

علم زبان؛ سال ۶، شماره ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

## استفاده از منابع دانش و راهبردهای استنباط معنی واژه‌های فارسی با ریشه عربی: مقایسه خوانندگان عرب‌زبان موفق و کمتر موفق

۱- زهرا علی‌مراد\*؛ ۲- امیرسعید مولودی\*\*؛ ۳- رقیه صلاحی\*\*\*

۱- استادیار بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، فارس، ایران

۲- استادیار بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، فارس، ایران

۳- کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه شیراز، فارس، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۷)

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی و مقایسه نوع و تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانشی است که خوانندگان موفق و کمتر موفق فارسی‌آموز در هنگام خواندن متون فارسی و مواجهه با واژه‌های فارسی دارای ریشه عربی که دچار تغییر معنایی شده‌اند، استفاده می‌کنند. برای این منظور، در ابتدا ۶۴ واژه فارسی با ریشه عربی خارج از بافت و سپس، در قالب یک داستان کوتاه به ۱۰ نفر فارسی‌آموز عرب‌زبان اهل کشور لبنان داده شد. در مرحله بعد، پروتکل بلند فکر کردن به آن‌ها آموزش داده شد و منابع و راهبردهای مورد استفاده آن‌ها براساس منابع دانش معرفی شده توسط استراپ (۲۰۰۸) و راهبردهای ارائه شده توسط هو و نساجی (۲۰۱۴) ضبط، ثبت و بررسی شد. برای تعیین سطح این افراد و مشخص کردن خوانندگان موفق و کمتر موفق، آزمون درک مطلب نیز از آن‌ها گرفته شد. نتایج این پژوهش نشان داد افرادی که در آزمون درک مطلب موفق‌تر عمل کردند، نسبت به افرادی که موفقیت کمتری داشتند از منابع دانش و راهبردهای کمتری برای استنباط معنی واژه‌های فارسی با ریشه عربی استفاده کردند.

**کلیدواژه‌ها:** درک مطلب، راهبردهای استنباط معنی واژه‌ها، فارسی‌آموزان عرب‌زبان، منابع دانش، واژه‌های فارسی دارای ریشه عربی.

(نویسنده مسئول) \*E-mail: zahra.alimorad@shirazu.ac.ir

\*\*E-mail: amirsaeid.moloodi@gmail.com

\*\*\*E-mail: r.salahi1991@gmail.com

### ۱. مقدمه

زبان های فارسی و عربی طی سالیان متمادی متأثر از یکدیگر بوده و واژگان بسیاری از این دو زبان به دیگری راه یافته است. بسیاری از این واژگان در طی سال ها دچار تغییر معنایی شده و ارتباط اصلی خود را با معنای اولیه در زبان مبدأ از دست داده اند (آذرنوش، ۱۳۸۷). در فرایند تغییر معنایی، واژه تمام یا بخشی از معنی قبلی خود را از دست می دهد و واژه های که زمانی به مفهوم یا احساس خاصی وابسته بوده است، ارتباط خود را با آن از دست می دهد یا احساس جدیدی را برای گویشوران آن زبان تداعی می کند (Katz, 1979).

با توجه به این که در کشور ما مسأله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان در حال رشد و توسعه است و اکثر متقاضیان تحصیل در ایران از کشورهای عرب زبان هستند، مهم و ضروری به نظر می رسد که به امر آموزش زبان فارسی، به خصوص به عرب زبانان، توجه ویژه ای شود. این مسأله در آموزش زبان دوم یا خارجی اهمیت بسیاری پیدا می کند، زیرا ممکن است فرد عرب زبان در یادگیری زبان فارسی به محض مواجهه با این قبیل واژه ها چنین تصور کند که این واژه عربی در زبان فارسی همان معنی و کاربرد رایج در زبان عربی را دارد؛ بنابراین دچار خطا شود. این نکته تحت عنوان تداخل<sup>۱</sup> زبان مادری در یادگیری زبان دوم مطرح می شود و در امر آموزش زبان دوم بسیار حائز اهمیت است. در بحث تداخل زبان مادری، زبان آموز به طور خودکار از دانش زبان مادری اش در یادگیری زبان دوم یا خارجی استفاده می کند. وقتی که نظام زبانی هر دو زبان اول و دوم یا خارجی شبیه باشند، مشکلی پیش نخواهد آمد، اما وقتی نظام های زبانی متفاوت باشند،

---

<sup>۱</sup> interference

ممکن است زبان مادری با زبان دوم یا خارجی تداخل پیدا کند (یارمحمدی و رشیدی، ۱۳۸۷: ۱۱). آلر و ضیاحسینی<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) چنین اذعان می‌دارند که نسخه متوسط تحلیل مقابله‌ای آیش‌بینی می‌کند که در حین فراگیری یک زبان، هرچه تفاوت بین دو زبان اول و دوم کمتر باشد، احتمال وقوع خطا بیشتر است.

در امر آموزش زبان، به‌ویژه زبان انگلیسی، در ابتدا به آموزش واژگان بهای چندانی داده نمی‌شد، ولی پس از مدتی به این نکته پی بردند که آموزش واژگان مسأله ساده‌ای نیست. برای مثال، مفهوم واژه «دیوار» در بسیاری از کشورهای انگلیسی‌زبان معنای چندان خوبی ندارد، زیرا در این کشورها خانه‌ها از خیابان قابل رؤیت‌اند و دیوار کشیدن دور خانه معنای چندان خوبی ندارد و این پیام را به دیگران می‌رساند که آن همسایه رفتار دوستانه و صمیمانه‌ای ندارد، در صورتی که در کشورهای دیگر چنین مفهومی را نمی‌رساند. این مثال نشان‌دهنده این است که آموزش واژگان فرایند بسیار پیچیده‌ای است و نیاز به توجه بیشتری دارد (Allen, ۱۹۸۳).

گاهی در دو زبان، واژه‌هایی هستند که ظاهری شبیه به هم دارند، اما در معنی متفاوتند، به این واژه‌ها، هم‌ریشه گفته می‌شود. بنابراین، در هنگام آموزش واژگان زبان، وجود بافت پاره‌گفتار می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تا واژه را در جمله به‌طور مناسب به کار ببرد. برای مثال، کلمه انگلیسی *gymnasium* باید با احتیاط و توجه خاصی به گویشور زبان آلمانی آموزش داده شود. این واژه در زبان آلمانی به معنی مدرسه‌ای است برای دانش‌آموزان بزرگسال تا برای حضور در

<sup>۱</sup> J. Oller & M. Ziahosseiny

<sup>۲</sup> moderate version of contrastive analysis

<sup>۳</sup> cognate

دانشگاه آمادگی کسب کنند، اما در زبان انگلیسی به مکانی گفته می‌شود که لوازم بالا و پایین پریدن و انواع ورزش‌ها در آن وجود دارد (همان).

بسیاری از واژه‌های دخیل عربی در زبان فارسی نیز وضعیتی دقیقاً مشابه دارند (امینی و نیازی، ۱۳۹۲) و باید هنگام آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان به این نکته دقت فراوانی شود و بهترین روش برای آموزش این واژه‌ها به کار رود.

در هنگام یادگیری زبان عوامل زیادی در درک یک مطلب مؤثرند، اما همان‌طور که اندرسون و فری‌بادی<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) طی تحقیقاتی عنوان کرده‌اند، متغیر واژه نسبت به عواملی مثل جمله، توانایی تشخیص و استنباط و توانایی به دست آوردن مفهوم اصلی متن، در درک مطلب مؤثرتر است. بنابراین، باید به آموزش واژگان توجه ویژه‌ای شود و این امر اهمیت آموزش واژگان عربی دخیل را که دچار معنایی شده‌اند، دوچندان می‌کند.

## ۱-۲. استنباط واژگانی

زمانی که زبان‌آموزان با واژه‌ای جدید و ناشناخته در متن روبرو می‌شوند، برای یافتن معنی آن واژه از راهبردهای مختلفی مانند حدس زدن، استفاده از فرهنگ لغت، نادیده گرفتن واژه، مشورت با معلم و یا استنباط و تشخیص معنی واژه از متن استفاده می‌کنند (Nation, 1990). برای استنباط کردن، معنی واژه بر اساس اطلاعات قبلی حدس زده می‌شود و در سایه آگاهی زبان‌آموز از متن و بافت و دانش زبان مربوط، این امر میسر خواهد شد (Haastруп, 1991, 40).

<sup>۱</sup> R. C. Anderson & P. Freebody

<sup>۲</sup> lexical inferencing

و شه<sup>۱</sup> و پریبخت<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) استنباط واژگانی را تعیین معنای مناسب برای یک واژه در بافت معرفی می کنند و این استنباط از طریق پیدا کردن نشانه های مفید و کاربردی از واژه و جمله و متنی که واژه در آن قرار گرفته است و همچنین پیوند دادن آن به دانش قبلی برای تعیین یک حدس درست، صورت می گیرد. استنباط واژگانی فرایند پیچیده تعیین معنی است که زبان آموز شواهد بافتی، دانش زبانی و دانش خود از جهان را با هم درمی آمیزد و این اطلاعات به دست آمده از بافت را با دانسته های خویش از متن ترکیب می کند تا به معنی واژه نا آشنا و جدید در متن برسد (Yu & Odlin, 2015).

نساجی<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) عواملی را که به استنباط موفق کمک می کنند نام می برد. ماهیت واژه و متنی که واژه در آن به کار رفته، نوع اطلاعات موجود در متن، اهمیت واژه برای درک متن، میزان شناخت و تلاش ذهنی دخیل در تکلیف و میزان اطلاعات موجود در محیط متن، استفاده از ساختار درونی واژه ها و مؤلفه هایشان شامل انواع واج، آوا، تکواژها و غیره از جمله عواملی معرفی شده اند که می توانند زبان آموز را در استنباط و تشخیص هرچه صحیح تر معنی واژه جدید و ناشناخته یاری کنند.

---

<sup>۱</sup> Wesche

<sup>۲</sup> Paribakht

<sup>۳</sup> Nassaji

## ۲. چارچوب نظری

چارچوب نظری مورد استفاده در این پژوهش، راهبردهای استنباط واژگانی ارائه شده توسط هو<sup>۱</sup> و نساجی (۲۰۱۴) و منابع دانش معرفی شده توسط هاستراپ (۲۰۰۸) می‌باشند که در ادامه شرح داده می‌شوند.

### ۲-۱. راهبردهای مورد استفاده در استنباط واژگانی

وقتی زبان‌آموزان با واژه جدیدی در متن روبرو می‌شوند به روش‌های مختلف مانند مراجعه به فرهنگ لغت، پرسیدن از دیگران و غیره سعی می‌کنند معنی واژه را پیدا کنند و گاهی ممکن است در ابتدا به دنبال نشانه و سرنخ در خود واژه باشند، بعد به جمله‌ای که واژه در آن قرار گرفته است و یا جملات اطراف آن توجه کنند و به‌همراه درک کلی خود از متن و همچنین دانش کلی از جهان، معنی یا معنایی را حدس بزنند (Wesche and Paribakht, 2009).

هو و نساجی (۲۰۱۴) ۱۲ راهبرد مورد استفاده زبان‌آموزان را شناسایی کرده‌اند که عبارتند از تحلیل کردن، مرتبط کردن، تکرار کردن، استفاده از نشانه‌های متنی، استفاده از دانش قبلی، ترجمه و تفسیر کردن،<sup>۲</sup> سؤال پرسیدن،<sup>۳</sup> مطابقت دادن،<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> Hu

<sup>۲</sup> associating

<sup>۳</sup> paraphrasing

<sup>۴</sup> making inquiry

<sup>۵</sup> conforming

یادداشت گذاشتن<sup>۱</sup>، بیان شکست یا دشواری<sup>۲</sup>، به تعویق انداختن قضاوت‌ها<sup>۳</sup> و دوباره تلاش کردن<sup>۴</sup>، سپس، آن‌ها این راهبردها را بر اساس ماهیت به چهار گروه تقسیم کردند:

۱- ساخت - محور<sup>۵</sup> که شامل تحلیل، همراهی (هم‌آیی) و تکرار می‌شوند.

۲- معنی- محور<sup>۶</sup> که شامل حدس زدن از طریق اطلاعات متنی، داخل کردن اطلاعات قبلی و تفسیر و ترجمه می‌شود.

۳- ارزیابی کردن<sup>۷</sup> که شامل سؤال پرسیدن، مطابقت دادن و یادداشت گذاشتن می‌شود.

۴- نظارت کردن<sup>۸</sup> که شامل بیان شکست و دشواری، به تعویق انداختن قضاوت‌ها و دوباره تلاش کردن می‌شود.

## ۲-۲. منابع دانش

استنباط واژگانی از جنبه‌های مختلفی تحلیل می‌شود. یکی از این جنبه‌ها، منبع یا منابع دانشی است که زبان آموز در هنگام استنباط کردن به کار می‌گیرد. به شواهد و سرنخ‌های بافتی و زبانی، منابع دانش گفته می‌شود. نشانه‌ها یا شواهد بافتی شامل

<sup>۱</sup> commenting

<sup>۲</sup> stating the failure/difficulty

<sup>۳</sup> suspending judgments

<sup>۴</sup> reattempting

<sup>۵</sup> form-focused

<sup>۶</sup> meaning-focused

<sup>۷</sup> evaluating

<sup>۸</sup> monitoring

بافت زبانی<sup>۱</sup> واژه موردنظر و دانش زبان آموز درباره جهان می شود. دانش درباره جهان<sup>۲</sup> شامل اطلاعات حقیقی و واقعی و هر چیزی است که زبان آموز در قالب روحیات و گرایش ها، باورها، پیش داوری ها و تعصبات، تجارب شخصی و احساسات مشترک از آن ها استفاده می کند. به شواهد و نشانه های زبانی شواهد «درون واژه ای»<sup>۳</sup> گفته می شود و به دو دسته «درون زبانی»<sup>۴</sup> و «بین زبانی»<sup>۵</sup> تقسیم می شوند. شواهد درون زبانی از زبان واژه مورد آزمون گرفته می شود که همان زبان مقصد است و به این منظور، خود واژه، ریشه و وندها در نظر گرفته می شوند و در حقیقت وارد حوزه واژشناسی می شود. شواهد بین زبانی نیز به معنی استفاده از دیگر زبان هاست. منابع دانش درون زبانی نیز به سه زیرمجموعه تقسیم می شوند؛ نخست، بخش واژشناختی (نقش دستوری واژه)، دوم، دانش دستوری (نشانه دستوری جمله ای که کلمه در آن قرار گرفته است) و سوم، آواشناسی و دانش درست نویسی تلفظ و هجی (املاء) کلمه است (Haastrop, 2008).

تمامی این اطلاعات از پژوهش هایی به دست آمده که همگی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی و به ویژه حوزه استنباط واژگانی در این زبان صورت گرفته است و تا آنجا که پژوهشگران حاضر اطلاع دارند در مورد استنباط معانی واژگان فارسی با ریشه عربی توسط عرب زبانان مطالعه ای انجام نشده است. پژوهش حاضر به دنبال تقسیم بندی فارسی آموزان عرب زبان بر مبنای میزان موفقیت شان در درک مطلب

---

<sup>۱</sup> co-text

<sup>۲</sup> knowledge of the world

<sup>۳</sup> word-internal

<sup>۴</sup> intralingual

<sup>۵</sup> interlingual



به دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق و در نهایت مقایسه نوع و تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانشی است که این دو گروه استفاده می‌کنند.

### ۳. پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه استنباط واژگانی صورت گرفته، همگی در زبان‌هایی به غیر از فارسی و به‌ویژه در زبان انگلیسی بوده‌اند. این پژوهش‌ها یا راهبردها و منابع دانش مورد استفاده زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند یا به جنبه‌های دیگر استنباط نظیر نقش دانش زبانی، تعداد و تراکم واژگان و یا تأثیر متن و بافت در استنباط واژگان پرداخته‌اند.

در زمینه بررسی تغییر معنایی واژگان دخیل عربی در زبان فارسی، مهم‌ترین و مربوط‌ترین پژوهش انجام‌شده توسط امینی و نیازی (۱۳۹۲) بوده که به ماهیت تحول معنایی واژگان عربی در زبان فارسی پرداخته و عوامل مؤثر در این تغییر را عامل دینی، عامل به‌گویی (حُسن تعبیر)، عامل انقطاع فرهنگی، عامل نوگرینش از سوی فرهنگستان یا گویشوران و تحول واژه‌ها در زبان مبدأ عنوان کرده است. در این مقاله، به عرب‌زبانانی که قصد یادگیری زبان فارسی دارند، اشاره‌ای نشده است.

نساجی (۲۰۰۳) به یادگیری واژه‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم از طریق متن (بافت) پرداخته و راهبردها، منابع دانش و ارتباط این دو را با میزان موفقیت در استنباط واژگان زبان دوم بررسی می‌کند. داده‌های این پژوهش با استفاده از پروتکل‌های فکرخوانی<sup>۱</sup> به صورت همزمان<sup>۲</sup> (استنباط معنی واژه در حین خواندن

<sup>۱</sup> think aloud

<sup>۲</sup> introspective

متن) و گذشته‌نگر<sup>۱</sup> (استنباط معنی واژه پس از اتمام خواندن متن) از فراگیران سطح متوسط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم که سعی می‌کردند معنای واژه‌های جدید را از متن استنباط کنند، جمع‌آوری شد. براساس این پژوهش، حتی زمانی که زبان‌آموزان از راهبردها و منابع دانشی که در اختیارشان بود استفاده کرده بودند، میزان موفقیت آن‌ها به‌طور کلی پایین بود.

در پژوهش دیگری که توسط هو و نساجی (۲۰۱۴) صورت گرفت، انواع راهبردهای مورد استفاده توسط زبان‌آموزان بررسی شد و میزان موفقیت فراگیران در استنباط معنای واژه‌ها بر اساس راهبردهای مورد استفاده با یکدیگر مورد مقایسه قرار گرفت. داده‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان از راهبردهای تحلیل، همراهی (هم‌آیی)، تکرار کردن، استفاده از نشانه‌های متنی، استفاده از دانش قبلی، ترجمه و تفسیر کردن، سؤال پرسیدن، مطابقت‌دادن، یادداشت گذاشتن، بیان شکست یا دشواری، به‌تعویق انداختن قضاوت‌ها و دوباره تلاش کردن استفاده کرده بودند که این راهبردها بر اساس ماهیت به چهار گروه ساخت‌محور، معنی‌محور، راهبردهای ارزیابی کردن و راهبردهای نظارت کردن تقسیم می‌شوند. همچنین، زبان‌آموزان موفق در استنباط واژگانی، بیشتر از زبان‌آموزان کمتر موفق از راهبردهای نظارت و بررسی استفاده کرده بودند که این مسأله نشان‌دهنده خودآگاهی و حضور فعال در آزمون توسط این دسته از زبان‌آموزان است که در نهایت منجر به استنباط موفق و مؤثر توسط آن‌ها شده است. در مقابل، استنباط‌کنندگان کمتر موفق به صورت تصادفی و غیرمرتبط از

<sup>۱</sup> retrospective

راهبردها استفاده کرده بودند و به جای استفاده از نشانه‌های متنی و جملاتی که واژه‌ها در آن قرار گرفته بودند، بیشتر خودشان را محدود به واژه کرده بودند.

از دیگر پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه استنباط واژگانی، پژوهشی است که در زبان انگلیسی توسط چگینی و طباطبایی (۲۰۱۴) صورت گرفته و رابطه بین تعداد و تراکم واژه‌های جدید و ناآشنا با میزان موفقیت در استنباط این واژه‌ها و در نهایت، میزان موفقیت در درک مطلب مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که تراکم متن بر حسب تعداد واژه‌های جدید بر استنباط موفق زبان‌آموزان مؤثر است؛ به این ترتیب که تراکم کمتر واژه‌های جدید، مشکلات کمتری در استنباط به دنبال دارد و برعکس.

در پژوهشی که در حوزه آموزش زبان اسپانیایی توسط فرانتزن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) صورت گرفت، عوامل مؤثر بر دریافت معنی واژه از بافت متن بررسی شد. نتایج این پژوهش نشان داد، اگرچه تحقیقات در حوزه زبان اول و دوم بیانگر این است که معنی واژه‌های ناشناخته می‌تواند از طریق متنی که در آن قرار گرفته‌اند استنباط شود، ولی نشانه‌هایی هم یافت شد که نشان می‌دهد بافت می‌تواند محدودیت هم داشته باشد. متن و بافت همیشه زبان‌آموز را به معنای مناسب و صحیح رهنمون نمی‌سازد. بیشترین راهبرد مورداستفاده زبان‌آموزان، استفاده از بافت متن برای استنباط معنی بود که هم منجر به استنباط غلط و هم استنباط صحیح شد و وقتی زبان‌آموزان از راهبردهای دیگر هم استفاده کردند، در حقیقت باز هم از بافت متن برای تشخیص معنی واژه استفاده کردند و این مسأله خود نشانگر این نکته است که بافت متن، روشی بنیادی در تشخیص معنی واژه‌هاست.

---

<sup>۱</sup> Frantzen

با بایی (۱۳۸۴) انتخاب نوع منابع دانش در استنباط معنی واژگان جدید انگلیسی توسط زبان‌آموزان دختر ایرانی و رابطه آن را با سطح زبانی این زبان‌آموزان مورد مطالعه قرار داد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به سه گروه مقدماتی، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند و متنی به آن‌ها داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا معنی واژه‌ها جدید را حدس بزنند. سپس، آزمون مجذور خی<sup>۱</sup> به منظور تعیین رابطه بین منابع دانش مورد استفاده با سطح بسندگی زبان‌آموزان و تعیین رابطه بین سطح بسندگی زبان‌آموزان و توانایی استنباط واژگانی آن‌ها در هر سه سطح اجرا شد. پس از آن، یک آزمون درک مطلب شامل چهار متن به آن‌ها داده شد و با استفاده از همبستگی پیرسن، نمره این آزمون با تعداد استنباط‌های واژگانی صحیح مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که زبان‌آموزان سطح مقدماتی از همه نشانه‌ها اعم از بافتی، درون‌زبانی و بین‌زبانی استفاده کردند. بین سطح بسندگی و توانایی استنباط واژگانی تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود داشت، هرچند که بین توانایی استنباط افراد و مهارت درک مطلب آن‌ها رابطه خاصی وجود نداشت.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود و تا آنجا که پژوهشگران حاضر اطلاع دارند، تاکنون در زمینه استنباط واژگانی پژوهش‌هایی در سایر زبان‌ها صورت گرفته است و ضرورت انجام پژوهشی با این موضوع در زبان فارسی نیز احساس می‌شود. بنابراین، با توجه به اهمیت یافتن آموزش زبان فارسی به مرور زمان، به‌ویژه برای عرب‌زبانان منطقه خاورمیانه که برای اهداف تحصیلی به ایران سفر می‌کنند، لازم است که آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم و یا خارجی، از جنبه‌های مختلف بررسی شود. علاوه بر این، به‌علت شباهت ظاهری این دو زبان و وجود واژگان دخیل

<sup>۱</sup> آزمون مجذور خی یک آزمون غیرپارامتری برای سنجش تفاوت آماری بسامدهاست (Pallant, 2011).

بسیار و همچنین واژگان فارسی دارای ریشه عربی که دچار تغییر معنایی شده‌اند، مسأله آموزش این واژگان و نحوه استنباط معنی آن‌ها از متن باید مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، ضرورت انجام مقایسه‌ای بین نوع و تعداد راهبردها و منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق بیش از پیش احساس می‌شود؛ به این صورت که می‌توان با مقایسه این دو گروه خواننده، نوع و تعداد منابع دانش و راهبردهای مورد استفاده آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کرد و این نکته را بررسی نمود که سطح توانش درک مطلب این افراد چه تأثیری بر نوع و میزان استفاده از راهبردها و منابع دانش دارد. در نهایت، نتایج این پژوهش می‌تواند برای کمک به خوانندگان کمتر موفق در امر استنباط معنی کلمات فارسی با ریشه عربی مفید واقع شود. با توجه به این اهداف، در این پژوهش، سه پرسش مطرح شده است که عبارتند از:

۱. خوانندگان موفق در مقایسه با خوانندگان کمتر موفق از نظر استفاده از منابع دانش چگونه عمل می‌کنند؟
۲. خوانندگان موفق در مقایسه با خوانندگان کمتر موفق از نظر استفاده از راهبردهای استنباط معنی چگونه عمل می‌کنند؟
۳. تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانشی که خوانندگان موفق و کمتر موفق استفاده می‌کنند چگونه مقایسه می‌شوند؟

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴-۱. مواد و ابزار پژوهش

به منظور انجام مقایسه بین نوع و تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانشی که خوانندگان موفق و کمتر موفق استفاده می‌کنند، ابتدا از ۱۰ نفر از

فارسی‌آموزان عرب‌زبان اهل کشور لبنان که در دانشگاه شیراز مشغول به تحصیل بودند، آزمون استاندارد درک مطلب که توسط مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد تهیه شده و روایی و پایایی آن توسط این مرکز سنجیده شده بود، گرفته شد. هدف از این آزمون، تعیین سطح توانش فارسی‌آموزان در درک مطلب فارسی بود. این آزمون شامل پنج متن با موضوعات انرژی، اشتغال زنان، خواب‌دیدن، انقلاب صنعتی اروپا و قدیمی‌ترین فرش دستباف ایرانی بود که برای هر متن بین پنج تا هفت سؤال چهارگزینه‌ای در نظر گرفته شده بود و در مجموع ۳۰ سؤال چهار گزینه‌ای داشت. روایی محتوایی این آزمون توسط یک استاد آموزش زبان بررسی و تأیید شد.

علاوه بر آن، تعداد ۶۴ واژه فارسی با ریشه عربی نیز از بین ۲۵۰ واژه که از روزنامه، وبسایت و منابع دیگر جمع‌آوری شده بودند انتخاب شدند و ابتدا به صورت جداگانه و خارج از بافت و سپس در قالب یک داستان کوتاه مورد استفاده قرار گرفتند.

#### ۲-۴. شرکت‌کنندگان در پژوهش

افراد شرکت‌کننده در این پژوهش ۱۰ نفر از دانشجویان پسر عرب‌زبان اهل کشور لبنان بودند که در رشته‌های مختلف در دانشگاه شیراز مشغول به تحصیل بودند. تمام این دانشجویان در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین زبان فارسی را یاد گرفته بودند. این افراد که ۱۹ تا ۲۴ سال سن داشتند به صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. از آن‌جا که دسترسی به تعداد بیشتری از این دانشجویان عرب‌زبان در دانشگاه شیراز برای نگارندگان میسر نبود و همچنین، به این دلیل که تعدادی از این افراد به علت اشتغال به تحصیل

در رشته‌های مختلف حاضر به همکاری نبودند، به ناچار به همین تعداد بسنده کردیم. شایان ذکر است، اسامی به کاررفته در این مقاله اسم‌های مستعارند.

#### ۴-۳. شیوه گردآوری داده‌ها

ابتدا حدود ۲۵۰ واژه فارسی با ریشه عربی از منابع گوناگون مانند روزنامه‌ها، کتاب‌ها و سایت‌های خبری انتخاب شد. پس از آن، با مراجعه به فرهنگ لغت فارسی به عربی و عربی به فارسی و همچنین رجوع و پرسیدن از تعدادی از دانشجویان عرب‌زبان اهل کشور لبنان که به تحصیل در دانشگاه شیراز مشغول بودند، از وقوع تغییر معنایی در این واژگان اطمینان حاصل شد. از بین این ۲۵۰ واژه، تعداد ۶۴ واژه به‌عنوان واژه‌هایی که تغییر معنایی در آن‌ها به طور مشخص رخ داده بود، انتخاب شدند. از جمله این واژه‌ها، واژه «انقلاب» بود که در عربی به معنی «کودتا» است و معادل واژه «انقلاب» در عربی واژه «الثوره» است. همچنین، «م‌صاحبه» در عربی به معنی «گفتگو» و «هم صحبتی» به کار می‌رود، درحالی‌که معادل واژه فارسی «م‌صاحبه» در عربی واژه «مقابله» است. واژه‌های مرکبی نیز وجود دارند که اجزاء آن عربی است، ولی در عربی وجود ندارند. این واژه‌ها ساخته فارسی‌زبانان‌اند. از جمله این واژه‌ها می‌توان «لوازم‌التحریر» را نام برد که اجزاء آن عربی است، ولی در عربی وجود ندارد، زیرا دانش واژگانی هر زبان‌آموز با دیگری متفاوت است و این امکان وجود داشت که زبان‌آموز معنی همه واژه‌ها را از قبل بداند، تعداد زیادی از واژه‌ها برای آزمون انتخاب شدند تا در حین آزمون، از لحاظ تعداد واژه‌های مورد سؤال محدودیتی وجود نداشته باشد. پس از آن، ۶۴ واژه‌ای که از وجود تغییر معنایی در آن‌ها اطمینان حاصل شده بود، خارج از بافت و به صورت مجزا به آن‌ها داده شد و از آن‌ها خواسته شد که معنی آن واژه‌ها را در

فارسی بیان کنند. طبیعتاً واژه‌هایی که زبان‌آموز معنی آن‌ها را در فارسی می‌دانش از فهرست داده‌ها برای آن فرد خاص حذف شدند. در ادامه، به این افراد آموزش داده شد تا ضمن خواندن و استنباط معنی واژه‌ها، افکار خود را بلند بیان کنند. در مرحله بعد، این واژه‌ها در قالب یک داستان به شرکت‌کنندگان داده شدند، درحالی‌که آن‌ها در متن برجسته شده بودند و زیر آن‌ها خط کشیده شده بود تا شرکت‌کنندگان متوجه شوند کدام واژه‌ها در متن مدنظرند. با توجه به این‌که هیچ داستان و یا متنی وجود نداشت که هم کوتاه و هم دربردارنده تمام ۶۴ واژه مورد نظر ما باشد، چراکه بسیاری از این واژه‌ها، واژه‌هایی نیستند که در هر متن و داستانی به کار روند و همچنین، داستان بلند و طولانی خواننده غیرفارسی‌زبان را خسته می‌کند و بر عملکرد او در پاسخ‌دهی تأثیرگذار است، تصمیم گرفتیم که از داستان کوتاه خود ساخته‌ای در این تحقیق استفاده کنیم. برای این منظور، داستان مذکور حاوی واژه‌های موردنظر توسط فردی که نویسنده، کارگردان و بازیگر تئاتر بود نوشته شد. سپس، از زبان‌آموزان خواسته شد تا معانی واژه‌هایی را که به صورت برجسته در متن مشخص شده بودند حدس بزنند و دلایل خود را برای استنباط و تشخیص معنی کلمه موردنظر شرح دهند. هر یک از شرکت‌کنندگان به صورت انفرادی در این آزمون و مصاحبه شرکت کردند. در تمامی این مراحل، صدای شرکت‌کنندگان ضبط و به صورت کتبی ثبت شد.

#### ۴-۴. شیوه تحلیل داده‌ها

نمره آزمون درک مطلب این شرکت‌کنندگان به این ترتیب محاسبه شد که هر پاسخ درست یک نمره و هر پاسخ نادرست صفر و طبق این نمره‌دهی، نمره کل این آزمون از ۳۰ درنظر گرفته شد. بر این اساس، نمرات شرکت‌کنندگان از پایین‌ترین نمره به ترتیب ۹، ۱۱، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۸، ۱۸، ۲۰، ۲۳ و ۲۵ محاسبه



شد. میانگین نمرات ۱۷,۵ و انحراف معیار ۴,۸ بود (جدول ۱). یک بار انحراف معیار را با میانگین جمع (۳,۲۲=۱۷,۵+۴,۸)، و یک بار تفریق کردیم (۷,۱۲=۱۷,۵-۴,۸). افرادی که نمره آن‌ها یک انحراف معیار بیشتر از میانگین بود، به‌عنوان گروه خوانندگان موفق (دو نفر) و آن‌هایی که نمره آن‌ها یک انحراف معیار کمتر از میانگین بود، به‌عنوان خوانندگان کمتر موفق (دو نفر) در نظر گرفته شده و بقیه افراد (شش نفر) که نمره آن‌ها بین این دو حد بود، کنار گذاشته شدند. منابع دانش مورد استفاده این افراد بر اساس منابع دانش معرفی شده توسط هاستراپ (۲۰۰۸) و راهبردهای استنباط معنی بر مبنای راهبردهای ارائه شده توسط هو و نساجی (۲۰۱۴) مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. برای کدگذاری منابع دانش و راهبردهای استنباط معنی واژه‌ها، در ابتدا دو نفر از پژوهشگران طی جلساتی، تعدادی از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش را با یکدیگر کدگذاری کردند. پس از آن، آن‌ها به‌طور مستقل پاسخ‌های یکی دیگر از فارسی‌آموزان را کدگذاری کرده و همبستگی بین دو دسته کد را محاسبه نمودند. این همبستگی ۰/۹۸ بود که بسیار بالا و رضایت‌بخش است (Pallant, 2011) و پایایی کدگذاری‌ها را تأیید می‌کند.

جدول (۱): آمار توصیفی

انحراف معیار	میانگین	بالاترین نمره	پایین‌ترین نمره	تعداد
۴,۸۳۶۲۱	۱۷,۵	۲۵	۹	۱۰ نمرات

## ۵. نتایج پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها و اطلاعات به‌دست آمده، نتایج آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه به صورت کمی و کیفی ارائه می‌گردد.

### ۱-۵. منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق

جدول ۲(۲) بسامد و درصد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق را نشان می‌دهد.

جدول ۲(۲): بسامد و درصد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق

داستان	قاسم	حسن	بسامد	درصد
بافت زبانی	۲۸	۴۰	۶۸	۴۷,۵۵
دانش درباره جهان	۲۷	۴۰	۶۷	۴۶,۸۵
دانش بین‌زبانی (عربی)	۵	۲	۷	۴,۹
دانش بین‌زبانی (فرانسوی)	۰	۱	۱	۰,۷
مجموع	۶۰	۸۳	۱۴۳	

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، منابع دانش مورد استفاده این دو خواننده موفق عبارتند از «بافت زبانی» (با بسامد ۶۸ و دارا بودن ۴۷,۵۵٪ از کل منابع دانش)، «دانش درباره جهان» (با بسامد ۶۷ و دارا بودن ۴۶,۸۵٪ از کل منابع دانش) و «دانش بین‌زبانی عربی» (با بسامد ۷ و دارا بودن ۴,۹٪ از کل منابع دانش). همچنین، فرد دوم از منبع «دانش بین‌زبانی فرانسوی» (با بسامد ۱ و دارا بودن ۰,۷٪ از کل منابع دانش) نیز استفاده کرده است. جدول ۳ بسامد و درصد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان کمتر موفق را گزارش می‌دهد.

بر اساس جدول ۳، منابع دانشی که خوانندگان کمتر موفق استفاده کردند عبارتند از «دانش درباره جهان» (با بسامد ۷۲ و دارا بودن ۴۹,۶۶٪ از کل منابع دانش)، «بافت زبانی» (با بسامد ۷۱ و دارا بودن ۴۸,۹۶٪ از کل منابع دانش)، «دانش درون‌زبانی» (با بسامد ۱ و دارا بودن ۰,۶۹٪ از کل منابع دانش) و «دانش بین‌زبانی عربی» (با بسامد ۱ و دارا بودن ۰,۶۹٪ از کل منابع دانش).

جدول (۳): بسامد و درصد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان کمتر موفق

داستان	ناصر	علی	بسامد	درصد
دانش درباره جهان	۴۰	۳۲	۷۲	۴۹,۶۶
بافت زبانی	۴۰	۳۱	۷۱	۴۸,۹۶
دانش درون زبانی	۱	۰	۱	۰,۶۹
دانش بین زبانی (عربی)	۰	۱	۱	۰,۶۹
مجموع	۸۱	۶۴	۱۴۵	

با توجه به این نتایج، مجموع منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق و بسامد و درصد آن‌ها در جدول زیر به طور خلاصه ارائه می‌گردد:

جدول (۴): بسامد و درصد منابع دانش خوانندگان موفق و کمتر موفق

خوانندگان موفق		خوانندگان کمتر موفق	
منابع دانش	بسامد	درصد	منابع دانش
بافت زبانی	۶۸	۴۷,۵۵	دانش درباره جهان
دانش درباره جهان	۶۷	۴۶,۸۵	بافت زبانی
دانش بین زبانی (عربی)	۷	۴,۹	دانش درون زبانی
دانش بین زبانی (فرانسوی)	۱	۰,۷	دانش بین زبانی (عربی)

با توجه به داده‌های موجود در جدول (۴) می‌توان به پرسش اول پژوهش، یعنی «خوانندگان موفق در مقایسه با خوانندگان کمتر موفق از نظر استفاده از منابع دانش چگونه عمل می‌کنند؟» پاسخ داد. گروه خوانندگان موفق از چهار منبع دانش «بافت زبانی»، «دانش درباره جهان»، «دانش بین زبانی عربی» و «دانش بین زبانی فرانسوی» و گروه کمتر موفق از چهار منبع دانش «بافت زبانی»، «دانش درباره

جهان»، «دانش درون‌زبانی» و «دانش بین‌زبانی عربی» استفاده کردند. در مجموع، گروه خوانندگان موفق از ۱۴۳ و گروه خوانندگان کمتر موفق از ۱۴۵ منبع دانش استفاده کردند. منابع دانش «بافت زبانی»، «دانش درباره جهان» و «دانش بین‌زبانی عربی» بین هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق به صورت مشترک استفاده شده است. خوانندگان موفق از منبع دانش «دانش بین‌زبانی فرانسوی» استفاده کردند و خوانندگان کمتر موفق منبع دانش «دانش درون‌زبانی» را به کار بردند. این نکته می‌تواند بیانگر این مسأله باشد که استفاده از دانش بین‌زبانی (فرانسوی) که فارسی‌آموز عرب‌زبان در این زبان (فرانسه) مهارت بیشتری نسبت به زبان فارسی دارد، به کمک وی آمده است.

با توجه به این که منابع دانش «بافت زبانی» و «دانش درباره جهان» در هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق مهمترین منابع دانش مورد استفاده را تشکیل می‌دهند، می‌توان گفت از نظر نوع منابع دانش مورد استفاده برای استنباط معنی واژه‌ها، تفاوت شایانی بین دو گروه مشاهده نشد. این یافته تقریباً با یافته‌های بابایی (۱۳۸۴) همسو است. براساس پژوهش صورت گرفته از سوی بابایی (۱۳۸۴) روی زبان‌آموزان دختر ایرانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند، این افراد از نظر سطح زبانی به سه گروه مقدماتی، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند و سپس، انواع منابع دانشی که این افراد برای استنباط معنی واژه‌های جدید به کار بردند بر اساس سطح زبانی آنها مورد مقایسه قرار گرفت. نتیجه این بود که زبان‌آموزان سطح مقدماتی از همه منابع دانش بافتی، درون‌زبانی و بین‌زبانی استفاده کردند. زبان‌آموزان سطح متوسط بیشتر بر شواهد بافتی تکیه داشتند و زبان‌آموزان سطح پیشرفته از منابع دانش بافتی و درون‌زبانی استفاده کردند. این

به معنی آن است که همانند نتایج پژوهش حاضر، دانش بافتی (هم‌متن) بین هر سه گروه مشترک بود.

پژوهش‌های دیگری که تاکنون انجام شده، به این جنبه از مسأله نپرداخته‌اند و چنین به نظر می‌رسد که این بُعد از پژوهش باز هم می‌تواند از جنبه‌های مختلف مورد بررسی و تحلیل قرار بگیرد.

#### ۲-۵. راهبردهای مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق

داده‌های به دست آمده از این پژوهش نشان داد که راهبردهای مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق براساس بسامد از پرکاربردترین به کم‌کاربردترین به شرح جدول ۵ است.

همان‌طور که در جدول (۵) مشخص است، راهبردهایی که افراد موفق استفاده کردند از پرکاربردترین تا کم‌کاربردترین عبارتند از: استفاده از دانش قبلی و استفاده از نشانه‌های متنی، تکرار کردن، مثال زدن، تجدیدنظر کردن، مرتبط کردن، مطابقت دادن، ترجمه و تفسیر کردن، مرور کردن داستان و بیان تردید، توصیف کردن و ترجمه کردن. جدول (۶) بسامد و درصد راهبردهای مورد استفاده خوانندگان کمتر موفق را گزارش می‌دهد.

جدول (۵): بسامد و درصد راهبردهای مورد استفاده خوانندگان موفق

داستان	فاسم	حسن	بسامد	درصد
استفاده از نشانه‌های متنی	۲۷	۴۰	۶۷	۳۳,۸۴
استفاده از دانش قبلی	۲۷	۴۰	۶۷	۳۳,۸۴
تکرار کردن	۱۴	۱۶	۳۰	۱۵,۱۵
مثال زدن	۵	۷	۱۲	۶,۰۶

تجدیدنظر کردن	۴	۳	۷	۳,۵۳
مرتبط کردن	۲	۲	۴	۲,۰۲
مطابقت دادن	۲	۱	۳	۱,۵۱
ترجمه و تفسیر کردن	۲	۰	۲	۱,۰۱
مرور کردن داستان	۲	۰	۲	۱,۰۱
بیان تردید	۱	۱	۲	۱,۰۱
ترجمه کردن	۰	۱	۱	۰,۵۱
توصیف کردن	۰	۱	۱	۰,۵۱
مجموع	۸۶	۱۱۲	۱۹۸	

بر اساس یافته‌های موجود در جدول (۶)، راهبردهایی که خوانندگان کمتر موفق استفاده کردند، بر اساس بسامد عبارتند از استفاده از دانش قبلی، استفاده از نشانه‌های متنی، تکرار کردن، بیان شکست، مثال زدن، مرتبط کردن و تجدیدنظر کردن، تحلیل کردن، دوباره تلاش کردن، مطابقت دادن، مرور کردن داستان و بیان تردید.

جدول (۶): بسامد و درصد راهبردهای مورد استفاده خوانندگان کمتر موفق

داستان	ناصر	علی	بسامد	درصد
استفاده از دانش قبلی	۴۱	۳۲	۷۳	۳۲,۴۵
استفاده از نشانه‌های متنی	۴۱	۳۱	۷۲	۳۲
تکرار کردن	۱۷	۲۱	۳۸	۱۶,۸۹
بیان شکست	۶	۱۰	۱۶	۷,۱۱
مثال زدن	۱۳	۲	۱۵	۶,۶۷
تجدیدنظر کردن	۲	۱	۳	۱,۳
مرتبط کردن	۲	۱	۳	۱,۳
تحلیل کردن	۱	۰	۱	۰,۴۵

۰,۴۵	۱	۱	۰	مطابقت دادن
۰,۴۵	۱	۰	۱	دوباره تلاش کردن
۰,۴۵	۱	۱	۰	مرور کردن داستان
۰,۴۵	۱	۱	۰	بیان تردید
	۲۲۵	۱۰۱	۱۲۴	مجموع

مجموع راهبردهای مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق و بسامد و درصد آن‌ها در جدول زیر بر اساس بسامد از پرکاربردترین به کم‌کاربردترین ارائه می‌گردد:

**جدول (۷): بسامد و درصد راهبردهای خوانندگان موفق و کمتر موفق**

خوانندگان کمتر موفق		خوانندگان موفق		
بسامد	درصد	بسامد	درصد	
۳۲,۴۵	۷۳	۳۳,۸۴	۶۷	استفاده از نشانه‌های متنی
۳۲	۷۲	۳۳,۸۴	۶۷	استفاده از دانش قبلی
۱۶,۸۹	۳۸	۱۵,۱۵	۳۰	تکرار کردن
۷,۱۱	۱۶	۶,۰۶	۱۲	مثال زدن
۶,۶۷	۱۵	۳,۵۳	۷	تجدیدنظر کردن
۱,۳	۳	۲,۰۲	۴	مرتبط کردن
۱,۳	۳	۱,۵۱	۳	مطابقت دادن
۰,۴۵	۱	۱,۰۱	۲	بیان تردید
۰,۴۵	۱	۱,۰۱	۲	ترجمه و تفسیر کردن
۰,۴۵	۱	۱,۰۱	۲	مرور کردن داستان
۰,۴۵	۱	۰,۵۱	۱	ترجمه کردن
۰,۴۵	۱	۰,۵۱	۱	توصیف کردن

با توجه به داده های موجود در جدول (۷) می توان گفت، راهبردهایی مثل استفاده از نشانه های متنی، استفاده از دانش قبلی، تکرار کردن، مثال زدن، مرتبط کردن، تجدیدنظر کردن، بیان تردید، مرور کردن داستان و مطابقت دادن توسط هر دو گروه افراد موفق و کمتر موفق مورد استفاده قرار گرفت. افراد کمتر موفق از راهبردهایی مثل تحلیل کردن، دوباره تلاش کردن و بیان شکست استفاده کردند که این راهبردها توسط افراد موفق مورد استفاده قرار نگرفت. علت این مسأله را می توان چنین بیان کرد که استفاده از راهبردی مثل بیان شکست خود دلیلی بر عدم موفقیت فارسی آموز در استنباط معنی واژه است. همچنین، پس از توفیق نیافتن در استنباط معنی واژه، شرکت کنندگان دوباره تلاش می کردند تا به معنای مورد نظر دست پیدا کنند و درک بهتری از متن و روند داستان پیدا کنند، زیرا این افراد با مطالعه متن اطراف واژه مورد نظر درک می کردند که معنی واژه را به اشتباه دریافته اند و چیزی که بیان کرده بودند با سایر جمله ها و روند داستان هم خوانی نداشت. بنابراین، دوباره برای استنباط معنی واژه مورد نظر تلاش می کردند و چه بسا سعی می کردند با تحلیل کردن اجزای واژه و یا از نقطه نظر دستوری به معنای بهتر و درست تری دست پیدا کنند. همچنین، راهبردهای ترجمه و تفسیر کردن، توصیف کردن و ترجمه کردن توسط افراد موفق استفاده شد که در میان راهبردهای مورد استفاده افراد کمتر موفق جایی نداشت. نکته قابل ذکر این است که راهبرد ترجمه و تفسیر کردن همانطور که هو و نساجی (۲۰۱۴) بیان می کنند، یک راهبرد معنی محور است. از طرف دیگر، راهبرد توصیف کردن که از راهبردهای جدید و یافته این پژوهش محسوب می شود، همانند راهبردهای ترجمه و تفسیر کردن، استفاده از اطلاعات قبلی و استفاده از اطلاعات متنی یک راهبرد معنی محور محسوب می شود، زیرا



فارسی‌آموز برای یافتن معنای واژه موردنظر به اطلاعات موجود در متن و دانش قبلی خود رجوع می‌کند و به توصیف ویژگی‌های واژه موردنظر می‌پردازد.

پنج راهبرد از این ۱۸ راهبرد در میان راهبردهای ارائه‌شده توسط هو و نساجی (۲۰۱۴) وجود نداشتند و درواقع، جزء یافته‌های این پژوهش محسوب و به‌عنوان راهبردهای جدید معرفی می‌شوند. این پنج راهبرد عبارتند از «مثال‌زدن»، «مرورکردن داستان»، «تجدیدنظرکردن»، «بیان تردید» و «توصیف‌کردن».

راهبرد «مثال‌زدن» به این معناست که فارسی‌آموز عرب‌زبان برای تبیین بهتر و یا ملموس‌ترکردن توضیحات و افکار خود واژه موردنظر را در مثال‌های مختلف به‌کار گرفته و مثال‌هایی را ارائه می‌کند. برای مثال، برای ارائه معنای واژه «امکانات» از خدمات اتوبوس و تلفن همراه به‌عنوان مثال‌هایی از امکانات در زندگی یاد کرد.

راهبرد «مرورکردن داستان» به این معناست که فارسی‌آموز عرب‌زبان برای درک بهتر روند داستان و اتفاقاتی که در داستان افتاده است، آن را از ابتدا یک بار دیگر مرور کرده و می‌خواند.

راهبرد «تجدیدنظرکردن» به این معناست که فارسی‌آموز عرب‌زبان پس از ارائه یک معنی برای واژه موردنظر، نظر خود را کنار گذاشته و معنی جدیدی را بیان می‌کند و دست به استنباط جدیدی می‌زند.

راهبرد «بیان تردید» به این معناست که فارسی‌آموز عرب‌زبان برای ارائه یک معنی واحد دچار شک و تردید شده و هر دو معنای موردنظرش را بیان کرده و اظهار می‌دارد که در معنی موردنظر خود شک و تردید دارد.

راهبرد «توصیف کردن» به این معناست که فارسی‌آموز عرب‌زبان برای ارائه معنی موردنظر خود و توضیح بهتر آن، شروع به توصیف کردن واژه موردنظر کرده و ویژگی‌های آن را بیان می‌کند. به‌عنوان مثال، برای ارائه معنی واژه «اعلامیه»، آن را چنین توصیف می‌کند: یک کاغذ که عکس و مشخصات کسی که فوت کرده را روی آن می‌نویسند و در جاهایی که مردم هستند پخش می‌کنند.

همچنین، فارسی‌آموزان عرب‌زبان از راهبردهایی مثل «ترجمه و تفسیر کردن» و «بیان شکست و دشواری» نیز به صورت جداگانه استفاده می‌کردند. به‌طور مثال، «ترجمه کردن» و «تفسیر کردن» به‌عنوان دو راهبرد مجزا به‌کار رفتند. همچنین، راهبردهایی مثل «به تعویق انداختن قضاوت‌ها»، «یادداشت‌گذاشتن» و «سؤال پرسیدن» که توسط هو و نساجی (۲۰۱۴) معرفی شده‌اند در این پژوهش توسط فارسی‌آموزان عرب‌زبان مورد استفاده قرار نگرفتند. دلیل عدم استفاده از این راهبردها را می‌توان نداشتن زمان کافی برای به‌تعویق‌انداختن قضاوت‌ها و عدم دسترسی به امکانات خاص برای یادداشت‌گذاشتن ذکر کرد. همچنین، اگر فارسی‌آموز عرب‌زبان از راهبرد سؤال پرسیدن (زیر سؤال بردن استنباط‌های خود) استفاده کرده باشد به دلیل این‌که آن را بلند بیان نکرده است، نمی‌توان آن را در زمره راهبردهای مورد استفاده قرار داد.

### ۳-۵. تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانش خوانندگان موفق و کمتر موفق

در این قسمت، منابع دانش و راهبردهای استنباط معنی که توسط خوانندگان موفق و کمتر موفق مورد استفاده قرار گرفته بودند، به‌صورت کمی مقایسه و بررسی

می‌شوند. جدول (۸) تعداد راهبردهای استنباط معنی خوانندگان موفق و کمتر موفق را نشان می‌دهد.

**جدول (۸):** تعداد و بسامد راهبردهای مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق

تعداد راهبردهای خوانندگان کمتر موفق		تعداد راهبردهای خوانندگان موفق	
تعداد راهبردها	بسامد	تعداد راهبردها	بسامد
۱۲	۲۲۵	۱۹۸	۱۲

باتوجه به اطلاعات موجود در جدول (۸)، در مجموع، هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق از ۱۲ نوع راهبرد استفاده کردند. خوانندگان کمتر موفق ۲۲۵ مرتبه و خوانندگان موفق ۱۹۸ مرتبه از راهبردهای مختلف استفاده کردند. بنابراین، خوانندگان کمتر موفق در مقایسه با خوانندگان موفق از تعداد راهبردهای بیشتری استفاده کردند. دلیلی که می‌توان برای این مسأله متصور شد این است که در ابتدای امر و در آزمون اول، زمانی که ۶۴ واژه خارج از متن و به صورت مجزا در اختیار خوانندگان قرار داده شد، دو خواننده موفق، در مجموع، معنای ۶۴ واژه و دو خواننده کمتر موفق معنای ۸۴ واژه را نمی‌دانستند. بنابراین، تعداد واژه‌هایی که معنای آن‌ها را نمی‌دانستند برای خوانندگان موفق بسیار کمتر از تعداد واژه‌هایی بود که خوانندگان کمتر موفق نمی‌دانستند. بدیهی است که تعداد راهبردهای استنباط معنی برای خوانندگان موفق کمتر از خوانندگان کمتر موفق باشد. جدول

(۹) تعداد و بسامد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق را گزارش می‌دهد.

**جدول (۹):** تعداد و بسامد منابع دانش مورد استفاده خوانندگان موفق و کمتر موفق

تعداد منابع دانش خوانندگان کمتر موفق		منابع دانش خوانندگان موفق	
تعداد منابع دانش	بسامد	تعداد منابع دانش	بسامد
۴	۱۴۵	۴	۱۴۳

همان‌طور که در جدول (۹) نیز قابل مشاهده است، هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق از ۴ منبع دانش مختلف استفاده کردند. گروه خوانندگان موفق، در مجموع، ۱۴۳ مرتبه و گروه خوانندگان کمتر موفق، در مجموع، ۱۴۵ مرتبه منابع دانش مختلف را به کار گرفتند.

اکنون، براساس اطلاعات به دست آمده می‌توان به سومین پرسش پژوهش یعنی «چگونه تعداد راهبردهای استنباط معنی و منابع دانشی که خوانندگان موفق و کمتر موفق استفاده می‌کنند، مقایسه می‌شود؟» پاسخ داد. همان‌طور که در جدول‌های (۸) و (۹) مشاهده می‌شود، از لحاظ بسامد راهبردها و منابع دانش مورد استفاده، خوانندگان کمتر موفق نسبت به خوانندگان موفق از راهبردها و منابع دانش بیشتری استفاده کردند. در نهایت، می‌توان گفت به دلیل این که معنی تعداد واژه‌هایی را که خوانندگان کمتر موفق در آزمون اول نمی‌دانستند بیشتر از خوانندگان موفق بود، طبیعتاً مجبور به استفاده از تعداد راهبردها و منابع دانش

بیشتری شدند؛ به این صورت که فارسی‌آموزی که در آزمون بسندگی نمره کمتری گرفته بود، طبیعتاً نسبت به کسی که نمره بهتری داشت، زبان فارسی را کمتر می‌دانست و به نوعی ضعیف‌تر بود و زمانی که معنی واژه‌ها به صورت جداگانه (بدون متن) از آن‌ها خواسته شد، به دلیل دانش کمتر در زبان فارسی، تعداد واژه‌هایی که نمی‌دانستند، نسبت به فارسی‌آموزان موفق، بیشتر بود و بنابراین باید تلاش بیشتری جهت تشخیص معنی واژه در متن و استنباط آن می‌نمود و به طبع از راهبردهای استنباط معنی بیشتری نیز استفاده می‌کرد. همچنین، بسامد بسیار بالای راهبرد «استفاده از نشانه‌های متنی» و منبع دانش «بافت زبانی» توسط هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق، اهمیت بسیار بالای متن و بافت زبانی را در استنباط معنی واژه‌ها نشان می‌دهد و این نتیجه با یافته‌های پژوهش فرانتزن (۲۰۰۳) همسو است که در نهایت، وجود بافت زبانی را اولین چیزی معرفی می‌کند که زبان‌آموزان صرف‌نظر از موفق بودن یا عدم موفقیت در استنباط معنی واژه‌های جدید، برای استنباط به سراغ آن می‌روند و این مسأله نشانگر اهمیت بافت زبانی است. با بررسی پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته است، می‌توان گفت هیچ‌یک به این جنبه از پژوهش نپرداخته‌اند. بنابراین، امید است که این بررسی، راه را برای پژوهش‌های آینده در ابعاد مختلف این موضوع هموار سازد.

## ۶. نتیجه‌گیری

در مجموع، طبق نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که خوانندگان موفق از منابع دانش «بافت زبانی»، «دانش درباره جهان»، «دانش بین‌زبانی عربی» و «دانش بین‌زبانی فرانسوی» استفاده کردند. گروه خوانندگان کمتر موفق نیز منابع دانش

«بافت زبانی»، «دانش درباره جهان»، «دانش درون زبانی» و «دانش بین زبانی عربی» را به کار بردند. منابع دانش «بافت زبانی»، «دانش درباره جهان» و «دانش بین زبانی عربی» بین هر دو گروه خوانندگان موفق و کمتر موفق به صورت مشترک استفاده شدند. خوانندگان موفق از منبع دانش «دانش بین زبانی فرانسوی» استفاده کردند و خوانندگان کمتر موفق منبع دانش «دانش درون زبانی» را به کار بردند.

دو خواننده موفق از راهبردهای «استفاده از دانش قبلی»، «استفاده از نشانه‌های متنی»، «تکرار کردن»، «مثال زدن»، «تجدیدنظر کردن»، «مرتبط کردن»، «مطابقت دادن»، «ترجمه و تفسیر کردن»، «مرور کردن داستان»، «بیان تردید»، «توصیف کردن» و «ترجمه کردن» استفاده کردند. دو خواننده کمتر موفق نیز از راهبردهای «استفاده از دانش قبلی»، «استفاده از نشانه‌های متنی»، «تکرار کردن»، «بیان شکست»، «مثال زدن»، «مرتبط کردن»، «تجدیدنظر کردن»، «تحلیل کردن»، «دوباره تلاش کردن»، «مطابقت دادن»، «مرور کردن داستان» و «بیان تردید» استفاده کردند. در نهایت، می‌توان گفت راهبردهایی مثل «استفاده از نشانه‌های متنی»، «استفاده از دانش قبلی»، «تکرار کردن»، «مثال زدن»، «مرتبط کردن»، «تجدیدنظر کردن»، «بیان تردید»، «مرور کردن داستان» و «مطابقت دادن» توسط هر دو گروه افراد موفق و کمتر موفق مورد استفاده قرار گرفت. افراد کمتر موفق از راهبردهایی مثل «تحلیل کردن»، «دوباره تلاش کردن» و «بیان شکست» استفاده کردند که این راهبردها توسط افراد موفق استفاده نشد. دو خواننده کمتر موفق ۲۲۵ مرتبه و دو خواننده موفق ۱۹۸ مرتبه از راهبردهای مختلف استفاده کردند. به علاوه، دو خواننده کمتر موفق ۱۴۵ مرتبه و دو خواننده موفق ۱۴۳ مرتبه از منابع دانش مختلف استفاده کردند. این مسأله می‌تواند نشان دهد که خوانندگان

کمترموفق به دلیل این که در مرحله اول، وقتی که معنی کلمات خارج از متن از آن‌ها خواسته شد، تعداد کلماتی که نمی‌دانستند بیشتر بود و در مرحله بعد نیز طبیعتاً به تلاش بیشتر و استفاده از راهبردها و منابع بیشتری نیاز داشتند تا بتوانند معنی واژه را استنباط کنند و از سوی دیگر، خوانندگان موفق به دلیل این که تعداد واژه‌هایی که معانی آن‌ها را نمی‌دانستند، کمتر بود در داستان نیز کمتر از خوانندگان کمترموفق از راهبردها و منابع دانش جهت استنباط معنی واژگان استفاده کردند و به تلاش کمتری برای استنباط نیاز داشتند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که باید در تهیه و تدوین مواد درسی برای آموزش زبان فارسی، به‌ویژه برای عرب‌زبانان، توجه و دقت بیشتری شود. به خصوص، برای آموزش واژه‌های فارسی و درک مطلب باید در انتخاب نوع واژه‌ها و همچنین نوع متنی که برای خواندن انتخاب می‌شود توجه و دقت بسیار نمود، زیرا نوع متن در انتخاب واژه‌ها نیز تأثیر بسیاری دارد و چینی این واژه‌ها، خواننده غیرفارسی‌زبان را در فهم معانی واژه‌های جدید و به‌طور کلی درک بهتر متن یاری می‌کند. به‌علاوه، به‌خاطر شباهت‌های ظاهری در واژه‌های فارسی دارای ریشه عربی که در گذر زمان دچار تغییر معنایی شده‌اند، فارسی‌آموزان عرب‌زبان ممکن است دچار خطا و اشتباه شوند. به همین دلیل، باید در انتخاب نوع واژه‌ها و متون و همچنین نوع آموزش آن‌ها به فارسی‌آموزان عرب‌زبان دقت بیشتری شود و روش‌های مناسب برای آموزش آن‌ها مورد سنجش قرار بگیرد.

همچنین، یکی از نکات قابل توجه در هنگام آموزش خواندن متون به فارسی‌آموزان این است که به آن‌ها این فرصت را بدهیم که هنگام مواجهه با واژه‌های جدید، به‌جای بیان کردن و یاددادن معانی تک‌تک کلمات، خود بر اساس

شواهد و قراین بافتی، دست به استنباط معنی واژه بزنند. به عبارتی، با آموزش راهبردهای استنباط معنی واژگان، فارسی‌آموزان را مستقل‌تر تربیت کنیم تا در آینده هنگام مواجهه با متون جدید و ناآشنا بتوانند معانی کلمات جدید را حدس بزنند. به این ترتیب، معنی واژه جدید بدون نیاز به مراجعه به فرهنگ لغت یا پرسیدن از مدرس یاد گرفته می‌شود و به خاطر تلاشی که زبان‌آموز در حدس و استنباط معنای آن صرف کرده است، ماندگاری آن نیز در ذهن بیشتر می‌شود. از سوی دیگر، با برگزاری کلاس‌های آموزشی برای مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌توان آگاهی آن‌ها را از چنین مشکلاتی بالا برد و به آن‌ها نحوه برخورد با این مسائل و روش‌های آموزش این واژه‌های مشترک را آموزش داد.

## منابع

- آذرنوش، آذرتاش. (۱۳۸۷). *چالش میان فارسی و عربی*. تهران: نشر نی.
- امینی، ادریس و نیازی، شهریار. (۱۳۹۲). «ماهیت و پیامدهای تحول معنایی واژگان عربی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. ۲: ۵۳-۷۶.
- بابایی، نغمه. (۱۳۸۴). *بررسی انتخاب منابع در حدس زدن معنی واژگان جدید توسط زبان‌آموزان دختر و رابطه آن‌ها با سطح علمی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشگاه شیراز.
- یارمحمدی، لطف‌الله و ناصر رشیدی. (۱۳۸۷). *زبان‌شناسی مقابله‌ای کاربردی در زبان انگلیسی و فارسی با تأکید بر دستور*. تهران: رهنما.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.



- Anderson, R. C., & P. Freebody. (1981). "Vocabulary Knowledge". In John T. Guthrie. N (eds.). *Vocabulary knowledge, comprehension and teaching: Research reviews*. DE: International Reading Association. 77-۱۷۷.
- Chegini, N. & O. Tabatabaei. (2014). "Lexical inferencing: The relationship between number and density of lexical items and L2 learners' reading comprehension achievement". *Journal of Language Teaching and Research*. 5: 306-312.
- Frantzen, D. (2003). "Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context". *The Modern Language Journal*. 87: 169-۱۹۹.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words: Receptive Procedures in Foreign Language Learning with Special Reference to English*. Tubingen. Germany: Gunter Narr.
- Haastrup, K. (2008). "Lexical inferencing procedures in two languages". In D. Albrechtsen. K. Haastrup & B. Henriksen (eds). *Vocabulary and Writing in a First and Second Language: Processes and Development*. New York: Palgrave Macmillan. 67-111
- Hu, H. M. & H. Nassaji. (2014). "Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers". *System*. 45: 27-38.
- Katz, J. J. (1979). "Semantics and conceptual change". *The Philosophical Review*. ۸۸: ۳۲۷-۳۶۵.
- Nassaji, H. (2003). "L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge source, and their relationship with success in L2 lexical inferencing". *TESOL Quarterly*. 37: 645-670.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oller, J. W. Jr., & M. Ziahosseiny. (1970). "The contrastive analysis hypothesis and the spelling errors". *Language Learning*. 20: 183- 1۸۹.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. New York: McGraw Hill.
- Wesche, M. & T. Paribakht. (2009). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Yu, L. & T. Odlin. (2015). *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.