

Comparing the Lexical Performance of Ninth- and Twelfth-Grade Students in Arabic

Mahdi Moqadasi Nia¹

Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Letters and Humanities, University of Qom, Qom, Iran (**Corresponding author**). m.moqadasi@qom.ac.ir

Is'haaq Akbarian²

Department of English Language and Literature, Faculty of Letters and Humanities, University of Qom, Qom, Iran. i-akbarian@qom.ac.ir

Mina Moeinizadeh

Department of English Language and Literature, Faculty of Letters and Humanities, University of Qom, Qom, Iran. minamoeinizadeh@gmail.com

Abstract

Arabic occupies a distinctive position in the Iranian education system due to its religious significance and its status as a living language spoken by millions of people. It is taught from the first year of lower secondary school (Grade 7) through the end of upper secondary school (Grade 12). Despite the substantial instructional time devoted to Arabic and the extensive vocabulary presented in national textbooks, increased instructional time does not necessarily result in a proportional improvement in students' lexical competence. Vocabulary knowledge is a fundamental component of second language acquisition and can be broadly distinguished into receptive vocabulary, comprising words understood in listening and reading, and productive vocabulary, comprising words accurately used in speaking and writing. Productive vocabulary can further be classified as controlled, when words are produced in response to prompts, and free, when they are generated spontaneously. In the Iranian context, where Arabic instruction has traditionally emphasized translation and grammar, assessing free productive vocabulary is particularly important because it indicates whether the vocabulary introduced through textbooks has become part of learners' active lexicons. Given the limited availability of standardized instruments for assessing Arabic vocabulary, particularly productive vocabulary, the present study employs the Lexical

¹ **Cite this article:** Moqadasi Nia, M., Akbarian, I. & Moeinizadeh, M. (2026). Comparing the Lexical Performance of Ninth- and Twelfth-Grade Students in Arabic. *Research in Arabic Language and Literature Education* 8(2) p. 1-22.

<https://doi.org/10.48310/ALLE.2026.22784.1377>

Received: 2025/12/02; **Revised:** 2026/03/29; **Accepted:** 2026/04/20; **Published online:** 2026/10/02

Article type: Research Article

Publisher: Farhangian University



©2026 authors retain the copyright and full publishing rights.

<https://amozesharabi.cfu.ac.ir>

Availability Task (WAT), a tool designed to measure both the quantity and diversity of spontaneously produced vocabulary. The study aims to compare the free productive vocabulary performance of Grade 9 and Grade 12 students in terms of the number of tokens (total words produced) and types (unique words produced).

The participants were 59 female secondary school students, comprising 30 Grade 9 students and 29 Grade 12 students. The Grade 9 students had received approximately 120 hours of Arabic instruction and been exposed to approximately 642 textbook words, whereas the Grade 12 students had received approximately 300 instructional hours and encountered approximately 1,361 textbook words. Data were collected in October 2024 using a Lexical Availability Task adapted from Akbarian et al. (2020). The task consisted of 10 semantic prompts, including “school,” “animals,” and “food and drink.” For each prompt, students were given two minutes to write as many Arabic words as came to mind, with a maximum of 22 responses per prompt. Counterbalancing was employed to control for potential order effects. Responses were subsequently cleaned by correcting spelling errors, removing non-Arabic or unintelligible items, and counting repeated words only once. Voyant Tools was used to calculate the total number of tokens and types. Following assessment of data normality, with transformations applied to the “school” and “city” prompts, independent-samples *t*-tests were conducted to compare the two groups.

The results revealed a statistically significant and unexpected difference between the groups. Grade 9 students ($M = 61.76$, $SD = 14.01$) produced significantly more words overall than Grade 12 students ($M = 46.62$, $SD = 14.23$), with a large effect size ($t(57) = 4.118$, $p < 0.001$, $d = 1.07$). This pattern was observed across eight of the 10 semantic prompts, with Grade 9 students producing more words for prompts such as “school” and “animals.” No statistically significant differences were found for the “village” and “body parts” prompts. Grade 9 students also demonstrated greater lexical diversity, as measured by the number of unique words, in nine of the 10 categories, with particularly notable differences for “city,” “village,” and “home.”

The findings reveal a notable discrepancy between instructional exposure and productive vocabulary performance in the Iranian Arabic education system. Despite receiving more than twice as many hours of instruction and being exposed to a substantially larger number of textbook vocabulary items, Grade 12 students demonstrated lower levels of productive vocabulary than Grade 9 students. This finding contrasts with previous research reporting a positive relationship between instructional time and productive vocabulary development. Several factors may account for this pattern. First, the National Curriculum primarily frames Arabic as a subject aimed at understanding religious texts rather than as a foreign language with explicit communicative objectives, which has contributed to the continued emphasis on grammar and translation and on memorizing Persian equivalents. Second, reduced motivation and engagement with Arabic at the upper-secondary level may contribute to vocabulary attrition. Interviews with teachers suggested that the removal of Arabic from the national university entrance examination (Konkur) for students in the Experimental Sciences and Mathematics–Physics tracks in 2022 may have further reduced students’ motivation to engage with Arabic. Finally, limited opportunities for sustained and meaningful language use may have hindered the transfer of vocabulary from receptive to productive knowledge. Overall, the findings suggest that increasing instructional time alone does not guarantee productive vocabulary growth and that sustained communicative practice and meaningful language exposure are essential for developing and maintaining productive lexical knowledge.

The study is subject to several limitations, including its cross-sectional design, relatively small sample size, restriction to students from a single city, and exclusive focus on written lexical accessibility. Future research should employ longitudinal designs to examine vocabulary development and attrition over time and should extend the use of the WAT to other language skills, modes of production, and broader learner populations. The findings also suggest the need to

پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب

دوره ۸، شماره ۲، ۱۴۰۵

reconsider the communicative objectives of Arabic instruction and to complement traditional grammar-translation practices with more interactive and communicatively oriented approaches.

Keywords: Arabic as a Foreign Language; Lexical Availability; Productive Vocabulary Knowledge; Vocabulary Performance; Curriculum.

مقارنة الأداء المعجمي لدى طلاب الصفين التاسع والثاني عشر في اللغة العربية

مهدي مقدسی نیا^{۱۵}

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قم، قم، إيران (الباحث المسؤول). m.moqadasi@qom.ac.ir

إسحق أكبریان^{۱۶}

قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قم، قم، إيران. i-akbarian@qom.ac.ir

مینا معینی زاده

قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قم، قم، إيران. minamoeinizadeh@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بحث الأداء المعجمي لدى طلاب الصفين التاسع والثاني عشر في اللغة العربية باستخدام مهمة الإتاحة المعجمية (Lexical Availability Task). وعلى الرغم من الزيادة الملحوظة في عدد ساعات تدريس اللغة العربية وحجم المفردات الواردة في الكتب المدرسية من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر، إذ ارتفع عدد المفردات من ٦٤٢ إلى ١٣٦١ مفردة، فإن السؤال المطروح هو ما إذا كان هذا النمو الكمي قد أدى إلى تحسن في الأداء المعجمي الإنتاجي لدى الطلاب أم لا. وللإجابة عن هذا السؤال، شارك في الدراسة ٥٩ طالبة من مدينتي قم، منهن ٣٠ طالبة من الصف التاسع و ٢٩ طالبة من الصف الثاني عشر، جرى اختيارهن باستخدام أسلوب العينة المتاحة. واستجاب أفراد العينة لعشرة محفزات معجمية مرتبطة بمجالات دلالية من الحياة اليومية. وحُللت البيانات كمياً ونوعياً باستخدام برنامج Voyant Tools واختبار t للعينات المستقلة. أظهرت النتائج، خلافاً للتوقعات وبالمقارنة مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في لغات أخرى، أن طالبات الصف التاسع حققن أداءً أفضل من طالبات الصف الثاني عشر في مؤشر عدد المفردات وتنوعها، وقد كان هذا الفرق دالاً إحصائياً لصالح طالبات الصف التاسع في ثمانية من أصل عشرة محفزات. وقد تشير هذه النتائج إلى وجود نوع من عدم التوافق بين أهداف المنهج الدراسي وطرائق تدريس اللغة العربية، كما تثير احتمال وجود فقدان أو تآكل معجمي (Lexical Attrition) في المستويات الدراسية الأعلى. ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في إعادة النظر في منهج تعليم اللغة العربية والمقاربات التعليمية المعتمدة في تدريسها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية؛ المعرفة بالمفردات الإنتاجية؛ الإتاحة المعجمية؛ تقويم المفردات؛ الأداء المعجمي؛ المنهج الدراسي.

مقایسه عملکرد واژگانی دانش آموزان پایه‌های نهم و دوازدهم در زبان عربی

مهدی مقدسی‌نیا^۱

گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران (نویسنده مسئول). m.moqadasi@qom.ac.ir

اسحق اکبریان^۲

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. i-akbarian@qom.ac.ir

مینا معینی‌زاده

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. minamoeinizadeh@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی عملکرد واژگانی دانش‌آموزان پایه‌های نهم و دوازدهم در زبان عربی با استفاده از آزمون دسترس‌پذیری واژگان است. با وجود آنکه ساعات آموزش و حجم واژگان کتاب‌های درسی از پایه هفتم تا دوازدهم به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است (از ۶۴۲ به ۱۳۶۱ واژه)، این پرسش مطرح است که آیا این رشد کمی به بهبود عملکرد واژگانی تولیدی دانش‌آموزان انجامیده است یا خیر. برای بررسی این مسئله، ۵۹ دانش‌آموز دختر در شهر قم شامل ۳۰ دانش‌آموز پایه نهم و ۲۹ دانش‌آموز پایه دوازدهم که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، به ده محرک واژگانی مرتبط با حوزه‌های معنایی روزمره پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از «ویانت تولز» و آزمون تی مستقل در دو سطح کمی و کیفی تحلیل شد. یافته‌ها، برخلاف انتظار و در مقایسه با نتایج برخی پژوهش‌ها در زبان‌های دیگر، نشان داد که دانش‌آموزان پایه نهم در هر دو شاخص تعداد و تنوع واژگان عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه دوازدهم داشته‌اند و این تفاوت در هشت محرک از ده محرک به نفع آنان معنادار بوده است. این نتایج می‌تواند بیانگر نوعی ناهمخوانی میان اهداف برنامه درسی و شیوه‌های آموزش زبان عربی باشد و نیز احتمال وجود فرسایش واژگانی در سطوح بالاتر تحصیلی را مطرح کند. این پژوهش می‌تواند در بازاندیشی درباره برنامه درسی و رویکردهای آموزشی این زبان مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان عربی؛ دانش واژگانی تولیدی؛ دسترس‌پذیری واژگانی؛ ارزشیابی واژگان؛ عملکرد واژگانی؛ برنامه درسی.

^۲ **استناد به این مقاله:** مقدسی‌نیا، مهدی؛ اکبریان، اسحق؛ معینی‌زاده، مینا (۱۴۰۵). مقایسه عملکرد واژگانی دانش‌آموزان پایه‌های نهم و دوازدهم در زبان

عربی. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۸(۲)، ص ۱-۲۲.

۱- مقدمه

زبان عربی افزون بر اهمیت مذهبی، زبان میلیون‌ها گویشور در جهان است و آموزش آن در ایران از پایه هفتم تا دوازدهم ادامه دارد. این زبان به دلیل پیوند با متون دینی و کاربردهای علمی و فرهنگی، جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزشی ایران دارد. ایران در همسایگی کشورهای عرب‌زبان قرار دارد. از این رو، دسترسی به منابع عربی و برقراری تعامل علمی و فرهنگی، نیازمند شایستگی زبانی دانش‌آموزان و دانشجویان، به‌ویژه در حوزه واژگان است. یادگیری واژگان بخش جدایی‌ناپذیر فراگیری زبان دوم است و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دستیابی به سطوح بالاتر تسلط زبانی، نیازمند حجم قابل‌توجهی از واژگان است (العامر و دیگران^۳، ۲۰۲۵). بر این اساس، افزایش ساعات آموزش معمولاً با گسترش دامنه واژگان دریافتی و تولیدی زبان‌آموزان رابطه‌ای مثبت دارد (یوسف^۴، ۲۰۱۸). با این حال، تجربه‌های میدانی در بافت ایران نشان می‌دهد که صرف افزایش ساعات درسی یا افزودن بر حجم واژگان کتاب‌های درسی، لزوماً به ارتقای واقعی دانش واژگانی دانش‌آموزان نمی‌انجامد. از این رو، سنجش دقیق واژگان آموخته‌شده در شرایط واقعی کلاس‌های عربی ایران، ضرورتی انکارناپذیر است. با توجه به نقش کلیدی واژگان در یادگیری زبان دوم، سنجش عملکرد واژگانی دانش‌آموزان در بافت آموزش رسمی ایران ضروری است تا مشخص شود آیا پیشرفت آن‌ها رضایت‌بخش بوده است. شناسایی نقاط قوت و ضعف می‌تواند به ریشه‌یابی مشکلات در سیاست‌های آموزشی، محتوای کتاب‌ها، روش‌های تدریس یا ابزارهای سنجش کمک کند. این امر به‌ویژه در ایران که آموزش عربی بر متون دینی متمرکز است، برای برنامه‌ریزی آموزشی اهمیت دارد. دانش واژگانی معمولاً به دو دسته دریافتی^۵ و تولیدی^۶ تقسیم می‌شود. دسته اول به توانایی درک واژگان هنگام خواندن یا شنیدن اشاره دارد (کرو^۷، ۱۹۸۶: ۲۴۲)، اما فرد لزوماً قادر به استفاده از آن‌ها در گفتار یا نوشتار نیست (اشمیت^۸، ۲۰۱۰). دسته دوم به توانایی استفاده فعال از واژگان در گفتار و نوشتار مربوط می‌شود (وب^۹، ۲۰۰۵). دانش واژگانی تولیدی خود به دو نوع کنترل‌شده^{۱۰} (با دریافت سرخ^{۱۱}) و آزاد (بدون جهت‌دهی بیرونی و به‌طور خودجوش) تقسیم می‌گردد (لوفر^{۱۲}، ۱۹۹۸). در این میان، تنوع واژگانی یکی از شاخص‌های کلیدی سنجش دانش واژگانی تولیدی محسوب می‌شود که به تعداد واژه‌های منحصربه‌فرد تولیدشده توسط فرد اشاره دارد و نشان‌دهنده غنای گنجینه واژگانی اوست. (نیشن^{۱۳}، ۲۰۲۲) در بافت ایران که آموزش عربی بر ترجمه، حفظ واژگان و پاسخ‌های هدایت‌شده متمرکز است، سنجش دانش واژگانی تولیدی آزاد اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا می‌تواند نشان دهد که واژگان کتاب‌های درسی تا چه حد وارد «گنجینه فعال» زبان‌آموزان شده است. اگرچه برای سنجش انواع دانش واژگانی در زبان‌های مختلف، به‌ویژه انگلیسی، آزمون‌های استاندارد وجود دارد، در زبان عربی با کمبود ابزارهای سنجش مواجهیم. در این زمینه، تنها دو آزمون نسبتاً نظام‌مند مطرح است. آزمون مسرای و میلتن^{۱۴} (۲۰۱۹) به سنجش دانش دریافتی برای گویشوران عرب‌زبان طراحی شده و برای زبان‌آموزان غیرعرب (از جمله دانش‌آموزان ایرانی) مناسب نیست. العامر و دیگران (۲۰۲۵) نخستین آزمون سطوح واژگان عربی^{۱۵} را برای زبان‌آموزان

3 Alamer

4 Yusuf

5 receptive

6 productive

7 Crow

8 Schmitt

9 Webb

10 controlled productive vocabulary knowledge

11 cue

12 Laufer

13 Nation, P.

14 Masrai & Milton

15 Arabic-VLT

غیربومی طراحی کرده‌اند که بر اساس پنج سطح بسامدی و با استفاده از نظریه پاسخ به آیت^{۱۶} و مدل راش ارزیابی شده است. این آزمون از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است (العامر و دیگران، ۲۰۲۵)، اما عمدتاً بر دانش دریافتی متمرکز است و در بافت آموزشی ایران به‌کار گرفته نشده است. از این رو، نیاز به ابزاری برای سنجش دانش واژگانی تولیدی زبان‌آموزان ایرانی در شرایط واقعی، به‌ویژه در سطح مدرسه، همچنان باقی است. پژوهش حاضر در پاسخ به این ضرورت، برای نخستین بار از آزمون دسترس‌پذیری واژگان در بافت آموزش زبان عربی در ایران (شهر قم) استفاده کرده است تا دانش واژگانی تولیدی آزاد دانش‌آموزان مقطع متوسطه را مورد سنجش قرار دهد. این آزمون به‌گونه‌ای طراحی شده که تعداد^{۱۷} و تنوع واژگان تولیدی^{۱۸} را در حوزه‌های معنایی مختلف اندازه‌گیری می‌کند. کاربرد این روش در پژوهش‌های زبان عربی، به‌ویژه در ایران، بسیار محدود بوده و می‌تواند به‌عنوان ابزاری نوین برای ارزیابی عملکرد واژگانی و ارائه پیشنهادها^{۱۹} آموزشی به کار رود و زمینه را برای شکل‌گیری تصویری بومی‌شده از وضعیت دانش واژگانی دانش‌آموزان فراهم آورد. پژوهش‌های پیشین در زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی عمدتاً نشان داده‌اند که افزایش مدت زمان آموزش با بهبود عملکرد واژگانی همراه است (اکبریان و دیگران، ۲۰۲۰؛ مارتینز-آدریان و گالاردو-دل-پورتو، ۲۰۱۷)؛ درحالی‌که شواهد تجربی در بافت ایران حاکی از الگویی متفاوت است. این تضاد، انگیزه اصلی پژوهش حاضر را برای بررسی نظام‌مند این مسئله شکل داده است.

۲- پیشینه تحقیق

مطالعات مرتبط با دسترس‌پذیری واژگان (واژگان در دسترس یا قابل دسترس)^{۱۹} در زبان‌آموزان زبان دوم نشان داده‌اند که این مفهوم یکی از ابعاد مهم دانش واژگانی تولیدی است و می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره توانایی زبان‌آموزان در استفاده فعال از واژگان فراهم آورد. در این مطالعات، آزمون دسترس‌پذیری واژگان به‌عنوان ابزاری کارآمد برای سنجش هم‌زمان تعداد واژگان تولیدی و تنوع واژگان معرفی شده است. در مطالعات دسترس‌پذیری واژگان، دو شاخص اصلی برای سنجش عملکرد واژگانی مورد توجه قرار می‌گیرد: تعداد واژگان و تنوع واژگان (خیمنس کاتالان و فیتزپاتریک^{۲۰}، ۲۰۱۴). درحالی‌که تعداد واژگان نشان‌دهنده کمیت واژگان در دسترس زبان‌آموز است، تنوع واژگان به کیفیت و غنای آن‌ها اشاره دارد و نشان می‌دهد که زبان‌آموز تا چه اندازه از گنجینه واژگانی خود به‌طور مؤثر استفاده می‌کند (اکبریان و دیگران^{۲۱}، ۲۰۲۰). بررسی تنوع واژگان تولیدی در پاسخ به محرک‌های مختلف، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از توانایی‌های زبانی فراگیران ارائه دهد و در پژوهش‌های دسترس‌پذیری واژگان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اخیراً حتی اکبریان و مجبلی^{۲۲} (۲۰۲۶) این آزمون را برای تعیین سطح واژگان معلمان آموزش زبان به‌کاربرده‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این آزمون به‌ویژه در مطالعات مقایسه‌ای میان گروه‌هایی با مدت زمان آموزش متفاوت، ظرفیت بالایی برای بازنمایی تفاوت‌ها و شباهت‌های واژگانی زبان‌آموزان دارد. در این چارچوب، پژوهش اکبریان و دیگران^{۲۳} (۲۰۲۰) به بررسی تأثیر میزان مواجهه با زبان، نوع محرک‌های معنایی^{۲۴} و سطح دانش واژگان دریافتی بر نتایج دسترس‌پذیری واژگان در زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی^{۲۵} پرداخته است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که زبان‌آموزانی که مدت بیشتری آموزش رسمی دریافت

16 IRT

17 Token

18 Type

19 Lexical availability

20 Jiménez Catalán & Fitzpatrick

21 Akbarian et al.

22 Akbarian & Mijbili

23 Akbarian et al.

24 semantic prompts

25 EFL

کرده‌اند، نه تنها تعداد واژگان بیشتری در آزمون دسترس‌پذیری واژگان تولید کرده‌اند، بلکه واژگان تولیدی آنان از تنوع بیشتری برخوردار بوده است. همچنین، رابطه‌ای مثبت و در حد متوسط میان دانش واژگان دریافتی و دسترس‌پذیری واژگان مشاهده شد؛ امری که بیانگر آن است که دانش دریافتی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر توانایی تولید واژگان اثر بگذارد، اما لزوماً با دانش تولیدی برابر نیست. فراتر از این، مجموعه‌ای از پژوهش‌ها بر نقش محوری میزان مواجهه با زبان هدف و مدت زمان آموزش در شکل‌گیری و تحول واژگان ذهنی زبان‌آموزان تأکید کرده‌اند. به‌عنوان نمونه، مطالعه‌ی الداخس^{۲۶} (۲۰۱۷) بر روی زبان‌آموزان عرب با سطوح متفاوت مواجهه با زبان انگلیسی نشان داد که افزایش مواجهه، الگوهای ارتباط واژگانی آنان را به الگوهای گویشوران بومی نزدیک‌تر می‌سازد. در این پژوهش، زبان‌آموزانی که تجربه‌ی بیشتری از تماس با زبان هدف داشتند، نه تنها دامنه‌ی واژگان گسترده‌تری نشان دادند، بلکه شبکه‌های معنایی منسجم‌تر و ارتباطات واژگانی بومی‌ماندندتری نیز در آزمون‌های تداعی واژگانی از خود بروز دادند (الداخس، ۲۰۱۷). این یافته‌ها با دیدگاه توسعه‌ای درباره واژگان ذهنی همخوان است که بر تحول کیفی سازمان واژگان هم‌زمان با افزایش ورودی زبانی تأکید دارد؛ بدین معنا که مواجهه‌ی معنادار با زبان شرط لازم برای گذار از دانش سطحی و پراکنده به دانش عمیق و یکپارچه‌ی واژگانی است. این رویکرد توسعه‌ای در چارچوب مدل‌هایی مانند مدل ولتر^{۲۷} (۲۰۰۱) و کویی^{۲۸} (۲۰۰۹) نیز قابل توضیح است. بر اساس مدل ولتر، واژگانی که دارای دانش عمیق‌تر و ارتباطات معنایی غنی‌تری هستند، در «هسته‌ی مرکزی» واژگان ذهنی جای می‌گیرند و دسترسی به آن‌ها سریع‌تر و مبتنی بر پیوندهای معنایی است، در حالی که واژگان کم‌تکرار یا کم‌عمق در حاشیه‌ی این شبکه قرار دارند. افزایش مواجهه با زبان هدف و استفاده‌ی مکرر از واژگان در بافت‌های گوناگون، شرط لازم برای انتقال واژگان از حاشیه به سمت این هسته‌ی معنایی به شمار می‌رود. از این منظر، افزایش مدت آموزش و کیفیت مواجهه‌ی زبان‌آموز با واژگان، باید خود را در آزمون‌هایی مانند آزمون دسترس‌پذیری واژگان به‌صورت افزایش تعداد واژگان تولیدی و نیز به شکل بهبود تنوع واژگان، سطح و سازمان معنایی آن‌ها نشان دهد. در پرتو این یافته‌ها، پژوهش حاضر می‌کوشد با بهره‌گیری از آزمون دسترس‌پذیری واژگان، تعداد و تنوع عملکرد واژگانی دانش‌آموزان پایه‌های نهم و دوازدهم را در زبان عربی و در بافت آموزش رسمی ایران بررسی کند. مسئله اصلی آن است که آیا افزایش ساعات آموزش زبان عربی از پایه نهم تا دوازدهم به افزایش معنادار دسترس‌پذیری واژگان تولیدی دانش‌آموزان می‌انجامد یا خیر؛ و در صورت وجود چنین افزایشی، این امر تا چه اندازه به بهبود کیفیت شبکه واژگانی آنان، از حیث تنوع و سطح واژگان، منجر می‌شود.

پشتوانه نظری این پژوهش بر مجموعه‌ای از مطالعات پیشین و چارچوب‌های مفهومی استوار است؛ ازجمله پژوهش اکبریان و همکاران (۲۰۲۰)، یافته‌های الداخس (۲۰۱۷) و مدل ولتر (۲۰۰۱). این آثار، با وجود تفاوت در موضوع، روش و بافت پژوهش، در یک نکته اشتراک دارند: مدت آموزش و کیفیت مواجهه با زبان از عوامل تعیین‌کننده در رشد، سازمان‌یافتگی و دسترس‌پذیری دانش واژگانی زبان‌آموزان به‌شمار می‌روند. باین‌همه، مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که هنوز خلأهای مهمی در این حوزه وجود دارد که انجام مطالعه حاضر را ضروری می‌سازد. نخست آنکه بخش عمده پژوهش‌های مربوط به دسترس‌پذیری واژگان، ازجمله اکبریان و همکاران (۲۰۲۰) و مارتینز-آدریان و گالاردو-دل-پورتو (۲۰۱۷)، بر زبان‌آموزان انگلیسی متمرکز بوده‌اند و کاربرد این رویکرد در زبان‌های دیگر، به‌ویژه زبان عربی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ ازاین‌رو، تعمیم یافته‌های این مطالعات به بافت‌های زبانی متفاوت نیازمند بررسی مستقل است. دوم آنکه چارچوب‌های نظری موجود، مانند مدل ولتر (۲۰۰۱) و کویی (۲۰۰۹)، با وجود ارزش

تبیینی، در بافت آموزش زبان عربی به عنوان زبان خارجی در ایران آزمون نشده‌اند و روشن نیست مفروضات آن‌ها در شرایطی که آموزش عمدتاً بر روش قواعد - ترجمه مبتنی است تا چه اندازه اعتبار دارد. سوم آنکه برخی پژوهش‌های مرتبط، از جمله الداحس (۲۰۱۷)، بر زبان‌آموزانی با پیشینه زبانی متفاوت تمرکز داشته‌اند؛ بنابراین، نتایج آن‌ها را نمی‌توان بی‌واسطه به دانش‌آموزان ایرانی تعمیم داد. بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر زبان عربی در ایران و با استفاده از آزمون دسترس‌پذیری واژگان، این خلأها را پوشش دهد و تصویری دقیق‌تر از عملکرد واژگانی دانش‌آموزان در دو پایه تحصیلی ارائه کند.

سوالات تحقیق

۱. عملکرد دو گروه از دانش‌آموزان (پایه نهم و پایه دوازدهم) در آزمون دسترس‌پذیری واژگان از نظر تعداد چگونه است؟
۲. عملکرد دو گروه از دانش‌آموزان (پایه نهم و پایه دوازدهم) در آزمون دسترس‌پذیری واژگان از نظر تنوع یا تفاوت واژگان چگونه است؟
۳. آیا میان دو گروه از دانش‌آموزان (پایه نهم و پایه دوازدهم) تفاوتی معنادار از نظر تعداد و تنوع واژگانی وجود دارد؟

۳- روش‌شناسی

۳-۱ - شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل دو گروه از دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه بودند: ۱) پایه نهم (۳۰ نفر، مقطع متوسطه اول، مدرسه رستگاران، قم) و ۲) پایه دوازدهم (۲۹ نفر، مقطع متوسطه دوم، مدرسه رایحه دانش، قم). هر یک به دلیل قرار داشتن در ابتدای آخرین سال تحصیلی مقطع خود، برای بررسی تفاوت‌های موجود در دسترس‌پذیری واژگان انتخاب شدند. انتخاب مدارس به صورت هدفمند و بر اساس دسترسی انجام شد. دلایل انتخاب این دو مدرسه به شرح زیر است: نخست، هر دو مدرسه غیرانتفاعی و در منطقه‌ای با سطح اقتصادی-اجتماعی متوسط در شهر قم واقع شده‌اند که از نظر امکانات آموزشی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان قابل مقایسه هستند. دوم، آموزگاران زبان عربی هر دو مدرسه مشترک بودند؛ به این معنا که معلمانی که در مقطع متوسطه اول (پایه‌های هفتم تا نهم) تدریس می‌کردند، در مقطع متوسطه دوم (پایه‌های دهم تا دوازدهم) نیز با همان گروه از دانش‌آموزان به تدریس ادامه می‌دادند. این عامل، یکسانی کیفیت تدریس را در هر دو گروه تضمین می‌کرد و امکان دخالت متغیر «کیفیت تدریس» را در تحلیل نتایج به حداقل می‌رساند. سوم، هر دو مدرسه از ساختار کلاسی مشابه و ساعات آموزشی یکسان بر اساس برنامه درسی ملی ایران برخوردار بودند. این همسانی‌ها، امکان مقایسه معنی‌دار میان دو گروه پایه نهم و دوازدهم را فراهم آورد و اعتبار یافته‌ها را افزایش داد. بر اساس برنامه آموزشی رسمی مدارس ایران، آموزش زبان عربی از پایه هفتم آغاز می‌شود. دانش‌آموزان پایه نهم در طول دو سال گذشته (پایه‌های هفتم و هشتم) هر هفته به مدت دو ساعت آموزش زبان عربی داشته‌اند؛ بنابراین، در طول ۳۰ هفته از سال تحصیلی، گروه اول مجموعاً ۱۲۰ ساعت آموزش زبان عربی دریافت کرده است. تعداد واژگان جدیدی که در کتاب‌های درسی پایه هفتم و هشتم ذکر شده است، به ترتیب ۴۱۸ و ۲۲۴ واژه است. در نتیجه، دانش‌آموزان پایه نهم باید تا زمان انجام این مطالعه تقریباً ۶۴۲ واژه عربی را فراگرفته باشند. دانش‌آموزان پایه دوازدهم در طول پنج سال گذشته (پایه‌های هفتم تا یازدهم) مجموعاً ۳۰۰ ساعت آموزش زبان عربی دریافت کرده‌اند. تعداد واژگان جدید ذکر شده در کتاب‌های درسی این گروه به صورت زیر است: پایه هفتم (۴۱۸ واژه)، پایه هشتم (۲۲۴ واژه)، پایه نهم (۲۲۹ واژه)، پایه دهم (۲۳۶ واژه) و پایه یازدهم (۲۵۴ واژه)؛ بنابراین، دانش‌آموزان پایه دوازدهم باید تا زمان انجام این مطالعه در مجموع ۱۳۶۱ واژه عربی را فراگرفته باشند.

۳-۲- ابزار اجرای پژوهش

در این پژوهش، از آزمون دسترس‌پذیری واژگان^{۲۹}، طراحی اکبریان و دیگران (۲۰۲۰)، استفاده شد که پاسخ فراگیران به ده محرک واژگانی^{۳۰} مرتبط با زندگی روزمره را می‌سنجد. این آزمون ریشه در پژوهش‌های گوگنهایم و همکاران^{۳۱} (۱۹۶۴) در فرانسه دارد و برخلاف روش‌های سنتی مبتنی بر بسامد، بر «واژگان در دسترس» تأکید می‌کند (گیوگان و آگوستین یاج^{۳۲}، ۲۰۲۳). ده محرک انتخابی (مدرسه، حیوانات، خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها، شهر، روستا، اعضای بدن، رنگ‌ها، منزل، وسایل حمل‌ونقل و لباس) همگی جزو حوزه‌های معنایی پایه و همگانی هستند که در پژوهش‌های متعدد بین‌المللی (خیمنس کاتالان و فیتزپاتریک، ۲۰۱۴؛ خیمنس کاتالان و آگوستین یاج^{۳۳}، ۲۰۱۷؛ خیمنس کاتالان و فرناندز فونته‌چا^{۳۴}، ۲۰۱۹؛ خیمنس کاتالان و اوخدا آلبا^{۳۵}، ۲۰۰۹) به کار رفته‌اند. این محرک‌ها عمدتاً ملموس و غیرعاطفی هستند و به دلیل ارتباط با زندگی روزمره، برای دانش‌آموزان آشنایی بیشتری دارند (اکبریان و دیگران، ۲۰۲۴؛ خیمنس کاتالان و دوال^{۳۶}، ۲۰۱۷). همچنین پژوهش اکبریان، رفیعی و جلیل‌زاده^{۳۷} (۲۰۲۴) در ایران نشان داده است که این محرک‌ها برای زبان‌آموزان با زبان‌های مادری گوناگون کارایی دارند. باین‌حال، روایی این آزمون در بافت حاضر به‌طور مستقل بررسی نشد؛ اما برای بررسی پایایی آن، همسانی درونی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که مقدار آلفا برای ده محرک واژگانی برابر با ۰.۸۷۵ است که بیانگر پایایی مطلوب آزمون است. «محرک‌های واژگانی» عبارت‌اند از: (۱) «وسایل حمل‌ونقل»، (۲) «روستا»، (۳) «مدرسه»، (۴) «منزل»، (۵) «اعضای بدن»، (۶) «خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها»، (۷) «لباس»، (۸) «رنگ‌ها»، (۹) «شهر» و (۱۰) «حیوانات».

29 Lexical availability task

30 Prompt

31 Gougenheim et al.

32 Geoghegan & Agustín Llach.

33 Jiménez Catalán & Agustín Llach

34 Jiménez Catalán & Fernández Fontecha

35 Jiménez Catalán & Ojeda Alba

36 Jiménez Catalán & Dewaele

37 Akbarian, Rafiei, & Jalilzadeh

جدول ۱. نمونه‌ای از محرک‌های واژگانی در برگه مجزا

وسائل النقل	
..... ۱.	 ۲.
..... ۳.	 ۴.
..... ۵.	 ۶.
..... ۷.	 ۸.
..... ۹.	 ۱۰.
..... ۱۱.	 ۱۲.
..... ۱۳.	 ۱۴.
..... ۱۵.	 ۱۶.
..... ۱۷.	 ۱۸.
..... ۱۹.	 ۲۰.
..... ۲۱.	 ۲۲.

برای کنترل ترتیب پاسخ‌ها، برگه‌ای در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت که شامل فضاهای نقطه‌چین شماره‌گذاری شده از ۱ تا ۲۲ بود. از دانش‌آموزان خواسته شد که به مدت دو دقیقه برای هر «محرک واژگانی»، هر کلمه‌ای که در ارتباط با آن واژه به ذهنشان می‌رسد را یادداشت کنند. بعد از اتمام پاسخ به هر محرک واژگانی در پایان دو دقیقه، آن‌ها با اشاره نویسنده دوم که داده‌ها را جمع‌آوری کرده، به واژه بعدی در صفحه بعد جواب می‌دادند (جدول ۱).

۳-۳- روش اجرا

داده‌های این مطالعه در هفته دوم مهرماه ۱۴۰۳، مصادف با ۵ اکتبر ۲۰۲۴، به صورت مقطعی جمع‌آوری شد. در ابتدا مجوزهای مربوط به اجرای آزمون از مدیران دو مدرسه رستگاران و رایحه دانش اخذ شد و علاوه بر آن، هدف پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. اجرای آزمون برای دانش‌آموزان در هفته دوم مهرماه برگزار شد؛ چرا که احتمال غیبت و عدم حضور دانش‌آموزان در هفته اول وجود داشت. در توزیع محرک‌های واژگانی آزمون، هنگام آزمون، از روش متعادل‌سازی معکوس^{۳۸} استفاده شد تا ترتیب و چینش محرک‌ها برای هر دانشجو متفاوت باشد. شرکت‌کنندگان همه، ده محرک را به صورت تصادفی دریافت کردند تا نسبت به توجه یکسان، احتمال کسالت و خستگی در پاسخ به همه محرک‌ها اطمینان حاصل شود. پولاتسک و ول^{۳۹} (۱۹۹۵: ۷۸۵ و ۷۸۸ - ۷۸۹) با اشاره به تأثیر خستگی در نتایج یک آزمون، تأکید داشتند که استفاده از روش متعادل‌سازی در هنگام چینش «محرک‌ها» باعث می‌شود

38 Reverse counterbalancing

39 Pollatsek & Well

تا اثرات ناخواسته مانند کاهش توجه در مراحل پایانی آزمون بین گروه‌ها پخش شود و نتایج را مخدوش نکند. چینش‌های صورت گرفته بر اساس شش مدل زیر صورت گرفت (جدول ۲):

جدول ۲. چینش محرک‌های واژگانی برای تحقق هدف متعادل‌سازی

چینش‌ها	ترتیب محرک‌های واژگانی
یکم	۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰
دوم	۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱
سوم	۵-۴-۳-۲-۱-۱۰-۹-۸-۷-۶
چهارم	۶-۷-۸-۹-۱۰-۵-۴-۳-۲-۱
پنجم	۵-۴-۳-۲-۱-۶-۷-۸-۹-۱۰
ششم	۶-۷-۸-۹-۱۰-۱-۲-۳-۴-۵

هر یک از ۵۹ دانش‌آموز شرکت‌کننده، به صورت تصادفی یکی از شش چینش محرک‌ها را دریافت کرد. برای این منظور، از روش تصادفی‌سازی ساده استفاده شد؛ بدین صورت که شش چینش محرک‌ها بر روی شش کارت مجزا نوشته شد و هر دانش‌آموز یک کارت را به طور تصادفی انتخاب می‌کرد. همچنین، توزیع چینش‌ها میان دو گروه پایه نهم و دوازدهم به صورت متعادل انجام شد تا اثر احتمالی ترتیب ارائه محرک‌ها کاهش یابد. بدین منظور، تلاش شد تعداد دانش‌آموزانی که هر یک از شش چینش را در هر دو گروه دریافت می‌کنند تا حد امکان تقریباً برابر باشد. شرکت‌کنندگان هر محرک واژگانی را که در بالای صفحه جدید نمایش داده می‌شد، خواندند و در مدت دو دقیقه، تمام واژه‌های مرتبط با آن را نوشتند. با اعلام «توقف»، صفحه بعدی شروع می‌شد و این روند برای همه محرک‌ها تکرار می‌شد. پس از پایان آزمون، افزودن واژه‌های جدید به محرک‌ها مجاز نبود. کل آزمون (۱۰ محرک) حدود ۲۰ دقیقه (دو دقیقه برای هر محرک) طول کشید. پردازش پاسخ‌های افراد به محرک‌های واژگانی با معیارهای ارائه شده از سوی خیمنس کاتالان و آگوستین لیونچ^{۴۰} (۲۰۱۷) و اکبریان و دیگران (۲۰۲۴) انجام گرفت. در چارچوب فرآیند پیشنهاد شده از سوی آن‌ها، اقدامات زیر صورت گرفت: (۱) اصلاح اشتباهات املائی، (۲) حذف واژه‌های غیرقابل فهم و کلمات غیرعربی، (۳) واژه‌های تکراری برای هر شرکت‌کننده فقط یک بار شمارش شدند و (۴) عبارات واژگانی و کلمات مرکب به عنوان یک واحد واژگانی شمارش شدند. ضمناً در تصمیم‌گیری در مورد ارتباط یا عدم ارتباط میان «محرک واژگانی» ارائه شده و پاسخ دانش‌آموزان، توافق نظر میان محققان به عنوان ملاک در نظر گرفته شد. بعد از تهیه لیست پاسخ‌ها و تایپ آن‌ها در فایل ورد، از ابزار تحلیل واژگانی به نام ویانت تولز^{۴۱} استفاده شد تا مجموع واژگان یا تعداد مصداق کلمات تولید شده^{۴۲} برای هر محرک واژگانی محاسبه شده و در مرحله بعد، تعداد واژگان متفاوت/خاص یا تعداد جنس کلمات تولید شده^{۴۳} برای آن‌ها مشخص گردد.

۳-۴ - تحلیل داده‌ها

40 Jiménez Catalán & Agustín Llach

41 Voyant Tools

42 Total words or tokens

43 Unique word forms or types

برای پاسخ به سؤال اول، از آمار توصیفی (کف، سقف، میانگین، و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تی) برای هر محرک واژگانی استفاده شد. در ابتدا پژوهشگران چولگی و کشیدگی را محاسبه کردند که نتایج حکایت از آن داشت که چولگی و کشیدگی برای تمامی «محرک‌های واژگانی» - به جز «مدرسه» و «شهر» - در محدوده ۲- و ۲+ قرار داشت که نشانگر طبیعی بودن توزیع داده‌ها است (فیلد^{۴۴}، ۲۰۱۳). در مرحله بعد و برای طبیعی سازی داده‌های محرک واژگانی «مدرسه» از روش تبدیل لوگاریتمی^{۴۵} با فرمول $y = \ln(r + c)$ استفاده شد و در فرآیند طبیعی سازی داده‌های مربوط به محرک واژگانی «شهر»، به خاطر وجود نمره صفر، از روش تبدیل مربعی^{۴۶} که توسط آنس کومب^{۴۷} (۱۹۴۸: ۲۴۶) و باکس و کاکس^{۴۸} (۱۹۶۴) با فرمول $(x' = \sqrt{x + 0.5})$ ارائه شده، استفاده شد. در این فرآیند، ابتدا به همه دیتاها ۰.۵ نمره اضافه و در مرحله بعد، تبدیل مربعی صورت گرفت. محاسبه مجدد چولگی و کشیدگی مشخص کرد که داده‌ها در محدوده طبیعی قرار دارند. بعد از اطمینان از طبیعی بودن تمامی داده‌ها، از آزمون تی برای اطلاع از تفاوت دو گروه از دانش آموزان (پایه نهم و پایه دوازدهم) استفاده شد. پیش از اجرای آزمون تی مستقل، پیش فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد. نتایج نشان داد که در هشت محرک از ده محرک واژگانی، فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است (سطح معناداری بیشتر از ۰.۰۵). با این حال، در دو محرک «المأكولات والمشروبات» با سطح معناداری ۰.۰۲۴ و «الملابس» با سطح معناداری ۰.۰۱۸، فرض همگنی واریانس‌ها نقض شد؛ از این رو، برای این دو محرک، نتایج آزمون تی در ردیف «واریانس‌های نابرابر مفروض نیست» گزارش شده است. برای محرک‌های «مدرسه» و «شهر» نیز پس از تبدیل داده‌ها، آزمون لوین همگنی واریانس‌ها را تأیید نمود. بعد از اطمینان از طبیعی بودن تمامی داده‌ها، از آزمون تی برای اطلاع از تفاوت دو گروه از دانش‌آموزان (پایه نهم و پایه دوازدهم) استفاده شد.

۴- یافته‌ها

با توجه به بررسی عملکرد دانش آموزان پایه‌های نهم و دوازدهم در آزمون دسترسی واژگان (فعالیت واژگان دسترس‌پذیر) و تفاوت عملکرد آن‌ها در این زمینه، از دو جنبه تعداد و تنوع، ابتدا آمار توصیفی مربوط به عملکرد هر دو گروه ارائه می‌شود و سپس با استفاده از آزمون «تی» وجود یا عدم تفاوت معناداری از نظر آماری محاسبه می‌گردد. سپس بررسی تفاوت میان گروه‌ها از نظر تنوع کلمات تولید شده به عمل می‌آید تا مشخص گردد که آیا با افزایش تعداد ساعات آموزش زبان عربی، عملکرد افراد بهتر شده است یا خیر؟ آمار توصیفی مربوط به نتیجه کلی و به تفکیک محرک‌های واژگانی در آزمون دسترسی واژگانی در گروه اول و دوم در جدول ۳ نشان داده است.

44 Field

45 Logarithmic transformation

46 Square root transformation

47 Anscombe

48 Box & Cox

جدول ۳. نتایج کل آزمون دسترس‌پذیری واژگان و به تفکیک محرک‌های واژگانی در دو گروه

محرک واژگانی	پایه	تعداد	کف	سقف	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر
نمره کل	نهم	۳۰	۴۴	۹۸	۶۱.۷۶	۱۴.۰۱	۴.۱۱۸	۵۷	<۰.۰۰۱	۱.۰۷
	دوازدهم	۲۹	۱۷	۶۸	۴۶.۶۲	۱۴.۲۳				
مدرسه	نهم	۳۰	۵	۱۷	۸.۴۶	۲.۷۲	۴.۹۶	۵۷	<۰.۰۰۱	۱.۱۶
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۶	۵.۸۶	۱.۶۱				
حیوانات	نهم	۳۰	۲	۱۳	۸.۱۳	۳.۱۲	۳.۹۳	۵۷	<۰.۰۰۱	۱.۰۲
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۶	۵.۳۷	۲.۱۴				
خوردنی و نوشیدنی	نهم	۳۰	۲	۱۳	۶.۸۳	۲.۶۵	۲.۳۶	۵۵.۳۰	۰.۰۲۱	۰.۶۲
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۰	۵.۰۶	۳.۰۵				
شهر	نهم	۳۰	۳	۹	۶.۷۶	۲.۶۹	۲.۹۳	۵۷	۰.۰۰۵	۰.۷۳
	دوازدهم	۲۹	۲	۱۱	۴.۸۶	۲.۴۶				
روستا	نهم	۳۰	۳	۷	۶.۴۰	۲.۶۰	۰.۸۹	۵۷	۰.۳۷۵	۰.۲۴
	دوازدهم	۲۹	۱	۶	۵.۷۵	۲.۸۹				
اعضای بدن	نهم	۳۰	۵	۱۷	۵.۹۶	۱.۷۵	۱.۲۷	۵۷	۰.۲۰۶	۰.۳۳
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۶	۵.۲۴	۲.۵۴				
رنگ‌ها	نهم	۳۰	۲	۱۳	۵.۶۳	۱.۲۱	۲.۶۹	۵۷	۰.۰۰۹	۰.۷۱
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۶	۴.۶۸	۱.۴۶				
منزل	نهم	۳۰	۲	۱۳	۵.۴۰	۱.۹۲	۳.۴۷	۵۷	<۰.۰۰۱	۰.۹۰
	دوازدهم	۲۹	۳	۱۰	۳.۷۹	۱.۶۱				
وسایل حمل و نقل	نهم	۳۰	۳	۹	۴.۴۰	۱.۱۰	۲.۶۹	۵۷	۰.۰۰۹	۰.۷۱
	دوازدهم	۲۹	۲	۱۱	۳.۵۱	۱.۴۰				
لباس	نهم	۳۰	۳	۷	۳.۷۶	۱.۵۴	۳.۸۹	۴۹.۴۳	<۰.۰۰۱	۰.۹۹
	دوازدهم	۲۹	۱	۶	۲.۴۴	۰.۹۸				

نتایج جدول ۳ حکایت از آن دارد که فراگیران در گروه اول (پایه نهم) به‌طور متوسط تعداد کلمات بیشتری نسبت به گروه دوم (پایه دوازدهم) تولید کرده‌اند. برای درک معناداری یا عدم معناداری تفاوت میان دو گروه در «کل نمرات» کسب شده زبان آموزان در آزمون دسترسی واژگانی، از آزمون تی استفاده شد (جدول ۳). نتیجه آزمون تی نشان می‌دهد که آماره تی برابر با ۴.۱۱۸، در سطح معناداری دوطرفه ۰.۰۰۰ است. پس با توجه به آنکه سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ است، پس بین میانگین بالای گروه نهم و میانگین پایین‌تر گروه دوازدهم تفاوت معناداری وجود دارد. لذا رقم بالای میانگین در گروه نهم برای ما حائز اهمیت است.

تفاوت میان دو گروه تنها در میانگین کل خلاصه نمی‌شود؛ بررسی توزیع نمرات نشان می‌دهد که در گروه نهم، هشت دانش‌آموز موفق به کسب نمره‌ای بالاتر از هفتاد شدند، درحالی‌که این تعداد در گروه دوازدهم به دو نفر می‌رسد. این پراکندگی نشان می‌دهد که افزون بر تفاوت میانگین، گروه نهم از پراکندگی مثبت‌تری در نمرات برخوردار است و شمار بیشتری از دانش‌آموزان آن به سطح عملکرد بالا دست یافته‌اند. تفاوت‌هایی که در میانگین کلی مشاهده شده‌اند، با بررسی میانگین‌های کسب شده توسط افراد در پاسخ‌هایشان به هر کدام از محرک‌ها نیز تأیید می‌شوند. میانگین‌های فردی از طریق شمارش تعداد کلماتی که دانش‌آموزان در پاسخ به هر محرک واژگانی در هر گروه تولید کرده‌اند، محاسبه شده‌اند. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، به‌طور میانگین، اعضای گروه اول در تمام «محرک‌های واژگانی» تعداد بیشتری کلمه نسبت به گروه دوم تولید کرده‌اند. آزمون تی مستقل برای سنجش معناداری تفاوت میان دو گروه اول و دوم در تعداد کلمات تولید شده به ازای هر کدام از ده محرک واژگانی انجام شده است که نتایج آن در جدول فوق مشهود است. در این جدول در کنار هر کدام از محرک‌های واژگانی، آماره تی به همراه سطح معناداری و نتیجه برداشت شده از آن‌ها ذکر شده است. آنچه از جدول ۳ برمی‌آید، این است که به‌جز در محرک‌های «روستا» و «اعضای بدن» که تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد، در هشت محرک دیگر تفاوت معنادار به نفع گروه پایه نهم وجود دارد. همچنین اندازه اثر نشان می‌دهد که تفاوت میان دانش‌آموزان پایه نهم و دوازدهم در اغلب محرک‌های واژگانی متوسط تا بزرگ است؛ به‌ویژه در محرک‌های «مدرسه»، «حیوانات»، «منزل» و «لباس» که اندازه اثر «بزرگ» مشاهده می‌شود. در مقابل، در محرک‌های «روستا» و «اعضای بدن» اندازه اثر کوچک است که با معنادار نبودن نتایج آماری همخوانی دارد. هنگام مقایسه تفاوت در کلمات تولید شده در گروه اول و دوم، جنبه‌های زیر نمایان شد: (۱) بیشترین و کمترین کلمات تولید شده^{۴۹} برای محرک‌های واژگانی دهگانه و (۲) تنوع واژگانی^{۵۰} که از طریق شمارش جنس کلمات و یا به‌عبارت‌دیگر کلمات متفاوت، مورد سنجش قرار گرفت. برای سنجش بیشترین و کمترین کلمات تولید شده توسط دو گروه، پژوهشگران اقدام به رده‌بندی محرک‌های واژگانی بر اساس مجموع کلمات تولید شده به ازای هر کدام از آن‌ها کردند (جدول ۴). نتایج، حکایت از آن دارد که در مورد هر دو گروه، بیشترین کلمات تولید شده مربوط به محرک واژگانی «مدرسه» و کمترین مورد مربوط به محرک واژگانی «لباس» بود. چهار محرک واژگانی «اعضای بدن»، «رنگ»، «منزل» و «حمل و نقل» نیز به ترتیب رتبه‌های مشابهی دارند.

^{۴۹} Most and least productive prompts

^{۵۰} Lexical diversity

پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب

دوره ۸، شماره ۲، ۱۴۰۵

جدول ۴. رتبه‌بندی مجموع کلمات تولید شده برای هرکدام از محرک‌های واژگانی در گروه اول و دوم

رتبه	گروه اول	تعداد کلمات	گروه دوم	تعداد کلمات
۱	مدرسه	۲۵۴	مدرسه	۱۷۰
۲	حيوان	۲۴۴	روستا	۱۶۷
۳	خوردنی و نوشیدنی	۲۰۵	حيوان	۱۵۶
۴	شهر	۲۰۳	اعضای بدن	۱۵۲
۵	روستا	۱۹۲	خوردنی و نوشیدنی	۱۴۷
۶	اعضای بدن	۱۷۹	شهر	۱۴۲
۷	رنگ	۱۶۹	رنگ	۱۳۶
۸	منزل	۱۶۳	منزل	۱۱۰
۹	حمل و نقل	۱۳۲	حمل و نقل	۱۰۲
۱۰	لباس	۱۱۳	لباس	۷۱

در خصوص تنوع واژگانی که از طریق واژه‌های متفاوت سنجیده شده، پژوهشگران جدولی مقایسه‌ای را بر اساس تعداد جنس کلمات (کلمات متفاوت) تولید شده به ازای هرکدام از محرک‌های واژگانی مبادرت ورزیدند. جدول ۵ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت در تنوع واژگانی به ترتیب مربوط به «شهر»، «روستا» و «منزل» با اختلافی بالغ بر ۱۵، ۱۳ و ۱۰ مورد است که البته بازهم جدول نشانگر آن است که این تفاوت‌ها - به جز در «وسایل نقلیه» - به نفع گروه اول یعنی دانش آموزان پایه نهم است.

جدول ۵. تفاوت دو گروه در کلمات متفاوت تولید شده برای هرکدام از محرک‌های واژگانی

محرک واژگانی	گروه اول	گروه دوم	تفاوت تعداد	تفاوت به نفع
۱ شهر	۶۱	۴۶	۱۵	گروه اول
۲ روستا	۵۸	۴۵	۱۳	گروه اول
۳ مدرسه	۵۵	۴۸	۷	گروه اول
۴ منزل	۳۸	۲۸	۱۰	گروه اول
۵ خوردنی و نوشیدنی	۲۹	۲۵	۴	گروه اول
۶ حيوان	۲۶	۲۲	۴	گروه اول
۷ اعضای بدن	۲۴	۱۷	۷	گروه اول
۸ لباس	۱۳	۷	۶	گروه اول
۹ رنگ	۱۰	۷	۳	گروه اول
۱۰ حمل و نقل	۱۰	۱۲	۲	گروه دوم

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی تفاوت عملکرد واژگانی دانش‌آموزان پایه نهم و دوازدهم در آزمون دسترس‌پذیری واژگان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که (۱) دانش‌آموزان پایه نهم به‌طور معناداری تعداد واژگان بیشتری نسبت به گروه دوازدهم تولید کردند (میانگین: ۶۱.۷۶ در برابر ۴۶.۶۲) و این تفاوت در هشت محرک از ده محرک به‌نفع گروه نهم بود، (۲) تنوع واژگان تولیدشده نیز در گروه نهم بیشتر بود و تنها در محرک «وسایل نقلیه» گروه دوازدهم تنوع بیشتری نشان داد و (۳) تفاوت میان دو گروه در هر دو شاخص تعداد و تنوع واژگان معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر، افزایش ساعات آموزش زبان عربی (از ۱۲۰ ساعت به ۳۰۰ ساعت) و حجم واژگان (از ۴۶۲ به ۱۳۶۱ واژه) نه تنها به بهبود عملکرد واژگانی تولیدی دانش‌آموزان منجر نشده، بلکه با کاهش عملکرد همراه بوده است؛ یافته‌ای که با پیشینه پژوهش در سایر زبان‌ها در تضاد است. در خصوص تفاوت میان گروه‌ها در تعداد واژگان تولید شده، یافته‌ها نشان داد که در هشت محرک از ده محرک واژگانی، تفاوت معنادار به نفع گروه پایه نهم مشاهده شد. باین‌حال، در دو محرک «روستا» و «اعضای بدن» تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت ($p > ۰.۰۵$) که نشان‌دهنده عملکرد مشابه دو گروه در این دو حوزه معنایی است. نتیجه آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت معناداری میان میانگین بالای گروه نهم و میانگین پایین‌تر گروه دوازدهم وجود دارد. این تفاوت به نفع گروه اول یعنی دانش‌آموزان پایه نهم بود. افزون بر این، بررسی جزئی‌تر داده‌ها نشان داد که در گروه اول، هشت دانش‌آموز موفق به کسب نمره‌ای بالاتر از هفتاد شده‌اند و حال آنکه این تعداد در گروه دوم به عدد دو می‌رسد. برخلاف تمامی تحقیقات انجام‌گرفته در زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی، نتایج این تحقیق نشان از آن دارد که با افزایش تعداد ساعات آموزش، تغییرات مثبتی در تعداد تولید واژگان دسترس‌پذیر حاصل نشده است. از نظر تنوع نیز یافته‌های پژوهش حاکی از تفاوت میان دو گروه در کلمات متفاوت تولید شده بود. برای سنجش این تفاوت‌ها، دو جنبه مدنظر قرار گرفت: جنبه اول مربوط به بیشترین و کمترین کلمات تولید شده برای محرک‌های واژگانی ده‌گانه و جنبه دوم مربوط به تنوع واژگانی که از طریق کلمات متفاوت مورد سنجش قرار گرفت. در خصوص بیشترین و کمترین کلمات تولید شده، نتایج رده‌بندی محرک‌های واژگانی بر اساس مجموع کلمات تولیدشده نشان داد که در مورد هر دو گروه، بیشترین کلمات تولیدشده مربوط به محرک واژگانی «مدرسه» و کمترین مورد مربوط به محرک واژگانی «لباس» بود. چهار محرک واژگانی «اعضای بدن»، «رنگ»، «منزل» و «حمل و نقل» نیز به ترتیب رتبه‌های مشابهی داشتند. در خصوص تنوع واژگانی، جدول مقایسه‌ای تعداد کلمات متفاوت تولیدشده به ازای هر کدام از محرک‌های واژگانی نشان داد که بیشترین تفاوت در تنوع واژگانی به ترتیب مربوط به «شهر»، «روستا» و «منزل» با اختلافی بالغ بر ۱۵، ۱۳ و ۱۰ مورد است که این تفاوت‌ها - به جز در «وسایل نقلیه» - به نفع گروه اول یعنی دانش‌آموزان پایه نهم است. بدین ترتیب، از نظر تنوع نیز تفاوت میان دو گروه به نفع گروه اول یعنی دانش‌آموزان پایه نهم - در مقایسه با همتایانشان در پایه دوازدهم - است.

نتایج نشان می‌دهند که تولید واژگان دسترس‌پذیر به پرسش‌ها یا محرک‌هایی که برای فعال‌سازی تولید واژگان استفاده می‌شوند، وابسته است. در گروه اول، بیشترین تولید واژگان مربوط به محرک «مدرسه»، «حیوان» و «خوردنی و نوشیدنی» بوده است، در حالی که کمترین تولید واژگان در پاسخ به محرک‌های «حمل و نقل» و «لباس» مشاهده شده است. به‌طور مشابه، در گروه دوم، محرک «مدرسه» بیشترین واژگان را تولید کرده است، اما محرک‌های «حمل و نقل» و «لباس» کمترین تولید واژگان را در بر داشته‌اند. این نتایج با تحقیقات پیشین سازگار است که نشان می‌دهند برخی حوزه‌های معنایی مانند «مدرسه» و «حیوانات» به دلیل ارتباط مستقیم با زندگی روزمره فراگیران زبان، در تولید واژگان فعال‌تر هستند. نتایج تحقیق پیش رو در رده‌بندی محرک‌های واژگانی - از بیشترین تولید تا کمترین تولید - با نتایج تحقیق خیمنس کاتالان و فرناندز فونته‌چا^{۵۱} (۲۰۱۹) همخوانی دارد. در آن تحقیق نیز ترتیب

محرک‌های واژگانی به ترتیب «مدرسه»، «حیوان» و «خوردنی و آشامیدنی» است. در تحقیقی که توسط اکبریان و دیگران (۲۰۲۰) منتشر شده، نتایج حکایت از آن دارد که دو محرک «حیوان» و «مدرسه» جزء سه موردی هستند که بیشترین تولید را داشته‌اند. مارتینز-آدریان و گالاردو - دل - پورتو^{۵۲} (۲۰۱۷) و خیمنس کاتالان و اوخدا آلبا^{۵۳} (۲۰۰۹) نیز «خوردنی و آشامیدنی» را جزء سه محرک واژگانی پرتکرار اعلام کرده‌اند. لیکن، نتایج حاضر با یافته‌های پژوهش اکبریان و فرخی^{۵۴} (۲۰۲۱) سازگاری ندارد که در آن، «خوردنی و آشامیدنی» بیش از مقوله «مدرسه» بیشترین تولید واژگان را به خود اختصاص داد. نتایج این تحقیق، از وجود مشکلی جدی در آموزش زبان عربی در ایران حکایت دارد. این مسئله را می‌توان در دو سطح کلان و خرد بررسی کرد: سطح کلان به برنامه درسی ملی و هدف‌گذاری آن بازمی‌گردد و سطح خرد به محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های تدریس در کلاس درس مربوط می‌شود. در سطح کلان، یکی از اصلی‌ترین عوامل این وضعیت، برنامه درسی ملی است. بر اساس تحقیق قاسمی و دیگران^{۵۵} (۱۴۰۲)، در این برنامه، آموزش قرآن و زبان عربی به‌عنوان یکی از حوزه‌های تربیت و یادگیری ذکر شده و یادگیری زبان عربی به‌عنوان هدفی برای درک قرآن عنوان گردیده است. در این برنامه، آموزش زبان عربی نه در ذیل حوزه یادگیری زبان خارجی، بلکه در حوزه تربیت و یادگیری معارف اسلامی جای گرفته و کارکرد ارتباطی آن نادیده انگاشته شده است. این هدف‌گذاری، به‌نوبه خود، آموزگاران را به استفاده از روش «قواعد-ترجمه»^{۵۶} سوق می‌دهد (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی^{۵۷}، ۱۴۰۰: ۸ - ۹) و توجه به بُعد ارتباطی زبان را به حاشیه می‌راند. چنین رویکردی، زبان‌آموزان را به سمت حفظ معانی کلمات به زبان فارسی و یادگیری قواعد سوق می‌دهد و طبیعی است که در آزمونی مانند دسترس‌پذیری واژگان که مستلزم بازیابی آزاد واژگان به زبان عربی است، عملکرد نامناسبی از خود نشان دهند. این یافته با تحقیق آگرام^{۵۸} (۲۰۲۱) نیز همخوانی دارد که نشان داده است استفاده صرف از زبان مادری در کلاس، تأثیر منفی بر حجم واژگان تولیدی دارد. در سطح خرد، غلبه قواعد و گرامر محوری در کنار رویکرد دینی-مذهبی، چالش دیگری است که در تمامی پایه‌های تحصیلی مشاهده می‌شود. به گفته یعقوبی و عبدی (۱۴۰۱)، دانش‌آموز با گشودن کتاب عربی، جز قواعد سنگین در ابتدای هر درس چیزی نمی‌بیند و این قواعد که سخت‌ترین بخش یادگیری هر زبانی است، انگیزه را از زبان‌آموزان می‌گیرد. در این سیستم آموزشی، آنچه در صدر قرار می‌گیرد، قواعد و گرامر است و نه مهارت مکالمه. این وضعیت، در کنار رویکرد دینی-مذهبی که زبان عربی را به درسی صرفاً برای درک متون دینی تقلیل داده (یعقوبی و عبدی، ۱۴۰۱)، موجب می‌شود دانش‌آموزان نه تنها از یادگیری این زبان لذت نبرند، بلکه آن را زبانی بی‌کاربرد در زندگی روزمره بپندارند. در این راستا، بر اساس مشاهدات میدانی یکی از پژوهشگران که خود سال‌ها دبیر زبان عربی بوده و نیز تأیید همکاران دبیر، حذف زبان عربی از کنکور برای رشته‌های علوم تجربی و ریاضی که خبرگزاری مهر (۱۴۰۱) آن را اعلام کرده است، توجه دانش‌آموزان به این درس را کاهش داده است و آنان بیشتر وقت خود را صرف دروس کنکوری می‌کنند. این مشاهده با یافته‌های کمی پژوهش (عملکرد ضعیف‌تر گروه دوازدهم) هماهنگی دارد و می‌تواند به‌عنوان عاملی مستقل در تبیین این عملکرد مدنظر قرار گیرد. همچنین، دو ساعت آموزش در هفته برای مقطع متوسطه اول ممکن است کافی باشد، اما در مقطع متوسطه دوم با متون و قواعد پیچیده‌تر، این زمان پاسخگو به نظر نمی‌رسد و افزایش تعداد دروس در این مقطع بر این چالش می‌افزاید. افزون بر این، پدیده فرسایش واژگانی به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در این ناکامی مطرح

52 Martínez-Adrián, & Gallardo-Del-Puerto

53 Jiménez Catalán, & Ojeda Alba

54 Akbarian & Farrokhi

55 Ghasemi et al.

56 Grammar-Translation Method

57 Islamic Parliament Research Center

58 Agram

است. لی و دیگران^{۵۹} (۲۰۲۵) معتقدند طول مدت مواجهه^{۶۰} با زبان مانند شمشیری دولبه عمل می‌کند که هم می‌تواند موجب رشد و هم باعث فرسایش واژگانی شود. این عامل تنها در صورتی تأثیر مثبت بر تعداد و تنوع واژگان خواهد داشت که نوع مواجهه^{۶۱} (شامل شیوه تدریس، طراحی تکالیف و عوامل مشابه) به گونه‌ای مناسب طراحی و اجرا شود. به عبارت دیگر، نظام آموزشی نباید تنها بر آموزش واژگان متمرکز باشد، بلکه حفظ و تثبیت آموخته‌های واژگانی نیز بخشی ضروری از مسئولیت آن است؛ چراکه مواجهه مستمر و باکیفیت می‌تواند از کاهش دانش واژگانی جلوگیری کند. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که صرف افزایش ساعات آموزش و حجم واژگان معرفی شده در کتاب‌های درسی، بدون توجه به کیفیت مواجهه زبانی، نه تنها به رشد واژگانی منجر نشده، بلکه با پدیده فرسایش واژگانی همراه بوده است. این نتایج، ضرورت بازنگری بنیادین در برنامه درسی ملی، خروج از روش سنتی قواعد-ترجمه، توجه به آموزش ارتباطی زبان عربی، طراحی برنامه‌های منسجم برای تثبیت و نگهداشت واژگان و همچنین بازنگری در جایگاه زبان عربی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز مانند کنکور را آشکار می‌سازد. پژوهش حاضر، نخستین کاربرد آزمون دسترس‌پذیری واژگان را برای سنجش دانش واژگانی تولیدی آزاد در زبان عربی در بافت ایران ارائه می‌دهد و ابزاری بومی شده برای ارزیابی عملکرد واقعی واژگانی دانش‌آموزان در اختیار پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار می‌دهد.

۵-۱- محدودیت‌ها

پژوهش حاضر، با وجود نتایج معنادار، با چند محدودیت همراه است. نخست، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پایه نهم و دوازدهم محدود بوده است؛ بنابراین، نتایج لزوماً به سایر پایه‌های تحصیلی قابل تعمیم نیست. دوم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تحول طولی دانش واژگانی را فراهم نکرد. سوم، آزمون دسترس‌پذیری واژگان صرفاً توانایی بازیابی آزاد واژگان را می‌سنجد و همه ابعاد دانش واژگانی را پوشش نمی‌دهد. چهارم، هرچند این آزمون در مطالعات پیشین در زبان‌های مختلف به کار رفته است، در این پژوهش بررسی مستقلی درباره روایی صوری و روایی محتوایی آن در بافت آموزش زبان عربی در ایران انجام نشد. اگرچه پایایی آزمون از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و نتایج حاکی از همسانی درونی مطلوب ابزار بود، برای ارزیابی دقیق‌تر ویژگی‌های روان‌سنجی آن، استفاده از شاخص‌هایی مانند بازآزمایی و توافق بین ارزیابان در پژوهش‌های آینده ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین، یافته‌ها باید با در نظر گرفتن این محدودیت تفسیر شوند. پنجم، تعداد و نوع محرک‌های واژگانی محدود بود و ممکن است انتخاب محرک‌های متفاوت به نتایج دیگری بینجامد. ششم، برخی متغیرهای آموزشی و انگیزشی، از جمله شیوه تدریس، تجربه آموزش در دوره کرونا برای دانش‌آموزان پایه دوازدهم، میزان مواجهه واقعی با زبان عربی و جهت‌گیری کنکوری دانش‌آموزان، به‌طور کامل قابل کنترل نبودند. هفتم، برآورد تعداد واژگانی که دانش‌آموزان در معرض آن قرار گرفته‌اند (۶۴۲ واژه برای پایه نهم و ۱۳۶۱ واژه برای پایه دوازدهم)، بر اساس فرض یادگیری کامل واژگان مندرج در کتاب‌های درسی انجام شده است. این برآورد نشان‌دهنده حداکثر واژگانی است که دانش‌آموزان با آن مواجه شده‌اند، نه لزوماً واژگانی که واقعاً فراگرفته‌اند؛ زیرا میزان یادگیری واقعی آنان تحت تأثیر عواملی چون کیفیت تدریس، راهبردهای یادگیری فردی و میزان مواجهه عملی با زبان عربی قرار دارد. از این رو، این برآورد باید با ملاحظه محدودیت‌های یادشده تفسیر شود.

۵ - ۲ - پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود برنامه درسی زبان عربی با تأکید بر کارکرد ارتباطی زبان و کاهش اتکای صرف به روش سنتی قواعد-ترجمه بازنگری شود و فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر بازیابی فعال واژگان و استفاده بیشتر از زبان مقصد در کلاس طراحی گردد تا از فرسایش واژگانی جلوگیری شود. در این راستا، همان‌گونه که عبیات (۱۴۰۱) اشاره کرده است، به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس و به‌روز نگه‌داشتن مهارت‌های معلمان، از عوامل کلیدی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارتقاء عملکرد نظام آموزشی است. همچنین افزایش ساعت آموزشی، تغییر محتوای کتب درسی و استفاده از دبیران متخصص و آشنا به فنون معلمی از دیگر عواملی هستند که می‌توانند در فعال‌سازی تدریس نوین زبان عربی نقش داشته باشند. از منظر پژوهشی، انجام مطالعات طولی برای بررسی تحول و نگهداشت دانش واژگانی، بررسی دسترس‌پذیری واژگان در مهارت‌های زبانی دیگر مانند گفتار و نوشتار و گسترش دامنه محرک‌های واژگانی به‌منظور تحلیل دقیق‌تر نقش شیوه تدریس و میزان مواجهه زبانی پیشنهاد می‌شود.

منابع

- خبرگزاری مهر. (۱۴۰۱، ۱۷ خرداد). تشریح تغییرات کنکور از سال ۱۴۰۲ / حذف دروس عمومی از کنکور. <https://www.mehrnews.com/news/5508907>
- عبیات، عاطی. (۱۴۰۱). کاربست طراحی روش‌های موفق تدریس کتب عربی در مدارس ایرانی. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب*، ۴ (۲)، ۱۲۹-۱۴۴.
- قاسمی، اسماعیل؛ تقوی، حسین و زاهدبابلان، عادل. (۱۴۰۲). تحلیل محتوای مطالعات مربوط به بررسی چالش‌های آموزش زبان عربی در نظام آموزشی ایران و الزام جهت‌گیری‌های برنامه درسی بر اساس آن‌ها. *فصلنامه علمی سیاست‌پژوهی تحول در علوم انسانی*، ۲ (۱)، ۳۱-۴۷.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، معاونت پژوهش، دفتر مطالعات اجتماعی و فرهنگی، گروه مطالعات آموزش و فرهنگ، تیم پژوهش‌های آموزش و پرورش و فنی و حرفه‌ای. (۱۳۹۹). *گزارش بررسی چالش‌ها و راه‌کارهای آموزش زبان عربی در مدارس (کد موضوع ۲۷۰، شماره مسلسل ۱۷۱۴۴)*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- یعقوبی، محمد و عبدی، احمد. (۱۴۰۱). چالش‌های آموزش زبان عربی در مدارس ایران. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب*، ۴ (۲)، ۱۸۹-۱۹۹.
- Aggram, A. (2021). Higher education languages of instruction in Morocco and their impact on the receptive vocabulary size of Moroccan EFL master students. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 194–206. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3764253>.
- Akbarian, I., & Farrokhi, J. (2021). Lexical availability and writing ability of EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 48–64. <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12319>.
- Akbarian, I., & Mijbili, I. (2026). Vocabulary size and lexical availability: Evidence from EFL teachers. *Journal of Language Horizons*, 10(2), 7–31. 10.22051/lghor.2026.50863.2017.
- Akbarian, I., Farajollahi, F., & Jiménez Catalán, R. M. (2020). EFL learners' lexical availability: Exploring frequency, exposure, and vocabulary level. *System*, 91, 102261. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102261>.
- Akbarian, I., Rafiei, Z. & Jalilzadeh, K. (2024). EFL learners' lexical availability: Effect of L1 background and prompt. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688241257565>.
- Alamer, A., Al Khateeb, A., & Alshabeb, A. (2025). The creation and validation of the Arabic vocabulary levels test (Arabic-VLT). *Language Assessment Quarterly*, 22(2), 117-137. <https://doi.org/10.1080/15434303.2025.2477445>.
- Anscombe, F. J. (1948). The transformation of Poisson, binomial and negative-binomial data. *Biometrika*, 35(3/4), 246-254. <https://doi.org/10.2307/2332343>.
- Box, G. E., & Cox, D. R. (1964). An analysis of transformations. *Journal of the Royal Statistical Society Series B: Statistical Methodology*, 26(2), 211-243. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1964.tb00553.x>.
- Crow, J. T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 70(3), 242-250. <https://doi.org/10.2307/326940>
- Cui, Y. (2009). The development of lexical organization in Chinese EFL learners at the tertiary level. *Arizona Working Papers in SLA and Teaching*, 16, 57–73.

- El-Dakhs, D. A. S. (2017). The effect of language exposure and word characteristics on the Arab EFL learners' word associations. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1033e1052. <https://doi.org/10.1007/s1093>.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4th ed.). Sage.
- Geoghegan, L., & Agustín Llach, M. P. (2023). Theoretical exploration of the lexical availability task as a tool for the selection of vocabulary to be taught in class. *International Journal of TESOL Studies*, 5 (2), 5-18. <https://doi.org/10.58304/ijts.20230202>.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental* (1er degré). Didier.
- Jiménez Catalán, R. M., & Agustín Llach, M. P. (2017). CLIL or Time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners. *System*, 66, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.016>.
- Jiménez Catalán, R. M., & Dewaele, J. M. (2017). Lexical availability in young Spanish learners: Emotional versus non-emotional vocabulary. *Language, Culture and Curriculum*, 30 (3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>
- Jiménez Catalán, R. M., & Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical availability output in L2 and L3 EFL learners: Is there a difference? *English Language Teaching*, 12(2), 77-87. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p77>
- Jiménez Catalán, R. M., & Fitzpatrick, T. (Eds.). (2014). *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (Vol. 17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1>.
- Jiménez Catalán, R. M., & Ojeda Alba, J. (2009). Girls' and boys' lexical availability in EFL. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 158(1), 57-76. <https://doi.org/10.2143/ITL.158.0.2046920>
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied linguistics*, 19(2), 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>.
- Li, H. H., Feng, Y., Bao, C., & Bai, Y. (2025). Interactions between attained proficiency and length of exposure to lexical attrition of English as a second language. *Frontiers in Psychology*, 16, 1586722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1586722>.
- Martínez-Adrián, M., & Gallardo-Del-Puerto, F. (2017). The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2), 63-79. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/25641>.
- Masrai, A., & Milton, J. (2019). How many words do you need to speak Arabic? An Arabic vocabulary size test. *Language Learning Journal*, 47(5), 519-536. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258720>.
- Nation, P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd edition). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Pollatsek, A., & Well, A. D. (1995). On the use of counterbalanced designs in cognitive research: A suggestion for a better and more powerful analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(3), 785-794. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.3.785>.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. Cambridge: Palgrave Macmillan.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in second language acquisition*, 27(1), 33-52.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69. <https://doi.org/10.1017/S0272263101001024>.
- Yusuf, D. (2018). *The impact of time on English language learners' vocabulary size* [Master's thesis, St. Cloud State University]. St. Cloud State University Repository. https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=engl_etds.