



## رابطه دانش‌واژگان زبان‌آموزان ایرانی و تماس خارج از کلاس آنان با محتوای خوانشی، شنیداری و صوتی تصویری انگلیسی

داوود برزآبادی فرهانی\*

(نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: Borzabadi@gmail.com



مسعود اهرابی فخر\*\*

دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: Masoud.Ahrabi@gmail.com



### چکیده

درحالی که بخش بزرگی از یادگیری، خارج از فضای آموزشی روی می‌دهد، پژوهش‌های اندکی به‌میزان و نوع فعالیت‌های زبان‌آموزان در خارج از کلاس پرداخته‌اند. این پژوهش برآن‌ست؛ میزان تماس خارج از کلاس زبان‌آموزان ایرانی با محتوای خوانشی، شنیداری، و صوتی تصویری انگلیسی را بررسی کرده و رابطه آن را با دانش‌واژگان زبان‌آموزان بسنجد. به‌این منظور ۸۸ دانشجوی سال اول کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی به‌پرسش‌های یک‌آزمون دانش‌واژگان و پرسشنامه پاسخ دادند. پایایی هر دو ابزار نیز محاسبه و تایید شد. نتایج حاکی از این بود که زبان‌آموزان بیشترین زمان را به‌تماشای محتوای انگلیسی اعم از فیلم، سریال، و ویدیوهای اینترنتی اختصاص می‌دهند و گوش‌دادن و خواندن در جایگاه‌های بعدی قرار می‌گیرند. نتایج همبستگی پیرسون نیز نشان‌داد که تماشاکردن و گوش‌دادن به‌محتوای انگلیسی با دانش‌واژگان زبان‌آموزان همبستگی مثبت دارد. همچنین مشخص شد که عدم استفاده از زیرنویس و استفاده از زیرنویس انگلیسی به‌هنگام دیدن، دارای همبستگی مثبت با دانش‌واژگان زبان‌آموزان است. برای خواندن متون و استفاده از زیرنویس فارسی، اثر معناداری یافت نشد. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده محبوبیت و پتانسیل رسانه‌های صوتی تصویری برای گسترش واژگان و حاکی از اهمیت استفاده برنامه‌های آموزش زبان از این ابزار و همچنین تشویق و هدایت زبان‌آموزان به‌استفاده گسترده از آن است.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۷/۰۷  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۹  
تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

دانش‌واژگان، یادگیری خارج از کلاس، خواندن، شنیدن، تماشاکردن، زیرنویس

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.310873.756 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

برزآبادی فرهانی، داوود، اهرابی فخر، مسعود (۱۳۹۹). رابطه دانش‌واژگان زبان‌آموزان ایرانی و تماس خارج از کلاس آنان با محتوای خوانشی، شنیداری و صوتی-تصویری انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰)، ۳، ۴۸۴-۴۹۷.  
Borzabadi Farahani, Davood, Ahrabi Fakhr, Masoud (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.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.310873.756

\* داوود برزآبادی فرهانی استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران است. حوزه پژوهشی وی یادگیری کلمات، روش تدریس و پرورش معلم است.

\*\* مسعود اهرابی فخر دارای دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه تهران است و به حوزه پژوهشی زبان‌آموزی چندرسانه‌ای و یادگیری اتفاقی واژگان از محتوای صوتی تصویری علاقه دارد.



# The Relationship Between Iranian Language Learners' Vocabulary Knowledge and Their Out-Of-Class Exposure to English Reading, Listening, and Audiovisual Materials



**Davood Borzabadi Farahani\***

(corresponding author)

Assistant professor in English Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran  
Tehran, Iran

Email: Borzabadi@gmail.com



**Masoud Ahrabi Fakhr\*\***

Phd in English Language Teaching, University of Tehran  
Tehran, Iran

Email: Masoud.Ahrabi@gmail.com

## ABSTRACT

While plenty of learning occurs outside educational environments, few studies have examined the extent and type of language learners' out-of-class activities. This study intends to investigate the extent to which Iranian EFL learners are exposed to English reading, listening, and audiovisual materials out of the classroom and determine the relationship between this exposure and learners' vocabulary knowledge. To this end, 88 freshman students of English language teaching major were administered a vocabulary knowledge test and a questionnaire. The reliability of both instruments was tested and approved. The results of this study indicated that the learners spent the most time on viewing English audiovisual materials, including movies, TV series, and online videos. Listening and reading were the second and last sources of out-of-class exposure to English. The results of Pearson correlation analysis revealed a positive relationship between viewing and listening to English materials and vocabulary knowledge. Moreover, it was found that using no subtitles and using English subtitles while viewing had a positive correlation with vocabulary knowledge. No significant effect was found for using Persian subtitles or reading. The findings show that the popularity of audiovisual media and their potential for vocabulary learning should be further exploited in EFL programs. It is also suggested that learners be encouraged to engage in extensive viewing.

DOI: 10.22059/jflr.2020.310873.756

© 2020 All rights reserved.

## ARTICLE INFO

Article history:

Received:

28th, September, 2020

Accepted:

10th, October, 2020

Available online:

Autumn 2020

## Keywords:

*Vocabulary knowledge,  
Out-of-class learning,  
Reading, Listening,  
Viewing, Subtitles*

Borzabadi Farahani, Davood, Ahrabi Fakhr, Masoud (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.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.310873.756

\* Davood Borzabadi Farahani is an assistant professor in English Language Teaching at the Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran. His areas of interest are vocabulary learning, teaching methodology, and teacher development.

\*\* Masoud Ahrabi Fakhr has a PhD in English Language Teaching from the University of Tehran. He is interested in multimedia-assisted language learning and incidental vocabulary learning from audiovisual input.

## ۱. مقدمه

شواهد زیادی وجود دارد که یادگیری زبان، صرفاً از طریق فضای آموزشی نمی‌تواند برای رسیدن به سطوح بالای بسندگی زبانی کافی باشد. برای درک متون اصیل انگلیسی، زبان‌آموزان به پوشش ۹۵٪ از واژگان آن‌ها احتیاج دارند، و برای رسیدن به این میزان از پوشش به‌آشنایی با ۴۰۰۰ تا ۵۰۰۰ خانواده واژگانی (word families) نیاز است (لوفر و راون-هورست کالوسکی، ۲۰۱۰) (Laufer & Ravenhorst, 2010). این شمار، برای درک متون شفاهی در قالب شنیداری یا صوتی تصویری؛ می‌تواند حدود ۳۰۰۰ خانواده واژگانی باشد (وب و راجرز، ۲۰۰۹؛ ون زیلند و اشمیت، ۲۰۱۳) (van Zeeland & Schmitt, 2013; Webb & Rodgers, 2009). با این وجود، نیشن (۲۰۰۶) (Nation, 2006) تعداد ۹۰۰۰ خانواده واژگانی رایج را برای رسیدن به سطحی خوب از گفتار روان و درک متون پیشنهاد می‌کند. بزرگی این اعداد به این موضوع دلالت دارد که زبان-آموزان تنها از کوتاه‌زمان کلاس آموزشی، نمی‌توانند همه واژگان مورد نیازشان را فراگیرند. به همین دلیل، یادگیری غیررسمی در محیط زندگی روزمره، باید مکمل زبان‌آموزی رسمی باشد (الیس، ۲۰۰۲؛ الیس و وولف، ۲۰۱۴) (Ellis, 2002; Ellis & Wulff, 2014).

پژوهشگران، برای درک چگونگی یادگیری غیررسمی؛ به بررسی فرصت‌هایی که از راه تماس با زبان هدف ایجاد می‌شود، پرداخته‌اند. واژه‌ای که معمولاً به این منظور استفاده می‌شود یادگیری اتفاقی زبان (incidental language learning) است که با پرداختن به یک فعالیت غیردرسی در زبان هدف حاصل می‌شود (هولستین، ۲۰۰۳) (Hulstijn, 2003). یادگیری اتفاقی در بین زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، که در تماس روزمره با انگلیسی‌زبانان نیستند، می‌تواند به‌شیوه خواندن، شنیدن، و دیدن رسانه‌های صوتی تصویری انگلیسی اتفاق بیافتد. با گسترش امکانات و ارتباطات، امروزه تماس با زبان انگلیسی در فعالیت‌های روزانه بسیاری از افراد بویژه زبان‌آموزان گنجانده شده است، فعالیت‌هایی از قبیل خواندن کتاب و وبسایت، گوش کردن موسیقی و پادکست، و دیدن فیلم، سریال و ویدیوهای اینترنتی که انجام هیچ‌کدام از آن‌ها پیرو برنامه‌درسی مشخص

و با اولویت زبان‌آموزی نیست. با در نظر گرفتن نیاز زبان-آموزان به تماس خارج از کلاس با زبان هدف و یادگیری اتفاقی کلمات، پژوهندگان بر خواندن گسترده (extensive reading) و استفاده از قابلیت‌های آن برای گسترش واژگان تاکید کرده‌اند (گراب و استرولر، ۲۰۰۲؛ نیشن، ۲۰۰۱) (e.g., Grabe & Stoller, 2002; Nation, 2001). با این وجود خواندن محدودیت‌های خود را دارد. یک‌زبان‌آموز عادی، به‌اندازه کافی متن نمی‌خواند تا مدام با کلماتی که پیشتر دیده‌است، روبه‌رو شود و آن‌ها را فراموش نکند (لوفر، ۲۰۰۵) (Laufer, 2005)؛ همچنین با گسترش رسانه‌های مختلف زمانی که صرف خواندن می‌شود، بین مردم کاهش پیدا کرده است (کمسیون اروپایی، ۲۰۱۷) (European Commission, 2017). پیترز (۲۰۱۸) (Peters, 2018) نشان داد که درحالی که بیش از ۴۰ درصد از ۷۹ زبان‌آموز بلژیکی مورد مطالعه به‌چند بار در هفته تماشای فیلم و سریال انگلیسی اذعان کردند، تنها یک‌نفر از شرکت‌کنندگان به این میزان وقت صرف خواندن می‌کرد. شاید به همین دلیل است که وب (۲۰۱۵) (Webb, 2015) به‌جای خواندن گسترده، تماشا کردن گسترده (extensive viewing) را به‌عنوان منبعی غنی از ورودی زبانی اصیل پیشنهاد می‌کند. اخیراً نیز پژوهشگران از پتانسیل تماشای فیلم و سریال به‌منظور یادگیری واژگان به‌علت غنای زبانی آن‌ها، برخوردهای مکرر با واژگان کم بسامد، و وجود کمک تصویری یادکرده‌اند (پیترز، ۲۰۱۹؛ راجرز، ۲۰۱۸) (Peters, 2019; Rodgers, 2018).

در این میان، به‌نظر می‌آید که اطلاعات چندانی درباره نوع و میزان تماس خارج از کلاس زبان‌آموزان ایرانی با زبان انگلیسی موجود نیست. افزون بر این، با وجود ادعاهای اخیر که به‌جای خواندن گسترده تماشای گسترده را برای افزایش دانش واژگان پیشنهاد می‌کنند، مطالعات اندکی به بررسی دانش واژگان زبان‌آموزانی که وقت بیشتری صرف تماشای محتوای انگلیسی می‌کنند و مقایسه آن با دانش واژگان زبان-آموزانی که وقت بیشتری صرف خواندن محتوای انگلیسی می‌کنند وجود دارد. پژوهش حاضر با قصد پر کردن این شکاف پژوهشی به بررسی میزان تماس خارج از کلاس زبان-آموزان ایرانی با محتوای خوانداری، شنیداری، و صوتی-تصویری انگلیسی (و استفاده یا عدم استفاده از زیرنویس

فارسی و انگلیسی) می‌پردازد و همچنین برای سنجش تاثیر این عادات بر دانش واژگان، رابطه میزان تماس زبان‌آموزان با هر کدام از این موارد و دانش واژگان آنان را بررسی می‌کند. به عبارت دیگر، هدف این پژوهش این است که علاوه بر بررسی عادات زبان‌آموزان در تماس با انواع مختلف محتوای انگلیسی، بداند که دامنه واژگان کدام زبان‌آموزان گستره تر است.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۱-۲. پیشینه نظری

یکی از طرفداران برجسته خواندن گسترده، پال نیشن (Paul Nation) است. نیشن (۲۰۱۵) [Nation \(2015\)](#) تعدادی از مزایای پژوهش گسترده را بر شمرده است. نیشن اظهار می‌کند که خواندن گسترده فرصت برخورد مکرر با کلمات جدید را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند. او باور دارد که برخورد مکرر با کلمات در بافت‌های گوناگونی رخ می‌دهد که باعث درک غنی‌تر کلمات می‌شود و در واقع مثال‌های مختلفی از یک کلمه برای زبان‌آموز فراهم می‌شود تا تسلط او بر کلمه افزایش یابد. سرانجام نیشن اظهار می‌کند که زبان‌آموزان در حین خواندن گسترده و استفاده از یادگیری اتفاقی، می‌توانند به یادگیری عمده نیز بپردازند و واژه‌های ناآشنا را در فرهنگ لغت جستجو کنند تا با این کار احتمال یادگیری واژگان را به طرز چشم‌گیری افزایش دهند.

با این وجود می‌توان تمام نکات مثبت یاد شده توسط نیشن را به تماشای کردن محتوای صوتی تصویری در زبان هدف نیز نسبت داد، با این تفاوت که این نوع رسانه دارای کمک تصویری نیز هست که می‌تواند کمک شایانی به حدس زدن و یادگیری کلمات جدید کند (راجرز، ۲۰۱۸). نظریه رمزگذاری دوگانه (Dual Coding Theory) (پایویو، ۱۹۹۰) (Paivio, 1990)، نظریه بار شناختی (Cognitive Load Hypothesis) (سوئلر، ۲۰۰۵) (Sweller, 2005)، و نظریه شناختی یادگیری چند رسانه‌ای (Cognitive Theory of Multimedia Learning) (مایر، ۲۰۰۹) (Mayer, 2009) همگی بر این عقیده‌اند که بیشترین یادگیری از طریق درگیری همزمان گوش و چشم حاصل می‌شود. طبق نظریه پایویو (۱۹۹۰) انسان‌ها برای پردازش داده‌های صوتی و داده‌های

تصویری دارای دو کانال مجزایند، و سوئلر (۲۰۰۵) با تاکید بر نظریه تکاملی، می‌گوید که بیشترین یادگیری در شرایطی روی می‌دهد که بیشتر با ساختار شناختی ذهن انسان منطبق است. با وام‌گیری از این دو نظریه، مایر (۲۰۰۹) نظریه شناختی یادگیری چند رسانه‌ای را ارائه می‌دهد و با در نظر گرفتن محدودیت‌های حافظه‌کاری (working memory) انسان، استدلال می‌کند که بهترین کنش، زمانی اتفاق می‌افتد که کانال پردازش داده‌های صوتی و کانال پردازش داده‌های تصویری هم‌زمان به کار گرفته شوند. او نتیجه می‌گیرد که یادگیری چند رسانه‌ای به یادگیری تک رسانه‌ای اولویت دارد. لازم به یادآوری است که یادگیری واژگان از راه مهارت شنیداری نیز در برخی پژوهش‌های تجربی که در ادامه می‌آیند، نشان داده شده است، اما مباحث نظری پیشین؛ بیشتر به خواندن و تماشای کردن پرداخته‌اند.

### ۲-۲. پژوهش‌های پیشین

پژوهش‌های مداخله‌ای زیادی به یادگیری اتفاقی واژگان از طریق خواندن و گوش کردن پرداخته‌اند (براون، وارینگ، و دونکائوبوا، ۲۰۰۸؛ پلیسر-سانچز و اشمیت، ۲۰۱۰؛ تنگ، ۲۰۱۶؛ ون زیلند و اشمیت، ۲۰۱۳) (Brown, Waring & Donkaewbua, 2008; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Teng, 2016). برای مثال، براون و همکاران (۲۰۰۸) به یادگیری اتفاقی واژگان از سه نوع محتوا پرداختند: خواندن، خواندن و گوش دادن، و گوش دادن. محققان از سه متن سطح بندی شده استفاده کردند که در آن برای ۲۸ واژه هدف از شبه کلمه استفاده شد و دو آزمون به سنجش یادگیری تشخیص معنی و یادآوری معنی واژه‌ها پرداختند. میانگین نمرات در آزمون چند گزینه‌ای تشخیص معنی عبارت بود از: ۱۲،۵۴ برای خواندن، ۱۳،۳۱ برای خواندن و گوش دادن، و ۸،۲۰ برای گوش دادن. میانگین نمرات آزمون یادآوری معنی که از راه ترجمه معنی به دست آمد ۴،۱۰ برای خواندن، ۴،۳۹ برای خواندن و گوش دادن و فقط ۰،۵۶ برای گوش دادن بود. نتایج این پژوهش بر یادگیری اتفاقی واژگان از طریق خواندن و از طریق گوش دادن صحه گذاشت، و نشان داد که ترکیب این دو به یادگیری بیشتری می‌انجامد. در پژوهشی دیگر، ون زیلاند و اشمیت (۲۰۱۳) بررسی کردند که چگونه ورودی شنیداری بر یادگیری اتفاقی واژگان تأثیر می‌گذارد. از ۳۰ زبان‌آموز انگلیسی خواسته شد تا به منظور

درک مطلب به‌چهار متن شنیداری گوش دهند. افزایش واژگان زبان‌آموزان با استفاده از سه آزمون، یعنی تشخیص شکل واژه، تشخیص نقش دستوری واژه، و یادآوری معنی واژه تعیین شد. در پس‌آزمون، از ۲۴ مورد هدف، زبان‌آموزان شکل ۱۱ واژه را تشخیص دادند، نقش دستوری ۸،۱۰ واژه را مشخص کردند، و معنی ۲،۰۵ را فرا گرفتند. همچنین مشخص شد که تعداد تکرار واژه‌ها، ملموس بودن معنی، و توابع دستوری کلمات در یادگیری آن‌ها موثر بوده‌اند. به‌طور خاص، آسان‌ترین چیز برای یادگیری اسم‌ها بودند درحالی‌که دشوارترین کار یادگیری صفت‌ها بود.

اخیراً نیز بعضی پژوهش‌های مداخله‌ای یادگیری اتفاقی واژگان از طریق تماشا کردن را نشان داده‌اند (اهرابی فخر، برزآبادی فراهانی، فراهانی، زیر چاپ؛ فنگ و وب، ۲۰۱۹؛ پویمیژه و پیترز، ۲۰۱۹؛ پیترز، ۲۰۱۹). [\(Ahrabi Fakhr, Borzabadi Farahani, Farahani, in press; Feng & Webb, 2019; Puimège & Peters, 2019\)](#) برای مثال، اهرابی فخر و همکاران (زیر چاپ) با پخش یک فیلم مستند یک‌ساعته با زیرنویس انگلیسی برای زبان‌آموزان و سنجش یادگیری اتفاقی واژگان از طریق پس‌آزمون‌های فوری و با تاخیر، دریافتند که یادگیری و به‌یادسپاری (retention) واژگان به‌صورت تشخیص شکل و یادآوری معنی اتفاق می‌افتد. نتایج همچنین مشخص کرد که افزون بر ویژگی‌هایی همچون تعداد تکرار واژگان و نشانه‌های بافتی برای حدس آن‌ها، کمک تصویری نیز تاثیر بسزایی در یادگیری واژگان داشت، به‌طوری‌که کلماتی که با تصویر مرتبط به‌معنی خود همراه می‌شدند تا سه برابر شانس بیشتری برای فراگرفته‌شدن داشتند. فنگ و وب (۲۰۱۹) نیز با مقایسه یادگیری واژگان از طریق تماشا کردن یک‌مستند، خواندن متن آن، یا گوش کردن به آن نشان دادند که یادگیری اتفاقی از هر سه نوع محتوا اتفاق می‌افتد و تفاوت معناداری نیز بین میزان یادگیری از آن‌ها وجود ندارد.

برخی پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند که زبان‌آموزان به‌طور معمول در خانه به‌تماشای فیلم و برنامه‌های تلویزیونی می‌پردازند و این عادت مناسبی برای یادگیری زبان است (لیندگرن و مونوز، ۲۰۱۳؛ سوندکویست و سیلون، ۲۰۱۴). [\(Lindgren & Muñoz, 2013; Sundqvist & Sylvén, 2014\)](#) در یکی از این مطالعات، لیندگرن و مونوز (۲۰۱۳)

دریافتند که قرار گرفتن در معرض زبان انگلیسی در خارج از کلاس، پس از فاصله ریشه‌ای زبان اول و زبان هدف از منظر زبان‌شناسی، دومین پیش‌بینی کننده درک مطلب و مهارت شنیداری زبان آموزان بود. در این پژوهش مشخص شد که به‌ویژه تماشای فیلم‌های زیرنویس شده با مهارت خواندن و شنیدن زبان آموزان بیشترین رابطه مثبت را داشت. این پژوهش برای گوش دادن به‌آهنگ‌های انگلیسی نیز اثر مثبتی یافت. همچنین بازی‌های رایانه‌ای مورد بررسی قرار گرفت، اما معلوم شد که این عامل تأثیر کمتری در مهارت خوانداری و شنیداری زبان‌آموزان داشت. البته در مقاله اخیر دی‌وایلد، بریس‌بائرت، و ایکنز (۲۰۲۰). [\(De Wilde, Brysbaert, Eyckmans, 2020\)](#) در بین تاثیر انواع تماس با زبان انگلیسی بر مهارت‌های زبانی کودکان، تاثیر بازی‌های رایانه‌ای در جایگاه اول قرار گرفت و بر استفاده از رسانه‌های اجتماعی و صحبت کردن نیز تاکید شد. در این پژوهش، برای تماشا کردن و خواندن نیز اثرات کمتر، اما مثبتی یافت شد. این نتایج شاید حاکی از اهمیت بیشتر فعالیت‌های چندوجهی و همکنشی در سنین پایین‌تر باشد. در پژوهشی دیگر، هوسن، جانسنز، و پیرارد (۲۰۰۱). [\(Housen, Janssens, & Pierrard, 2001\)](#) دریافتند که دانش‌آموزان بلژیکی مورد مطالعه، علی‌رغم سال‌های بیشتری که به‌زبان فرانسه آموزش رسمی دیده بودند، نمره بالاتری در مهارت انگلیسی در مقایسه با مهارت فرانسه داشتند. با عنایت به‌اینکه هیچ تفاوتی در روش آموزش وجود نداشت، نتایج با توجه به‌میزان تماس خارج از کلاس با زبان انگلیسی توضیح داده شد.

پژوهش‌های کمی در زمینه یادگیری واژگان از طریق تماس خارج از کلاس با زبان انجام شده است. دو پژوهش، تأثیری را که خواندن خارج از کلاس بر یادگیری واژگان دارد بررسی کرده‌اند (اشمیت و ردوود، ۲۰۱۱؛ گنزالز-فرناندز و اشمیت، ۲۰۱۵). [\(González-Fernández & Schmitt, 2015; Schmitt & Redwood, 2011\)](#) هر دو این پژوهش‌ها یافته‌اند که خواندن خارج از کلاس تأثیر مثبتی در یادگیری واژگان دارد. گنزالز-فرناندز و اشمیت (۲۰۱۵) ارتباط معناداری بین تماس خارج از کلاس زبان‌آموزان اسپانیایی با محتوای خوانداری انگلیسی و دانش هم‌نشینی واژگان پیدا کردند. به‌همین ترتیب، اشمیت و ردوود (۲۰۱۱) گزارش دادند که میزان خواندن خارج از کلاس، تأثیر مثبتی

بر دانش زبان‌آموزان از افعال دو قسمتی دارد.

پژوهش‌هایی اندک که به‌طور خاص به تأثیر تماس صوتی تصویری خارج از کلاس بر مهارت واژگان پرداخته‌اند نیز یافته‌های مثبتی را برای این عوامل نشان داده‌اند. کوپنز (۲۰۱۰) [Kuppens \(2010\)](#) نشان داد که تماشای فیلم‌های زیرنویس شده و برنامه‌های تلویزیونی تأثیر قابل توجهی در اندازه واژگان زبان آموزان دارد. همینطور سوکت و کوسیک (۲۰۱۵) [\(Sockett & Kusyk, 2015\)](#) مشاهده کردند که تماشای منظم مجموعه‌های تلویزیونی در درک عبارات زبان-آموزان تأثیر چشمگیری دارد. در پژوهشی توسط پیترز (۲۰۱۸) روی دو گروه نوجوان و جوان بلژیکی، رابطه دانش واژگان و تماس خارج از مدرسه با زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد که بیشترین رابطه مثبت به ترتیب با استفاده از اینترنت، تماشای برنامه‌های تلویزیونی بدون زیرنویس، تماشای فیلم‌های بدون زیرنویس، خواندن مجلات، و در نهایت خواندن کتاب وجود داشت. این پژوهش همچنین نشان داد که مقدار بیشتری از واریانس توسط مواجهه خارج از مدرسه (۱۳٪) نسبت به مدت آموزش (۷٪) توضیح داده شد. به‌طور کلی، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های بسیاری در زمینه میزان و نوع تماس زبان‌آموزان با زبان انگلیسی و رابطه آن با دانش واژگان آن‌ها وجود ندارد، و همچنین بین نتایج پژوهش‌های موجود نیز تفاوت‌هایی وجود دارد. برای مثال، در پیترز (۲۰۱۸) اثر معناداری برای تماشای فیلم و سریال زیرنویس دار، بازی‌های رایانه‌ای، و گوش کردن به موسیقی یافت نشد، که به ترتیب بر خلاف نتایج سوکت و کوسیک (۲۰۱۵)، دی‌وایلد و همکاران (۲۰۲۰)، و لیندگرن و مونوز (۲۰۱۳) بود. افزون بر این، پژوهش‌های موجود با شرکت‌کننده اروپایی و به‌ویژه بلژیکیان فلامانی زبان انجام شده است. از آنجا که نتایج لیندگرن و مونوز (۲۰۱۳) مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در مهارت شنیداری و خوانداری را نزدیکی ریشه‌ای زبان اول و زبان هدف برشمرد، و با توجه به نزدیکی زبان اول زبان‌آموزان اروپایی به زبان انگلیسی در پژوهش‌های پیشین، به‌گفته پیترز (۲۰۱۸) پژوهش‌های بیشتری برای بررسی اثر تماس خارج از کلاس با زبان انگلیسی بر روی دانش واژگان نیاز است. به‌ویژه در این باره، درباره زبان‌آموزان ایرانی اطلاعاتی در دست نیست و به‌همین دلیل، پژوهش حاضر بر آن است تا به این شکاف

پژوهشی بپردازد.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

این پژوهش با حضور ۸۸ شرکت‌کننده که همگی دانشجوی سال اول کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان بودند، انجام شد. تمامی شرکت‌کنندگان در رشته آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند. در ابتدا ۹۴ نفر در این پژوهش شرکت کردند، اما از آنجایی که شش نفر اعلام کردند که زبان اولشان فارسی نیست، از تحلیل داده‌ها حذف شدند. همچنین پیش از پژوهش اصلی، ۳۰ دانشجو با ویژگی‌هایی مشابه با شرکت‌کننده‌های این پژوهش در گروه آزمایشی قرار گرفتند تا پرسشنامه و آزمون دانش واژگان روی آن‌ها آزمایش شود.

#### ۳-۲. ابزار

#### ۳-۲-۱. آزمون سطوح واژگان

دانش واژگان شرکت‌کنندگان توسط یک آزمون سطح بندی شده بر اساس بسامد کلمات (کوکا/دیویس، ۲۰۰۸) [\(COCA/Davies, 2008\)](#) با نام نسخه‌ی به‌روز شده آزمون سطوح واژگان (The updated Vocabulary Levels Test) که توسط وب، ساسائو، و بالانس (۲۰۱۷) [\(Webb, Sasao, & Ballance, 2017\)](#) تدوین شده، اندازه‌گیری شد. این آزمون از فهرست‌های کلمات پیکره ملی بریتانیایی و مجموعه‌ی کلمات معاصر انگلیسی آمریکایی نیشن (۲۰۱۲) [\(Nation's \(2012\) British National Corpus/Corpus of Contemporary American English word lists\)](#) به‌عنوان منبع استفاده می‌کند تا سطوح بسامد کلمات روزمره انگلیسی را به‌روزتر به‌نمایش بگذارد. پرسش‌های موجود در این آزمون از پنج سطح بسامد واژگان موجود در پیکره‌های جدید و گسترده گرفته شده است. این آزمون شامل ۱۵۰ آیتم است و واژگان هر ۳۰ آیتم از یک سطح بسامد انتخاب شده‌اند. آیتم‌ها معانی واژگانند که در گروه‌های سه‌تایی قرار دارند و برای هر گروه شش واژه آورده شده که سه‌تای آن‌ها با تعاریف منطبق‌اند. آزمون‌دهندگان می‌باید با علامت زدن در کادر صحیح، کلمات را با تعاریف آن‌ها مطابقت دهند. نمونه‌ای از یک گروه کلمات سه آیتمه از سطح اول بسامد در شکل ۱ آورده شده است.

شکل ۱. مثال از آیتم‌های نسخه‌ی به‌روز شده آزمون سطوح واژگان

	game	island	mouth	movie	song	yard
land with water all around it						
part of your body used for eating and talking						
piece of music						

زبان‌آموزان در آزمون دانش واژگان و پاسخ‌های آن‌ها به پرسشنامه استفاده شد. برای سنجش رابطه دانش واژگان زبان-آموزان و میزان تماس آن‌ها با محتوای خوانداری، محتوای شنیداری، و محتوای صوتی-تصویری انگلیسی، همبستگی پیرسون به‌کار گرفته شد. همچنین رابطه بین دانش واژگان زبان-آموزان و عادات آنان در تماشای محتوای انگلیسی بدون زیرنویس، با زیرنویس انگلیسی، و با زیرنویس فارسی از طریق همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت.

#### ۴. نتایج

##### ۴-۱. دانش واژگان

نتایج آزمون سطوح واژگان (جدول ۱) حاکی از تسلط این زبان‌آموزان بر سطوح اول (میانگین < ۲۹) و دوم واژگان پرسامد انگلیسی (میانگین < ۲۶) است. دانش این زبان‌آموزان در سطح سوم واژگان نیز خوب محسوب می‌شود (میانگین < ۲۱). میانگین نمره کل شرکت‌کنندگان، که در واقع نمره دانش واژگان آن‌ها از ۵۰۰۰ واژه پرسامد است، ۱۱۲ از ۱۵۰ بود.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، و ۹۵٪ فاصله اطمینان نمرات دانش واژگان

Statistic	N	Mean	Std. Deviation	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
L1	88	29.69	.849	29.52	29.83
L2	88	26.35	3.252	25.73	26.93
L3	88	21.60	4.808	20.64	22.47
L4	88	19.50	5.460	18.37	20.49
L5	88	15.18	6.648	13.85	16.41
Vocab Knowledge	88	112.25	18.302	108.58	115.58
Valid N (listwise)	88				

##### ۴-۲. میزان و نوع تماس خارج از کلاس با

##### محتوای انگلیسی

بررسی پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسش‌های پرسشنامه، عادات‌های هفتگی را آنان در تماس با محتوای انگلیسی مشخص کرد. شرکت‌کنندگان گزارش کردند که میانگین تماشای محتوای انگلیسی آن‌ها در هفته ۷٫۸ ساعت است. این

با استناد به‌وب و همکاران (۲۰۱۷)، آزمون برآورد پایایی ۰٫۹۶ و براورد جدایی ۴٫۷۲ به‌بالا را توسط پایایی راش (Rasch reliability) و براوردهای جداسازی (separation estimates) در پژوهش حاضر نیز انجام درونی این آزمون بررسی شد و کروناخ آلفای ۰٫۹۴ به‌دست آمد که نتیجه‌ای خوب محسوب می‌شود. افزون بر این، این آزمون مقیاسی ضمنی (implicational scale) به‌نمایش گذاشت، به‌این معنی که نمره‌های مربوط به‌واژگان با بسامد پایین از نمره‌های مربوط به‌واژگان با بسامد بالا کمتر بود.

##### ۳-۲-۲. پرسشنامه

برای بررسی تماس خارج از کلاس زبان‌آموزان با زبان انگلیسی، پرسشنامه‌ای با شش پرسش اصلی تهیه شد (به‌پیوست مراجعه شود). در این پرسشنامه افزون بر پرسش درباره زبان مادری، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا بیان کنند که چند ساعت در هفته در خارج از دانشگاه با محتوای انگلیسی سروکار دارند. سوالات راجع به‌مدت زمان هفتگی خواندن محتوای انگلیسی از قبیل کتاب، مجله، و وبسایت‌ها، مدت زمان هفتگی گوش دادن به محتوای انگلیسی، از قبیل آهنگ، پادکست، و فایل‌های شنیداری، و مدت زمان هفتگی تماشای محتوای صوتی-تصویری انگلیسی از قبیل فیلم، سریال، و ویدیوهای اینترنتی و همچنین میزان استفاده و یا عدم استفاده از زیرنویس فارسی یا انگلیسی بود. از آنجایی که سوال‌ها به‌حافظه افراد از فعالیت‌های هفتگی شان و نه سازه‌های زیرین مربوط بود، برای سنجش پایایی پرسشنامه از آزمون-بازآزمون استفاده شد، به‌این صورت که پرسشنامه دو بار با فاصله دو هفته به‌گروه آزمایشی داده شد. کروناخ آلفای آیت‌ها از ۰٫۷۸ تا ۰٫۸۶ متغیر بود، که نشان می‌دهد همه آن‌ها سطحی بالاتر از مقدار قابل قبول داشته‌اند. شرکت‌کنندگان ابتدا به‌آزمون سطوح واژگان و سپس به پرسشنامه پاسخ دادند.

##### ۳-۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای آنالیز داده‌ها از آمار توصیفی برای بررسی عملکرد

نکته. تماشا بدون زیرنویس =WWOS؛ تماشا با زیرنویس =WWS؛

تماشا با زیرنویس فارسی =WWPS؛ تماشا با زیرنویس انگلیسی

WWES=

### ۴-۳. رابطه دانش واژگان و میزان و نوع تماس

#### خارج از کلاس با محتوای انگلیسی

برای سنجش رابطه دانش واژگان زبان آموزان و میزان تماس آن‌ها با محتوای خوانداری، شنیداری، و صوتی- تصویری انگلیسی، همبستگی پیرسون به کار گرفته شد. نتایج به دست آمده نشان داد که گوش دادن یا تماشای محتوای انگلیسی با دانش واژگان زبان آموزان رابطه‌ای با ضریب همبستگی  $0.22$  ( $p < 0.05$ ) در پی داشت. این در حالی است که رابطه معناداری برای خواندن مطالب انگلیسی یافت نشد. همچنین روابط معنادار مثبتی برای گوش دادن و تماشا کردن با ضریب همبستگی  $0.42$  ( $p < 0.01$ )، و تماشا کردن و خواندن با ضریب همبستگی  $0.42$  ( $p < 0.01$ ) یافت شد. این نتایج در جدول ۴ قابل مشاهده‌اند.

جدول ۴. همبستگی بین دانش واژگان زبان آموزان و میزان تماس آن‌ها با محتوای خواندنی، شنیداری، و صوتی تصویری انگلیسی

		Vocab Knowledge	Reading	Listening	Watching
Vocab Knowledge	Pearson Correlation	1	.185	.220*	.219*
	Sig. (2-tailed)		.085	.039	.040
	N	88	88	88	88
Reading	Pearson Correlation	.185	1	.201	.426**
	Sig. (2-tailed)	.085		.060	.000
	N	88	88	88	88
Listening	Pearson Correlation	.220*	.201	1	.425**
	Sig. (2-tailed)	.039	.060		.000
	N	88	88	88	88
Watching	Pearson Correlation	.219*	.426**	.425**	1
	Sig. (2-tailed)	.040	.000	.000	
	N	88	88	88	88

همچنین بررسی رابطه بین دانش واژگان عمومی زبان-آموزان و نوع زیرنویس مورد استفاده آن‌ها برای مشاهده محتوای صوتی تصویری انگلیسی جالب توجه بود. مشخص شد که بین دانش واژگان زبان آموزان و تماشای محتوای صوتی تصویری بدون زیرنویس رابطه معناداری با ضریب همبستگی  $0.31$  ( $p < 0.01$ ) وجود دارد. این بدان معناست که زبان آموزانی که از هیچ‌گونه زیرنویسی استفاده نمی‌کنند، عموماً دایره واژگان غنی‌تری دارند. همچنین، بین تماشای

میزان برای گوش دادن به محتوای انگلیسی  $5.4$  ساعت و برای خواندن متون انگلیسی  $3.2$  ساعت بود. در نتیجه معلوم شد که شرکت‌کنندگان بیشترین تماسشان با زبان انگلیسی از طریق تماشا کردن فیلم و سریال و ویدیوهای اینترنتی اتفاق می‌افتد (به جدول ۲ رجوع شود). استفاده از زیرنویس، بدون توجه به فارسی یا انگلیسی بودن، در مقایسه با عدم استفاده از زیرنویس محبوبیت بیشتری داشته است. در واقع متوسط زمان گزارش شده مشاهده با زیرنویس هر هفته  $4.9$  ساعت است، در حالی که میانگین زمان برای مشاهده بدون زیرنویس هر هفته  $3$  ساعت نقل شده است. حتی وقتی که مشاهده با زیرنویس از نظر استفاده از زیرنویس فارسی یا انگلیسی به صورت جداگانه در نظر گرفته شود، مشاهده با زیرنویس انگلیسی در رتبه اول قرار می‌گیرد. شرکت‌کنندگان با اختصاص میانگین  $3$  ساعت در هفته برای تماشای محتوای صوتی تصویری با استفاده از زیرنویس انگلیسی و با اختصاص میانگین کمی کمتر از  $3$  ساعت در هفته برای انجام این کار بدون زیرنویس، این دو نوع تماشا کردن را به تماشای محتوای صوتی تصویری با زیرنویس فارسی ( $2$  ساعت در هفته) ترجیح می‌دهند (به جدول ۳ رجوع شود).

جدول ۲. میزان تماس هفتگی با محتوای خوانداری، شنیداری، و صوتی-

تصویری انگلیسی

	N	Mean (Hours)	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Reading	88	3.1932	3.04037	1.609	.257
Listening	88	5.4091	9.30688	6.242	.257
Watching	88	7.8239	6.21642	1.008	.257
Valid N (listwise)	88				

جدول ۳. میزان تماشای هفتگی محتوای انگلیسی با استفاده یا عدم استفاده

از زیرنویس فارسی یا انگلیسی

	N	Mean (Hours)	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
WWOS	88	2.9602	3.75716	1.549	.257
WWS	88	4.9318	4.24209	1.257	.257
WWPS	88	1.9545	2.77057	2.188	.257
WWES	88	2.9773	2.92031	1.534	.257
Valid N (listwise)	88				



محتوای صوتی تصویری با زیرنویس انگلیسی و دانش واژگان زبان‌آموزان نیز همبستگی معناداری با ضریب  $0.22 < 0.05$  یافت شد. اگرچه همبستگی بین تماشای محتوای صوتی-تصویری دارای زیرنویس فارسی با اندازه واژگان زبان‌آموزان دارای رابطه معناداری نبود، منفی بودن همبستگی به‌دست آمده‌ها شایان توجه بود. نتایج در جدول ۵ قابل مشاهده‌اند.

جدول ۵. همبستگی بین دانش واژگان و میزان استفاده و عدم استفاده از

زیرنویس فارسی و انگلیسی

		PVK	WWOS	WWS	WWPS	WWES
PKV	Pearson Correlation	1	.312**	.048	-.161	.222*
	Sig. (2-tailed)		.003	.659	.135	.038
	N	88	88	88	88	88
WWOS	Pearson Correlation	.312**	1	.205	-.002	.300**
	Sig. (2-tailed)	.003		.056	.982	.005
	N	88	88	88	88	88
WWS	Pearson Correlation	.048	.205	1	.729**	.761**
	Sig. (2-tailed)	.659	.056		.000	.000
	N	88	88	88	88	88
WWPS	Pearson Correlation	-.161	-.002	.729**	1	.111
	Sig. (2-tailed)	.135	.982	.000		.305
	N	88	88	88	88	88
WWES	Pearson Correlation	.222*	.300**	.761**	.111	1
	Sig. (2-tailed)	.038	.005	.000	.305	
	N	88	88	88	88	88

نکته. تماشای بدون زیرنویس = WWOS؛ تماشای با زیرنویس = WWS؛

تماشای با زیرنویس فارسی = WWPS؛ تماشای با زیرنویس انگلیسی

WWES=

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر میزان تماس خارج از کلاس زبان-آموزان ایرانی با محتوای خواندنی، شنیداری، و صوتی-تصویری و همچنین عادات آن‌ها در استفاده یا عدم استفاده از زیرنویس به‌وسیله پرسشنامه به‌دست آمد. افزون بر این، از نسخه به‌روز شدهٔ آزمون سطوح واژگان وب و همکاران (۲۰۱۷) استفاده شد تا دانش واژگان شرکت‌کنندگان سنجیده و رابطه آن با میزان تماس زبان‌آموزان با انواع محتوای انگلیسی بررسی شود. طبق نتایج به‌دست آمده، دانش واژگان زبان‌آموزان با تماشاکردن و گوش‌کردن به محتوای انگلیسی همبستگی معناداری داشت، درحالی‌که برای خواندن متون انگلیسی، همبستگی معناداری یافت نشد. افزون بر این، از روابط مثبت بین انواع تماس خارج از کلاس با محتوای انگلیسی مشخص شد که بعضی زبان‌آموزان به‌صورت کلی،

بیشتر از سایرین زمان خود را صرف محتوای خوانداری، شنیداری، و صوتی تصویری انگلیسی می‌کنند.

نتایج این پژوهش تأثیر مفید تماشای تلویزیون بر افزایش دانش واژگان که در پژوهش‌های پیشین نشان داده شده را تأیید می‌کند (پیترز، ۲۰۱۸؛ دی‌وایلد و همکاران، ۲۰۲۰؛ سوکت و کوسیک، ۲۰۱۵؛ کوپنز، ۲۰۱۰) و شاهدهی ست در راستای مطالعهٔ وب (۲۰۱۵) که اظهار کرده تماشای گسترده فیلم و برنامه‌های تلویزیونی انگلیسی می‌تواند منجر به افزایش قابل ملاحظه‌ای در دانش واژگان شود. پژوهش‌های مداخله‌ای پیشین نیز نشان‌دهنده‌اند که یادگیری اتفاقی واژه‌ها، با دیدن حتی یک قسمت از یک برنامه تلویزیونی نیز رخ می‌دهد (اهرابی فخر، برزآبادی فراهانی، خمیجانی فراهانی، زیر چاپ؛ فنگ و وب، ۲۰۱۹؛ پویمیزه و پیترز، ۲۰۱۹؛ پیترز، ۲۰۱۹). از این رو اثر یافت‌شده در مورد رابطه مثبت تماشای کردن محتوای انگلیسی با دانش واژگان منطبق بر انتظارات بود.

افزون بر این، ارتباط یافت‌شده برای گوش دادن به محتوای انگلیسی با دانش واژگان با داده‌های قبلی که توسط آزمایش از امکان یادگیری واژه‌ها از طریق شنیدن گفته‌اند (براون، وارینگ، و دونکائووا، ۲۰۰۸؛ ون زیلند و اشمیت، ۲۰۱۳) هم‌راستا بود. همچنین لیندگرن و مونوز (۲۰۱۳) از رابطه مثبت گوش‌دادن خارج از کلاس به محتوای انگلیسی و درک مطلب و مهارت شنیداری زبان‌آموزان گفته بود. با این حال، این نتایج با یافته‌های پیترز (۲۰۱۸) و گنزالز-فرناندز و اشمیت (۲۰۱۵) که رابطه‌ای بین دانش واژگان و گوش‌کردن به موسیقی نیافتند، تفاوت داشت. شاید بتوان این عدم تطبیق را به این صورت توضیح داد که در پژوهش‌های یاد شده صرفاً گوش‌دادن به موسیقی مورد بررسی قرار گرفته بود در حالی که پژوهش حاضر گوش‌دادن به هر نوع محتوای انگلیسی به‌خصوص پادکست‌ها و فایل‌های شنیداری را نیز لحاظ کرده است. کارگزاری و زرین‌کمر (۲۰۱۴) (Kargozari & Zarinkamar, 2014) نیز از تأثیر گوش‌دادن به پادکست بر گسترش واژگان گفته‌اند.

نکتهٔ تعجب‌آور این بود که هیچ رابطهٔ معناداری بین خواندن متون انگلیسی و دانش واژگان دیده نشد، که این نتیجه بر خلاف نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های گذشته است (اشمیت و ردوود، ۲۰۱۱؛ پلیسر-سانچز و اشمیت،

۲۰۱۰؛ پیترز، ۲۰۱۸؛ گنزالز-فرناندز و اشمیت، ۲۰۱۵؛) با این وجود، باید تأکید کرد که فقط شمار کمی از شرکت‌کنندگان این پژوهش، گزارش دادند که به‌طور منظم کتاب و متون دیگر می‌خوانند. همچنین می‌توان به‌لوفر و راون‌هورست-کالوسکی (۲۰۱۰) رجوع کرد که نشان داده‌اند که برای درک ۹۵ درصدی از واژگان متون اصیل انگلیسی، که یادگیری اتفاقی سایر واژگان را تسهیل می‌کند، به‌دانش ۴۰۰۰ تا ۵۰۰۰ کلمه‌ای نیاز است، درحالی که شرکت‌کنندگان این پژوهش در آزمون واژگان نشان دادند که دانش خوبی از سطوح ۴۰۰۰ و ۵۰۰۰ کلمه‌ای زبان انگلیسی نداشتند. این در حالی است که برای درک متون شفاهی در قالب شنیداری یا صوتی-تصویری حدود ۳۰۰۰ خانواده واژگانی می‌تواند کافی باشد (ون زیلند و اشمیت، ۲۰۱۳؛ وب و راجرز، ۲۰۰۹). شاید همین موضوع رابطه بیشتر دانش واژگان شرکت‌کنندگان با تماشا کردن و گوش دادن را توجیح کند.

بنابر داده‌های به‌دست‌آمده، زبان‌آموزانی که محتوای صوتی‌تصویری را بدون زیرنویس تماشا می‌کنند، بیشترین دایره واژگان را داشتند. همچنین استفاده از زیرنویس انگلیسی با دانش واژگان همبستگی مثبت داشت، اما رابطه معناداری برای استفاده از زیرنویس فارسی یافت نشد. داده‌های به‌دست‌آمده درباره تماشای بدون زیرنویس با نتایج پژوهش پیترز (۲۰۱۸) مطابقت دارند. پیترز (۲۰۱۸) در پژوهش خود گزارش می‌کند که همبستگی معنادار مثبتی بین دانش واژگان و تماشای فیلم و برنامه‌های تلویزیونی بدون زیرنویس وجود دارد، درحالی‌که این همبستگی در باره تماشای فیلم و برنامه‌های تلویزیونی با زیرنویس گزارش نشده است. مانند پژوهش پیترز (۲۰۱۸)، در پژوهش حاضر نیز استفاده از زیرنویس، بدون تمایز بین زبان آن، دارای اثری مثبت نبود. جالب است که در این پژوهش، استفاده از زیرنویس زبان اول، با وجود معنادار نبودن، دارای رابطه منفی با دانش واژگان بود. شاید پیترز (۲۰۱۸) نیز اگر بین زیرنویس زبان اول و زیرنویس زبان هدف، تمایز قائل می‌شد، موفق به مشاهده اثر مثبتی برای زیرنویس زبان هدف می‌شد. با این وجود نمی‌توان نتیجه گرفت که تماشای محتوای زبان هدف با زیرنویس زبان اول تأثیر مثبتی بر یادگیری واژگان ندارد، زیرا ممکن است که زبان‌آموزان ضعیف‌تر که توانایی درک فیلم و سریال بدون زیرنویس یا با زیرنویس انگلیسی را ندارند، به‌استفاده

از زیرنویس فارسی روی آورند. همچنین نتایج ما ممکن است فقط نشان‌دهنده این موضوع باشد که احتمال این‌که زبان‌آموزانی با مهارت واژگان بالاتر رسانه‌های انگلیسی را بدون زیرنویس و یا با زیرنویس انگلیسی مشاهده و درک کنند بیش‌تر است، موضوعی که در پژوهش‌های پیشین به آن پرداخته نشده است.

داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌های ما مطابق با پژوهش‌های پیترز (۲۰۱۸) و پویمز و پیترز (۲۰۱۹) بود و به این نتیجه‌گیری منجر شد که زبان‌آموزان ایرانی هم مانند زبان‌آموزان بلژیکی، خارج از کلاس و به‌صورت گسترده در تماس با محتوای صوتی‌تصویری و پس از آن محتوای شنیداریند و این کارها را بیش‌تر از خواندن انجام می‌دهند. در واقع این تمایل زبان‌آموزان امروزی هم‌راستا با نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای است (مایر، ۲۰۰۹) که یادگیری از طریق تماس همزمان شنیداری و تصویری را ارجح می‌داند. نتایج مربوط به همبستگی بین دانش عمومی زبان‌آموزان و تماس آن‌ها با محتوای صوتی‌تصویری انگلیسی دال بر این است که تمایل زبان‌آموزان به ارتباط با رسانه‌های صوتی‌تصویری باعث شده که این نوع محتوا بتواند "روش موثری برای یادگیری واژگان" باشد (وب و راجرز، ۲۰۰۹، ص. ۳۶۵)، همان‌طور که مشخص شد زبان‌آموزانی که به‌صورت گسترده‌تری در تماس با رسانه‌های انگلیسی‌اند، دایره واژگان نسبتاً بزرگ‌تری داشته و این عادت ممکن است به‌افزایش دانش واژگان آنان کمک کند. در نتیجه، در حالی‌که به‌طور سنتی بسیاری از برنامه‌ریزی‌های درسی برای افزایش یادگیری واژگان از خواندن گسترده استفاده می‌کنند (فنگ و وب، ۲۰۱۹)، یافته‌های ما حاکی از آن است که باید بیشتر از محبوبیت رسانه‌های صوتی‌تصویری و پتانسیل آن‌ها برای یادگیری واژگان در برنامه‌های آموزش زبان استفاده شود. مدرسان نیز باید بیشتر بر تماس با محتوای انگلیسی خارج از کلاس تأکید کنند، و غیر از عمل به‌توصیه پژوهش‌های پیشین برای ترغیب زبان‌آموزان به‌خواندن متون مختلف (برای مثال کیوان‌پناه و پروین، ۱۳۹۸)، تمایل آن‌ها به تماشا کردن و گوش دادن به محتوای انگلیسی را نیز تشویق و هدایت کنند. این نوع فعالیت‌ها مخصوصاً در جامعه‌ای که در آن انگلیسی زبانی خارجی است و در ارتباطات اجتماعی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد می‌تواند راه‌گشای زبان‌آموزان باشد.

پژوهش‌های آینده می‌توانند تاریخچه تماس شرکت‌کنندگان با محتوی انگلیسی را نیز برای درک بهتر عوامل موثر در دانش فعلی آن‌ها در نظر بگیرند.

در پایان نیز بایسته یادآوری است که جامعه آماری این پژوهش صرفاً دانشجویان سال اول کارشناسی زبان انگلیسی بوده‌اند و نتایج نمی‌تواند به تمام زبان‌آموزان تعمیم یابد. به علاوه مانند مطالعات پیشین، داده‌ها فقط مربوط به تماس فعلی شرکت‌کنندگان با محتوی انگلیسی بودند، در حالی که

## منابع

- Ahrabi Fakhr, M., Borzabadi Farahani, D., Farahani, A. K. (in press). Incidental Vocabulary Learning and Retention from Audiovisual Input and Factors Affecting Them. *English Teaching & Learning*. DOI: 10.1007/s42321-020-00066-y
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136–163.
- COCA/Davies, M. (2008). The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C., & Wulff, S. (2014). Usage-based approaches to SLA1. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 1, 75.
- European Commission. (2017). Media use in the European Union. European Union, Standard Eurobarometer 88 Project. DOI: 10.2775/116707
- Feng, Y., & Webb, S. (2019). Learning vocabulary through reading, listening, and viewing: Which mode of input is most effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-25.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2015). How much collocation knowledge do L2 learners have?: The effects of frequency and amount of exposure. *ITL-international journal of applied linguistics*, 166(1), 94-126.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Longman.
- Housen, A., Janssens, S., & Pierrard, M. (2001). *Frans en Engels als vreemde talen in Vlaamse scholen* (Vol. 4). VUB Press.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty C.J., & Long, M. (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 349-81). Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Kargozari, H. R., & Zarinkamar, N. (2014). Lexical development through podcasts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 839-843.

- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla yearbook*, 5(1), 223-250.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a foreign language*, 22(1), 15-30.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.1353/cml.2006.0049>
- Nation, I. S. P. (2012). *The BNC/COCA word family lists*. Retrieved from <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136–145.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do Things Fall Apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31–55
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1).
- Peters, E. (2019). The effect of imagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audiovisual input. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1008-1032.
- Puimège, E., & Peters, E. (2019). Learning L2 vocabulary from audiovisual input: An exploratory study into incidental learning of single words and formulaic sequences. *The Language Learning Journal*, 47, 424–438. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1638630>
- Rodgers, M. P. H. (2018). The images in television programs and the potential for learning unknown words: the relationship between on-screen imagery and vocabulary. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1). Advance online publication. <http://doi.org/10.5054/tq.2011.268062>
- Schmitt, N., & Redwood, S. (2011). Learner knowledge of phrasal verbs: A corpus-informed study. *A taste for corpora: In honour of Sylviane Granger*, 173-209.

Socket, G., & Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English: Frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. *Usage-based perspectives on second language learning*, 153-177.

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20.  
<https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.19-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Teng, F. (2016). The effects of context and word exposure frequency on incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *The Language Learning Journal*, 47(2), 145-158.

van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A

dimensions approach. *System*, 41(3), 609-624.  
doi:10.1016/j.system.2013.07.012

Webb, S. (2015). Extensive viewing. Language learning through watching television. In D. Nunan & J.C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 159-168). New York: Routledge.

Webb, S., & Rodgers, M. P. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59(2), 335-366.

Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69.

کیوان پناه، شیوا، پروین، مهسا. (۱۳۹۸). سهم گستردگی و عمق دانش واژگان در موفقیت خلاصه‌نویسی فراگیران زبان انگلیسی. پژوهش‌های زیباشناختی در زبانهای خارجی. ۲۹(۲). ۴۲۳-  
doi:10.22059/jflr.2019.260808.527۴۴۴

## پیوست

پرسشنامه تماس خارج از کلاس با محتوای انگلیسی

Name:

Age:

What is your first language?

What language(s) do you speak at home?

**On a weekly basis outside the university, how often do you...**

read books, magazines, websites, etc. written in English	hours
listen to audio in English (songs, podcasts, listening files, etc.)	hours
view audio-visual materials in English (movies, series, online videos, etc.)	hours

**On a weekly basis, how often do you watch audio-visual materials in English ...**

without subtitles?	hours
with Persian subtitles?	hours
with English subtitles?	hours