی یوپا» به استنباط معنی کلمات هدف پرداختند. سپس بعد از پنج دقیقه استراحت، هر فراگیر بهسورت انفرادی تمرین‌ها را انجام دادند و سپس جواب‌های خود را با یکسان‌کردن مربی مقایسه کردند. در این گروه، فراگیران سه برای هر کلمه‌ی هدف مواجه شدند، بار اول از طریق خواندن، بار دوم از طریق استنباط مبتنی بر ارزشیابی یوپا و بار سوم از طریق تمرین‌های واژه.

یک روز و یک ماه پس از آخرین جلسه مداخله، پسآزمون‌های فوری و تعویقی برگزار شدند تا به ترتیب میزان پایداری و یادآوری کلمات هدف سنجیده شود.
5. ارائه و تفسیر داده‌ها

5.1. تغییرات در عمق دانش واژگانی

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در آزمون‌های یادگیری و یادداشت را نشان می‌دهد. در هر دو متغیر، میانگین‌های گروه «آزمون‌های پویا» و «تمرین وازه» تقریباً برابر بود و میانگین گروه «آزمون‌های پویا به علاوه تمرین وازه» از دو گروه دیگر بیشتر بود.

جدول ۱. آمار توصیفی

<table>
<thead>
<tr>
<th>متغیر</th>
<th>تعداد</th>
<th>میانگین</th>
<th>انحراف معیار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>یادگیری</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>گروه</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ارزشیابی پویا</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۴۸۴۳</td>
<td>۱۱۱۱۴</td>
</tr>
<tr>
<td>تمرین وازه</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۴۰۵۷</td>
<td>۱۲۹۹۴</td>
</tr>
<tr>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین وازه</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۵۲۶۴</td>
<td>۱۲۹۹۴</td>
</tr>
<tr>
<td>یادداشت</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>گروه</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ارزشیابی پویا</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۲۸۸۶</td>
<td>۹۳۶۳</td>
</tr>
<tr>
<td>تمرین وازه</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۲۹۳۱</td>
<td>۱۲۵۰۳</td>
</tr>
<tr>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین وازه</td>
<td>۷۰۲</td>
<td>۴۱۱۴</td>
<td>۹۹۰۶</td>
</tr>
</tbody>
</table>

چون این تحقیق یک متغیر مستقل (آموزش با سه سطح) و دو متغیر وابسته (یادگیری و یادداشت (یادگیری و یادداشت کلمات) داشت، به‌کمک نسخه ۱۶ نرم‌افزار SPSS به تحلیل مانووا پرداختیم تا دریافت آیا آموزش (متغیر مستقل) به‌طور کلی بر یادگیری و یادداشت کلمات از طریق استنباط واژگانی (متغیرهای وابسته) تأثیر دارد یا خیر. تحلیل مانووا (جدول ۲) نشان داد که مداخله تأثیر معناداری بر واژه آموزی از طریق استنباط واژگانی داشته است.

$$F(4, 76) = 2.80, p<0.032; \text{Wilk's } \Lambda = 0.76, \text{partial } \eta^2 = 0.12.$$ چون سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر بود فرضیه صفر بر عدم تأثیر آموزش بر میزان یادگیری و یادداشت رد گردید.

جدول ۲. نتایج تحلیل مانووا

<table>
<thead>
<tr>
<th>متغیر</th>
<th>تأثیر</th>
<th>مقدار</th>
<th>F</th>
<th>درجه آزادی</th>
<th>طرح</th>
<th>دارایی</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>مجموع</th>
<th>اتا</th>
<th>Wilk's Lambda</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>گروه</td>
<td></td>
<td></td>
<td>۴</td>
<td>۲.۸۰۱</td>
<td>۴</td>
<td>۶۶</td>
<td>۰.۲۳۲</td>
<td>۰.۱۸۸</td>
<td>۰.۱۸</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

برای این که معلوم شود آیا تفاوت در نوع آموزش بر میزان یادگیری و یادداشت کلمات تأثیر دارد یا نه، آزمون تأثیرات بین گروهی به علت آماده، آزمون تأثیرات بین گروهی (جدول ۳) نشان داد که در متغیرهای یادگیری و یادداشت، میانگین گروه‌ها به صورت معناداری از یکدیگر متفاوت بود.

$$F(2, 39) = 4.39, p<0.018; \text{partial } \eta^2 = 0.18.$$ چون سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر بود فرضیه صفر بر عدم تأثیر انواع آموزش بر میزان یادگیری و یادداشت رد گردید.

$$F(2, 39) = 4.00, p<0.05; \text{partial } \eta^2 = 0.23.$$
چون سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ بود فرض صفر مبنی بر عدم تأثیر نوع آموزش بر میزان یادگیری و یادداری کلمات رد گردید.

جدول ۳. نتایج آزمون تأثیرات بین-گروهی

<table>
<thead>
<tr>
<th>منشا</th>
<th>متغیر وابسته</th>
<th>مجموع مجذورات</th>
<th>درجه آزادی</th>
<th>مجذور میانگین</th>
<th>F</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>مجموع اتاق منفی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>گروه‌یادگیری</td>
<td>یادگیری</td>
<td>۱۴۷۶،۷۳۳</td>
<td>۲</td>
<td>۶۸۸،۱۶۷</td>
<td>۴۹۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
<td>۲۰۰.۱۲۹</td>
</tr>
<tr>
<td>گروه‌یاداداری</td>
<td>یادگیری</td>
<td>۱۳۶۹</td>
<td>۲</td>
<td>۶۸۴،۰۵</td>
<td>۴۸۶</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
<td>۲۰۰.۱۲۹</td>
</tr>
<tr>
<td>گروه‌یادگیری</td>
<td>یادداری</td>
<td>۱۴۷۶،۷۳۳</td>
<td>۲</td>
<td>۶۸۸،۱۶۷</td>
<td>۴۹۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
<td>۲۰۰.۱۲۹</td>
</tr>
<tr>
<td>گروه‌یاداداری</td>
<td>یادداری</td>
<td>۱۳۶۹</td>
<td>۲</td>
<td>۶۸۴،۰۵</td>
<td>۴۸۶</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
<td>۲۰۰.۱۲۹</td>
</tr>
</tbody>
</table>

برای اینکه مشخص شود چه نوع آموزشی به بیشترین یادگیری و یادداری منجر شده است، از طریق آزمون تعقیبی، میانگین گره‌ها در متغیرهای وابسته دوهم دو مقایسه شد. آزمون تعقیبی (جدول ۴) نشان داد که در هر دو متغیر وابسته، میانگین گره‌ها «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» تفاوت معناداری نداشتند. در هر دو متغیر، میانگین گره‌های «ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه» به طور معناداری از دو گروه دیگر بالاتر بود.

چون میانگین گره‌های «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» در متغیرهای وابسته تفاوت معناداری نداشت، روشن شد که این دو نوع مداخله تأثیر تقریباً یکسانی بر میزان یادگیری و یاداداری واژه دارند. اما از نظر میانگین گره‌های «ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه» در متغیرهای وابسته به طور معناداری از میانگین‌های دو گره دیگر بیشتر بود مشخص گردید که «ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه» به واژه‌آموزی بیشتری انجامیده است.

۲.۵ تغییرات در دامنه دانش واژگانی

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که در هر دو متغیر یادگیری و یاداداری، تفاوت چندانی بین میانگین گره‌های «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» وجود نداشت. اما میانگین گره‌های «ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه» در هر دو متغیر از میانگین‌های گره‌های دیگر بیشتر بود.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی

<table>
<thead>
<tr>
<th>متغیر وابسته</th>
<th>گره‌ها</th>
<th>تفاوت میانگین</th>
<th>انحراف معیار</th>
<th>سطح معناداری</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>یادگیری</td>
<td>ارزشیابی پویا - تمرین واژه</td>
<td>۰.۱۴۳</td>
<td>۰.۹۷۶</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
<tr>
<td>یادگیری</td>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه - ارزشیابی پویا</td>
<td>۱۲.۲۱۴</td>
<td>۴.۶۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
<tr>
<td>یادگیری</td>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه - تمرین واژه</td>
<td>۱۲.۰۷۱</td>
<td>۴.۶۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
<tr>
<td>یاداداری</td>
<td>ارزشیابی پویا - تمرین واژه</td>
<td>۰.۸۳</td>
<td>۰.۸۳</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
<tr>
<td>یاداداری</td>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه - ارزشیابی پویا</td>
<td>۱۲.۸۶</td>
<td>۴.۸۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
<tr>
<td>یاداداری</td>
<td>ارزشیابی پویا به علاوه تمرین واژه - تمرین واژه</td>
<td>۱۱.۹۲۹</td>
<td>۴.۸۹</td>
<td>۰.۰۱۸</td>
</tr>
</tbody>
</table>
نتایج تحلیل مانووا (جدول ۶) حاکی از آن بود که واژه‌آموزی از طریق استنباط و ارزش‌بندی به‌طور معناداری تأثیر قابل بهبود زمانی بر میزان یادگیری و یادداری کلمات داشت.

\[ F(4,76) = 3.38, p<0.013; \text{ Wilk's } \Lambda = 0.72, \text{ partial } \eta^2 = 0.15. \]

جدول ۶ نتایج تحلیل مانووا

<table>
<thead>
<tr>
<th>گروه</th>
<th>تأثیر</th>
<th>مقدار</th>
<th>طرفدار</th>
<th>آزمون</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>مجموع اتا</th>
<th>مجموع اتا</th>
<th>مجموع اتا</th>
<th>مجموع اتا</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>فردی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ارزش‌بندی</td>
<td>0.72</td>
<td>4</td>
<td>9.21</td>
<td>0.014</td>
<td>0.03</td>
<td>14.1</td>
<td>14.2</td>
<td>14.3</td>
<td>14.1</td>
</tr>
<tr>
<td>تمرین واژه</td>
<td>0.53</td>
<td>4</td>
<td>9.17</td>
<td>0.017</td>
<td>0.02</td>
<td>12.6</td>
<td>12.7</td>
<td>12.8</td>
<td>12.6</td>
</tr>
<tr>
<td>ارزش‌بندی + تمرین واژه</td>
<td>0.77</td>
<td>4</td>
<td>11.02</td>
<td>0.001</td>
<td>0.05</td>
<td>17.2</td>
<td>17.3</td>
<td>17.4</td>
<td>17.2</td>
</tr>
<tr>
<td>تمرین واژه + ارزش‌بندی</td>
<td>0.9</td>
<td>4</td>
<td>4.59</td>
<td>0.04</td>
<td>0.06</td>
<td>9.1</td>
<td>9.1</td>
<td>9.1</td>
<td>9.1</td>
</tr>
<tr>
<td>ارزش‌بندی + تمرین واژه + واژه‌آموزی</td>
<td>0.86</td>
<td>4</td>
<td>8.86</td>
<td>0.05</td>
<td>0.07</td>
<td>13.5</td>
<td>13.5</td>
<td>13.5</td>
<td>13.5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

بر اساس آزمون تأثیرات بین-گروهی (جدول ۸)، معلام شد که تفاوت در نوع آموزش بین میزان یادگیری و یاداداری کلمات تأثیر دارد.

\[ F(2,39) = 5.01, p<0.007; \text{ partial } \eta^2 = 0.22. \]

\[ F(2,39) = 7.20, p<0.003; \text{ partial } \eta^2 = 0.27. \]

جدول ۷ نتایج آزمون تأثیرات بین-گروهی

<table>
<thead>
<tr>
<th>منشأ</th>
<th>نقطه</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش منشأ</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
<th>مجموع مجموعات آزمایش</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>گروه</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>فردی</td>
<td>151.619</td>
<td>۲</td>
<td>۷۵.۸۱</td>
<td>۵.۷۱۵</td>
<td>۰.۰۰۷</td>
<td>۲۲۳۲۲</td>
<td>۲۲۳۲۲</td>
<td>۲۲۳۲۲</td>
<td>۲۲۳۲۲</td>
</tr>
<tr>
<td>یادگیری</td>
<td>۱۴۸.۹۵</td>
<td>۲</td>
<td>۷۴.۹۲۵</td>
<td>۶۴.۴۵۲</td>
<td>۰.۰۹۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
</tr>
<tr>
<td>یاداداری</td>
<td>۱۵۰.۲۹۹</td>
<td>۲</td>
<td>۷۷.۱۹۶</td>
<td>۶۴.۴۵۲</td>
<td>۰.۰۹۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
<td>۲۲۷۲۲</td>
</tr>
</tbody>
</table>

بر اساس آزمون تعقیبی (جدول ۸)، میانگین گروه‌های "ارزش‌بندی" و "تمرین واژه" در هر دو متغیر وابسته، تفاوت معناداری نداشتند. میانگین گروه "ارزش‌بندی" و "تمرین واژه" در هر دو متغیر به‌طور معناداری از دو گروه دیگر بالاتر بودند. این نتایج معنای داده که در مداخله‌ای اول تأثیر تقریباً یکسانی بر میزان یادگیری و یاداداری واژه‌ها داشتند و "ارزش‌بندی" و "تمرین واژه" به‌طور آموزشی بیشتری منجر شده است.
نتایج گیری و پیشنهاد‌های آموزشی و پژوهشی

این پژوهش در پی بررسی و مقایسه تأثیر تمرین واژه‌ها و ارزشیابی پویای گروهی بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که تمرین واژه‌ها و ارزشیابی پویای گروهی تأثیر معناداری بر پایاگیری و پایداری کلمات ناشناخته متن‌ها دارند. یافته‌های این پژوهش مؤید یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه تأثیر تمرین واژه و ارزشیابی پویای گروهی بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی است. همانند مطالعات (Min, 2008) و (Weshe & Paribakht, 2000) و (Paribakht & Wesche, 1997) نیز تمرین کلمات ناشناخته تأثیر معناداری در پایاگیری و پایداری آن کلمات داشت و در مقایسه با مطالعات غیرداخله‌ای استنباط واژگانی (Hulstijn, 1992; Dupuy & Krashen, 1993; Horst et al., 1998; Hulstijn, 1992; Pitts et al., 1989; Waring & Takaki, 2003; Zahar et al., 2001) که در آن‌ها کمتر از ۲۰ درصد کلمات هدف فراگرفته شده بودند، به پایاگیری ۸۰ درصد کلمات هدف انجامید. در تحقیق حاضر در گروه ارزشیابی پویای گروهی، ۳۸ درصد کلمات هدف فراگرفته شد که در مقایسه با مطالعات غیرداخله‌ای به‌طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر است. در مطالعه (Ebadi et al., 2018) تحقیق حاضر، در آن از ارزشیابی پویای برای استنباط واژگانی استفاده شد، ۶۷ درصد کلمات هدف تحقیق فراگرفته شد.

دیگر یافته‌ها نشان داد که تغییرات در عمق و دامنه دانش واژگانی در گروه‌های «تمرین واژه» و «ارزشیابی پویای واژه» تفاوت معناداری نداشتند. تفاوت بین گروه «ارزشیابی پویای واژه» و گروه‌های «ارزشیابی پویای واژه» و «ارزشیابی پویای واژه» معنادار بود. برای تبیین این یافته‌ها می‌توان از چارچوب فراگرفته مشابه که در حفظ کلمه به‌طور گسترده سیرمه شود، استفاده کرد. در این مطالعه، تمرین واژه‌آموزی استفاده شده بود. در این چارچوب، برای آن که یک کلمه به حافظه به‌طور گسترده سیرته شد، فراگیری یکی در هر کلمه هدف به پردازش گسترده، تمرین عادمه، و تمرین سلط بردارد. برداش گسترده، به عمق و کیفیت پردازشی اشاره دارد که در مواجهه با کلمات جدید اتفاق می‌افتد. تمرین عادمه،
به تمرین عمدی کلمات نازه آموزشی که در متین یا جنگی از متین اشاره دارد. تمرین تسلط به تمرین هایی اشاره دارد که هدفشان کسب خودکاری از کلمات به کلمه های هدف در جریان ارائه مراودات در زبان است.

به دنبال تفاوت معنادار بین گروه‌های "تمرین واژه" و "ارزشیابی پویا" می‌توان نشان از این مسئله باشد که هر یک از این گروه‌ها به یکی از عناصر سه‌گانه جارچوب وزاهاموزی (Hulstijn، 2001) پرداخته بودند. اگرچه دو گروه از نظر نوع مداخله متفاوت بودند، در این موضوع اشتراک داشتند که هر یک از این گروه‌ها به یکی از عناصر سه‌گانه وزاهاموزی دیده بودند. در گروه "ارزشیابی پویا"، مربی در فرآیند استنباط واژگانی مداخله کرد و با ارائه سرنخهای متنی به فراگیران کمک کرد به صورت عملی به سرنخهای موجود در متین مراجعه کنند و با موقعیت معنی کلمات مورد نظر را دریافتند. مراجعه به سرنخهای متین فراگیران را وادار به پردازش عمقي و کیفی کلمات جدید کرد. برعکس، در گروه تمرین وزاهاموزی، تمرکز به وزاهاموزی کل متن و پردازش گسترده رخ نداد. ولی فراگیران به صورت عمدی به تمرین کلمات هدف پرداختند که این امر در گروه "ارزشیابی پویا" صادق نبود.

از طرف دیگر، در گروه "ارزشیابی پویا به علاوه تمرین" ارزشیابی کل متن و پردازش گسترده رخ نداد. ولی فراگیران به صورت عمدی به تمرین کلمات هدف پرداختند که این امر در گروه "ارزشیابی پویا" صادق نبود.

واژه‌اموزی به‌طور عمیق در گروه "ارزشیابی پویا به علاوه تمرین" را می‌توان به‌صورت عمیق و کیفی به تمرین کلمات هدف پرداختند که این امر در گروه "ارزشیابی پویا" صادق نبود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به آموزگاران فارسی پیشنهاد می‌شود برای توسعه عمق و دامنه دانش واژگانی فراگیران، آن‌ها را به خواندن متین‌های فارسی ترغیب کنند. توصیه می‌شود برای افزایش وزاهاموزی از طریق استنباط واژگانی، در کلاس‌های درک مطلب خواندنی و وزاهاموزیی نازه آموزشی، راه‌حلی که دو گروه دیگر تجربه کرده بودند، دریافت کرد. در گروه "ارزشیابی پویای وزاهاموزی"، هدف از تمرین وزاهاموزی به عنوان اهمیت بالایی داشت. استفاده از تکنیک‌های ارزشیابی پیوستگی بهبود وزاهاموزی به جهت بهبود وزاهاموزی در این دسته کل متن نشان داد. مورد استفاده از تمرین‌های وزاهاموزی، ممکن است می‌تواند که پیشنهاد وابسته به گروه فراگیران باشد. ولی فراگیران را در گروه تمرین کلمات جدید نامیبندید.

طبق چارچوب وزاهاموزی (Hulstijn، 2001)، پس از پردازش گسترده و تمرین عمده‌های کلمات ناشانی یک متن، فراگیران با هر کلمات جدید از جمله ارائه شده و در مراحل خواندنی شامل کلمات ناشناخته و در طیف استنباط واژگانی را با ارائه سرنخهای استنباطی مهارت استنباط واژگانی را با فراگیران به‌همراه و پس از اتمام خواندن، فراگیران را در گروه تمرین کلمات جدید نامیبندید.

یک مهمترین نتیجه این پژوهش بود که استفاده از تکنیک‌های همبستگی بهبود وزاهاموزی می‌تواند بازیگری فراگیران را در گروه تمرین کلمات جدید نامیبندید.
References:


Hulstijn, J. H., & Trompetter, P. (1999). Incidental learning of second-language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks. In D. Albrechtsen, B. Henrikse, I. M. Mees, & E. Poulsen (Eds.), *Perspectives on foreign
and second language pedagogy (pp. 191-200). Odense, Denmark: Odense University Press.


پیوست 1: سرنبه‌های استنباطی ارائه‌شده برای واژه‌ای همان ناانسانی که از موتون

<table>
<thead>
<tr>
<th>سرنخ</th>
<th>نوع سرنخ/دانش</th>
<th>واژه هدف</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مردی، اسب اصیل و بسیار زیبایی داشت که توجه هر بیننده را به خود جلب می‌کرد. همه آرزوی تملک آن را داشتند.</td>
<td>هم-بافت</td>
<td>تملک</td>
</tr>
<tr>
<td>پادیشهشین گنگی بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافق نکرد. حتی حاضر نبود بسیار از عوض کند.</td>
<td>گفتگو</td>
<td>معاوضه</td>
</tr>
<tr>
<td>بادیه‌نشین ثروتنده بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافق نکرد. حتی حاضر نبود بسیار از عوض کند. بادیه‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را با تمام دارایی من عوض کند، باید به فکر حیله‌ای باشم.</td>
<td>گفتگو و هم-بافت</td>
<td>رنجور</td>
</tr>
<tr>
<td>بادیه‌نشین گنگی بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافق نکرد. حتی حاضر نبود بسیار از عوض کند. بادیه‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را با تمام دارایی من عوض کند، باید به فکر حیله‌ای باشم.</td>
<td>گفتگو</td>
<td>ریش‌خند</td>
</tr>
<tr>
<td>روزی خود را به شکلی که گذا درآورد و دی‌حالی که ظاهر به بیماری می‌کرد، در حاشیه جاده‌ای دراز گشید او می‌داشت که مره با اسب خود از آنجا عبر می‌کرد. همین اتفاق هم افتاد. مرد با دیدن آن گدای رنجور، سرشار از همدردی، از اسب خود پیاده شد و پیشنهاد کرد که او نزدیک برخک برده به طرف مرد بیمار و فقیر رفت.</td>
<td>گفتگو</td>
<td>کنان</td>
</tr>
<tr>
<td>بادیه‌نشین گنگی بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافق نکرد. حتی حاضر نبود بسیار از عوض کند. بادیه‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را با تمام دارایی من عوض کند، باید به فکر حیله‌ای باشم.</td>
<td>گفتگو</td>
<td>ریش‌خند</td>
</tr>
<tr>
<td>روزی خود را به شکلی که گذا درآورد و دی‌حالی که ظاهر به بیماری می‌کرد، در حاشیه جاده‌ای دراز گشید او می‌داشت که مره با اسب خود از آنجا عبر می‌کرد. همین اتفاق هم افتاد. مرد با دیدن آن گدای رنجور، سرشار از همدردی، از اسب خود پیاده شد و پیشنهاد کرد که او نزدیک برخک برده به طرف مرد بیمار و فقیر رفت.</td>
<td>گفتگو و هم-بافت</td>
<td>ریش‌خند</td>
</tr>
<tr>
<td>ریش‌خند کنان</td>
<td>گفتگو</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
پیوست ۲. یک نمونه از متن‌های مورد استفاده

نام: .............................
فراگیر گرامی،
متن صفحه بعد را بخوانید.
سپس به سوالات درک مطلب جواب دهید.

بادی‌نشین و اسب اصیل

مردی اسب اصیل و بسیار زیبایی داشت که توجه هر بینندگان را به خود جلب می‌کرد. همه آن‌ها آرزوی ایستاده‌شدند که این اسب را به خود بگیرند. 

بادی‌نشین ثروتمندی پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند. اما مرد مواقفت نکرد. حتی حاضر نبود اسب خود را با تمام شترهای مرد بادی‌نشین عوض کند. 

بادی‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را به مرد دارایی من بدهد.

روزی خود را به شکل یک گدا درآورد و در حالی که تظاهر به بیماری می‌کرد، در حاشیه جاده‌ای دراز کشید. او می‌دانست که مرد با اسب خود از آنجا عبور می‌کند. همین اتفاق هم افتاد.

مرد با دیدن آن گدا رنجور، سرشار از همدردی. از اسب خود پیاده شد به‌طور مرد بیمار و فقیر رفت و پیشنهاد کرد که او را نزدیک به پزشک ببرد. 

مرد گدا ناله کنان جواب داد: من فقیر‌تر از آن هستم که بتوانم راه بروم. روزهاست که چیزی نخورده‌ام و نمی‌توانم از جا گلاد به راه بروم. می‌دانست که مرد گدا روزی زین نشست، پاهای خود را به پله‌های اسب زد و بهسرعت دور شد.

مرد متوجه شد که گول بادی‌نشین را خورده است. فریاد زد: صبر کن! می‌خواهم چیزی به تو بگویم.

بادی‌نشین که کنجکاو شده بود، کمی دورتر ایستاد.

مرد گفت: تو اسب مرا دزدیدی. دیگر کاری از دست من نیست. اما فقط کمی وجدان داشته باش و یک خواهش مرا پرآورده کن.

برای هیچ‌کس تعیین نکن که چگونه مرا گول دزدی.

بادی‌نشین روش‌کنندگان فریاد زد: چرا باید این کار را انجام دهم! 

مرد گفت: سخن مرا به مسخره تکرر. جوان ممکن است، زمانی بیمار درمان‌داده کنند که افتاده باشد. اگر همه این جریان را بشنوید، دیگر کسی به او کمک نخواهد کرد.

بادی‌نشین شرمنده شد. بارگشت و بدون اینکه حرفی بزنند اسب اصیل را به صاحب واقعی آن پس داد.

درک مطلب

۱- چرا در آخر داستان بادی‌نشین شرمنده شد؟
۲- برای این داستان چه عنوان دیگری می‌توان انتخاب کرد؟
۳- پیام اخلاقی این داستان چه بود؟
پیوست ۳. یک نمونه از تمرین های واژه

فراگیر گرامی،
برای هر یک از کلمات زیر پنج گزینه داده شده است. مشخص کنید کدام گزینه هم‌معنی آن کلمه است.
می‌توانید به متون مراجعه کنید و از آن کمک بگیرید.

۱- تملک
الف- به فروش گذاشتن چیزی
ب- چیزی را به اجاره گرفتن
ج- چیزی را مال خود کردن
د- امانت بردن چیزی
ه- از دست دادن چیزی

۲- معاوضه
الف- عوض کردن
ب- فروختن
ج- خریدن
د- بخشیدن
ه- خراب کردن

۳- رنجر
الف- خندان
ب- سرحال
ج- بیمار
د- بیمار
ه- خواب‌لود

۴- ریشخندکن‌تان
الف- با جدیت
ب- با مسخرگی
ج- با اندوه
د- با خشم
ه- با شرم‌ندگی