

## بررسی چگونگی تأثیر روش منطق تصویری و فعالیت مباحثه‌ای در آموزش واژه به غیرفارسی‌زبانان



شهناز احمدی قادر، شیما اسلامی فخر

چکیده:

مقاله حاضر با مروری بر رویکردها و راهبردهای آموزش واژه، روش منطق تصویری و فعالیت مباحثه‌ای را به عنوان یک روش مؤثر در یادگیری عمیق واژه‌های جدید معرفی می‌کند. در این راستا پژوهشگران مروری بر مهمترین رویکردها و مفاهیم آموزش و یادگیری زبان دوم دارند که در ارتباط با یادگیری واژه بیش از حوزه‌های دیگر زبان قابل اجراست. همچنین واژه‌آموزی را پس از توصیف سیر تحولی آموزش واژه، در چارچوب الگوی پَساروشگرا پیشنهاد می‌دهد. این روش در قالب رویکرد یادگیری ضمنی، واژه‌ها را از طریق منطق تصویری و ارتباط واژه‌ها در شبکه‌های منطقی واژگانی به نحوی که زبان‌آموز خود به شکل فعال و مؤثر وارد روند یادگیری واژه می‌شود،

واژه‌های کلیدی: جنبه‌های دانش واژگانی، منطق تصویری، یادگیری ضمنی، شبکه‌های منطقی واژگانی

آموزش می‌دهد. با ارائه این روش آموزش، چگونگی فعال‌سازی واژه‌ها و جنبه‌های مختلف واژگانی در سطح جمله و بافت‌های تعاملی توضیح داده می‌شود و در نهایت آموزش واژه به شکل مستقیم، یادگیری ضمنی را در پی خواهد داشت.

#### ۱- مقدمه

وجود پیشینه تحقیقاتی غنی و مهمی در زمینه واژه‌آموزی بیانگر اهمیت یادگیری این مؤلفه زبانی است. در نخستین دهه‌های قرن بیستم واژه‌آموزی مهمترین بخش آموزش زبان به حساب می‌آمد و اعتقاد بر آن بود که یادگیری زبان دوم/خارجی به معنای یادگیری واژه‌های آن زبان است (آلن، ۱۹۸۳، ترجمه کبیری ۱۳۶۶: ۱۱). در این دوره که روش دستور-ترجمه رایج بود، یادگیری واژه از طریق حفظ کردن واژه‌ها خارج از متن به طور مستقیم صورت می‌گرفت. در دوره شنیداری-گفتاری با استناد به اظهارات محققانی چون ریورز (۱۹۶۸) و هاکت (۱۹۵۸)، واژه‌آموزی از طریق یادگیری تصادفی بود. در اواسط دهه ۱۹۷۰، با مطرح شدن نظریات متعدد پژوهشگران آموزش زبان دوم/خارجی از جمله کانولی (۱۹۷۳)، دانلی (۱۹۷۶) و جود (۱۹۷۸)، اهمیت واژه مورد تأکید قرار گرفت و آموزش واژه بار دیگر به تدریج جایگاه از دست رفته خود را باز یافت. در این دوره ضرورت پرداختن به واژه به عنوان یک مهارت زبانی شکل گرفت و نقش فعالیت زبان‌آموز پررنگ‌تر شد. همچنین می‌توان گفت محققان با تمرکز بر واژه‌آموزی از طریق خواندن و یادگیری واژه در بافت و در تقابل با دیگر واژه‌ها، در واقع بر یادگیری مستقیم واژه در بافت تأکید دارند. با پیدایش روش ارتباطی در دهه ۱۹۸۰، واژه کانون توجه بسیاری از پژوهشگران از جمله میرا (۱۹۸۰)، نیشن (۱۹۸۲)، ال‌اس (۱۹۸۲) و آلن (۱۹۸۳) قرار گرفت. در واقع بر این باور بودند که بخش اصلی یادگیری یک زبان جدید، یادگیری واژه‌های جدید است و دانش دستوری مهارت‌چندانی را در زبان به ارمغان نمی‌آورد. امروزه با گسترش رویکردهای ارتباطی و شیوه تکلیف-مدار بر خلاف دوره‌های قبل آموزش واژه در برنامه‌های درسی به طور قابل ملاحظه‌ای اهمیت یافته است و حتی بخشی از آموزش

زبان به آموزش واژه اختصاص یافته است. در این دوره که از آن به عنوان دوره «پساروش گرا» نام برده می‌شود (تاج‌الدین، ۱۳۸۹) مدرس در هر مرحله از آموزش، فن و فعالیت مناسب را فارغ از چارچوب هرگونه روش به کار می‌گیرد. با مروری کوتاه بر این تاریخچه دریافتیم که آموزش واژه از سوی آموزش مستقیم به سمت یادگیری تصادفی (ضمنی) حرکت کرد و حالا به سمت میانه این دو رویکرد بازگشته است (سُنبل و اشمیت، ۲۰۱۰).

«روش تدریس» از لحاظ نظری، مجموعه‌ای از فنون کلاسی است که در آموزش زبان دوم برای تمام بافت‌های مختلف و زبان آموزان گوناگون قابل تعمیم است. اما با وجود تنوع زیاد در بافت‌های زبانی و زبان آموزان با اهداف یادگیری متفاوت، معرفی بهترین وسیله و روش برای کسب مهارت زبانی مطلوب ممکن نیست و زبان آموزان و مدرسان با تردید، روشی را برای یادگیری و آموزش در پیش می‌گیرند. از این رو در پژوهش حاضر تلاش بر آن است که روشی مبتنی بر رویکرد «پساروش گرا» ارائه شود تا بتواند به شکل مناسبتری این رویکرد را بازنمایی کند. در این راستا با تمرکز بر موضوعات مرتبط با یادگیری واژه و راهبردهای دستیابی به دایره واژگانی غنی، به پرسش‌هایی همچون جنبه‌های واژگانی چیست و دانستن یک واژه یعنی چه؟ مهمترین رویکردها و مفاهیم آموزش و یادگیری واژه کدامند؟ روش آموزش منطق تصویری و مباحثه، چگونه در غنی سازی دایره واژگان عمل می‌کند؟ خواهیم پرداخت.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱- رویکردهای یادگیری زبان دوم

دو دیدگاه عام در یادگیری زبان دوم وجود دارد: «یادگیری تعمدی» و «یادگیری تصادفی». از یک منظر، یادگیری زبان شامل از بر کردن شمار زیادی واژه و قواعد دستوری است. دیدگاه دیگر، با حذف زحمت حفظ کردن واژه‌ها و قواعد دستوری، زبان آموزان را به وجه دیگری از یادگیری سوق می‌دهد. در این دیدگاه یادگیری با برچیدن واژه‌ها و ساختارها از میان بافت‌های ارتباطی در فعالیت‌هایی چون خواندن و شنیدن اتفاق می‌افتد و توجه زبان آموزان بر معنی متمرکز می‌شود نه بر صورت.

دیدگاه اول را «یادگیری تعمّدی» و دیدگاه دوم را «یادگیری تصادفی» می‌نامند.

### ۲-۱-۱- یادگیری تعمّدی واژه

امروزه در الگوهای آموزش زبان دوم، به دریافت و انتقال معنی بیش از تمرکز صریح بر زبان توجه می‌شود؛ اما برای تکمیل الگوهای آموزشی همیشه تمرکز بر صورت‌های زبانی، لازم است. اشمیت (۲۰۰۸). لافر (۲۰۰۵)

برای نشان دادن اهمیت توجه تعمّدی بر یادگیری واژه دلایلی را برمی‌شمارد:

۱) زبان آموزانی که مفهوم کل متن را درک می‌کنند اغلب توجهی به معنی دقیق واژه‌ها ندارند؛ ۲) معمولاً حدس زدن معنی واژه از بافت معتبر نیست، به ویژه زمانی که زبان آموز کم‌تر از ۹۸ درصد از واژه‌های متن را می‌داند؛ ۳) واژه‌هایی که به سادگی از متن قابل حدس زدن هستند درگیری کافی برای زبان آموزان ایجاد نمی‌کنند؛ به همین دلیل ممکن است در برخوردهای بعدی با واژه، معنی آن را به‌خاطر نیاورند؛ ۴) لازم است واژه‌های جدیدی که زبان آموزان در گفتمان می‌آموزند بارها تکرار شوند تا یادگیری آنها تثبیت شود. برای حداقل ۱۰ بار مواجهه با واژه جدید لازم است زبان آموز هر هفته یک یا دو کتاب سطح‌بندی شده بخواند. از آنجایی که زبان آموزان چنین توجهی به آن ندارند، تمرکز تعمّدی بر یادگیری واژه‌ها لازم است. بنابراین می‌توان گفت توجه تعمّدی در سرعت و دقت یادگیری واژه بسیار مؤثر است.

### ۲-۱-۲- یادگیری تصادفی واژه

یادگیری تصادفی واژه از بافت، اغلب در مقابل یادگیری تعمّدی و آموزش مستقیم واژه قرار می‌گیرد. اگرچه آموزش مستقیم مؤثرترین روش برای پیشرفت سریع یادگیری واژه است، اما در برخی موارد برای تثبیت و بالا بردن دانش واژگانی لازم است که بر مسیر درون‌داد معنا-محور تمرکز کنیم که در این مسیر یادگیری تصادفی از طریق خواندن گسترده اتفاق می‌افتد. مطالعات گذشته در زمینه یادگیری تصادفی، نشانگر آن بوده‌اند که زبان آموزان حدوداً یک واژه از هر ۱۲ واژه را از طریق یادگیری تصادفی می‌آموزند (هَرست، کاب و میرا، ۱۹۹۸). این نتایج ناامیدکننده اعتبار یادگیری تصادفی را زیر سؤال می‌برد. اشمیت (۲۰۰۸) معتقد است، این نتایج به علت ضعف روش‌شناسی در تحقیقات پیشین چندان معتبر نیستند. حجم کم متن خواندن،

عدم کنترل سطح دشواری متن، تعداد کم واژه‌های مقصد و پس‌آزمون‌ها را می‌توان از کمبودهای تحقیقات پیشین برشمرد. مطالعات اخیر با حذف این ضعف‌ها نتایج بهتری به‌دست آورده‌اند. هُرس (۲۰۰۵)، پیگادو و اشمیت (۲۰۰۶) به مراتب نتایج بهتری را در تحقیقات خود کسب کردند. با وجود این در بیشتر مواقع یادگیری تصادفی واژه از طریق خواندن اتفاق می‌افتد، اما سطح تسلط کامل بر واژه به دست نمی‌آید.

## ۲-۲- جنبه‌های دانش واژگانی

واژه‌ها در یک نظام درهم‌تنیده واقع شده‌اند که در تمام سطوح به هم مرتبط هستند. از این رو به سادگی نمی‌توان گفت که کدام واژه را کاملاً می‌دانیم. به همین دلیل یادگرفتن یک واژه چیزی فراتر از حفظ کردن معنی و صورت آن است و فقط محدود به مؤلفه‌های واژگانی نمی‌شود. ریچاردز (۱۹۷۶: ۸۲) هفت جنبه از دانش واژگانی را به این ترتیب معرفی می‌کند.

دانستن یک واژه یعنی:

- ۱) دانستن زمان و جایگاه احتمالی مواجهه با آن واژه؛
- ۲) دانستن واژه‌هایی که همراه آن به کار می‌رود [با هم‌آیی‌ها]؛
- ۳) دانستن محدودیت‌های اعمال شده در کاربرد آن [به عنوان واژه]؛
- ۴) دانستن ویژگی‌های نحوی آن [ویژگیهای دستوری]؛
- ۵) دانستن صورت پایه و مشتقات آن [رفتار ساخت‌واژی]؛
- ۶) دانستن وابستگی‌های آن با دیگر لغات [شبکه واژگانی]؛
- ۷) دانستن ویژگی‌های معنایی و معانی استعاری آن.

جنبه‌های دانش واژگانی، زمانی مهمتر می‌نماید که بحث آموزش و یادگیری زبان به میان بیاید. زیرا برخی از جنبه‌ها از طریق آموزش مستقیم کسب می‌شوند، مانند یادگیری صورت و معنی واژه. درحالی‌که یادگیری بیشتر جنبه‌های بافتی واژه، مانند باهم‌آیی‌ها، از طریق آموزش مستقیم بسیار دشوار است. نیشن (۲۰۰۱: ۲۷) با توجه به تمایز دانش دریافتی و تولیدی، بهترین طبقه‌بندی و توصیف را از جنبه‌های دانش واژگانی در سه گروه کلی ارائه کرده است: ۱) دانستن صورت یک واژه؛ ۲) دانستن



### معنی يك واژه؛ ۳) دانستن کاربرد آن واژه (جدول ۱).

جدول (۱) جنبه‌های دانش واژگانی و اطلاعات که در هر واژه باید آموخت (نیشن، ۲۰۰۱: ۲۷)

صورت	گفتاری	دریافتی	واژه چگونه به گوش می‌رسد؟
	نوشتاری	تولید	واژه چگونه تلفظ می‌شود؟
معنی	اقسام کلمه	دریافتی	صورت واژه چگونه است؟
	صورت و معنی	تولید	واژه چگونه نوشته می‌شود؟
کاربرد	مفهوم و موارد ارجاعی	دریافتی	کدام قسم کلمه در کلمه دریافتی قابل تشخیص است؟
	تداعی معانی	تولید	کدام قسم کلمه برای بیان معنی مورد نظر نیاز است؟
نقش‌های دستوری	مفهوم و موارد ارجاعی	دریافتی	صورت کلمه دریافتی کدام معنی را در بر دارد؟
	تداعی معانی	تولید	کدام صورت کلمه برای بیان این معنی مناسب است؟
با هم آیی‌ها	تداعی معانی	دریافتی	مفهوم دریافتی چه چیزی را در بر دارد؟
	محدودیت‌های کاربرد	تولید	چه اقلامی می‌توانند به مفهوم مورد نظر ارجاع داده شوند؟
محدودیت‌های کاربرد	نقش‌های دستوری	دریافتی	کدام واژه‌ها ما را به یاد این واژه می‌اندازند؟
	با هم آیی‌ها	تولید	کدام واژه‌ها را می‌توان به جای واژه مورد نظر به کار برد؟
محدودیت‌های کاربرد	نقش‌های دستوری	دریافتی	کلمه در چه الگوهای واقع می‌شود؟
	با هم آیی‌ها	تولید	کلمه را در چه الگوهای باید به کار برد؟
محدودیت‌های کاربرد	نقش‌های دستوری	دریافتی	چه کلمه‌هایی یا چه نوع کلمه‌هایی با واژه دریافتی با هم آئی دارند؟
	با هم آیی‌ها	تولید	چه کلمه‌هایی یا چه نوع کلمه‌هایی را باید با این واژه به کار برد؟
محدودیت‌های کاربرد	نقش‌های دستوری	دریافتی	در چه جایگاهی، چه موقع و هر چند وقت یکبار توقع مواجهه با این واژه را داریم؟
	با هم آیی‌ها	تولید	در چه جایگاهی، چه موقع و هر چند وقت یکبار می‌توانیم این واژه را به کار ببریم؟

طبقه‌بندی‌های ارائه شده از دانش واژگانی بر این حقیقت دلالت دارد که دانش واژگانی پدیدهای همه یا هیچ نیست، بلکه می‌تواند بخشی از آن را در بر بگیرد. (نیشن، ۲۰۰۱، بارکرفت، ۲۰۰۴)

بنابر اعتقاد نیشن (۲۰۰۱) چنانچه روند یادگیری ادامه یابد، دانش هر فرد از يك واژه يك فرایند رو به افزایش است؛ به این معنی که دانش واژگانی يك فرد از يك واژه بر روی پیوستاری قرار دارد که از فقدان تا دانش کامل از آن واژه ادامه دارد. بنابراین زبان آموز در هر بار مواجهه با واژه بخشی از جنبه‌های آن را می‌آموزد و با تکرار آن واژه در بافت‌های گوناگون ارتباط صورت و معنی محکم‌تر و دانش واژگانی غنی‌تر می‌شود. در نتیجه، نمی‌توان تمامی جنبه‌های دانش مربوط به يك واژه را در اولین مرحله رویارویی با آن حاصل کرد.

۲-۲-۱- تأکید همگن بر جنبه‌های دانش واژگانی (تمرکز بر معنا و صورت)  
 يك روش برای اینکه از فرصت‌های یادگیری واژه در کلاس به خوبی استفاده شود، تقسیم متوازن فعالیت‌های کلاسی در تمام جنبه‌های یادگیری واژه است. نیشن (۲۰۰۱): ۳۹۰ و نیشن و گو (۲۰۰۲) چهار مسیر معرفی کرده‌اند که تمرکز همگن بر آنها در کلاس درس، شرایط تثبیت و بالابردن اطلاعات جدید را فراهم می‌سازد. این چهار مسیر عبارتند از:

۱) درون‌داد معنامحور: این مسیر به دریافت درون‌داد قابل فهم از طریق خواندن و شنیدن تأکید دارد. یکی از مهمترین بخش‌های مسیر درون‌داد معنامحور، برنامه خواندن گسترده است. به این ترتیب، علاوه بر یادگیری تصادفی، توجه تعمدی نیز بر واژه‌های جدید صورت می‌گیرد.

۲) برون‌داد معنامحور: این مسیر بر یادگیری از طریق صحبت کردن و نوشتن تأکید دارد، فعالیت‌هایی مانند بازگویی، بازنویسی، بحث کردن به طور گروهی و انواع فعالیت‌های روش تکلیف‌مدار.

۳) یادگیری زبان‌محور: این مسیر به روش آموزش سنتی واژه بسیار نزدیک است و

یادگیری تعمدی و مطالعهٔ راهبردهای یادگیری واژه را در بر دارد. استدلالی که این مسیر را پشتیبانی می‌کند، اشاره به یادگیری برخی واژه‌های پربسامد دارد که در تمام موقعیت‌های زبانی کاربرد دارند.

۴) پیشرفت روانی: پیشرفت روانی به‌کارگیری زبان لازم است در هر چهار مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن) اتفاق بیافتد. برای افزایش روانی در مهارت صحبت کردن و شنیدن، می‌توان از روش ۲/۳/۴ استفاده کرد. در این روش یک گفتگوی واحد، سه بار تکرار می‌شود، بار اول در چهار دقیقه، بار دوم در سه دقیقه و بار سوم در دو دقیقه. برای افزایش روانی در مهارت نوشتن، زبان‌آموز در مدت ۱۰ دقیقه چیزی را که خوانده است یا شنیده است بدون توجه به ساختار آن می‌نویسد. یکی از مشخص‌ترین نمونه‌ها، روانی در مهارت خواندن است. وقتی تشخیص واژه‌ها کند باشد یعنی پردازش و رمزگشایی واژه‌ها کند است و این امر روانی در درک مطلب را دچار مشکل می‌کند. (گریب و استلر، ۲۰۰۲). محققانی چون اسنلینگر، ون‌گلدن و دگلوپر (۲۰۰۲) و اشمیت (۲۰۰۸) نیز براین باورند که افزایش تشخیص و تولید خودکار واژه‌ها در بالا بردن روانی خواندن مؤثر است.

### ۲-۳- راهبردهای یادگیری واژه

بر اساس اصول کلی آموزش، رویکرد یادگیری تصادفی و یادگیری تعمدی مکمل یکدیگرند و با اضافه کردن تمرکز مستقیم به موقعیت یادگیری تصادفی و استفاده از راهبردهای یادگیری، مانند توضیح‌نویسی در حاشیهٔ متن، استفاده از فرهنگ لغت، استفاده از کارت-واژه‌ها، تهیه دفترچهٔ لغت، حدس زدن معنی واژه از بافت، استفاده از نقشهٔ مفهومی و شبکه‌های واژگانی، استفاده از فایل‌های صوتی و تصویری در یادگیری واژه موفق‌تر عمل کند. در این راستا هدف آن است که از راهبردها به عنوان ابزاری برای تثبیت واژه‌های آموخته شده استفاده شود.



### ۲-۳-۱- تکالیف و فعالیت‌های کلاسی

شاید بتوان مؤثرترین روش در پیشرفت یادگیری تصادفی را، استفاده از تکالیف و فعالیت‌های کلاسی دانست. زبان‌آموز زمانی از راهبردها فایده خواهد برد که با برنامه‌ها یا فعالیت کلاسی خود و با انجام تکالیف واژه فرایند یادگیری را کامل کند. تحقیقات هیل و لافر (۲۰۰۳)، آتای و کورت (۲۰۰۶)، مُندریا (۲۰۰۳) و رات، ویلیامز و کامرون (۲۰۰۲) يك نتیجه کلی را به دست می‌دهد که اهمیت انجام فعالیت‌های کلاسی و تکالیف را محرز می‌کند. این نتیجه کلی بیان‌کننده آن است که موقعیت یادگیری تصادفی توأم با توجه عمدی، زمانی مؤثر است که زبان‌آموز برای تثبیت آموخته‌های خود از طریق انجام تمرین‌های واژه، با واژه‌های جدید چندین بار مواجه شود، در غیر این صورت پیشرفت حاصله از دست خواهد رفت. از طرفی دیگر یادگیری واژه ماهیت افزایشی دارد و با هر بار مواجهه زبان‌آموز بخشی از جنبه‌های واژگانی هر واژه برای زبان‌آموز روشن می‌شود.

فعالیت‌های یادگیری واژه در سه سطح تقسیم می‌شوند (سلسمورسیا، برینتون، ان اسنو، ۲۰۱۴:۲۹۴،

۱. در سطح واژه: واژه به تنهایی آموزش داده می‌شود و تمرکز بر معنی اول آن، مشتقات، صورت و تلفظ واژه است؛ مانند طبقه‌بندی کردن و دسته‌بندی کردن واژه از ساده به دشوار یا از پرسامد به کم‌پسامد، چیدن واژه‌های متضاد در دو سریک پیوستار و تکمیل بخش‌های دیگر آن پیوستار توسط زبان‌آموز

۲. در سطح جمله: واژه در بافت جمله‌ها ارائه می‌شود و جنبه‌های واژگانی باهم آبی‌ها و ساخت‌های دستوری را می‌توان آموزش داد؛ مانند جمله‌های يك داستان کوتاه را از هم جدا کرده و بین زبان‌آموزان توزیع می‌شود و زبان‌آموزان باید جمله‌ها را حفظ کنند و داستان را باهم کامل کنند.

۳. در سطح مباحثه و روانی: واژه در بافت بندها و یا بافت‌های بزرگتر تمرین و تکرار می‌شود و علاوه بر درستی کاربرد آن بر روانی آن نیز تأکید می‌شود. در این راستا می‌توان زبان‌آموزان را وارد فعالیت‌های واژگانی کرد به طور مثال: سناریویی را

برای آنها تعریف کرد و از آنها خواست بخشی از آن را با استفاده از واژگانی که آموخته اند کامل کنند. یا اینکه می‌توان در متن کوتاهی شبیه به داستان چند واژه را به عنوان واژگان کلیدی مشخص کرده کلاس را به دو گروه تقسیم کرد برای گروه اول داستان را بخوانیم و از آنها بخواهیم همین داستان را برای گروه دوم بازگو کنند و گروه دوم را تشویق کنیم تا برای رسیدن به معنی واژگانی که نمی‌دانند از یکدیگر سوال و جواب کنند و به شکل بحث و گفتگو به رمزگشایی معانی واژگان جدید برسند. بازی‌های واژگانی چون مشاعره با کلمات، بیست سوالی، کشیدن پازل کلمات جدید روی تخته و حدس حروف آن و نیز تصحیح برگه‌های املای کلمات توسط خود زبان‌آموزان به شکل گروهی و مسابقه‌ای می‌تواند به تقویت دایره واژگانی در سطح مباحثه و روانی کمک فراوان کند.

۳- بحث پژوهش: فعالیت منطق تصویری، راهبرد شبکه‌ی واژگانی، تکلیف مباحثه‌ای در آموزش واژه به شیوه‌ی منطق تصویری، مدرس می‌کوشد تا با به کارگیری قدرت تخیل زبان‌آموزان به خلق واژه‌ها و عبارات جدید بپردازد. به عبارت دیگر منطق تصویری با بهادادن به قدرت شگفت‌انگیز تخیل زبان‌آموزان در سطوح مختلف فراگیری، آنان را وادار به استفاده‌ی هرچه بهتر و بیشتر از دانش عمومی و تجربیات خویش کرده و آنها را به سمت یادگیری سریع و لذت بخش سوق می‌دهد. زبان‌آموزان در این روش با ایجاد ارتباط دو جانبه بین واژگان و تصاویر به ساختن ساختارهای پیچیده‌تر زبانی مثلاً جملات می‌پردازند. منطق تصویری از دو کلمه‌ی تصویر و منطق تشکیل‌گرفته است. تصاویر در این روش نقش عمده‌ای را ایفا می‌کنند برای هر تصویر می‌توان مطلبی گفت و وارد شبکه‌ای از کلمات مختلف شد که به شکلی با تصویر روی کارت مرتبط است، منظور از منطق در این روش، نحوه‌ی خاص توجه کردن به عکس‌ها و ارتباط دادن دانش زبان‌آموزان با این تصاویر می‌باشد. با استفاده از قوه‌ی تخیل، زبان‌آموزان این امکان را دارد تا به ورای تصویر رود و به دنیایی از اطلاعات در قالب پرسش و پاسخ برسد. روش استقرایی در این شیوه از آموزش، قدرت یادگیری را بالا برده جذابیت آموزش را افزایش داده و تدریس را برای استاد آسانتر می‌کند. در این روش مدرس برای درس دادن واژه‌ای جدید تصویری را نشان می‌دهد که الزاماً

تصویر حقیقی همان واژه نیست و بعد از پرسش و پاسخ‌های بسیار به معنی آن واژه جدیدی که در متن درس آمده است می‌رسد. مثلاً اگر بخواهیم واژه «خزیدن» را به عنوان واژه مقصد با این روش آموزش دهیم، تصویر مار را نشان می‌دهیم و در خلال پرسش‌های مختلف از زبان آموزان کلمه «خزیدن» را درس می‌دهیم. پرسش‌ها می‌توانند به شکل‌های زیر باشند:

مدرس: این تصویر يك مار است؛ مارها چگونه غذا می‌خورند؟  
زبان آموز: با دهان

مدرس: مارها چگونه راه می‌روند؟ آیا آنها دست و پا دارند؟  
زبان آموز: آن‌ها پا ندارند و فقط روی زمین حرکت می‌کنند. (زبان آموز با استفاده از زبان بدن حالت خزیدن را انجام می‌دهد)

مدرس: آفرین! به این کار «خزیدن» می‌گوییم. «مارها می‌خزند.»  
چه حیوانات دیگری می‌شناسید که مثل مارها پا ندارند یا پاهای کوتاه دارند و روی زمین می‌خزند؟

زبان آموز: کرم، لاک‌پشت (زبان آموزان در حال فکر کردن)  
مدرس: سوسمار یا کروکودیل (مدرس با به‌کارگیری واژه قرضی کروکودیل سوسمار را شفاف‌سازی می‌کند)

به این حیوانات «خزنده» می‌گوییم. اغلب «خزندگان» دست و پا ندارند و روی زمین می‌خزند.

در نمونه بالا دیدیم که مدرس به صورت آگاهانه و تعمدی سعی دارد زمینه یادگیری ضمنی را برای زبان آموز فراهم کند. بین تمام واژه‌هایی که در پاسخ‌ها ارائه شد یا ارتباط معنایی وجود دارد (کرم، سوسمار، لاک‌پشت، مار) یا هم خانواده هستند (خزنده، خزیدن، خزندگان). اما چنین محدودیتی الزامی نیست. به مثال زیر دقت کنید:

مدرس: این تصویر چه حیوانی است؟  
زبان آموز: قورباغه.

مدرس: با دیدن این تصویر به یاد چه کلمه‌هایی می‌افتید؟



زبان آموز ۱: آب

مدرس: چرا آب؟

زبان آموز ۱: چون «قورباغه در آب زندگی می کند.»

زبان آموز ۲: زشت

مدرس: چرا زشت؟

زبان آموز ۲: چون من فکر می کنم قورباغه زشت است.

این بحث و گفتوگو همچنان ادامه دارد تا توسط خود زبان آموزان واژه‌های بسیاری مانند حیوان، آب، رودخانه، چشمه، زشت، شب، حشره، تخم، شنا کردن، زبان، پوست، جنگل، پا، دراز، سبز و غیره تولید شود. ارتباط بین این واژه‌ها با تصویر، منطقی است. در واقع زبان آموزان در روند این پرسش و پاسخ با تولید جمله‌ها سعی می کنند منطق مورد قبول یا علت نسبت دادن این کلمه به تصویر را توضیح دهند. همچنین زبان آموزان با استفاده از حواس پنجگانه و با قدرت تخیل می توانند واژه‌هایی مانند زشت، زبر، سرد، سبز که مبتنی بر حواس بینایی و لامسه است را در ارتباط با تصویر تولید کنند. در طی این فرایند مباحثه شکل می گیرد و شبکه واژگانی رفته رفته کامل می شود.

#### ۴- بحث و نتیجه گیری

در گذشته، آموزش و یادگیری واژه به حال خود رها شده بود، در واقع یادگیری واژه به عهده زبان آموزان گذاشته می شد که عمدتاً با حفظ کردن واژه‌ها خارج از بافت صورت می گرفت که رفته رفته در دوره بعدی فقط از طریق توجه تصادفی به متن‌های درسی اتفاق می افتاد. در دوره‌های اخیر، برنامه‌های درسی علاوه بر توجه به آموزش دستور، خواندن، شنیدن و صحبت کردن، به آموزش و یادگیری واژه نیز اهمیت می دادند، اما این توجه در چارچوب روش‌های تدریس خاصی صورت می گرفت. امروزه، انتخاب، به کارگیری و گسترش فنون کلاسی توسط مدرسان، در راستای پاسخ‌گویی به اهداف و نیاز زبان آموزان در چارچوب الگوی پساروش گرا توصیه می شود. بر اساس مروری

که بر تحقیقات انجام شده در حوزه یادگیری و آموزش واژه داشتیم، دانش واژگانی فرد از يك واژه، بر روی پیوستاری قرار دارد که از فقدان تا دانش کامل از آن واژه ادامه دارد. زبان آموز با هر بار مواجهه با واژه بخشی از جنبه‌های آن را می‌آموزد و با تکرار آن واژه در بافت‌های گوناگون، ارتباط صورت و معنی محکم‌تر و دانش واژگانی غنی‌تر می‌شود. در نتیجه، نمیتوان تمامی جنبه‌های دانش مربوط به يك واژه را در اولین مرحله رویارویی با آن فرا گرفت.

یادگیری تعمدی واژه‌های جدید در مراحل اولیه یادگیری و آموزش مستقیم واژه‌های پربسامد در کلاس درس ضروری است و یادگیری تصادفی از طریق خواندن گسترده با تمرکز بر مطالعه آزاد، با هدف صرف لذت بردن و بدون اهداف خاص آموزشی، تا حد زیادی برای زبان آموزان برانگیزاننده و مفید است. زیرا این روش، با تکرار واژه‌هایی که زبان آموز قبلاً آموخته است، به تثبیت آنها کمک می‌کند. اما این روش زمانی مؤثر است که زبان آموز برای تثبیت آموخته‌های خود نیاز به توجه تعمدی از طریق انجام تمرین‌های واژه و تکرار آنها دارد، در غیر این صورت پیشرفت حاصله از دست خواهد رفت. بنابراین رویکردهای یادگیری تصادفی و تعمدی برای یادگیری موفق واژه‌های جدید مکمل هم هستند.

بر اساس روش آموزش واژه به شیوه منطق تصویری زبان آموزان با بهره‌گیری از قدرت تخیل، حواس پنجگانه و واژگان ذهنی غیرفعال با کمک مدرس وارد بحث و گفتوگو پیرامون تصویر می‌شوند. بدین ترتیب مدرس با هدفی مشخص و کاملاً آگاهانه پرسش‌ها را مطرح کرده و زبان آموزان را به سمت تولید واژه‌های مقصد سوق می‌دهد. و در ادامه با شکل گرفتن مباحثه و پرسش و پاسخ، زبان آموز در مسیر برونداد معنا-محور و فعال‌سازی واژگان قرار می‌گیرد و بدین ترتیب شرایط تثبیت و بالابردن اطلاعات جدید را فراهم می‌سازد و این روش با افزایش تشخیص و تولید خودکار واژه‌ها در بالا بردن روانی گفتار مؤثر است.

بنابراین به طور خلاصه می‌توان دست‌آوردهای روش منطق تصویری را به ترتیب زیر برشمرد:



- تمرکز بر مسیر برون داد معنا محور
- فعال سازی واژه های غیر فعال
- آموزش تعمیدی و آگاهانه مدرس و یادگیری ضمنی
- استفاده از فرصت های یادگیری واژه در کلاس
- تقسیم متوازن فعالیت های کلاسی در تمام جنبه های یادگیری واژه
- گسترش دایره واژگان زبان آموز با تشکیل شبکه واژگانی
- آشنایی با شبکه واژگانی و روابط معنایی
- استفاده از واژگان در سطح جمله و مباحثه و در نتیجه احتمال ماندگاری بیشتر واژگان در ذهن
- فراهم سازی موقعیتی برای گفت و گوی تعاملی



## منابع فارسی

- آلن، و.ف. (۱۹۸۳). فنون تدریس لغت. ترجمه قاسم کبیری (۱۳۶۶). رشد آموزش زبان، س ۳، ش ۱۱ و ۱۲: ۱۰-۱۷.
- تاج‌الدین، ض. (۱۳۸۹). تحلیل تاریخی و روان‌شناختی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. فصل‌نامه زبان و ادب فارسی، شماره ۴۵، ۶۵-۸۵.

## کتاب‌نامه انگلیسی

- Anthony, E. M. (1963). approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2): 63-67.
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Elementary school EFL learners' vocabulary learning: The effects of post-reading activities. *Canadian Modern Language Review*, 63(2): 255-273.
- Barcroft, J. (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach: *Foreign Language Annals*, 27(3): 200-208.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment . In J.C. Richards & W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41(2): 87-106.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: a measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3): 355-382.
- 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.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Year-book*, 5: 223-250.
- Mondria, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 473-499.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge



University Press

- Nation, P., & Gu, P. Y. (2007). *Focus on Vocabulary*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1): 1-28.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10: 77-89.
- Rott, S., Williams, J., & Cameron, R. (2002). The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching Research*, 6(3): 183-222.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3): 329-63.
- Snellings, P., van Gelderen, A., & de Glopper, K. (2002). Lexical retrieval: An aspect of fluent second language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52: 723-754.
- Allen, V.F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Elementary school EFL learners' vocabulary learning: The effects of post-reading activities. *Canadian Modern Language Review*, 63(2): 255-273.
- Barcroft, J. (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 27(3): 200-208.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, A. M. (2014). *Teaching English as a second or Foreign Language*. National Geographic Learning: 294.
- Connolly, P. G. (1973). How to teach families of words by comparison. *ELT Journal*, XXVII (2): 171-176.
- Donley, M. (1976). The role of structural semantics in expanding and activating the vocabulary of the advanced learners: The example of the homophone. *Audio-Visual Language Journal*, 12(2): 81-89.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41(2): 87-106.
- Hockett, C. (1958). *A Course in Linguistics*. New York: Macmillan.





- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: a measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3): 355–382.
- 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.
- Judd, E. L. (1978). Vocabulary Teaching and TESOL: a Need for Re-evaluation of existing assumptions. *TESOL Quarterly*, 12(1): 71-76.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Year-book*, 5: 223–250.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13: 221-247.
- Mondria, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 473–499.
- Nation, I. S. P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELJ Journal*, 13: 14-36.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, P., & Gu, P. Y. (2007). *Focus on Vocabulary*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1): 1–28.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10: 77-89.
- Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rott, S., Williams, J., & Cameron, R. (2002). The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching Research*, 6(3): 183–222.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3): 329–63.
- Snellings, P., van Gelderen, A., & de Glopper, K. (2002). Lexical retrieval: An aspect of fluent second language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52: 723–754.



- Sonbul, S. & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is It Worth the Effort? *ELT Journal* Volume, 64(3): 253-260.
- Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.