



University of Tehran press

The Impact of Captioned Videos on Incidental Vocabulary Learning: A Genre-Based Analysis



Reza Bagheri Nevisi ^{10*} 0000-0002-8582-8119

Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran

Email: re.baghery@gmail.com



Mahdi Paseban ^{2**}

Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran

Email: mehdi.paseban266@gmail.com

ABSTRACT

Multimedia tools, especially captioned video, have been gaining popularity in language teaching for the teaching of vocabulary; however, little is known about how students' preferred genres affect incidental learning. This study examined the effect of action-genre captioned video on incidental vocabulary learning among 46 male Iranian high school students (16–17 years old, A2 Proficiency). The participants were divided into an experimental group, who watched a full-length captioned action film, and a control group, who watched the same video without captions. Vocabulary knowledge, measured by pre-test and post-test, was analyzed via a One-Way ANCOVA with adjustments for initial differences of the two groups. According to the results, captioned action videos significantly aided incidental vocabulary learning as opposed to non-captioned input. The positive effect of learners' engagement with materials of their preferences and motivation resulted in further vocabulary gains; thus, highlighting the importance of genre and learner interest in multimedia-based instruction. By using whole-length, genre-specific videos instead of short, generic clips, the study extends previous research and suggests that adapting multimedia content to learners' preferences can enhance form-meaning mapping and retention. The findings presented offer pedagogical implications for designing motivating and effective materials for teaching EFL.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 31 May 2025

Received in revised form: 14 November 2025

Accepted: 24

November 2025

Available online:

Winter 2025

Keywords:

*Captioned videos;
Genre-based learning;
Incidental vocabulary acquisition; Iranian EFL learners;
Motivation.*

Bagheri Nevisi, R. and Paseban, M. (2025). The Impact of Captioned Videos on Incidental Vocabulary Learning: A Genre-Based Analysis *Journal of Foreign Language Research*, 15(4), 325-347. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396179.1212>

© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.



DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396179.1212>

^{10*} Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran

^{2**} Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran

تأثیر ویدئوهای زیرنویس‌دار بر یادگیری واژگان ضمنی: تحلیلی مبتنی بر ژانر

رضا باقری نویسی^{۳*}

گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم، قم، ایران

رایانامه: re.baghery@gmail.com



مهدی پاسبان^{۴**}

گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم، قم، ایران

رایانامه: mehdi.paseban266@gmail.com



چکیده

ابزارهای چندرسانه‌ای، به‌ویژه ویدئوهای زیرنویس‌دار در آموزش زبان برای تدریس واژگان محبوبیت بالایی یافته‌اند؛ بااین‌حال، آگاهی اندکی از چگونگی تأثیر ژانرهای مورد علاقه زبان‌آموزان بر یادگیری واژگان ضمنی وجود دارد. این پژوهش تأثیر ویدئوهای زیرنویس‌دار ژانر هیجانی و پرتحرک را بر یادگیری واژگان ضمنی در میان ۴۶ دانش‌آموز پسر دبیرستانی ایرانی (۱۶ تا ۱۷ ساله، سطح مهارت A2) بررسی کرد. شرکت‌کنندگان به دو گروه تقسیم شدند: گروه آزمایشی که یک فیلم بلند هیجانی و پرتحرک با زیرنویس کامل تماشا کردند و گروه کنترل که همان ویدئو را بدون زیرنویس مشاهده نمودند. دانش‌آموزان از طریق پیش‌آزمون و پس‌آزمون سنجیده شد و تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با هدف تعدیل تفاوت‌های اولیه میان دو گروه انجام گرفت. نتایج نشان داد که ویدئوهای هیجانی و پرتحرک زیرنویس‌دار به‌طور معناداری یادگیری واژگان ضمنی را در مقایسه با درون‌داد بدون زیرنویس تسهیل کردند. تأثیر مثبت مشارکت زبان‌آموزان با محتوایی مطابق با علایق و انگیزه‌هایشان منجر به پیشرفت بیشتر در یادگیری واژگان شد؛ بنابراین، اهمیت ژانر و علاقه زبان‌آموز در آموزش مبتنی بر چندرسانه‌ای را برجسته می‌سازد. با استفاده از فیلم‌های بلند و ژانر محور به‌جای ویدیوهای کوتاه و عمومی، این پژوهش دامنه تحقیقات پیشین را گسترش داده و نشان می‌دهد که تطبیق محتوای چندرسانه‌ای با ترجیحات زبان‌آموزان می‌تواند نگاشت فرم-معنا و ماندگاری واژگان را بهبود بخشد. یافته‌های این پژوهش پیامدهای آموزشی ارزشمندی برای طراحی محتوای آموزشی انگیزه‌بخش و مؤثر در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ارائه می‌دهند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۳

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۴

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

انگیزه، دانش‌آموزان ایرانی

زبان انگلیسی، فراگیری

واژگان ضمنی، ویدئوهای

زیرنویس‌دار، یادگیری مبتنی

بر ژانر.

باقری نویسی، رضا و پاسبان، مهدی. (1404). تأثیر ویدئوهای زیرنویس‌دار بر یادگیری واژگان ضمنی: تحلیلی مبتنی بر ژانر. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، 15 (4)، 325-347.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396179.1212>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.396179.1212>

^{۳*} گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم، قم، ایران

^{۴**} گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم، قم، ایران

۱. مقدمه

یادگیری زبان فرآیندی چندبعدی است که طی آن مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن توسعه می‌یابند و این مهارت‌ها در مجموع بنیان صلاحیت ارتباطی را شکل می‌دهند (الیس، ۲۰۱۵؛ **خوماشوری و آریادوست؛ ۲۰۲۴؛ رگان و تری؛ ۲۰۲۵**). در این حوزه گسترده، یادگیری واژگان رکن اصلی محسوب می‌شود، زیرا دانش واژگان زیربنای توانایی‌های دریافتی و تولیدی است و به‌طور چشمگیری بر مهارت کلی زبان دوم تأثیر می‌گذارد (نیشن؛ ۲۰۱۸؛ **اشمیت؛ ۲۰۲۳**). کسب واژگان یکی از مهم‌ترین مسائل یادگیری است و مستلزم مواجهه مداوم، تکرار و تقویت معنادار در محتواهای متنوع است. این امر شامل به‌کارگیری سازنده، محدودیت و بازیابی، علاوه بر شناخت است و بر ضرورت رویکردهای آموزشی‌ای تأکید دارد که در غیر این صورت، مانع از ادغام با کاربرد واقعی زبان می‌شوند (لوفر و رزوسکی-رویتبلات؛ ۲۰۱۵؛ **تنگ؛ ۲۰۲۲**). روش‌های سنتی اغلب فاقد جذابیت و بستر محتوایی لازم برای یادگیری‌اند و همین امر موجب افزایش گرایش به استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای به‌عنوان روشی مؤثر برای ارتقای یادگیری واژگان شده است (**تنگ و ژانگ؛ ۲۰۲۴؛ الحزمی؛ ۲۰۲۴**).

یکی از رویکردهای کلیدی در این زمینه، یادگیری واژگان ضمنی است (گس؛ ۱۹۹۹)، که در آن ورود واژه جدید به حافظه عمدتاً بر پایه مواجهه معنادار و غیرمستقیم استوار است و نه آموزش مستقیم. درون‌دادهای شنیداری-دیداری، به‌ویژه ویدئوهای زیرنویس‌دار، با ارائه هم‌زمان اطلاعات شنیداری و نوشتاری، فرآیند نگاشت فرم واژه به معنا و تقویت شناسایی و ماندگاری آن‌ها را تسهیل می‌کنند (مانترو پرز و همکاران؛ ۲۰۱۸؛ **مانترو پرز، ۲۰۲۰؛ تنگ، ۲۰۲۲**). یافته‌های اخیر نشان داده‌اند که ویدئوهای زیرنویس‌دار به‌طور معناداری یادگیری ضمنی واژگان را نسبت به درون‌داد بدون زیرنویس افزایش می‌دهند (رینولدز و همکاران؛ ۲۰۲۲).

با این حال، بیشتر مطالعات، ویدئوهای زیرنویس‌دار را یکسان در نظر گرفته و تأثیر نوع محتوا و ژانر بر نتایج یادگیری را نادیده گرفته‌اند. پژوهش‌های تجربی اخیر درصدد پر کردن این خلأها برآمده‌اند. **بهبهانی و رشیدی (۲۰۲۳)** نشان دادند که ظرفیت حافظه فعال نقش میانجی در اثرگذاری مواجهه با زیرنویس بر یادگیری واژگان در میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی دارد. **اوکوموش و گربوز (۲۰۲۳)** بررسی کردند که فراگیران ترک از چه نوع زیرنویس‌هایی برای یادگیری هدفمند و ضمنی واژگان استفاده می‌کنند و اهمیت بالقوه زیرنویس‌ها را در فراگیری واژگان نشان دادند. **الشریف (۲۰۲۳)** تأثیر مواجهه با زیرنویس و سطح مهارت زبانی را بر یادگیری واژگان ضمنی در میان فراگیران سعودی بررسی کرد و تعامل سطح مهارت با استفاده از زیرنویس را توضیح داد.

سینیاشینا و بالتایرو (۲۰۲۳) بررسی کردند که چگونه تکرار در ویدئوهای معتبر و زیرنویس‌دار بر یادگیری ضمنی استرس واژگان اثر می‌گذارد و نشان دادند که افزایش مواجهه زبان‌آموزان با محتوا، فراگیری الگوهای استرس را تقویت می‌کند. **کوارتننگ (۲۰۲۳)** نیز اثربخشی زیرنویس‌های دوکاناله و استاندارد را در یادگیری ضمنی واژگان میان زبان‌آموزان زبان دوم سواحیلی مقایسه کرد و نتیجه گرفت که هر دو نوع زیرنویس به یادگیری واژگان کمک می‌کنند، با اندکی برتری به نفع زیرنویس‌های دوکاناله. با وجود این پیشرفت‌ها، هنوز کار زیادی باید انجام شود تا واقعاً نقش ژانرها در یادگیری ضمنی واژگان و تأثیر آنها بر مشارکت زبان‌آموزان به‌درستی درک شود. البته مخاطبان نوجوان به فیلم‌های هیجانی و پرتحرک علاقه‌مندند، زیرا گفت‌وگوهای سریع، جلوه‌های بصری هیجان‌انگیز و داستان‌های بامحتوا دارند؛ اما این ویژگی‌ها می‌توانند بر لذت درک مطلب تأثیر منفی بگذارند، به‌ویژه با توجه به سرعت گفتار و پیچیدگی واژگان. مطالعات کمی بررسی کرده‌اند که ویژگی‌های ژانری چگونه بر یادگیری ضمنی واژگان تأثیر می‌گذارند، به‌ویژه در میان نوجوانان پسر

¹³ Alhazmi

¹⁴ Gass

¹⁵ Montero Perez et al

¹⁶ Reynolds et al

¹⁷ Okumuş & Gürbüz

¹⁸ Alsharif

¹⁹ Sinyashina & Balteiro

²⁰ Kwarteng

⁵ Ellis

⁶ Mootosamy & Aryadoust

⁷ Regan & Terry

⁸ Nation

⁹ Schmitt

¹⁰ Laufer & Rozovski-Roitblat

¹¹ Teng

¹² Teng & Zhang

در زمینه‌های یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی که احتمالاً به محتوای هیجانی و پرتحرک علاقه بیشتری دارند.

اهمیت نظری و آموزشی این خلأ این است که ژانر می‌تواند درون داده‌های زیرنویس‌دار را تقویت کند و در نتیجه انگیزه و توجه زبان‌آموزان به یادگیری را افزایش دهد. براین اساس، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر ویدئوهای زیرنویس‌دار ژانر هیجانی و پرتحرک بر یادگیری واژگان ضمنی در میان فراگیران پسر ایرانی زبان انگلیسی انجام شد. با تمرکز بر درون داده‌های شنیداری-دیداری ژانر محور، این مطالعه نظریه یادگیری چندرسانه‌ای را ارائه می‌دهد تا نشان دهد چگونه نوع محتوا بر یادگیری واژگان اثر می‌گذارد. همچنین نقش مشارکت زبان‌آموز به عنوان عامل تعدیل‌کننده برجسته شده و راهنمایی‌های عملی برای انتخاب محتواهای زیرنویس‌دار ارائه می‌شود که بیشترین بهره‌وری واژگان را فراهم می‌کنند. با تأکید بر ژانر، سن زبان‌آموز و محتوا، این پژوهش سهم نوآورانه و مستقیمی در پر کردن خلأهای ادبیات موجود ارائه می‌دهد و فراتر از ادعاهای کلی درباره زیرنویس‌ها و یادگیری ضمنی حرکت می‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

۱.۲. یادگیری واژگان ضمنی

طبق تعریف هالستین^{۲۱} (۲۰۱۳)، یادگیری واژگان ضمنی را می‌توان به بهترین شکل به عنوان کسب واژگان جدید به طور ناخودآگاه در فعالیت‌هایی که هدف اصلی آن‌ها مطالعه آگاهانه واژگان (یادگیری هدفمند) نیست، توصیف کرد. چنین فعالیت‌هایی شامل خواندن، شنیدن، خواندن همراه با شنیدن و تعامل با محتوای سمعی-بصری می‌شوند. برخلاف یادگیری هدفمند که در آن زبان‌آموزان به طور آگاهانه واژگان خاصی را هدف قرار می‌دهند، مواجهه مکرر با درون داده‌های معنادار یادگیری ضمنی را شکل می‌دهد. تحقیقات نشان داده‌اند که یادگیری ضمنی می‌تواند از طریق چندین حالت درون‌داد رخ دهد. باین‌حال، هر یک از این حالت‌ها تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارند، از جمله ویژگی‌های زبان‌آموز، ویژگی‌های فعالیت، و ویژگی‌های

درون‌داد که قدرت و دوام این تجربه یادگیری را تعیین می‌کنند. به عنوان مثال، خواندن فرصت مواجهه مکرر با واژگان را فراهم می‌کند و در نتیجه امکان رشد تدریجی، آهسته و پیوسته را به وجود می‌آورد (دی و همکاران^{۲۲}، ۱۹۹۱؛ وارینگ و تاکاکی^{۲۳}، ۲۰۰۳؛ تنگ^{۲۴}، ۲۰۲۰). در مقایسه، شنیدن به دلیل گذرا بودن درون‌داد شفاهی معمولاً دستاوردهای کمتری در یادگیری فراهم می‌آورد (ون زیلند و اشمیت^{۲۵}، ۲۰۱۳؛ ویدال^{۲۶}، ۲۰۱۱). حالت‌های سمعی-بصری نقاط قوت هر دو حالت را ترکیب می‌کنند، اما متغیرهای جدیدی مانند سرعت ارائه، پشتیبانی بصری و زیرنویس را نیز وارد می‌کنند.

فرا تحلیل‌ها و مرورهای گسترده به آگاهی‌های پژوهشی و تحولات اخیر افزوده‌اند. وب و همکاران^{۲۷} (۲۰۲۳) معتقدند که یادگیری ضمنی ممکن است رخ دهد، اما میزان حفظ واژگان یادگرفته‌شده پایین است و این امر تا حدی با مواجهه مکرر و حمایت محتوایی با کمیت کافی و کیفیت مناسب جبران می‌شود. در تکمیل این یافته‌ها، شاه‌یوالا و همکاران^{۲۸} (۲۰۲۴) با یک مرور علمی گسترده نشان دادند که هرچند تعداد مطالعات یادگیری ضمنی در حال افزایش است، بسیاری از آن‌ها محدود به طراحی‌های کوچک و فاقد اعتبار بوم‌شناختی هستند. تمام این یافته‌ها ضرورت تحقیق در محیط‌های واقعی، مانند گسترش استفاده از درون داده‌های سمعی-بصری را توجیه می‌کنند. مطالعات انجام‌شده در محیط‌های واقعی پیامدهای پیچیده‌ای دارند. وانگ و پلیسر-سانچز^{۲۹} (۲۰۲۲)، با استفاده از ردیابی چشم، نشان دادند که مشاهده محتوای دوزبانه زیرنویس‌دار، شناسایی فرم و یادآوری معنا را تقویت می‌کند، اما توجه زبان‌آموزان تحت بار شناختی و الزامات تکلیف نوسان دارد. به همین ترتیب، سلیمانی و همکاران^{۳۰} (۲۰۲۲) نشان دادند که خواندن تکراری همراه با پشتیبانی آموزشی، هم به افزایش یادگیری ضمنی واژگان و هم به ارتقای خودکارآمدی زبان‌آموز کمک می‌کند. بنابراین، ایده این است که پشتیبانی آموزشی و تکرار می‌تواند دستاوردهای محدود را تقویت کنند. باین‌حال، این دستاوردها ممکن است توسط سطح مهارت زبان‌آموز تعدیل شوند. بیلگین و بینگول^{۳۱} (۲۰۲۲) نشان دادند که برای

²⁶ Vidal

²⁷ Webb et al

²⁸ Shahiwal et al

²⁹ Wang & Pellicer- Sánchez

³⁰ Bilgin & Bingol

²¹ Hulstijn

²² Day et al

²³ Waring & Takaki

²⁴ Teng

²⁵ Van Zeeland & Schmitt

مبتدیان، یادگیری هدفمند نسبت به یادگیری ضمنی مؤثرتر است؛ شواهدی که نشان می‌دهد سطح مهارت زبان آموز یک عامل تعدیل کننده کلیدی در نتایج یادگیری است.

مطالعات جدید اخیراً در حال انجام هستند. بوئرز^{۳۱} (۲۰۲۴) پیشنهاد کرد که تفاوت‌های میان یادگیری ضمنی و یادگیری هدفمند نباید به عنوان دو قطب کاملاً جداگانه دیده شوند، بلکه باید آن‌ها را به عنوان دو فرایند در امتداد یک دنباله در نظر گرفت که زبان آموزان بسته به طراحی آموزشی تکلیف، به طور ماهرانه در طول این دنباله حرکت می‌کنند. لانا و کوپرمن^{۳۲} (۲۰۲۴) نیز استدلال کردند که محتوای هیجانی درون‌داد (برای مثال واژگان ملموس در مقابل انتزاعی در روایت‌های جذاب) تأثیر قوی بر حفظ ضمنی واژگان دارد و به دنیای جدیدی از کاوش‌های مرتبط با ژانر دعوت می‌کند. این یافته‌ها از یک سو هیجان‌انگیز و از سوی دیگر تاحدی دل‌سردکننده هستند؛ زیرا مواجهه ضمنی واقعی‌ترین نوع توسعه واژگان است اما ناپایدار بوده و تا حد زیادی بستگی به سطح مهارت زبان آموز، میزان پشتیبانی مرحله‌ای در انجام تکلیف، و ویژگی‌های عاطفی یا زمینه‌ای درون‌داد دارد. بنابراین، این محدودیت‌ها ضرورت بررسی محتوای سمعی-بصری زیرنویس‌دار، به ویژه درون‌دادهای ژانر محور که می‌توانند مشارکت زبان آموزان را به حداکثر برسانند و فرصت‌های مواجهه مکرر و معنادار با واژگان جدید در یک محتوای غنی را فراهم کنند، توجیه می‌کنند.

۲.۲. درون‌داد سمعی-بصری زیرنویس‌دار

درون‌دادهای سمعی-بصری زیرنویس‌دار مواجهه‌ای دوکاناله فراهم می‌کنند که اطلاعات شنیداری و متنی را ترکیب می‌نماید و به تسهیل نگاشت عمیق‌تر فرم به معنا کمک می‌کند (پاویو^{۳۳}، ۱۹۹۰، ۲۰۱۴؛ مایر^{۳۴}، ۲۰۱۴). ارائه هم‌زمان کلمات گفتاری و نوشتاری در ویدئوهای زیرنویس‌دار، پیوندهای تداعی قوی‌تری در ذهن زبان آموزان ایجاد می‌کند که به فهم و حفظ مطالب کمک می‌کند. بالین‌حال، درون‌داد زیرنویس‌دار همیشه کارایی یکسانی ندارد. بر اساس نظریه بار شناختی، درون‌داد چندرسانه‌ای بیش از حد یا به طور ضعیف یکپارچه‌شده می‌تواند فشار بر

حافظه فعال وارد کند (سوئلر^{۳۵}، ۲۰۱۱). بنابراین، طراحی دقیق که ویژگی‌هایی مانند ژانر، سرعت ارائه و برجستگی بصری را در نظر گیرد، یادگیری مؤثرتری فراهم می‌آورد (تنگ^{۳۶}، ۲۰۲۰).

شواهد متناقضی درباره تأثیر زیرنویس‌ها بر یادگیری ضمنی وجود دارد، به طوری که برخی مطالعات بر نحوه تعامل ذخیره‌سازی یا بازیابی حافظه با حضور زیرنویس‌ها تمرکز کرده‌اند: بهبهانی و رشیدی^{۳۷} (۲۰۲۳) استدلال کردند که نوع حافظه کاری، اثربخشی زیرنویس‌ها را برای زبان آموز ایرانی واسطه‌گری می‌کند، درحالی‌که اوکوموش و گربوز^{۳۸} (۲۰۲۳) ادعا کردند که زیرنویس‌ها، که در یادگیری آگاهانه و ضمنی مؤثر هستند، تنها زمانی کامل اثر می‌کنند که زبان آموزان از راهبردهای مؤثر بهره بگیرند؛ بنابراین، همان مطالعه توسط الشریف^{۳۹} (۲۰۲۳) نشان داد که مهارت زبان آموز شرایط مزایای مواجهه با زیرنویس را تعیین می‌کند، که نشان می‌دهد زیرنویس‌ها شاید برای زبان آموزان سطح بالا بیشتر از مبتدیان مفید باشند. بالین‌حال، فیوز و همکاران^{۴۰} (۲۰۲۳) دریافتند که زیرنویس‌های دارای توضیح که برای سریال‌های برنامه پخش تماشای فیلم ساخته شده‌اند، حفظ واژگان را در تمام سطوح زبان آموز بهبود می‌بخشند و اهمیت طراحی زیرنویس را برجسته می‌کنند.

مطالعات دیگر متمرکز بر نشان دادن این هستند که زیرنویس‌ها به طور مؤثر چگونه توجه را جلب می‌کنند. وانگ و پلیسر-سانچز^{۴۱} (۲۰۲۲) با استفاده از ردیابی چشم نشان دادند که توجه بصری زبان آموزان احتمالاً توسط زیرنویس‌های دوزبانه به شیوه‌ای کاملاً متفاوت از زیرنویس‌های تک‌زبانه جلب می‌شود، درحالی‌که زیرنویس‌های تک‌زبانه می‌توانند بر جذب ضمنی تأثیر بگذارند. سلیمانی و همکاران^{۴۲} (۲۰۲۲) نشان دادند که درون‌داد چندرسانه‌ای تکراری به روشنی یادگیری ضمنی و خودکارآمدی زبان آموز را ارتقاء می‌دهد و استدلال کردند که نقش مواجهه مکرر حداقل به همان اندازه که نقش زیرنویس‌ها مؤثر است، اهمیت دارد. مطالعه دیگر، سهم بیلگین و بینگول^{۴۳} (۲۰۲۲)، که بررسی می‌کند چگونه

³⁷ Okumuş & Gürbüz

³⁸ Alsharif

³⁹ Fievez et al

⁴⁰ Wang & Pellicer- Sánchez

⁴¹ Bilgin & Bingol

³¹ Boers

³² Lana & Kuperman

³³ Paivio

³⁴ Mayer

³⁵ Sweller

³⁶ Teng

زیرنویس‌ها اغلب در دسته‌بندی مبهم بین یادگیری آگاهانه و ضمنی قرار می‌گیرند، استدلال می‌کند که زیرنویس‌ها می‌توانند به‌عنوان چهارچوب کمکی ترکیبی برای یادگیری عمل کنند، از یک سو توجه را به شکل‌ها جلب می‌کنند و از سوی دیگر در انجام وظایف تماشای معنادار نیز سودمندند. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که درون‌داد تقویت‌شده یک متغیر ساده نیست، بلکه یک تمرین آموزشی پیچیده است که تحت تأثیر تعاملاتی از جمله سطح مهارت زبان‌آموز، منابع شناختی، طراحی تکلیف و ژانر محتوا قرار دارد.

ژانرهای با سرعت بالا با گفت‌وگوی محاوره‌ای (مثل فیلم‌های هیجانی و پرتحرک) ممکن است چالش‌های پردازشی بیشتری ایجاد کنند و در عین حال مشارکت را تقویت نمایند، درحالی‌که ژانرهای کندتر با محتوای دانشگاهی (مثلاً مستندها) می‌توانند امکان پردازش واژگانی عمیق‌تر را فراهم کنند. اگرچه این تفاوت‌های ژانری فرضیات نظری هستند که هنوز نیاز به آزمون تجربی دارند، اما به نظر می‌رسد که دلیل خوبی برای انجام پژوهش درباره درون‌داد ژانر هیجانی و پرتحرک با زیرنویس در محتوای آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ارائه می‌دهند.

۳.۲. یادگیری ضمنی واژگان از طریق ویدئوهای زیرنویس‌دار

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که درون‌دادهای شنیداری-دیداری با زیرنویس نقش حیاتی در یادگیری غیرمستقیم واژگان ایفا می‌کنند. شواهد فراتحلیل نشان می‌دهند که هنگامی که افراد زیرنویس‌ها را مشاهده می‌کنند، مهارت‌های واژگانی خود را به‌طور قابل توجهی بیشتر از هر محتوای دیگری کسب می‌کنند (کوراکاوا و همکاران^{۴۳}، ۲۰۲۴). سایر مطالعات همچنین یادآور می‌شوند که انواع مختلف زیرنویس—از جمله زیرنویس‌ها، زیرنویس معکوس و گزینه‌های دوزبانه—تأثیرات متفاوتی بر شناسایی و حفظ واژگان ایجاد خواهند کرد (فان در کولک و فیخو آنتولین^{۴۴}، ۲۰۲۴؛ چن^{۴۵}، ۲۰۲۵). در نتیجه، تحقیقات مرتبط بر قابلیت‌های آموزشی رسانه‌های زیرنویس‌شده به‌منظور برجسته کردن ظرفیت آن‌ها برای توسعه واژگان و یادگیری راهبردی در هر دو محیط زبان دوم (L۲) و زبان سوم (L۳) متمرکز شده‌اند (اوربانک و دو فوگلر^{۴۶}، ۲۰۲۵؛ الفهد^{۴۷}).

۲۰۲۵). این تحقیقات، همراه با مسائل مربوط به حالت ارائه و بار شناختی، نشان می‌دهند که زیرنویس‌ها چگونه بر تقاضاهای پردازشی و نتایج یادگیری تأثیر می‌گذارند (بارانوفسکا^{۴۷}، ۲۰۲۵). به‌طور کلی، این تحقیقات عوامل خاص ژانر، مشارکت یادگیرندگان مختلف و محیط‌های مشاهده واقعی را در گسترش اعتبار بوم‌شناختی پژوهش درباره ویدئوهای دارای زیرنویس در نظر می‌گیرند.

در زمینه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران، پژوهش‌های متعددی اهمیت آموزشی محتوای چندرسانه‌ای و درون‌داد دارای زیرنویس را در رشد واژگان تأیید کرده‌اند. برزآبادی فراهانی و اهرابی فخر (۲۰۲۰) رابطه‌ای مثبت میان دانش واژگانی زبان‌آموزان ایرانی و میزان تماس گسترده آنان با محتوای سمعی و بصری انگلیسی خارج از کلاس نشان دادند و نتیجه گرفتند که تماشای گسترده می‌تواند دانش واژگانی را به‌طور چشمگیری غنی سازد. به‌طور مشابه، دشتستانی و حجت‌پناه (۲۰۲۳) دریافتند که تماشای کارتون‌های انگلیسی موجب تسهیل رشد غیرمستقیم واژگان در میان نوآموزان شده و نگرش مثبت آنان نسبت به درون‌داد شنیداری-دیداری را تقویت می‌کند. در ادامه این روند و در محتوای آموزش پیشرفته فناورانه، رضایی و اسماعیلی (۲۰۲۵) نشان دادند که استفاده از نرم‌افزار Quizlet در محتوای آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی موجب تقویت یادگیری واژگان تخصصی و همکاری میان زبان‌آموزان می‌شود. در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهند که محیط‌های چندرسانه‌ای—چه دارای زیرنویس، چه پویانمایی، چه فناورانه—می‌توانند از طریق افزایش میزان تماس و مشارکت یادگیرندگان، یادگیری غیرمستقیم واژگان را تسهیل کنند.

در ژانر هیجانی و پرتحرک، با در نظر گرفتن مخاطبان نوجوان، گفتار سریع، برجستگی بصری قابل توجه و روایت‌های عاطفی پر بار می‌توانند توجه را جلب کرده و انگیزه مخاطب را افزایش دهند، هم‌زمان که پردازش حقیقی اطلاعات را دشوار می‌کنند. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که ویژگی‌های ژانر بر نگرش زبان‌آموزان نسبت به زیرنویس و واژگانی که در واقع یاد می‌گیرند، تأثیرگذار است. برای نمونه،

⁴⁵ Urbanek & De Vogelaer

⁴⁶ Alfahad

⁴⁷ Baranowska

⁴² Kurokawa et al

⁴³ Van der Kolk & Feijóo Antolín

⁴⁴ Chen

سینیاشینا و بالتایرو^{۴۸} (۲۰۲۳) دریافتند که تکرار در ویدئوهای زیرنویس دار معتبر، یادگیری الگوهای استرس واژگان را تسهیل می‌کند، درحالی‌که کوارتنگ^{۴۹} (۲۰۲۳) نشان داده است که زیرنویس‌های دوزبانه به‌ویژه در محتوای سریع، یادگیری غیرمستقیم واژگان را افزایش می‌دهند. این یافته‌ها نقش بالقوه ژانر را به‌عنوان یک عامل واسطه در یادگیری غیرمستقیم تأیید می‌کنند. مطالعات مقایسه‌ای مشابه، از یک ژانر به ژانر دیگر تغییر مسیر می‌دهند و نشان می‌دهند که فرصت‌های طراحی برای یادگیری واژگان به‌طور قابل توجهی متفاوت هستند.

اکثر پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ژانرهایی مانند درام و مستند غالباً شامل ترکیبی از واژگان دانشگاهی و رسمی هستند که به کند شدن ریتم کمک می‌کنند و در نهایت پردازش دقیق‌تر اطلاعات را تسهیل می‌نمایند (پیترز و وب^{۵۰}، ۲۰۱۸؛ تنگ^{۵۱}، ۲۰۲۲). ازسوی دیگر، ژانرهای نوع نمایشی پرهیجان و کمدی ساختار متفاوتی دارند و شامل عبارات محاوره‌ای سریع به همراه نشانه‌های بصری پویا و فعال هستند که برای جلب توجه مخاطب طراحی شده‌اند و گاهی ممکن است برای زبان‌آموزانی که توانایی همراه شدن با سرعت آن را دارند، بیش از حد باشند (لانا و کوپرمن^{۵۲}، ۲۰۲۴؛ لیتچمن^{۵۳}، ۲۰۲۱). این فرض ممکن است به نوعی مبادله اشاره کند: ژانرهای سریع‌تر ممکن است مشارکت بیشتری ایجاد کنند، درحالی‌که ژانرهای کندتر مزیت عمق واژگان دارند. مطالعات اخیر، هم نظری و هم تجربی، بر ضرورت دیدگاه تلفیقی تأکید می‌کنند؛ همان‌طور که بوئرز^{۵۴} (۲۰۲۴) توضیح می‌دهد، بین فرآیندهای یادگیری غیرمستقیم و آگاهانه در محتواهای سمعی-بصری هم‌پوشانی زیادی وجود دارد، درحالی‌که وب و همکاران^{۵۵} (۲۰۲۳) بر ضرورت پرباری بافتی و محتوایی برای یادگیری پایدار تأکید دارند. علاوه بر این، شاه‌یوالا و همکاران^{۵۶} (۲۰۲۴) استدلال می‌کنند که با وجود پیشرفت‌های موجود، پژوهشی نظام‌مند درباره چگونگی تعامل ژانر با متغیرهایی مانند سن، مهارت و ترجیح رسانه‌ای زبان‌آموزان هنوز به‌صورت کامل انجام نشده است. به‌طور کلی، درحالی‌که

ویدئوهای زیرنویس دار به‌وضوح یادگیری غیرمستقیم واژگان را پشتیبانی می‌کنند، شکاف‌های مهمی در درک نحوه تعامل ژانر، مشارکت زبان‌آموزان و نوع محتوا با نتایج یادگیری همچنان باقی مانده است. مطالعات موجود به ندرت ترجیحات رسانه‌ای نوجوانان را بررسی کرده یا ژانر را به‌عنوان عامل تعدیل‌کننده بررسی کرده‌اند. مطالعه حاضر به‌طور مستقیم این شکاف‌ها را با بررسی ویدئوهای زیرنویس دار گونه نوع نمایشی پرهیجان در میان فراگیران پسر زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران برطرف می‌کند و هم تبیین نظری و هم راهنمایی عملی برای معلمان فراهم می‌آورد تا از طریق انتخاب محتواهای حساس به ژانر، بیشترین بهره را از یادگیری واژگان ببرند.

سوالات پژوهش:

۱. فیلم‌های با ژانر هیجانی و پرتحرک چه تأثیری بر یادگیری ضمنی واژگان در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران هنگام استفاده از ویدئوهای زیرنویس دار دارند؟

۲. چه رابطه‌ای بین ترجیحات گونه‌های ادبی (ژانر) زبان‌آموزان و میزان یادگیری ضمنی واژگان در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران وجود دارد؟

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳.۱. مشارکت‌کنندگان در پژوهش

این پژوهش در دبیرستان ایزدی انجام شد و شامل ۴۶ دانش‌آموز پسر ۱۶ تا ۱۷ ساله، همگی در پایه یازدهم و رشته ریاضی بود. پیش از مداخله، آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) برگزار شد و تنها دانش‌آموزانی که سطح زبانی A ۲ یا بالاتر بر اساس چهارچوب مشترک اروپایی مرجع زبان‌ها کسب کردند، در مطالعه گنجانده شدند. تمامی شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه در پژوهش حضور یافتند. برای دلایل عملی، تقسیم دانش‌آموزان به گروه آزمایشی و کنترل بر اساس کلاس‌های موجود انجام شد و نه به‌صورت تصادفی سازی. اگرچه این طراحی شبه‌آزمایشی محدودیت‌هایی برای اعتبار درونی پژوهش ایجاد می‌کند، اما

⁵³ Lichtman

⁵⁴ Boers

⁵⁵ Webb et al

⁵⁶ Shahiwal et al

⁴⁸ Sinyashina & Balteiro

⁴⁹ Kurokawa

⁵⁰ Peters & Webb

⁵¹ Teng

⁵² Lana & Kuperman

امکان انجام مطالعه در محیط واقعی مدرسه را فراهم ساخت (هریس و براون^{۵۷}، ۲۰۱۰). محدودیت مطالعه به یک مدرسه و دانش‌آموزان پسر منعکس‌کننده محدودیت‌های دسترسی است، اما هم‌زمان اعتبار محیطی و واقع‌گرایانه مطالعه را برای دبیرستان‌های دولتی معمول ایران افزایش می‌دهد. بالین‌حال، این عوامل قابلیت تعمیم نتایج را کاهش می‌دهند و به‌عنوان محدودیت پذیرفته شده‌اند.

۲.۳.۳. طرح پژوهش

این مطالعه از یک طرح شبه‌آزمایشی با سنجش‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون برای بررسی اثر ویدئوهای زیرنویس‌دار بر یادگیری واژگان ضمنی استفاده کرد. متغیر مستقل، زیرنویس‌گذاری ویدئو (زیرنویس‌دار در برابر بدون زیرنویس) درحالی‌که متغیر وابسته، یادگیری واژگان بود. شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش یک ویدئوی زیرنویس‌دار را مشاهده کردند، درحالی‌که گروه کنترل همان ویدئو را بدون زیرنویس تماشا کردند. این طراحی به‌گونه‌ای انتخاب شد که تعادلی میان کنترل درونی و اعتبار بوم‌شناختی ایجاد کند، زیرا تصادفی‌سازی در محیط و زمینه کلاس درس امکان‌پذیر نبود.

۳.۳.۳. ابزار پژوهش

در این پژوهش از مجموعه‌ای از ابزارهای تدوین‌شده توسط پژوهشگر و اعتبارسنجی‌شده توسط متخصصان استفاده شد. ابزارهای اصلی شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌منظور سنجش دانش واژگان بودند که از واژه‌های به‌کاررفته در ویدئوی مداخله برگرفته شدند. برای افزایش روایی آزمون‌ها، سؤالات ابتدا بر روی ۲۰ زبان‌آموز هم‌سطح که در مطالعه اصلی شرکت نداشتند، به‌صورت آزمایشی اجرا گردید. عملکرد این زبان‌آموزان و بازخورد آنان برای بازنگری یا حذف سؤالات مبهم مورد استفاده قرار گرفت. افزون‌بر این، ۲۶ مدرس زبان انگلیسی در حوزه‌های ادبیات، آموزش زبان و ترجمه، سؤالات را از نظر وضوح، تناسب و هم‌سویی با اهداف یادگیری مورد ارزیابی قرار دادند. پایایی ابزارها با استفاده از فرمول KR-۲۱ برآورد شد که ضرایب ۰/۷۹ برای پیش‌آزمون و ۰/۸۱ برای پس‌آزمون به دست آمد. این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی بالا بوده و از حداقل سطح قابل قبول ۰/۷۰ که توسط فولچر و دیویدسون^{۵۸} (۲۰۰۷) پیشنهاد شده، فراتر است.

۱.۳.۳. ابزار پیش‌آزمون

پیش‌آزمون به‌منظور تعیین سطح پایه دانش واژگانی شرکت‌کنندگان برای واژه‌های به‌کاررفته در ویدئوی انتخاب‌شده طراحی شد. بخش‌ها به‌صورت ترکیبی از سؤالات چندگزینه‌ای و تکالیف یادآوری تنظیم شدند تا ابعاد مختلف دانش واژگان (شناسایی، یادآوری و درک معنا) را نمایان سازند.

۲.۳.۳. ابزار طبقه‌بندی گروه‌ها

برای کنترل سوگیری، میانگین نمرات زبان انگلیسی دانش‌آموزان در ارزیابی‌های مدرسه‌ای مورد توجه قرار گرفت تا توازن میان گروه‌ها سنجیده شود. گرچه تقسیم‌بندی به‌صورت تصادفی شرکت‌کنندگان به گروه‌های پژوهش از نظر روش‌شناختی مطلوب‌تر بود، اما گروه‌ها بر اساس کلاس‌های موجود شکل گرفتند.

۳.۳.۳. مداخله آزمایشی از طریق ویدئوی زیرنویس‌دار

مداخله شامل یک قسمت ۴۰ دقیقه‌ای از یک فیلم هیجانی و پرتحرک بود که برای گروه آزمایش با زیرنویس انگلیسی و برای گروه کنترل بدون زیرنویس ارائه شد. انتخاب محتوای ویدئویی بر اساس معیارهایی همچون تناسب سنی، میزان مشارکت‌برانگیزی و سازگاری فرهنگی انجام گرفت. هرچند مدت‌زمان مداخله کوتاه بود، اما این طراحی به‌گونه‌ای انجام شد که اثرات فوری زیرنویس‌گذاری بر یادگیری واژگان را در یک بازه زمانی متناسب با شرایط کلاس درس بررسی کند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی مدت‌زمان مداخله را افزایش داده و از پس‌آزمون‌های با تأخیر استفاده کنند تا ماندگاری بلندمدت دانش واژگان مورد ارزیابی قرار گیرد.

۴.۳.۳. انتخاب واژگان هدف

فرایند انتخاب واژگان هدف برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر پایه‌ی ترکیبی از بررسی و دآوری متخصصان و داده‌های تجربی حاصل از مطالعه‌ی مقدماتی انجام گرفت. در مرحله نخست، ۵۵ واژه بالقوه مستقیماً از متن گفت‌وگوی ویدئوی مداخله استخراج شد. به‌منظور اطمینان از تناسب آموزشی واژگان، ۲۶ مدرس زبان انگلیسی با پیشینه‌های گوناگون در حوزه‌های آموزش زبان، ادبیات و ترجمه، هر واژه را به‌صورت مستقل و بر اساس سه معیار ارزیابی کردند: تناسب با محتوای ویدئو، سطح دشواری متناسب با

⁵⁸ Fulcher & Davidson

⁵⁷ Harris & Brown

زبان‌آموزان پایه یازدهم در ایران، و اهمیت آموزشی آن. واژگانی که از نظر چندین مدرس امتیاز پایینی کسب کرده بودند، حذف شدند. در ادامه، مطالعه‌ای آزمایشی با گروهی از زبان‌آموزان هم‌سطح (که در پژوهش اصلی شرکت نداشتند) اجرا گردید. تحلیل نتایج پیش‌آزمون نشان داد واژگانی که بیش از ۵۰ درصد شرکت‌کنندگان پیش‌تر آن‌ها را می‌دانستند، نیازی به سنجش در یادگیری واژگان ضمنی

نداشتند و حذف شدند. پس از ارزیابی‌های کارشناسی و آزمون آزمایشی، ۳۰ واژه به‌عنوان فهرست نهایی انتخاب گردید. معیارهای انتخاب شامل فراوانی، سطح دشواری هم‌راستا با چهارچوب مرجع اروپایی مشترک (CEFR)، ارتباط موضوعی، و تناسب با سطح زبان‌آموزان بود. این فرایند ترکیبی، شفافیت، روایی و تناسب واژگان هدف را برای ارزیابی نتایج یادگیری ضمنی تضمین کرد.

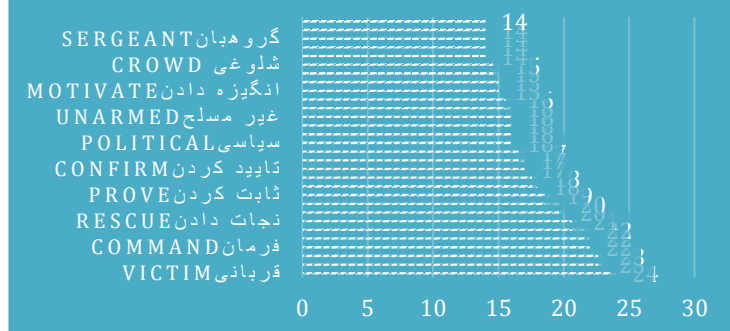
جدول ۱: فهرست واژگان هدف

1. Victim قربانی	2. Crime جرم/جنایت	3. Criminal مجرم
4. Command فرمان/دستور	5. Injure آسیب رساندن	6. Prison زندان
7. Rescue نجات دادن	8. Suspect مظنون	9. Bleeding خون‌ریزی
10. Prove ثابت کردن	11. Civilian غیر نظامی	12. Bullet گلوله
13. Confirm تأیید کردن	14. Investigation بازرسی کردن	15. Weapon اسلحه
16. Political سیاسی	17. Scar زخم/جای زخم	18. Proud افتخار
19. Unarmed غیر مسلح	20. Chase تعقیب کردن	21. Ignore نادیده گرفتن
22. Motivate انگیزه دادن	23. Decision تصمیم	24. Protest اعتراض
25. Crowd جمعیت	26. Countdown شمارش معکوس	27. Carjacked سرقت ماشین
28. Sergeant گروهان	29. Senior ارشد/با تجربه	30. Figure out فهمیدن

گردید. هر یک از ارزیابان بخش‌های آزمون را بر اساس سه معیار شفافیت، ارتباط، و تناسب با سطح یادگیرندگان پایه یازدهم ایرانی ارزیابی کردند. سپس نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) بر اساس روش لاوشه^{۶۰} (۱۹۷۵) محاسبه شد. بخش‌هایی که نسبت روایی محتوای آن‌ها پایین‌تر از حد آستانه بود، مورد بازنگری یا حذف قرار گرفتند، درحالی‌که نتایج شاخص روایی محتوا کفایت بازنمایی محتوایی را تأیید کرد. فرایند نظام‌مند اعتبارسنجی، همراه با ساختار آزمون اقتباس‌شده از **تینگ**^{۶۱} (۲۰۲۲)، اطمینان حاصل کرد که بخش‌های نهایی از لحاظ نظری و عملی از استحکام لازم برخوردار باشند.

بخش نخست آزمون بر بازیابی واژگان تمرکز داشت. در این بخش، معنای واژه هدف به زبان فارسی همراه با حرف نخست معادل انگلیسی آن ارائه می‌شد و زبان‌آموزان می‌بایست واژه کامل انگلیسی را تولید کنند. این فعالیت با هدف سنجش ظرفیت یادگیری و میزان عمق بازیابی واژگان از حافظه طراحی شده بود.

کلمات منتخب



شکل ۱. میزان انتخاب واژگان توسط ۲۶ معلم

۵،۳،۳. آزمون واژگان

برای سنجش میزان دانش واژگان شرکت‌کنندگان نسبت به واژگان هدف، از آزمون واژگان چهاربخشی **تینگ**^{۵۹} (۲۰۲۲) به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این آزمون چندبعدی بوده و جنبه‌های مختلف یادگیری واژگان از جمله تشخیص و یادآوری شکل و معنای واژه‌ها را ارزیابی می‌کرد. روایی محتوای آزمون بر اساس نظر ۲۶ معلم باتجربه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تعیین

⁶¹ Teng

⁵⁹ Teng
⁶⁰ Lawshe

مظنون) → پاسخ صحیح S..... مثال

Suspect)

a) espect

b) uspect

c) escept

d) ispect

بخش دوم آزمون به تشخیص شکل واژه‌ها اختصاص داشت. در این مرحله، به زبان‌آموزان یک واژه انگلیسی ارائه می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد که معنای صحیح آن را از میان گزینه‌های چندگزینه‌ای ارائه‌شده به زبان فارسی یا انگلیسی انتخاب کنند. این فعالیت با هدف سنجش توانایی زبان‌آموزان در پیوند دادن شکل واژه با معنای متناظر آن طراحی شده بود و جنبه تشخیص دانش واژگان را مورد ارزیابی قرار می‌داد.

مجرم → a) پاسخ صحیح Criminal: مثال

a) مجرم

b) دزد

c) مقتول

d) آدم‌ریا

بخش سوم آزمون به بازیابی معانی واژه‌ها اختصاص داشت. در این فعالیت، تعاریف به زبان انگلیسی ارائه می‌شد و زبان‌آموزان باید واژه متناظر را از میان چهار گزینه دیگر انتخاب می‌کردند. این بخش با هدف سنجش توانایی زبان‌آموزان در پیوند دادن شکل واژه‌ها با معانی آن‌ها طراحی شده بود و جنبه دریافتی دانش واژگان را مورد ارزیابی قرار می‌داد.

c) Rescue → پاسخ صحیح «نجات دادن»: مثال

a) Invest

b) Reset

c) Rescue

d) In case

بخش چهارم آزمون به آگاهی از معنای واژه‌ها اختصاص داشت. در این بخش، یک واژه انگلیسی به زبان‌آموزان ارائه می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد یکی از گزینه‌های چندگزینه‌ای که با معنی واژه مطابقت داشت، انتخاب کنند. این فعالیت با هدف سنجش توانایی شرکت‌کنندگان در درک و تمایز میان معانی احتمالی واژه‌ها طراحی شده بود و جنبه دیگری از دانش واژگان آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌داد.

Chase (تعقیب کردن) → پاسخ صحیح مثال

a) Chase (تعقیب کردن)

b) Consequences (فاصله)

c) Felons (فرصت‌ها)

d) Cop (راننده)

به هر پاسخ صحیح یک امتیاز تعلق می‌گرفت و در مجموع، زبان‌آموزان می‌توانستند تا سی امتیاز کسب کنند. دو داور آموزش‌دیده برای ارزیابی، هریک با بیش از ده سال سابقه تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (که به‌صورت دونفره کار می‌کردند)، آزمون‌ها را به‌طور مستقل نمره‌گذاری کردند و میزان توافق میان داوری آن‌ها معقول و قابل قبول بود؛ بنابراین، نمره‌گذاری آزمون‌ها عینی و با روایی مناسب تلقی شد. به‌منظور کاهش حداقل تأثیر حافظه و حداکثرسازی سنجش واقعی یادگیری ضمنی، بخش‌های انحرافی و ترتیب بخش‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متفاوت طراحی شدند.

۴،۳. روند جمع‌آوری داده‌ها

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در سه مرحله متوالی انجام شد: پیش‌آزمون، مداخله، و پس‌آزمون. این سازوکارها به‌گونه‌ای طراحی شده بودند که هم پایایی و هم رعایت ملاحظات اخلاقی تضمین شود.

۱،۴،۳. مرحله پیش‌آزمون

فعالیت هفته اول شامل یک جلسه فردی سی‌دقیقه‌ای برای پیش‌آزمون تمام دانش‌آموزان و تعیین خط مبنای دانش واژگان بود. محیط آزمون با برگزاری آن در کلاس کنترل شد، به‌طوری که دانش‌آموزان به‌صورت فردی در جای خود نشستند و بدین ترتیب حواس‌پرتی‌ها به حداقل رسید و امکان تقلب حین آزمون کاهش یافت. به شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد که نتایج آزمون هیچ تأثیری بر سوابق تحصیلی آن‌ها نخواهد داشت و بدین ترتیب شرکت داوطلبانه و معتبر آن‌ها تضمین شد. تمام پاسخ‌ها به‌صورت محرمانه ماند تا هویت زبان‌آموزان محفوظ مانده و مشارکت صادقانه تشویق شود.

۲،۴،۳. مداخله آزمایشی

براین اساس، یک فاصله چهار هفته‌ای بین پیش‌آزمون و شروع مرحله آزمایش برنامه‌ریزی شد تا از تأثیر خستگی یا اثرات فوری آزمون بر شرکت‌کنندگان جلوگیری شود. در طول مداخله، جلسات جداگانه‌ای برای گروه آزمایشی و گروه

کنترل در همان کلاس با تجهیزات صوتی و تصویری مناسب برگزار شد. گروه آزمایشی یک قسمت چهل دقیقه‌ای از یک مجموعه هیجانی و پرتحرک با زیرنویس انگلیسی را مشاهده کردند، درحالی که گروه کنترل همان قسمت را بدون زیرنویس دیدند. بخش‌های غیرمناسب از نظر فرهنگی از ویدئو حذف شد و زیرنویس‌ها هم‌زمان با ویدئو قرار گرفتند تا فهم مطالب تسهیل شود. چیدمان کلاس به هر دو گروه امکان دسترسی یکسان به تصویر و صدا را فراهم می‌کرد و به‌عنوان یک شرایط پایدار برای هر دو گروه عمل می‌کرد.

۳،۴،۳. ارزیابی پس‌آزمون

پس‌آزمون بلافاصله پس از مشاهده ویدئو برگزار شد و از نظر قالب، طول و شیوه نمره‌دهی همانند پیش‌آزمون بود. هدف از برگزاری پس‌آزمون، شناسایی مزایای واژگانی حاصل از مداخله بود. آزمون‌ها توسط دو داور آموزش‌دیده و مجرب با استفاده از ارزیابان متفاوت و با پایایی بالای بین آنها مورد سنجش قرار گرفتند تا دقت نمره‌گذاری تضمین شود. بدین ترتیب، هم معیار نظام‌مند و هم معیار عینی برای سنجش یادگیری واژگان فراهم گردید.

۴،۴،۳. ملاحظات اخلاقی و عملی

تمام جنبه‌های پنهان داشتن اطلاعات رعایت می‌شد و شرکت‌کنندگان در فواصل زمانی مشخص نتایج مطالعه را مرور می‌کردند تا یادآوری شود که مشارکت آن‌ها داوطلبانه است. تغذیه برای شرکت‌کنندگان و کارکنان مدرسه فراهم شد تا قدردانی از مشارکت آن‌ها صورت گیرد، فضایی همکاری‌محور ایجاد شود و پژوهش به تجربه‌ای خوشایند تبدیل گردد. انتظار می‌رود که تمام موارد فوق نگرش‌های همکارانه بیشتری در میان شرکت‌کنندگان ایجاد کند.

۵،۳. تحلیل داده‌ها

بخشی از فرآیند تضمین دقت و درستی پژوهش، تحلیل داده‌ها بود. ابتدا نرمال بودن نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان با استفاده از برآورد شاخص‌های کشیدگی (Skewness) و چولگی (Kurtosis) مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی، مناسب بودن داده‌ها برای فرضیات لازم در روش‌های آماری پارامتریک را تأیید کرد. در ادامه، ضریب پایایی ۲۱-KR برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد تا ثبات درونی سنجش واژگان تضمین شود.

مقادیر بسیار بالای ۲۱-KR نشان می‌دهد که آزمون در اندازه‌گیری جنبه‌های مورد نظر دانش واژگان با ثبات بوده است.

در تحلیل کوواریانس یک‌طرفه (One-way ANCOVA)، تأثیر ویدئوهای دارای زیرنویس بر یادگیری ضمنی واژگان بررسی شد. متغیر وابسته نمرات پس‌آزمون بود و متغیر کمکی نمرات پیش‌آزمون بودند تا تفاوت‌های اولیه گروه‌ها کنترل شود. این تحلیل امکان ارزیابی میزان پیشرفت واژگان در گروه آزمایشی (مشاهده ویدئوهای دارای زیرنویس) نسبت به گروه کنترل (مشاهده ویدئوهای بدون زیرنویس؛ با کنترل سطح مهارت اولیه) را فراهم می‌کرد. همچنین، آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای همه گروه‌ها گزارش شد تا نگاه به روند عملکرد شرکت‌کنندگان بهبود یابد. در شکل کلی سؤال، این تحلیل به این صورت مطرح می‌شود: تفاوت یادگیری ضمنی واژگان میان زبان‌آموزان ایرانی که ویدئوها را با زیرنویس مشاهده می‌کنند و آن‌هایی که بدون زیرنویس مشاهده می‌کنند، چیست؟ با در نظر گرفتن تمامی کنترل‌ها برای تفاوت‌های پیشین، بررسی‌های پایایی، و تحلیل‌های توصیفی و استنباطی، این طراحی پژوهش امکان ارائه تصویری دقیق و معتبر از تأثیر مداخله بر یادگیری واژگان را فراهم می‌کند.

۴. یافته‌های پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی این موضوع انجام شد که آیا نتایج یادگیری واژگان ضمنی شرکت‌کنندگان در هنگام تماشای ویدئوهای دارای زیرنویس با نتایج یادگیری آن‌ها در هنگام تماشای ویدئوهای بدون زیرنویس تفاوت دارد یا خیر. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه (One-Way ANCOVA) استفاده شد و نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم‌پراش در نظر گرفته شدند. آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه مستلزم رعایت چندین پیش‌فرض است که شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، پایایی ابزار اندازه‌گیری، خطی بودن رابطه بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی واریانس‌ها در میان گروه‌ها می‌باشد (پالانت^{۶۲}، ۲۰۱۶؛ فیدل^{۶۳}، ۲۰۲۴؛ تبچنیک و فیدل^{۶۴}، ۲۰۱۹). علاوه بر این، پیش‌آزمون باید قبل از پس‌آزمون اجرا شود و هیچ متغیر

⁶⁴ Tabachnick & Fidell

⁶² Pallant

⁶³ Field

هم‌پراش دیگری نباید با آن‌ها همبستگی بالایی داشته باشد. در پژوهش حاضر تنها یک متغیر هم‌پراش (یعنی پیش‌آزمون) در نظر گرفته شد که قبل از اجرای پس‌آزمون برگزار گردید و میزان همبستگی‌ها نیز در حد قابل قبول گزارش شد. بخش‌های بعدی به بررسی پیش‌فرض‌های آزمون و ارائه نتایج اصلی همراه با تفسیر آن‌ها اختصاص یافته است تا معنا و دلالت‌های آماری یافته‌ها به روشنی بیان شود.

۱.۴. بررسی پیش‌فرض‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، تحلیل کوواریانس یک‌طرفه دارای پنج پیش‌فرض اصلی است. نخستین پیش‌فرض به نرمال بودن داده‌ها مربوط می‌شود. جدول ۲ مقادیر چولگی و کشیدگی را نشان می‌دهد که بر اساس آن

مشخص شد داده‌های پژوهش حاضر انحراف معناداری از نرمال بودن ندارند، زیرا تمامی مقادیر در بازه $2 \pm$ قرار داشتند. شایان ذکر است که معیار $2 \pm$ توسط باکمن^{۶۵} (۲۰۰۵)، بائه و باکمن^{۶۶} (۲۰۱۰)، و جورج و مالری^{۶۷} (۲۰۲۴) پیشنهاد شده است. همچنین، ژو و همکاران^{۶۸} (۲۰۱۹) بازه متفاوتی برابر با $3 \pm$ را مطرح کرده‌اند. در همین حال، واتکینز^{۶۹} (۲۰۲۱) پیشنهاد دیگری ارائه داده و بیان کرده است که مقدار چولگی باید کمتر از $2 \pm$ باشد، درحالی‌که کشیدگی باید با معیار $7 \pm$ ارزیابی شود. با توجه به این آستانه‌های گوناگون مطرح‌شده در ادبیات پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های این پژوهش در تمامی معیارها در محدوده قابل قبول قرار دارند؛ بنابراین، کافی بودن داده‌ها برای انجام تحلیل‌های پارامتریک تأیید می‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی

گروه	مرحله آزمون	تعداد (N)	چولگی	خطای استاندارد	کشیدگی	خطای استاندارد
آزمایش	پیش‌آزمون	۲۳	۱/۰۶۷	۰/۴۸۱	۱/۰۶۲	۰/۹۳۵
	پس‌آزمون	۲۳	۰/۳۷۰	۰/۴۸۱	-۰/۲۱۷	۰/۹۳۵
کنترل	پیش‌آزمون	۲۳	۰/۳۲۹	۰/۴۸۱	-۱/۰۶۰	۰/۹۳۵
	پس‌آزمون	۲۳	۰/۲۶۳	۰/۴۸۱	-۰/۹۹۴	۰/۹۳۵

دومین پیش‌فرض تحلیل کوواریانس یک‌طرفه آن است که پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی باید از شاخص‌های پایایی مناسبی برخوردار باشند. جدول ۳ آمار توصیفی و ضرایب پایایی KR-۲۱ مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی را نشان می‌دهد. ضرایب پایایی این دو آزمون به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۷ به دست آمد. فولچر و دیویدسون^{۷۰} (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که آزمون‌هایی با ضریب پایایی KR-۲۱ برابر یا بالاتر از ۰/۷۰ از کفایت لازم

برخوردارند. این ضرایب بالای پایایی نه تنها فراتر از آستانه معیار هستند، بلکه نشان می‌دهند میزان خطای اندازه‌گیری حداقلی است؛ از این رو، می‌توان تفاوت‌های مشاهده‌شده بین گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را به‌طور منطقی ناشی از اثر مداخله دانست، نه از ناپایداری ابزار سنجش. در نتیجه، می‌توان نتیجه گرفت که پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی از شاخص‌های پایایی مطلوبی برخوردار بوده‌اند.

جدول ۳: آمار توصیفی و شاخص‌های پایایی KR-۲۱

آزمون	تعداد (N)	میانگین	انحراف معیار	واریانس	KR-21
پیش‌آزمون	۴۶	۱۰/۶۷	۸/۶۲۸	۴۴۷/۷۴	۹۴۰/
پس‌آزمون	۴۶	۱۲/۹۱	۸/۲۹۴	۷۹۲/۶۸	۹۲۰/

سومین پیش‌فرض تحلیل کوواریانس یک‌طرفه آن است که میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان رابطه‌ای خطی وجود داشته باشد. نتایج معنادار آزمون (خطی بودن

رابطه $\eta^2 = F(1, 45) = 46.98, p < .05$) (که نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ است)^{۷۰} (جدول ۴)، حاکی از وجود رابطه‌ای خطی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی

⁶⁹ Watkins

اِتا اسکور جزئی باید بر اساس معیارهای زیر تفسیر شود: ۰۰۱ = ضعیف، ۰۰۶ = ۰۰۰۷۰ = متوسط، و ۰۰۱۴ = بزرگ (گری و کینیئر، ۲۰۱۲، ص ۳۳۳، و پالانت، ۲۰۱۶، ص ۲۸۵)

⁶⁵ Bachman

⁶⁶ Bae & Bachman

⁶⁷ George & Mallery

⁶⁸ Zhu et al

بود. این رابطه خطی قوی تأیید می‌کند که استفاده از پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم‌پراش مناسب است و تحلیل کوواریانس یک‌طرفه می‌تواند به طور مؤثر نمرات پس‌آزمون را تعدیل کرده و با کاهش واریانس خطا، برآورد دقیق‌تری از

اثر مداخله ارائه دهد. علاوه بر این، اندازه اثر بالا نشان می‌دهد که متغیر هم‌پراش تأثیر قابل توجهی بر نتایج دارد و این امر علاوه بر معنادار بودن آماری، عمق تفسیری بیشتری به تحلیل می‌بخشد.

جدول ۴: آزمون خطی بودن رابطه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجات آزادی (df)	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری (Sig.)
پس‌آزمون * پیش‌آزمون					
بین گروه‌ها (ترکیب شده)	۲۱۷۴/۵۶۹	۲۲	۹۸/۸۴۴	۴۶۸/۲	۰/۰۱۸
خطی بودن	۱۸۸۱/۶۰۸	۱	۱۸۸۱/۶۰۸	۴۶/۹۸۵	۰/۰۰۰
انحراف از خطی بودن	۲۹۲/۹۶۰	۲۱	۱۳/۹۵۰	۰/۳۴۸	۰/۹۹۱
درون گروه‌ها	۹۲۱/۰۸۳	۲۳	۴۰/۰۴۷		
کل	۳۰۹۵/۶۵۲	۴۵			
اتا اسکوئر (Eta Squared)	۰/۷۰۲				

چهارمین پیش‌فرض تحلیل کوواریانس یک‌طرفه، یعنی همگنی شیب‌های رگرسیون، ارتباط نزدیکی با پیش‌فرض خطی بودن دارد. این پیش‌فرض بیان می‌کند که رابطه خطی میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون واژگان ضمنی باید در هر دو گروه تقریباً به یک اندازه برقرار باشد. نتایج مربوط به تعامل غیرمعنادار میان پیش‌آزمون (متغیر هم‌پراش) و متغیر مستقل (متغیر گروه‌بندی) $F(1, 42) = .427, p > .05$ ، $\eta^2 = .010$ که نشان‌دهنده اندازه اثر بسیار کوچک است^{۷۱}، تأیید می‌کند که روابط میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

در تمامی گروه‌ها تقریباً یکسان بوده است. براین اساس، نمرات پس‌آزمون تعدیل‌شده بر اساس متغیر هم‌پراش در میان گروه‌ها سازگار هستند؛ بنابراین، می‌توان اطمینان یافت که تفاوت‌های مشاهده‌شده میان گروه‌های آزمایش و کنترل ناشی از تفاوت‌های اولیه در دانش واژگان نبوده است. افزون بر این، مقدار η^2 جزئی معیار تفسیر معناداری از اندازه اثر ارائه می‌دهد که فراتر از صرف معنادار آماری، شواهد تجربی را تقویت می‌کند.

جدول ۵: آزمون فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مربعات نوع III	درجات آزادی (df)	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری (Sig.)	اتا اسکوئر جزئی (Partial Eta Squared)
گروه	۱۰۱/۱۲۰	۱	۱۰۱/۱۲۰	۴/۰۰۲	۰/۰۵۲	۰/۰۸۷
پیش‌آزمون	۱۹۱۰/۶۹۹	۱	۱۹۱۰/۶۹۹	۷۵/۶۲۷	۰/۰۰۰	۰/۶۴۳
گروه * پیش‌آزمون	۱۰/۷۸۲	۱	۱۰/۷۸۲	۰/۴۲۷	۰/۵۱۷	۰/۰۱۰
خطا	۱۰۶۱/۱۲۵	۴۲	۲۵/۲۶۵			
کل	۱۰۷۶۶/۰۰۰	۴۶				

^{۷۱} جزئی باید بر اساس معیارهای زیر تفسیر شود: ۰/۰۱ = ضعیف، ۰/۰۶ = متوسط، و ۰/۱۴ = زیاد (گری و کینیر، ۲۰۱۲، ص. ۳۲۳؛ و پالانت، ۲۰۱۶، ص. ۲۸۵).

در نهایت، تحلیل کوواریانس یک‌طرفه مستلزم آن است که گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون واژگان دارای واریانس‌ها همگن باشند. نتایج غیرمعدار آزمون لوین ($F(1, 44) = 209. p < .05$) (جدول ۶) نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. این همگنی واریانس‌ها اطمینان

می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده‌شده در نمرات پس‌آزمون تحت تأثیر پراکندگی نابرابر میان گروه‌ها قرار نگرفته است و بدین ترتیب، اعتبار نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تقویت می‌شود.

جدول ۶: آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها

سطح معناداری (Sig.)	درجات آزادی (df2)	درجات آزادی (df1)	مقدار F
۰/۰۶۵	۴۴	۱	۰/۲۰۹

پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس یک‌طرفه، نتایج اصلی در این بخش ارائه می‌شوند. جدول ۷ آمار توصیفی دو گروه را در پس‌آزمون واژگان، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که گروه آزمایش ($M = 14.70, SE = 1.05$) میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل ($M = 11.11, SE = 1.05$) در پس‌آزمون

واژگان ضمنی کسب کرده است. این تفاوت در میانگین‌های تعدیل‌شده بیانگر افزایش قابل‌توجه یادگیری در گروه آزمایش است و می‌تواند به‌عنوان شاخص عملی برای سنجش اثربخشی مداخله در کنار متمایز آماری حاصل از تحلیل کوواریانس یک‌طرفه تلقی شود.

جدول ۷: آمار توصیفی برای پس‌آزمون واژگان ضمنی بر اساس گروه‌ها با پیش‌آزمون

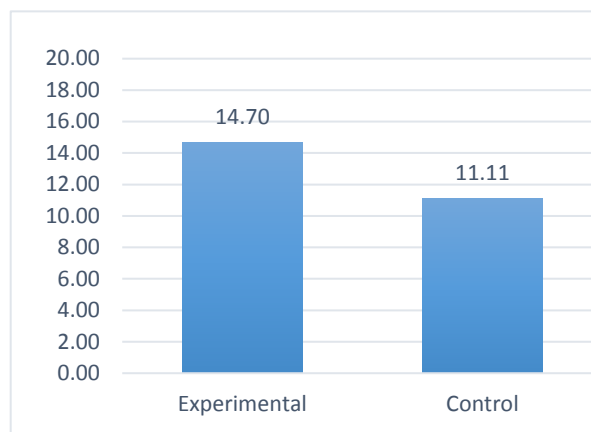
حد بالایی	حد پایینی	بازه اطمینان ۹۵٪	خطای استاندارد	میانگین	گروه
۸۲۹/۱۶	۱۲/۵۸۶	۱/۰۵۲	۱۴/۷۰۸a	آزمایشی	
۲۴۰/۱۳	۸/۹۹۷	۱/۰۵۲	۱۱/۱۱۹a	کنترل	

و در نهایت، جدول ۸ نتایج اصلی تحلیل کوواریانس یک‌طرفه را نشان می‌دهد. یافته‌های معنادار ($F(1, 43) = 5.70, p < .05, \eta^2 = 0.117$) که نشان‌دهنده اندازه اثر متوسط هستند، بیانگر آن است که گروه آزمایش پس از دریافت مداخله از طریق بازی کوییزلت، در پس‌آزمون واژگان ضمنی، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته

است. اندازه اثر متوسط، همراه با تفاوت میانگین‌های تعدیل‌شده، تفسیر تکمیلی و دقیق‌تری از میزان پیشرفت یادگیری ارائه می‌دهد و به تقویت تحلیل نتایج از منظر عملی و آماری کمک می‌کند. شکل ۲ نیز میانگین‌های دو گروه را در پس‌آزمون واژگان ضمنی نمایش می‌دهد.

جدول ۸: آزمون اثرات بین گروهی برای پس‌آزمون واژگان ضمنی با در نظر گرفتن پیش‌آزمون

اتا اسکوئر جزئی (Partial Eta Squared)	سطح معناداری (Sig.)	مقدار F	میانگین مربعات	درجات آزادی (df)	مجموع مربعات نوع III	منبع تغییرات
۰/۶۵۳	۰/۰۰۰	۸۰/۸۳۵	۲۰۱۵/۰۵۰	۱	۲۰۱۵/۰۵۰	پیش‌آزمون
۰/۱۱۷	۰/۰۲۱	۵/۷۰۲	۱۴۲/۱۳۷	۱	۱۴۲/۱۳۷	گروه
			۲۴/۹۲۸	۴۳	۱۰۷۱/۹۰۷	خطا
				۴۶	۱۰۷۶۶/۰۰۰	کل



شکل ۲: میانگین‌های پس‌آزمون واژگان ضمنی بر اساس گروه‌های کنترل و آزمایش با در نظر گرفتن پیش‌آزمون
۵. بحث

این مطالعه تأثیر ویدئوهای با زیرنویس ژانر هیجانی و پرتحرک را بر یادگیری غیرمستقیم واژگان در یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی بررسی کرد و یک آزمون انتقادی از اصول یادگیری چندرسانه‌ای در محتوایی خاص از ژانر ارائه داد. مطابق با نظریه یادگیری چندرسانه‌ای شناختی **مایر^{۷۲}** (۲۰۲۴)، زیرنویس‌های هم‌زمان، درون‌داد سمعی و بصری را فراهم می‌کنند که به نگاشت فرم واژه‌ها به معنا کمک کرده و بار شناختی را کاهش می‌دهد. با این حال، افزایش چشمگیر یادگیری واژگان کم‌تکرار و واژگان وابسته به زمینه و محتوا نشان می‌دهد که ویژگی‌های ویدئوهای ژانر هیجانی و پرتحرک — شامل تصاویر سریع، روایت‌های احساسی و نشانه‌های بصری فشرده — ممکن است پشتیبانی ویژه و انگیزشی بیشتر فراهم کنند که به‌طور کامل توسط نظریه پردازش دوکاناله سنتی **(پاویو^{۷۳}، ۱۹۸۶)** توضیح داده نمی‌شود.

همسو با پژوهش‌های اخیر، ترکیب زیرنویس‌ها با محتوای چندرسانه‌ای جذاب و غنی از زمینه و محتوا می‌تواند یادگیری غیرمستقیم واژگان را مؤثرتر از محتوای ویدئویی عمومی افزایش دهد **(تنگ^{۷۴}، ۲۰۲۵؛ کوراکاوا و همکاران^{۷۵}، ۲۰۲۴؛ ژانگ و ژانگ^{۷۶}، ۲۰۲۴)**. با نشان دادن این تأثیرات خاص ژانر، مطالعه مدل‌های نظری موجود را گسترش می‌دهد و بر نیاز به در نظر گرفتن عوامل شناختی و عاطفی

هنگام پیش‌بینی اثربخشی درون‌داد چندرسانه‌ای در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأکید می‌کند. بنابراین، فراتر از تأیید مزایای عمومی زیرنویس‌ها، یافته‌ها، بینش‌های نوآورانه‌ای درباره چگونگی بهینه‌سازی یادگیری غیرمستقیم واژگان توسط ویدئوهای ژانر هیجانی و پرتحرک ارائه می‌دهند و راهنمایی عملی برای انتخاب محتوای آموزشی فراهم می‌کنند. علاوه بر این، این مطالعه اهمیت درون‌داد جذاب و پربار از محتوا را تأکید می‌کند. یادگیری غیرمستقیم زمانی مؤثرتر رخ می‌دهد که زبان‌آموزان با محتوای معنادار تعامل داشته باشند، نه با تمرین‌های جدا از زمینه و محتوا. این یافته با نتایج **سایدرنکو^{۷۷} (۲۰۱۰)** همسو است که نقش حیاتی زمینه و محتوا در یادگیری واژگان را تأکید می‌کند. محتوای جذاب فرصت‌های طبیعی برای مواجهه زبان‌آموزان با واژگان جدید و به یاد سپردن آن‌ها را فراهم می‌آورد و در عین حال انگیزه و توجه آنان را حفظ می‌کند.

پژوهش‌های پیشین مزایای کلی درون‌داد زیرنویس‌دار را مورد بررسی قرار داده‌اند **(پیترز و وب^{۷۸}، ۲۰۱۸؛ رینولدز و همکاران^{۷۹}، ۲۰۲۲)**، اما این مطالعه بر قابلیت‌های ویژه ژانر هیجانی و پرتحرک تمرکز دارد. دیالوگ‌های سریع، نشانه‌های بصری متراکم و روایت‌های احساسی، ظاهراً توجه زبان‌آموزان را جلب کرده و آن‌ها را به پردازش عمیق‌تر واژگان ترغیب می‌کند. این ویژگی‌ها می‌توانند مزیت شناختی و انگیزشی بیشتر در فیلم‌های هیجانی و پرتحرک فراهم کنند و ادبیات موجود درباره یادگیری واژگان مبتنی بر چندرسانه‌ای را غنی‌تر سازند **(تنگ^{۸۰}، ۲۰۲۳)**. این پژوهش راهنمایی‌های عملی برای مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ارائه کرده است تا محتوای چندرسانه‌ای مناسب را انتخاب کنند که مشارکت زبان‌آموز و یادگیری غیرمستقیم واژگان را به حداکثر برساند و به این ترتیب سهم نوآورانه‌ای در زمینه یادگیری زبان مبتنی بر چندرسانه‌ای ایفا کند. این یافته‌ها همچنین با مطالعات پیشین انجام‌شده در ایران هم‌خوانی دارد که بر اثربخشی محتوای آموزشی صوتی-تصویری و مبتنی بر فناوری برای توسعه واژگان تأکید

⁷⁷ Sydorenko

⁷⁸ Peters & Webb

⁷⁹ Reynolds et al

⁸⁰ Teng

⁷² Mayer

⁷³ Paivio

⁷⁴ Teng

⁷⁵ Kurokawa

⁷⁶ Zhang & Zhang

کرده‌اند. برای مثال، **برزابادی‌فرهانی و اهرابی‌فخر (۲۰۲۰)** شواهدی ارائه کردند که مواجهه با محتوای صوتی-تصویری با دانش واژگانی به‌طور مثبت همبسته است، و **دشتستانی و حجت‌پناه (۲۰۲۳)** نشان دادند که ویدئوهای پویانمایی به یادگیری تصادفی واژگان و افزایش انگیزه در میان نوآموزان کمک می‌کنند. همچنین، طبق نظر **رضایی و اسماعیلی (۲۰۲۵)**، ابزارهای دیجیتال مانند Quizlet، وقتی به‌طور هم‌زمان استفاده شوند، می‌توانند حفظ واژگان و یادگیری مشارکتی را بهبود بخشند.

با این حال، پژوهش حاضر این بحث را به دسته ویدئوهای ژانر هیجانی و پرتحرک با زیرنویس گسترش می‌دهد و استدلال می‌کند که آگاهی از ژانر می‌تواند جذب غیرمستقیم یادگیرنده را در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در نوجوانان افزایش دهد. تفاوت‌های فردی بین زبان‌آموزان، به‌ویژه از نظر اندازه واژگان و عوامل شناختی شامل حافظه کاری و توجه، بر نتایج یادگیری واژگان در تمامی ژانرهای ویدئویی تأثیر می‌گذارد. مشاهدات **ژانگ و ژانگ^{۸۱} (۲۰۲۴)** تأیید می‌کند که متغیرهای مرتبط با یادگیرنده ممکن است فرآیند دریافت چندرسانه‌ای را مختل کنند. چنین بینش‌هایی درباره ماهیت یادگیری می‌تواند توضیح دهد چرا برخی یادگیرندگان ممکن است در مواجهه با محتوای با پخش سریع دچار بار شناختی بیش از حد شوند و ضرورت در نظر گرفتن تطبیق سطح مهارت و توانایی شناختی یادگیرندگان در طراحی آموزشی را برجسته می‌کند. حتی در صورت وجود تأثیرات مثبت، زیرنویس‌ها در بیشتر موارد تضمینی برای یادگیری واژگان ارائه نمی‌کنند. **بیسون و همکاران^{۸۲} (۲۰۱۴)** گزارش کردند که تحت شرایط بار شناختی بیش از حد، زیرنویس‌ها ممکن است ایجاد پیوند شکل-معنا را مختل کنند، درحالی‌که **پیترز و وب^{۸۳} (۲۰۱۸)** نشان دادند که زیرنویس‌ها گاهی شناخت واژگان پرتکرار را بر واژگان کم‌تکرار ترجیح می‌دهند. پژوهش حاضر بر این ادبیات می‌افزاید و نشان می‌دهد که برخی ویژگی‌های ویژه ژانر، به‌ویژه آن‌هایی که فیلم‌های هیجانی و پرتحرک را از نظر بصری و احساسی غنی می‌کنند، قادرند چنین محدودیت‌هایی را برطرف کنند و به یادگیرندگان امکان دهند واژگان جدید را به‌طور مؤثرتری پردازش و حفظ کنند.

با این حال، شرایط انجام تکلیف، مهارت یادگیرنده و توانایی خواندن همچنان از متغیرهای تعدیلی مهم محسوب می‌شوند (**سایدرنکو، ۲۰۱۰**).

یافته مهم دیگر به ماهیت غیرمستقیم یادگیری مربوط می‌شود. هیچ دستورالعمل صریحی برای یادگیرندگان ارائه نشده بود تا واژگان را حفظ کنند؛ بلکه یادگیری زمانی رخ می‌داد که آن‌ها مشغول توجه به محتوای معنادار بودند. طبق مدل **هاکین و کویدی^{۸۳} (۱۹۹۹)**، این نوع یادگیری، یادگیری غیرمستقیم نامیده می‌شود و نشان می‌دهد که مواجهه واقعی با محتوا منجر به حفظ پایدار اطلاعات می‌شود. این مدل در مطالعه‌ای اخیر توسط **تنگ^{۸۴} (۲۰۲۵)** تأیید شد، که نشان داد یادگیری غیرمستقیم با استفاده از زیرنویس و صدا در یادگیری واژگان مؤثر است. عوامل فرهنگی و محتوایی نیز نقش مهمی ایفا می‌کنند. فیلم‌های هیجانی و پرتحرک در سراسر جهان وجود دارند و با علایق نوجوانان همخوانی دارند، که انگیزه و مشارکت آن‌ها را افزایش می‌دهد. اگرچه محدود بودن مواجهه زبان‌آموزان ایرانی با انگلیسی خارج از کلاس و وابستگی آن‌ها به خط فارسی ممکن است بر نحوه پردازش زیرنویس‌ها تأثیر بگذارد، این مطالعه نشان می‌دهد که استفاده از محتوای چندرسانه‌ای متناسب با فرهنگ و سطح رشد، می‌تواند یادگیری غیرمستقیم واژگان را تسهیل کند. این شواهد تجربی همچنین توسط **مولیدا و وارنی^{۸۵} (۲۰۲۴)** حمایت شده است، که نشان داد نگرش‌های زبان‌آموزان نسبت به فیلم‌های انگلیسی با دانش واژگانی آن‌ها همبستگی مثبت دارد. بنابراین، این بحث اهمیت انتخاب محتوای چندرسانه‌ای را که هم از نظر محتوا و هم از نظر رشد مناسب یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی باشد، برجسته می‌کند.

قابل توجه است که مطالعه حاضر اهمیت فیلم‌های ژانر هیجانی و پرتحرک را برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به‌ویژه در جهت تقویت یادگیری غیرمستقیم، نشان می‌دهد. فیلم‌های هیجانی و پرتحرک که سریع و پر بار احساسی بوده و روایت‌های فرهنگی غنی از محتوا را دارند، تجربه‌ای همه‌جانبه ایجاد می‌کنند که با علایق و زندگی روزمره نوجوانان همخوانی دارد. چنین محتوایی ارتباط شخصی یادگیرندگان با زبان را فراهم می‌کند و از این

⁸⁴ Teng

⁸⁵ Maulida & Warni

⁸¹ Zhang & Zhang

⁸² Bisson et al

⁸³ Huckin & Coady

طریق یادگیری غیرمستقیم واژگان را در حین تعامل طبیعی با محتوای معنادار به دنبال دارد. یادگیری غیرمستقیم انگیزه، مشارکت و حس شایستگی را تقویت می‌کند و در نتیجه حفظ بلندمدت واژگان را بدون نیاز به حفظ صریح آن‌ها تضمین می‌کند. یادگیری واژگان با استفاده از ویدئوهای ژانر هیجانی و پرتحرک در محتوای معنادار و فعال، نیازهای شناختی و عاطفی یادگیرندگان را تأمین می‌کند و در نتیجه واژگان را با اعتمادبه‌نفس و لذت یاد می‌گیرند. این مثال نشان می‌دهد که انتخاب محتوایی که با علایق و سطح رشد یادگیرندگان هماهنگ باشد، می‌تواند کارایی مداخلات چندرسانه‌ای را بیشتر کند و چهارچوبی عملی برای آموزش زبان انگلیسی به‌صورت یادگیرنده‌محور و سازگار فراهم آورد. اثبات شده است که ویدئوهای زیرنویس‌دار یادگیری غیرمستقیم واژگان را تقویت می‌کنند، اما همچنین ژانر به‌عنوان یک متغیر تعدیلی اهمیت دارد. بنابراین، این پژوهش نظریه‌های یادگیری چندرسانه‌ای را تثبیت کرده و با ترکیب زیرنویس‌ها و ویژگی‌های ویژه ژانر و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، پیامدهای عملی برای آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد. مدرسان و طراحان برنامه درسی می‌توانند به‌صورت راهبردی از ویدئوهای زیرنویس‌دار با ژانر مناسب استفاده کنند تا یادگیری واژگان را به حداکثر برسانند؛ این امر همچنین ضرورت تحقیقات بیشتر در زمینه مداخلات چندرسانه‌ای مبتنی بر ژانر در آموزش زبان را تقویت می‌کند.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

این مطالعه تأثیر ویدئوهای ژانر هیجانی و پرتحرک با زیرنویس بر یادگیری واژگان ضمنی در میان زبان‌آموزان پسر ایرانی در محیط یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بررسی کرد. یافته‌ها برای پرسش اول پژوهش روشن هستند. زبان‌آموزانی که از ویدئوهای زیرنویس‌دار استفاده کردند، در یادگیری واژگان ضمنی نسبت به دانش‌آموزانی که در معرض ویدئوهای زیرنویس‌دار قرار نگرفتند، نمرات بالاتری کسب کردند؛ این موضوع بار دیگر نشان می‌دهد که ارائه ویدئوهای زیرنویس‌دار به‌طور قابل توجهی در یادگیری واژگان در محیط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مؤثر است. مطالعه ویژگی‌های ژانر هیجانی و پرتحرک، که ترکیبی از درون‌دادهای سمعی و بصری ارائه می‌دهد، به نظر می‌رسد بار شناختی را کاهش داده و نگاشت فرم واژه‌ها به معنا را تقویت می‌کند، درحالی‌که دیگر

ویژگی‌های ژانر هیجانی و پرتحرک—گفتارهای سریع، نشانه‌های بصری واضح و جذاب، و روایت‌های هیجان‌انگیز—توجه و انگیزه زبان‌آموزان را افزایش داده و یادگیری واژگان را تقویت می‌کند. یافته‌ها به‌طور قاطع تأیید می‌کنند که استفاده از مداخلات چندرسانه‌ای ژانر خاص می‌تواند بهترین شرایط را برای یادگیری واژگان ضمنی فراهم کند، حتی برای دیگر زبان‌آموزان نوجوان در محیط‌های کلاس مشابه.

محدودیت‌های این مطالعه تا حدودی به طراحی دقیق آن و ویژگی‌های محیط آموزشی ایران مربوط می‌شود. گروه‌بندی‌ها به‌صورت تصادفی انجام نشد، زیرا کلاس‌های مدرسه ثابت بوده و امکان بازآرایی آن‌ها وجود ندارد. نمونه مورد بررسی تنها شامل زبان‌آموزان پسر بود، چرا که بیشتر مدارس ایرانی دارای سیستم آموزش مختلط نیستند و این موضوع قابلیت تعمیم نتایج را محدود می‌کند. جلسات آموزشی ۴۰ دقیقه‌ای، که مطابق با طول کلاس‌های عادی بودند، امکان اندازه‌گیری اثرات مداخله در بلندمدت را فراهم نکردند و اندازه کلاس و بار سنگین برنامه درسی، جمع‌آوری داده‌های کیفی مانند مصاحبه یا مشاهده را غیرممکن ساخت. از آنجاکه منابعی مانند اعتبارسنجی در مقیاس وسیع یا مدل‌سازی آماری در مدارس محلی به‌راحتی در دسترس نیستند، از آزمون‌های واژگان ساخته‌شده توسط پژوهشگر و انتخاب واژگان مبتنی بر نظر کارشناسان استفاده شد. در نهایت، دسترسی محدود به زبان انگلیسی خارج از کلاس همراه با اتکا به خط فارسی ممکن است بر چگونگی پردازش زیرنویس‌ها تأثیر گذاشته و تعمیم نتایج را بیش از پیش محدود کرده باشد.

با هدف رفع این محدودیت‌ها و در نتیجه تقویت شواهد و کاربردی‌پذیری نتایج، پژوهش‌های آینده باید به این مسائل توجه کنند. روش‌های ترکیبی، مانند استفاده هم‌زمان از عوامل پیش‌آزمون/پس‌آزمون و مصاحبه‌ها یا مشاهده‌ها، می‌توانند بینش‌های ارزشمندی درباره فرایند یادگیری ارائه دهند. مطالعات طولانی‌مدت نیز باید برای بررسی میزان ماندگاری یادگیری در طول زمان انجام شوند. گسترش تعداد افراد در نمونه، اعتبار بیرونی مطالعه را افزایش خواهد داد و شامل زبان‌آموزانی با پیش‌زمینه‌های مختلف، جنسیت‌های متفاوت و سطوح گوناگون توانایی زبانی خواهد بود. پژوهشگران همچنین نیاز دارند اثرات بالقوه ژانرهای مختلف

Bachman, L. F. (2005). *Statistical analysis for language assessment* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1

Bae, J., & Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*, 27(2), 213–234. <https://doi.org/10.1177/0265532209349470>

Baranowska, K. (2025). What watching subtitled movies does to the learner: the impact of subtitles and modality on cognitive load and vocabulary learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (0). <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0175>

Barzabadi Farahani, M., & Ahrabi, A. (2020). The relationship between Iranian EFL learners' vocabulary knowledge and their out-of-class exposure to English reading, listening, and audiovisual input. *Linguistic Research in Foreign Languages*, 10(3), 484–497. (In Persian).

Behbahani, H. K., & Rashidi, N. (2023). Incidental vocabulary acquisition through watching subtitled movies: The mediating role of working memory capacity. *Eurasian Journal of Language Teaching & Linguistic Studies*, 3(2), 1–15.

Bilgin, R., & Bingol, M. (2022). Intentional vocabulary learning vs. incidental vocabulary learning for beginner students: Tishk International University preparatory school case. *Canadian*

مانند کمدی، مستند یا علمی-تخیلی، و همچنین تفاوت‌های موجود در قالب‌های زیرنویس، سرعت ارائه و شرایط انجام وظایف را بررسی کنند تا بهترین راهبردهای چندرسانه‌ای برای یادگیری واژگان ضمنی مشخص شود. سپس یافته‌ها می‌توانند به مطالعات آینده برای ارائه راهکارهای آموزشی مبتنی بر چندرسانه‌ای ژانر محور جهت بهبود یادگیری واژگان در محیط زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تعمیم یافته و برای جمعیت‌های مختلف زبان‌آموزان، سطوح توانایی و محتواهای چندرسانه‌ای به کار گرفته شوند.

منابع

Ahrabi, M. (2020). The relationship between Iranian language learners' vocabulary knowledge and their out-of-class exposure to English reading, listening, and audiovisual materials. *Journal of Foreign Language Research*, 10(3), 484–497.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2020.310873.756>

Alfahad, M. F. (2025). Effects of Captioned Film Clips on Incidental Learning of Lexical Collocations and Cognitive and Metacognitive Strategy Use Among Saudi EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 15(5), 1615–1625.

<https://doi.org/10.17507/tpls.1505.26>

Alhazmi, K. (2024). The effect of multimedia on vocabulary learning and retention. *World Journal of English Language*, 14(6).

<https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p390>

Alsharif, A. (2023). *The impact of subtitles and language proficiency on L2 incidental vocabulary acquisition by Saudi university students* (Doctoral dissertation, Macquarie University).

- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541–551. <https://doi.org/10.64152/10125/67035>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*, 2nd edition. Oxford University Press.
- Fievez, I., Montero Perez, M., Cornillie, F., & Desmet, P. (2023). Promoting incidental vocabulary learning through watching a French Netflix series with glossed captions. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1–2), 26–51. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1899244>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000397>
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/0265532210386932>
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 319–333. <https://doi.org/10.1017/s0272263199002090>
- George, D., & Mallery, P. (2024). *IBM SPSS statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (19th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032622156>
- Gray, C. D., & Kinnear, P. R. (2012). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. Psychology *Journal of Language and Literature Studies*, 2(3), 54–71. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i3.49>
- Bisson, M. J., Van Heuven, W. J., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). Processing of native and foreign language subtitles in films: An eye-tracking study. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 399–418. <https://doi.org/10.1017/s0142716412000434>
- Boers, F. (2024). Bridging intentional and incidental vocabulary learning. In *Researching incidental vocabulary learning in a second language* (pp. 182–195). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270782-16>
- Brown, G. T., & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Chen, S. (2025). Subtitles for vocabulary learning: Assessing the effects of L2, L1, and bilingual subtitles over time. *System*, 132, 103709. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103709>
- Dashtestani, S. R., & Hojatpanah, S. (2023). The effect of interactive videos on Iranian EFL learners' lexical knowledge in the context of secondary schools. *Journal of Foreign Language Research*, 13(1), 157–175. <https://doi.org/10.22059/jflr.2023.350567.993>

- 20(2), 158–173.
<https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2246438>
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315775661>
- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research*, 19(6), 687–711.
<https://doi.org/10.1177/1362168814559797>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lichtman, K. (2021). What about fluency? Implicit vs. explicit training affects artificial mini-language production. *Applied Linguistics*, 42(4), 668–691.
<https://doi.org/10.1093/applin/amaa054>
- LIN, L. H. (2023). Assessing the role of vocabulary knowledge in developing EFL learners' writing skills: Implications for intentional and incidental vocabulary learning. *Asian Journal of English Language Teaching*, 32, 1–22.
- López Ferrero, C. (2012). Lexical connection: Semiterm grammatical patterns in Spanish. *Applied Linguistics*, 33(4), 428–449.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams018>
- Maulida, S., & Warni, S. (2024). Students' perceptions toward the impact of English movies on students' vocabulary Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203723524>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2010). Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181–193.
<https://doi.org/10.1017/s0272263199002028>
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2632–2640). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>
- Kurokawa, S., Hein, A. M., & Uchihara, T. (2024). Incidental vocabulary acquisition through captioned viewing: A meta-analysis. *Language Learning*, 74(1), 1–35.
<https://doi.org/10.1111/lang.12697>
- Kwarteng, A. H. (2023). Incidental vocabulary acquisition through watching movies with bimodal and standard subtitles: The case of L2 Swahili learners. *Journal for Language Teaching = Ijenali Yekufundzisa Lulwimi = Tydskrif vir Taalonderrig*, 57(2), 1–17.
<https://doi.org/10.56285/jltvol57iss2a5935>
- Lana, N., & Kuperman, V. (2024). Learning concrete and abstract novel words in emotional contexts: Evidence from incidental vocabulary learning. *Language Learning and Development*,

<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1375960>

Mootoosamy, K., & Aryadoust, V. (2024). Transitioning from Communicative Competence to Multimodal and Intercultural Competencies: A Systematic Review. *Societies*, 14(7), 115.

<https://doi.org/10.3390/soc14070115>

Nation, P. (2018). Reading a whole book to learn vocabulary. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 30–43.

<https://doi.org/10.1075/itl.00005.nat>

Okumuş, A., & Gürbüz, N. (2023). Subtitles and captions: An instrument for intentional or incidental learning? *Journal of Language and Education*, 9(2), 45–62.

<https://doi.org/10.56040/aong2021>

Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.003.0004>

Paivio, A. (2014). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology Press.

<https://doi.org/10.1007/bf03395665>

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (6th ed.). Allen & Unwin.

<https://doi.org/10.4324/9781003117452>

Perez, M. M., Peters, E., & Desmet, P. (2014). Is less more? Effectiveness and

knowledge. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 5(2), 666–680.

<https://doi.org/10.35961/salee.v5i2.1448>

Mayer, R. E. (2014a). Principles based on social cues in multimedia learning: Personalization, voice, image, and embodiment principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 345–370). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/cbo9781139547369.017>

Mayer, R. E. (2014b). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171–173.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>

Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–26.

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>

Montero Perez, M. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing video: The role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 749–773.

<https://doi.org/10.1017/s0272263119000706>

Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2018). Vocabulary learning through viewing video: The effect of two enhancement techniques. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 1–26.

- <https://doi.org/10.1017/s0261444822000039>
- Shahiwala, S., Rahul, D. R., & Baker, J. R. (2024). Incidental vocabulary learning: A scientometric review. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), 100160. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100160>
- Sinyashina, E., & Balteiro, I. (2023). Incidental learning of word stress with captioned authentic videos: The effect of repetition. *Language Learning Journal*, 51(2), 215–232. <https://doi.org/10.58859/rael.v21i1.494>
- Soleimani, H., Mohammaddokht, F., & Fathi, J. (2022). Exploring the effect of assisted repeated reading on incidental vocabulary learning and vocabulary learning self-efficacy in an EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 851812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851812>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-387691-1.00002-8>
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. <https://doi.org/10.64152/10125/44214>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Teng, M. F. (2020). *Language learning through captioned videos: Incidental vocabulary acquisition*. Routledge.
- perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL*, 26(1), 21–43. <https://doi.org/10.1017/s0958344013000256>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577. <https://doi.org/10.1017/s0272263117000407>
- Regan, V., & Terry, K. K. (2025). The Acquisition of L2 Sociolinguistic Competence: Critical Insights from an Evolving Field. *Languages*, 10(6), 133. <https://doi.org/10.3390/languages10060133>
- Reynolds, B. L., Cui, Y., Kao, C. W., & Thomas, N. (2022). Vocabulary acquisition through viewing captioned and subtitled video: A scoping review and meta-analysis. *Systems*, 10(5), 133. <https://doi.org/10.3390/systems10050133>
- Rezaee, A. A., & Esmacili, A. (2025). Students' Vocabulary Development through the implementation of Quizlet in Cambridge International School in Iran: Perspectives and Implications. *Journal of Foreign Language Research*, 15(2), 135-156. <https://doi.org/10.22059/jflr.2025.392274.1200>
- Schmitt, N. (2023). Norbert Schmitt's essential bookshelf: Formulaic language. *Language Teaching*, 56(3), 420–431.

Linguistics Review, 15(5), 2123-2148.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0160>

Urbanek, L., & De Vogelaer, G. (2025). Subtitling in Passive and Active Use in L3-Dutch Teaching in German Schools and Its Potential for Incidental Vocabulary Acquisition. In *Foreign Language Learning from Audiovisual Input: The Role of Original Version Television* (pp. 39-67). Cham: Springer Nature Switzerland.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-91001-2_3

Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams074>

Van der Kolk, J., & Feijóo Antolín, S. (2024). Incidental vocabulary recognition effects of subtitled, captioned and reverse subtitled audiovisual input. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 2023, vol. 19, p. 218-230.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.18056>

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>

Wang, A., & Pellicer- Sánchez, A. (2022). Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing: An eye-tracking study. *Language Learning*,

<https://doi.org/10.4324/9780429264740-3>

Teng, M. F. (2022). Exploring awareness of metacognitive knowledge and acquisition of vocabulary knowledge in primary grades: A latent growth curve modelling approach. *Language Awareness*, 31(4), 470-494.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1972116>

Teng, M. F. (2023). Incidental vocabulary learning from captioned videos: Learners' prior vocabulary knowledge and working memory. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 517-531.

<https://doi.org/10.1111/jcal.12756>

Teng, M. F. (2025). Incidental vocabulary learning from captioned video genres: Vocabulary knowledge, comprehension, repetition, and working memory. *Computer Assisted Language Learning*, 38(5-6), 1301-1340.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2275158>

Teng, M. F., & Zhang, L. J. (2021). Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: Evidence from longitudinal data using multilevel models. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1202-1230.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12413>

Teng, M. F., & Zhang, D. (2024). Vocabulary learning in a foreign language: multimedia input, sentence-writing task, and their combination. *Applied*

72(3), 765–805.

<https://doi.org/10.1111/lang.12495>

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(2), 130–163.

<https://doi.org/10.64152/10125/66776>

Watkins, M. W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003149347>

Webb, S., Uchihara, T., & Yanagisawa, A. (2023). How effective is second language incidental vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Teaching*, 56(2), 161–180.

<https://doi.org/10.1017/s0261444822000507>

Zhang, P., & Zhang, S. (2024). Multimedia enhanced vocabulary learning: The role of input condition and learner-related factors. *System*, 122, 103275.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103275>

Zhu, X., Raquel, M., & Aryadoust, V. (2019). Structural equation modeling to predict performance in English proficiency tests. In V. Aryadoust & M. Raquel (Eds.), *Quantitative Data Analysis for Language Assessment Volume II* (pp. 101–126). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315187808>

-5