

STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN

2023



Andreja Retelj

**Učne strategije za učenje
besedišča**

UČNE STRATEGIJE ZA UČENJE BESEDIŠČA

Andreja Retelj

Povzetek: Učne strategije predstavljajo v času po letu 1970 izjemno zanimivo področje za raziskovalce, ki raziskujejo teoretske okvirje učnih strategij, in za tiste, ki stremijo k praktičnim ciljem z namenom, da bi odkrili načine, s katerimi bi učenci postali bolj samodirektivni in učinkoviti pri svojem učenju. Članek predstavlja kratek pogled najpoglavitejših raziskav s področja učnih strategij za učenje besedišč in njihove ugotovitve.

Ključne besede: učne strategije, učenje besedišča, tuji jezik, samostojno učenje

LERNSTRATEGIEN FÜR DAS VOKABELLERNEN

Zusammenfassung: Lernstrategien stellen seit den 1970er Jahren ein außerordentlich interessantes Forschungsgebiet dar, sowohl für diejenigen, die die theoretischen Rahmenbedingungen von Lernstrategien untersuchen, als auch für diejenigen, die praktische Ziele verfolgen. Der Zweck ist, Methoden zu entdecken, durch die die Lernenden selbstgesteuerter und effizienter in ihrem Lernprozess werden können. Der Beitrag bietet einen kurzen Überblick über die wichtigsten Forschungen und ihre Ergebnisse im Bereich der Lernstrategien für das Wortschatzlernen.

Schlüsselwörter: Lernstrategien, Wortschatzlernen, Fremdsprache, selbstgesteuertes Lernen



1 Uvod

Ljudje se učimo na zelo različne načine in smo pri tem tudi različno uspešni. Učne strategije so zlasti pomembne takrat, ko smo obdani z veliko količino informacij, ki jih je treba selekcionirati, si jih zapomniti in jih nato tudi uporabiti. Besedišče pri tujem jeziku je zagotovo eno izmed tistih področij, pri katerem smo vedno znova postavljeni v položaj, da je treba določeno informacijo priklicati v spomin in jo na različne načine uporabiti. Poleg tega smo kot učenci tujega jezika postavljeni pred veliko količino besedišča, ki se ga je treba naučiti. Vsakdanje besedišče, ki smo ga v J1 (prvem oz. maternem jeziku) usvojili in ga posedujemo, je v veliki meri pridobljeno brez posebnega napora in se nam je pogosto »zgodilo samo od sebe«. Besedišče v J2 in vseh nadaljnjih jezikih (drugem ali tujem jeziku) pa si je treba pridobiti, toda kako ga bomo usvojili, je v veliki meri prepuščeno lastni iznajdljivosti.

Z vsakodnevnim opazovanjem učencev v razredu lahko ugotavljamo, da se nekateri učenci učijo z izdelovanjem dvojezičnih osebnih slovarčkov, drugi s podčrtovanjem, nekateri tiho berejo in ponavljajo besede, spet drugi razvijejo čisto svoje načine za učenje. Nekateri imajo izoblikovane načine učenja in vedo, s katerimi strategijami bodo uspešni, drugi ravnajo bolj nepremišljeno in se lotevajo učenja po trenutnem instinktu in nimajo izdelanih učnih strategij.

V članku predstavljamo nekaj raziskav in ugotovitve o učinkih učnih strategij s področja učenja besedišča.

2 Kaj kažejo raziskave s področja učenja besedišča?

Tako učne strategije na splošno kot učne strategije za učenje besedišča so za raziskovalce v zadnjem desetletju izjemno zanimivo področje. Učne strategije Marentič Požarnik opredeli kot »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih dejavnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahtevane situacije« (Marentič Požarnik, 2000, str. 167).

Tseng s sodelavci ugotavlja, da si avtorji še vedno niso enotni, ali gre pri učnih strategijah za »vedenje, ki ga lahko opazujemo ali za notranje mentalne operacije ali oboje hkrati« (Tseng in drugi, 2006, str. 80). Nunan pravi, da so učne strategije »miselni in sporazumevalni proces, ki ga učenec uporablja za učenje tujega jezika« (Nunan, 1999, str. 171). Tseng, Dörnyei in Schmitt (2006) povzemajo ugotovitve številnih avtorjev in ugotavljajo, da učenci, ki uporabljajo učne strategije za učenje, dosegajo boljše rezultate, so učinkovitejši pri učenju, so bolj iznajdljivi in lažje usvajajo jezik kot tisti učenci, ki strategij ne uporabljajo.

Čeprav je bilo učenje besedišča raziskovalno dolgo časa popolnoma prezrto, pa lahko v zadnjih dveh desetletjih najdemo vse več študij, ki se posvečajo temu področju.

Chamot (2009) ugotavlja, da učenci za učenje besedišča uporabljajo celo več strategij kot za učenje drugih jezikovnih prvin. Schmitt (1997) je prepričan, da je eden izmed vzrokov za to tudi zavedanje o pomembnosti poznavanja besedišča. Paribakht in Wesche (1997) ugotavljata tesno prepletenost in vzajemnost med poznavanjem besedišča in razumevanjem besedil.

»Strategije, ki jih učenec uporablja in učinkovitost strategij, so v veliki meri odvisne od posameznika (npr. naklonjenost, motivacija, predznanje), od zahtevane naloge (npr. vrsta, kompleksnost, težavnost in splošnost) in od okoliščin učenja (npr. kulturni kontekst, priložnosti za vnos in iznos).« (Gu, 2003)

Pavičić Takač (2008) ugotavlja, da učenci najraje uporabljajo tiste strategije, ki so jim bližje ali tiste, ki so preprostejše. Na podlagi svojih raziskav je Pavičićeva (prav tam) ugotovila celo, da se učenci poslužujejo svojih že preizkušenih strategij, ne glede na to, katerih strategij so bili deležni pri pouku in zato predlaga, da je nujno treba učence že v najzgodnejši fazi učenja seznaniti z različnimi strategijami, da bi lahko razvili in usvojili strategije, ki bi jih kasneje uporabljali.

Učenci morajo poznati strategije za poznavanje različnih vidikov besed in tudi strategije za rabo besed (Gu, 2003).

Schmitt (1999, 2000) ugotavlja, da so najpogostejše strategije, ki jih učenci uporabljajo za učenje besedišča, memoriziranje, ponavljanje in zapiski.

R. Oxford (1990, str. 1) definira učne strategije kot »vedenje ali delovanje učencev, da je učenje jezika uspešnejše, usmerjeno v učenca in prijetnejše«. Avtorica o učnih strategijah za učenje jezika strne naslednje:

- učne strategije prispevajo h glavnemu cilju – komunikacijski zmožnosti,
- omogočajo učencu, da postane bolj samodirektiven,
- širijo vlogo učitelja,
- so problemsko orientirane,
- so specifična dejanja, ki jih izvede učenec,
- vključujejo različne vidike učenja, ne samo kognitivnega,
- ne moremo jih vedno opazovati,
- so pogosto zavedne,
- so priučljive,
- so fleksibilne,
- nanje vplivajo različni dejavniki (prav tam, str. 9).

Nunan (1999, str. 58) je po opazovanju, kako se učijo uspešni učenci, strnil nekaj bistvenih značilnosti. Ugotovil je, da dobri učenci

- najdejo svoj način učenja,
- znajo organizirati informacije,
- so ustvarjalni in eksperimentirajo z jezikom,
- najdejo priložnosti in strategije za uporabo ciljnega jezika,

- uporabljajo mnemo tehnike za priklic jezikovnega znanja,
- uporabljajo slovnično znanje in znanje prvega jezika,
- si pomagajo pri razumevanju s kontekstom,
- inteligentno ugibajo,
- se učijo besede v stalnih frazah.

Številne študije (Hulstijn 1997, 2001; Laufer 2003; Schmitt 2000), potrjujejo, da prispevek dobro razvitih učnih strategij k osrednjemu cilju poučevanja jezikov, torej razvijanju komunikacijske zmožnosti, ni zanemarljiv, in da učne strategije velja vključevati v poučevanje ter jih razvijati. Ne smemo seveda pozabiti, da na uspešnost učenja vplivajo tudi številni drugi dejavniki, uporaba učne strategije je samo eden izmed njih.

Da je namenjanje pozornosti učnim strategijam v procesu učenja nujno, priča dejstvo, da je vseživljenjsko učenje bistvenega pomena za naš razvoj in da se z ustrezno ozaveščenostjo o uporabi in učinkovitosti učnih strategij, tako v času šolanja kot kasneje, lažje prebijamo skozi poplavo informacij.

Nunan (1999) poudarja, da je učne strategije treba integrirati v učni proces, saj sicer učenec bistveno težje prenese znanje o strategijah v konkretno uporabo pri učenju. Podobne prednosti ugotavlja tudi Marentič Požarnik (2000).

Tudi sami ugotavljamo, da mora biti učenje učnih strategij del učnega procesa in da ni samoumevno, da se učenci znajo učiti. Primeri iz prakse vse bolj kažejo na to, da raba učinkovitih strategij pri učenju ni samoumevna in da je nujno treba učence opolnomočiti za uspešno učenje tudi z vedenjem, kako se sploh učiti. Iz teh dejstev izhajajo tudi smernice, ki jih predlaga Strategija o vseživljenjskem učenju v Sloveniji (2007), ki učenje učenja uvršča med 8 pglavitnih kompetenc vseživljenjskega učenja, ki jih je nujno treba razvijati.

Učenec učne strategije izbira glede na svoj učni stil, osebne potrebe, ciljno naravnost, številne zunanje okoliščine in seveda glede na svojo usposobljenost za učenje (Schmitt, 1997; Chamot, 2009).

Chamot (2009) podaja tudi zanimivo ugotovitev o vplivu kulturnega ozadja učenca na uporabo učnih strategij, ki ima odločilno vlogo pri tem, ali so določene strategije za učenca učinkovite ali ne.

To kaže na veliko vlogo, ki jo imajo osebno prepričanje in lastne izkušnje tako za pripravljenost sprejemati nove strategije v učenje kot za njihov dejanski učinek pri učenju. Strategije je treba uriti, jih načrtno in sistematično uvajati. Zgolj vedenje o učnih strategijah učencu na poti do uspeha seveda ne zadostuje. Če upoštevamo nekaj navedenih lastnosti uspešnega učenca, bi lahko rekli, da je pomembno, da učenec razvije metakognitivne sposobnosti in posledično reflektira, oceni ter poveže posamezne strategije in tako poveča uspešnost pri učenju in izkoristek vloženega časa za učenje.

Chamot (2009, str. 53–58) navaja svoje raziskave, v katerih je ugotavljala, da dobri učenci v procesu učenja posegajo po številnih učnih strategijah, in da bi lahko z eksplicitnim uvajanjem učnih strategij v pouk tujega jezika pomagali tudi slabšim učencem do boljšega uspeha, tako da bi jih o učnih strategijah podučili in jih naučili le-te uporabljati.

Nation (2001, 2008) v svoji taksonomiji ločuje strategije za učenje besedišča na:

- načrtovanje, ki zajema izbiro fokusa in časa,
- vire, to je iskanje informacij o besedi in
- učni proces, pri katerem gre za vzpostavljanje znanja.

Vsako strategijo deli na več podtipov. K načrtovanju uvršča izbiro besed, izbiro vidika poznavanja besede, izbiro strategije in načrtovano ponavljanje. K virom sodijo analiza besed, uporaba konteksta, primerjava in iskanje paralel med J1 in J2, v proces pa opazovanje, prenašanje in generalizacija.

Za učne strategije usvajanja besedišča po Nationu (2001, str. 218) velja, da »vključujejo izbiro, so kompleksne, zahtevajo določeno znanje in urjenje, povečujejo učinkovitost učenja in rabe«.

Za uspešno učenje besedišča Nation (2001) predstavi naslednje strategije, ki zajemajo vse štiri zmožnosti. Te strategije so

- ugibanje pomena s pomočjo konteksta,
- ugotavljanje pomena iz sestavnih delov besede,
- ugotavljanje glede na besedno družino,
- uporaba slovarja,
- učenje z učnimi kartami,
- jezikovni »koščki« in kolokacije.

Glede na predlagane učne strategije za učenje besedišča Nation ločuje aktivnosti za učenje besedišča na aktivnosti, ki podpirajo odkrivanje pomena besede in aktivnosti, ki spodbujajo priklic besedišča, ki je bilo že predstavljeno (prav tam).

Nation (2001) in Waring (1997) sta prepričana, da je posebej pomembno veliko časa nameniti eksplicitnemu poučevanju visokofrekvenčnega besedišča, vendar poudarjata, da je raba učnih strategij izjemnega pomena tudi pri učenju nizkofrekvenčnega besedišča in zato predlagajo tri strategije, ki so ključne za učenje tega besedišča. To so: ugibanje iz konteksta, mnemonične/spominske strategije in učenje s pomočjo delov besed.

Laufer in Hulstijn (2001) ugotavljata, da je pri učenju besedišča nujno treba upoštevati motivacijske in kognitivne dimenzije učenca, zato izdelata model, temelječ na identificiranju potrebe, iskanja in evalvacije.

Oxfordova (1990) je na podlagi svoje taksonomije izdelala vprašalnik, s katerim je identificirala strategije, ki se najpogosteje uporabljajo pri učenju besedišča. Njene ugotovitve kažejo, da med najbolj uporabljene strategije sodijo: analiza delov govora 75 %, analiza slike 84 %,

ugibanje iz konteksta 73 %, dvojezični slovarji 95 %, glasna izgovarjava besed pri učenju 91 %, ustno ponavljanje 84 %, pisno ponavljanje 91 %, pisanje zapiskov v razredu 84 %, učenje besede po preteku časa 87 %, učenje besed, ki spadajo skupaj (frazе) 77 %.

Pomemben prispevek na področju strategij za učenje besedišča je prinesel Schmitt (1997), ki je pri svoji taksonomiji izhajal iz klasifikacije Oxfordove. Svojo klasifikacijo opiše kot »dinamičen delovni inventar« (Schmitt, 1997, str. 204), ki obsega predloge skupin in njim pripadajoče strategije. Na podlagi raziskave, ki je bila izvedena med japonskimi študenti o rabi in uporabnosti strategij, je v klasifikacijo vključil 58 različnih strategij, prepričan pa je, da bi lahko vključil še veliko drugih različic. V osnovi se Schmittove strategije delijo na družbene, spominske, kognitivne in metakognitivne, kot pri Oxfordovi, dodal jim je še določilne/samostojne strategije¹. Nadalje jih razvrsti še v dve skupini, in sicer strategije za odkrivanje pomena besed in strategije za utrjevanje besed. Družbene strategije vključujejo ugotavljanje pomena v komunikaciji s sogovorcem – učiteljem, sošolcem, skupino sošolcev ali naravnimi govorniki. Spominske strategije spodbujajo pomnjenje s pomočjo navezave na že obstoječe znanje, podobo in drugo. Kognitivne strategije so podobne spominskim, so mehanske narave in vključujejo veliko mero ponavljanja. Metakognitivne strategije vključujejo nadzorovanje učenja in samoevalvacijo. Schmitt ugotavlja, da prihaja do velikih težav pri razvrščanju posameznih strategij v skupine, in da je omejitev na izključno eno skupino precej problematična (prav tam).

Najpogostejši instrumenti za ugotavljanje rabe učnih strategij so samoevalvacijski vprašalniki. Schmitt (1997) je razvil vprašalnik, s katerim je poskušal identificirati učne strategije za učenje besedišča in ugotavljati dejansko rabo učnih strategij.

Gu in Johnson (1996) sta ugotavljala povezavo med rabo učnih strategij in splošno uspešnostjo v jeziku in ugotovila, da strategije pomembno vplivajo na uspešnost.

Pomemben doprinos pri razvijanju instrumentov na področju učnih strategij predstavlja tudi instrument, ki so ga razvili Tseng, Dörnyei in Schmit (2006), ki temelji na učenčevi zmožnosti

¹ Šifrar Kalan (2009) jih je v slovenščino prevedla kot samostojne strategije.

samoregulacije. Kasneje Tseng in Schmitt (2008) na podlagi svojega hipotetičnega modela za učenje besedišča, ki temelji na 6 variablah, izdelata še vprašalnik za ugotavljanje odnosa med posameznimi variablami.

Z vse večjim povezovanjem tujejezikovne didaktike s pedagoško psihologijo so se začeli uporabljati tudi merski instrumenti, ki so jih razvijali psihologi, in prvotno niso bili namenjeni ugotavljanju učnih strategij za učenje besedišča.

Schmitt (1997) navaja številne raziskave, ki so raziskovale najpogostejše strategije, ki jih učenci pri učenju besedišča uporabljajo. To so pomnjenje besed, zapisovanje pomena, ponavljanje. Schmitt (prav tam) ugotavlja, da so za učence začetnike najverjetneje bolj primerne najpreprostejše strategije za učenje besedišča, medtem ko imajo naprednejši učenci več koristi od rabe kompleksnejših strategij.

Fan (2000) ugotavlja, da uspešni učenci pogosteje uporabljajo različne učne strategije kot manj uspešni.

Barcroft (2009) pravi, da je treba učence ozavestiti o učinkovitosti rabe strategij, če želimo, da bi strategije tudi dejansko uporabljali.

Učenec mora poznati 2000 najpogostejših besed, da lahko bere besedila in učinkovito uporablja strategije ugibanja pomena neznanega besedišča iz konteksta (Nation, 2004).

Laufer (2003) ugotavlja, da se negativna plat ugibanja iz konteksta kaže zlasti v netočnosti in približnosti ugotavljanja pomena, saj podobne oblike besed, deljenje fraz na posamezne besede, navidezno sorodne besede zavedejo učenca in ga pripeljejo do napačnega sklepanja.

Neizpodbitna povezanost slovnice in besedišča se potrjuje z uporabo kolokacije. Učenec lahko razume vsako posamično besedo, pa vendar ne bo razumel celotnega jezikovnega koščka. Lewis (1993, 1997) zato spodbuja učenje celih leksikalnih enot in ne izoliranih besed.

Nation (1990) ugotavlja, da je treba učence natančno podučiti, kako uporabljati slovarje, kako se z njihovo pravilno uporabo lahko podučijo o zapisu, izgovarjavi, slovničnih kategorijah, preverijo izvor besede.

O uspešnosti učenja španščine slovenskih študentov s pomočjo asociacij poroča Šifrer Kalan (2009), ki je v raziskavi ugotovila, da študenti španščine asociacije uvrščajo med najbolj priljubljene in učinkovite strategije.











Kot uspešna strategija za učenje besedišča so se izkazale tudi dodatne informacije ob besedilu (ang. glossing) (Hulstijn, 1999, 2001).













3 Zaključek





Učne strategije, kot kažejo raziskave, lahko pripomorejo k lažjemu, zabavnejšemu in učinkovitejšemu učenju besedišča v ciljnem jeziku. Ker učenci najpogosteje posegajo po mehanskem ponavljanju, npr. prepisovanju besed ali tihem ponavljanju, jim je treba posredovati znanja o učnih strategijah nevsiljivo v procesu učenja, saj uporabo strategij tako najlažje osmislijo in poiščejo znotraj pestrega nabora tiste, ki se ujemajo z njihovim učnim in zaznavnim stilom ter tisto, ki jim v določenih sporočanjskih okoliščinah najbolje ustreza in jih najhitreje in najlažje pripelje do cilja – do produkcije pri govoru ali pisanju ter recepcije pri branju in pisanju. Za uspešno spopadanje z neznanimi pomeni morajo učenci razviti učne strategije in se jih naučiti uporabljati. Seveda pa ob tem ne smemo pozabiti, da so v procesu učenja učne strategije le eden izmed številnih dejavnikov, ki vplivajo na kvaliteto usvojenega znanja.

Posebej pomembno je, da učitelji ne iščejo ločnice med boljšimi in slabšimi učnimi strategijami, kajti poleg motivacije za učenje, stopnje znanja jezika, konteksta učenja, razlik med J1 in J2, kulturnega ozadja, imajo ključno vlogo tako pri izbiri kot pri rabi učnih strategij učenčeve osebne lastnosti (prim. Schmitt 2008).

4 Literatura

-  Barcroft, J. (2004). Second Language Vocabulary Acquisition: A Lexical Input Processing Approach. *Foreign Language Annals* 37 (2), 200-208.
-  Chamot, A. (2009). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education.
-  Fan, M. (2000). How Big ist the Gap and How To Narrow It? an Investigation Into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners. *RELC Journal* 31, 105-119.
-  Gu, P. Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *TESL-EJ*, 7, 2. Pridobljeno 13. 2. 2014 iz <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/>
-  Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. V J. Coady in T. Huckin (ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (str. 203-224). Cambridge: CUP.
-  Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. V P. Robinson (ur.), *Cognition and Second Language Instruction* (str. 258-286). Cambridge: CUP.
-  Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language. Do learner really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review* 49, 567-588.
-  Laufer, B. in Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22/1, 1-26.
-  Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
-  Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the vocabulary approach. V J. Coady in T. Huckin (ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (str. 255-270). Cambridge: CUP.

-  Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
-  Nation, I.S.P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: CUP.
-  Nation, I.S.P. (2008). Teaching vocabulary: Strategies and Techniques. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
-  Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
-  Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House.
-  Paribakht, S. in Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. V J. Coady in T. Huckin (ur.), Second Language Vocabulary Acquisition (str. 174-200). Cambridge: CUP.
-  Pavičić Takač, V. (2008). Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
-  Schmitt, N. (1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. Language Testing 16 (2), 189-216.
-  Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: CUP.
-  Schmitt, N. in McCarthy, M. (ur.). (1997). Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP.
-  Šifrar Kalan, M. (2008). Učne strategije pri učenju tujega jezika. V J. Skela (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse (str. 30-49). Ljubljana: Tangram.
-  Strategija vseživljenjskosti učenja. (2007) Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javni zavod Pedagoški Inštitut. Pridobljeno 12. 3. 2013 iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf

-  Tseng, W. T. in Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Learning Learning* 58:2, 375-400.
-  Tseng, W. T., Dörnyei, Z. in Schmit, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1, 78-102.
-  Tseng, W. T., Dörnyei, Z. in Schmit, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1, 78-102.
-  Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature* 21, 94-114.