

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۴)، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

## انتقال بین‌زبانی مهارت خوانداری و راهبردهای آن:

### مطالعه‌ی موردی فارسی‌آموزان فرانسوی

رحیم فهندژ سعدی

استادیار آموزش زبان فرانسه- دانشگاه شیراز

محمدصابر خاقانی نژاد

استادیار آموزش زبان انگلیسی- دانشگاه شیراز

### چکیده

تعیین این‌که مهارت درک مطلب تا چه میزان برای موفقیت در فراگیری یک زبان حائز اهمیت است و تا چه حد به دانش واژگانی و دستوری زبان هدف بستگی دارد، به شکلی گسترده مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. این پژوهش تلاشی بوده است برای تعیین این موضوع که آیا بهبود مهارت درک مطلب فارسی (به‌عنوان یک زبان خارجی)، پدیده‌ای است که صرفاً از راه ارتقا دانش واژگانی و دستوری زبان فارسی حاصل می‌شود و یا از طریق توانایی عمومی درک مطلب برای فراگیران آن نیز امکان‌پذیر می‌گردد. همچنین این پژوهش کوشیده است تا میزان استفاده از راهبردهای مشترک در انجام تکالیف درک مطلب فارسی و فرانسه را بررسی نماید. بدین منظور، بهبود مهارت درک مطلب و چگونگی به‌کارگیری راهبردهای آن در مورد ۳۷ فراگیر فرانسوی سطح میانی زبان فارسی، در یک دوره‌ی تقریباً ۴ ماهه در پاریس در مؤسسه‌ی اینالکو (مرکز ملی زبان‌ها و فرهنگ‌های شرقی) مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که مهارت درک مطلب یک قابلیت و توانایی مشترک بین‌زبانی است و نه پدیده‌ای که با توجه به ویژگی‌های دستوری/واژگانی برای هر زبان جداگانه شکل گیرد. همچنین نتایج حاکی از آن بودند که زبان‌آموزانی که از مهارت درک مطلب مطلوب‌تری بهره می‌برند، از راهبردهای متنوع‌تر ولی مشابهی برای انجام تکالیف درک مطلب در زبان‌های متفاوت استفاده می‌کردند؛ درحالی‌که زبان‌آموزانی که در انجام تکالیف درک مطلب چندان کارآمد نبودند از راهبردهای محدودتر و متفاوتی برای درک متون به زبان‌های مختلف بهره می‌بردند.

**کلیدواژه‌ها:** توانایی عمومی درک مطلب، راهبردهای درک مطلب، فارسی‌آموزان فرانسوی، رابطه بین‌زبانی

مهارت درک مطلب

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۱

mskhaghani@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۲

رایانشانی نویسنده مسئول (محمدصابر خاقانی نژاد)

## ۱. مقدمه

موفقیت در مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین جنبه‌های فراگیری زبان‌های دوم یا خارجی می‌باشد؛ چراکه فراگیران معمولاً از داده‌های کتبی بیش از داده‌های شفاهی در فرایند فراگیری زبان استفاده می‌نمایند (اسکی، ۲۰۰۵). مهم‌ترین دلیل برخی از تناقضات در یافته‌های مطالعات این حوزه این است که مهارت خواندن و درک مطلب، بر مبنای طبیعتی که دارد، فرایندی بسیار پیچیده است که نیازمند قدرت تشخیص کلام و حرف، رمزگشایی کلمه و جمله و همچنین به‌کارگیری دانش زمینه‌ای برای مفهوم‌سازی و درک محتوای متن می‌باشد (لی و شالرت، ۱۹۹۷).

با ظهور دیدگاه‌های روان‌شناختی زبان<sup>۱</sup>، الگوهای پایین به بالای<sup>۲</sup> درک مطلب در کمک به فهم پیچیدگی‌های متن و تأثیر دانش زمینه‌ای<sup>۳</sup> بر این فهم، دیگر کارآمد نبودند (رومل‌هارت، ۱۹۸۷). در نتیجه، الگوهای بالا به پایین<sup>۴</sup> درک مطلب به‌عنوان فرایندهای ذهنی فرضیه‌سازی و سنجش آن‌ها در رابطه با داده‌های زبانی مطرح گردید. استانوویچ (۱۹۸۸)، بر تفاوت صریح بین الگوهای بالا به پایین و الگوهای میان‌کنشی<sup>۵</sup> تأکید نموده و مدعی است که در الگوهای بالا به پایین، فرایندهای سطوح پایین‌تر با هدایت فرایندهای مفهومی سطوح بالاتر انجام می‌شوند؛ اما در مدل‌های میان‌کنشی، این ارتباط دوسویه است و به این ترتیب، فرایندهای مفهوم‌سازی رده‌های بالاتر، سبب محدودسازی گستره‌ی رده‌های پایین‌تر گشته و فرایندهای سطوح پایین‌تر در یک همکاری دوسویه به معنادارتر شدن فرایندهای سطوح بالاتر منجر می‌شود.

با این‌که پژوهش‌های زیادی در این رابطه در بسیاری از کشورهای غربی انجام شده است، کمبود پژوهش در این حوزه برای فراگیران زبان فارسی به شدت احساس می‌گردد. این تحقیق، کوشیده است تا مشخص نماید که کدام‌یک از توانایی‌های عمومی درک مطلب<sup>۶</sup> و یا دانش زبان هدف<sup>۷</sup> (دانش دستوری و واژگانی) در خواندن و درک متن‌های فارسی برای فارسی‌آموزان فرانسوی سطح میانی تأثیرگذارترند. علاوه بر این، این مطالعه تلاشی بوده است تا میزان استفاده از راهبردهای مشترک درک مطلب برای متن‌های فرانسه (زبان مادری) و فارسی (زبان خارجی) را در میان خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فارسی مشخص نماید. به این ترتیب، این پژوهش کوششی برای یافتن پاسخ‌هایی مناسب برای پرسش‌های زیر بوده است:

(۱) آیا ارتباط معنی‌داری بین توانایی درک مطلب متن‌های فرانسوی و فارسی برای فارسی‌آموزان فرانسوی

سطح میانی وجود دارد؟

1. psycholinguistic viewpoints  
 2. bottom-up processing  
 3. background knowledge  
 4. top-down processing  
 5. interactive model  
 6. general reading competence  
 7. target language proficiency

۲) از بین دانش دستوری/ واژگانی زبان فارسی و یا توانایی عمومی درک مطلب، کدام‌یک تأثیر بیشتری بر موفقیت در انجام تمرینات درک مطلب زبان فارسی دارد؟

۳) تا چه میزان خوانندگان کارآمد و ناکارآمد از راهبردهای مشابهی برای انجام تکالیف درک مطلب فرانسوی و فارسی استفاده می‌کنند؟

## ۲. چارچوب نظری

جیانگ (۲۰۱۱) بر ارتباط بین مهارت خواندن در زبان اول و زبان‌های خارجی تأکید نموده و ادعا کرده است که خواندن به زبان دوم یا زبان خارجی فرایند پیچیده‌تری در مقایسه با خواندن به زبان اول است. برن‌هارت و کمیل (۱۹۹۵:۱۱۲)، به دو فرضیه‌ی پایه‌ای در ارتباط با تأثیر متقابل مهارت درک مطلب در زبان‌های اول و هدف اشاره کرده و معتقدند که این دو فرضیه، بنیان بسیاری از مطالعات در این حوزه بوده‌اند: «فرضیه‌ی آستانه‌ی زبانی»<sup>۱</sup> و «فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی»<sup>۲</sup>.

لی و شارلرت (۱۹۹۷:۷۱۴)، «فرضیه‌ی آستانه‌ی زبانی» را این‌گونه توصیف می‌کنند: «برای انتقال مهارت خواندن از زبان اول به زبان در حال یادگیری، حداقل آستانه‌ای از دانش زبان هدف نیاز است. ایده‌ی اصلی این فرضیه این است که زبان‌آموزان نمی‌توانند به شکل کارآمدی متن‌های زبان هدف را بخوانند، مگر این‌که قابلیت‌های خاصی در آن زبان پیدا کرده باشند. البته سطح این آستانه‌ی زبانی برای متن‌های مختلف و در بین زبان‌آموزان مختلف، متفاوت است». به عبارتی دیگر، این‌که آیا یک زبان‌آموز به این آستانه رسیده می‌تواند به‌عنوان عامل تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست او در درک متون به حساب آید. «فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی» به بهترین نحو توسط برن‌هارت و کمیل (۱۹۹۷:۱۷) تبیین شده است: «این فرضیه بیان می‌کند که عملکرد خواندن به زبان خارجی تا حد زیادی با قابلیت خواندن در زبان اول ارتباط دارد. همچنین بر اساس این فرضیه مهارت‌های خواندن و نوشتن بین زبان‌های اول و هدف قابل انتقال بوده و مهارت‌های زبان هدف تنها به‌صورت سطحی از زبان اول متمایز بوده و در هنگام نیاز از طریق گنجینه‌ی زبان اول قابل دسترس خواهند بود».

با توجه به این‌که درک مطلب از مهم‌ترین مهارت‌های فراگیری هر زبان است و با عنایت به این‌که در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی پژوهش‌های چندانی در رابطه با امکان انتقال مهارت‌ها از زبانی به زبان دیگر انجام نشده است، فرضیه‌های «آستانه‌ی زبانی» و «وابستگی بین‌زبانی» که از مضامین غالب و پذیرفته شده در حوزه‌ی مهارت درک مطلب هستند، به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش انتخاب شدند تا در مورد فارسی‌آموزان فرانسوی سطح متوسط به‌بوت‌ی آزمایش گذاشته شود.

1. linguistic threshold hypothesis

2. linguistic interdependence hypothesis

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

#### ۳.۱. وابستگی بین زبانی مهارت درک مطلب

کلارک (۱۹۸۰)، اولین فردی است که مثلث رابطه‌ی میان مهارت خواندن در زبان اول، دانش زبان خارجی و مهارت خواندن در آن زبان را معرفی نموده است. او مدعی است که برای موفقیت در انجام تمرینات درک مطلب در هر زبان خارجی، در ابتدا دستیابی به یک آستانه‌ی زبان‌شناسی حداقلی در آن زبان ضرورت دارد و عبارت «فرضیه‌ی مدار کوتاه»<sup>۱</sup> را برای اشاره به این پدیده مطرح نمود. بر مبنای دیدگاه‌های کلارک، انتقال مهارت‌های زبانی و راهبردهایشان از زبان اول به زبان هدف تحت شرایط خاصی در هنگام انجام تمرینات خواندن و نوشتن اتفاق می‌افتد. به این صورت که، زبان‌آموزانی که مهارت درک مطلب خوبی در زبان اول دارند، در هنگام انجام تمرینات درک مطلب زبان خارجی این امکان را دارند که قابلیت‌های خواندن خود را به زبان در حال یادگیری منتقل نمایند؛ البته در صورتی که دانش دستوری/واژگانی آن‌ها در این زبان به سطح قابل قبولی رسیده باشد.

گودمن (۱۹۹۳) «فرضیه‌ی فراگیری درک مطلب»<sup>۲</sup> را پیشنهاد داده است. این دیدگاه که از مبانی روان‌زبان‌شناسی ریشه می‌گیرد، ادعا می‌کند که هدف اصلی خواندن در تمام زبان‌ها درک صحیح مطلب است. پس، خواندن برای تمامی زبان‌ها یکسان بوده و تفاوت‌های محدودی دارد. او مدعی است که مهارت خواندن، معمولاً در زبان اول فراگرفته شده و به فعالیت‌های مشابه در زبان‌های دیگر انتقال می‌یابد، در نتیجه افرادی که در زبان مادری از توانایی خواندن و درک مطلب مناسبی برخوردارند، در زبان‌های دیگر نیز قابلیت خواندن خوبی خواهند داشت. میلر (۱۹۸۸) اعتقاد دارد که مهارت درک مطلب از دو فرآیند اصلی تشکیل شده است: «رمزگشایی»<sup>۳</sup> و «شناخت». او رمزگشایی را فرآیند اختصاصی زبان و فرآیند شناخت را مرتبط با دانش زمینه‌ای زبان‌آموز دانسته و معتقد است که مهارت خواندن به توانایی عمومی درک مطلب وابسته است. برن‌هارت (۲۰۰۵) اعتقاد دارد افرادی که متنی به زبان خارجی می‌خوانند اگر از مهارت خواندن مناسبی در زبان مادری خود برخوردار باشند، به تکرار جملات متن نیازی نخواهند داشت. همچنین وی یک الگوی جبرانی برای تکالیف خواندن در زبان‌های خارجی بر مبنای نظرات استانویچ (۱۹۸۰) مطرح کرده و بر این مسئله تأکید نموده است که عواملی که در موفقیت زبان‌آموزان در انجام تکالیف خواندن به زبان خارجی نقش دارند به صورت مستقل از یکدیگر عمل نکرده؛ بلکه مرتبط بوده و هم‌افزایی دارند.

«فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی» که توسط برن‌هارت و کمیل (۱۹۹۷) پیشنهاد شده، رابطه‌ای معنی‌دار بین دانش زبان اول و مهارت خواندن به زبان هدف را ارائه می‌دهد. آن‌ها عنوان نموده‌اند که مهارت‌ها و

1. short circuit hypothesis

2. global reading hypothesis

3. decoding

راهبردهایی که در زبان اول ایجاد می‌شوند می‌توانند برای خواندن و درک متن‌های زبان‌های هدف مورد استفاده قرار گیرند و مدعی بودند که فضای ذهنی برای تمامی زبان‌هایی که فراگرفته می‌شوند همانند یک بالن بوده و ارتقا سطح هر کدام از این زبان‌ها شامل زبان اول، دوم و یا خارجی، به‌مثابه‌ی باد کردن این بالن می‌باشد؛ چراکه مهارت‌های مرتبط با دانش زبان‌های گوناگون با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و افزایش دانش هر کدام از زبان‌ها می‌تواند کل بالن را باد کند. یکی از مهم‌ترین مطالعات در رابطه با تأثیر مهارت خواندن در زبان اول در توانایی خواندن در زبان‌های بعدی توسط کلارک (۱۹۸۰) انجام شده است. او به‌طور ویژه، رابطه‌ی دو سویه مهارت‌های خواندن در زبان‌های اول و دیگر زبان‌ها را مورد مطالعه قرار داد. مبنای این تحقیق، دو مطالعه‌ی جداگانه اما موازی بر فراگیران زبان انگلیسی در بین نوجوان اسپانیایی زبان بود. نتایج نشان دادند که فراگیران موفق زبان انگلیسی مهارت خوبی در تمرینات درک مطلب زبان اسپانیایی از خود نشان دادند.

برای بررسی ارتباط بین توانایی خواندن در زبان‌های اول و بعدی، آگوست (۲۰۰۶) نمونه‌ای از ۵۵ انگلیسی‌آموز اسپانیایی را در نظر گرفت و با تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که توانایی خواندن در زبان اول سهم بیشتری در قابلیت خواندن در زبان درحال یادگیری در مقایسه با دانش دستوری/واژگانی زبان هدف دارد و به این ترتیب «فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی» را تأیید کرد. یافته‌های پارک و چا (۲۰۰۰) شواهد متناقضی را برای «فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی» ارائه داده است. آن‌ها با مطالعه‌ی ۵۳ زبان‌آموز فرانسوی دریافتند که هیچ‌یک از دو نوع مهارت خواندن در زبان اول و یا دانش دستوری/واژگانی زبان هدف، عامل تأثیرگذاری بر موفقیت در تکالیف خواندن زبان برای زبان‌آموزان مبتدی نیستند.

پژوهش صورت گرفته توسط یاماشیتا (۲۰۰۲) در چارچوب دو فرضیه‌ی ذکر شده انجام شده است. شرکت‌کنندگان این تحقیق، ۲۴۱ زبان‌آموز ژاپنی بودند که از ۴ دانشگاه متفاوت انتخاب شده بودند. این تحقیق، به پرسش آلدروسون (۱۹۸۴) به شکلی متفاوت توجه کرده است که آیا قابلیت بالا در خواندن به زبان اول، ضعف مهارت خواندن در زبان دوم (خارجی) را جبران می‌نماید و یا این توانمندی بالا در زبان دوم (خارجی) است که جبران ضعف مهارت خواندن در زبان مادری را می‌نماید؟ در این پژوهش دو آزمون چندگزینه‌ای و پرکردن جاهای خالی انگلیسی، به‌عنوان معیارهای سنجش مهارت خواندن شرکت‌کنندگان در زبان هدف مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه‌ی جالب این است که شرکت‌کنندگانی که مهارت بیشتری در خواندن به زبان دوم (خارجی) و توانایی کمتری در خواندن در زبان اول داشتند، نسبت به شرکت‌کنندگانی که توان کمتری در خواندن به زبان دوم (خارجی) و مهارت بیشتری در خواندن به زبان اول داشتند، عملکرد کم و بیش مشابهی نشان داده‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که حتی فراگیرانی که توانایی محدودی در زبان دوم (خارجی) دارند، می‌توانند از تأثیرات جبرانی توانایی خواندن در زبان اول خود بهره‌مند شوند.

شواهد بیشتری برای «فرضیه‌ی آستانه‌ی زبانی» توسط سانگ (۲۰۰۱) مطرح شده است. او داده‌های حاصل از ۴۲۹ فراگیر زبان انگلیسی در دانشگاه‌های کره‌ی جنوبی را بررسی کرد. یافته‌ها نشان دادند که برای شرکت‌کنندگان مبتدی زبان انگلیسی، مهارت خواندن در زبان کره‌ای، عامل تعیین‌کننده‌ای در موفقیت در تکالیف خواندن در زبان انگلیسی به حساب نمی‌آید. اگرچه، برای شرکت‌کنندگان پیشرفته‌ی زبان انگلیسی، توانایی خواندن در زبان‌های اول و هدف، همبستگی معنی‌داری با یکدیگر داشتند. با استفاده از تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از ۲۴ فراگیر زبان فرانسه سطح پیشرفته، فکتو (۱۹۹۹)، شواهد بیشتری را برای حمایت از «فرضیه‌ی آستانه‌ی زبانی» ارائه نموده است. یافته‌های این تحقیق نشان دادند که مهارت‌های خواندن زبان اول و زبان هدف، به‌صورت معنی‌داری با یکدیگر مرتبط بوده و توانایی خواندن به زبان اول یک عامل تأثیرگذار بر موفقیت در انجام تکالیف درک مطلب در زبان خارجی در حال یادگیری برای فراگیران پیشرفته می‌باشد.

### ۳.۲. استفاده از راهبردهای مشترک برای درک مطلب در زبان‌های مختلف

کسکین (۲۰۱۲) اعتقاد دارد که فراگیری که در خواندن ماهر هستند، قادر به استفاده از بیش از یک راهبرد باتوجه به بافت متن می‌باشند. شگری و همکاران (۱۳۹۶) و فرخ (۱۳۸۰) نیز در مطالعاتی جداگانه نشان دادند که هرچه سطح دشواری متن‌ها برای فراگیران بیشتر باشد، آن‌ها ناگزیرند تا از راهبردهای بیشتری برای حل پیچیدگی‌های متن بهره ببرند. بر اساس دیدگاه مک نیل (۲۰۱۰)، افرادی که از قابلیت درک مطلب خوبی برخوردارند به سادگی از فراگیران ضعیف‌تر قابل تشخیص هستند؛ چراکه آنان قادرند به راحتی از راهبردهای فراشناختی<sup>۱</sup> استفاده کنند در حالی که، فراگیران ضعیف‌تر با استفاده از راهبردهای زبانی پایین به بالا، کمبود شناخت و آگاهی برای رفع مشکلات درک متن و عدم توانایی کافی برای ارزیابی متن شناخته می‌شوند. مک نیل (۲۰۱۰: ۹۷) شواهد بیانگری را در حوزه‌ی روابط میان راهبردهای مشترک برای انجام تکالیف درک مطلب در زبان‌های اول و هدف ارائه داده است. شرکت‌کنندگان پژوهش او ۳۹۷ دانشجوی هلندی رشته‌ی زبان انگلیسی بودند که به سه دسته تقسیم شدند. دانش فراشناختی آن‌ها در حوزه‌ی راهبردهای خواندن و نوشتن اندازه‌گیری شد. آزمون‌های دیگری شامل آزمون‌های واژه و دستور، سرعت پردازش و شناخت کلمات انجام شد و نتایج این آزمون‌ها نشان دادند که توان پیش‌بینی مؤلفه‌های زبانی با گذر زمان کاهش می‌یابد. برای مثال، دستور و تشخیص کلمات عواملی پیش‌بینی‌کننده برای مهارت درک مطلب در زبان خارجی در کلاس هشتم به شمار می‌آید؛ اما عوامل تعیین‌کننده‌ای در کلاس‌های نهم یا دهم نیستند. به علاوه، اصلاح جملات غلط عاملی تعیین‌کننده در توانایی درک مطلب به زبان هدف در کلاس‌های هشتم و نهم است؛

<sup>۱</sup>. meta-cognitive strategy

حال آن‌که این عامل در موفقیت در تکالیف درک مطلب در کلاس دهم اهمیت چندانی ندارد. به مرور زمان قدرت تأثیرگذاری عوامل صرفاً زبانی کاهش یافته و فراشناخت به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده‌ی کارآمدتری برای موفقیت در درک صحیح متن‌ها مطرح می‌شود.

گریب (۲۰۰۹) معتقد است که پژوهش‌ها در این حوزه هنوز به تمامی پرسش‌ها پاسخ نداده‌اند و هنوز برخی روابط میان جنبه‌های گوناگون مهارت درک مطلب در زبان هدف و عوامل زبانی و غیرزبانی مبهم باقی مانده است. این پژوهش به بررسی تأثیر احتمالی توانایی درک مطلب در زبان اول بر انجام موفق تکالیف درک مطلب در زبان خارجی در میان فارسی‌آموزان بزرگسال فرانسوی پرداخته است. با توجه به تفاوت‌های بنیادی بین زبان فرانسه (زبان اول) و فارسی (زبان خارجی)، نتایج حاصل می‌تواند به پرسش‌های بسیاری پیرامون رابطه‌ی مهارت‌های درک مطلب در زبان‌های متفاوت برای گویشوران چندزبانه پاسخ دهد. همچنین، این مطالعه کوشیده است تا میزان استفاده از راهبردهای مشترک را در تکالیف درک مطلب زبان‌های اول و خارجی برای فراگیران موفق و ناموفق تعیین کند.

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴.۱. جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش ۳۷ فرانسوی‌زبان بودند که دوره‌های نیمه‌فشرده‌ی زبان فارسی را در مؤسسه‌ی اینالکو (مرکز ملی زبان‌ها و فرهنگ‌های شرقی) در پاریس به مدت ۱۰ ماه با موفقیت پشت سر گذاشته بودند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۳ تا ۵۱ سال و تعداد فارسی‌آموزان مرد و زن تقریباً برابر بود. تمامی فراگیران، دوران دبیرستان را در فرانسه و بلژیک گذرانده بودند و به زبان و فرهنگ فارسی علاقه‌ای بسیار داشتند و در آغاز پژوهش قادر بودند مکالمات روزمره را به‌راحتی انجام داده و متن‌های سطح متوسط فارسی را به‌آسانی درک کنند.

شایان ذکر است که زبان فارسی برای ۱۲ مورد از شرکت‌کنندگان، زبان سوم، برای ۱۹ مورد، زبان چهارم و برای ۶ مورد، زبان پنجم حساب می‌شد. همان‌گونه که قبلاً عنوان شد، انتظار می‌رفت که شرکت‌کنندگان مهارت کافی در خواندن و درک متن را به زبان فرانسوی (زبان اول) داشته باشند؛ اما با توجه به گسترده‌ی سنی وسیع و سطوح و زمینه‌های متفاوت تحصیلی، عملکرد آن‌ها در انجام آزمون درک مطلب فرانسه تفاوت زیادی را نشان داد که با اهداف پژوهش متناسب بود. بر اساس نتایج حاصل از آزمون درک مطلب «دلف»<sup>۱</sup>، شرکت‌کنندگان به دو دسته‌ی خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن تقسیم شدند. افرادی که نمره‌ی آن‌ها در آزمون درک مطلب «دلف» بیش از ۱ واحد انحراف معیار از میانگین بیشتر بود، به‌عنوان خوانندگان کارآمد و

<sup>۱</sup>. Diplôme d' Etudes en Langue Française

شرکت‌کنندگانی که نمره‌ی آن‌ها بیش از ۱ واحد انحراف معیار از میانگین کمتر بود، به‌عنوان خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسوی شناخته شدند.

#### ۲.۴. ابزارها و شیوه‌ی گردآوری داده‌ها

برای دستیابی به داده‌های مورد نیاز، مجموعاً ۶ ابزار پژوهشی متفاوت مورد استفاده قرار گرفت. آزمون درک مطلب به زبان فرانسه (آزمون دلف)، آزمون درک مطلب به زبان فارسی (که در دو نوبت، یک بار به‌عنوان پیش‌آزمون و دیگر بار به‌عنوان پس‌آزمون استفاده شد)، دو پرسش‌نامه‌ی کاربرد راهبردهای درک مطلب (یکی به زبان فرانسه و دیگری به زبان فارسی)، آزمون واژگان زبان فارسی، آزمون دستور زبان فارسی و درنهایت، یک کتاب آموزش زبان فارسی (برای افزایش دانش دستوری و واژگانی فارسی خوانندگان ناکارآمد) در دوره‌ی پژوهش استفاده شده‌اند.

**آزمون درک مطلب زبان فارسی:** برای ارزیابی مهارت خواندن و درک مطلب فارسی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در آزمون درک مطلب «جی‌مت»<sup>۱</sup> که روایی و پایایی آن در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است، شرکت کنند. آزمون‌های درک مطلب «جی‌مت» شامل آزمون‌های استاندارد هستند که به‌صورت آنلاین و در کتابخانه‌ها با پایایی ۰٫۸۹، در دسترس هستند (صداقت، ۱۳۸۵). این آزمون از ۳۵ پرسش با سطوح دشواری متفاوتی تشکیل شده که در دو مرحله به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفته است.

**آزمون درک مطلب زبان فرانسه:** بخش‌هایی از آزمون درک مطلب «دلف» به‌عنوان معیاری برای سنجش توانایی خواندن زبان مادری شرکت‌کنندگان استفاده شد. پایایی این آزمون، برابر ۰٫۸۸ گزارش شده (مک نیل، ۲۰۱۰) و در بسیاری از پژوهش‌ها به‌عنوان یک معیار بین‌المللی و معتبر برای سنجش مهارت درک مطلب زبان فرانسه مطرح شده است. این آزمون، شامل ۵ متن و ۳۵ پرسش چندگزینه‌ای درک مطلب بوده که فهم روابط مفهومی صریح و ضمنی جملات، ارجاع ضمائر و نتیجه‌گیری‌های مستقیم و تلویحی را می‌سنجد.

**آزمون دستور زبان فارسی:** دانش دستوری زبان فارسی شرکت‌کنندگان بر مبنای نکات دستوری ذکر شده در کتاب «راهنمای زبان فارسی» (بالای و اسماعیلی، ۲۰۱۲) ارزیابی شده است. نتایج این آزمون به‌عنوان معیاری برای سنجش دانش دستوری زبان فارسی شرکت‌کنندگان در پایان پژوهش در نظر گرفته شد تا مشخص شود که آیا تفاوت معنی‌داری بین خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌ها در زمینه‌ی دستور زبان فارسی وجود داشته است. این آزمون شامل ۴۰ پرسش از دو نوع تکمیل جملات ناقص و تشخیص خطاهای دستوری در جملات فارسی بود.

<sup>۱</sup>. GMAT: graduate management administration test



**آزمون واژگان زبان فارسی:** آزمون واژگان زبان فارسی شامل ۳۰ پرسش چندگزینه‌ای واژه از متن‌ها و محتوای کتاب «راهنمای زبان فارسی» (بالای و اسماعیلی، ۲۰۱۲) بود. پایایی ۰.۸۵ که از طریق آزمون آلفا کرونباخ محاسبه گردید، اعتبار و قابل اعتماد بودن نتایج این آزمون را تأیید کرد.

**پرسش‌نامه‌ی استفاده از راهبردهای درک مطلب:** برای آگاهی از این‌که آیا فراگیران از راهبردهای مشابهی برای تمرینات درک مطلب به زبان‌های مختلف استفاده می‌کنند، پرسش‌نامه‌ای با عنوان ماری<sup>۱</sup> که توسط مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) طراحی شده، در میان شرکت‌کنندگان توزیع شد. این پرسش‌نامه شامل ۳۰ گویه بود که باید توسط شرکت‌کنندگان در مقیاس ۵ نقطه‌ای لیکرت<sup>۲</sup> پاسخ داده می‌شد که در آن عدد ۱ گویای «هیچ‌گاه در مورد من صدق نمی‌کند» و عدد ۵ «همیشه در مورد من صدق می‌کند» بودند. نسخه‌ی فرانسوی پرسش‌نامه، در آغاز و نسخه‌ی فارسی آن در پایان پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، تا مشخص کند که تا چه حد خوانندگان راهبردهای مشابهی را به هنگام انجام تمرینات درک مطلب فرانسه و فارسی به کار می‌گیرند.

**کتاب آموزش زبان فارسی:** کتاب «راهنمای زبان فارسی» که توسط بالای و اسماعیلی (۲۰۱۲) نوشته شده، یک کتاب درسی فراگیر برای آموزش زبان فارسی است که در بسیاری از کشورهای دنیا به‌عنوان منبعی معتبر برای فراگیری واژگان و دستور زبان فارسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. نگارنده از این کتاب برای آموزش زبان فارسی به خوانندگان ناکارآمد متن در یک دوره‌ی سه ماهه بهره گرفت. این کتاب به‌طور اختصاصی برای بزرگسالان طراحی گردیده و دربرگیرنده‌ی مفیدترین و متداول‌ترین نکات دستوری و واژگانی زبان فارسی و همچنین متن‌های فارسی با موضوعات و سطوح دشواری متفاوت برای تمرینات درک مطلب است. داده‌های مورد نیاز این پژوهش در دو مرحله گردآوری شدند:

**مرحله‌ی اول:** در ابتدای دوره‌ی سه ماهه‌ی این پژوهش، از ۳۹ فارسی‌آموز فرانسوی خواسته شد تا در آزمون درک مطلب زبان فرانسه شرکت کنند. بر اساس تحلیل آماری انجام شده، دو شرکت‌کننده از جامعه‌ی آماری حذف شدند؛ چراکه نمره‌ی آن‌ها در هیچ‌کدام از گروه‌های کارآمد و ناکارآمد قرار نمی‌گرفت. به این ترتیب، شرکت‌کنندگان نهایی این پژوهش ۳۷ فارسی‌آموز فرانسوی بودند که در دو گروه ۲۰ و ۱۷ نفری با تفاوتی معنی‌دار در مهارت خواندن و درک مطلب متون فرانسه قرار گرفتند.

شرکت‌کنندگانی که عملکرد ضعیفی در آزمون درک مطلب زبان فرانسه داشتند، یک دوره‌ی آموزشی نیمه‌فشرده‌ی زبان فارسی را به مدت ۱۲ هفته گذراندند که در آن بخش‌های واژگانی/ دستوری کتاب «راهنمای زبان فارسی» در مدت ۳۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد. با این‌که این کتاب شامل آموزش هر چهار مهارت شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است، تنها دو مهارت شنیدن و صحبت کردن مورد توجه و ارزیابی مدرسان/ پژوهشگران قرار گرفت و بیشتر زمان کلاس، به آموزش نکات دستوری و واژگان

1. MARSİ: meta-cognitive awareness of reading strategies inventory

2. five-point Likert scale

جدید اختصاص یافت. در مدت این ۱۲ هفته، شرکت‌کنندگانی که به‌عنوان خوانندگان کارآمد متن‌های فرانسه شناخته شده بودند، هیچ‌گونه آموزشی برای زبان فارسی دریافت نکردند.

دو هفته پس از پایان دوره‌ی آموزشی، آزمون‌های دستور و واژگان زبان فارسی برای همه شرکت‌کنندگان برگزار شد تا به این ترتیب بهبود جنبه‌های دستوری/ واژگانی زبان فارسی برای خوانندگان ناکارآمد متون فرانسه بررسی گردد. نتایج حاکی از آن بود که این شرکت‌کنندگان پیشرفت قابل توجهی را هم در زمینه‌ی دستور و هم در رابطه با واژگان زبان فارسی تجربه کردند. این سبب شد که نویسنده به ۲ گروه از شرکت‌کنندگان با تفاوت آماری معنی‌دار در دانش فارسی و مهارت درک مطلب زبان فرانسه دسترسی داشته باشد: یک گروه دارای توانایی درک مطلب زبان اول بیشتر و دانش دستوری/ واژگانی زبان هدف کمتر و گروه دیگر، دارای توانایی درک مطلب زبان اول کمتر و دانش دستوری/ واژگانی زبان هدف بیشتر.

برای پاسخ‌گویی به اولین پرسش پژوهش و برای مشخص نمودن این مسئله که آیا توانایی درک مطلب زبان فرانسه نقش مهم‌تری نسبت به دانش دستوری/ واژگانی فارسی در انجام موفق تکالیف درک مطلب فارسی دارد، شرکت‌کنندگان دارای توانایی درک متن‌های فرانسه بیشتر و دانش دستوری/ واژگانی فارسی کمتر و شرکت‌کنندگان دارای توانایی درک متن‌های فرانسه کمتر و دانش دستوری/ واژگانی فارسی بیشتر، در آزمون درک مطلب فارسی (این بار به‌عنوان پس‌آزمون) با یکدیگر مقایسه شدند. نتایج حاصل از این آزمون به پژوهشگران کمک کرد تا تأثیر نسبی هرکدام از عوامل ذکر شده را در مهارت درک مطلب زبان فارسی روشن نمایند.

**مرحله‌ی دوم:** در این مرحله از پژوهش، پرسش‌نامه‌ی استفاده از راهبردهای درک مطلب مورد استفاده قرار گرفت تا از این طریق مشخص گردد که تا چه حد خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌ها از راهبردهای مشابهی برای انجام تمرینات و تکالیف درک مطلب فارسی و فرانسه استفاده می‌کنند. این موضوع انتقال مؤثر راهبردهای درک مطلب را از زبان اول به زبان‌های دیگر تأیید می‌کند. نسخه‌ی فرانسه و نسخه‌ی فارسی پرسش‌نامه به ترتیب پس از برگزاری آزمون درک مطلب زبان فرانسه و آزمون درک مطلب خواندن فارسی در میان شرکت‌کنندگان توزیع گردید. نتایج به لحاظ آماری بررسی شدند تا این حقیقت روشن گردد که خوانندگان موفق و ناموفق متن‌ها از چه راهبردهایی برای انجام تمرینات و تکالیف درک مطلب زبان‌های مختلف بهره می‌برند.

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

برای پاسخ دادن به اولین پرسش تحقیق، ارتباط بین مهارت درک مطلب متن‌های فارسی و فرانسه فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و ضریب همبستگی نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون‌های درک مطلب متن‌های فارسی و فرانسه محاسبه گردید.

جدول ۱. رابطه‌ی متقابل بین مهارت درک مطلب فارسی و فرانسه

درک مطلب فرانسه	درک مطلب فارسی		
۰,۳۵۰*	۱	رابطه‌ی متقابل پیرسون	درک مطلب فارسی
۰۰۲,۰		معناداری دوسویه	
۷۴	۷۴	تعداد	
۱	۰,۳۵۰*	رابطه‌ی متقابل پیرسون	درک مطلب فرانسه
	۰,۰۰۲	معناداری دوسویه	
۷۴	۷۴	تعداد	

\*رابطه‌ی متقابل در سطح ۰,۰۵ معنادار است.

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، ارتباط ضعیف، اما معنی‌داری بین نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون‌های درک مطلب فرانسه و فارسی وجود داشت. در ادامه، با توجه به عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون درک مطلب فرانسه، آن‌ها به دو گروه خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌ها تقسیم شدند: به این صورت که شرکت‌کنندگانی که نمرات آن‌ها بیش از ۱ واحد انحراف معیار از میانگین نمرات بالاتر بود (میانگین +۱ واحد انحراف معیار = ۲۸,۱۲) به‌عنوان خوانندگان کارآمد متن‌های فرانسه (۲۰ فارسی‌آموز)، و شرکت‌کنندگانی که نمرات آن‌ها بیش از ۱ واحد انحراف معیار از میانگین نمرات پایین‌تر بود (میانگین -۱ واحد انحراف معیار = ۱۶,۰۶) به‌عنوان خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه (۱۷ فارسی‌آموز) در نظر گرفته شدند. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در آزمون درک مطلب فارسی نیز شرکت کنند تا تفاوت‌های احتمالی بین دو گروه از نظر درک مطلب متن‌های فارسی نیز بررسی شود. جدول ۲ نتیجه‌ی مقایسه‌ی خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فرانسه را در آزمون درک مطلب زبان فارسی نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون مقایسه میانگین‌های نمونه‌های مستقل برای فراگیران موفق و ناموفق در پیش‌آزمون درک مطلب فارسی

آزمون لوین برای مقایسه‌ی واریانس‌ها			آزمون تی برای مقایسه‌ی میانگین‌ها			پیش‌آزمون درک مطلب فارسی
اف	معناداری	تی	درجه آزادی	۹۵٪ اطمینان از بازه تفاوت‌ها		
				پایینی	بالایی	
۰,۹۰۳	۰,۷۶۱	۳,۵۷	۳۷	۰,۰۰۱	۱,۳۷۸۶	۴,۸۸۲۳

همان‌طور که در جدول شماره ۲ آشکار است، تفاوت معنی‌داری به لحاظ آماری بین خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فرانسه، در آزمون درک مطلب زبان فارسی مشاهده شد. بر این اساس، در مقایسه با خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه، خوانندگان کارآمد، توان بیشتری در درک مطلب متن‌های فارسی از خود نشان دادند. خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه، دوره‌ی آموزشی واژگان و دستور زبان فارسی را در ۱۲ هفته گذراندند. پس از گذشت ۳۶ جلسه، یک آزمون دستور و یک آزمون واژگان فارسی برای همه‌ی شرکت‌کنندگان برگزار شد. نتایج دو آزمون تی از نمونه‌های مستقل<sup>۱</sup> که برای بررسی بهبود دانش دستوری و

1. Independent-samples t-test

واژگانی خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه به‌کارگرفته شد، نشان داد که دوره‌ی آموزشی زبان فارسی برای این شرکت‌کنندگان کاملاً موفق بوده است. به این معنی که آنان پس از گذراندن این دوره از دانش دستوری/واژگانی بیشتری در زبان فارسی نسبت به خوانندگان کارآمد متن‌های فرانسه که این دوره‌ی آموزشی را تجربه نکرده بودند، برخوردار بودند. جدول شماره‌ی ۳ نتیجه‌ی مقایسه‌ی دانش دستوری/واژگانی فارسی را برای خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فرانسه نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون مقایسه دانش دستوری/واژگانی فارسی را برای خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متون فرانسه

آزمون تی برای مقایسه میانگین‌ها		آزمون لوین برای مقایسه واریانس‌ها	
۹۵٪ اطمینان از بازه تفاوت‌ها	معناداری		درجه آزادی
	پایینی	بالایی	
۴،۶۶۶۷۸-	۹،۳۳۳۳۶-	۰،۰۰۰	۳۷
۴،۳۳۳۳۷	۰،۰۰۰	۵،۹۸۰-	۳۷
۰،۳۴۹	۰،۵۵۷	۹،۲۲۷-	۳۷
۴،۸۵۲۳۰-	۷،۵۲۶۷۸-	۰،۰۰۰	۳۷
۰،۳۴۹	۰،۵۵۷	۹،۲۲۷-	۳۷

نتایج آزمون‌های تی از نمونه‌های مستقل نشان داد که تفاوت معنی‌داری به لحاظ آماری بین شرکت‌کنندگان از نظر مهارت درک مطلب فرانسه و دانش دستوری و واژگانی زبان فارسی وجود دارد. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، فراگیری با مهارت کمتر درک مطلب متن‌های فرانسه، نمرات بالاتری در آزمون‌های واژگان و دستور زبان فارسی نسبت به فراگیری با مهارت مطلوب درک مطلب متن‌های فرانسه به‌دست آوردند (میانگین آزمون واژه برابر با ۱۷،۷ و میانگین آزمون دستور برابر با ۲۳،۱۸). به عبارت دیگر، زبان‌آموزان با مهارت درک مطلب کمتر، پیشرفت معنی‌داری را در مقایسه با زبان‌آموزان با مهارت درک مطلب بیشتر از نظر دانش دستوری و واژگانی زبان فارسی در نتیجه‌ی دوره‌ی آموزشی نیمه‌فشرده زبان فارسی به‌دست آوردند. به این ترتیب، بر اساس نیاز پژوهش، دسترسی به دو گروه شرکت‌کننده، یکی با مهارت بیشتر در درک متن‌های فرانسه و دانش دستوری/واژگانی زبان فارسی کمتر و دیگری با مهارت کمتر درک متن‌های فرانسه و دانش دستوری/واژگانی زبان فارسی بیشتر، حاصل شد. از شرکت‌کنندگان دو گروه خواسته شد تا در آزمون درک مطلب فارسی شرکت کنند. برای پاسخ‌گویی به دومین پرسش تحقیق، نمرات شرکت‌کنندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فرانسه در آزمون درک مطلب فارسی با یکدیگر مقایسه شدند.

جدول ۴. آزمون مقایسه مهارت درک مطلب فارسی را برای خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌های فرانسه

آزمون تی برای مقایسه میانگین‌ها		آزمون لوین برای مقایسه واریانس‌ها	
۹۵٪ اطمینان از بازه تفاوت‌ها	معناداری		درجه آزادی
	پایینی	بالایی	
۳،۸۰۰۹۸	۰،۱۹۰۰۴	۲،۲۰۳	۳۷
۰،۱۷۰	۰،۶۸۱	۲،۲۰۳	۳۷
۰،۱۷۰	۰،۶۸۱	۲،۲۰۳	۳۷
۳،۸۰۰۹۸	۰،۱۹۰۰۴	۲،۲۰۳	۳۷

بر مبنای نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۴، تفاوت بین عملکرد دو گروه در پس‌آزمون درک مطلب فارسی از نظر آماری معنی‌دار بود. فارسی‌آموزان با مهارت بیشتر درک مطلب متن‌های فرانسه عملکرد بهتری نسبت به فارسی‌آموزانی داشتند که از دانش دستوری و واژگانی بیشتر زبان فارسی بهره می‌بردند؛ ولی مهارت کمتری

در درک متن‌های فرانسه داشتند. به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که مهارت درک مطلب در زبان مادری نقش تأثیرگذارتری نسبت به دانش زبانی زبان هدف در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درک مطلب در زبان هدف بازی می‌کند. سومین هدف این پژوهش، تعیین این مسئله بود که آیا خوانندگان کارآمد و ناکارآمد متن‌ها از راهبردهای مشابهی برای انجام تکالیف درک مطلب فرانسه و فارسی استفاده می‌کنند. آمار توصیفی پاسخ‌های خوانندگان کارآمد متن‌ها به پرسش‌نامه‌ی «استفاده از راهبردهای درک مطلب» برای انجام تکالیف درک مطلب فارسی و فرانسه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آمار توصیفی راهبردهای درک مطلب مورد استفاده توسط خوانندگان کارآمد متن‌های فارسی و فرانسه

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار		
۲۰	۳،۳۱	۴،۶۹	۴،۰۴۷۸	۰،۲۸۸	راهبردهای فراگیر	پرسش‌نامه‌ی فرانسه
۲۰	۲،۶۳	۴،۵۰	۳،۷۱۶۲	۰،۴۴۵	راهبردهای حل مسئله	
۲۰	۲،۷۸	۴،۲۲	۳،۷۵۹۸	۰،۳۱۱	راهبردهای حمایتی	
	۲،۹۰	۴،۳۹	۳،۸۴۱۳	۰،۲۹۱	میانگین	
۲۰	۳،۰۰	۴،۵۲	۳،۹۰۵۹	۰،۳۱۴	راهبردهای فراگیر	پرسش‌نامه‌ی فارسی
۲۰	۲،۷۵	۴،۳۳	۳،۷۳۶۲	۰،۴۴۴	راهبردهای حل مسئله	
۲۰	۲،۰۱	۴،۲۵	۳،۷۵۶۲	۰،۵۱۹	راهبردهای حمایتی	
	۲،۶۷	۴،۲۳	۳،۷۹۶۱	۰،۲۹۸	میانگین	

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، خوانندگان کارآمد متن‌ها از راهبردهای فراگیر بیش از باقی راهبردها هم در انجام تکالیف درک مطلب فارسی و هم در انجام تکالیف درک مطلب فرانسه استفاده می‌کردند. جدول ۶ آمار توصیفی پاسخ‌های خوانندگان ناکارآمد متن‌ها را به پرسش‌نامه‌ی «استفاده از راهبردهای درک مطلب» برای انجام تکالیف درک مطلب فارسی و فرانسه را این‌گونه نشان می‌دهد که خوانندگان ناکارآمد متن‌ها از راهبردهای فراگیر بیش از انواع دیگر راهبردها در انجام تکالیف درک مطلب فارسی و از راهبردهای حل مسئله نیز بیش از انواع دیگر راهبردها در انجام تکالیف درک مطلب فرانسه بهره می‌بردند.

جدول ۶. آمار توصیفی راهبردهای درک مطلب مورد استفاده توسط خوانندگان ناکارآمد متن‌های فارسی و فرانسه

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار		
۱۷	۲،۶۹	۴،۳۸	۳،۶۹۶	۰،۴۶۱	راهبردهای فراگیر	پرسش‌نامه‌ی فرانسه
۱۷	۲،۰۳	۴،۰۰	۳،۳۴۴	۰،۴۷۴	راهبردهای حل مسئله	
۱۷	۲،۵۶	۴،۰۱	۳،۴۰۵	۰،۴۴۹	راهبردهای حمایتی	
	۲،۶۳	۴،۰۵	۳،۴۸۲	۰،۳۹۴	میانگین	
۱۷	۲،۰۰	۴،۵۰	۳،۷۱۱	۰،۴۷۹	راهبردهای فراگیر	پرسش‌نامه‌ی فارسی
۱۷	۲،۸۹	۴،۴۴	۳،۹۳۰	۰،۳۴۲	راهبردهای حل مسئله	
۱۷	۲،۷۵	۴،۳۸	۳،۶۵۷	۰،۴۱۴	راهبردهای حمایتی	
	۲،۶۳	۴،۲۸	۳،۷۶۶	۰،۲۹۳	میانگین	

جدول شماره‌ی ۷ نشان‌دهنده‌ی ضرایب همبستگی بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده‌ی خوانندگان کارآمد متن‌ها برای انجام تکالیف درک مطلب فرانسه و فارسی است.

جدول ۷. ضرایب همبستگی بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده‌ی خوانندگان کارآمد متون فرانسه و فارسی

میانگین (فارسی)	راهبردهای حمایتی (فارسی)	راهبردهای حل مسئله (فارسی)	راهبردهای فراگیر (فارسی)		
۰.۶۱۲**	۰.۵۰۴**	۰.۲۳۹	۰.۵۷۰**	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای فراگیر (فرانسه)
۰.۰۰۰	۰.۰۰۱	۰.۱۵۴	۰.۰۰۰	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۷۲۸**	۰.۴۸۰**	۰.۴۵۸**	۰.۶۳۱**	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای حل مسئله (فرانسه)
۰.۰۰۰	۰.۰۰۳	۰.۰۰۴	۰.۰۰۰	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۵۵۶**	۰.۴۰۸*	۰.۱۹۹	۰.۶۵۳**	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای حمایتی (فرانسه)
۰.۰۰۰	۰.۰۱۲	۰.۲۳۸	۰.۰۰۰	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۷۷۵**	۰.۵۵۶**	۰.۳۸۳*	۰.۷۴۳**	رابطه‌ی متقابل پیرسون	میانگین (فرانسه)
۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۱۹	۰.۰۰۰	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
**رابطه‌ی متقابل در سطح ۰.۰۱ معنادار است.				*رابطه‌ی متقابل در سطح ۰.۰۵ معنادار است.	

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۷ آشکار است، ارتباط قابل توجه و معنی‌داری بین استفاده از راهبردهای درک مطلب توسط خوانندگان کارآمد متن‌های فرانسه و فارسی وجود داشت. به علاوه، ضرایب همبستگی نشان دادند که روابط بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده توسط خوانندگان کارآمد متن‌ها متعادل و متنوع بوده است. برای بررسی میزان مشابهت بین استفاده از راهبردهای درک مطلب توسط خوانندگان ناکارآمد برای متن‌های فرانسه و فارسی ضرایب همبستگی راهبردهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. ضرایب همبستگی بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده‌ی خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه و فارسی

میانگین (فارسی)	راهبردهای حمایتی (فارسی)	راهبردهای حل مسئله (فارسی)	راهبردهای فراگیر (فارسی)		
۰.۳۱۷	۰.۲۷۷	۰.۲۴۸	۰.۱۶۵	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای فراگیر (فرانسه)
۰.۰۵۶	۰.۰۹۷	۰.۱۳۹	۰.۳۳۰	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۲۶۰	۰.۲۸۳	۰.۲۴۳	۰.۰۵۹	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای حل مسئله (فرانسه)
۰.۱۲۰	۰.۰۹۰	۰.۱۴۸	۰.۷۲۹	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۱۷۱	۰.۲۰۸	۰.۱۲۲	۰.۱۴۰	رابطه‌ی متقابل پیرسون	راهبردهای حمایتی (فرانسه)
۰.۳۱۰	۰.۰۹۰	۰.۴۷۱	۰.۴۰۸	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
۰.۲۹۳	۰.۲۶۰	۰.۲۴۱	۰.۱۴۱	رابطه‌ی متقابل پیرسون	میانگین (فرانسه)
۰.۰۷۸	۰.۱۲۱	۰.۱۵۱	۰.۴۰۴	معناداری دوسویه	
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	تعداد	
**رابطه‌ی متقابل در سطح ۰.۰۱ معنادار است.				*رابطه‌ی متقابل در سطح ۰.۰۵ معنادار است.	

همان‌طور که جدول شماره‌ی ۸ نشان می‌دهد، هیچ ارتباط معنی‌داری بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده توسط خوانندگان ناکارآمد متن‌های فرانسه و فارسی وجود نداشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که ۷۷٪ راهبردهایی که توسط خوانندگان کارآمد در انجام تکالیف درک مطلب متن‌های فرانسه و فارسی مورد استفاده قرار گرفته است، مشابه بوده، حال آن‌که یافته‌ها حاکی از آن بود که مشابهت استفاده از راهبردهای درک مطلب از طرف خوانندگان ناکارآمد در انجام تکالیف درک مطلب فرانسه و فارسی تنها ۱۹٪ بوده است.

## ۶. تفسیر داده‌ها

نتایج حاصل، شواهدی را در حمایت از «فرضیه‌ی وابستگی بین‌زبانی» ارائه می‌نماید. فرضیه‌ای که مدعی است که دانش و مهارت‌های مشخصی از زبان مادری می‌تواند به زبانی دیگر به شکل مؤثری انتقال یابند. این فرضیه معتقد است که سواد زبان مادری پایه‌ی مناسبی برای شکل‌گیری مهارت خواندن در زبان‌های دیگر به شمار می‌آید؛ چراکه شباهت‌هایی بنیادین بین مهارت‌های زبانی زبان اول و زبان‌های هدف وجود دارد. نتایج همچنین حاکی از آن بود که خوانندگان کارآمد متن‌ها از راهبردهای کم و بیش مشابهی برای انجام تکالیف درک مطلب در هر زبانی استفاده می‌کنند. موضوع ارتباطات بین‌زبانی هنگامی مطرح گردید که آلدسون (۱۹۸۴) این پرسش را مطرح کرد که آیا قابلیت خواندن زبان هدف، یک موضوع صرفاً زبانی است یا موضوعی کلی‌تر به حساب می‌آید که به مهارت‌های عمومی خواندن و درک مطلب مربوط است. برخی از پژوهش‌ها در این حوزه (از جمله کارسون و همکاران، ۱۹۹۰؛ ریس، ۱۹۸۷) همانند این پژوهش همبستگی جدی و معنی‌داری را بین عملکرد زبان‌آموزان در تکالیف درک مطلب زبان اول و زبان در حال یادگیری نشان داده‌اند. همچنین نتایج این پژوهش، یافته‌های بریس بواس (۱۹۹۵) و گرودون بارود (۲۰۱۴) را تأیید می‌نماید که در آن‌ها ارتباط بین توانایی خواندن متن‌ها به زبان اول، دانش زبان هدف و توانایی خواندن متن‌ها به زبان هدف بررسی شد و مشخص شده است که تمامی متغیرهای مستقل در حوزه‌ی درک مطلب برای افراد مبتدی از اهمیت زیادی برخوردار هستند؛ حال آن‌که، اهمیت این متغیرها به نفع مهارت خواندن در زبان مادری برای زبان‌آموزان پیشرفته‌تر کاهش می‌یابد. مطالعات دیگری (از جمله گودمن، ریس و وارنرهاگن، ۱۹۸۴؛ روی، ۲۰۰۰) نشان داده‌اند که مهارت خواندن متن می‌تواند از زبان مادری به زبان هدف انتقال یابد که البته این انتقال به عواملی مانند گونه‌ی متن و تراکم واژگانی آن بستگی دارد.

خیمنز، گارسیا و پیرسون (۱۹۹۴) فرایندهای درک مطلب راهبردی در ۸ کودک دو زبانه را مطالعه کرده و دریافته‌اند که خوانندگان ناکارآمد متن‌های اسپانیایی، از راهبردها کمتر استفاده نموده و اغلب کارایی کمتری در حل مشکلات احتمالی برای درک متن‌های انگلیسی نسبت به خوانندگان کارآمد متن‌های اسپانیایی داشتند. یاماشیتا (۲۰۰۲) و ایامونکخونساکون (۲۰۱۱)، نشان داده‌اند که انتقال ۴ راهبرد تعادلی، نظارتی، تکرار و انجام آزمون در حوزه‌ی درک متن‌ها، از زبان اول به زبان در حال فراگیری، حتی با وجود قابلیت محدود زبان‌آموز، امکان‌پذیر است.

یافته‌های این پژوهش بر خلاف پیشنهادات کلارک (۱۹۸۰)، معرف «فرضیه‌ی مدار کوتاه»، است. به نظر او، محدودیت در مدارهای کوتاه‌زبانی سبب می‌شود که فراگیر ماهر هنگام مواجهه با متن‌های پیچیده در زبان هدف به راهبردهای یک فراگیر مبتدی روی بیاورد. کلارک، مدارهای کوتاه‌زبانی فراگیر ماهر را در غالب بهره‌گیری از بخش‌های کلیدی متن برای پر کردن جاهای خالی در آزمون و تأکید بیشتر بر جنبه‌های مفهومی نسبت به جنبه‌های دستوری متن توصیف کرده است. به عبارتی دیگر، او معتقد است که استفاده از راهبردهای خواندن متن در یک زبان خارجی، تا حد زیادی تابعی از دانش زبانی همان زبان است. قابلیت محدود در زبان در حال یادگیری، سبب جلوگیری از انتقال موفق قابلیت خواندن از زبان مادری به زبان هدف شده و سبب می‌شود که زبان‌آموز نتواند به خوبی از الگوهای تحلیل داده پایین به بالا و بالا به پایین برای درک بهتر متن‌ها بهره ببرد.

## ۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از ارتباط قابل توجه و معناداری بین مهارت خواندن و درک متن‌های فرانسه (به‌عنوان زبان اول) و فارسی (به‌عنوان زبان خارجی در حال یادگیری) برای فارسی‌آموزان سطح متوسط بود. همچنین یافته‌ها نشان دادند که خوانندگان موفق‌تر متن‌های فرانسه عملکرد بهتری نسبت به خوانندگان ناموفق متن‌ها در آزمون درک مطلب فارسی داشتند. به عبارت بهتر، خوانندگان موفق متن‌های فرانسه حتی با وجود دانش دستوری/واژگانی محدودتر زبان فارسی، عملکرد بهتری نسبت به فراگیرانی داشتند که دانش دستوری/واژگانی بیشتری در فارسی داشتند؛ ولی خوانندگان چندان موفق‌ی در درک متن‌های فرانسه نبودند. این مطالعه همچنین نشان داد که قابلیت خواندن مطلوب متن‌ها در زبان اول سبب تسهیل درک متن‌ها در زبان‌های دیگر می‌گردد؛ چراکه مهارت درک مطلب و راهبردهای آن اختصاص به زبان خاصی ندارند و خوانندگان کارآمدتر متن‌های فرانسه کم و بیش از راهبردهای مشابهی برای انجام تکالیف درک مطلب فارسی استفاده می‌کنند. این در حالی است که ارتباط بین راهبردهای درک مطلب مورد استفاده توسط خوانندگان ناکارآمد در انجام تکالیف درک مطلب فرانسه و فارسی معنی‌دار نبود.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند مدرسان زبان‌های خارجی، برنامه‌ریزان درسی و حتی خود فراگیران را در انتخاب و اجرای دوره‌های آموزشی خواندن و درک متون یاری دهد. رابطه‌ی معنی‌دار بین مهارت خواندن در زبان اول و زبان‌های دیگر باید در دوره‌های آموزشی مدنظر قرار گرفته و برای بهبود این مهارت صرفاً به ارتقا سطح دانش دستوری/واژگانی زبان هدف پرداخته نشود؛ اگرچه که بر مبنای دیدگاه کارسون و همکاران (۱۹۹۰)، مدرسان کارآمد زبان‌های خارجی نباید به انتقال ناخودآگاه قابلیت‌ها و مهارت‌ها از زبان اول به زبان‌های هدف اکتفا کنند.

همچنین، آن‌گونه که نتایج نشان دادند، خوانندگان کارآمدتر متن‌ها از راهبردهای متنوع‌تری برای افزایش درک خود از متن استفاده می‌نمایند. بنابراین، تلفیق آموزش راهبردهای عمومی خواندن متن‌ها و مهارت‌های



درک مطلب در زبان اول (مادری) می‌تواند برای بهبود درک متن‌های زبان‌های دیگر به‌خصوص برای فراگیران ناموفق‌تر گره‌گشا بوده و نقش حمایتی قابل توجهی بازی کند.

آن‌چه کسکین (۲۰۱۳) مطرح می‌کند این است که دست‌یابی و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی توسط زبان‌آموزان به آن‌ها کمک می‌کند تا لحظات دلنشین را با خواندن متن‌ها تجربه کنند. این تجربیات دلنشین، در ایجاد احساسات مثبت به یک زبان و فرهنگ، بسیار تأثیرگذارند. از دیدگاه روان‌شناسی آموزشی، پیشنهاد این پژوهش تأکید بر آموزش مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است که بدون شک در انجام موفق تکالیف درک مطلب در هر زبانی تأثیرگذارند.

### منابع:

- شکری، یدالله. نقش بندی، شهرام. اسماعیلی، عصمت و استادزاده، زهرا. (۱۳۹۶). مهارت درک خواندن فارسی‌آموزان غیرایرانی: مطالعه تأثیر متون ساده‌شده گلستان بر آن. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۱ (پیاپی ۱۳)، صص: ۱۵۲-۱۳۵.
- فرخ، پرهام. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر ساده‌سازی متن بر درک مطلب خواندن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- صداقت، رضا. (۱۳۸۵). آزمون‌های درک مطلب فارسی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی. تهران: انتشارات رهنما.

- Alderson, J. C.** (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In J.C. Alderson and A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. (pp. 1-24). London: Longman.
- August, A. L.** (2006). Meta-cognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Balay, C., & Esmaili, H.** (2012). *Manuel de Persan. Asiatheque*. Maison langues du mond press.
- Bernhardt, E. B.** (2005). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M.** (1997). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(2), 15-34.
- Brisbois, J.** (1995). Connections between first-and second language reading. *Journal of Reading Behavior*, 24(4), 565-584.
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A.** (1990). Reading writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24(3), 245-266.
- Clarke, M. A.** (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 6 (4), 203-209.
- Eiammongkhonsakun, S.** (2011). Etude de cas: des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture en français langue étrangère. Thèse de Doctora: Universte de Bordeaux.

- Eskey, D. E.** (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 234-256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Facteau, C.** (1999). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K. S.** (1993). Reading; A psychological guessing game. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Del: International Reading Association.
- Goodman, K. S., Reyes, C. M., & Varnhagen, C.** (1984). *Reading comprehension of Turkish and Dutch students attending secondary schools*. Groningen: RUG.
- Grabe, W.** (2009). One second of reading. In J. f. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and ear* (pp. 331-358). Cambridge: MIT Press.
- Grevedon-baroth, S.** (2014). Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la lecture en classe multilingue: le cas de l'Ecole Européenne de Luxembourg. Mémoire de Master 2: Universte de Marseille.
- Jiang, X.** (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177-190.
- Jimenez, F., Garcia, G., & Pearson, A. K.** (1994). Context in reading and listening: Variations in approach to cloze tasks. *Reading Research Quarterly*, 12(2), 13-31.
- Keskin, S.** (2013). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(3), 529-540.
- Lee, J., & Schallert, D.** (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(2), 713-739.
- McNeil, L.** (2010). Extending the compensatory model of second language reading. *Science Verse*, 4(1), 64-76.
- Miller, U.** (1988). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mokhtari, R., & Richards, J. C.** (2002). Pedagogic alternative to "Explication de text" as a procedure for teaching reading comprehension with special reference to English for science and technology. *IVT Bulletin Pedagogique*, 4(3), 7-21.
- Park, D., & Chae, S.** (2000). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Reyes, C. M.** (1987). Transfer of cognitive academic competence and L2 reading in a rural Zimbabwean primary school. *TESOL Quarterly*, 22(2), 303-328.
- Rui, B.** (2000). Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langue étrangère et maternelle. Mémoire de Master 2: Universte de Bordeaux.
- Rumelhart, D. E.** (1987). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.), *Attention and Performance* (pp.342-367). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Song, F.** (2001). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 8(2), 391-403.
- Stanovich, K. E.** (1988). The effect of sentence context on ongoing word recognition: Tests of a two-process theory. *Journal of Experimental Psychology*, 23(2), 134-154.
- Yamashita, J.** (2002). Reading strategies in L1 and L2: Comparison of four groups of readers with different reading ability in L1 and L2. *ITL Review of Applied Linguistics*, 6(1), 1-35.