



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

**Khosro Bahramlou<sup>1</sup>**

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

**Saman Ebadi<sup>2</sup>**

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

**Adel Esmaeili<sup>3</sup>**

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

---

Received on: 21/07/2018

Accepted on: 17/11/2018

<sup>1</sup>. Email: bahramlou.khosro@razi.ac.ir

<sup>2</sup>. Email: s.ebadi@razi.ac.ir .

<sup>3</sup>. Email: adel.esmaeely@yahoo.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.1592

pp.23-44

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 یادگیری کلمات: مقایسه‌ی تأثیر تمرین لغت و ارزشیابی پویای گروهی

خسرو بهراملو<sup>۱</sup>

نویسنده‌ی مسئول، دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه رازی

سامان عبادی<sup>۲</sup>

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه رازی

عادل اسماعیلی<sup>۳</sup>

دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان

### چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه‌ی تأثیر تمرین واژه و ارزشیابی پویای گروهی بر میزان واژه‌آموزی، از طریق استنباط واژگانی است. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، از میان دانش‌آموزان ترک‌زبان سه مدرسه‌ی ابتدایی پسرانه در مناطق روستایی شهرستان ارومیه، ۴۲ فارسی‌آموز انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه مساوی قرار داده شدند. چهار متن انتخاب شد که در مجموع حاوی ۲۰ کلمه ناآشنا بود. فراگیران روزی یک متن را خواندند و به پرسش‌های درک‌مطلب آن پاسخ دادند. پس از خواندن هر متن، فراگیران گروه «ارزشیابی پویا» به استنباط معنای واژه‌های ناآشنا پرداختند و یک‌بار دیگر متن را خواندند. فراگیران گروه «تمرین واژه» برای هر واژه‌ی ناآشنا تمرین انجام دادند. فراگیران گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به استنباط معنای واژه‌های ناآشنا پرداختند و برای هر واژه‌ی ناآشنا یک تمرین انجام دادند. یک روز پیش از مداخله، پیش‌آزمون واژه‌های ناآشنا برگزار شد. یک روز و یک ماه پس از مداخله، به ترتیب پس‌آزمون‌های یادگیری و یادداری واژه‌های ناآشنا برگزار گردیدند. نتایج تحلیل مانووا نشان داد که در آزمون‌های یادگیری و یادداری، میانگین گروه‌های «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» تفاوت معناداری نداشتند؛ ولی میانگین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به‌طور معناداری از میانگین‌های دو گروه دیگر بالاتر بود. با بررسی یافته‌ها این نتیجه گرفته شد که تمرین واژه و ارزشیابی پویای گروهی تأثیر تقریباً یکسانی بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی دارند؛ ولی استفاده هم‌زمان از این دو شیوه، واژه‌آموزی بیشتری را به دنبال دارد.

**کلیدواژه‌ها:** استنباط واژگانی، یادگیری کلمات، تمرین واژگان، ارزشیابی پویا، ارزشیابی پویای گروهی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۳۰

<sup>۱</sup> رایانامه: khosro.bahramlou@yahoo.com

<sup>۲</sup> رایانامه: s.ebadi@razi.ac.ir

<sup>۳</sup> رایانامه: adel.esmaeely@yahoo.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.1592

صص: ۴۴-۲۳

## ۱. مقدمه

یکی از مشکلات فراگیران زبان فارسی به یادگیری واژگان مربوط می‌شود. به دلیل کمبود وقت و هزینه نمی‌توان همه‌ی 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 ناآشنای یک متن از طریق مراجعه به سرنخ‌های موجود در متن یا دانش خود فرد اشاره دارد. در نظر (Haastrup, 1991, p. 13) «در فرایند استنباط واژگانی، حدس‌های مستدلی درباره‌ی معنی یک کلمه ارائه می‌شود که مبنای آن‌ها سرنخ‌های زبانی، اطلاعات عمومی فراگیر، آگاهی او از محیط کلمه و دانش زبانی اوست». استنباط واژگانی در اصل یک راهبرد درک مطلب خوانداری است که محصول جانبی‌اش یادگیری کلمات ناآشنا است (Wesche & Paribakht, 2010).

پس از مرور تحقیقاتی که استنباط واژگانی در زبان دوم را بررسی کرده‌اند، (Paribakht & Wesche, 1997) به این نتیجه رسیدند که یادگیری کلمات از طریق خواندن ممکن است؛ ولی این 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 (Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000) نشان داد که تمرین کلمات موجب افزایش برجستگی 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 پیشین (Day et al., 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Horst et al., 1998, Hulstijn, 1992; Paribakht & Wesche, 1997; Pitts et al., 1989; Waring & Takaki, 2003; Wesche & Paribakht, 1998, 2000; Zahar et al., 2001)، درخصوص نحوه‌ی استفاده از راهبرد استنباط واژگانی به فراگیران آموزشی داده نشده بود؛ یعنی این مطالعات به‌صورت ضمنی پذیرفته بودند که فراگیران در استنباط واژگانی مهارت دارند. اما ممکن است این فرض درخصوص همه‌ی فراگیران صادق نبوده باشد. لذا برای افزایش واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، پیشنهاد می‌گردد استنباط واژگانی به فراگیران آموزش داده شود. برای این منظور می‌توان از چارچوب ارزشیابی پویای گروهی<sup>۱</sup> بهره گرفت که در قسمت چارچوب نظری به شرح آن پرداخته خواهد شد.

<sup>1</sup>. group dynamic assessment

لذا هدف این پژوهش، بررسی تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر میزان واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی (گروه ارزشیابی پویا) و مقایسه‌ی آن با تأثیر تمرین‌های واژه بر میزان واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی (گروه تمرین واژه) بود. بدین منظور، سؤال پژوهشی ذیل مطرح گردید. از میان سه حالت تمرین‌های واژه، ارزشیابی پویای گروهی و تمرین‌های واژه به‌علاوه‌ی ارزشیابی پویای گروهی، کدام حالت به واژه‌آموزی بیشتر از طریق استنباط واژگانی می‌انجامد؟

## ۲. چارچوب نظری

پربخت و وشه مطالعات مربوط به استنباط واژگانی را به دو دسته تقسیم کرده‌اند که عبارت‌اند از مداخله‌ای و غیر مداخله‌ای. در تحقیقات غیر مداخله‌ای، فراگیران از وجود کلمات ناآشنا در متن آگاه نبوده‌اند، ولی در تحقیقات مداخله‌ای فراگیران نه تنها از وجود کلمات ناآشنا در متن آگاه بوده‌اند، بلکه درخصوص آن کلمات اطلاعات یا تمریناتی دریافت کرده‌اند (Paribakht & Wesche, 1997). پس از مرور تحقیقاتی که به‌صورت غیرمداخله‌ای استنباط واژگانی در زبان دوم را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه رسیدند که «از طریق خواندن، فراگیران نمی‌توانند مقادیر متنابهی کلمه بیاموزند یا در مورد کلمات خاص مدنظر، دانش واژگانی به دست آورند» (Paribakht & Wesche, 1997, p. 177). اگرچه مطالعات مداخله‌ای استنباط واژگانی (Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000) از طریق افزایش برجستگی کلمات جدید و تعمیق پردازش آن‌ها موجب افزایش واژه‌آموزی از طریق خواندن شده‌اند؛ اما این دسته مطالعات از نظر رویکردشان نسبت به یادگیری و ارزشیابی، تفاوت فاحشی با مطالعات غیرمداخله‌ای ندارند. در مطالعات غیرمداخله‌ای (Day et al., 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Horst et al., 1998; Hulstijn, 1992; Pitts et al., 1989; Waring & Takaki, 2003; Zahar et al., 2001) و مداخله‌ای (Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000)، درخصوص نحوه‌ی استفاده از راهبرد استنباط واژگانی به فراگیران آموزشی داده نشده بود. به‌بیان دیگر، در این مطالعات محصولات استنباط واژگانی (کلمات استنباط شده) بر فرایند استنباط واژگانی (روش استنباط معنای کلمات) برتری داشته است. تفاوت عمده بین مطالعات مداخله‌ای و غیرمداخله‌ای در این مورد بوده است که در مطالعات مداخله‌ای، محصولات استنباط واژگانی (کلمات هدف) به‌صورت عمدانه مورد تمرین قرار گرفته‌اند. در طی فرایند تکالیف استنباط واژگانی، رابطه‌ای یک‌طرفه بین مربی و فراگیر برقرار بوده است که در آن فراگیر تنها می‌توانسته به استنباط کلمات موردنظر مربی بپردازد و نمی‌توانسته مربی را مخاطب قرار دهد و از او سؤال یا پرسد یا توضیحی بخواهد.

برای افزایش واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، می‌باید استنباط واژگانی را به فراگیران آموزش داد. برای این منظور می‌توان از چارچوب ارزشیابی پویا<sup>۱</sup> بهره گرفت. ارزشیابی پویا بر پایه‌ی تعریف ویگوتسکی بر حوزه‌ی رشد محتمل<sup>۲</sup> بنا شده است (Lantolf, 2009) و به عینیت‌های مختلف این حوزه در عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت می‌پردازد. حوزه‌ی رشد محتمل یک فراگیر شامل «فاصله بین سطح رشد محقق شده او، چنان‌که در حل مسئله به طور مستقل نمود می‌یابد و سطح رشد محتمل او، چنان‌که در حل مسئله به کمک بزرگ‌ترها یا در همکاری با همسالان توانا تر نمود می‌یابد، 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 رویکردها، 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<sup>۳</sup> می‌کند و از طریق سرنخ‌هایی که از ضمنی‌ترین به آشکارترین مرتب شده‌اند، به فراگیر کمک می‌کند تا بر موانع یادگیری غلبه کند و اهداف تکلیف یادگیری را محقق گرداند. (Stenberg & Grigorenko, 2002) بر این عقیده‌اند که در ارزشیابی پویا محصولات و فرایند یادگیری هر دو به میزان لازم مورد توجه قرار می‌گیرند. مربی در جریان ارزشیابی مداخله می‌کند و با ارائه‌ی 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 سؤال بپرسد و در مواقع لازم از او توضیح یا کمک بخواهد. با انتخاب ارزشیابی پویا، در مطالعات استنباط واژگانی توجه بر توسعه‌ی مهارت استنباط واژگانی (فرایند استنباط واژگانی) متمرکز می‌شود و واژه‌آموزی از طریق این راهبرد به‌عنوان محصول جانبی خواندن (محصول استنباط واژگانی) در نظر گرفته می‌شود. مربی در فرایند استنباط مداخله می‌کند و به دانش‌آموزانی که نمی‌توانند به‌طور مستقل معنای کلمات ناآشنا را استنباط کنند، سرنخ‌های میانجی ارائه می‌کند. بسته به نیاز فراگیر، می‌توان این سرنخ‌ها را به‌طور فزاینده‌ای صریح‌تر کرد تا جایی که فراگیر معنای کلمه را به‌درستی استنباط نماید. رابطه‌ی تعاملی و دوسویه‌ای بین مربی و فراگیر شکل می‌گیرد که طی آن فراگیر هم می‌تواند آغازگر سؤال باشد و برای استنباط‌های خود بازخورد بخواهد و هم در صورت نیاز سرنخ‌های آشکارتری را بطلبد.

چون ارزشیابی پویا مستلزم تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر است اجرای آن وقت‌گیر است و هزینه‌ی زیادی می‌طلبد. (Poehner, 2009, p. 471) بر این عقیده است که در کلاس‌های زبان دوم «اجرای

1. dynamic assessment

2. zone of proximal development

3. mediation

تعاملات یک‌به‌یک که تاکنون مشخصه‌ی بارز ارزشیابی پویا بوده است ممکن نیست». او ارزشیابی پویای گروهی را به‌عنوان جایگزینی برای ارزشیابی پویای سنتی پیشنهاد کرده است. در این نوع ارزشیابی پویا، مربی با گروهی از فراگیران تعامل می‌کند نه با فرد فرد فراگیران. هدف ارزشیابی پویای گروهی این است که به‌صورت مشارکتی حوزه‌ی رشد محتمل گروهی از فراگیران را در تکالیف یادگیری‌ای عینیت بخشد که اندکی از کنترل مستقلانه‌ی تک‌تک اعضای گروه خارج هستند. مربی تعاملی دوسویه با کل گروه برقرار می‌کند و درخصوص موانع حل مسئله، سرنخ‌های میانجی به گروه ارائه می‌کند. اما این بدین معنی نیست که هیچ تعامل یا میانجی‌گری بین مربی و افراد گروه شکل نمی‌گیرد. قطعاً در فضای اجتماعی گروه، تعاملاتی بین مربی و اعضای گروه به‌عنوان تعامل کنندگان رده‌ی اول صورت می‌گیرد، ولی مبادلات میانجیانه‌ای که طی این تعامل‌های انفرادی اتفاق می‌افتد گروه را مخاطب قرار می‌دهد و دارای پتانسیل میانجیانه برای بقیه‌ی گروه به‌عنوان تعامل کنندگان رده‌ی دوم است. به گزارش (Poehner, 2009)، دو شیوه برای اعمال ارزشیابی پویای گروهی وجود دارد. در شیوه‌ی هم‌زمان، همانند تدریس کلاسی، مربی کل گروه را مورد خطاب قرار می‌دهد. البته هرازگاهی، مربی با برخی از فراگیران گروه تعامل می‌کند، اما او بلافاصله توجه خود را از تعامل کنندگان رده‌ی اول به تعامل کنندگان رده‌ی دوم معطوف می‌کند تا تکالیف یادگیری را در راستای حوزه‌ی رشد محتمل کل گروه، حفظ نماید. در شیوه‌ی انباشته، مربی چرخه‌ای از تعامل‌های یک‌به‌یک با اعضای گروه را تدارک می‌بیند تا کمک کند گروه در مهارت هدف تسلط به دست آورد. چون همه‌ی تعامل‌های انفرادی یک هدف یکسان را دنبال می‌کنند، تعامل‌های بعدی از سرنخ‌های ارائه شده در تعاملات قبلی بهره می‌برند و به گروه در رسیدن به تسلط بر هدف تکلیف کمک می‌کنند.

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

مطالعات مداخله‌ای استنباط واژگانی نشان داده‌اند که معطوف کردن توجه فراگیران به کلمات ناآشنای متن‌ها از طریق حاشیه‌نویسی، معادل نویسی در حاشیه، تمرین‌های تولید، استفاده از واژه‌نامه‌های دوزبانه، یا تمرین‌های واژه، منجر به بهبود قابل‌ملاحظه‌ی واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی می‌شود (Chun & Plass, 1996; Hulstijn et al., 1996; Hulstijn & Laufer, 1998; Hulstijn & Trompeter, 1999; Knight, 1994; Min, 2008; Paribakht & Wesche, 1997; Min, Watanabe, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000). از این مطالعات، چهار تحقیق (Min, 2008; Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1998, 2000) به‌طور اختصاصی به بررسی تأثیر تمرین‌های واژه بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی پرداخته‌اند.

پریخت و وشه از ۳۸ فراگیر زبان انگلیسی خواستند که دو سری متن را بخوانند. در سری «فقط خواندن»، فراگیران چهار متن اصلی را خواندند و به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند و سپس به خواندن متن‌هایی

پرداختند که از لحاظ موضوعی به متن‌های اصلی مرتبط بودند و به‌شکلی نگارش شده بودند که دربرگیرنده‌ی کلمات ناآشنای متن‌های اصلی باشند. در سری «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه»، همان فراگیران چهار متن اصلی دیگر را خواندند و به سؤال‌های درک مطلب مربوطه پاسخ دادند. سپس، آن‌ها برای هر کلمه‌ی ناآشنای متن‌ها سه تمرین واژه انجام دادند. چون همه‌ی فراگیران در هر دو مداخله مشارکت داشتند، آن‌ها به‌عنوان گروه کنترل خود عمل می‌کردند (Paribakht & Wesche, 1997). برای ارزیابی دانش واژگانی فراگیران پیش و پس از مداخله، از مقیاس دانش واژگانی VKS<sup>۱</sup> (Wesche & Paribakht, 1996) استفاده شد.

نتایج نشان داد که مداخله‌ی «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به واژه‌آموزی بیشتر منجر شده بود.

در مطالعه‌ی (Wesche & Paribakht, 2000) که از نوع درون‌نگر<sup>۲</sup> بود ۱۰ فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی یک متن را خواندند و تعدادی تمرین واژه انجام دادند. از تکنیک بلند فکر کردن هم‌زمان<sup>۳</sup> برای بررسی فرایندهای ذهنی فراگیران در حین انجام تمرین‌های واژه استفاده شد. هریک از تمرین‌ها به یک جنبه‌ی ویژه‌ی دانش واژگانی نظیر شکل کلمه، معنای کلمه، یا نقش دستوری/گفتمانی کلمه می‌پرداخت. این محققان می‌خواستند دریابند چرا «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به واژه‌آموزی بیشتر می‌انجامد. پس از خواندن یک متن، فراگیران هشت تمرین واژه انجام دادند و در حین انجام تمرین‌ها افکار خود را بلند بازگو کردند. بازگویی‌های فراگیران ضبط و بررسی شد تا الگوهای انفرادی و اشتراکی در پاسخ‌های آنان شناسایی گردد. نتایج نشان داد که «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه» برجستگی کلمات هدف را افزایش می‌دهد؛ فراگیران را تشویق می‌کند که بعداً در مورد کلمه تحقیق کنند؛ در مقایسه با خواندن متن‌هایی که از نظر موضوع مرتبط هستند، مستلزم تلاش فکری بیشتری است؛ فراگیران را وادار می‌کند چندین بار به متن مراجعه کنند؛ استفاده از کلمات هدف در تولیدات گفتاری و نوشتاری را به دنبال دارد و کمک می‌کند فراگیران متوجه نقص دانش واژگانی خود درخصوص کلمات هدف شوند.

همچنین (Min, 2008) ۵۰ فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی را به دو گروه مساوی تقسیم کرد. در گروه «فقط خواندن»، فراگیران پنج متن را به‌صورت هفته‌ای یک متن خواندند. در همه‌ی متن‌ها درمجموع ۵۰ کلمه ناآشنا وجود داشت. پس از خواندن هر متن، فراگیران به سؤالات درک مطلب جواب دادند. سپس آن‌ها دو یا سه متن مرتبط با هر متن اصلی را که توسط محقق نوشته شده بود، خواندند. در این متن‌های جانبی، هریک از کلمات هدف درمجموع دو یا سه بار تکرار شده بود. در گروه «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه»، فراگیران پنج متن را به‌صورت هفته‌ای یک متن خواندند و پس از هر متن به سؤالات درک مطلب

1. vocabulary knowledge scale (VKS)

2. introspective

3. concurrent think-aloud



جواب دادند. سپس برای هر کلمه‌ی هدف، سه یا چهار تمرین واژه انجام دادند. از طریق مقیاس VKS (Wesche & Paribakht, 1996)، دانش‌واژگانی فراگیران درخصوص کلمات هدف سه بار سنجیده شد، بار اول قبل از مداخله، بار دوم بلافاصله بعد از مداخله و بار سوم سه ماه بعد از مداخله. نتایج نشان داد که در پس‌آزمون‌های فوری و تعویقی، عملکرد گروه «خواندن به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به‌طور معناداری از گروه «فقط خواندن» بهتر بود.

اگرچه در مقایسه با مطالعات غیرمداخله‌ای استنباط واژگانی، مطالعات مداخله‌ای به واژه‌آموزی بیشتری منجر شده‌اند، اما آن مطالعات هم بر اندازه‌گیری میزان واژه‌آموزی متمرکز بوده‌اند و به فراگیران درخصوص فرایند استفاده از راهبرد استنباط واژگانی آموزشی نداده بودند. برای پرداختن به فرایند استنباط واژگانی، در قسمت مقدمه و مبانی نظری پیشنهاد شد که از رویکرد ارزشیابی پویا جهت کاوش درخصوص واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی استفاده شود.

به‌منظور بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، (Hayes, 2011) مطالعه‌ای را ترتیب داد که در آن ۲۸ دانش‌آموز پایه‌ی چهارم ابتدایی که زبان مادری‌شان انگلیسی بود شرکت کردند. او از دو متن خودنوشته که هریک حاوی پنج کلمه‌ی ناآشنای علمی بود، به‌عنوان ابزار مداخله استفاده کرد. او پیش‌آزمون و مداخله را به‌صورت فردی به هر دانش‌آموز ارائه کرد. او قبل از مداخله، ده کلمه‌ی هدف را به هر دانش‌آموز ارائه کرد و از آن‌ها خواست که معنی آن‌ها را به‌صورت شفاهی بیان کند. در مرحله‌ی مداخله، او از دانش‌آموز خواست که متن اول را با صدای بلند بخواند. سپس او از فراگیر خواست که معنی اولین کلمه‌ی هدف متن را بیان کند. اگر معنی کلمه نادرست بود، محقق اولین سرخ میانجی را ارائه می‌کرد و با اشاره به کلمه‌ی هدف در متن، از او می‌خواست که معنی درست را بیان کند. اگر معنی ارائه‌شده درست نبود، محقق از فراگیر می‌خواست در پس و پیش کلمه‌ی هدف به دنبال سرخ بگردد و به این صورت به او فرصتی دیگر برای ارائه‌ی جواب درست می‌داد. اگر فراگیر به جواب درست نمی‌رسید، محقق با انگشت به سرخ متنی اشاره می‌کرد و آن را با صدای بلند می‌خواند تا فراگیر به کمک آن سرخ، معنی کلمه را کشف کند. در صورت ارائه‌ی معنی غلط، محقق از فراگیر می‌خواست که بجای کلمه‌ی هدف، واژه دیگری قرار دهد و ببیند جمله بامفهومی به دست می‌آید یا خیر و سپس معنی کلمه را بیان کند. اگر در این مرحله یا هریک از مراحل قبلی، فراگیر به جواب درست می‌رسید باید به‌عنوان پس‌آزمون، کلمه هدف را در جمله‌ای به‌کار می‌برد. برای تمام کلمات هر متن، این چرخه تکرار گردید. نتایج بیانگر تفاوت معنادار بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. (Hayes, 2011) نتیجه گرفت که ارائه‌ی سرخ‌های درجه‌بندی‌شده در حین استنباط واژگانی می‌تواند موجب افزایش دانش واژگانی درخصوص کلمات هدف گردد. چون سرخ‌های درجه‌بندی‌شده ۸۱ درصد بهبود

دانش واژگانی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون را توجیه می‌کرد، او استفاده از رویکرد ارزشیابی پویا را به دیگران هم توصیه کرد.

مشکل مطالعه‌ی (Hayes, 2011) این بود که از مدل سنتی ارزشیابی پویا استفاده کرده بود که مستلزم تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر بود. به‌کار بستن این مدل از ارزشیابی پویا وقت زیادی می‌طلبد و هزینه‌بر است. (Poehner, 2009, p. 473) معتقد است که ارزشیابی پویای سنتی «مدلی غیرواقعی به معلمان کلاسی که معمولاً با کلاس‌های ۱۵ الی ۳۰ نفره مواجه‌اند ارائه می‌کند». برای رفع این مشکل چند راهکار ارائه شده است که یکی از آن‌ها ارزشیابی پویای رایانه‌ای است.

در ارزشیابی پویای رایانه‌ای، میانجی‌گری بین فراگیر و تکلیف یادگیری از طریق کامپیوتر ممکن می‌شود. بدین شکل، نیازی به تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر نیست و در صورت فراهم بودن چندین رایانه، در آن واحد می‌توان میانجی‌گری را به چندین فراگیر عرضه کرد. برای بررسی واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، عبادی و همکاران یک نرم‌افزار ارزشیابی پویای رایانه‌ای طراحی کردند. هشتاد فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی به صورت تصادفی در دو گروه قرار داده شدند. فراگیران پنج متن کوتاه را خواندند که در مجموع حاوی ۲۰ کلمه ناآشنا بودند. در حین خواندن هر متن، فراگیران باید معنی چهار کلمه‌ی مشخص شده را از متن استنباط می‌کردند و روشن می‌کردند از میان پنج گزینه‌ی داده شده برای هر واژه، کدام یک مترادف کلمه‌ی هدف است. در گروه آزمایش که مداخله‌ی ارزشیابی پویای رایانه‌ای دریافت کرد، هرگاه گزینه‌ی نادرست انتخاب می‌شد نرم‌افزار با ارجاع به متن، چهار سرخ میانجی را که از ضمنی به آشکار مرتب شده بود، به صورت یکی پس از دیگری به فراگیر عرضه می‌کرد تا به جواب درست دست یابد یا جواب توسط نرم‌افزار ارائه شود. برای سنجش تغییرات در دانش واژگانی فراگیران در خصوص کلمات هدف، از یک پیش‌آزمون و دو پس‌آزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که در مقایسه با گروه کنترل که میانجی‌گری دریافت نکرد، گروه ارزشیابی پویای رایانه‌ای به طور معناداری کلمات بیشتری را یاد گرفتند و پس از چهار هفته آن‌ها را به خاطر داشتند (Ebadi et al., 2018).

اگرچه مطالعات مبتنی بر ارزشیابی پویای رایانه‌ای نظیر (Ebadi et al., 2018) مشکل تعامل یک‌به‌یک بین مربی و فراگیر را حل می‌کنند، اما آن‌ها مستلزم دسترسی به کامپیوتر برای هر فراگیر می‌باشند که در بسیاری از کلاس‌های عادی این امکان وجود ندارد. بنابراین مطالعه‌ی حاضر از مدل ارزشیابی پویای گروهی که (Poehner, 2009) پیشنهاد کرده است، جهت بررسی واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی استفاده می‌کند. در قسمت چارچوب نظری، ارزشیابی پویای گروهی تشریح شد. ارزشیابی پویای گروهی بر ارزشیابی پویای رایانه‌ای برتری دارد، زیرا برای اجرای آن نیازی به کامپیوتر نیست و بجای یک فرد، میانجی‌گری را به یک گروه ارائه می‌کند. جستجوی گسترده در اینترنت و منابع در دسترس توسط نگارندگان نشان داد که

درخصوص تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، پژوهشی گزارش نشده است. این موضوع، پژوهشگران حاضر را ترغیب کرد تا تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی را بررسی نمایند و آن را با تأثیر تمرین‌های واژه بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی مقایسه کنند.

## ۴. روش پژوهش

### ۴.۱. شرکت‌کنندگان

جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانش‌آموزان ترک‌زبان پایه‌ی سوم ابتدایی سه مدرسه روستایی شهرستان ارومیه تشکیل می‌دادند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از نمونه‌برداری هدفمند استفاده شد. در نمونه‌برداری هدفمند، فراگیری برای شرکت در تحقیق انتخاب می‌شوند که مطابق اهداف تحقیق دارای ویژگی خاصی هستند، مثلاً در سطح خاصی از دانش زبانی قرار دارند. پیش‌آزمون واژه‌های هدف از دانش‌آموزان ترک‌زبان پایه‌ی سوم ابتدایی سه‌ی مدرسه روستایی در شهرستان ارومیه گرفته شد. از ۱۳۷ دانش‌آموز، ۴۲ نفر با بیش از ۸۵ درصد کلمات هدف ناآشنا بودند. این ۴۲ نفر برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه مساوی قرار داده شدند. گروه اول در چارچوب ارزشیابی پویای گروهی به استنباط واژگانی پرداختند. گروه دوم پس از استنباط واژگانی، درخصوص کلمات هدف به تمرین واژه پرداختند. گروه سوم در چارچوب ارزشیابی پویای گروهی به استنباط واژگانی پرداختند و سپس تمرینات واژه مربوط به کلمات هدف را انجام دادند. فراگیران ۹ الی ۱۱ سال سن داشتند و همگی پسر بودند. زبان اول فراگیران ترکی آذری بود.

### ۴.۲. انتخاب متن‌ها و کلمات هدف

پانزده داستانک فارسی ۳۰۰ الی ۶۰۰ کلمه‌ای به سه آموزگار مقطع ابتدایی که هریک بیش از پنج سال سابقه‌ی تدریس در پایه‌ی سوم ابتدایی داشتند، داده شد و از آن‌ها خواسته شد متن‌ها را از نظر سختی و جالب بودن برای فراگیران ارزیابی کنند. وقتی دو آموزگار یک متن را تأیید می‌کردند، آن متن برای استفاده در تحقیق انتخاب می‌شد. بدین طریق، چهار متن انتخاب شد. متن‌ها ۳۲۵، ۳۶۴، ۵۰۲ و ۳۲۴ کلمه داشتند و به ترتیب از سایت‌های <http://yekibood.ir/stories>، <http://dehnavi.ir>، <http://www.peykneka.ir> و <http://hdmmsr.blogfa.com> بارگیری شده بودند.

چهار متن انتخابی به ۸۷ دانش‌آموز پایه‌ی سوم ابتدایی دو مدرسه‌ی روستایی دیگر در شهرستان ارومیه داده شد. از فراگیران خواسته شد متن‌ها را بخوانند و زیر کلمات ناآشنا خط بکشند. کلماتی که برای بیش از ۸۰ درصد فراگیران ناآشنا بود انتخاب شدند. برای یافتن سرنخ برای هریک از کلمات ناآشنا (پیوست ۱)، متن مربوطه مورد بررسی قرار گرفت. برای برخی از کلمات سرنخی یافت نشد. در این حالت، با تغییراتی مختصر

در متن، برای کلمه هدف، سرنخ استنباط ایجاد گردید. در صورتی که ایجاد سرنخ از طریق تغییرات متنی ممکن نبود، آن کلمه حذف می‌شد و بجای آن کلمه‌ای آسان‌تر قرار می‌گرفت. بدین طریق در چهار متن تحقیق در مجموع ۲۰ کلمه هدف برگزیده شد. از نظر رده‌ی دستوری، ۱۳ کلمه اسم، ۴ کلمه فعل، ۲ کلمه صفت و ۱ کلمه قید بود. برای هر متن، چند سؤال درک مطلب تشریحی طرح گردید.

#### ۳.۴. ابزارها

##### ۳.۴.۱. مداخله‌ها

در چهار متن انتخابی (پیوست ۲)، زیر کلمات هدف خط کشیده شد و آن‌ها با قلم غلیظ نوشته شدند. برای هر کلمه‌ی هدف، حداقل یک سرنخ استنباط در خطوط قبلی یا بعدی وجود داشت. البته سرنخ‌ها نشان‌گذاری نشدند. برای هر متن، چند سؤال درک مطلب تشریحی مطرح شد. در گروه «تمرین واژه» و گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه»، برای هر کلمه‌ی هدف به ترتیب دو و یک تمرین واژه تهیه شد.

##### ۳.۴.۲. پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های کلمات هدف

برای ارزیابی تغییراتی که در دانش واژگانی فراگیران نسبت به کلمات هدف به وجود آمد، بار اول یک روز پیش از مداخله و بار دوم و سوم به ترتیب یک روز و یک ماه پس از مداخله، از مقیاس VKS استفاده شد. ترتیب سؤالات در سه اجرای مقیاس متفاوت بود. مقیاس VKS، در قالب یک طیف که از دانش صفر نسبت به یک کلمه شروع و به دانش کامل از آن ختم می‌شود دانش واژگانی را می‌سنجد (شکل ۱ و ۲). برای محاسبه‌ی نمره‌ی یادگیری و یادداری خالص، نمره‌ی پیش‌آزمون هر فرد از نمره‌های پس‌آزمون او کسر شد. مقیاس VKS، عمق دانش واژگانی در خصوص کلمات هدف را می‌سنجد، ولی می‌توان از آن برای سنجیدن دامنه‌ی دانش واژگانی (تعداد کلمات یاد گرفته‌شده) نیز استفاده کرد. برای این منظور، باید نحوه‌ی نمره‌گذاری مقیاس را تغییر داد (Paribakht & Wesche, 1997). لذا برای رده‌ی اول و دوم مقیاس، نمره‌ی صفر و برای رده‌های سوم تا پنجم، نمره‌ی یک منظور گردید. برای دانستن این‌که چه تعداد از کلمات هدف فراگرفته شده‌اند، نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها به این شیوه مجدداً محاسبه شدند. نمره‌ی پیش‌آزمون هر فرد از نمره‌های پس‌آزمون او کسر شد تا تعداد خالص کلمات یاد گرفته‌شده در پس‌آزمون‌های فوری و تعویقی مشخص گردد.

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

توضیح رده	√	رده‌های خودارزیابی
من قبلاً هرگز این کلمه را ندیده‌ام.	.....	۱
من قبلاً این کلمه را دیده‌ام، ولی معنی آن را نمی‌دانم.	.....	۲
من قبلاً این کلمه را دیده‌ام و فکر می‌کنم که معنی‌اش را بدانم. معنی کلمه: ..... (مترادف کلمه یا ترجمه آن به زبان اول)	.....	۳
من مطمئنم که معنی این کلمه را بلد هستم. معنی کلمه: ..... (مترادف کلمه یا ترجمه آن به زبان اول)	.....	۴
من می‌توانم با این کلمه یک جمله بسازم. جمله من: ..... (اگر این رده را جواب دادید حتماً باید رده چهارم را هم پاسخ دهید)	.....	۵

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

معنی نمره‌ها	نمره‌های ممکن	رده‌های خودارزیابی
این کلمه کاملاً برای فرد ناآشناست.	۱ ←	۱
این کلمه برای فرد آشناست ولی فرد معنی آن را نمی‌داند.	۲ ←	۲
فرد مترادف درست کلمه یا ترجمه درست آن را به زبان اول ارائه کرده است.	۳ ←	۳
فرد با این کلمه جمله‌ای ساخته است که از نظر معنایی صحیح است.	۴ ←	۴
فرد با این کلمه جمله‌ای ساخته است که از نظر معنایی و دستوری صحیح است.	۵ ←	۵

#### ۴.۴. فرایند پژوهش

یک روز قبل از ارائه‌ی اولین متن، پیش‌آزمون برگزار شد. سپس، مداخله طی چهار روز و به‌صورت روزی یک متن اعمال گردید. در مرحله‌ی اول هر جلسه، فراگیران متن را برای درک مطلب خواندند و به‌صورت انفرادی به سؤالات درک مطلب جواب دادند و جواب‌های خود را با جواب‌هایی که مربی ارائه کرد مقایسه کردند. پس از پنج دقیقه استراحت، مرحله دوم هر جلسه برگزار شد که در گروه‌های تحقیق متفاوت بود.

در مرحله دوم هر جلسه، در گروه «ارزشیابی پویا» 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 برای بیان حدس‌های خود داوطلب شوند. از فراگیرانی که مطمئن بودند معنی کلمه را قبل از خواندن متن می‌دانند، خواسته شد سکوت کنند. اولین داوطلب حدس خود را بیان می‌کرد و در صورت درست بودن، باید توضیح می‌داد چگونه به این استنباط رسیده است. در صورت غلط بودن حدس، مربی نادرست بودن پاسخ را اعلام می‌کرد و داوطلب دیگری می‌خواست. اگر جواب او هم غلط بود، مربی متن را بر روی پرده دیتاپرزکتور می‌انداخت. قسمت‌هایی از متن که حاوی سرنخی برای استنباط معنی کلمه هدف بودند، با رنگ زرد مشخص شده بود. مربی از فراگیران خواست با در نظر گرفتن آن‌ها معنی کلمه هدف را استنباط کنند و داوطلب شوند. اگر داوطلب جوابش نادرست بود، مربی در خصوص رابطه‌ی قسمت‌های رنگی و کلمه‌ی هدف توضیح مختصری می‌داد و داوطلب دیگری می‌خواست. اگر داوطلب چهارم هم نمی‌توانست به جواب درست برسد، معلم جواب درست را ارائه می‌کرد و با کلاس به سراغ بند حاوی کلمه‌ی هدف بعدی می‌رفت و چرخه‌ی بالا تکرار می‌شد. پس از استنباط همه‌ی کلمات هدف در آن متن، فراگیران پنج دقیقه استراحت کردند. سپس از آنان خواسته شد یک‌بار دیگر کل متن را بخوانند. در نتیجه‌ی فرایند بالا، فراگیران سه بار با هر کلمه هدف مواجه شدند، بار اول از طریق خواندن، بار دوم از طریق استنباط مبتنی بر ارزشیابی پویا و بار سوم از طریق خواندن مجدد متن.

در مرحله‌ی 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 پاسخ‌های مربی مقایسه کردند. در این گروه، فراگیران سه بار با هر کلمه‌ی هدف مواجه شدند، بار اول از طریق خواندن و بار دوم و سوم از طریق تمرین‌های واژه.

در مرحله‌ی دوم هر جلسه، گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» ابتدا همانند گروه «ارزشیابی پویا» به استنباط معنی کلمات هدف پرداختند. سپس بعد از پنج دقیقه استراحت، هر فراگیر برگه‌ای دریافت کرد که حاوی یک تمرین برای هریک از کلمات هدف آن متن بود (پیوست ۳). فراگیران به‌صورت انفرادی تمرین‌ها را انجام دادند و جواب‌های خود را با پاسخ‌های مربی مقایسه کردند. در این گروه نیز فراگیران سه بار با هر کلمه هدف مواجه شدند، بار اول از طریق خواندن، بار دوم از طریق استنباط مبتنی بر ارزشیابی پویا 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 یادگیری و یادداری کلمات هدف سنجیده شود.

## ۵. ارائه و تفسیر داده‌ها

### ۱.۵. تغییرات در عمق دانش واژگانی

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در آزمون‌های یادگیری و یادداری را نشان می‌دهد. در هر دو متغیر، میانگین‌های گروه «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» تقریباً برابر بود و میانگین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» از دو گروه دیگر بیشتر بود.

جدول ۱. آمار توصیفی

	گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
یادگیری	ارزشیابی پویا	۴۰,۴۳	۱۱,۱۴	۱۴
	تمرین واژه	۴۰,۵۷	۱۲,۹۶	۱۴
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه	۵۲,۶۴	۱۲,۹۲۹	۱۴
یادداری	ارزشیابی پویا	۲۸,۸۶	۹,۳۶۳	۱۴
	تمرین واژه	۲۹,۲۱	۱۲,۵۰۳	۱۴
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه	۴۱,۱۴	۹,۹۰۶	۱۴

چون این تحقیق یک متغیر مستقل (آموزش با سه سطح) و دو متغیر وابسته (یادگیری و یادداری کلمات) داشت، به کمک نسخه ۱۶ نرم‌افزار SPSS به تحلیل مانووا پرداختیم تا دریابیم آیا آموزش (متغیر مستقل) به‌طور کلی بر یادگیری و یادداری کلمات از طریق استنباط واژگانی (متغیرهای وابسته) تأثیر دارد یا خیر. تحلیل مانووا (جدول ۲) نشان داد که مداخله تأثیر معناداری بر واژه‌آموزی 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 مبنی بر عدم تأثیر آموزش بر میزان یادگیری و یادداری رد گردید.

جدول ۲. نتایج تحلیل مانووا

مجذور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	مقدار	تأثیر
۰,۱۲۸	۰,۰۳۲	۷۶	۴	۲,۸۰۱	۰,۷۶	Wilks' Lambda

برای این که معلوم شود آیا تفاوت در نوع آموزش بر میزان یادگیری و یادداری کلمات تأثیر دارد یا نه، آزمون تأثیرات بین‌گروهی به عمل آمد. آزمون تأثیرات بین‌گروهی (جدول ۳) نشان داد که در متغیرهای یادگیری و یادداری، میانگین گروه‌ها به‌صورت معنادار از یکدیگر متفاوت بود.

$$F_{\text{یادگیری}}(2, ۳۹) = ۴,۴۹, p < 0.0۱۸; \text{partial } \eta^2 = 0.18.$$

$$F_{\text{یادداری}}(2, ۳۹) = ۶,۰۰, p < 0.0۰۵; \text{partial } \eta^2 = 0.۲۳.$$

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

منشأ	متغیر وابسته	مجموع مجدورات نوع سوم	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری	مجدور اتا
گروه	یادگیری	۱۳۷۶,۳۳۳	۲	۶۸۸,۱۶۷	۴,۴۹۶	۰,۰۱۸	۰,۱۸۷
	یادداری	۱۳۶۹	۲	۶۸۶,۰۵	۶,۰۰۲	۰,۰۰۵	۰,۲۳۵

برای این که مشخص شود چه نوع آموزشی به بیشترین یادگیری و یادداری منجر شده است، از طریق آزمون تعقیبی، میانگین گروه‌ها در متغیرهای وابسته دوه‌دو مقایسه شد. آزمون تعقیبی (جدول ۴) نشان داد که در هر دو متغیر وابسته، میانگین گروه‌های «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» تفاوت معناداری نداشتند. در هر دو متغیر، میانگین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به‌طور معناداری از دو گروه دیگر بالاتر بود. چون میانگین گروه‌های «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 یادداری واژه‌ها دارند. اما از آنجاکه میانگین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» در متغیرهای وابسته به‌طور معناداری از میانگین‌های دو گروه دیگر بیشتر بود مشخص گردید که «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به‌واژه‌آموزی بیشتری انجامیده است.

## ۲.۵. تغییرات در دامنه‌ی دانش واژگانی

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

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی

متغیر وابسته	گروه‌ها	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
یادگیری	ارزشیابی پویا- تمرین واژه	۰,۱۴۳	۴,۶۷۶	۰,۹۷۶
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه -ارزشیابی پویا	۱۲,۲۱۴	۴,۶۷۶	۰,۰۱۳
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه-تمرین واژه	۱۲,۰۷۱	۴,۶۷۶	۰,۰۱۴
یادداری	ارزشیابی پویا- تمرین واژه	۰,۳۵۷	۴,۰۳۶	۰,۹۳
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه -ارزشیابی پویا	۱۲,۲۸۶	۴,۰۳۶	۰,۰۰۴
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه-تمرین واژه	۱۱,۹۲۹	۴,۰۳۶	۰,۰۰۵



جدول ۵. آمار توصیفی

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه
۱۴	۳,۶۲۹	۷,۶۴	ارزشیابی پویا
۱۴	۳,۲۶۹	۷,۰۷	تمرین واژه
۱۴	۳,۹۹۲	۱۱,۳۶	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه
۱۴	۲,۴۵۵	۵,۲۱	ارزشیابی پویا
۱۴	۲,۷۸۶	۵,۰۷	تمرین واژه
۱۴	۳,۵۷	۸,۸۶	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه

نتایج تحلیل مانووا (جدول ۶) حاکی از آن بود که واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی به‌طور معناداری تحت تأثیر مداخله‌ی آموزشی قرار 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

مجذور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	مقدار	تأثیر
۰,۱۵۱	۰,۰۱۳	۷۶	۴	۳,۳۸۱	۰,۷۲۱	Wilks' Lambda
گروه						

بر اساس آزمون تأثیرات بین‌گروهی (جدول ۷)، معلوم شد که تفاوت در نوع آموزش بر میزان یادگیری و یادداری کلمات تأثیر دارد.

$$F_{\text{یادگیری}}(2,39) = 5.71, p < .0007; \text{partial } \eta^2 = .22.$$

$$F_{\text{یادداری}}(2,39) = 7.28, p < .0002; \text{partial } \eta^2 = .27.$$

جدول ۷. نتایج آزمون تأثیرات بین‌گروهی

مجذور اتا	سطح معناداری	F	مجذور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات نوع سوم	متغیر وابسته	منشأ
۰,۲۲۷	۰,۰۰۷	۵,۷۱۵	۷۵,۸۱	۲	۱۵۱,۶۱۹	یادگیری	گروه
۰,۲۷۲	۰,۰۰۲	۷,۲۸۶	۶۴,۴۵۲	۲	۱۲۸,۹۰۵	یادداری	

بر اساس آزمون تعقیبی (جدول ۸)، میانگین گروه‌های «ارزشیابی پویا» و «تمرین واژه» در هر دو متغیر وابسته، تفاوت معناداری نداشتند. میانگین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» در هر دو متغیر به‌طور معناداری از دو گروه دیگر بالاتر بود. این نتایج نشان داد که دو مداخله‌ی اول تأثیر تقریباً یکسانی بر میزان یادگیری و یادداری واژه‌ها دارند و «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» به واژه‌آموزی بیشتری منجر شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی

متغیر وابسته	گروه‌ها	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
یادگیری	ارزشیابی پویا- تمرین واژه	۰,۵۷۱	۱,۳۷۷	۰,۶۸
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه -ارزشیابی پویا	۳,۷۱۴*	۱,۳۷۷	۰,۰۱
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه-تمرین واژه	۴,۲۸۶*	۱,۳۷۷	۰,۰۰۳
یادداری	ارزشیابی پویا- تمرین واژه	۰,۱۴۳	۱,۱۲۴	۰,۹
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه-ارزشیابی پویا	۳,۶۴۳*	۱,۱۲۴	۰,۰۰۲
	ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه-تمرین واژه	۳,۷۸۶*	۱,۱۲۴	۰,۰۰۲

### ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

این پژوهش در پی بررسی و مقایسه‌ی 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 یادگیری و یادداری کلمات ناآشنای متن‌ها دارند. یافته‌های این پژوهش مؤید یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه‌ی تأثیر تمرین واژه و ارزشیابی پویا بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی است. همانند مطالعات (Paribakht & Wesche, 1997)، (Weshe & Paribakht, 2000) و (Min, 2008)، در این مطالعه نیز تمرین کلمات ناآشنا تأثیر معناداری در یادگیری و یادداری آن کلمات داشت و در مقایسه با مطالعات غیر مداخله‌ای استنباط واژگانی (Day et al., 1991; 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 یادگیری ۳۵ درصد کلمات هدف انجامید. در تحقیق حاضر در گروه ارزشیابی پویای گروهی، ۳۸ درصد کلمات هدف فراگرفته شد که در مقایسه با مطالعات غیرمداخله‌ای به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای بیشتر است. در مطالعه‌ی (Ebadi et al., 2018) که همانند تحقیق حاضر در آن از ارزشیابی پویا برای استنباط واژگانی استفاده شد، ۶۷ درصد کلمات هدف تحقیق فراگرفته شد.

دیگر یافته‌ها نشان داد که تغییرات در عمق و دامنه‌ی دانش واژگانی در گروه‌های «تمرین واژه» و «ارزشیابی پویا» تفاوت معناداری نداشتند. تفاوت بین گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» و گروه‌های «تمرین واژه» و «ارزشیابی پویا» معنادار بود. برای تبیین این یافته‌ها می‌توان از چارچوب واژه‌آموزی (Hulstijn, 2001) استفاده کرد. در این چارچوب، برای آن‌که یک کلمه به حافظه‌ی بلندمدت سپرده شود، فراگیر باید درخصوص کلمه‌ی هدف به پردازش گسترده، تمرین عمده و تمرین تسلط بپردازد. پردازش گسترده، به عمق و کیفیت پردازشی اشاره دارد که در مواجهه با کلمات جدید اتفاق می‌افتد. تمرین عمده

به تمرین عمدی کلمات تازه آموخته‌شده در متن یا خارج از متن اشاره دارد. تمرین تسلط به تمرین‌هایی اشاره دارد که هدفشان کسب خودکاری در دسترسی به کلمه‌ی هدف در جریان مرادفات زبانی است. نبود تفاوت معنادار بین گروه‌های «تمرین واژه» و «ارزشیابی پویا» می‌تواند ناشی از این مسئله باشد که هریک از این گروه‌ها به یکی از عناصر سه‌گانه‌ی چارچوب واژه‌آموزی (Hulstijn, 2001) پرداخته بودند. اگرچه دو گروه از نظر نوع مداخله متفاوت بودند، در این موضوع اشتراک داشتند که هریک در یک جنبه از عناصر سه‌گانه‌ی واژه‌آموزی آموزش دیده بودند. در گروه «ارزشیابی پویا»، مربی در فرایند استنباط واژگانی مداخله کرد و با ارائه‌ی سرنخ‌های میانجی، به فراگیران کمک کرد به صورت عملی به سرنخ‌های موجود در متن مراجعه کنند و با موفقیت معنی کلمات موردنظر را دریابند. مراجعه به سرنخ‌های متنی فراگیران را وادار به پردازش عمقی و کیفی کلمات جدید کرد. برعکس، در گروه تمرین واژه، پردازش گسترده رخ نداد ولی فراگیران به صورت عمدی به تمرین کلمات هدف پرداختند که این امر در گروه «ارزشیابی پویا» صادق نبود. واژه‌آموزی بهتر در گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» را می‌توان به این امر نسبت داد که این گروه در دو مقوله از سه جنبه‌ی چارچوب واژه‌آموزی، آموزش دریافت کرده بود، درحالی‌که دو گروه دیگر تحقیق تنها در یک جنبه آموزش دریافت کرده بودند. به بیان دیگر، در گروه «ارزشیابی پویا به‌علاوه‌ی تمرین واژه» استفاده از تکنیک‌های ارزشیابی پویای گروهی به پردازش گسترده‌ی کلمات هدف انجامیده بود و استفاده از تمرین‌های واژه، ممارست عامدانه‌ی آن کلمات را ممکن کرده بود، لذا نتیجه‌گیری می‌شود که تمرین کلمات و ارزشیابی پویای گروهی تأثیر تقریباً برابری بر یادگیری واژگان از طریق استنباط واژگانی دارند و اگر این دو باهم مورد استفاده قرار گیرند موجب بهبود واژه‌آموزی می‌شوند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به آموزگاران فارسی پیشنهاد می‌شود برای توسعه‌ی عمق و دامنه‌ی دانش واژگانی فراگیران، آن‌ها را به خواندن متن‌های فارسی ترغیب کنند. توصیه می‌شود برای افزایش واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی، در کلاس‌های درک مطلب خوانداری، آموزگاران توجه فراگیران را به کلمات ناآشنای متن‌ها جلب کنند؛ از فراگیران بخواهند معنی آن‌ها را استنباط کنند؛ با ارائه‌ی سرنخ‌های استنباطی مهارت استنباط واژگانی را به فراگیران بیاموزند و پس از اتمام خواندن، فراگیران را درگیر تمرین کلمات جدید نمایند. طبق چارچوب واژه‌آموزی (Hulstijn, 2001)، پس از پردازش گسترده و تمرین عامدانه‌ی کلمات ناآشنای یک متن، فراگیران باید کلمات جدید را در جریان گفت‌وگوشنود و دیگر مرادفات زبانی به کار گیرند تا بدین طریق بر آن کلمات تسلط یابند. یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که امکان اجرای تمرین تسلط فراهم نگردید. لذا پیشنهاد می‌گردد که مطالعات بعدی تأثیر تمرین‌های تسلط بر واژه‌آموزی از طریق استنباط واژگانی را مورد بررسی قرار دهند. محدودیت دیگر این پژوهش این بود که شرکت‌کنندگان در تحقیق از یک

جنسیت (مذکر) بودند. توصیه می‌شود پژوهشگران، موضوع این پژوهش را در فراگیران مؤنث نیز مورد کاوش قرار دهند.

## References:

- Chun, D. M., & Plass, J. L.** (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M.** (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Dupuy, B., & Krashen, S.** (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4, 55-64.
- Ebadi, S., Weisi, H., Monkaresi, H. & Bahramlou, Kh.** (2018): Exploring lexical inferencing as a vocabulary acquisition strategy through computerized dynamic assessment and static assessment, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2018.1451344
- Haastrup, K.** (1991). *Lexical inferencing procedures, or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Hayes, D. J.** (2011). *Assessing vocabulary in context using graduated prompting* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://etd.ohiolink.edu/pg\\_10?0::NO:10:P10\\_ETD\\_SUBID:83961](https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:83961).
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P.** (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Hulstijn, J. H.** (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H.** (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H., Hollander, M., & Greidanus, T.** (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80, 327-39.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B.** (1998). *What leads to better incidental vocabulary learning: Comprehensible input or comprehensible output?* Paper presented at the Third Pacific Second Language Research Forum, Aoyama Gakuin University, Tokyo, Japan, 26-29 March, 1998.
- 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.
- Knight, S.** (1994). Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Lantolf, J. P.** (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368.
- Min, H-T.** (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning*, 58(1), 73-115.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M.** (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-199). New York: Cambridge University Press.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S.** (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 271-275.
- Poehner, M. E.** (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M. E.** (2011). Validity and interaction in the ZPD: Interpreting learner development through L2 Dynamic Assessment. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 244-263.
- Stenberg, R. J., & Grigorenko, E. L.** (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978). Interaction between learning and development. (M. Lopez-Morillas, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Trans. (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waring, R., & Takaki, M.** (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130-163.
- Watanabe, Y.** (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S.** (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S.** (1998). The influence of task in reading-based vocabulary acquisition: Evidence from introspective studies. In K. Haastrup and A.° Viberg (Eds), *Perspectives on lexical acquisition in a second language* (pp. 19-59). Lund: Lund University Press.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S.** (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *The Modern Language Journal*, 84, 196-213.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S.** (2010). *Lexical inferencing in a first and second language*. New York: Multilingual Matters.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N.** (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 541-572.

پیوست ۱. سرنخ‌های استنباطی ارائه‌شده برای واژه‌های ناآشنای یکی از متون

واژه هدف	نوع سرنخ/دانش	سرنخ
تملك	هم-بافت	مردی، اسب اصیل و بسیار زیبایی داشت که توجه هر بیننده‌ای را به خود جلب می‌کرد. همه آرزوی تملك آن را داشتند. بادیه‌نشین ثروتمندی بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافقت نکرد. حتی حاضر نبود اسب خود را با تمام شترهای مرد بادیه‌نشین عوض کند.
معاوضه	گفتمان	بادیه‌نشین ثروتمندی بود که دوست داشت اسب اصیل مال او باشد. پیشنهاد کرد که اسب را با دو شتر عوض کند، اما مرد موافقت نکرد. حتی حاضر نبود اسب خود را با تمام شترهای مرد بادیه‌نشین عوض کند. بادیه‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را با تمام دارایی من معاوضه کند، باید به فکر حيله‌ای باشم.
رنجور	گفتمان و هم-بافت	روزی خود را به شکل یک گدا درآورد و درحالی 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 گدای رنجور، سرشار از همدردی، از اسب خود پیاده شد به‌طرف مرد بیمار و فقیر رفت و پیشنهاد کرد که او را نزدیک پزشک ببرد.
ریشخند کنان	گفتمان	بادیه‌نشین ریشخندکنان فریاد زد: چرا باید این کار را انجام دهم؟ مرد گفت: سخن مرا به مسخره نگیر. چون ممکن است، زمانی بیمار درمانده‌ای کنار جاده‌ای افتاده باشی. اگر همه این جریان را بشنوند، دیگر کسی به او کمک نخواهد کرد.

## پیوست ۲. یک نمونه از متن‌های مورد استفاده

نام: .....

فراگیر گرامی،

متن صفحه بعد را بخوانید.

سپس، به سؤالات درک مطلب جواب دهید.

### بادیه‌نشین و اسب اصیل

مردی، اسب اصیل و بسیار زیبایی داشت که توجه هر بیننده‌ای را به خود جلب می‌کرد. همه آرزوی **تملک** آن را داشتند.

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

بادیه‌نشین با خود فکر کرد: حالا که او حاضر نیست اسب خود را با تمام دارایی من **معاوضه** کند، باید به فکر حيله‌ای باشم.

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

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

مرد گدا ناله‌کنان جواب داد: من فقیرتر از آن هستم که بتوانم راه بروم. روزهاست که چیزی نخورده‌ام و نمی‌توانم از جا بلند شوم. دیگر قدرت ندارم.

مرد به او کمک کرد که سوار اسب شود. به محض اینکه مرد گدا روی زمین نشست، پاهای خود را به پهلوهای اسب زد و به سرعت دور شد.

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

بادیه‌نشین که کنجکاو شده بود، کمی دورتر ایستاد.

مرد گفت: تو اسب مرا دزدیدی. دیگر کاری از دست من بر نمی‌آید، اما فقط کمی وجدان داشته باش و یک خواهش مرا برآورده کن.

برای هیچ‌کس تعریف نکن که چگونه مرا گول زدی.

بادیه‌نشین **ریشخندکنان** فریاد زد: چرا باید این کار را انجام دهم؟!

مرد گفت: سخن مرا به مسخره نگیر. چون ممکن است، زمانی بیمار درمانده‌ای کنار جاده‌ای افتاده باشی. اگر همه این جریان را بشنوند، دیگر کسی به او کمک نخواهد کرد.

بادیه‌نشین شرمنده شد. بازگشت و بدون اینکه حرفی بزند، اسب اصیل را به صاحب واقعی آن پس داد.

### درک مطلب

۱- چرا در آخر داستان بادیه‌نشین شرمنده شد؟

۲- برای این داستان چه عنوان دیگری می‌توان انتخاب کرد؟

۳- پیام اخلاقی این داستان چه بود؟

### پیوست ۳. یک نمونه از تمرین‌های واژه

فراگیر گرامی،

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

#### ۱- تملك

- 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- رنجور

- الف- خندان
- ب- سرحال
- ج- بیدار
- د- بیمار
- ه- خواب‌آلود

#### ۴- ریشخندکنان

- الف- با جدیت
- ب- با مسخرگی
- ج- با اندوه
- د- باخشم
- ه- با شرمندگی