

تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری فارسی آموزان غیر ایرانی^۱

سید مهدی ابطحی^۲

مهدی خدادادیان^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۶/۱۵

چکیده

درک مطلب، فرایند دریافت اطلاعات از متن‌های خوانداری و شنیداری است که نقش بنیادی در یادگیری زبان بر عهده دارد. چند عامل در درک مطلب دخالت دارند که دانش واژگانی و دانش پیشین از آن جمله هستند. پژوهش پیش رو، بر آن است تا به صورت میدانی به بررسی تأثیر آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری فارسی‌آموزان غیرایرانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بپردازد. به این منظور، از میان حدود ۱۰۰ نفر از زبان‌آموزان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی این دانشگاه، ۶۵ نفر (از هر دو جنس) انتخاب

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2017.10369.1272

^۲ مربی گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول)؛

abtahi@plc.ikiu.ac.ir

^۳ مربی گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)؛

khodadadian@plc.ikiu.ac.ir

گردیدند و با همگن سازی از طریق برگزاری آزمون سطح واژه، به ۴۶ نفر (جمعیت نمونه) کاسته شدند. سپس این تعداد به دو گروه ۲۳ نفری آموزش واژه و فعال سازی دانش پیشین تقسیم گردیدند. پس از آن یک پیش آزمون مشترک با تأکید بر پیشینه فرهنگی ایران، برای هر دو گروه برگزار گردید که پایایی آن بر اساس آزمون کودر-ریچاردسون محاسبه گردید و رقم ۰/۷۱ به دست آمد. سپس، همزمان با تدریس واژه های متن-های آزمون در گروه آموزش واژه و فعال سازی دانش پیشین آزمودنی ها در پیوند با موضوع این متن ها در گروه دانش پیشین، همان آزمون به صورت پس آزمون برگزار گردید. یافته های پیش آزمون و پس آزمون دو گروه که از طریق آزمون های آنالیز واریانس، تی زوجی و کولموگروف-اسمیرنوف مورد تحلیل قرار گرفت، نشان داد دانش واژگانی بر درک مطلب خوانداری تأثیر معناداری دارد، در حالی که این روند در مورد فعال سازی دانش پیشین فارسی آموزان مشاهده نمی شود.

واژه های کلیدی: درک مطلب خوانداری، دانش واژگانی، دانش

پیشین، فارسی آموزان غیرایرانی

۱. مقدمه

خواندن یکی از چهار مهارت زبانی است که زبان آموزان به منظور یادگیری زبان دوم به آن نیاز دارند. برخی از پژوهشگران مانند مارتین-چانگ و گولد (Martin-Chang & Gould, 2008) بر این باورند که خواندن روند یادگیری زبان را سرعت بخشیده و آسان می کند. به باور آنها، رابطه بین خواندن و دانش واژگانی، یک رابطه دوسویه است؛ به این معنا که واژه ها، درک مطلب خوانداری را افزایش می دهند و از سوی دیگر، فرد هر چه پیش تر بخواند، دانش واژگانی اش افزایش خواهد یافت. همچنین، نمی توان نقش دانش پیشین را در درک مطلب خوانداری نادیده گرفت؛ چراکه تا کنون پژوهش هایی به کارایی دانش پیشین در سطح های مختلف زبان آموزی اشاره کرده اند و مبحث های موجود در زمینه نظریه طرح واره از این دسته اند. البته باید اشاره نمود که در بیش تر پژوهش های این حوزه، دانش پیشین به عنوان یک عامل نسبی در درک متون خوانداری به شمار آمده است (Chan, 2003).

تا کنون پژوهش‌هایی در ارتباط با تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خواننداری صورت گرفته که برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های انجم‌شعاع و زمانیان (Anjomshoa & Zamanian, 2014)، ژانگ و انوئال (Zhang & Annual, 2008)، رشیدی و خسروی (Rashidi & Khosravi, 2010)، شیوتسو و ویر (Shiotsu & weir, 2007)، ونگ (Weng, 2012) و جانسون (Johnson, 1982) اشاره نمود. وجه تمایز پژوهش پیش‌رو با پژوهش‌های پیشین در این است که در مقاله حاضر، به طور همزمان به بررسی تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خواننداری فارسی آموزان غیرایرانی پرداخته شده است؛ همچنین، در پژوهش‌های دیگر، اغلب این روند در مورد افرادی از یک جامعه زبانی انجام پذیرفته، در حالی که آزمودنی‌های این پژوهش را زبان‌آموزانی از چند ملیت تشکیل می‌دهند. این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است که «دانش واژگانی چه تأثیری بر درک متون خواننداری فارسی آموزان غیرایرانی دارد؟»، «دانش پیشین چه تأثیری بر درک متون خواننداری فارسی آموزان غیرایرانی دارد؟» و «آیا دانش واژگانی فارسی آموزان غیرایرانی، تأثیر بیش‌تری بر درک مطلب خواننداری آنان دارد یا دانش پیشین آنان؟»

۲. مبانی نظری

در این بخش، مبانی نظری پژوهش شرح داده خواهد شد.

۲.۱. درک مطلب

تامپکینز (Tompkins, 2011, p. 203) درک مطلب خواننداری را میزان آگاهی فرد از متن یا پیام تعریف می‌کند و بیان می‌کند این درک و آگاهی، از ارتباط میان واژگان نوشتاری و دانش خارج از متن یا پیام سرچشمه می‌گیرد. او درک مطلب را یک فرایند خلاقانه^۱ و چندبعدی^۲ می‌داند که وابسته به چهار دانش زبانی واج‌شناسی، نحو، معنی‌شناسی و کاربردشناسی است. او در جای دیگر (همان، ۷) می‌نویسد مهارت در خواندن، بستگی به توانایی فرد در شناسایی واژگان به سرعت و بدون تلاش دارد؛ همچنین نشان دهنده رشد

¹ creative

² multidimensional

شناختی فرد است که این رشد، یا از طریق آموزش انجام می‌گیرد و یا از طریق تجربه. هولم و اسنولینگ (Hulme & Snowling, 2010; quoted from Tompkins, 2011, p. 212) درک مطلب خوانداری را به عنوان یکی از اهداف اولیه آموزش زبان توصیف می‌کنند. آن‌ها بر این باورند که یادگیری، چه در محیط علمی باشد و چه شخص به گونه خودآموز در حال یادگیری زبان باشد، نیاز شدیدی به درک اطلاعات از متن دارد. هرش (Hirsch, 2003) می‌نویسد درک مطلب، عمیق‌تر از فهم معنی یک واژه، جمله یا حتی یک بند است. خواننده باید بتواند از دانش خود استفاده کند تا این معانی عمیق‌تر از متن را استنباط^۱ نماید. به همین دلیل است که گاهی، خواننده با دانستن معنی واژه‌ها و ساختارهای دستوری قادر به درک متن نیست.

آدامز و کولینز (Adams & Collins, 1977) بیان می‌کنند تا میانه دهه ۱۹۷۰، خواندن اغلب به عنوان بازیابی صرف پیام نویسنده از طریق معنی تک‌تک واژه‌های متن در نظر گرفته می‌شد. به تدریج درک پژوهشگران از خواندن پیچیده‌تر شد. این پیچیدگی به دلیل آگاهی از این موضوع بود که خواننده می‌تواند معنی را از متن به دو طریق آشکار^۲ و ضمنی^۳ دریافت نماید. منظور از معنی آشکار، آن نوع معنی است که خواننده صرف‌نظر از دانش و تجربه پیشین خود، با استفاده از پردازش دقیق آنچه نویسنده می‌گوید، به آن دست می‌یابد. اگر خواننده معنای عمیق‌تری از متن را، فراتر از آنچه نویسنده به طور مستقیم بیان نموده، درک نماید، به معنای متکی به دانش پیشین متن دست یافته‌است. در پیچیده‌ترین سطح، اگر خواننده قادر به درک اطلاعات ارائه‌شده توسط نویسنده، هم به صورت آشکار و هم ضمنی باشد، می‌توان گفت او به طور موفق متن را درک نموده‌است.

دوک و همکاران (Duke et al, 2004, p. 505-509) بر این باورند که در گذشته تصور می‌شد درک مطلب خوانداری به صورت سلسله‌مراتبی از جزء به کل^۴ انجام می‌شود؛ یعنی خواننده ابتدا حرف‌ها را جداگانه می‌خواند، سپس از طریق واژه‌ها، معنی کامل متن را درک می‌کند. اما با پژوهش‌هایی که از میانه دهه ۱۹۷۰ انجام گرفت، معلوم

¹ inference

² explicit meaning

³ implicit meaning

⁴ bottom- top hieratic

شد که کلیت معنادار متن، تأثیر مهمی بر درک مطلب دارد؛ به گونه‌ای که از طریق حرف-ها و واژه‌ها و جمله‌ها به طور مجزا نمی‌توان آن را تشریح کرد. فرایندی که خواننده را قادر می‌سازد تا از طریق روابط درون‌متنی و برون‌متنی و تکیه بر دانش پیشین خود، یک مفهوم کلی را از متن کسب کند و سپس بر پایه آن، واژه‌های ناآشنا را از طریق بافت حدس بزند را فرآیند کل به جزء می‌نامند. در عین حال، آن‌ها معتقدند که فرآیند درک مطلب، یک فرآیند دوسویه است؛ بدین معنا که خواننده موقع خواندن، هم از فرآیند جزء به کل و هم از فرآیند کل به جزء بهره می‌گیرد.

۲.۲. دانش واژگانی

پژوهشگران بر این باورند که دانستن یک واژه به معنای دقیق آن، گونه‌های مختلف دانش زبانی مانند نحوه تلفظ و نوشتن را در بر می‌گیرد و تا چیرگی بر دانش ارتباط نحوی و معنایی آن واژه با واژه‌های دیگر ادامه می‌یابد. نیشن (Nation, 2001, p. 24-26) برای دانش واژگانی افراد، یک چارچوب کلی ارائه می‌کند. او بر این باور است که دانش واژگانی^۱ شخص باید هم پذیرنده^۲ و هم تولیدی باشد تا همه ابعاد دانش واژه را در بر گیرد. بر اساس نظر او، نه جنبه آگاهی وجود دارد که شامل صورت، معنی و کاربرد است. این نه جنبه مشتمل بر صورت گفتاری، صورت نوشتاری، بخش‌های واژه، ارتباط صورت و معنی، معنای مفهومی، ارتباط با واژه‌های دیگر، نقش‌های دستوری، الگوهای باهم‌آیی^۳ و محدودیت‌های کاربرد واژه هستند. نیشن (Nation, 2001) این نه جنبه را با دانش پذیرنده و تولیدی^۴ واژگان مرتبط می‌سازد. به باور وی، دانش واژگانی پذیرنده یا منفعل^۵، آن دسته از واژه‌هایی را در بر می‌گیرد که زبان‌آموزان در هنگام شنیدن و خواندن، آن‌ها را شناسایی می‌کنند و شمار آن‌ها اغلب بیشتر از واژگان تولیدی فرد است. او همچنین می‌نویسد که دانش واژگانی پذیرنده، درون‌داد زبانی است که زبان‌آموزان از دیگران و از طریق شنیدن و خواندن دریافت می‌کنند و سعی می‌کنند آن را درک نمایند. از سوی دیگر، دانش

¹ lexical knowledge

² receptive

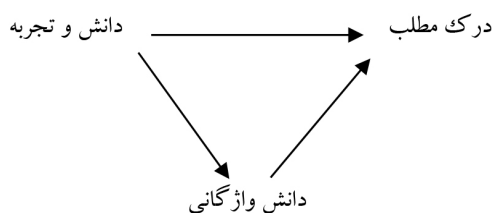
³ collocation patterns

⁴ receptive and productive

⁵ passive

واژگانی تولیدی یا فعال^۱، شامل واژگانی است که فرد در هنگام صحبت کردن و نوشتن از آن‌ها بهره می‌گیرد. بر پایه نظریه نیشن (Nation, 2001)، کاربرد تولیدی واژگان این گونه تعریف می‌شود: «اراده، جهت بیان معنی از طریق صحبت کردن یا نوشتن و تولید صورت‌های واژگانی مناسب به صورت گفتاری و نوشتاری»؛ به بیان دیگر، افراد دانش تولیدی برون‌داد زبانی را برای انتقال پیام از طریق گفتن و نوشتن به کار می‌برند.

هو و نیشن (Hu & Nation, 2000) رابطه میان دانش واژگانی و درک مطلب را یک رابطه پیچیده و پویا می‌دانند. آن‌ها این ارتباط را دوسویه برآورد می‌کنند؛ بدین معنی که دانش واژگانی بر درک مطلب، و از سوی دیگر، درک مطلب بر دانش واژگانی تأثیرگذار است. آن‌ها بیان می‌کنند که از طریق درک مطلب می‌توان واژه‌های ناآشنا را شناسایی، و از طریق بافت، معنای‌شان را حدس زد. آن‌ها در مقاله خود به دیدگاه اطلاعاتی^۲ اشاره می‌کنند که بر مبنای این دیدگاه، واژه به عنوان شاخص درک متن در نظر گرفته می‌شود. خواندن در مورد موضوعی که فرد هیچ شناختی از آن ندارد، بسیار سخت و پیچیده خواهد بود. آن‌ها این دیدگاه را به صورت شکل (۱) نشان داده‌اند.



شکل ۱: تأثیر متقابل دانش پیشین و دانش واژگانی بر درک مطلب

۱.۲.۲. وسعت یا میزان دانش واژگانی

نیشن (Nation, 2001, p. 6) وسعت دانش واژگانی^۳ را دربرگیرنده تعداد واژه‌هایی می‌داند که زبان‌آموز در یک سطح زبانی مشخص از آن‌ها آگاهی دارد. اما پرسش مهمی که در این جا مطرح می‌شود آن است که زبان‌آموزان زبان دوم به چه تعداد واژه نیاز دارند؟ همان‌گونه که نیشن (Nation, 2001, p. 8) بیان می‌کند، تعداد واژه‌هایی که گویشوران

¹ active

² informational view

³ breadth of vocabulary knowledge

تحصیل کرده انگلیسی می‌دانند در حدود ۲۰ هزار واژه است. بر اساس پژوهش‌هایی که در مورد واژگان زبان آموزان زبان دوم صورت گرفته، به نظر می‌رسد که آن‌ها نیاز دارند دو هزار واژه با فراوانی کاربردی بالا بدانند تا بتوانند حدود ۸۰٪ یک متن را درک نمایند. این داده‌ها قاعده‌مند نیستند و ممکن است در بین افراد، متغیر باشد؛ همچنین این تعداد اسم‌های خاص، علائم اختصاری، واژه‌های مرکب و کلمات خاص را در بر نمی‌گیرد و همان‌گونه که بوئر و نیشن (Buer & Nation, 1993) منظور از واژه را خانواده واژگانی، شامل واژه‌های پایه، صورت‌های تصریفی و صورت‌های اشتقاقی می‌دانند.

به باور نیشن و وارینگ (Buer & Nation, 1997, p. 11) زبان آموزان باید حداقل سه هزار واژه با فراوانی بالا^۱ را بدانند تا بتوانند حداقل ۹۵٪ از متنی را که می‌خوانند، درک نمایند. علاوه بر این، پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد دانستن پنج هزار واژه با فراوانی بالا باید بتواند دانش واژگانی کافی را برای آسان شدن درک متن فراهم نماید. با این حال، هنوز واژه‌های ناشناخته‌ای باقی می‌ماند، اما این سطح از دانش واژگانی به زبان آموزان اجازه می‌دهد که بیشتر متن را درک نمایند و بتوانند معنی واژه‌های ناآشنا را حدس بزنند.

۲.۲.۲. عمق دانش واژگانی

رید (Read, 1993) مفهوم عمق دانش واژگانی^۲ را کیفیت دانش واژگانی زبان آموز می‌داند. او بر این باور است که دانستن معنی یک واژه به معنی دانستن معانی بیشتر آن در یک متن خاص است. او بیان می‌کند زبان آموز علاوه بر دانستن معنی واژه، نیاز به دانستن نحوه تلفظ، نوشتن و رابطه معنایی و نحوی آن با دیگر واژه‌ها مانند هم‌معنایی، تضاد، باهم‌آیی و چندمعنایی است. بنابراین واژه نباید تک‌بعدی در نظر گرفته شود، بلکه باید به عنوان یک ساختار چندوجهی به آن توجه شود. اشمیت (Schmitt, 1998) عمق دانش واژگانی را ارتباط‌های میان واژگان می‌داند؛ یعنی این که آن‌ها چه طور با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. عمق، غالباً اشاره به نوع گسترده‌ای از ویژگی‌های واژگان مانند مفهومی که انتقال می‌دهند، معنای ضمنی آن و الگوهایی که احتمالاً در آن وجود دارد و تداعی‌هایی که واژه در ذهن کاربر به وجود می‌آورد، دارد. او بیان می‌کند همه آن‌ها به این اشاره

¹ high frequency vocabulary

² depth of lexical knowledge

دارند که یک واژه در کنار واژه‌های دیگر قرار می‌گیرد و زبان‌آموز را قادر می‌سازد که از واژه‌ها به طور مناسب و درست استفاده نماید.

۳.۲. دانش پیشین و درک مطلب خوانداری

۱.۳.۲. نظریه طرح‌واره^۱

نظریه طرح‌واره در چارچوب تحلیل کلام ارائه شد. فیلد (Field, 2003, p. 39) می‌نویسد دانش پیشین^۲ برای درک متن ضروری است. گفته می‌شود دانش جهانی ما به صورت طرح‌واره ذخیره شده‌است. او همچنین بیان می‌کند نظریه طرح‌واره نخستین بار در سال ۱۹۳۹ توسط فردریک بارتلت^۳ (پژوهشگر حافظه در دانشگاه کمبریج) مطرح شد. او در پژوهش خود مشاهده کرد زمانی که از افراد خواسته شد یک داستان را در خاطر سپرده و تکرار نمایند، بیشتر به جزئیاتی می‌پرداختند که در اصل داستان وجود نداشت، بلکه مربوط به آن چیزی بود که بر مبنای دانش عمومی خود می‌دانستند. پس از آن، این دیدگاه بسیار مورد توجه قرار گرفت و در حوزه‌های مختلف گسترش یافت. یک طرح‌واره مجموعه‌ای از ویژگی‌های مرتبط به هم است که افراد آن ویژگی‌ها را با مفهوم، ارتباط می‌دهند. او طرح‌واره‌ها را به دو دسته تقسیم می‌کند: نخست دانش محتوایی^۴ یا دانش جهانی که شامل دانش دایره‌المعارفی و دانش پیشین گوینده و نویسنده است، و دیگر، طرح‌واره^۵ متنی که به دانش پیشین یک نوع متن ویژه مربوط می‌گردد.

ناتال (Nuttal, 1982, p. 7) طرح‌واره را به عنوان یک ساختار ذهنی در نظر می‌گیرد که از تجربیات تصویری ما نشأت می‌گیرد. کوک (Cook, 1997) به دو نوع طرح‌واره اشاره می‌کند؛ نخست، طرح‌واره‌های صوری که بر اساس دانش پیشین در مورد ساختار یک متن می‌باشد و دوم، طرح‌واره‌های محتوایی که مربوط به دانش پیشین محتوای متن هستند. کارل (Carrel, 1984) به این نکته اشاره دارد که درک متن از طریق دو دانش صورت می‌گیرد: نخست، دانش طرح‌واره‌ای که شامل عوامل اجتماعی و فرهنگی است و

¹ schema theory

² background/ prior knowledge

³ F. Bartlett

⁴ content schema

⁵ text schema

نشان می‌دهد که زبان چگونه در یک گفتمان مورد استفاده قرار می‌گیرد و دوم، دانش نظام‌مند که دانش نظام و ساختار زبان است و شامل ویژگی‌های معنایی، نحوی و واج‌شناختی است. این دو دانش و اطلاعات با هم ترکیب شده و باعث درک متن می‌گردند.

یول (Yule, 2006. P. 132-133) طرح‌واره را یک اصطلاح عمومی برای ساختار دانشی قراردادی می‌داند که در ذهن افراد وجود دارد. او معتقد است که همه ما طرح‌واره‌هایی در ذهن داریم که در شرایط گوناگون، در تعبیر ما از آنچه تجربه می‌کنیم، یا می‌خوانیم و می‌شنویم، فعال می‌شوند. این طرح‌واره‌ها فرد را قادر می‌سازند که چیزهای زیادی در مورد صحنه‌ها و وقایعی که به طور مختصر در یک متن کوتاه، توصیف شده را دریافت کنند. همچنین او بیان می‌کند «به طور مسلم، درک ما از آنچه می‌خوانیم، تنها بر اساس چیزهایی نیست که در متن می‌بینیم، بلکه بر پایه چیزهایی است که ما در ذهن داریم که همان طرح‌واره‌های ذهنی ما می‌باشند» (همان: ۱۳۳). براون و یول (Brown & Yule, 1981, p. 249) بر این باورند که طرح‌واره‌ها باعث توجه به اطلاعات جدید و جذب آن‌ها می‌شوند. افراد به موضوعاتی که در طرح‌واره‌های ذهنی‌شان وجود دارد، توجه بیشتری دارند. به باور آن‌ها، طرح‌واره‌ها حتی در مواجهه با اطلاعات متناقض^۱، گرایش به ثابت ماندن دارند. طرح‌واره‌ها می‌توانند به درک جهان و تغییر سریع محیط کمک نمایند. افراد از آن‌ها به منظور سازماندهی دانش جاری خود و فراهم کردن چارچوبی برای درک آینده استفاده می‌کنند.

در بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینه تأثیر دانش پیشین در سطوح مهارت‌های مختلف صورت پذیرفته، نوعی وضعیت چالش برانگیز وجود دارد. چان (Chan, 2003) می‌نویسد اهمیت نسبی بودن دانش پیشین و مهارت زبانی، باید در درک مطلب خوانداری مورد توجه قرار گیرد. رحمان و بیزانس (Rahman & Bisanz, 1986) بر این باورند که کارایی طرح‌واره‌های ذهنی خواننده‌های ضعیف به اندازه خواننده‌های قوی نیست. همچنین آن‌ها معتقدند که نقش دانش پیشین خواننده‌های خوب، بنیادی‌تر از خواننده‌های ضعیف است. از سوی دیگر، پژوهش کارل (Carrel, 1984) نشان می‌دهد که دانش پیشین هیچ تأثیر معناداری بر خواننده‌های سطوح پیشرفته ندارد و این در حالی است که چان (Chan,

¹ controversy information

(2003) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده که دانش پیشین در زبان‌آموزان دارای سطح مهارتی پایین‌تر، تأثیر مثبتی داشته‌است.

نظریه‌ای که در ارتباط با تأثیر دانش پیشین بر درک مطلب وجود دارد، مبتنی بر توانایی زبان‌آموزان در فرایند استنباط^۱ است. بر اساس نظر همادو (Hammadu, 1991)، استنباط اشاره به یک فرایند شناختی دارد که به منظور ساختن معنا از طریق فرایند تفکر به کار می‌رود. این فرایند تفکر، شامل استدلال از طریق تعمیم‌سازی و توضیح است. همادو (Hammadu, 1991) در پژوهش خود به بررسی راهبردهای استنباط که توسط زبان‌آموزان به کار می‌رود، پرداخت و دریافت که دانش پیشین بر فرایند درک مطلب تأثیرگذار است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مبتدی به میزان بیشتری از استنباط در مقایسه با زبان‌آموزان پیشرفته استفاده می‌کنند. علاوه بر استنباط، قیاس نیز می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا بتوانند اطلاعات جدید و ناآشنا را با اطلاعات آشنا در حافظه‌شان گره بزنند. با این وجود، او معتقد است که معلم‌ها باید هنگامی که از قیاس استفاده می‌کنند، مراقب باشند؛ زیرا بعضی از قیاس‌ها هیچ کمکی به زبان‌آموزان نمی‌کنند. بر اساس دیدگاه همادو (Hammadu, 1991) اگر بخواهیم به طور مطلوب به درک مطلب کمک نماییم، لازم است ساختارهای زیربنایی بخش‌های مختلف قیاس، مشابه باشند، اما ویژگی‌های ظاهری آنها باید بسیار تفاوت داشته باشند. برنتیمیر (Brantimeier, 2005) در پژوهش خود دریافت که فراهم کردن موقعیت قیاس برای زبان‌آموزان زبان دوم، کمکی به بهبودی درک آنها نمی‌کند؛ به ویژه اگر متن‌ها طولانی‌تر و پیچیده‌تر و مشکل‌تر باشند.

۳. پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که در این بخش، به آن‌ها اشاره خواهد شد، در دو گروه پژوهش‌هایی که در زمینه تأثیر دانش واژگانی بر درک مطلب صورت پذیرفته و پژوهش‌هایی که به تأثیر فعال نمودن دانش پیشین زبان‌آموزان بر درک مطلب خوانداری اشاره دارد، ارائه خواهد گردید.

¹ inference

۳. ۱. پژوهش‌های مرتبط با تأثیر دانش واژگانی بر درک مطلب خوانداری

انجم‌شعاع و زمانیان (Anjomshoa & Zamanian, 2014) در پژوهش خود به بررسی تأثیر دانش واژگانی بر درک مطلب خوانداری زبان آموزان ایرانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بودند، پرداختند. تحلیل داده‌های آن‌ها نشان داد که رابطه معنادار مثبتی میان دانش واژگانی و درک مطلب وجود دارد. آن‌ها بر مبنای یافته‌های پژوهش خود پیشنهاد می‌کنند که با دادن آگاهی از دانش واژگانی به زبان آموزان همراه با آگاه‌سازی آن‌ها از مهارت‌های لازم جهت مواجهه با متون خوانداری، می‌توان توانایی خوانداری آنان را بهبود بخشید. ژانگ و انوئال (Zhang & Annual, 2008) به بررسی نقش واژگان در درک مطلب خوانداری پرداختند. جامعه نمونه آن‌ها ۳۷ دانش آموز دبیرستانی اهل سنگاپور بود که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند. به منظور سنجش واژگان آن‌ها، از آزمون سطوح واژگانی استفاده شد. نتایج این بررسی نشان داد که دانش واژگانی زبان آموزان در سطح‌های ۲۰۰۰ و ۳۰۰۰ واژه با درک مطلب خوانداری آن‌ها ارتباط دارد. این نتایج، نمایانگر این واقعیت است که رابطه تنگاتنگی میان دانش واژگانی و درک مطلب متون خوانداری وجود دارد.

در پژوهشی دیگر، رشیدی و خسروی (Rashidi & Khosravi, 2010) به بررسی عمق و وسعت دانش واژگانی در درک مطلب خوانداری پرداختند. آزمون ارتباط واژگانی و آزمون سطوح واژگانی بر روی ۳۸ دانشجوی ترم آخر دانشگاه در دوره کارشناسی انجام گرفت تا دانش واژگانی آن‌ها را از لحاظ عمق و وسعت یا اندازه مورد ارزیابی قرار دهند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که رابطه عمق و وسعت و درک مطلب با همبستگی ۸۷٪ میان نمرات در آزمون ارتباط و آزمون درک مطلب، و همچنین همبستگی ۷۵٪ میان نمرات در آزمون سطوح واژگانی و درک مطلب وجود دارد. این نشان می‌دهد دانشجویانی که عمق و وسعت واژگانی قوی‌تری داشته‌اند، در آزمون درک مطلب عملکرد بهتری دارند. شیوتسو و ویر (Shiotsu & weir, 2007) نیز در یک پژوهش به بررسی رابطه میان دانش واژگانی و درک مطلب بر روی زبان آموزان زبان دوم در کشور ژاپن پرداختند. بر مبنای یافته‌های پژوهش آن‌ها معلوم شد که رابطه‌ای قوی میان دو متغیر عمق و وسعت واژگان در پیش‌بینی و درک متن در آزمون درک متن وجود دارد. همچنین

گلکار و یمینی (Golkar & Yamini, 2007) به منظور شناسایی رابطه میان دانش واژگانی و مهارت درک خوانداری پژوهشی را انجام دادند. جامعه آماری آن‌ها ۷۶ دانشجوی لیسانس بود. سه آزمون سطوح واژگانی، آزمون جنبه تولیدی سطوح واژگانی و آزمون تافل برگزار گردید. نتایج یافته‌های آن‌ها نشان داد که رابطه بسیار معنادار و مثبتی میان دانش واژگانی و مهارت درک مطلب وجود دارد.

مهرپور و همکاران (Mehrpur et al., 2011) نیز در پژوهشی به بررسی رابطه میان دانش واژگانی و درک مطلب خوانداری انگلیسی‌آموزان ایرانی پرداختند. آزمودنی‌های آن‌ها را ۶۰ زبان‌آموز (۳۰ زن و ۳۰ مرد) از پنج آموزشگاه زبان در شهر شیراز تشکیل می‌دادند. آن‌ها برای سنجش عمق دانش واژگانی از آزمون تداعی واژگانی^۱ استفاده کردند. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها، بیانگر این موضوع بود که در حالی که هم عمق و هم وسعت دانش واژگانی، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در درک مطلب زبان‌آموزان بر عهده دارند. عمق دانش واژگانی سهم بیشتر و مهم‌تری بر عهده دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که عمق و وسعت دانش واژگانی، رابطه‌ای مثبت با یکدیگر دارند؛ به این معنا که دانش واژگانی زبان‌آموزانی که واژگان بیشتری می‌دانستند، عمیق‌تر بود.

۲.۳. پژوهش‌های مرتبط با تأثیر دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری

ونگ (Weng, 2012) در پژوهش خود به بررسی رابطه میان دانش پیشین و مهارت زبانی در درک مطلب خوانداری پرداخت. او آزمودنی‌های خود را بر مبنای آزمون بسندگی زبان انگلیسی، به سه گروه با سطح‌های زبانی مختلف تقسیم کرد و به آن‌ها چهار آزمون درک مطلب ارائه کرد تا توانایی درک مطلب‌شان را مورد ارزیابی قرار دهد. آزمون، شامل متن‌های فرهنگی آشنا و ناآشنا بود. نتایج پژوهش وی نشان داد آزمودنی‌های او در موضوع‌های فرهنگی آشنا، عملکرد به مراتب بهتری نسبت به موضوعات و متن‌های ناآشنا داشتند. بر این مبنای یافته‌های این پژوهش به معلمان پیشنهاد می‌کند که با استفاده از فعالیت‌های آموزشی مانند فعالیت‌های پیش از خواندن، استفاده از تصاویر و موارد مشابه، دانش پیشین آن‌ها را فعال نموده، در نتیجه، مهارت درک مطلب زبان‌آموزان را بهبود بخشند.

^۱ word associates test (WAT)

جانسون (Johnson, 1982) در پژوهش خود دریافت که آشنایی انگلیسی‌آموزان با هالوین، می‌تواند تأثیر بیشتری نسبت به آشنایی با واژه‌های این موضوع در درک متونی با همین موضوع (هالوین) داشته باشد. لی (Lee, 1986) برای بررسی تأثیر دانش پیشین در خواندن، درک و یادآوری متن در زبان‌آموزان زبان دوم، پژوهشی را انجام داد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در صورتی که به زبان‌آموزان، یکی از سه مؤلفه دانش پیشین یعنی بافت، شفافیت متنی و آشنایی ارائه شود، توانایی آن‌ها در درک و یادآوری افزایش می‌یابد. چان (Chan, 2003) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که دانش پیشین در زبان‌آموزان دارای سطح مهارتی پایین‌تر، تأثیر مثبت دارد.

نتیجه‌ای که از پژوهش‌های بالا می‌توان گرفت، این است که نقش دانش پیشین در درک مطلب خوانداری در سطوح مختلف زبانی هنوز به صورت یک مسأله حل‌نشده‌ای باقی مانده است.

۴. روش پژوهش

۴.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق را تعداد ۴۶ نفر از فارسی‌آموزان غیرایرانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از هردو جنس (۲۵ مرد و ۲۱ زن) و با ۶ ملیت متفاوت (جدول شماره ۱) تشکیل می‌دهند. در انتخاب این تعداد بدین ترتیب عمل گردید که نخست، ۶۵ نفر از فارسی‌آموزان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از میان حدود ۱۰۰ زبان‌آموز این دوره انتخاب گردیدند. سپس سطح واژگان این دسته، از طریق آزمونی واژگانی مورد سنجش قرار گرفت. نحوه اجرای این آزمون این گونه بود که ۲۰ آزمون-واژه^۱ در اختیار این ۶۵ نفر قرار گرفت تا در مدتی مشخص به آن‌ها پاسخ دهند و پس از آن، ۱۹ نفر از کسانی که بیش از ۲۵ درصد پاسخ‌هایشان به این آزمون درست بود، از جمعیت نمونه حذف گردیدند. ۴۶ نفر همگن باقیمانده به دو گروه آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین تقسیم شدند. سپس آزمونی

۱. word test. با توجه به اینکه تعدادی از آزمودنی‌های پژوهش، عرب‌زبان بودند و تمام آزمودنی‌ها تقریباً از سطح زبانی مناسبی برخوردار بودند، در طراحی آزمون واژه، از واژه‌های سره فارسی بهره‌گیری شد.

متشکل از دو متن با موضوعات پیشینه فرهنگی و تاریخی ایران و با تکیه بر واژه‌های به کاررفته در آزمون واژه (آزمون نخست)، به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آن‌ها به عمل آمد؛ به این ترتیب که این آزمون نخست به صورت پیش‌آزمون به صورت جداگانه در اختیار آزمودنی‌های دو گروه قرار گرفت و پس از پاسخ‌گویی، با فاصله زمانی اندک^۱، در گروه دانش واژگانی، واژه‌های نامانوس متون آزمون به آزمودنی‌ها آموزش داده شد؛ به این صورت که صرفاً واژه‌های مورد سنجش در پیش‌آزمون، به آن‌ها آموزش داده شد و در گروه فعال‌سازی دانش پیشین، از طریق مقایسه، تصویر و پرسش، دانش پیشین آزمودنی‌ها نسبت به موضوعات متن‌ها فعال گردید. سپس پس‌آزمون (که همان پیش‌آزمون بود) با فاصله زمانی یک ساعت^۲ به منظور پاسخ‌گویی در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. به این ترتیب، نگارندگان به پاسخ‌های صحیح هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دست یافتند. سپس نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه از طریق آزمون‌های آنالیز واریانس^۳، تی‌زوجی^۴ و کولموگروف-اسمیرنوف^۵ مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱: ملیت و تعداد آزمودنی‌ها

ردیف	ملیت	تعداد
۱	چینی	۱۱
۲	سوری	۱۵
۳	لبنانی	۹
۴	آذربایجانی	۶
۵	ترکیه‌ای	۳
۶	نیجریه‌ای	۲
کل	---	۴۶

^۱ در این پژوهش، به منظور به حداقل رساندن عوامل تأثیرگذار بیرونی مانند تبادل نظر آزمودنی‌ها در مورد واژه‌ها و پرسش‌های درک مطلب، مراجعه به منابع و موارد مشابه، پس‌آزمون با فاصله زمانی اندکی از پیش‌آزمون و آموزش واژه‌های ناآشنا و فعال‌سازی دانش پیشین در گروه‌های جداگانه برگزار گردید.

^۲ این زمان اندک برای جلوگیری از تماس و ارتباط اعضای دو گروه با یکدیگر در نظر گرفته شد.

^۳ analysis of variance

^۴ paired t-test

^۵ kolmogorov-smirnov

۴.۲. ابزار

همان گونه که در بخش پیشین اشاره گردید، ابزار اندازه گیری این پژوهش، آزمونی محقق ساخته متشکل از دو متن خوانداری با ۴ پرسش و در مجموع، ۸ پرسش بود. در طراحی پرسش های درک مطلب، سعی بر آن بود که بیست واژه اشاره شده در بخش پیشین، نقش تعیین کننده ای داشته باشند.

به منظور بررسی پایایی آزمون، با توجه به دوجهی بودن توزیع نمرات (پاسخ صحیح یا پاسخ غلط به آزمون چهارگزینه ای) از ضریب کودر-ریچاردسون استفاده شد. روش کودر-ریچاردسون^۱ که با نماد KR نشان داده می شود، برای برآورد پایایی آزمون هایی به کار می رود که در مورد همه پرسش های آن به پاسخ های درست نمره یک (۱) و به پاسخ های نادرست نمره صفر داده می شود.

برای بررسی پایایی، ۱۰ آزمودنی به عنوان پیش نمونه انتخاب و به ۸ پرسش آزمون پاسخ دادند. بعد از تصحیح آزمون و اختصاص عدد ۱ به پاسخ درست هر پرسش و عدد ۰ به پاسخ نادرست هر پرسش، با استفاده از فرمول اشاره شده، میزان ضریب پایایی کودر-ریچاردسون تقریباً ۰/۷۱ محاسبه شد که مقدار قابل قبولی برای پایایی یک آزمون است.

۵. ارائه و تحلیل داده ها

در این بخش، با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی، به بررسی و تحلیل داده ها پرداخته شده است. آمار توصیفی شامل بررسی متغیرهای جمعیت شناختی همچون سن و جنسیت آزمودنی ها در دو گروه و همچنین آماره های توصیفی متغیرهای اصلی تحقیق و آمار استنباطی شامل آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها، آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس نمرات در دو گروه، آزمون تی زوجی برای بررسی فرضیات اول و دوم و آزمون آنالیز کواریانس^۲ برای بررسی فرضیه سوم استفاده شده است.

^۱ kuder-richardson

^۲ co- variance

۵. ۱. آمار توصیفی

همان گونه که در بخش روش پژوهش اشاره گردید، آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۴۶ فارسی آموز (۲۱ زن و ۲۵ مرد) بودند که در دوره تکمیلی زبان فارسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) مشغول به تحصیل بودند. این تعداد در قالب دو گروه آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین دسته‌بندی شدند. میانگین سنی هر دو گروه، ۲۰/۴۸ با انحراف معیار ۱/۴۴ بوده است.

جدول (۲)، آماره‌های توصیفی همچون میانگین، انحراف معیار^۱، چولگی^۲ و کشیدگی^۳ نمرات درک متون در دو حالت پیش‌آزمون (قبل از آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین) و پس‌آزمون (پس از آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین) را به تفکیک نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود که میانگین نمره درک متون در گروه آموزش واژه پس از مداخله از ۲/۸۳ به ۴/۳۵ و در گروه فعال‌سازی دانش پیشین از ۲/۳۹ به ۲/۳۰ رسیده است. چولگی و کشیدگی نمرات در مورد گروه آموزش واژه و همچنین چولگی نمرات در گروه فعال‌سازی دانش پیشین در سطوح مطلوب نرمال بودن قرار دارند، اما کشیدگی نمرات در گروه فعال‌سازی دانش پیشین، نشان از تخطی توزیع نرمال است. با توجه به اینکه آزمون‌های پارامتری در این زمینه از توان بیشتری برخوردار هستند، از این آزمون‌ها استفاده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی نمرات درک متون آزمودنی‌های دو گروه

پس‌آزمون		پیش‌آزمون					حالت
کشیدگی	چولگی	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	میانگین	گروه
-۰/۹۰	۰/۳۲	۱/۵۰	۴/۳۵	-۰/۹۲	-۰/۴۷	۱/۳۷	آموزش واژه
۳/۲۹	۱/۴۱	۱/۴۹	۲/۳۰	۴/۳۵	۱/۳۷	۱/۴۱	فعال‌سازی دانش پیشین

¹ standard deviation

² skewness

³ kurtosis

۵.۲. آمار استنباطی

در این بخش با استفاده از روش‌های آماری مناسب به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده‌است. در ابتدا پیش فرض استفاده از آزمون‌های پارامتری همچون تی زوجی و آنالیز کواریانس یعنی بررسی نرمال بودن توزیع نمرات درک متون با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شده‌است. نتایج آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف در جدول (۳) به طور خلاصه آمده‌است. با توجه به نتایج در سطح خطای ۵ درصد توزیع نمرات درک متون در هر دو حالت پیش آزمون و پس آزمون در هر دو گروه آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین نرمال است.

جدول ۳: خلاصه نتیجه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نمرات

درک متون در دو گروه و دو حالت

حالت	پیش آزمون	پس آزمون
گروه	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
آموزش واژه	۱/۱۴۶	۰/۱۴۴
فعال‌سازی دانش پیشین	۱/۱۷۸	۰/۱۲۵
	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
	۱/۱۷۱	۰/۱۲۹
	۱/۱۱۸	۰/۱۸۴

۵.۳. بررسی فرضیه‌های پژوهش

همان‌گونه که در بخش نخست نیز اشاره گردید، این مقاله بر مبنای سه فرضیه به نگارش در آمده‌است؛ فرضیه نخست و دوم این تحقیق، به ترتیب، آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین را بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی مؤثر می‌داند و فرضیه سوم به این نکته اشاره دارد که تأثیر آموزش واژه نسبت به فعال‌سازی دانش پیشین بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی بیشتر است.

۵.۳.۱. بررسی فرضیه‌های اول و دوم

برای بررسی فرضیات اول و دوم با توجه به وجود دو حالت پیش آزمون و پس آزمون و نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته یعنی درک متون، از آزمون تی زوجی استفاده شده است. نتایج در جدول (۴) به طور خلاصه آمده‌است. با توجه به نتایج به دست آمده، آزمون

تی زوجی در مورد گروه آموزش واژه معنی دار است ($\text{sig} < 0/05$)، اما در مورد گروه فعال سازی دانش پیشین معنی دار نیست ($\text{sig} > 0/05$). بنابراین، نتایج تحلیل آزمون، فرضیه اول را مورد تأیید قرار می دهد؛ بدین ترتیب که آموزش واژه بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی مؤثر بوده است. اما فرضیه دوم رد می گردد؛ بدین معنی که فعال سازی دانش پیشین بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی مؤثر نبوده است.

جدول ۴: خلاصه نتیجه آزمون های تی زوجی برای فرضیه های اول و دوم

گروه	اختلاف میانگین	آماره آزمون (t)	درجه آزادی (d.f)	سطح معنی داری (sig)	نتیجه آزمون
آموزش واژه	۱/۵۲	۴/۰۴	۲۲	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
فعال سازی دانش پیشین	۰/۰۹	۰/۳۲	۲۲	۰/۷۵۳	رد فرضیه

۵.۳.۲. بررسی فرضیه سوم

برای بررسی فرضیه سوم با توجه به وجود دو گروه مستقل آموزش واژه و فعال سازی دانش پیشین و دو حالت پیش آزمون و پس آزمون و فراهم بودن شرایط نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون آنالیز کواریانس به شرح زیر استفاده شده است.

جدول (۵)، نتیجه آزمون های لون برای بررسی همگنی واریانس نمرات پیش آزمون (به عنوان متغیر کووریت^۱) و نمرات پس آزمون (به عنوان متغیر) وابسته را نشان می دهد. مشاهده می شود که سطح معنی داری آزمون ها بیش از ۰/۰۵ است؛ از این رو واریانس نمرات درک متون در دو حالت پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه همگن است.

جدول ۵: خلاصه نتیجه آزمون های لون برای همگنی واریانس نمرات

متغیر	آماره آزمون لون	درجه آزادی	سطح معنی داری (sig)	نتیجه آزمون
نمرات پیش آزمون درک متون	۰/۳۹	(۱ و ۴۵)	۰/۵۳۵	تأیید همگنی واریانس نمرات
نمرات پس آزمون درک متون	۰/۲۹	(۱ و ۴۵)	۰/۵۹۰	تأیید همگنی واریانس نمرات

^۱ covarite

جدول (۶)، نتیجه آزمون آنالیز کواریانس بررسی فرضیه سوم را نشان می دهد. با توجه به یافته ها، مشاهده می شود که اثر نمره پیش آزمون معنی دار است ($sig < 0/05$)، از این رو، اثر نمرات پیش آزمون به عنوان عامل مخدوش کننده به طور معنی داری از مدل خارج شده است (تأیید مطلوب بودن انتخاب عامل کووریت). آزمون اثر گروه نیز معنی دار است ($sig < 0/05$)؛ بنابراین، تأثیر یکی از دو گروه بر نمرات درک متون بیشتر و مؤثرتر است و با توجه به نتایج آمار توصیفی، تأثیر روش آموزش واژه بر افزایش نمره درک متون خواننداری نسبت به روش فعال سازی دانش پیشین آشکار است؛ بنابراین فرضیه سوم تأیید می شود؛ به این ترتیب می توان نتیجه گرفت که آموزش واژه به فارسی آموزان غیرایرانی تأثیر بیشتری نسبت به فعال سازی دانش پیشین در آنان بر درک مطلب خواننداری آن ها دارد.

جدول ۶: خلاصه نتیجه آزمون آنالیز واریانس برای بررسی فرضیه سوم

منبع تغییرات	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معنی داری (sig)
اثر ثابت	۴۷/۳۷	۲۴/۷۷	۰/۰۰۰
اثر پیش آزمون	۱۵/۸۵	۸/۲۸	۰/۰۰۶
اثر روش	۳۸/۶۰	۲۰/۱۸	۰/۰۰۰

۶. بحث و نتیجه گیری

تا کنون پژوهش هایی به موضوع تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک متون خواننداری در زبان های مختلف پرداخته است. تقریباً تمام پژوهش هایی که به تأثیر واژه بر درک متون خواننداری پرداخته اند، به تأثیر مثبت معنادار دانش واژگانی بر درک این دسته از متون اشاره دارند، در حالی که یافته های پژوهش های مربوط به تأثیر دانش پیشین، در مجموع به نتایج متفاوتی منجر گردیده اند. برخی بر این باورند که تأثیر فعال سازی دانش پیشین بر درک مطلب خواننداری، به سطح زبانی زبان آموزان وابسته است. نتایج پژوهش های برخی دیگر از پژوهشگران نشان دهنده آن است که میزان پیچیدگی زبانی متون خواننداری، بر درک آن ها مؤثر است؛ به گونه ای که هر اندازه سطح زبانی متن های خواننداری پیچیده تر باشد، فعال سازی دانش پیشین زبان آموز منجر به سردرگمی وی در درک مطلب می شود.

این پژوهش نیز به بررسی تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی پرداخته است. یکی از ویژگی‌های آشکار پژوهش انجام شده، این است که به منظور مقایسه میزان تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین آزمودنی‌ها، به طور همزمان به هر دو مقوله پرداخته است. همچنین، بر خلاف بیش تر پژوهش‌های این دو حوزه، آزمودنی‌های این پژوهش را زبان آموزانی از چند ملیت تشکیل می‌دهند. به همین منظور، از میان حدود ۱۰۰ نفر از زبان آموزان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، ۶۵ نفر (از هر دو جنس) انتخاب گردیدند و با همگن سازی از طریق برگزاری آزمون سطح واژه، به ۴۶ نفر (جمعیت نمونه) کاهش یافتند. سپس این تعداد به دو گروه ۲۳ نفری آموزش واژه و فعال سازی دانش پیشین تقسیم گردیدند و پس از آن یک پیش آزمون مشترک با تأکید بر پیشینه فرهنگی و تاریخی ایران برای هر دو گروه برگزار گردید که پایایی آن بر اساس کودر-ریچاردسون مورد محاسبه قرار گرفته بود و رقم ۰/۷۱ را نشان می‌داد. پس از آن، ضمن تدریس واژه‌های ناآشنای متون آزمون در گروه واژه و فعال سازی دانش پیشین آزمودنی‌ها در موضوع این متون در گروه دانش پیشین، همان آزمون به صورت پس آزمون برگزار گردید. نتایج پیش آزمون و پس آزمون دو گروه از طریق آزمون‌های آنالیز واریانس، تی زوجی و کولموگروف-اسمیرنوف مورد تحلیل قرار گرفت. می‌توان نتایج تحلیل داده‌ها را در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش، این گونه بیان نمود:

- فرضیه نخست پژوهش، به چگونگی تأثیر دانش واژگانی بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی پرداخته است. نتایج تحلیل داده‌ها این فرضیه را با سطح معناداری بالایی مورد تأیید قرار می‌دهد که این نتیجه، با نتایج پژوهش‌های انجم شعاع و زمانیان (Anjomshoa & Zamanian, 2014)، ژانگ و انوئال (Zhang & Annual, 2008)، رشیدی و خسروی (Rashidi & Khosravi, 2010)، شیوتسو و ویر (Shiotsu & weir, 2007)، گلکار و یمینی (Golkar & Yamini, 2007) و مهرپور و همکاران (Mehrpur et al., 2011) مطابقت دارد.

- فرضیه دوم، بیان گر آن است که دانش پیشین چه تأثیری بر درک متون خوانداری فارسی آموزان غیرایرانی معناداری دارد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که فعال سازی دانش پیشین بر درک متون خوانداری تأثیر مثبتی ندارد. همان گونه که در بخش تأثیر

دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری آورده شد، نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه، برعکس تأثیر دانش واژگانی بر درک مطلب خوانداری، یک دست نیست و نتایج متفاوتی در این زمینه به دست آمده است. برای نمونه، رحمان و بیزانس (Rahman & Bisanz, 1986) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تأثیر دانش پیشین بر خواننده‌های با سطح زبانی بالا بیشتر از خواننده‌های ضعیف است، در حالی که چان (Chan, 2003) بر این باور است که دانش پیشین بر زبان‌آموزان با سطح مهارتی پایین‌تر تأثیر مثبتی دارد. کارل (Carrel, 1984) در پژوهش خود دریافته که دانش پیشین هیچ تأثیر معناداری بر خواننده‌های سطوح پیشرفته ندارد. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان‌دهنده آن است که فعال‌سازی دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری زبان‌آموزان، گاهی اوقات نه تنها تأثیر مثبتی ندارد، بلکه گاه می‌تواند تحت تأثیر عواملی از قبیل پیچیده‌بودن متن خوانداری و عدم آشنایی با واژگان متن، آنان را دچار سردرگمی نماید و نتیجه معکوس دهد.

- فرضیه سوم پژوهش، بیان می‌کند که دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی نسبت به دانش پیشین آنان تأثیر بیش‌تری بر درک مطلب خوانداری دارد. همان‌گونه که از تحلیل دو فرضیه پیشین نیز بر می‌آید، این فرضیه نیز بر مبنای تحلیل داده‌های پژوهش به اثبات می‌رسد.

اهمیت این پژوهش از جنبه‌های گوناگون باید مورد توجه قرار گیرد. نخست اینکه مدرسان زبان باید در انتخاب متون خوانداری برای کلاس‌های آموزش زبان توجه بیشتری داشته باشند. در کلاس آموزش زبان، به متون خوانداری تنها نباید به دیده تمرین نگریست، بلکه این متون باید برای کسب و ارتقای دانش باشد. با انتخاب کتب درسی و منابع خوانداری مناسب، زبان‌آموزان قادر خواهند بود دانش واژگانی و اطلاعات عمومی خود را به طور مؤثری افزایش دهند. دوم اینکه، مدرسان باید راه‌هایی را برای افزایش دانش واژگانی زبان‌آموزان پیدا کنند. برای نمونه، زبان‌آموزان را به خواندن متونی فراتر از متون کتب درسی تشویق و ترغیب نمایند. در نهایت، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد واژگان نقش بسیار مهمی در درک مطلب خوانداری بر عهده دارند. بنابراین، معلم باید زمانی از کلاس را به فعال‌سازی دانش واژگانی زبان‌آموزان در قالب جمله‌سازی، بیان مترادف و متضاد واژه‌ها و توضیح واژه‌های ناآشنا اختصاص دهد.

فهرست منابع

- Adams, M. J., & Collins, A. (1977). A schema theoretic view of reading. *Technical Report*, 32, 58-72.
- Anjomshoa, L., & Zamanian, M. (2014). The effect of vocabulary knowledge on reading comprehension of Iranian ESL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(5), 90-95.
- Brantimeier, C. (2005). Effect of reader's knowledge, text type, and text type on L1, and L2 reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 89, 37-53.
- Brown, G., & Yule, G. (1981). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buer, I., & Nation, I.S.P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 1-27.
- Carrel, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68, 332-342.
- Carrel, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 92-112.
- Chan, C. Y. (2003). Cultural content and reading proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 60-69.
- Cook, G. (1997). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 51(1), 56-75.
- Field, J. (2003). *Psycholinguistics: A resource book for students*. London: Routledge.
- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). *Difficulties with reading comprehension*. New York: Guilford.
- Golkar, M., & Yamini, M. (2007). Vocabulary and reading comprehension. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Hammadu, J. (1991). Interrelationship analogy and content knowledge on reading comprehension: What helps, what hurts? *Modern language Journal*, 84, 38-50.
- Hirsh, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 16-22.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Johnson, P. (1982). Effect of reading comprehension on building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.
- Lee, J. F. (1986). Background knowledge and L2 reading. *The Modern Language Journal*, 70, 350-354.
- Martin-Chang, S. Y., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284.
- Mehrpour, S., Razmgoos, S., & Kian, P. (2011). The relationship between depth and breadth of vocabulary knowledge and reading comprehension among Iranian EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2 (222), 53-77.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. & Warning, R. (1997). *Vocabulary size, text converge and world lists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttal, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.

- Rahman, T., & Bisanz, G. L. (1986). Reading ability and use of a story schema in recalling and reconstructing information. *Journal of Educational Psychology*, 18(5), 323-333.
- Rashidi, N., & Khosravi, N. (2010). Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14 (1), 81-108.
- Read, J. (1993). The development of new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48(2), 281-317.
- Shiotsu, T., & weir, C. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24, 99-128.
- Tompkins, G.E. (2011). *Literacy in the early grade: A success full start for prek-4 readers*. Boston: Pearson.
- Weng, P. S. (2012). The effect of background knowledge on EFL learner's reading comprehension. *Sino-us English Teaching*, 9(9), 1516-1523.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, L. J., & Annual, S. B. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension, *RELC Journal*, 31(3), 213-284.