



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۹، ش ۲ (پیاپی ۴۴)، خرداد و تیر ۱۳۹۷، صص ۱۱۱-۱۳۷

## جایگاه و نحوه آموزش واژگان برای فارسی آموزان چینی

فاطمه جعفری<sup>۱\*</sup>، ابوالقاسم غیاثی زارچ<sup>۲</sup>

۱. مربی آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

۲. استادیار آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

پذیرش: ۹۶/۸/۲۴

دریافت: ۹۶/۶/۱۳

### چکیده

این مقاله قصد دارد به جایگاه و نحوه آموزش واژه در آموزش زبان فارسی به زبان آموزان چینی بپردازد. زبان چینی واژه‌محور است و در مقایسه با زبان فارسی از نظر رده‌شناسی در دسته زبان‌های گسسته قرار دارد. این تفاوت ساختاری باعث می‌شود زبان آموزان چینی در روند یادگیری، چنانچه معنی کلمات را به درستی متوجه نشوند، در هر مرحله‌ای که باشند از یادگیری بازمانند. این مقاله با استفاده از روش تحقیق میدانی نحوه یادگیری واژگان را در فارسی آموزان چینی مورد بررسی قرار داده است. برای این منظور تعداد ۲۴ نفر از زبان آموزان چینی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) که در یک دوره شانزده هفته‌ای زبان فارسی را آموخته بودند، به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس آزمونی واژه-محور برای تعیین سطح زبان آموزان برگزار شد و زبان آموزان به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند و درسی متناسب با سطحشان به آنها تدریس شد. این درس برای گروه آزمایش با استفاده از روش‌های مختلف آموزش واژه و تقطیع ساختاری و نقشی و تطبیق ساختارها در دو زبان فارسی و چینی و برای گروه کنترل با استفاده از روش‌های آموزش واژه و بدون توجه به ترجمه موارد یادشده تدریس شد. سپس، دوباره آزمونی واژه‌محور برای بررسی آموخته‌های زبان آموزان برگزار شد. نتایج آزمون نشان داد که زبان آموزانی که با روش ترجمه و توجه به ساختار زبان چینی آموزش دیده‌اند، بازدهی بهتری نسبت به گروه دیگر داشتند.

**واژه‌های کلیدی:** تقطیع ساختاری و نقشی واژه، ترجمه، زبان آموزان چینی، زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم.

## ۱. مقدمه

«واژه اصطلاحی تخصصی برای واحدی انتزاعی [است] که نماینده مشخصه‌های مشترک صورت‌های یک واژه است» (شقایق، ۱۳۹۴: ۱۷۷). واژه توسط اندیشمندان مختلف به تعبیر گوناگونی تعریف شده است. اسپیر<sup>۲</sup> (186: 1975) اعتقاد دارد، واژه کوچک‌ترین واحد دستور زبان است که می‌توان آن را به‌عنوان یک پاره گفتار<sup>۱</sup> کامل به‌کار برد. به تعبیر فالک<sup>۴</sup> (1978: 32) واژه هر واحد زبان است که در نوشتار بین فواصل یا بین یک فاصله و یک خط تیره ظاهر می‌شود. سوسور<sup>۵</sup> (Deyhim, 2000: 104) واژه را این چنین تعریف می‌کند: «واژه واحد پایه دستوری و اسمی دربردارنده فرهنگ» است و این واحد پایه، بنا به تعریف سوسور «چیزی است مرکزی در کارکرد زبان» سوسور واژگان را در مبحث دال<sup>۶</sup> و مدلول<sup>۷</sup> دارای ارزشی بسیار بالاتر از یک مؤلفه ساده آموزشی می‌داند. ریچارد<sup>۸</sup> و همکاران (1992: 406) واژه را کوچک‌ترین واحد زبان‌شناختی می‌داند که به تنهایی می‌تواند در گفتار و نوشتار به کار رود.

۱. واژه با هر تعریفی در آموزش زبان دوم همواره مورد توجه بوده و نگرش‌های گوناگونی درباره آن وجود داشته است. آموزش واژه در دوره‌هایی مورد توجه و در دوره‌هایی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. این موضوع پس از گذراندن این دوران، از اواسط دهه هشتاد قرن بیستم مورد توجه بیشتری قرار گرفت (Henriksen, 1999; Kojic-saboo, L. and Lightbown, 1999). در همین دوره است که زبان‌آموز هم مرکز توجه قرار می‌گیرد و روش‌های متعددی برای آموزش واژه متناسب با اهداف زبان‌آموزان پیشنهاد می‌شود. کارتر<sup>۹</sup> و مک کارتی (Carter & McCarthy, 1988: 49) اعتقاد دارند: «زبان‌آموز باید در فعالیت‌های یادگیری شرکت کند تا بتواند تعداد واژه‌هایی را که می‌آموزد، بر اساس نیاز و هدف خویش افزایش دهد». از این دوران به بعد روش‌های متعددی برای آموزش واژه در کلاس‌های آموزش زبان دوم استفاده می‌شوند و ابزارها و روش‌های نوین کمک‌آموزشی نیز به یاری آموزش واژگان می‌آیند؛ اما با وجود استفاده از روش‌های به روز و مؤثر در یادگیری واژگان، به نظر می‌رسد گاه عده‌ای از زبان‌آموزان در رویارویی با زبان دوم قادر نیستند معنی واژگان را به درستی دریابند و آن‌ها را در جای مناسب خود به‌کار ببرند. خلأهای یادگیری مانند: (۱) تفاوت‌های کاربردی - معنایی واژگان، (۲) تفاوت‌های کاربردی - فرهنگی واژگان، (۳) تعمیم و (۴) تعمیم

افراطی برای بیشتر گروه‌های زبان‌آموزان با هر زبان و ملیتی تا حدودی متداول و قابل پیش‌بینی است. این خلأهای یادگیری به نسبت تفاوت‌های ساختاری و فرهنگی دو زبان مبدأ و مقصد متغیر هستند. هر اندازه تفاوت‌های ساختاری دو زبان مبدأ و مقصد بیشتر باشد دشواری‌های یادگیری واژگان برای زبان‌آموزان بیشتر می‌شود. برای مثال امکان یادگیری واژگان در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم برای عرب‌زبانان، به‌دلیل تشابهات نسبی فرهنگی و قرار گرفتن هر دو زبان در یک گروه زبانی (البرزی ورکی، ۱۳۸۱: ۴)، در مقایسه با زبان‌آموزان چینی راحت‌تر است. زبان‌آموزان چینی به‌دلیل قرارگرفتن زبان مادری‌شان در گروه زبان‌های گسسته بیشتر از سایر گروه‌های دیگر در یادگیری واژگان فارسی با مشکل روبه‌رو می‌شوند. کلمات برای زبان‌آموزان چینی از دو نظر اهمیت دارند: از طرفی معنی کلمات مفهوم واقعی یا انتزاعی آن را مشخص می‌کند و از طرف دیگر دارای نقش نحوی در جملات هستند. زبان‌آموزان چینی در مواجهه با واژگان در یادگیری سایر حوزه‌های زبان فارسی مانند صرف و نحو دچار مشکلاتی می‌شوند و علاقه‌ای به آموختن این مباحث ندارند. از این رو، این پژوهش با هدف کاستن مشکلات یادگیری زبان‌آموزان چینی با تمرکز بر شیوه‌های کاربردی آموزش واژه - که در زبان چینی جایگاه ویژه‌ای دارد - به شیوه آموزش این مقوله در آموزش زبان فارسی به چینی‌زبانان پرداخته است. بر این اساس این مقاله قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که با توجه به تفاوت‌های ساختاری زبان‌های چینی و فارسی چگونه می‌توان واژگان را آموزش داد. برای این منظور ابتدا به تفاوت‌های ساختاری دو زبان فارسی و چینی از دیدگاه رده‌بندی ساخت‌واژی دو زبان اشاره می‌کنیم و در ادامه به روش‌ها و ویژگی‌های انتخاب واژه برای آموزش در زبان دوم می‌پردازیم. پس از بررسی روش تحقیق و نتایج حاصل از انجام پژوهش بحث و نتیجه‌گیری انجام خواهد شد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش واژگان، مطالعاتی در زمینه‌های مختلف انجام شده است. به تعدادی از این مطالعات اشاره می‌شود. بیدگی (۱۳۹۲) درمورد استفاده از تصویر در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان کره‌ای پژوهشی را انجام داده و چنین نتیجه‌گیری کرده است که زبان‌آموزان با استفاده از تصاویر بهتر می‌توانند واژگان را بیاموزند. آهنگری و عبدالله‌پور (۱۳۸۹) در

پژوهشی در مورد زبان آموزان ایرانی از تصاویر متحرک، تصاویر صامت و شکل مکتوب برای آموزش واژگان استفاده و بیان کردند تصاویر متحرک در مقایسه با دو روش دیگر (تصاویر صامت و شکل مکتوب) در یادگیری واژگان در زبان دوم مؤثرتر بودند. لطافتی و جعفری (۱۳۸۹) در پژوهش دیگری آموزش واژگان را از دیدگاه فرهنگی مورد بررسی قرار دادند و اعتقاد دارند برای آموزش واژگان، مفاهیم ثانویه و فرهنگی کلمات باید مورد توجه قرار بگیرند. عباسی و همکاران (۱۳۹۵) یکی از روش‌های آموزش واژه یعنی آموزش واژه‌های مشتق را از طریق رویکردهای مستقیم و غیرمستقیم مورد بررسی قرار دادند و بر این باورند که آموزش وندها می‌تواند دانش واژگانی زبان آموزان را افزایش دهد؛ اما روش مستقیم تأثیر چشم‌گیرتری دارد. شهبازی (۱۳۸۷) در تحقیق خود با نقدی به *مجموعه کتاب‌های آزفا* (تألیف یداله ثمره) به گزینش و آموزش واژگان پرداخته است و بر این موضوع تأکید دارد برای آموزش واژگان، نحوه گزینش و روش‌های آموزشی آن‌ها اهمیت بسیاری دارد. کیماسی (۱۳۸۹) در پژوهش خود روش‌های مختلف آموزش واژه را بررسی کرده و با تهیه متن‌هایی پیشنهاد کرده است که روش حوزه معنایی نسبت به سایر روش‌ها، نتایج بهتری به دنبال دارد. در این روش معلم واژه‌هایی را که با هم ارتباط نزدیکی دارند در یک نظام واحد سازماندهی می‌کند و به زبان آموزان آموزش می‌دهد. از بین تحقیقات انجام شده، پژوهش وی در مورد انواع روش‌های آموزش واژه کامل‌تر به نظر می‌رسد. در پژوهش‌های انجام شده آموزش واژه به طور کلی مورد توجه قرار گرفته و به تفاوت‌های ساختاری زبان‌های مبدأ و مقصد و نقش واژگان در آن‌ها کمتر توجه شده است.

### ۳. مبنای نظری

کاتامبا و استونهم<sup>۱۱</sup> (58: 2006) از نظر رده‌شناسی مبتنی بر ساخت واژه، زبان‌ها را در پنج دسته (۱) زبان‌های گسسته، (۲) زبان‌های پیوندی<sup>۱۱</sup>، (۳) زبان‌های تصریفی<sup>۱۱</sup>، (۴) زبان‌های هم-بافتی یا پیوسته<sup>۱۳</sup> و (۵) زبان‌های الگویی<sup>۱۴</sup> دسته‌بندی می‌کند. در این پژوهش بر اساس موضوع مورد مطالعه، یعنی یادگیری واژگان فارسی توسط زبان آموزان چینی، ویژگی‌های رده‌شناسی زبان‌های فارسی و چینی به اختصار بیان می‌شود. زبان چینی به گروه زبان‌های گسسته تعلق

دارد و زبان فارسی از نوع زبان‌های غیرگسسته به‌شمار می‌رود.

در زبان‌های گسسته روابط دستوری واژه‌ها در جمله از طریق عناصر مستقل نحوی، مثل حرف اضافه، بیان می‌شود. در ساخت چنین زبان‌هایی، واژه‌ها اغلب از یک تکواژ ساخته می‌شوند. بنابراین، در ساخت زبان‌های گسسته، واژه‌ها هیچ‌گونه ساختار ساخت‌واژی درونی ندارند. در این نوع زبان‌ها روابط نحوی در جمله با ابزار ساخت واژی بیان نمی‌شود؛ بلکه خارج از واژه توسط واژه‌های کمکی دستوری یا آرایش واژه‌ها بیان می‌شود (البرزی ورکی، ۱۳۸۱: ۷).

البرزی (همان: ۱۲) در تحقیق خود دربارهٔ زبان فارسی چنین اعتقاد دارد که زبان فارسی درجاتی از پیوند و در بعضی از گستره‌ها یک زبان آمیخته است. وی با ذکر مثال‌هایی چنین بیان می‌کند:

در زبان فارسی بعضی واژه‌ها مانند خوبی، دو نمود تکواژ دارند که معرف دو تکواژ مجزاست. این واژه درجه‌ای از پیوند را نشان می‌دهد. به علاوه واژه‌هایی هم یافت می‌شوند که شامل یک نمود تکواژ ولی هم‌زمان معرف چند تکواژ هستند. برای مثال مرا (اول شخص، مفرد، ضمیر مفعول صریح)، یا دید (بین + گذشته). در مثال اخیر، سعی بر مشخص کردن بخشی از واژه به صورت نمود تکواژ، که معرف یکی از تکواژها باشد، بیهوده است. چنین واژه‌هایی نشان می‌دهند که زبان فارسی در بعضی از گستره‌ها یک زبان آمیخته است.

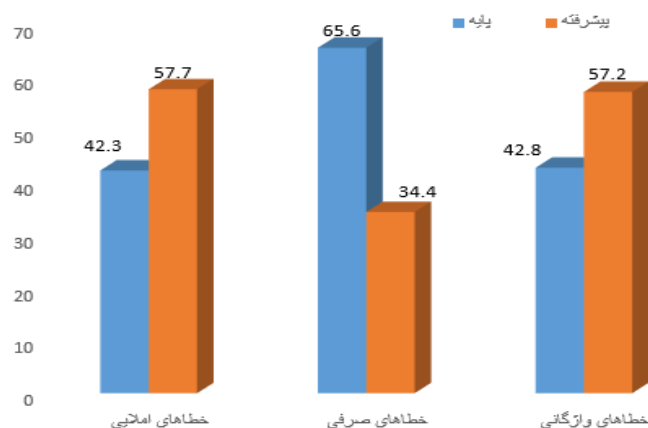
#### ۴. بیان مسئله

تفاوت‌های یادشدهٔ زبان‌های فارسی و چینی از نظر رده‌شناسی ساخت واژه، در یادگیری زبان فارسی و واژگان آن تأثیرات قابل توجهی دارد. زبان‌آموزان چینی در ارتباط واژگانی زبان فارسی تحت تأثیر زبان مادری خود در مراحل ابتدایی یادگیری آن را به زبان مادری‌شان تعمیم می‌دهند و در نتیجه در یادگیری زبان فارسی دچار سردرگمی می‌شوند.

مسئلهٔ دشواری یادگیری واژگان در آموزش فارسی‌آموزان چینی در بررسی نتایج تحلیل خطاهای آن‌ها آمار قابل توجهی را ارائه می‌دهد. این دشواری بین تمامی زبان‌آموزان با ملیت‌های مختلف مشاهده می‌شود. نتایج تحلیل خطاهای انجام‌گرفته بر روی متون نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان نشان می‌دهد، خطای استفاده از واژه در بین زبان‌آموزان خارجی رتبهٔ اول را دارد. این خطا شامل انواع خطای استفاده نادرست از واژه، نشناختن درجه‌بندی‌های کلمات، باهم‌آیی‌ها، واژه‌سازی، ساخت‌واژی (فعل مرکب) است (غیائی و جعفری، ۱۳۹۴: ۱۱۵).

گله‌داری، ۱۳۸۷). اما نتیجه تحلیل خطای زبان‌آموزان چینی که توسط زندی (۱۳۹۴: ۸۵) انجام گرفته، به این صورت ارائه شده است:

پس از بررسی داده‌ها مشخص شد که یادگیری تمام حوزه‌های زبان فارسی برای چینی‌زبانان با دشواری همراه است. برای زبان‌آموزان سطح پایه که تازه به یادگیری زبان فارسی می‌پردازند حوزه صرف و نحو فارسی بیش از سایر حوزه‌ها مشکل‌زاست و این از آنجایی ناشی می‌شود که در زبان چینی برخلاف زبان فارسی جایگاه واژه‌ها نشان‌دهنده نقش آن‌هاست. بنابراین، به‌کارگیری قوانین صرف و نحو فارسی برای آن‌ها بسیار سخت و پیچیده است. البته به‌کارگیری دیگر حوزه‌ها مثل حوزه واژگانی و املائی نیز برای آن‌ها دشوار است؛ اما بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که برای این زبان‌آموزان از نظر سختی در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. از نظر وی زبان‌آموزان چینی در دوره‌های میانی و پیشرفته خطای نحوی کمتری دارند؛ ولی خطای واژه در آن‌ها بیشتر می‌شود. وی تفاوت خطاهای زبان‌آموزان چینی در دوره‌های پایه و پیشرفته را در نمودار ۱ نشان می‌دهد.



نمودار ۱: مقایسه درصد خطاهای زبان‌آموزان سطح پایه و پیشرفته زبان‌آموزان چینی (زندی، ۱۳۹۴)

Chart1: The comparison of percentage of basic and advanced Chinese learners (Zandi, 1394)

بالا بودن میزان خطاهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در زمینه واژه و آمار قابل توجه آن

بین زبان‌آموزان چینی لزوم توجه به آموزش واژه و شیوه‌های آن را در زبان دوم بیشتر مطرح می‌کند. از این رو، ابتدا جایگاه و اهمیت آموزش واژه در زبان دوم و شیوه‌ها و روش‌های گزینش آن مورد بررسی قرار می‌گیرند، سپس موضوع آموزش واژه در گروه چینی‌زبان مورد مطالعه این تحقیق بررسی خواهد شد.

## ۵. اهمیت آموزش واژه

میوویس<sup>۱۰</sup> (2002) معتقد است یادگیری یک زبان خارجی فرایندی تدریجی و پیچیده و نیازمند تلاش و کوشش فراوان است. از نظر وی فراگیری واژه‌های جدید یکی از مهم‌ترین مهارت‌های ضروری برای دانشجویان است. به نظر لوئیس<sup>۱۱</sup> (1993) نیز زبان مرکب از واژگان دستوری و نه دستور زبان واژگانی است. بنابراین، باید برای آموزش واژه اولویتی ویژه قائل شد. هیل<sup>۱۲</sup> و همکاران (1998) همسو با لوئیس اعتقاد دارند فقدان دانش دستور زبانی گاهی موجب انتقال موفقیت‌آمیز معناست؛ ولی فقدان دایره واژگان اغلب مانع انتقال معنا به طور کامل است. از نظر زبان‌آموزان نیز یادگیری واژه و کاربرد آن اهمیت بسیاری دارد (James, 1996). اما بر اساس نظریه کنش زبانی، زبان به‌تنهایی به کاربرد ساده‌ای از آن تعبیر نمی‌شود و کلمات می‌توانند کار هم انجام بدهند (Austin, 1975). فالک (1978: 31) نیز در این مورد معتقد است: «برای اینکه شخص بتواند سخن بگوید، باید دانشی داشته باشد که شالوده کنش زبانی وی را تشکیل دهد». این دانش زبانی از ورای مفهومی که از کلمات برداشت می‌کنیم قابل بررسی هستند. با توجه به مفاهیمی که در ارتباط با نظریه کنش زبانی هستند، کلمات را می‌توان از دیدگاه فرهنگی نیز مورد توجه قرار داد. آستین در دسته‌بندی خود کنش کلام را شامل سه مرحله: ۱. کنش بیانی<sup>۱۳</sup>، ۲. کنش غیربیانی<sup>۱۴</sup> و ۳. کنش تأثیری<sup>۱۵</sup> نام نهاده است، مرحله اول شامل تعابیر مستقیمی است که ما از زبان، پاره‌گفت‌ها و واژگان درمی‌یابیم. مرحله دوم مفاهیمی است که از آن‌ها می‌توان تعابیر مختلفی را بر اساس منظور گوینده و درک شنونده برداشت کرد. نظر سوسور (Deyhim, 2000 : 104) نیز تأییدکننده این موضوع است. از نظر وی کلمات عناصر واقعی و تشکیل‌دهنده مجموعه زبانی دارای بار فرهنگی هستند؛ به این معنی که گاهی، کلمه یا اصطلاحی برای ما یادآور مجموعه‌ای از مفاهیم خاص است که اعضای یک جامعه زبانی با

داشتن شناخت از جزئیات آن زبان می‌توانند رابطه بین شکل و محتوای آن سیستم زبانی را به راحتی درک کنند. به عبارتی، دریافت ملموس معنای کلمه، منوط به میزان آگاهی فرد از خاستگاه فرهنگی همان کلمه است. واژگان در درک مصداق این تعابیر نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. به عبارت دیگر، برای درک مفاهیم لازم است «نقش» و «کاربرد» آن‌ها را شناخت.

### ۶. آموزش واژه در زبان دوم

واژه به‌عنوان یکی از عناصر مهم آموزشی در زبان دوم نقش اساسی دارد. در آموزش زبان دوم علاوه بر یادگیری عناصر زبانی مانند نحو، ساختارها، مؤلفه‌های فرهنگی و غیره، یادگیری واژگان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بخش‌های این حیطه محسوب می‌شود. درباره اهمیت واژه در آموزش زبان دوم، به نظر کارتر و مک کارتی (1988: 42)، مک کی<sup>۲۱</sup> (1986: 79) و ویلکینز<sup>۲۲</sup> (1972: 111) بدون دانستن دستور زبان می‌توان اطلاعات اندکی را انتقال داد؛ اما بدون آشنایی با واژه‌ها، هیچ‌گونه اطلاعاتی را نمی‌توان منتقل کرد. به عقیده استیگلیتز<sup>۲۳</sup> (1983: 71) نیز «یادگیری واژه بخش مهمی از یادگیری زبان را تشکیل می‌دهد، بنابراین باید توجه ویژه‌ای به آموزش واژه نمود».

آموزش واژه در دوره‌ها و رویکردهای گوناگون تحولاتی را پشت سر گذاشته است. در اوایل قرن بیستم و در دوران روش دستور-ترجمه اهمیت ویژه‌ای به آموزش واژه داده می‌شد. در آن زمان در آموزش زبان، واژه بیشتر از همه اهمیت داشت و اعتقاد داشتند که یادگیری زبان دوم به معنی یادگیری واژه‌های آن زبان است (آلن<sup>۲۴</sup>، ترجمه کبیری، ۱۳۶۶: ۱۱). سپس در اوایل دهه بیست، بین سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ با ظهور نظریه‌های ساخت‌گرایی تدریس واژه تحت تأثیر نظریات جدید در درجه دوم اهمیت قرار گرفت (Allen, 1983: 1). سپس حدود ۱۹۷۰ آموزش واژه دوباره مورد توجه قرار گرفت. این توجه به دلیل گسترش روش‌هایی است که به معنا بیشتر از صورت توجه دارند. ریورز<sup>۲۵</sup> (1981: 256) از جمله کسانی است که اعتقاد دارد وقتی معنا مورد توجه قرار می‌گیرد، بدیهی است که واژه نیز اهمیت فراوانی می‌یابد. از این دوران به بعد آموزش واژگان مورد توجه محققانی مانند نیشن<sup>۲۶</sup> (1982) و آلن (1983) قرار می‌گیرد و تحقیقات گسترده‌ای در مورد آموزش واژه انجام می‌پذیرد. در ادامه به نظر برخی از



موافقان و مخالفان آموزش واژه در آموزش زبان دوم با ذکر مختصری از دلایشان اشاره می‌شود.

اغلب افرادی که با آموزش واژه مخالف بودند، متعلق به دهه‌های پنجاه تا هشتاد قرن بیستم هستند. این افراد تحت تأثیر نظریه‌هایی ساخت‌گرایی آموزش واژه را در درجه دوم اهمیت قرار می‌دادند و اعتقاد داشتند زبان‌آموز باید ابتدا با تمرین‌های کافی ساخت‌های نحوی را بشناسد، سپس واژگان را بیاموزد. فریز<sup>۲۷</sup> (۱۹۴۵) و ریورز (۱۹۶۸) از جمله افرادی بودند که به آموزش واژه اهمیت کمتری می‌دادند.

از طرفی هاکت<sup>۲۸</sup> به بی‌اهمیتی واژگان در آموزش زبان دوم اشاره می‌کند و می‌گوید: «واژگان آسان‌ترین جنبه زبان دوم از نظر یادگیری هستند و به‌ندرت نیازمند توجه رسمی و جدی در کلاس هستند». نونان<sup>۲۹</sup> (۱۹۹۱: ۱۱۷) در این باره می‌نویسد:

در قرن اخیر توجه اصلی آموزش زبان عمدتاً به دستور زبان معطوف بوده است. طرفداران روش دیداری - شنیداری بر آن بودند که تأکید اصلی باید اساساً متوجه فراگیری الگوهای پایه دستور زبان باشد. اعتقاد آن‌ها بر این بود که چنانچه زبان‌آموزان بتوانند این الگوهای پایه را به خوبی یاد بگیرند و درونی کنند، آنگاه در مرحله بعد نوبت به یادگیری واژگان می‌رسد.

به اعتقاد مک کارتی (۱۹۹۰: ۱۲۳) هر چقدر هم زبان‌آموز در زمینه دستور و آوای زبان دوم تبحر داشته باشد، بدون استفاده از واژه‌ها هرگز نمی‌تواند ارتباط معناداری را با گویشوران زبان مورد نظر برقرار سازد. ورمیر<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۲: ۸۶) نیز معتقد است برای آنکه گویشور سخن دیگران را درک کند و سخنش نیز برای آنان مفهوم داشته باشد، باید واژه‌ها را بداند. همچنین کراشن<sup>۳۱</sup> (۱۹۸۶) اعتقاد دارد که هر چه زبان‌آموز واژه‌های بیشتری بداند به درک و فهم عمیق‌تری دست خواهد یافت و دستور زبان را نیز بهتر خواهد آموخت. چستین<sup>۳۲</sup> (۱۹۸۸: ۳۲۷) نیز معتقد است واژه در مقایسه با اجزای دیگر زبان نقش مهم‌تری در برقراری ارتباط ایفا می‌کند. به نظر وی کمبود دانش واژگانی مهم‌ترین دلیل ناتوانی زبان‌آموزان در بیان مقصود خود هنگام ایجاد ارتباط است. همچنین روبرت گالیسون<sup>۳۳</sup> (۱۹۷۶: ۵۷) با دیدگاهی متفاوت درباره اهمیت واژگان می‌گوید: «کلمات جایگاه‌های مناسبی برای استقرار مفاهیم فرهنگی هستند». به عبارت دیگر، از دیدگاه وی، کلمات فرهنگی وجودی مستقل ندارند؛ بلکه مفاهیم فرهنگی از ورای آن کلمات منتقل می‌شود. مرجع درونی همان معنای تحت‌اللفظی یا

ظاهری است که در فرهنگ لغت ارائه می‌شود و مرجع بیرونی بافت یا ساختار فرهنگی خاصی است که خاستگاه کلمات همان زبان است. گالیسون معتقد است: «مرجع درونی کلمات، الزاماً به یک مرجع بیرونی باز می‌گردد که آن را دانش جهانی، فرهنگ و تمامی مفاهیمی که می‌توان از ورای کلمه منتقل کرد» (Galisson, 1983: 75). برای مثال، کلمه «ماهی‌تابه» در فرهنگ ایرانی ظرفی است معمولاً فلزی که ارتفاع کمتری نسبت به قابلمه دارد و برای سرخ کردن مواد غذایی استفاده می‌شود؛ اما چینی‌ها برای پخت غذاهای مختلف خود چند نوع ماهی‌تابه دارند که یک نوع آن ظرفی است گود که کف آن دایره‌مانند است و برای سرخ کردن مواد غذایی با شیوه‌ای خاص مورد استفاده قرار می‌گیرد. اندیشمندانی که از آن‌ها یاد شد، نگاهی خاص به واژه دارند و معتقدند که آموزش آن باید مورد توجه قرار بگیرد.

## ۷. روش‌های آموزش واژه

نیوتن<sup>۳۴</sup> و نیشن<sup>۳۵</sup> آموزش و یادگیری واژه را به دو روش مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کنند. در روش مستقیم، تمرکز بر واژه است. درس‌های ویژه آموزش واژه تهیه می‌شود و مدت زمان معینی به آموزش واژه اختصاص می‌یابد. در روش غیرمستقیم آموزش واژه به طور مستقیم صورت نمی‌گیرد. در واقع، اساس روش مزبور اصلی است مبتنی بر اینکه زبان‌آموز تمامی واژه‌های مورد نیاز خود را از راه خواندن متن‌های مختلف می‌آموزد. کیماسی (۱۳۸۹) در پژوهش خود بر اساس این دسته‌بندی روش‌هایی را برای آموزش واژه مانند تکرار، روش‌های جفت پیوسته<sup>۳۶</sup>، فهرست واژه، روش‌های واژه کلیدی<sup>۳۷</sup>، ترجمه، آموزش با کمک روابط واژگانی، ارائه تصویر، اجرای نمایش، خانواده واژگانی، روش حوزه‌های معنایی، روش شاگردمحوری، یادگیری واژه از طریق بافت، روش سلسله مورسیا<sup>۳۸</sup> و روزن ویگ<sup>۳۹</sup>، روش پیچین‌سازی<sup>۴۰</sup> و روش لوکاس<sup>۴۱</sup> را مورد بررسی قرار داده است.

همچنین، شهبازی (۱۳۸۷: ۲۴۸-۲۴۹) برای آموزش واژه روش‌های زیر را پیشنهاد می‌دهد: (۱) تلفظ واژه به طور روشن و واضح و نوشتن آن بر روی تخته‌سیاه، (۲) ترجمه واژه به زبان مادری زبان‌آموز، (۳) ترسیم تصویر و نقاشی، (۴) استفاده از حرکات بدنی و حالات چهره، (۵) اشاره به مصداق واقعی واژه، (۶) ارائه تعریفی مختصر با استفاده از واژه‌های ساده، (۷) استفاده

از مثال، ۸) استفاده از واژه‌های مترادف و متضاد، ۹) استفاده از هم‌آیی‌ها، ۱۰) تجزیه واژه‌ها به اجزای تشکیل‌دهنده آن‌ها.

هریک از موارد یادشده به طور کلی در آموزش واژگان در آموزش زبان دوم می‌تواند معایب و محاسنی داشته باشد. کارایی و بازدهی هر یک از این موارد بر اساس ملیت زبان‌آموزان، فرهنگ، نوع نظام آموزشی و راهبردهای آموزشی که برای یادگیری استفاده می‌کنند، متغییر و متفاوت است.

### ۸. گزینش واژگان برای آموزش زبان دوم

هر یک از گویشوران زبان تعداد زیادی از واژگان را می‌شناسند که به‌عنوان واژگان فعال و غیرفعال از آن‌ها یاد می‌شود. «واژگانی که یک گویشور در گونه غیرفعال زبان یعنی شنیدن و خواندن آن‌ها را درک می‌کند، اما خود به‌کار نمی‌برد، واژگان غیرفعال نام دارد. واژگان غیرفعال در حوزه توانش زبانی قرار می‌گیرند» (ضرغامیان، ۱۳۷۲: ۳۲). بنابراین، گویشور هر زبان می‌تواند برحسب موقعیت و یا نیازهای خود آن‌ها را به‌کاربرد یا نبرد؛ اما در آموزش زبان دوم به زبان‌آموزان باید واژگان مورد نظر بر اساس نیازها و اهداف زبان‌آموزان گزینش و آموزش داده شوند. اگر زبان‌آموز عناصری را که آموزش داده می‌شوند، در ارتباط با اهداف و نیازهایش بیابد، با انگیزه و علاقه بیشتری خواهد آموخت و بیشتر در ذهنش خواهد ماند.

شهبازی (۱۳۸۷: ۲۳۷) برای گزینش و انتخاب واژگان در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم به مؤلفه‌های زیر اشاره می‌کند:

الف. بسامد: بسامد واژگان بر اساس پیکره‌های زبانی که حداقل دارای یک میلیون نشانه است، استخراج می‌شوند.

ب. دامنه: به تعداد نمونه‌ها یا متونی که یک واژه در آن‌ها یافت می‌شود، دامنه آن واژه می‌گویند. واژه‌ای که در همه متون وجود دارد، از واژه‌ای که آن را فقط در یک متن با موقعیت ویژه می‌توان یافت، حتی اگر بسامد واژه در آن متن یا موقعیت ویژه بسیار بالا باشد، مهم‌تر است.

پ. زودیایی: ممکن است واژه‌ای دارای بسامد بالایی نباشد؛ اما دارای ویژگی‌هایی باشد که به قول معروف همیشه «سر زبان آدم است» و کمتر فراموش می‌شود.

ت. قدرت پوشش: قدرت پوشش یک واژه عبارت است از تعداد مفاهیم و مقاصدی که می‌توان با آن واژه بیان کرد. به عبارت دیگر، می‌توان بعضی واژه‌ها را به جای واژه‌های دیگر به کاربرد و مورد استفاده قرار داد. طبق نظر مک کی<sup>۴۲</sup> (186-184: 1965)، واژه‌ها می‌توانند از چهار طریق جایگزین واژه‌های دیگر شوند: قدرت گسترده‌گی، قدرت شمول، قدرت ترکیب و قدرت معنارسانی. برای مثال کلمه «دست» گسترده‌گی بسیار بالایی دارد و می‌تواند در تعابیر زیادی استفاده شود. همچنین، واژه‌هایی که می‌توانند معانی دیگر را دربرگیرند دارای قدرت شمول هستند و واژه‌هایی که می‌توانند ترکیبات جدید و بیشتری بسازند، دارای قدرت ترکیب هستن و واژه‌هایی که می‌توانند برای تعریف کردن سایر واژه‌ها به‌کار روند دارای قدرت معنارسانی هستند.

ث. آسانی یادگیری: واژه‌هایی که می‌توان آن‌ها را به آسانی یاد گرفت اهمیت بسیاری دارند. این ویژگی به عواملی مانند شباهت، ایجاز، قاعده‌مندی، وضوح و بار یادگیری بستگی دارد. شباهت واژگان شامل مواردی است که با زبان مادری زبان‌آموز مشابهت دارد. ایجاز به معنی کوتاهی واژه است که یادگیری آن را آسان‌تر می‌کند. واژگانی که باقاعده هستند و طبق قواعدی خاص ساخته می‌شوند، از واژگان مناسب آموزش هستند. واژه‌هایی که از نظر معنایی آسان هستند و به آسانی می‌توان آن‌ها را آموخت، ارزش و اهمیت بالایی دارند. همچنین، بار یادگیری کلمات به این معنی است که به‌دلیل اینکه کلماتی را که زبان‌آموز قبلاً آموخته است و نزدیک‌تر به آن‌ها هستند راحت‌تر می‌تواند بیاموزد.

ج. معیارهای روان‌شناختی و آموزشی: علاوه بر معیارهای یادشده، در نظر گرفتن شرایط روحی و روانی و اهداف آموزشی نیز از مهم‌ترین عوامل انتخاب واژگان محسوب می‌شوند. در این بخش، هدف آموزش، سطح آموزش، طول دوره آموزشی، سن زبان‌آموز و محیط آموزشی از مهم‌ترین عوامل انتخاب واژگان هستند.

مطالب ذکرشده مهم‌ترین عواملی هستند که در انتخاب واژگان برای آموزش زبان دوم اهمیت بسیاری دارند و در انتخاب واژگان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم آموزش زبان دوم نقش و اهمیت بالایی دارند. اما در کنار مطالب یادشده، توجه به مفاهیم و ارزش‌های درونی و فرهنگی واژگان نکته مهم و قابل توجه در آموزش واژگان است.

از این رو، این پژوهش با درنظر گرفتن موارد یادشده درمورد اهمیت واژه، آموزش و

گزینش آن در زبان دوم، آموزش واژه در آموزش زبان فارسی به چینی‌ها را مورد بررسی قرار داده است. همانطور که در روش‌های آموزش واژه دیده می‌شود، ترجمه در تمامی آن‌ها به‌طور مشترک وجود دارد. این پژوهش با توجه به ویژگی‌های زبان‌آموزان چینی و تجربه نگارندگان این مقاله در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به این موضوع در بین زبان‌آموزان چینی پرداخته است.

## ۹. روش پژوهش

این تحقیق به روش میدانی انجام شده است. در ادامه روش پژوهش و نمونه‌های آماری که انتخاب شده‌اند توضیح داده می‌شود.

### ۹-۱. نمونه آماری

نمونه آماری این پژوهش ۲۴ نفر از زبان‌آموزان چینی زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(ه)</sup> هستند که به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند. این زبان‌آموزان میانگین سنی ۱۸ تا ۲۵ سال داشتند و حدود چهار ماه دوره آموزش زبان فارسی را گذرانده بودند. در انتخاب این زبان‌آموزان عامل جنس در نظر گرفته نشده است.

### ۹-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

در انجام این پژوهش از روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. زبان‌آموزان پس از انتخاب تصادفی در آزمونی واژه‌محور شرکت کردند و سطح زبانی و واژگانی آن‌ها بررسی شد. سپس زبان‌آموزان به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای هر دو گروه، درسی مشابه متناسب با سطح واژگانی‌شان در ۲۵۰ کلمه انتخاب شد. این درس توسط یک معلم با دو روش به آن‌ها تدریس شد. در هر یک از کلاس‌ها از روش‌های ترسیم تصویر و نقاشی، استفاده از حرکات بدنی و حالات چهره، اشاره به مصداق واقعی واژه، ارائه تعریفی مختصر با استفاده از واژه‌های ساده، استفاده از مثال، استفاده از واژه‌های مترادف و متضاد و استفاده از هم‌آیی‌ها استفاده شد؛ اما در گروه آزمایش از روش ترجمه واژه به زبان مادری هم استفاده شد. ولی در گروه کنترل این روش مورد استفاده قرار نگرفت.

در گروه آزمایش از زبان‌آموزان ابتدا خواسته شد کلمات جدیدی را که معنای آن‌ها را نمی‌دانستند، شناسایی کنند و زیرشان خط بکشند. واژه‌های جدید این درس شامل انواع واژه از اسم و صفت و فعل بود. سپس تدریس با روش صحبت‌های پیش از خواندن و صحبت درباره موضوع درس آغاز شد. با این روش زبان‌آموزان در جریان موضوع درس و مبحث اصلی آن قرار گرفتند. سپس معلم کلاس یک بار متن را با صدای بلند در کلاس خواند و واژگانی را که برای زبان‌آموزان جدید بود به تناسب موضوع درس با استفاده از روش‌های بالا توضیح داد. اما همچنان زبان‌آموزان جمله‌هایی را که کلمات جدید در آن‌ها بود درک نمی‌کردند. در این مرحله متن دیگری که کلمات جدید در آن‌ها به زبان چینی ترجمه شده بود و در حاشیه صفحه نوشته شده بود در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد که مجدداً متن را بخوانند و معلم کلاس درباره این واژه‌ها توضیح داد. در این مرحله از خود زبان‌آموزان نیز خواسته می‌شد هر جا که لازم بود کلمات مشابه و هم‌معنی را به زبان چینی برای هم‌کلاسی‌های خود توضیح دهند. این مرحله فقط درک درستی از کلمات و معادل آن‌ها به زبان‌آموزان می‌داد. زبان‌آموزان می‌توانستند معنی کلمات را درک کنند؛ اما این درک معنی به تنهایی مربوط به معنای اولیه و صوری واژه بود و درک درستی از نقش کلمات و ارتباط معنایی و نحوی اجزای زبان در اختیار زبان‌آموزان قرار نمی‌داد. این موضوع با استفاده از مثال‌هایی مشابه مورد بررسی قرار گرفت. از این رو، مدرس مجدداً اجزای نحوی کلمات و ارتباط آن‌ها با سایر بخش‌های دیگر جملات را، با استفاده از ترجمه و ترسیم ارتباط آن‌ها با هم، آموزش داد. وی برای بهتر مشخص کردن این ارتباطات از ماژیک‌هایی با رنگ‌های مختلف نیز استفاده کرد. به این ترتیب که برای مثال در جمله‌ای مانند:

«من امروز کتابت را می‌آورم»: «من» و شناسه «م» با رنگ‌های قرمز و «امروز» و «می‌آورم» با کشیدن دایره‌هایی سبزرنگ به دورشان مشخص شدند. شناخت این ارتباطات نحوی بین اجزای کلمات در زبان فارسی کمک زیادی به یادگیری زبان فارسی می‌کند. این روش با تکیه بر ویژگی گسستگی زبان چینی و ساختار ذهنی زبان‌آموزان چینی که بر آن مبنا استوار است، انجام گرفت. این روش نه تنها باعث شد زبان‌آموزان معنی کلمات را به درستی دریابند؛ بلکه نقش نحوی سایر اجزای کلمات مانند وندها، ارتباط ضمیرها با شناسه‌های افعال، ارتباط قیده‌های زمان و زمان جمله را که معمولاً برای زبان‌آموزان چینی دشوار است، درک

کردند.

در گروه دیگر، یعنی گروه کنترل همان درس با همان معلم به روش پرسش‌های پیش از خواندن و صحبت درمورد درس تدریس شد و کلمه‌های جدید به زبان فارسی و با استفاده از روش‌های یادشده در حد نیاز و ضرورت محتوای درس، برای آن‌ها توضیح داده شد. سپس، از زبان‌آموزان خواسته شد که متن را بخوانند و درباره آن توضیح دهند. در این مرحله نیز زبان‌آموزان این گروه نیز مانند مراحل اولیه گروه آزمایش قادر نبودند جمله‌هایی را که کلمات جدید در آن‌ها بود و مفهوم آن‌ها را درک نکرده بودند، بفهمند. در این مرحله زبان‌آموزان اجازه نداشتند از ترجمه استفاده کنند و اولویت با توضیح فارسی توسط معلم کلاس بود. با این حال حتی زمانی که زبان‌آموزان کلمات را برای هم ترجمه می‌کردند و برای درک متن به زبان چینی به هم کمک می‌کردند، فقط مفهوم کلی انتقال داده می‌شد و زبان‌آموزان قادر به شناسایی سایر اجزای جمله مانند شناسه‌ها، وندها و یا ارتباط ضمیر و شناسه افعال نمی‌شدند. در ابتدا به‌ظاهر مطالب یادشده را می‌فهمیدند؛ اما در کاربرد این مطالب در مهارت‌های تولیدی‌شان اشتباه می‌کردند و همچنان با تبعیت از ساختار زبان مادری‌شان جملات را تولید می‌کردند. پس از این مرحله مجدداً آزمونی واژه‌محور با سی سؤال تهیه شد و توانایی درک و تشخیص واژگانی آن‌ها با نمونه‌سؤالاتی مانند پرکردن جای خالی، سؤالات جور کردنی و ... سنجیده شد.

### ۳-۹. یافته‌های پژوهش

در این بخش به تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده پرداخته می‌شود. برای بررسی فرضیات تحقیق از تحلیل کوواریانس<sup>۴۳</sup> استفاده کرده‌ایم. تحلیل کوواریانس مستلزم اطمینان از برخی پیش‌فرض‌ها مانند نرمال بودن توزیع، ثابت بودن واریانس و و همگن بودن شیب خطوط رگرسیون است. ابتدا نرمال بودن متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون‌های کلموگروف-اسمیرونوف و شاپیرو-ویلک بررسی شد.

جدول ۱: بررسی نرمال بودن توزیع متغیر تحقیق در گروه‌های کنترل و آزمایش

Table1: A review of the normal distribution of the research variable in the control and experimental groups

شاپیرو-ویلک <sup>۴۵</sup>			کلموگروف-اسمیرونوف <sup>۴۴</sup>			گروه	
سطح معنی-داری	df	Statistic	سطح معنی-داری	df	Statistic		
۰/۶۳۷	۱۷	۰/۹۶۰	۰/۲۰۰	۱۷	۰/۱۲۰	آزمایش	پس‌آزمون
۰/۲۰۱	۱۷	۰/۹۲۸	۰/۰۸۵	۱۷	۰/۱۹۰	کنترل	
۰/۵۸۴	۱۷	۰/۹۵۷	۰/۲۰۰	۱۷	۰/۱۲۰	آزمایش	پیش‌آزمون
۰/۲۸۰	۱۷	۰/۹۳۷	۰/۱۷۲	۱۷	۰/۱۷۵	کنترل	

همانطوری که در جدول ۱ دیده می‌شود، در ستون سطح معنی‌داری، در هر دو گروه آزمایش و کنترل، عددها بزرگتر از ۰/۰۵ هستند. بنابراین، نرمال بودن توزیع متغیر تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۲: نتیجه آزمون لوین<sup>۴۶</sup> برای واریانس خطا

Table2: Levin test result for error variance equation

سطح معنی‌داری (Sig)	درجه آزادی مخرج (df2)	درجه آزادی صورت (df1)	F
۰/۰۰۰	۳۲	۱	۳۲/۵۸۱

جدول ۲ در آزمون لوین به بررسی برقراری پیش‌فرض می‌پردازد. چون مقدار سطح معنی‌داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، واریانس متغیر تحقیق در دو گروه با هم برابر نیستند. این مسئله یعنی یکی از پیش‌فرض‌ها نقض شده است؛ اما چون تعداد گروه کنترل و آزمایش با هم برابر هستند (هفده نفر هستند)، می‌توانیم از آن چشم‌پوشی کنیم (Tabakhnick & Fidell, 2007).



جدول ۳: آزمون اثرات بین آزمودنی (متغیر وابسته: مهارت خواندن)

Table3: Test of Between- Subject Effects Dependent variable: Necessity of direct grammar training to reinforce writing skills for Chinese learners

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین خطا	F	سطح معنی داری
پیش آزمون	۲۶۳/۴۸۹	۱	۲۶۳/۴۸۹	۴۲/۵۱۹	۰/۰۰۰
تعامل گروه×پیش آزمون	۱۰/۶۸۲	۱	۱۰/۶۸۲	۱/۷۲۴	۰/۱۹۹
خطا	۱۸۵/۹۱۱	۳۰	۶/۱۹۷		

در جدول ۳ آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها به منظور بررسی همگن بودن شیب خطوط رگرسیون نشان داده شده است. چون مقدار سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است (۰/۱۹۹)، بنابراین فرض سوم (همگن بودن شیب خطوط رگرسیون) برقرار است. چون همه پیش فرض‌ها برقرار هستند، اکنون می‌توانیم آزمون کوواریانس را انجام بدهیم.

جدول ۴: آزمون اثرات بین آزمودنی

(متغیر وابسته: تأثیر ترجمه وازگان به زبان مادری در یادگیری بهتر چینی‌ها)

Table4: Test of Between- Subject Effects Dependent variable: Effect of direct grammar training to reinforce writing skills for Chinese learners

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
پیش آزمون	۲۶۶/۹۸۸	۱	۲۶۶/۹۸۸	۴۲/۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۷۶
گروه	۱۲۴/۱۳۸	۱	۱۲۴/۱۳۸	۱۹/۵۷۵	۰/۰۰۰	۰/۳۸۷
خطا	۱۹۶/۵۹۳	۳۱	۶/۳۴۲			

صفر بودن سطح معنی داری (Sig) در جدول ۴ به این معنی است که پس از بین بردن اثرات پیش آزمون، میانگین نمرات دو گروه در پس آزمون به صورت معنی داری تفاوت دارند. یعنی تفاوت‌های موجود در پیش آزمون زبان آموزان بی‌اثر شده است تا مشخص شود فعالیتی که در گروه آزمایش انجام شده (ترجمه وازگان به زبان مادری زبان آموزان)، آیا تأثیر مثبتی داشته است یا خیر.

با فرض اینکه اثرات پیش‌آزمون از بین رفته، پس‌آزمون زبان‌آموزان با هم تفاوت پیدا کرده است. ۳۸/۷ درصد تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به دلیل عمل آزمایشی (ترجمه واژگان به زبان مادری زبان‌آموزان) است.

جدول ۵: میانگین‌های تعدیل‌شده حافظه فعال آزمودنی‌ها

Table 5: Estimated marginal means of active memory of subjects

گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	
			حد پایین	حد بالا
آزمایش	۱۱/۱۴۰	۰/۶۱۱	۹/۸۹۴	۱۲/۳۸۶
کنترل	۷/۳۱۶	۰/۶۱۱	۶/۰۶۹	۸/۵۶۲

بررسی میانگین‌های تعدیل‌شده در جدول ۵ نشان می‌دهد بعد از خارج کردن اثر پیش‌آزمون، میانگین نمره تأثیر ترجمه واژگان به زبان مادری در یادگیری بهتر چینی‌ها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر بوده است. بنابراین، فرضیه تحقیق تأیید شده است. جدول ۵ نشان می‌دهد که با فرض حذف اثرات پیش‌آزمون، نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش بیشتر از نمرات پس‌آزمون در گروه کنترل شده است. میانگین‌های تعدیل‌شده گروه کنترل ۷/۳۱۶ و گروه آزمایش ۱۱/۴۰ است.

## ۱۰. نتیجه

در آموزش واژه علاوه بر در نظر گرفتن مؤلفه‌هایی مانند گزینش واژگان و روش‌های عمومی پیشنهادشده، فرهنگ‌های تصویری و ویژگی‌های فرهنگی کلمات، ویژگی ساختاری زبان‌های مبدأ زبان‌آموزان نیز باید مورد توجه قرار گیرد. زبان‌آموزان چینی به دلیل تفاوت‌های ساختاری زبان مادری‌شان با زبان فارسی در روند یادگیری این زبان دچار مشکلات جدی می‌شوند. استفاده از روش‌های یادشده و توجه به ترجمه واژگان و تقطیع ساختاری و نقشی و تطبیق ساختارها در دو زبان فارسی و چینی می‌تواند کمک مؤثری به آموزش واژگان برای فارسی-آموزان چینی کند.

زبان‌آموزان چینی گرایش بسیار زیادی به ترجمه کلمات دارند و علاقه‌مند هستند معنی

کلمات را بدانند؛ اما ترجمه به معنای بیان معنی کلمات در تمامی موارد به تنهایی کافی نیست. کنگ<sup>۴۷</sup> (1995: 44) معتقد است:

با استفاده از این روش زبان آموز عادت می‌کند برای هر واژه در زبان دوم معادلی در زبان اول بیابد و واژه‌های دو زبان را به هم ربط دهد، در نتیجه به ارتباط واژه‌ها در زبان هدف توجه نخواهد داشت. در این روش تأکید اصلی بر ارائه معنای واژه است؛ حال آنکه در آموزش واژه باید به کاربرد آن نیز توجه شود. نکته مهم دیگر این است که معمولاً مطابقت معنای دقیقی بین دو زبان وجود ندارد، واژه‌هایی که به ظاهر معادل هم هستند در دو زبان کاربردهای مختلفی دارند و گاه کاربردهای یکسان، اما معنای ضمنی متفاوتی خواهند داشت و یا به لحاظ مرزهای معنایی با هم تفاوت دارند.

اما در این میان معلم به عنوان هدایت‌کننده آموزش باید با استفاده از گرایش زبان‌آموزان به روش‌های یادگیری که به آن‌ها عادت کرده‌اند، بتواند تعادلی بین روش‌های متعدد ایجاد کند. برای مثال بعد از ترجمه کلمات به زبان چینی توسط زبان‌آموزان، بلافاصله معلم کلاس باید ارتباط معنایی را که بین آن کلمه و سایر کلمات و یا متن وجود دارد، بیان کند. «در این حالت در صورتی که موضوعی بحث‌انگیز، وجود داشته باشد و زبان‌آموزان را به مشارکت در بحث تشویق کند بهتر است. چون با این کار واژه‌ها در متن و به صورت فعال فرا گرفته می‌شوند» (Heltai, 1989: 290). این موضوع در بین زبان‌آموزان چینی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند و به نظر می‌رسد در مراحل مختلف یادگیری‌شان با توجه به روند پیشرفت و مشکلاتی که در هر مرحله از یادگیری زبان فارسی با آن درگیر هستند، ضروری است. بنابراین، ترجمه زمانی می‌تواند مؤثر باشد که در کنار توجه به جایگاه صرفی و نحوی اجزای کلمات ارتباط معنایی و کاربردی کلمات را در متن مورد توجه قرار دهد.

مسئله دیگری که در ارتباط با این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد، این است که معمولاً مدرسان کلاس‌ها به زبان چینی آشنایی ندارند و احتمال اینکه زبان‌آموزانی از سایر ملیت‌ها در کلاس‌ها باشند نیز زیاد است. در این صورت به نظر می‌رسد زبان‌آموزان چینی طبق برنامه‌های مدون از پیش تعیین شده همراه با متون ویژه‌ای که برای آن‌ها تهیه و آماده شده است در گروه‌های جداگانه آموزش ببینند. چنانچه میسر باشد اگر از یک «معلم‌یار» که خود نیز چینی است و آشنایی بیشتری به زبان فارسی دارد، در کلاس استفاده شود، امر آموزش زبان

فارسی برای چینی‌زبانان پیشرفت بهتری خواهد داشت. حضور این معلم‌یار در کلاس علاوه بر کمک به ترجمه کلمات و سهولت آموزش واژگان، باعث دلگرمی و جلب اعتماد و اطمینان زبان‌آموزان به کلاس و یادگیری بهتر خواهد شد.

این پژوهش در صدد بررسی روش‌های آموزش واژه برای زبان‌آموزان چینی بود؛ اما به نظر می‌رسد تهیه منابع و برنامه‌ریزی‌های ویژه برای این گروه از زبان‌آموزان با توجه به ویژگی‌های ساختاری زبان مادری‌شان از موارد مهمی است که نیازمند تحقیقات توصیفی و میدانی بسیاری است.

## ۱۱. پی‌نوشت‌ها

1. analytic
2. Spear. R.A
3. Utterance
4. Falk
5. Saussur
6. Significant
7. Signifie
8. Richard
9. Carter & McCarthy
10. Katamba & Stonham
11. agglutinating
12. inflecting
13. polysynthetic
14. templatic
15. Miuwese
16. Lewis
17. Healy
18. locutionary act
19. illocutionary act
20. perlocutionary Act
21. Mackay
22. Wilkins
23. Stieglitz
24. Alen
25. Rivwes
26. Nation
27. Frieze

28. Hochett
29. Nunan
30. Vermeer
31. Krashen
32. Chastain
33. Galisson
34. Newton
35. Nathon
36. paired – associated methods
37. keyword
38. M.Celce Murcia
39. F.Rosenweig
40. pidginization
41. LUCAS (Look Up and Compose A Sentence using each word)
42. Mackay
43. Ancova
44. Kolmogorov-Smirnov<sup>a</sup>
45. Shapiro-Wilk
46. Levene
47. Kang, Sook-HI

## ۱۲. منابع

- اسلامی، مریم (اسفند ۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای نحوی در نوشتاری روسی‌زبانان فارسی-آموز». *نخستین همایش آموزش زبان فارسی دانشگاه تربیت مدرس*. تهران. کتاب الکترونیکی. صص ۳۵-۴۶.
- البرزی ورکی، پرویز (۱۳۸۱). «رده‌شناسی ساخت‌واژی». *پژوهش زبان‌های خارجی*. ش ۱۲. صص ۳-۱۸.
- آلن، ویرجینیا، فرنچ (۱۳۶۶). «فنون تدریس لغت». ترجمه قاسم کبیری. *رشد آموزش زبان*. ش ۳. صص ۱۱-۱۲. صص ۱۰-۲۸.
- آهنگری، سعیده و زینب عبدالله‌پور (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر راهبردهای مختلف آموزش واژگان (تصاویر متحرک، تصاویر صامت و شکل مکتوب) بر توان یادگیری واژگان در زبان‌آموزان ایرانی». *زبان‌شناسی کاربردی*. د ۱. ش ۶. صص ۱-۱۸.
- بیدگی قیانداری، فهیمه (۱۳۹۲). «تأثیر استفاده از تصویر در افزایش دانش واژگانی فارسی‌آموزان خارجی؛ مطالعه موردی فارسی‌آموزان کره‌ای». *پژوهش‌نامه آموزش زبان*

- فارسی به غیرفارسی‌زبانان. د ۲، ش ۲. صص ۱۱۹-۱۳۸.
- پوردریایی نژاد، علی (۱۳۹۰). «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تمرین ذهنی بر توانایی یادگیری واژه‌های زبان انگلیسی در دانشجویان». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. د ۱، ش ۱. صص ۲۱-۳۶.
  - رقیب‌دوست، شهلا و رویا جدیری جمشیدی (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش شبکه‌های واژگانی بر درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. س ۱، ش ۲. صص ۱۳۵-۱۶۱.
  - زندی، بهاره (۱۳۹۴). *تحلیل خطای نوشتاری فارسی‌آموزان چینی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دانشگاه الزهرا.
  - شقاقی، ویدا (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی صرف*. تهران: نشر علمی.
  - شهبازی، ایرج (۱۳۸۷). «گزینش و آموزش واژگان (همراه نقدی مختصر بر واژگان آزفا)». گردآورندگان تاج‌الدین و عباسی. *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران. صص ۲۳۳-۲۶۸.
  - ضرغامیان، مهدی (۱۳۷۲). *واژگان خوانداری کودکان دبستان ایران*. رساله کارشناسی ارشد. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
  - ضیاء حسینی، سید محمد (۱۳۸۵). *اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران: سخن.
  - غیاثی، ابوالقاسم و فاطمه جعفری (۱۳۹۴). بررسی خطاهای زبانی نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره). طرح پژوهشی درون دانشگاهی. مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین.
  - کیماسی، رحمت‌اله (۱۳۸۹). *تهیه متن‌های آموزش واژه بر اساس نظریه حوزه‌های معنایی ویژه غیرفارسی‌زبانان سطح پیشرفته*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
  - گله‌داری، منیژه (۱۳۸۷). «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی». گردآورندگان تاج‌الدین و عباسی. *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*.

تهران. صص ۳۴۳-۳۵۵.

- لطافتی، رؤیا و فاطمه جعفری (۱۳۸۶). «جایگاه فرهنگی کلمه در آموزش زبان».
- پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. ش ۵۶. صص ۱۵۱-۱۳۱
- عباسی، آزیتا و همکاران (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر مستقیم شماری از پسوندهای اشتقاقی به فارسی آموزان خارجی». جستارهای زبانی. د ۸. ش ۴. صص ۱-۲۶.
- Deyhim G. (2000). *Linguistique Française*. Teheran: Presse universitaires de l'Iran.
- Galisson R. (1983). *Des Mots pour Communiquer*. Paris.
- Galisson R. (Octobre 1984). *Le français dans le Monde*. n°188. Paris.
- Hameau M-A. (Juin 1969). *Le français dans le Monde*. n°65. Paris.

#### References:

- Abbasi, A.; S. Kiyani & A. Rostami ,(2017), “The effects of explicit teaching of some derivational suffixes to L2 learners of Persian”. *Language Related Research*. 8(4). Pp. 1-26. [In Persian].
- Ahangari, S. & Z. Abodolah Pour, (2010). “The effects of multimedia annotations on Iranian EFL Learners’ L2 vocabulary learning”. *Iranian Journal of Applied Linguistics*. 1 (6). Pp. 1-18. [In Persian].
- Alborzi Varaki, P. (2002). “Morphological typology”. *Foreign Language Research*. No. 12. Pp. 3-18. [In Persian].
- Allen, A.F. (1993). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University press.
- Austin, J. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Bidgoli Gopandari, F. (2013). “The effect of using pictures on enhancing vocabulary knowledge of foreign Persian learners: case study of Korean Persian learners”. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 2(2). Pp. 119-138. [In Persian].

- Carter, R. & M. McCarthy ,(1988), *Vocabulary and Language Learning*. London: Longman
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3th ed). New york: Harcourt Javanovich Inc.
- Deyhim G. (2000). *French linguistics*. Teheran: Academic Press of Iran.[In French].
- Eslami, M. (2015). “Analysis of syntactic errors in Russian writing”. *The First Persian Language Teaching Conference in Tarbiat Modares University*. Tehran. electronic book. Pp. 46-35. [In Persian].
- Falk, J.S. (1978). *Linguistics and Laguage* (2nd ed.) USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Galehdari, M. (2008). “Analysis of written error In Persian language learners”. collectors Tajeddin & Abbasi. *Articles Collection of Seminar of Teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners*. Tehran. Pp. 343-355. [In Persian].
- Galisson R. (1983). *Words to communicate*. Paris [In French].
- Galisson R. (October 1984). *French in the world*. N.188. Paris [In French].
- Ghiassi, A. & F. Jafari, (2015). “Study of writing errors in non-Persian speaking , In Persian Language Center of Imam Khomeini international university”. *In-university research project. Persian Language Center of Imam Khomeini International University of Qazvin*. [In Persian].
- Hamlet M-A. (June 1969). *French in the world*. N6.5. Paris [In French].
- Healy, A.F. Barshi, et al. (1998). *Toward Improvement of Training in Foreign Languages*. In A.f. Healy and L.E.
- Heltai, p. (1989). “Teaching vocabulary by oral translation”. *ELT Journal* 43/4. Pp. 288-293
- Henriksen, B. (1999). “Three dimensions of vocabulary development”. *Studies in*



*Second Language Acquisition*, 23. Pp. 303-317.

- James, M. (1996). *Improving second language Reading Comprehension have on incidental Vocabulary Development Approach. Dissertation*. Monaco: University of Hawaii.
- Kang, Sook- H. (1995) "The effects of a context embeded approach to second-language learning", *System*. 23/1. Pp. 43-55.
- Katamba, F. & J. Stonham ,(2006). *Morphology*. UK: Macmillan Education.
- Kimasi, R. (2010). "Preparing the texts for vocabulary teaching, based on the theory of of semantic domains, special for non-Persian advanced language learners". *M.A Thesis. Shahid Beheshti University*. [In Persian].
- Kojic-saboo, L. & P.M. Lightbown (1999). "Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success". *Modern Language Journal*. 83(ii).Pp.176- 192.
- Krashen, S. (1986). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergaman press.
- Letafati, R. & F. Jafari, (2007), "Cultural role of words in Language teaching". *Human Sciences of Shahid Beheshti University*. 56. Pp. 131-151. [In Persian]
- Lewis, M.(1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward*. Hove. England: Language Teaching Publication.
- Mackay, R. (1986). "Review of the words you need, more words you need". *ELT Journal*. 40/1: 75-76.
- McCarthy, M.. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University press.
- Meuwese, K. L. (2002). *Common Vocabulary Teaching Techniques and their Effectiveness for Promoting Production among Intermediate Learners of German*. UMI. 3060506.
- Nation, I.S.P. (1982). "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research". *RELC Journal*. 13. Pp. 14-36.

- Nation, P. & J. Newton ,(1997), "Teaching Vocabulary," In J, Coady and T, Hudson (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Pp: 238-224.
- Pourdaryai Nejad, A. (2011). "The Study of the Influence of Rehearsal Strategies and Phonological Awareness Training on Iranian Students Ability in Foreign Vocabulary Learning". *Foreign Language Research Journal*. 1(1). Pp. 21-36. [In Persian]
- Raqib Dust, Sh. & R. Jodairi Jamshidi, (2012), "The Effects of Teaching Lexical Networks on Reading Comprehension of Foreign Persian Language Learners". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 1(2). pp. 135-161. [In Persian]
- Richards, J.C.; J. Platt & H. Platt, (1992), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.) England: Longman Group
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching Forign Language Skills*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Shahbazi, I. (2008). "Selection and vocabulary training (with a brief critic on Azfa vocabulary)",collectors Tajeddin & Abbasi. *Articles Collection of seminar of teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners*. Tehran. Pp. 233-268. [In Persian].
- Shaaqai, V. (2015). *Descriptive Dictionary of Morphology*. Tehran: Scientific Publication. [In Persian]
- Spear, R. A. (1975). *NTC's Dictionary of Grammer Terminology*. USA: National Textbook Company.
- Stieglitz, E.L. (1983). "A practical approach to vocabulary reinforcement". *ELT Journal*. 37/1: Pp.71-75
- Tabakhnick, B. G. & L. S. Fidell ,(2007), *Using Multivariate Statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Vermeer, A. (1992). "Exploring the Second Language Learner Lexicon". *The*

*Construct of Language Proficiency: Application of Psychological Models to Language Assessment.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Virginia French, A. (1987). "Techniques in teaching vocabulary". Translated by Qasem Kabiri. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 3(11-12). Pp. 10-17 & 27-28. [In Persian]
- Wilkins, D.A, (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: The MIT Press.
- Zandi, B. (2015). *An Analysis of Written Error In Persian Language Learners*. Master's thesis. Al-Zahra University. [In Persian]
- Zaraqamian, M. (1993). *Reading vocabulary of children in primary school of Iran*. M.A Thesis. Tehran: Institute for Cultural Studies and Research. [In Persian].
- Zia Hosseini, S.M. (2006). *Principles and Theories of Teaching Persian Language to non-Persian speakers*. Tehran: Sokhan Publications. [In Persian]