

## Vocabulary Knowledge and Field Dependence/Independence Cognitive Styles

Nassim Golaghaei<sup>3</sup>

Mortaza Yamini<sup>4</sup>

## ارتباط بین دانش واژگان و سبک های شناختی

وابستگی و عدم وابستگی به زمینه

نسیم گل آقایی<sup>1</sup>

دکتر مرتضی یمینی<sup>2</sup>

تاریخ دریافت: 89/9/6 تاریخ پذیرش 89/11/18

### چکیده:

پژوهش حاضر اساساً دو سویه است. بدان معنی که از یک سو به سبک های شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و از سوی دیگر به دانش واژگان مربوط می شود. به عبارت دیگر، پژوهش فوق عمدتاً به منظور بررسی ماهیت دانش واژگان دانشجویان در زمینه دانش غیرفعال (درکی) و فعال (کلامی) واژگان در زبان خارجی با در نظر گرفتن سبک شناختی ارجح آنها در وابستگی و عدم وابستگی به زمینه صورت گرفت. روش آزمایش چنین بود که 60 نفر از دانشجویان سال سوم انتخاب شده و بر اساس سبک های شناختی ارجحشان به دو گروه وابسته و غیروابسته به زمینه تقسیم شدند. ابزار سنجش شامل چهار نوع آزمون، آزمون سطح واژگان با فراوانی 1000، آزمون واژگان غیرفعال، آزمون واژگان فعال و آزمون گروه اشکال هندسی درونه ای بودند که در مورد 60 نفر از دانش جویان رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد رودهن به کار گرفته شدند. نتایج بدست آمده حاکی از آن بود که گروه غیر وابسته به زمینه در هر دو سطح واژگان فعال و غیرفعال نسبت به همتایان وابسته به زمینه خود برتری قابل توجهی داشتند. نهایتاً یافته های این پژوهش را می توان این گونه تفسیر نمود که سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه عاملی کلیدی قلمداد می گردد که بر یادگیری واژگان دانشجویان در زبان خارجی اثر گذار می باشد.

### Abstract

This article is primarily bidirectional in that it is concerned with two fields of cognitive styles of field-dependence/independence on the one hand and breadth of vocabulary knowledge on the other hand. In other words, this research is primarily intended to investigate the nature of the students' vocabulary knowledge in the field of passive and active knowledge of L2 words as a whole with regard to their preferred cognitive style of field – dependency/independency. The research method was that 60 juniors were selected. They were then bisected to two groups on the basis of their preferred cognitive styles of field-dependency / independency. Three types of tests, the passive version of Vocabulary Levels Test, the Productive Version of the Vocabulary Levels Test, and the Group Imbedded Figures Test were administered to a group of 60 undergraduate students majoring in the field of English Language Teaching. The conclusion drawn after the analysis of the data was that the participants in the field-independent group outperformed their field-dependent counterparts dealing with both passive and productive vocabulary levels. Finally, the findings of this research could be interpreted as being supportive of the idea that the field-dependent/independent cognitive style could be considered as an effective factor influencing the learners' vocabulary learning in the field of second language acquisition.

واژه های کلیدی: وابستگی به زمینه، واژگان غیرفعال (درکی)،

واژگان فعال (کلامی)، GEFT

**Keywords:** Field dependence, passive vocabulary, active vocabulary, GEFT

<sup>3</sup> - PhD student, Islamic Azad University, Shiraz Branch (E-mail: nassimgolaghaei72@yahoo.com)

<sup>4</sup> - Assistant Professor, Islamic Azad University, Shiraz Branch

<sup>1</sup> - دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران. nassimgolaghaei72@yahoo.com

<sup>2</sup> - استادیار دانشگاه شیراز، دانشکده زبانهای خارجه، شیراز، ایران

## مقدمه

در میان اجزاء مختلف زبان، واژگان همچنان از جمله مهم ترین و فراموش شده ترین بخش ها محسوب می گردند. یکی از مهم ترین دلایلی که انگلیسی زبان میانجی دنیای کنونی به شمار می رود این است که این زبان دارای کامل ترین ذخیره واژگان در میان زبان های مختلف امروز می باشد. شایان ذکر است که امروزه پژوهشگران اهمیت نسبی یادگیری واژگان را در زمینه یادگیری زبان خارجی درک کرده اند.

کتابهای جدیدی که جنبه های مختلف یادگیری واژگان را مورد بررسی دقیق قرار دادند عبارتند از: هاکین، هینز و کودی<sup>1</sup> (1993)، هارلی<sup>2</sup> (1995)، هج و برون<sup>3</sup> (1995)، کودی و هاکین<sup>4</sup> (1997)، اشمیت و مک کارتی<sup>5</sup> (1997)، اتکینز<sup>6</sup> (1998) و ش و پریخت<sup>7</sup> (1999)، رید<sup>8</sup> (2000)، اشمیت<sup>9</sup> (2000) و نیشن<sup>10</sup> (2001). پر واضح است که باید اهمیت یادگیری واژگان و واژگان فزاینده را امری جدی در یادگیری زبان خارجی تلقی نمود.

در سال های اخیر آگاهی فزاینده ای نسبت به پژوهش در زبان دوم و یادگیری آن بوجود آمده است تا جنبه های شناختی که اثر انکار ناپذیری بر آموزش و یادگیری زبان دارند مورد بررسی قرار دهد. قابل ذکر است که اگر بر آن باشیم تا تئوری های یادگیری زبان خارجی و روش های آموزش آن را که تنها براساس ویژگی های روحی و روانی طراحی گردیده اند به کار گیریم، می بایست از جنبه بنیادی انسان که در برگیرنده توانایی های شناختی اوست چشم پوشیم. بنابراین، دیدگاه کلی این پژوهش در مفهوم کلی از دو جنبه قابل ذکر است: اول اهدافی که چکیده ای از پژوهش های موجود در مورد ارتباط بین فراگیری واژگان و سبک های شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه را فراهم می کند و دوم به حوزه هایی اشاره دارد که نیاز بیشتری به تفحص و تحقیق دارند.

اگرچه پژوهش های گوناگونی در زمینه فراگیری دانش واژگان موجود می باشد، اما دیدگاه مبنی بر فاکتورهای شناختی که در پژوهش حاضر ارائه گردیده است می تواند پژوهش موجود را در چهارچوب وسیع تری قرارداد و بدین ترتیب به حوزه های بدیعی برای تلاش های آتی اشاره نماید.

هر تحقیق و بررسی در مورد فراگیری واژگان و دانش واژگانی شامل درک و شناخت مفاهیم بنیادی معنا شناسی، لغت نامه، دانش واژگان و لغات می باشد. این طور به نظر می رسد که چنین بررسی دقیقی می تواند در زمینه یافتن ابزارها و روش هایی برای ارزیابی دانش واژگان راه گشا باشد.

هج و برون<sup>11</sup> (1995) معناشناسی را در قالب بررسی معانی و روش های سیستماتیکی تعریف کرده اند که آن مفاهیم در زبان بیان می شوند. در همین راستا لغت نامه می تواند در غالب سیستمی کلی شامل اشکال متفاوت واژگان تعریف شود و چنانچه واژه شناسی را نیز به مفاهیم فوق اضافه نماییم، به بررسی روش های شکل گیری کلمه در زبان های مختلف خواهیم پرداخت. امروزه اکثر پژوهشگران برآن عقیده اند که به جای بررسی دانش واژگان به عنوان یک پدیده مهم یا جزئی، دانش فوق می بایست به عنوان یک پیوستار شامل چندین سطح و بعد دانش مورد تفحص قرار گیرد. لوفر و پریخت<sup>12</sup> (1998)؛ ص 337، در تأیید نظریه فوق اظهار داشته اند که پیوستار فوق با فرم و یا شکل واژه (آگاهی از این امر که واحد مورد نظر یک واژه در زبان مقصد می باشد) آغاز گردد و با توانایی انطباق و به کارگیری لغت به شیوه ای مناسب در زبان هدف خاتمه یابد. شایان ذکر است که ایده های ارائه شده توسط پالمبرگ<sup>13</sup> (1987) در مورد دانش واژگان در جایگاه نخستین این پیوستار قرار می گیرد؛ به عبارتی دیگر زبان آموز قادر به درک واژگانی است که اصلاً آنها را در گذشته ندیده و نشنیده است و او صرفاً به این دلیل که واژگان فوق با زبان اولش هم ریشه هستند قادر به درک

واژگان فعال می باشد. اما هیچکس قاطعانه نشان نداده است که چقدر بیشتر هستند و یا این که آیا رشد واژگان غیرفعال بطور خودکار به رشد واژگان فعال منتهی می شود و دیگر این که آیا شکاف بین این دو ثابت باقی می ماند و یا طی زمان تغییر می نماید".

چندین روش جهت ارزیابی پهنای دانش واژگان در مورد دانش واژگان فعال و غیرفعال وجود دارد. از میان برجسته ترین آنها، آزمون سطح واژگانی (VLT) توسط نیشن به عنوان مقیاس گستره دانش واژگان زبان آموزان در سال 1983 پیشنهاد شد و در سال 1990 نسخه اصلاح شده آن ارائه گردید. همانطور که اشمیت و همکارانش (2000، ص 58) ذکر کردند: «به جای ارائه رقمی که به طور خاص اندازه کل واژگان را تخمین زند، VLT صرفاً پروفایلی از دانش واژگان فراگیران را ارائه می نماید. در آزمون VLT، 5 سطح برای آزمون واژگان انتخاب شده است که عبارتند از: سطح دوم 1000 واژه، سطح سوم 1000 واژه، سطح پنجم 1000 واژه، سطح آکادمیک واژه و سطح دهم 1000 واژه. یک نمونه خاص 60 واژه ای از هر یک از این 5 سطح طراحی گردید. 60 واژه در هر سطح به بلوک های 6 واژه ای بر طبق نقش کلمه در جمله گروه بندی شدند. سپس واژگان هر بلوک مورد بررسی قرار گرفتند تا اطمینان حاصل شود که آنها در فرم و یا در معنای مربوطه مشابه نیستند. بدین گونه موارد انحرافی در هر بلوک، منحرف کننده به شمار نمی رفتند. (اشمیت، اشمیت و کلیهم<sup>16</sup>، 2001)

چنین موردی به زبان آموزان با دانش جزئی واژگان کمک خواهد کرد تا پاسخ درست را انتخاب نمایند. قابل ذکر است که هدف VLT بدست آوردن پیشینه دقیقی است از آنچه زبان آموزان می دانند و حتی واژگانی را می سنجد که کاملاً یاد گرفته نشده اند. 3 واژه در هر بلوک از بین 6 واژه بطور تصادفی انتخاب شدند تا مورد سنجش قرار گیرند. 3 واژه دیگر در هر بلوک، مخرب ها

آنها می باشد. قابل ذکر است که واژگان فعال و غیرفعال منتهای دیگر پیوستار مورد نظر را اشغال می نمایند.

دورنمای دیگری در رابطه با انواع مختلف واژگان توسط شو و دیت<sup>14</sup> (1986) ارائه شده است. آنها تفاوت واضحی را بین انواع مختلف واژگان عنوان نمودند. نظریات ارائه شده توسط شو و دیت (1986) حاکی از این امر بود که هر شخص دارای سه نوع دانش واژگان می باشد: واژگان فعال سخن گفتن، واژگان نوشتاری و واژگان بالقوه شناختی درکی. گروه واژگان فعال در برگیرنده واژگانی است که افراد در فعالیت های محاوره ای روزانه خود به کار می گیرند. واژگان نوشتاری را می توان به عنوان لغاتی تعریف نمود که در نگارش از آنها استفاده می کنیم. بعضی از لغات این حیطه را در کلام و سخن گفتن بکار نمی بریم. علاوه بر این دو نوع واژگان فعال شو و دیت (1986) اصطلاح واژه شناسایی یا درکی را ابداع نمود که حوزه وسیع تری را در بر می گیرد.

واژگان شناسایی (درکی) یا بالقوه در برگیرنده واژگانی هستند که آنها را اساساً به دلیل وجود بعضی کلیدهای مفهومی تشخیص داده و تفسیر می نمایم اما قادر به بکارگیری آنها در نوشتار یا سخن گفتن نمی باشیم. شایان ذکر است که واژگان فوق واقعاً بخشی از دانش واژگان محسوب نمی گردند مگر آن که تلاش کنیم واژگان مورد نظر را به کار گرفته و از آنها به شکلی کارآمد بهره جویم. لازمه چنین عملی تلاش مستمر در زمینه تغییر این واژگان از فرم واژگان بالقوه به واژگان فعال می باشد که نخستین قدم در بهبود کیفی دانش واژگان به شمار می رود.

لوفر و پریخت<sup>15</sup> (1998؛ ص 369) از دیدگاه دیگری به دانش واژگان نظر کردند:

"ارتباط بین واژگان فعال و غیرفعال زبان آموزان زبان دوم جالب اما کشف نشده باقی مانده است. نظریات اظهار شده در این ارتباط مبهم و بی ثبات بوده و نویسندگان بسیاری فرض کرده اند که دامنه واژگان غیرفعال فراتر از

در همین راستا سبک های شناختی، ویژگی های رفتاری اسلوبی گسترده ای به شمار می روند که از توانایی ها و شخصیت فرد منشعب گشته و در بسیاری از فعالیت ها و رسانه ها جلوه گر می شوند. علاوه بر اینها، آنها به نوشته های جامع پژوهشی گردآوری شده در زمینه انواع سبک های شناختی و مفاهیم مربوط مثل سبک های یادگیری و تفکر اشاره نمودند (برادزینسکی<sup>20</sup> 1982؛ فرنهام<sup>21</sup> 1955؛ گلدبرسون و زلینکر<sup>22</sup> 1989، کلداشتاين و بلک من<sup>23</sup> 1978؛ گریگورنگو و استرنزبرگ<sup>24</sup> 1995؛ جوناسن و گرابوسکی<sup>25</sup> 1993، مسر<sup>26</sup> 1976؛ استنبرگ<sup>27</sup> 1994، ویتکین و گوداناف<sup>28</sup>، 1981، ذکر شده در آناستازی و اربینا<sup>29</sup> (2005).

در میان مجادله برانگیزترین سبک های شناختی در ادبیات می توان به وابستگی و عدم وابستگی به زمینه اشاره نمود. سبک شناختی حساس نسبت به زمینه در مقابل سبک عدم وابستگی به زمینه توسط ویتکین و همکارانش در سال های 1962 و 1981 مطرح گردید. دانشجویان در طول این پیوستار که بخشی از سبک شناختی هر فردی به شمار می رود در جایگاههای متمایزی قرار می گیرند.

در یک سو دانشجویانی هستند که به وضعیت ها در تمامیت شان نظر می کنند، به عبارت دیگر یک الگوی کلی یا گشتالت را می بینند. آنها جنگل را در قسالبی می بینند که مغایر با دیدن تک تک درختان در آن است. چنین دانشجویانی را حساس - میدانی می نامند. دانشجویان وابسته به زمینه یا به اصطلاح حساس میدانی غالباً جمع گرا یا مردم مدار هستند. به عبارت دیگر آنها در ارتباطات اجتماعی یا بین فردی قیاس های مطلوب تری نسبت به همتهای غیروابسته به زمینه شان دارند. همانطور که آناستازی و اربینا (2005) ذکر کردند این گروه از افراد نسبت به علائم اجتماعی با دقت هستند.

بنابراین، با توجه به نظرات ارائه شده توسط کرویشنگ، جنکینز و متکلف<sup>30</sup> (2006) این گروه از افراد در یادگیری

(نکات انحرافی) بودند، آزمون ها به جهت اعتبار و صحت مورد بررسی قرار گرفتند.

پس از بررسی عقاید متفاوت در مورد اهمیت کسب واژگان، مفهوم واژگان، انواع مختلف واژگان با توجه به واژگان زایا و غیرفعال و روش اندازه گیری گستره واژگان، زمان آن فرا رسیده است تا به بررسی دومین شالوده این پروژه پژوهشی یعنی سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و ارتباط آنها با دانش واژگان غیرفعال و فعال به عنوان اولین حوزه این پژوهش پردازیم.

ما به خوبی از این امر آگاهیم که ارجحیت های خود را با توجه به مواردی انتخاب می نمایم که مایل به یادگیری آنها هستیم و این که چگونه می خواهیم آنها را بیاموزیم. علاوه بر اینها ما به روش هایی کاملاً اختصاصی اطلاعات موردنظر را انتخاب کرده و آنها را در ذهن خود می پرورانیم. بعضی از ما ترجیح می دهیم که فعالیت منفرد داشته باشیم و بعضی دیگر از تجربیات گروهی لذت می بریم. بعضی از ما در رویارویی با اطلاعات عملکرد بهتری از خود نشان می دهیم. در طول سالیان دراز روان شناسان و مریبان سعی نموده اند تا شناخت و توضیح عمیقی از سبک ها و روش های یادگیری افراد ارائه دهند. در نتیجه نقطه نظرات بسیار متفاوتی ظهور کرده و اصطلاحاتی بوجود آمده تا سبک های مورد نظر را هرچه صریح تر توصیف نماید. (دلادورا و بلانکاردا<sup>17</sup>، 1979؛ کرویشنگ، جنکینز و متکلف<sup>18</sup>، 2006). به عنوان مثال الگوی یادگیری ما می تواند به عنوان شخصیت یادگیری ما تلقی گردد. الگوی فوق، الگوی بدون تغییری از رفتار و عملکردی است که ما بکار می گیریم تا به تجربیات یادگیری دست یابیم.

آشناترین روش سنجش و شرح سبک یادگیری یک شخص در گرو سبک شناختی اوست. دمبو<sup>19</sup> (2000) سبک شناختی را در قالب تکنیک های ثابتی تعریف نموده که یک فرد در عکس العمل به دامنه وسیعی از فعالیت های ادراکی به آنها پناه می برد.

درختان پیدا کنید. با نگاهی دقیق، پیدا کردن میمون هایی که بادرختان و خطوط استتار شده بودند، میسر می گردید. بدین گونه ما می بایست اشکال را از پس زمینه ای مبهم و گیج کننده انتخاب نماییم. از آزمون فوق می توان در تقسیم دانش جویان به دو گروه افراد مستقل و وابسته میدانی بهره جست. این احتمال وجود دارد که دانشجویان استقلال میدانی نسبت به رقیبان وابسته به میدان (زمینه) خود نتایج موفقیت آمیزتری کسب نمایند.

در یادگیری زبان خارجی اغلب تشخیص موارد زبانی در بافتی که در آن قرار دارند ضروری می باشد و در همان زمان ما باید قادر به دسته بندی این موارد در خارج از آن بافت باشیم که چنین عملکردی با هدف درک مطالب فوق به صورت کاربردی صورت می پذیرد. افراد مستقل میدانی (غیروابسته به زمینه) نمره بالاتری در آزمون GEFT کسب می نمایند. دلیل چنین برتری را می توان در غالب تفاوت فاحشی جستجو نمود که چیل و رابرتس<sup>32</sup> (1986) در رابطه با دو گروه افراد مستقل و وابسته میدانی ذکر نموده اند. براساس گفته آنها یک فرد مستقل میدانی تمایل به فعالیت مسئله گشایی به صورت تحلیلی دارد و این در حالی است که شخص وابسته میدانی به روش کلی مبادرت به این امر می ورزد.

در زمینه مسئله گشایی، فرد مستقل میدانی به خوبی به توانایی بررسی الگوها و خرده الگوها مجهز است در حالی که فرد وابسته میدانی قادر به رهایی از پیچیدگی زمینه نمی باشد و غالباً با کلیت محرک درگیر می گردد. اسریواستاوا<sup>33</sup> (1997، ص 16) بر این باور بود که چون GEFT یک آزمون گروهی است، نظری مقایسه ای آشکار می شود. این بدان معنی است که هیچ نقطه برشی وجود ندارد که نشان دهد سبک شناختی یک فرد صرفاً وابسته به زمینه و یا غیروابسته به زمینه می باشد.

همانطور که آناستازی و اربینا<sup>34</sup> (2005)، ذکر کردند براساس شواهد موجود سبک شناختی استقلال /وابستگی میدانی به ثبات قابل توجهی در طی کودکی و اوایل

مسائل مربوط به اجتماع مانند مطالعات اجتماعی، علوم اجتماعی و ادبیات عملکرد بهتری دارند. یکی از ویژگی های ثابت این گروه این است که آنها به سختی متوجه جزئیات شده و در کار بامطالبی که به گونه ای سازمان نیافته ارائه شده اند دچار مشکل می شوند.

به عنوان مثال، همانطور که ویتکین و همکارانش (1981)، ذکر نمودند این احتمال وجود دارد که دانشجویان حساس میدانی در اثر عدم شناخت و تشخیص صحیح اطلاعات مربوط و نامربوط در حل مسائل ریاضی دچار مشکل شوند. علاوه بر اینها این نکته قابل ذکر است که دانشجویان فوق به تحسین و انواع دیگر تشویق پاسخ ده تر بوده و بطور نامساعدی از انتقاد اثر می پذیرند. از طرف دیگر دانش آموزان مستقل میدانی بر درختان یا جزئیات آسان تر تمرکز می کنند. کنجکاوی، خودتو کلی، همرنگی و فرمانبرداری کمتر از جمله ویژگی های اصلی این گروه است. همانطور که ویتکین و همکارانش<sup>31</sup> (1981) ذکر کردند آنها بیشتر به انجام فعالیت های تکلیف گرا تمایل دارند و در مورد تکالیف بی ساخت مثل مسئله گشایی عملکرد بهتری ارائه می نمایند. از طرف دیگر این گروه از دانشجویان مستقل میدانی در یادگیری مفاد اجتماعی و کار با دیگران عملکرد ضعیف تری دارند. آنها در مقایسه با همتهای حساس میدانی شان کمتر تحت تأثیر انتقاد و ارزیابی آموزگار قرار می گیرند.

آزمون گروهی اشکال حک شده درونه ای (GEFT) به عنوان مقیاس استقلال میدانی در وضعیت های دیداری محض به شکل استفاده از قلم و کاغذ در نظر گرفته می شود. تکنیک اصلی در این آزمون معمول برای سنجش سبک شناختی استقلال و وابستگی میدانی (GEFT) به توانایی جستجو و یافتن اشکال پنهانی در یک تصویر پیچیده مربوط می گردد. همگی ما به یاد داریم که در کتاب های رنگ آمیزی دوران کودکی خود به تصویری با درختان و گل های زیبا توجه می نمودیم که با راهنمایی در زیر تصویر می گفت: میمون های پنهان را در لابه ی

(مستقل میدانی) به علت داشتن توانایی تحلیل گرای بهتری در کسب مهارت های فرا زبان شناختی از طریق یادگیری آگاهانه موفقیت بیشتری کسب می نمایند. در حالی که اشخاص وابسته میدانی در کسب مهارت های ارتباطی از طریق یادگیری نیمه هوشیار عملکرد بهتری دارند.

برای روشن شدن این حقیقت می توان به تحقیقی اشاره نمود که توسط لو و سون<sup>44</sup> (1995)، ذکر شده در کروشینک، چیکنز و متلکف، (2006) انجام پذیرفت و به مقایسه نتایج آزمون های چند گزینه ای و ارزیابی مبنی بر عملکرد اختصاص داده شد. نتایج این بررسی حاکی از این امر بود که دانشجویان غیروابسته به زمینه (مستقل میدانی) می توانند در مورد ارزیابی های مبنی بر عملکرد که نیاز به شرکت فعال تری از سوی یادگیرنده دارد، عملکرد بهتری داشته باشند. به علاوه نتیجه پژوهشی که توسط یمینی و رهنما<sup>45</sup> (2008) انجام گرفت نشان داد که دانشجویان مستقل میدانی در مورد مهارت درک مطلب خواندن نسبت به همتاها وابسته میدانی شان عملکرد بهتری دارند. اما از دیدگاه منطقی، انتهای پیوستار استقلال/وابستگی میدانی الزاماً بطور یکنواخت مطلوب یا نامطلوب نمی باشد. ترجیحاً مقدار انحراف ها در هر دو جهت به شرایط موجود در وضعیت های خاص بستگی دارد.

بنابراین آشنایی با انواع سبک های شناختی برای ما به عنوان آموزگار بسیار مفید می باشد تا دانش زبانی دانشجویان را در محیط های مختلف با توجه به این تفاوت های انکار ناپذیر ارزیابی نماییم و در نهایت طراحی و اجرای درس های ما به روشی انعطاف پذیرتر و پاسخ دهنده تر انجام پذیرد. شایان ذکر است که این پژوهش به بررسی ارتباط بین سبک شناختی استقلال/وابستگی میدانی و دانش غیرفعال واژگان در مقابل دانش زایا می پردازد. پرسش های مهم مربوط به این پژوهش عبارتند از:

بزرگسالی می رسد و به شماری از متغیرهای شخصی چون رهبری (ویزبرگ و گرون فلد<sup>35</sup>، 1966) تبعیت اجتماعی (ویتکن<sup>36</sup>، 1974) و دلایل مشابه دیگر ذکر شده توسط (جوناسون و گرابوسکی<sup>37</sup>، 1993) مرتبط می گردد. علاوه بر اینها، آناستازی و ارینا (2005) به حوزه وسیعی از پژوهش در مورد سبک شناختی وابستگی میدانی اشاره نمودند که برآستی تحسین برانگیز است. در این حوزه پهناور می توان به ارتباطات میان فردی (ویتکن و گودناف<sup>38</sup> 1977) یادگیری و حافظه (گودناف 1976) پیشرفت ریاضی (وایدا و چسنگی<sup>39</sup>، 1980) تفاوت های میان فرهنگی (بری<sup>40</sup>، 1976) و ارجحیت های محیط کاری (وتن و بارنرد سیلورف 1994) اشاره نمود.

همانطور که ویتکن و گودناف (1981)، ویتکن (1962) و برون<sup>41</sup> (2007) اشاره نمودند در حالی که کودک رشد می یابد و به بزرگسالی می رسد استقلال میدانی اش نیز افزایش می یابد و یک نما (وابستگی به زمینه و یا عدم وابستگی به زمینه) در او غالب می گردد.

علاوه بر اینها، تأکید شده که وابستگی استقلال میدانی (FID) بر مبنای جنسیت و فرهنگ شکل می گیرد. به عنوان مثال، مردان در فرهنگ غربی بیشتر غیروابسته به محیط هستند. از نظر میان فرهنگی، جامعه ای که کودک در آن پرورش می یابد در شکل دهی سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه از کودکی تا دوران بزرگسالی نقش بسزایی دارد. بر اساس نظریه برون (2007، ص 121) جوامع زراعی یا دیکتاتوری، که شدیداً مردمی شده و از فعالیت های محدود پرورشی بهره می گیرند افراد وابسته به زمینه بیشتری پرورش می دهند و این در حالی است که در جوامع رقیب دموکراتیک، صنعتی، با هنجارهای پرورشی آزادتر، افراد غالباً غیروابسته به زمینه یا مستقل میدانی بیشتری پرورش می یابند.

بر اساس نظریه دولی، برت و کرشن<sup>42</sup> (1982)، نقل شده از آدامفولوس<sup>43</sup> (2004) شخصیت های غیروابسته به زمینه

### ابزار پژوهش

قابل ذکر است که 4 نوع آزمون در این پژوهش بکار گرفته شدند که عبارتند از: آزمون 1000 سطح واژگان، آزمون سطح واژگان غیر فعال<sup>46</sup> (نسخه اول)، نسخه آزمون سطوح واژگان فعال کلامی<sup>47</sup> و آزمون گروهی اشکال حکاکی شده<sup>48</sup>.

1- آیا هیچ تفاوت چشم گیری بین دانشجویان وابسته و غیروابسته به زمینه و دانش غیرفعال (درکی) واژگان آنها وجود دارد؟

2- آیا هیچ تفاوت چشم گیری بین دانشجویان وابسته و غیروابسته به زمینه و دانش فعال (کلامی) واژگان آنها وجود دارد؟

### روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی مقایسه ای است که به بررسی رابطه بین دانش واژگان دانشجویان و سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه پرداخته است. گرد آوری اطلاعات از نوع میدانی و با استفاده از ابزارهای استاندارد انجام شده است.

### جامعه، نمونه، و روش انتخاب نمونه

شرکت کنندگان در این پژوهش شامل 60 دانشجوی سال اولی در دانشگاه رودهن رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. در ابتدا به آنها تست فراوانی 2000 واژه ای داده شد تا اطمینان حاصل شود که قادر به درک سطوح لغاتی هستند که فراوانی بیشتری دارند. دانشجویانی که از سی واژه تست شده در این بخش به بیست و هشت واژه پاسخ صحیح ارائه دادند به عنوان زبان آموزان با سطح متوسط دانش واژگانی انتخاب گردیدند. بدین ترتیب 9 نفر در ابتدای پژوهش به علت توانایی پایین حذف شدند.

آزمون های سطح فراوانی غیرفعال و زایا در دو جلسه جداگانه با یک وقفه 4 هفته ای بکار گرفته شدند تا اثر احتمالی آزمون به حداقل برسد. پس از وقفه 4 هفته ای کل آزمون (سطوح فعال و غیرفعال) به جهت بررسی اعتبار و صحت آزمون بکار گرفته شد. در نهایت به دانشجویان، آزمون گروهی اشکال حکاکی شده داده شد تا سبک شناختی آنها (وابسته و عدم وابستگی به زمینه) مشخص گردد. 11 نفر از شرکت کنندگان به دلیل عدم حضور در هر دو مرحله آمادگی آزمون از پژوهش حذف شدند. داده های نهایی با رجوع به 60 شرکت کننده باقی مانده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

آزمون سطح 1000 واژگان

آزمون 1000 سطح واژگان که توسط نیشن 1993 ارائه شده شامل 40 سوال است که هر سوال به شکل یک جمله کامل به همراه یک تصویر می باشد. از دانشجویان انتظار می رود اگر جمله درست است حرف T و اگر درست نیست حرف N و اگر جمله را متوجه نمی شوند حرف X را بنویسند. تنها کلمات محتوایی چون اسم، فعل، صفت و قید مورد بررسی قرار گرفتند.

آزمون سطح واژگان غیرفعال درکی

از آزمون سطح واژگان (VLT) برای ارزیابی درک مطلب معانی متداول و پایه ای تر جملات هدف استفاده شد که نمونه هایی از 5 سطح فراوانی را در بر می گرفت که عبارتند از: متداول ترین 2000 واژه اول، متداول ترین 3000 واژه اول، متداول ترین 5000 واژه اول، واژگان آکادمیک و متداول ترین 10000 واژه اول. از دانشجویان انتظار می رود تا گروه های 3 کلمه ای از میان 6 کلمه را با تفسیر های مربوطه به ترتیب زیر جفت کنند.

1. birth
2. dust.....game
3. operation
4. row .....winning
5. sport
6. victory .....being born

قابل ذکر است که هدف اصلی این آزمون ارزیابی دانش درکی واژگان دانشجویان است، یعنی تعداد واژگانی که آنها خارج از متن و بدون علائم درک می کنند. این آزمون شامل 5 بخش جداگانه است که به هریک از 5

مد نظر قرار گرفته شد. شرکت کنندگان باید بعد از مشاهده موارد ساده استاندارد برای چند لحظه، شکل ساده را در شکل های پیچیده جستجو نمایند. اولین بخش باید بعد از 2 دقیقه کامل شود.

ده دقیقه به بخش های دوم و سوم تعلق گرفت. از شرکت کنندگان انتظار می رفت موارد ساده را از موارد پیچیده با تیره کردن خطوط خارجی جدا سازند.

عملکرد آزمون ها

آزمون ها در 4 جلسه اجرا گردیدند. در ابتدا نسخه زایای آزمون و به دنبال آن نسخه غیرفعال فراهم گردید. برای محاسبه واژگان فعال و غیرفعال شرکت کنندگان، از روش لوفر استفاده شد. فرمول زیر برای ارزیابی واژگان غیرفعال زبان آموزان بکار گرفته شد.

سطح واژگان غیرفعال

{(2) (نمره غیرفعال 2000) + (نمره غیرفعال 3000) + (نمره واژگان آکادمیک) + (نمره غیرفعال 5000) + (نمره غیرفعال 3000 + نمره 5000) + (نمره غیرفعال 50000 + نمره غیرفعال 10000) \* 4 \* 2} + (نمره غیرفعال 1000) \* 10000 \* 330

از فرمول زیر برای تخمین دانش واژگان فعال دانشجویان استفاده می شود:

سطح واژگان فعال

{(2) (نمره فعال 2000) + (نمره فعال 3000 + نمره فعال 5000 + نمره واژگان آکادمیک) + (نمره فعال 3000 + نمره فعال 5000) / 2} + [(نمره فعال 5000 + نمره فعال 10000) / 4 \* 2] + (نمره فعال 10000) / 198 \* 10000

بعد از یک وقفه 5 هفته ای هر دو نسخه آزمون برای دومین بار اجرا گردیدند. ضرایب همبستگی بدست آمده برابر 0/87 و 0/92 برای نسخه های فعال و غیرفعال به عنوان علامت صحت و اعتبار آزمون در نظر گرفته شدند. در نهایت، در جلسه جداگانه ای به دانشجویان آزمون GEFT داده شد.

سطح فراوانی تخصیص یافته اند. هر بخش شامل 18 مورد است که بیشترین نمره یعنی 90 به کل آزمون تعلق می گیرد. نمره دهی دوگانه به پاسخ ها اختصاص یافت. بدین ترتیب که یک امتیاز برای هر پاسخ صحیح و صفر برای هر پاسخ غلط یا خالی در نظر گرفته شد.

آزمون سطوح واژگان زایا (فعال کلامی)

این تست با هدف ارزیابی اندازه واژگان زایای دانشجویان توسط لوفر و نیشن<sup>49</sup> (1999) ابداع گردید. تفاوت اصلی بین این آزمون و VLT این است که پاسخ ها ارائه نمی شوند بلکه ترجیحاً از طریق جملات کوتاه استخراج می گردند: اما اولین حرف کلمه هدف برای اجتناب از گزینش کلمات غیر هدف که ممکن است با بافت جمله منطبق باشند، ارائه می گردد.

She earns a high sal....as a lawyer

به عنوان مثال

آزمون VLT نیز شامل 5 سطح فراوانی است که هر یک متشکل از 18 مورد با حداکثر امتیاز 90 می باشند. نمره دهی بطور دوگانه می باشد. یعنی به هر پاسخ درست یک امتیاز تعلق می گیرد و هر پاسخ غلط یا بدون پاسخ امتیاز صفر می گیرد. به علاوه مواردی که شکل گرامری درستی دارند (مثلاً به کارگیری زمان حال به جای گذشته) و یا اشتباهات نامحسوس امتیاز صحیح می گیرند.

آزمون اشکال حکاکی شده درونه ای (GEFT)

(GEFT) نسخه اصلاح شده آزمون اصلی (EFT) است و برای سنجش گروهی مناسب می باشد. تفاوت اصلی بین این آزمون و آزمون اصلی EFT این است که تنها در مدت بیست دقیقه می توان گروه بندی را مورد بررسی قرار داد. به شرکت کنندگان آزمونی شامل 3 بخش و یک بخش جداگانه شامل 8 مورد آسان استاندارد داده شد. اولین بخش شامل موارد بسیار آسانی است که صرفاً برای تمرین می باشند.

بخش های دوم و سوم هر کدام شامل 9 شکل پیچیده می باشد. لازم به ذکر است که محدودیت زمانی نیز



برای انجام تکالیف مورد نظر در دومین بخش، 5 استاندارد جمع شده و از میانگین های مربوطه تفریق شدند. دقیقه و برای اتمام بخش سوم نیز 5 دقیقه زمان اختصاص داده شد. برای تقسیم دانشجویان به دو گروه استقلال میدانی کم و زیاد، میانگین و انحراف استاندارد برای هر سبک شناختی محاسبه گردید. سپس یک چهارم انحراف های

$$\text{میانگین} + \frac{1}{4} \text{SD و بالا} = \text{FD (غیروابسته به زمینه، استقلال میدانی زیاد)}$$

$$\text{میانگین} - \frac{1}{4} \text{SD و پایین} = \text{FD (وابسته به زمینه، استقلال میدانی کم)}$$

### یافته ها

نمرات خام به دست آمده از پرسشنامه و سطوح واژگان غیرفعال و زایا به عنوان اطلاعات خام به برنامه آماری SPSS داده شد. سپس نمرات برای هر قسمت محاسبه گردید و کدگذاری برای گروه های FD/FI (استقلال/وابستگی میدانی) تخصیص یافت.

پرسش پژوهشی 1: آیا هیچ تفاوت چشمگیری بین سبک شناختی وابسته و غیروابسته به زمینه دانشجویان و دانش غیر فعال واژگان آنها وجود دارد؟

آمار توصیفی برای سطوح واژگان غیرفعال شرکت کنندگان در جدول 1 به نمایش گذاشته شده است.

جدول 1: وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و دانش واژگان غیر فعال

سبک های شناختی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
وابسته به زمینه	2772	3984	3475/84	368/22	135591/2
غیروابسته به زمینه	3212	6363	4765/21	709/15	502905

همانطور که آشکار است، دانشجویان استقلال میدانی (غیروابسته به زمینه) در زمینه سطوح واژگان غیرفعال نسبت به همتهای وابستگی میدانی شان (وابسته به زمینه) که نمره میانگین پایین تری (3475/84) بدست آوردند، نمره میانگین بالایی (4765/21) کسب نمودند.

جدول 2: نتایج آزمون t برای وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و دانش واژگان غیر فعال

میانگین دامنه	F	t	درجه آزادی	اعتبار دو
1289/36	7/85	9/06	52/02	0/000

نتیجه آزمون t بین شرکت کنندگان وابسته و غیروابسته به زمینه در مورد سطوح واژگان غیرفعال با درجه آزادی 52/02 و اعتبار 000/000 گزارش شد که نشانگر تفاوتی معنادار بین دو گروه بوده است.

بدین ترتیب که دانشجویان مستقل میدانی عملکرد بهتری نسبت به دانشجویان وابسته میدانی در زمینه سطوح واژگان غیرفعال داشتند. پرسش پژوهشی 2

آیا هیچ تفاوت چشم گیری بین دانشجویان با سبک شناختی وابسته و غیروابسته به زمینه و دانش واژگان فعال آنها وجود دارد؟

آمار توصیفی برای سطوح واژگان فعال شرکت کنندگان در جدول 3 به نمایش گذاشته شده است.

**جدول 3: وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و دانش واژگان فعال**

سبک های شناختی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
وابسته به زمینه	1035	3510	2261/48	640/88	410731/3
غیروابسته به زمینه	1313	4469	2866/38	821/57	674986

نتایج جدول 3 این حقیقت را آشکار می سازد که شرکت کنندگان مستقل میدانی (غیروابسته زمینه) میانگین نمره بالاتری (2866/38) را در مقایسه با همتای وابسته میدانی (وابسته به زمینه با میانگین نمره (2261/48) به دست آوردند.

**جدول 4: نتایج آزمون t برای وابستگی و عدم وابستگی به زمینه و دانش واژگان فعال**

میانگین	F	t	درجه آزادی	اعتبار دو دامنه
604/902	2/61	3/05	0/57	0/003

تحلیل های مشابهی در مورد دو گروه سبک های شناختی وابسته و غیروابسته به زمینه و سطوح واژگان فعال انجام شد. نتایج آزمون t با درجه آزادی 0/57 و اهمیت 0/003 گزارشگر تفاوت معنادار بین دو گروه بود. به عبارت دیگر نتایج حاصله از آزمون t نشانگر برتری شرکت کنندگان غیر وابسته به زمینه در مقایسه با همتایان وابسته به زمینه شان در مورد عملکرد واژگان فعال بود.

### بحث و نتیجه گیری

سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه ممکن است مفهومی ناآشنا باشد، اما هم آموزگاران و هم ثوری پردازان این ساختار را تجزیه و تحلیل نموده اند. آموزگاران می دانند که برخی دانش آموزان بطور مثبت تری تحت تأثیر راهنمایی شان قرار می گیرند در حالیکه بعضی دیگر بدون تداخل آموزگار عملکرد بهتری دارند. پژوهش یادگیری زبان دوم (SLA) نشانگر این امر است که ارتباط مثبتی بین سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه

زبان آموزان و دانش زبانی آنها در زمینه های مختلف و توانایی یادگیری زبانی شان وجود دارد.

نتایج به دست آمده از این تحقیق همچون پژوهش های دیگری که در ارتباط با یادگیری ابعاد متفاوت زبان دوم با در نظر گرفتن سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه انجام گردیده به نفع گروه غیر وابسته به زمینه می باشد چرا که زبان آموزان غیر وابسته به زمینه (استقلال میدانی) نمرات بالاتری را در مقایسه با همتاهای وابسته به زمینه خود در هر دو مورد آزمون واژگان غیرفعال و زایا به دست آوردند. از جمله پژوهش هایی که در ارتباط با یادگیری ابعاد متفاوت زبان دوم همسو با این پژوهش می باشند می توان به تحقیق انجام پذیرفته توسط لو و سون<sup>50</sup> (1995) ذکر شده در کروشینک چیکنز و متکلف (2006) اشاره نمود که به مقایسه نتایج آزمون های چند گزینه ای و ارزیابی مبنی بر عملکرد پرداخت. نتایج این بررسی حاکی از این امر بود که دانشجویان غیروابسته به زمینه (مستقل میدانی) می توانند

جستجو نمایند و بدین ترتیب به دنبال مفاهیم کلی و جهان شمول نباشند.

قابل ذکر است که یافته های این پژوهش همسو با نظریات ویتکین<sup>53</sup> (1981) می باشند. او بر این عقیده بود که افراد غیر وابسته به زمینه تمایل بیشتری به انجام فعالیت های تکلیف مدار دارند و در برخورد با ساختارهای نامنظم که در غالب حل یک معما می باشد عملکرد بهتری ارائه می نمایند. از سوی دیگر نتایج حاصله از این پژوهش را می توان در غالب نظریات ارائه شده توسط چپل و رابرتس<sup>54</sup> (1986)، ذکر شده در برون<sup>55</sup> (2006) مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. به عبارت دیگر عملکرد قوی تر افراد غیر وابسته به زمینه می تواند معطوف به این حقیقت باشد که این افراد به علت ویژگی های شناختی خاصشان در مواجهه با یک مسئله عملکردی تحلیلی دارند. در صورتی که همتایان وابسته به زمینه آنها همان مسئله را از یک دیدگاه عمومی مورد بررسی قرار می دهند.

به طور جامع این پژوهش بر این باور استوار است که شناخت و آگاهی از سبک یادگیری دانشجویان به همراه بررسی توانایی آنها در یک قلمرو خاص مانند حیطه واژگان شرایط رشد نقاط قوت طبیعی را فراهم می سازد و زمینه پیشرفت و ایجاد انگیزش را فراهم می نماید. شایان ذکر است که چنین آگاهی برای استادان و آموزگاران نیز نتایج سودمندی در زمینه انتخاب روش تدریس، شناسایی و درک تفاوت های بین فردی و بهبود درک متقابل زبان آموز و استاد را به ارمغان خواهد آورد.

قابل ذکر است که هدف اصلی این پژوهش به بررسی سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه محدود می شود و بررسی این ویژگی نیز بیشتر به حوزه گستره واژگان اختصاص می یابد. بخش بسیار مهم یادگیری یک زبان جدید به کسب مهارت در زمینه واژگان آن زبان مربوط می شود. در حالی که بعضی بر این عقیده اند که یادگیری آواها و ساختارها باید در ساختار زبان دوم اولویت یابد، اما کسب یک ذخیره لغات محتوایی که در

در مورد ارزیابی های مبنی بر عملکرد که نیاز به شرکت فعالانه تری از سوی یادگیرنده دارد، عملکرد بهتری داشته باشند. به علاوه نتیجه پژوهشی که توسط یمینی و رهنما<sup>51</sup> (2008) انجام گرفت نشان داد که دانشجویان مستقل میدانی در مورد مهارت درک مطلب خواندن نسبت به همتهای وابسته میدانی شان عملکرد بهتری دارند. شایان ذکر است که نظریه دولی، برت و کرشن<sup>52</sup> (1982)، نقل شده از آدامفولوس، (2004) نیز برتری شخصیت های غیروابسته به زمینه (مستقل میدانی) را به علت داشتن توانایی تحلیل گریایی بهتر در کسب مهارت های فرا زبان شناختی از طرق یادگیری آگاهانه تایید نمود.

نتایج حاصله از این پژوهش نشانگر برتری های آشکاری در مورد گروه غیر وابسته به زمینه در ارتباط با یادگیری واژگان می باشد. بدین ترتیب که زبان آموزان غیر وابسته به زمینه (استقلال میدانی) نمرات بالاتری را در مقایسه با همتهای وابسته به زمینه خود در هر دو مورد آزمون واژگان غیرفعال و زایا به دست آوردند. برای روشن شدن این حقیقت، می توان نتیجه این بررسی را با موشکافی دقیق محتوا و شکل آزمون های سطوح واژگان تأیید نمود. در رابطه با این آزمون وظیفه دانش آموزان پردازش موارد ارائه شده نیست. بلکه بررسی اجمالی هر مورد بطور انتخابی برای یافتن اطلاعاتی معین با هدف انطباق 3 واژه مورد نظر در سمت راست با جفت هایشان در سمت چپ می باشد. مورد فوق خصوصاً در مورد بخش واژگان غیرفعال صادق می باشد چراکه این بخش نیاز به توانایی تحلیلی بالاتری دارد. از دیدگاه علمی آزمون فوق نمادی کل به جزء در بررسی عملکرد زبانی است که در به کارگیری آن فرد شرکت کننده در آزمون باید همچون دانشمندی با ذره بین یا میکروسکوپ تمامی جزئیات ارائه شده توسط تست را مورد بررسی قرار دهد. به عبارت دیگر، عملکرد بالای دانشجویان غیروابسته به زمینه (مستقل میدانی) شاید به دلیل این حقیقت باشد که از آنها انتظار می رود اطلاعات مهم را در پس زمینه ای از اطلاعات بالقوه پراکنده و آشفته

در شرایط مناسب، با در نظر گرفتن چنین سبک های شناختی (وابسته و عدم وابستگی به زمینه)، آموزگاران زبان خارجی با در نظر گرفتن راهبرد های فوق میزان بالاتری از شوق و اشتیاق به یادگیری را در زبان آموزان خود مشاهده خواهند نمود.

هدف نهایی این پژوهش ایجاد دیدگاه شفاف تری از جنبه های عملی و روانشناختی یادگیری زبان برای آموزگاران است که آنها را قادر می سازد تا دانشجویان را در جهت یافتن سبک های شناختی شان یاری نموده و هر جایی که لازم و امکان پذیر باشد به پرورش و اصلاح راهبردهای یادگیری پردازند که در نهایت به ارتقاء دانش واژگانی شان منجر گردد.

فعالیت های آتی در راستای این پژوهش می تواند شامل بررسی تعامل احتمالی بین سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه زبان آموزان و سبک شناختی استادان به عنوان فاکتور تأثیر گذار بر پیشرفت و موفقیت باشد و یا به بررسی رابطه بین سبک شناختی زبان آموزان (وابستگی و عدم وابستگی به زمینه) و روش های استقرایی/قیاسی آموزش گرامر معطوف گردد.

یادداشت ها

- 1- Huckin , Haynes & Coady
- 2- Harley
- 3- Hatch & Brown
- 4- Coady & Huckin
- 5- Schmidt & Mc Carthy
- 6- Atkins
- 7- Wesch & Paribakht
- 8- Read
- 9- Schmidt
- 10- Nation
- 11- Hatch & Brown
- 12- Laufer & Paribakht
- 13- Palmberg
- 14- Shaw & Date
- 15- Laufer & Paribakht
- 16- Schmitt ,Schmitt & Clapham
- 17- Della-Dora & Blanchard
- 18- Cruickshank, Jenkins & Metcalf
- 19- Dembo
- 20- Broadzinsky
- 21- Fernham

ارتباط تنگاتنگ با محیط و تجربیات زبان آموزان می باشد می تواند یادگیری صدها و ساختارها را برای زبان آموزان بسیار جالب تر نماید. جای تعجب است که با وجود حقیقت فوق الذکر آموزگاران، تمایل اندکی به آموزش واژگان در کلاسهای تدریس شان داشته اند. یک شعار آموزگار مدار وجود دارد که محدود به زمان خاصی نمی باشد و آن عبارت است از این که: این همه لغت برای چه خوب است؟ و مهم تر آنکه این فرض اشتباه آموزگاران راجع به واژگان زبان خارجی بطور کلی و آموزش واژگان به طور خاص منجر به ایجاد ضعف دانش واژگان دانشجویان زبان خارجی در کشورمان گردیده است.

شاید مهم ترین کاربرد این بررسی به زمینه یادگیری زبان انگلیسی مربوط باشد. نتیجه این بررسی می تواند برای تمامی آموزگاران زبان خارجی، آزمون سازان و طراحان برنامه درسی مفید واقع گردد. از آنجا که افراد با سبک های شناختی مختلف عملکرد متفاوتی در یادگیری زبان خارجی دارند، ارزیابی دانش آموزان با توجه به این ویژگی های یادگیری و ایجاد تمایز میان آنان با توجه به سطح دانش واژگان آنان، ارزیابی دقیق تری از توانش زبانی آنها را میسر می سازد که در نتیجه می تواند به راهبردهای موثرتری در آموزش و یادگیری زبان منجر گردد.

از دیدگاه کاربردی درک آمادگی زبان آموزان در رابطه با سبک شناختی می تواند شالوده ای برای رشد موارد درسی هم برای کلاس درس و هم برای راهبردهای آموزشی فراهم نماید که منجر به ایجاد کارگاه های کامپیوتری گردد که منطبق با توانایی های عملی زبان آموزان باشد و گرایش های طبیعی آنها را به شیوه ای اثر بخش مدیریت نماید. به عبارت دیگر، براساس چنین یافته هایی می توان راهبردهای موجود را برای تعدیل شرایط آموزشی بهبود بخشید به نحوی که به طور مناسبی پاسخگوی شرایط و نیازهای دانشجویان باشد. این راهبردها می توانند کارآیی یادگیری را تقویت نمایند. از آنجا که نقش برنامه درسی مناسب در یادگیری بسیار مهم می باشد

- Cruickshank, D. R., & Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2006).** *The act of teaching*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Golkar, M., & Yamini, M. (2007).** Vocabulary proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7(3), 88-107.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995).** *Semantics and language education*. Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999).** A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing Journal*, 16 (1).
- Laufer, B., & Paribakht, S.T. (1998).** The relationship between passive and active vocabularies. *Effects of language learning contexts. Language Learning Journal*, 48(3), 365-391.
- Nation, P. (1993).** Measuring readiness for simplified material: A Test of the first 1,000 words of English. *RELC Anthology Series*, 31, 193-203.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001).** Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55-58.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008).** The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing Journal*, 25(2), 211-236.
- Shaw, H., & Date, P. (1986).** *Handbook of English*. Mc-Hill. Mc Graw-Hill, Inc.
- Srivastava, V.P. (1997).** *Cognitive style in educational research*. Anmol Publications . New Delhi-110002, India.
- William, M., & Burden, L. R. (1997).** *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Yamini, M., & Rahnama, M. (2008).** Relation between field dependence /independence, ambiguity tolerance/intolerance and reading comprehension global and local items. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 63-72.
- 22- Goldberson & Zelinker  
23- Goldstein & Blackman  
24- Grigorenko & Sternsberg  
25- Jonassen & Grabowski  
26- Messer  
27- Stenberg  
28- Witkin & Goodenough  
29- Anastasi & Urbina  
30- Metkalf  
31- Witkin et al  
32- Chappelle and Roberts  
33- Srivastava  
34- Anastasi & Urbina  
35- Weissenberg & Gruenfeld  
36- Witkin  
37- Jonason & Grabowski  
38- Witkin & Goodenough  
39- Vaidya & Chanski  
40- Berry  
41- Brown  
42- Dulay, Burt and Krashen  
43- Adamopoulos  
44- Lu & Swan  
45- Yamini & Rahnama  
46- receptive vocabulary  
47- productive vocabulary  
48- GEFT  
49- Laufer & Nation  
50- Lu & Swan  
51- Yamini & Rahnama  
52- Dulay, Burt and Krashen  
53- Witkin  
54- Chappelle & Roberts  
55- Brown
- منابع**
- Adamopoulos, R. (2004).** Personality and second language acquisition. *ENGL*. 539. Retrieved from <http://salisbury.edu/acu/portfolio/samples>.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2005).** *Psychological testing*. Prentice Hall of India.
- Brown, H. D. (2007).** *Principles of language learning and teaching*. By Pearson Education, Inc.
- Cook, V. (1991).** *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall.