

تأثیر روش تدریس درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران خردسال ایرانی

محمد امیریوسفی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

تاکنون مطالعات بسیاری بر چگونگی یادگیری واژه توسط بزرگسالان در زبان دوم به انجام رسیده است. بسیاری از محققان معتقدند یادگیری واژه در بین فراگیران خردسال متفاوت بوده و شیوه‌های جدید آموزش زبان، مانند «روش تکلیف‌محور» که بر استفاده و تولید زبان دوم تأکید دارند، برای این افراد مناسب نیستند. هدف مطالعه حاضر، بررسی تطبیقی دو نوع روش تدریس (درون‌دادمحور در مقابل برون‌دادمحور) بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی در میان فراگیران خردسال ایرانی است. ۴۵ زبان‌آموز ۶ تا ۷ ساله به ۳ گروه کنترل، درون‌دادمحور و برون‌دادمحور تقسیم شدند. در روش برون‌دادمحور، لغات مد نظر با استفاده از تکالیف برون‌دادمحور به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد؛ اما در روش درون‌دادمحور، لغات مد نظر به صورت تکالیف درون‌دادمحور به آنها ارائه شد و هیچ‌گونه تولید زبانی از آنها درخواست نگردید. پس از ۴ هفته تدریس، دو نوع آزمون واژگانی (درک شنیداری و تولید) به‌عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری از آنان گرفته شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری درک شنیداری و تولید گروه درون‌داد و برون‌داد باهم یکسان، اما به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری گروه کنترل بیشتر است؛ بنابراین بر اساس این نتایج می‌توان به این نتیجه رسید که هر دو روش منجر به افزایش دانش درکی، شنیداری و تولیدی واژگان مدنظر در فراگیران گردیده است. به‌طورکلی، نتایج تأییدکننده نظر لانگ

* نویسنده مسئول m.amiryousefi@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

(۲۰۱۵) مبنی بر این نکته است که هر یک از روش‌های آموزش زبان نقاط ضعف و قوت خود را دارند و ترکیب مناسبی از همه روش‌ها، با توجه به نیاز و مشخصات زبان‌آموزان می‌تواند نتایج مثبتی در پی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس برون‌دادمحور، روش تدریس تکلیف‌محور، روش تدریس درون‌دادمحور، فراگیران ایرانی، فراگیری واژگان

۱. مقدمه

نظر به اهمیت واژه در فرایند آموزش و یادگیری زبان دوم، رویکردهای مختلف آموزش زبان نیز دیدگاه‌های متفاوتی را درباره اهمیت و چگونگی آموزش واژه مطرح کرده‌اند (سودمند افشار، ۲۰۲۱). به‌عنوان مثال، در رویکردهای کلاسیک، مانند دستور-ترجمه^۱، تأکید بر آموزش واژه به‌صورت خارج از بافت^۲ و از طریق معرفی معادل زبان اول است. درحالی‌که از منظر رویکردهای اخیر (رویکردهای شناختی و یا ارتباطی)، یادگیری واژه در بافت و فراهم آوردن فرصت جهت استفاده از آن اهمیت دارد و به یادگیری منجر می‌گردد.

یکی از مباحثی که توجه خاصی را در یادگیری زبان دوم دریافت نموده، نقش و تأثیر تکالیف درون‌داد^۳ و برون‌دادمحور^۴ بر یادگیری اجزای مختلف زبانی است. روش درون‌دادمحور، اگرچه زبان‌آموزان را در معرض زبان دوم قرار می‌دهد، اما منجر به اجبار برای تولید زبان دوم در آنها نمی‌شود. در مقابل، روش برون‌دادمحور زبان‌آموزان را به تولید و استفاده از زبان دوم ترغیب می‌نماید (الیس^۵، ۲۰۱۵). بسیاری از محققین و همین‌طور کتاب‌ها و منابع آموزش زبان، ضمن تأکید بر رویکرد برون‌دادمحور معتقدند که تنها با انجام تکالیف برون‌دادمحور است که یادگیری زبان و توانایی تولید و استفاده از آن حاصل می‌گردد (الیس^۶، ۲۰۰۳؛ لانگ^۷، ۲۰۱۵).

-
1. grammar translation
 2. context
 3. input-based
 4. output-based
 5. Ellis
 6. Long

باین وجود، تعدادی از پژوهشگران (الرام^۱ و الیس، ۲۰۱۸؛ شیتانی^۲، ۲۰۱۱) بر این باورند که ممکن است روش درون داد محور برای زبان آموزان خردسال بهتر و مؤثرتر باشد. یکی از دلایل این است که یادگیری زبان اول از طریق روش درون داد محور اتفاق می افتد و به علت فاصله کم میان یادگیری زبان اول و دوم، فرایند یادگیری زبان اول به زبان دوم قابل انتقال است (شیتانی، ۲۰۱۱). باین حال، متأسفانه تحقیقات کافی درباره این موضوع، خصوصاً در مورد زبان آموزان خردسال ایرانی صورت نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد تا به پرسش های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا روش درون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را برای فراگیران خردسال ایرانی تسهیل می کند؟
۲. آیا روش برون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را برای فراگیران خردسال ایرانی تسهیل می کند؟
۳. اگر هر دو روش درون داد و برون داد محور یادگیری واژگان زبان دوم را تسهیل می کنند، کدام یک برای زبان آموزان خردسال ایرانی مؤثرتر خواهد بود؟

در این راستا، در ابتدا هر کدام از روش های درون داد و برون داد محور و همین طور پیشینه تحقیق توضیح داده می شود. در ادامه، به بحث درباره روش تحقیق و نتایج حاصل از انجام پژوهش پرداخته خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

از سال ۱۹۹۰ میلادی، تمرکز پژوهشگران از آموزش زبان دوم از طریق استفاده از زبان مادری و یادگیری عناصر زبانی به صورت جداگانه، به استفاده بیشتر یا منحصراً از زبان مقصد و یادگیری عناصر زبانی در کنار هم و در بافت تغییر یافته است. بر این اساس، نظریه های جدیدی مانند نظریه «توجه»^۳ و «درون داد»^۴ مطرح شدند

1. Erlam
2. Shintani
3. noticing hypothesis
4. input hypothesis

(غلامی و فروردین، ۲۰۱۷). این نظریه‌ها بر یادگیری آگاهانه، توجه به عناصر زبانی مقصد و یادگیری در درون بافت تأکید می‌کنند. روش آموزش درون‌داد نیز از جمله روش‌هایی است که باعث افزایش توجه و درک عمیق از عناصر زبانی در درون بافت می‌شود. به عناصر زبانی که فراگیر در یک بافت ارتباطی دریافت می‌کند درون‌داد می‌گویند (نمازی‌دوست، صابری دهکردی و شفیع، ۲۰۱۹؛ گس و مکی^۱، ۲۰۰۷). بر اساس تعریف الیس^۲ (۲۰۱۲، ص. ۲۸۵)، روش تدریس درون‌داد محور روشی است که «زبان‌آموزان را درگیر دستکاری^۳ و پردازش^۴ داده‌هایی می‌نماید که در معرض آن قرار گرفته و یا ملزم به پردازش آنها شده‌اند. در این روش، زبان به عناصر جداگانه تقسیم نمی‌شود، بلکه عناصر زبانی در کنار هم و در درون بافت ارزیابی می‌شوند.»

اهمیت و نقش درون‌داد در یادگیری زبان همواره مورد توجه محققین بوده است. به‌عنوان مثال، کرشن^۵ (۱۹۸۲، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۸) با ارائه فرضیه درون‌داد، بیان نمود که استفاده از تکالیفی که بر تولید زبان تأکید دارند، تأثیری واقعی و مستقیم بر زبان‌آموزی ندارند و تنها پردازش درون‌داد قابل تفهیم^۶ منجر به یادگیری زبان می‌گردد. وی برای ادعای خود دلایل زیر را بیان نمود: ۱- هیچ مستندات و شواهدی مبنی بر یادگیری زبان از طریق برون‌داد وجود ندارد؛ ۲- امکان به دست آوردن توانش بالای زبانی بدون برون‌داد وجود دارد. در همین راستا، لانگ (۲۰۱۵) با تکیه بر فرضیه درون‌داد کرشن، ضمن ارائه تئوری تعامل^۷ خود بیان نمود که تنها شرایط لازم برای یادگیری زبان دوم، درون‌داد ساده و قابل فهم و تعامل و همکاری در پردازش درون‌داد است. همچنین ارلام و الیس^۸ (۲۰۱۸) دو دلیل عمده برای استفاده از تکالیف درون‌داد محور و تأثیر آن بر یادگیری زبان دوم برشمردند: ۱- بر اساس نظر

-
1. Gass & Mackey
 2. Ellis
 3. manipulation
 4. processing
 5. Krashen
 6. comprehensible input
 7. interaction hypothesis
 8. Erlam & Ellis

اشمیت^۱ (۲۰۰۱)، دانش ادراکی خصوصاً در مورد یادگیری واژگان زبان دوم، زودتر از دانش تولیدی به دست می‌آید؛ ۲- توجه^۲ بر اساس نظریه‌های کرشن نقش به‌سزایی در یادگیری زبان دوم دارد و استفاده از تکالیف درون‌دادمحور باعث توجه زبان‌آموزان به اجزای زبانی می‌گردد.

در مقابل، هدف از آموزش برون‌دادمحور، برقراری ارتباط و انتقال پیام از طریق فعالیت‌های تولیدی مانند صحبت کردن و نوشتن است (کیوان‌پناه، علوی و راوندی، ۲۰۲۰؛ محمودآبادی و سلیمانی، ۲۰۱۴). در این روش، آموزش عناصر زبانی مانند واژه، در قالب فعالیت‌های تولیدی و به‌صورت گفتاری یا نوشتاری انجام می‌پذیرد. درواقع توجه به روش برون‌دادمحور و اهمیت آن در یادگیری زبان دوم از نتایج تحقیقاتی نشأت گرفت که نشان دادند تنها در معرض قرار دادن زبان‌آموزان به درون‌داد قابل فهم کافی نبوده و نمی‌تواند صحت و درستی^۳ زبان دوم را توسعه دهد. درواقع این امر به این خاطر است که زبان‌آموزان در چنین شرایطی فرصت کافی برای تولید زبان دوم و دریافت بازخورد و در نتیجه توجه به اجزای زبانی را ندارند (نساجی و تینا، ۲۰۱۰).

از نظر سویین^۴ (۱۹۹۵، ۲۰۰۵)، برون‌داد دارای سه کارکرد مهم است. اولاً تولید برون‌داد و بازخوردی که زبان‌آموز در مورد برون‌داد خود دریافت می‌کند منجر می‌شود تا وی به فاصله موجود بین زبان دوم، به صورتی که او استفاده می‌کند و زبان دوم، به صورتی که گویش‌وران زبان دوم استفاده می‌کنند، پی ببرد. درواقع، زمانی که زبان‌آموزان به تولید و استفاده از زبان دوم ترغیب می‌شوند، درمی‌یابند که قادر به استفاده درست از آن نبوده و درصدد برطرف کردن مشکلات خود در این زمینه خواهند بود. دومین نقش برون‌داد آزمودن فرضیه است. درواقع، وقتی زبان‌آموز از هم‌کلاسی یا معلم خود بازخورد دریافت می‌کند، به درستی یا نادرستی درک و تولید

-
1. Schmitt
 2. noticing
 3. accuracy
 4. Nassaji & Tian
 5. Swain

خود از زبان دوم پی می‌برد و به این ترتیب از فسیل‌شدگی^۱ دانش‌زبانی خود جلوگیری می‌کند (فاخر عجب‌شیر، در دست چاپ؛ رسایی^۲، ۲۰۱۷). نقش آخر برون‌داد، نقش فرازبانی آن است؛ ترغیب زبان‌آموزان به استفاده از زبان دوم، موجب توجه بیشتر آنها به این امر می‌شود که در چه زمانی و در مواجهه با چه کسی چه بگویند و از چه ساختارهایی استفاده نمایند (نساجی و تینا، ۲۰۱۰).

شیتانی (۲۰۱۱) معتقد است که کودکان در یادگیری زبان مادری قبل از تولید لغات، می‌توانند دسته‌بندی‌های متعددی از اشیای پیرامون خود و لغات مربوط به آنها را در ذهن خود ایجاد نمایند؛ بنابراین با کمترین تماس با زبان مادری و بدون تولید آن می‌توانند لغات بسیاری را فرا گیرند. لذا با توجه به فاصله کمتر میان یادگیری زبان اول و دوم در کودکان در مقایسه با بزرگسالان، به نظر می‌آید که روش درون‌دادمحور بسیار مؤثرتر باشد. با این حال متأسفانه تحقیقات بسیار کمی در این زمینه صورت گرفته است (ارلام و الیس، ۲۰۱۸؛ شیتانی، ۲۰۱۱).

به‌عنوان مثال، شیتانی (۲۰۱۱) در پژوهشی تجربی به مقایسه تأثیر دو روش آموزش درون‌داد و برون‌دادمحور بر یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان خردسال پرداخت. این پژوهشگر در گروه برون‌داد از روش سنتی (ارائه، تمرین و تولید) و در گروه درون‌داد از تکالیف «گوش بده و انجام بده»^۳ برای آموزش ۲۴ لغت زبان انگلیسی استفاده نمود. با اینکه زبان‌آموزان هر دو گروه نتایج یکسانی در آزمون تولید واژگان به دست آوردند، گروه درون‌داد در آزمون درک واژگان نتایج بهتری به دست آورد. از نظر شیتانی (۲۰۱۱)، یکی از ویژگی‌های زبان‌آموزان خردسال، نقشه‌برداری سریع است؛ به بیانی دیگر، زبان‌آموزان از طریق در معرض قرار گرفتن و مشاهده اشیاء، واژگان را یاد می‌گیرند. در واقع در این روش، زبان دوم مانند زبان اول به‌طور طبیعی و از طریق تعامل با معلم و دیگر زبان‌آموزان یاد گرفته می‌شود؛ اما این تحقیق

1. fossilization

2. Rassaei

3. Listen & do

با تعداد معدودی از زبان‌آموزان ژاپنی، در کلاس‌های بی‌کم‌وکاست^۱ و در یک مدرسه خصوصی انجام گرفت؛ بنابراین سطح زبانی آنها قابل کنترل نبود. همچنین این تحقیق بر روی دسته‌های محدودی از واژگان صورت گرفت. لذا ضروری است تا تحقیقات مشابهی در شرایط متفاوت و در محیط‌های یادگیری گوناگون انجام پذیرد تا بتوان در مورد چگونگی تأثیر هر یک از این روش‌ها نتیجه‌گیری درستی انجام داد.

ارلام و الیس (۲۰۱۸) در تحقیق خود تأثیر روش درون‌داد محور را بر یادگیری واژگان و نشانه‌های جمع بر روی دو گروه از زبان‌آموزان حدوداً ۱۳ ساله برای آموزش ۱۳ لغت زبان فرانسه مورد آزمایش قرار دادند. در گروه اول (۱۹ نفر) از زبان‌آموزان خواسته شد تا یک‌سری تکلیف درون‌داد هدف‌دار را انجام دهند. در حالی‌که در گروه دوم (۱۵ نفر) از روش‌های سنتی جهت آموزش لغات و علائم جمع در زبان فرانسه استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که گروه آزمایش، دانش ادراکی بهتری را از واژگان و نشانه‌های جمع در مقایسه با گروه شاهد به دست آوردند؛ اما متأسفانه همان‌گونه که اشاره شد، تحقیقات بسیار کمی بر روی تأثیر این دو روش بر یادگیری زبان دوم در میان کودکان صورت گرفته است. لذا پژوهش حاضر در پاسخ به دعوت محققینی مانند اارلام و الیس (۲۰۱۸) از پژوهشگران جهت بررسی تأثیر این دو روش در محیط‌های آموزشی و فرهنگی مختلف صورت گرفت.

۳. روش پژوهش

مطالعه تجربی حاضر بر مبنای «پیش‌آزمون» و «پس‌آزمون» و متشکل از دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل است. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۴۵ زبان‌آموز خردسال دختر بین ۶ تا ۷ سال و از یکی از مؤسسه‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران بودند که بر اساس «نمونه‌گیری در دسترس»^۲ انتخاب شدند. این زبان‌آموزان تجربه سه ماه زبان‌آموزی داشتند و در خارج از آموزشگاه هیچ آموزشی ندیده بودند.

1. intact class

2. convenient sampling

سطح زبانی شرکت‌کنندگان در این پژوهش بر اساس آزمون تعیین سطح آموزشگاه و همچنین نمرات ترم قبل آنها بررسی و کنترل گردید.

۳۲ واژه جدید در درس‌هایی مشابه، اما با روش آموزشی متفاوت، به هر سه گروه آموزش داده شد. از این ۳۲ واژه، ۲۸ واژه اسم و ۴ واژه صفت بودند. علت انتخاب اسم‌ها و صفت‌ها، یادگیری آسان‌تر این نوع واژگان برای زبان‌آموزان خردسال است (الیس، ۲۰۰۳). کلیه اسم‌ها و صفت‌ها از کتاب انگلیسی آمریکایی /اولین دوستان^۱ که توسط انتشارات آکسفورد برای کودکان در این سن چاپ شده، انتخاب گردیدند. واژگان آموزش داده شده در جدول (۱) ارائه شده‌اند. قبل از شروع تحقیق، جدید بودن لغات از طریق پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. لغات مورد استفاده در تحقیق حاضر

لغات	دسته بندی
خرگوش، موش، لاک پشت، مار، پروانه	حیوانات خانگی
پیراهن، جوراب، شورت، لباس زنانه، کفش، ژاکت	لباس
عمه، عمو، مادربزرگ، پدربزرگ	اعضای خانواده
بنفش، زرد، صورتی، قهوه‌ای	رنگ
آبنبات، بستنی، آبیوه، کیک	مهمانی
دست، پا، انگشتان دست، انگشتان پا، زانو	اعضای بدن
کوتاه، بلند، کوچک، بزرگ	صفتها

مرحله پیش‌آزمون یک هفته قبل از شروع پژوهش انجام شد. سپس افراد شرکت‌کننده در تحقیق، به‌طور تصادفی به سه گروه درون‌داد (۱۵ نفر)، برون‌داد (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. شروع پژوهش هم‌زمان با شروع ترم جدید بود. در گروه کنترل، زبان‌آموزان واژگان جدید را مانند قبل و مطابق با برنامه آموزشی آموزشگاه یاد گرفتند. در گروه برون‌داد، آموزش واژگان در قالب فعالیت‌های برون‌دادمحور به زبان‌آموزان آموزش داده شد؛ اما در روش درون‌دادمحور

از تکالیف درون داد محور استفاده شد و ضرورتی بر تولید گفتاری واژگان نبود. در هر هفته دو جلسه کلاس آموزش زبان برگزار شد. پس از چهار هفته آموزش، مرحله پس از آزمون برگزار شد. پس از آزمون با تأخیر نیز دو هفته پس از مرحله پس از آزمون برگزار شد. در هر مرحله، دو آزمون درک شنیداری و تولید گفتاری برگزار شد. هدف از این آزمون‌ها، سنجش دانش واژگانی (واژگان آموزش داده شده) زبان آموزان بود.

۳. ۱. تکالیف مورد استفاده در گروه درون داد محور

در این روش، آموزش و یادگیری واژگان از طریق انجام تکالیف درون داد محور صورت گرفت. در پژوهش حاضر، از تکالیف درون داد «گوش کن و انجام بده» که مناسب یادگیری زبان در کودکان است، استفاده شد. این تکالیف واکنش‌های زبانی و غیرزبانی منجر می‌گردد. قسمت غیر زبانی شامل یک واکنش فیزیکی است که پس از گوش دادن به دستورالعمل‌هایی که به زبان انگلیسی هستند انجام می‌گیرد. به عنوان مثال، زمانی که معلم به زبان انگلیسی به زبان آموز می‌گوید: «لطفاً کارت متعلق به پیراهن را بردار!»، زبان آموز می‌بایست بین کارت‌های موجود، کارتی که پیراهن را نشان می‌دهد بردارد و به معلم نشان دهد. در این گروه، تولید یا واکنش زبانی اهمیت نداشت. شایان یادآوری است که در ابتدا، نحوه انجام تکالیف به زبان فارسی برای زبان آموزان بیان شد؛ ولی در ادامه، برای اجرای تکالیف از زبان انگلیسی استفاده گردید.

۳. ۱. ۱. تکلیف اول: به اعضای خانواده خود کمک کن

در این تکلیف، از زبان آموزان خواسته شد تا با انتخاب کارت صحیح از بین کارت‌های موجود به اعضای خانواده خود کمک کنند. ۳۰ کارت که اسامی و صفات مورد استفاده در این تحقیق را به صورت مصور نشان می‌داد به هر یک از زبان آموزان داده شد. سپس، معلم دستورالعمل لازم را به زبان آموزان می‌داد. به عنوان مثال، به آنها گفته می‌شد: «کفش‌های عمو کوچک هستند». زبان آموزان می‌بایست به ترتیب

کارت‌های متعلق به عمو، کفش و کوچک را انتخاب و به مدرس نشان می‌دادند. پاسخ‌های درست زبان‌آموزان ثبت شدند و در پایان مورد شمارش قرار گرفتند. جهت جلوگیری از تقلب، زبان‌آموزان به نحوی در کلاس قرار گرفته بودند که قادر به کپی‌برداری از حرکات یکدیگر نبودند. همچنین از آنها خواسته شد تا کارت‌های انتخابی را با دست خود پوشانده و سپس همه، به یک‌باره آنها را روی میز بگذارند.

۳. ۱. ۲. تکلیف دوم: حیوان خانگی خود را رنگ کن

در این تکلیف، مداد رنگی و تصاویر مربوط به حیوانات خانگی بین زبان‌آموزان توزیع شد. سپس به زبان انگلیسی، دستورالعمل‌های لازم به آنها داده می‌شد. به عنوان مثال، معلم از آنها می‌خواست تا لاک‌پشت را بنفش کنند. زبان‌آموزان باید ابتدا کاردی را که تصویر لاک‌پشت روی آن بود پیدا می‌کردند و سپس با مداد رنگی بنفش آن را رنگ می‌کردند.

۳. ۱. ۳. تکلیف سوم: مهمانی

در این تکلیف، از زبان‌آموزان خواسته شد تا با پیدا کردن کارت‌های مربوطه، به مهمانی خانوادگی خود کمک کنند. معلم دستورالعمل‌های لازم را به زبان‌آموزان می‌داد. به عنوان مثال، از آنها می‌خواست برای مهمان‌ها بستنی بیاورند. سپس زبان‌آموزان باید در میان کارت‌های موجود، کاردی را که تصویر بستنی روی آن بود پیدا می‌کردند و به معلم نشان می‌دادند.

۳. ۱. ۴. تکلیف چهارم: ترسیم اعضای بدن

در این تکلیف، تصویر ناقصی از بدن انسان در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا بر اساس دستورالعمل‌های معلم، اجزای مربوطه را کامل کنند. به عنوان مثال، معلم به انگلیسی از آنها می‌خواست تا انگشتان دست را بکشند. سپس زبان‌آموزان با هر بار ترسیم درست، امتیاز لازم را می‌گرفتند. جهت بررسی درک آنها از صفات مورد مطالعه، مدرس در پایان برگه زبان‌آموزان را بررسی می‌کرد و بر

اساس شکل ترسیم شده، دستورالعمل‌های جدیدی به آنها می‌داد. به‌عنوان مثال، مدرس بیان می‌کرد: «انگشتان دست، کوچک هستند. انگشتان را بزرگ بکشند».

۲.۳. تکالیف مورد استفاده در گروه برون‌دادمحور

در روش برون‌دادمحور، تمرکز بر تولید واژگان بود و معلم بیشتر از تکالیف و تمرین‌های «ارائه» «تکرار» «تولید» استفاده می‌کرد. در ابتدا، به زبان فارسی، دستورالعمل‌های لازم به زبان آموزان داده شد و در ادامه، سه نوع تکلیف برای این گروه در نظر گرفته شد. تمرکز این تکالیف بر تولید واژگان مورد مطالعه بود. گفتنی است که در صورت نیاز، استفاده از بازخورد اصلاحی به‌صورت تکرار جواب درست، جهت اصلاح اشتباهات زبان‌آموزان در دستور کار قرار می‌گرفت.

۱. ۲. ۳. تکلیف اول: گوش دادن و تکرار کردن

در این تکلیف، لغات از طریق استفاده از فلش‌کارت در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گرفت. سپس از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا به‌صورت گروهی و تکی آنها را تکرار نمایند.

۲. ۲. ۳. تکلیف دوم: بین و بگو

در این تکلیف، زبان‌آموزان در گروه‌های دو نفره باهم کار می‌کردند. یکی از زبان‌آموزان کارت خود را به دیگری نشان می‌داد و او می‌بایست لغتی را که کارت مد نظر نشان می‌داد تکرار می‌نمود. در صورت نیاز، مدرس اشتباهات زبان‌آموزان را اصلاح می‌کرد.

۳. ۲. ۳. تکلیف سوم: حدس زدن

در این تکلیف، لغات مربوط به هر گروه مانند مهمانی (به‌جز یک مورد)، به‌صورت یکی‌یکی به زبان‌آموزان نشان داده می‌شد و از آنها درخواست می‌شد تا لغت حذف‌شده را حدس بزنند و آن را بیان کنند.

۳.۳. ابزار پژوهش

به منظور سنجش دانش واژگانی زبان‌آموزان، از دو آزمون درک شنیداری و تولیدی تهیه شده از جانب آموزشگاه زبانی که تحقیق حاضر در آن انجام شد، استفاده گردید. برای بررسی پایایی و روایی آزمون‌های مورد استفاده، ابتدا از چند مدرس سابقه در حوزه آموزش زبان درخواست شد تا این آزمون‌ها را مورد بررسی قرار دهند. سپس هر دو آزمون درک شنیداری و تولیدی بر روی گروهی از زبان‌آموزان سطح مقدماتی آموزشگاه که در انجام پژوهش شرکت نداشتند آزمایش شدند و ضریب «آلفای کرونباخ» برای آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد که بیانگر پایایی و همبستگی مورد اطمینان این آزمون‌ها است. آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی در سه مرحله «پیش‌آزمون»، «پس‌آزمون» و «پس‌آزمون با تأخیر»، از نظر ساختار ظاهری و سختی مشابه بودند. در هر دو آزمون، همه ۳۲ واژه آموزش داده شده مورد ارزیابی قرار گرفت. قبل از برگزاری آزمون‌ها نیز، روش پاسخ‌دهی به سؤالات به فارسی برای زبان‌آموزان توضیح داده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در این پژوهش سه گروه برون‌داد، درون‌داد و کنترل، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر، در آزمون‌های درک شنیداری و تولیدی شرکت کردند. ابتدا، نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون «کولموگوروف-اسمیرنوف»^۱ بررسی و سپس حسب مورد برای مقایسه گروه‌ها، از آزمون‌های «پارامتریک» و «ناپارامتریک» استفاده گردید. نرمال و یا نانرمال بودن داده‌ها با علامت «ستاره» در جدول نتایج مشخص شده است. به منظور پاسخ به سؤال‌های ۱ و ۲ و بررسی تأثیر هر کدام از روش‌های برون‌داد و درون‌داد بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط زبان‌آموزان خردسال ایرانی، ابتدا میانگین نمرات به‌دست‌آمده در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر در هر

1. Kolmogorov-Smirnov test

کدام از گروه‌ها با استفاده از آزمون‌های «ویلکاکسون»^۱، «تی وابسته»^۲ و «فرید من»^۳ به صورت جداگانه مقایسه گردید.

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه گروه درون داد، برون داد و کنترل را در آزمون تولید، در سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر، همراه با مقایسه سه سطح ارائه می‌دهد. نتایج تحلیل آماری نشان داد که برای هر سه گروه درون داد (آماره ۲۳/۴۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برون داد (آماره ۲۴/۶۹ و سطح معناداری ۰/۰۰) و گروه کنترل (آماره ۲۳/۰۱ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برابری میانگین نمرات سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر رد می‌شود. نتایج آزمون‌های تعقیبی^۴ برای هر سه گروه (جدول ۲)، نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون و پس آزمون با تأخیر آن‌ها باهم تفاوت معناداری دارند و به طور معناداری از میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر است.

جدول ۲. میانگین و انحراف از معیار و نتیجه مقایسه سه سطح آزمون تولید در گروه‌ها

نتیجه	سطح معناداری	آماره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۳/۴۲	۰/۰۰	۰/۰	پیش آزمون	درون داد محور
			۱/۶۲	۲۷/۷۳	پس آزمون*	
			۰/۹۱	۲۸/۴۷	پس آزمون با تأخیر*	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۴/۶۹	۰/۰۰	۰/۰	پیش آزمون	برون داد محور
			۲/۰۹	۲۷/۴	پس آزمون**	
			۱/۶۱	۲۷/۲۰	پس آزمون با تأخیر**	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۳/۰۱	۰/۰۰	۰/۰	پیش آزمون	کنترل
			۳/۶۴	۲۱/۸۷	پس آزمون**	
			۳/۴۵	۲۷/۷۳	پس آزمون با تأخیر**	
* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال						

1. Wilcoxon test
2. Dependent T-Test
3. Friedman test
4. Post hoc tests

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه گروه در آزمون درک شنیداری در سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر را همراه با مقایسه سه گروه ارائه می‌دهد. برای آزمون درک شنیداری نیز نتایج تحلیل آماری نشان داد که در هر سه گروه درون‌داد (آماره ۲۳/۸۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برون‌داد (آماره ۲۲/۵۳ و سطح معناداری ۰/۰۰) و کنترل (آماره ۲۳/۴۲ و سطح معناداری ۰/۰۰)، برابری میانگین نمرات سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر رد می‌شود. نتایج آزمون‌های تسلسلی برای هر سه گروه (جدول ۳) نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون و پس آزمون با تأخیر هر سه گروه باهم تفاوت معناداری ندارند و به‌طور معناداری از میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد و نتیجه مقایسه سه سطح آزمون درک شنیداری در گروه‌ها

نتیجه	سطح معناداری	آماره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۳/۸۲	۰/۴۸	۰/۳۳	پیش آزمون*	درون‌داد
			۱/۸۴	۲۸/۴۰	پس آزمون*	
			۱/۵۱	۲۸/۰	پس آزمون با تأخیر**	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۲/۵۳	۰/۴۸	۰/۳۳	پیش آزمون*	برون‌داد
			۲/۲۶	۲۶/۶۰	پس آزمون**	
			۱/۸۳	۲۶/۷۳	پس آزمون با تأخیر**	
پس آزمون = پس آزمون با تأخیر < پیش آزمون	۰/۰۰۰	۲۳/۴۲	۰/۸۳	۰/۵۳۳	پیش آزمون*	کنترل
			۳/۳۹	۲۱/۷۳	پس آزمون**	
			۲/۵۶	۲۳/۴	پس آزمون با تأخیر**	

* توزیع نامرئال، ** توزیع نرمال

بنابراین، در پاسخ به سؤال‌های ۱ و ۲ تحقیق حاضر، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که هر دو روش درون‌داد و برون‌داد تأثیر مثبتی بر یادگیری و به‌یادسپاری واژگان انگلیسی توسط فراگیران خردسال ایرانی دارند.

به منظور پاسخ به سؤال ۳ و مقایسه میانگین نمرات سه گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون با تأخیر، از آزمون‌های «کراسکال والیس»^۱ استفاده گردید. جدول شماره (۴)، نتایج مقایسه سه گروه را نشان می‌دهد. با توجه به صفر بودن نمرات پیش آزمون تمام زبان‌آموزان در این مرحله نیازی به آزمون برای مقایسه برابری سه گروه وجود ندارد. در پس آزمون تولید، برابری میانگین سه گروه درون داد و برون داد و کنترل با آماره $۱۹/۳۷$ و سطح معناداری $۰/۰۰$ رد می‌شود؛ بنابراین، در پس آزمون تولید سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه درون داد و برون داد باهم یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه کنترل بیشتر است. در پس آزمون با تأخیر تولید نیز برابری میانگین سه گروه درون داد و برون داد و کنترل با آماره $۱۷/۶۶$ و سطح معناداری $۰/۰۰$ رد می‌شود؛ بنابراین، در پس آزمون با تأخیر تولید نیز سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی مشخص نمود که میانگین نمرات پس آزمون با تأخیر تولید گروه درون داد و برون داد باهم یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون تولید گروه کنترل بیشتر است.

1. Kruskal–Wallis test

جدول ۴. نتایج مقایسه گروه‌ها در سه سطح آزمون تولید

نتیجه آزمون‌های تعقیبی	سطح معناداری	آماره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
-	-	-	۰/۰۰	۰/۰	درون‌دادمحور	پیش‌آزمون
			۰۰/۰۰	۰/۰	برون‌دادمحور	
			۰/۰۰	۰/۰	کنترل	
درون‌دادمحور = برون‌دادمحور < کنترل	۰/۰۰۰	۱۹/۳۷	۱/۶۲	۲۷/۷۳*	درون‌دادمحور*	پس‌آزمون
			۲/۰۹	۲۷/۴	برون‌دادمحور**	
			۳/۶۴	۲۱/۸۷	کنترل**	
درون‌دادمحور = برون‌دادمحور < کنترل	۰/۰۰۰	۱۷/۶۶	۰/۹۱	۲۸/۴۷*	درون‌دادمحور*	پس‌آزمون با تأخیر
			۱/۶۱	۲۷/۲۰	برون‌دادمحور**	
			۳/۴۵	۲۷/۷۳	کنترل**	
* توزیع نانرمال، ** توزیع نرمال						

جدول (۵)، میانگین و انحراف از معیار سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر درک شنیداری در سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل را همراه با مقایسه سه گروه ارائه می‌دهد. در پیش‌آزمون، برابری میانگین سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل با آماره $۰/۳۳$ و سطح معناداری $۰/۸۴$ پذیرفته می‌شود و بنابراین، در پیش‌آزمون، سه گروه باهم تفاوت معناداری ندارند. در پس‌آزمون، برابری میانگین سه گروه درون‌داد، برون‌داد و کنترل با آماره $۲۲/۹۵$ و سطح معناداری $۰/۰۰$ رد می‌شود و در پس‌آزمون، سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. نتایج آزمون‌های تعقیبی مشخص نمود که میانگین نمرات پس‌آزمون گروه درون‌داد، به‌طور معناداری بیشتر از میانگین پس‌آزمون گروه برون‌داد و گروه کنترل است و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه برون‌داد نیز به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بیشتر است. در پس‌آزمون با تأخیر درک شنیداری نیز، برابری میانگین سه گروه درون‌داد و برون‌داد و کنترل با آماره $۲۲/۴۳$ و سطح معناداری $۰/۰۰$ رد می‌شود و در پس‌آزمون با تأخیر، سه گروه تفاوت معناداری باهم دارند. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی مشخص گردید که میانگین نمرات پس‌آزمون با تأخیر گروه درون‌داد و برون‌داد باهم

یکسان است، اما به طور معناداری از میانگین نمرات پس آزمون گروه کنترل بیشتر هستند.

جدول ۵. نتایج مقایسه گروه‌ها در سه سطح آزمون درک شنیداری

نتیجه	سطح معناداری	آماره	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
درون داد محور = برون داد محور = کنترل	۰/۸۴	۰/۳۳	۰/۴۸	۰/۳۳	درون داد محور*	پیش آزمون
			۰/۴۸۷۹۵	۰/۳۳	برون داد محور*	
			۰/۸۳۳۸۱	۰/۵۳	کنترل*	
درون داد محور < برون داد محور < کنترل	۰/۰۰۰	۲۲/۹۵	۱/۸۴	۲۸/۴۰	درون داد محور*	پس آزمون
			۲/۲۶	۲۶/۶۰	برون داد محور**	
			۳/۳۹	۲۱/۷۳	کنترل**	
درون داد محور = برون داد محور < کنترل	۰/۰۰۰	۲۲/۴۳	۱/۵۱	۲۸/۰	درون داد محور*	پس آزمون با تأخیر
			۱/۸۳	۲۶/۷۳	برون داد محور**	
			۲/۵۶	۲۳/۴	کنترل**	
* توزیع نارمال، ** توزیع نرمال						

۵. بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هر دو گروه برون داد و درون داد، نتایج بهتری نسبت به گروه کنترل، در دو آزمون درک شنیداری و تولید و در دو سطح پس آزمون و پس آزمون با تأخیر کسب کردند. لذا بر اساس این یافته‌ها می‌توان این گونه بیان کرد که هر دو روش می‌توانند تأثیرات مثبتی بر یادگیری و به یاد سپاری واژگان توسط فراگیران خردسال داشته باشند. بر اساس نظر محققانی مانند ارلام و الیس (۲۰۱۹) و کرشن (۱۹۸۵)، وقتی زبان آموزان در معرض تکالیف درون داد قرار می‌گیرند، به طور طبیعی به پردازش و تحلیل واژه‌های جدید پرداخته و هنگامی که به درک کامل رسیدند، به صورت خودکار و بدون اجبار، واژگان جدید را تولید می‌کنند. از نظر کرشن (۱۹۸۹)، توانایی تولید زبان دوم نتیجه یادگیری است نه علت آن. در واقع در این روش، زبان آموز با ترغیب معلم، داده‌های زبانی را درهم آمیخته و به کشف قواعد پرداخته و به استقلال در یادگیری دست می‌یابد. در این راستا، بسیاری از رویکردهای

شناختی نیز تأکید می‌کنند که یکی از وظایف مهم معلم، تسهیل کردن فرایند یادگیری و قابل فهم کردن داده‌ها است. هم‌چنین لانگ (۲۰۱۵) و سوئین (۱۹۸۵) معتقدند که برون‌داد همگام با درون‌داد، یادگیری زبان دوم را تسهیل می‌کند. روش برون‌داد باعث توجّه، بازیابی و حفظ واژگان زبان دوم می‌شود. از نظر کوئن^۱ (۲۰۰۶)، برون‌داد عامل محرک توجّه به صورت و معنای عناصر زبانی است. در واقع برون‌داد باعث تمرین دانش زبانی می‌شود و به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا به صورت خودکار عناصر زبانی را تولید کنند و از دانش زبانی خود در محیط واقعی استفاده کنند.

نتایج این تحقیق می‌تواند از نظریه پژوهشگرانی مانند لانگ (۲۰۱۵) و رابینسون^۲ (۱۹۹۱) حمایت نماید که استفاده انحصاری از یک روش درست نیست. هر روش آموزشی نقاط ضعف و قوت خود را دارد؛ بنابراین مدرّس با توجّه به شرایط محیط آموزشی و نیاز زبان‌آموزان باید ترکیبی از روش‌های مختلف را اعمال نماید. امیریوسفی (۲۰۱۶) و رابینسون^۳ (۱۹۹۱) معتقدند که پردازش اطلاعات از حافظه کوتاه‌مدت به بلندمدت مستلزم تکرار تکالیف به صورت‌های مختلف است. در روش درون‌داد، واژه‌های جدید در قالب متن و بافت به‌طور ناخودآگاه پردازش شده و در حافظه کوتاه‌مدت جای می‌گیرند. در روش برون‌داد، واژه‌های جدید تکرار و تثبیت شده و از حافظه کوتاه‌مدت به حافظه بلندمدت منتقل می‌شوند. در حقیقت، زبان‌آموزان در قالب تکالیف برون‌داد و درون‌داد مختلف، به پردازش، تمرین و تولید عناصر زبانی می‌پردازند؛ به‌طور ناخودآگاه دانش زبانی خود را ارتقا می‌دهند و به‌طور هم‌زمان سرعت و کیفیت یادگیری خود را بهبود می‌بخشند. این نتیجه، با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد (رسایی، ۲۰۱۷؛ شیتانی، ۲۰۱۱؛ شیتانی و الیس، ۲۰۱۳؛ زیوهویی^۴، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال، زیوهویی (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافت که هر دو روش درون‌داد و برون‌داد محور نقش مهمی در ثبت، دسترسی

-
1. Kwon
 2. Robinson
 3. Robinson
 4. Xiaohui

سریع و تشخیص واژه‌های جدید دارند. این پژوهشگر استدلال کرد که تکالیف درون داد به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا واژه‌های جدید را در حافظه کوتاه‌مدت خود ثبت کنند. علاوه بر این، تعامل و گفت‌وگو در حین انجام تکالیف درون داد، زمینه را برای پردازش و درونی کردن واژگان جدید فراهم می‌سازد.

در پاسخ به سؤال آخر، مقایسه دو گروه درون داد و برون داد محور نشان داد که هر دو گروه نتایج یکسانی را در آزمون تولید واژگان به دست آورده‌اند؛ اما در آزمون درک واژگان، گروه درون داد عملکرد بهتری داشته‌اند. یافته‌های این پژوهش بیانگر این است که هر دو روش درون داد و برون داد زمینه را برای پردازش، ایجاد آگاهی، توجه و تولید واژگان جدید فراهم می‌سازند. با این حال، در روش درون داد، تأکید بیشتری بر پردازش داده‌های زبانی است. در این روش، زبان‌آموزان در قالب تکالیف درون داد و به تحریک معلم، به درک و پردازش واژه‌های جدید پرداخته و پس از مرحله توجه و آگاهی و زمانی که به آمادگی کامل رسیدند، واژه‌های جدید را تولید می‌کنند؛ اما در روش برون داد، در همان ابتدا تولید واژگان جدید مورد توجه قرار می‌گیرد. در این روش از صورت به معنا حرکت می‌کنیم و زبان‌آموز در حین تولید و تکرار واژگان جدید، به مرحله توجه، آگاهی و سرانجام پردازش واژگان جدید دست می‌یابد. در واقع تفاوت روش برون داد و درون داد این است که در روش درون داد، تولید، نتیجه و محصول پردازش است؛ اما در روش برون داد، پردازش، نتیجه و محصول تولید است؛ بنابراین، در روش درون داد، پردازش و درک واژه‌ها در اولویت است و زبان‌آموزان سریع‌تر به درک و پردازش داده‌ها دست می‌یابند و نتایج بهتری در آزمون‌های ادراکی و دریافتی به دست می‌آورند.

به‌طور کلی، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که روش‌هایی مانند روش تکلیف‌محور که بر تولید زبانی تأکید دارند و برای یادگیری زبان دوم در بین بزرگسالان محبوبیت دارند نیز می‌توانند برای زبان‌آموزان خردسال تأثیرگذار بوده و در کنار دیگر روش‌ها مورد استفاده قرار گیرند. در این راستا، معلم و طراحان کتاب، با آموزش واژگان در قالب تکالیف مختلف برون داد و درون داد محور، می‌توانند فرایند آموزش و یادگیری

واژگان را برای زبان‌آموزان تسهیل کنند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، تعداد، سطح و جنسیت زبان‌آموزان بود. پژوهش‌های آینده را می‌توان با تعداد بیشتر و جنسیت‌ها و سطوح مختلف زبان‌آموزان بررسی کرد. همچنین به نظر می‌رسد با استفاده از پژوهش‌های کیفی طولانی‌مدت و روش‌های مختلف تحلیل داده، نتایج دقیق‌تری به دست می‌آید.

کتاب‌نامه

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Amiryousefi, M. (2016). The differential effects of two types of task repetition on the complexity, accuracy, and fluency in computer-mediated L2 written production: A focus on computer anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1052-1068.
- Chung, T. M., & Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 103.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- De La Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81-112.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- Erlam, R., & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). *Language Teaching*, 52(4), 490-511.
- Fakher Ajabshir, Z. (in press). The relative efficacy of input enhancement, input flooding, and output-based instructional approaches in the acquisition of L2 request modifiers. *Language Teaching Research*.
- Fazeli, R., & Bagheri, M. S. (2015). The effect of input, input-output and output-input modes of teaching on vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 4(2), 033-052.

- Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams, (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Gholami, N., & Farvardin, M. T. (2017). Effects of input-based and output-based instructions on Iranian EFL learners' productive knowledge of collocations. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 123-130.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., & Ravandpour, A. (2020). The effect of input-based and output-based tasks with different and identical involvement loads on Iranian EFL learners' incidental vocabulary learning. *Cogent Psychology*, 7(1), 1731223.
- Knight, S. (1994). Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern Language Journal*, 78(3), 285-99.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, England: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26(2), 175-182.
- Kwon, S. (2006). Roles of output and task design on second language vocabulary acquisition (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida, FL.
- Lantolf, J. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller, & B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's theory of education in cultural context* (pp. 349-370). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching and principles in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Maftoon, P., & Sharif Haratmeh, M. (2013). Effects of input and output-oriented tasks
- Mahmoudabadi, Z., & Soleimani, H. (2014). The impact of interactive output tasks on developing vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 93-113.
- Mahmoudabadi, Z., Soleimani, H., Jafarigohar, M., & Iravani, H. (2015). The effect of sequence of output tasks on noticing vocabulary items and developing vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 18-30.

- Namaziandost, E., Dehkordi, E. S., & Shafiee, S. (2019). Comparing the effectiveness of input-based and output-based activities on productive knowledge of vocabulary among pre-intermediate EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1), 1-14.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397-419.
- Nation, I. P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Rassaei, E. (2012). The effects of input-based and output-based instruction on L2 development. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(3), 1-25.
- Rassaei, E. (2017). Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 76-95.
- Richards, J. C., Platt, J. T., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Oxford, England: Longman.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 630-678). Oxford, England: Blackwell.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research*, 15(2), 137-158.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296-329.
- Soodmad Afshar, H. (2021). Task-related focus-on-forms foreign language vocabulary development: Focus on spoken form and word parts. *System*, 96, 1-20.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, England: The MIT Press.

- with different involvement loads on the receptive vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *Research in English Language Pedagogy*, 1(1), 24-38.
- Xiaohui, H. (2010). An empirical study on the effects of comprehensible input on incidental English vocabulary recognition. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(6), 91-108.

درباره نویسنده

محمد امیریوسفی دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه اصفهان می باشد. حوزه های پژوهشی مورد علاقه ایشان، روش تدریس تکلیف محور، روانشناسی آموزشی و استفاده از فناوری های نوین در آموزش زبان است.