

جایگاه و نحوه آموزش واژگان برای فارسی آموزان چینی

فاطمه جعفری^{۱*}، ابوالقاسم غیاثی زارچ^۲

۱. مربی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران
۲. استادیار دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران

چکیده

این مقاله قصد دارد به جایگاه و نحوه آموزش واژه در آموزش زبان فارسی به زبان آموزان چینی بپردازد. زبان چینی واژه محور است و در مقایسه با زبان فارسی از نظر رده شناسی در دسته زبان های گسسته قرار دارد. این تفاوت ساختاری، باعث می شود زبان آموزان چینی در روند یادگیری، چنانچه معنی کلمات را به درستی متوجه نشوند در هر مرحله ای 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 بین المللی امام خمینی (ره) که در یک دوره شانزده هفته ای 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 شده و درسی متناسب با سطحشان به آنها تدریس شد. این درس برای گروه آزمایش با استفاده از روش های مختلف آموزش واژه و تقطیع ساختاری و نقشی و تطبیق ساختارها در دو زبان فارسی و چینی و برای گروه کنترل با استفاده از روش های آموزش واژه و بدون توجه به ترجمه موارد یاد شده تدریس شد. سپس دوباره آزمونی واژه محور برای بررسی آموخته های زبان آموزان برگزار شد. نتایج آزمون نشان داد که زبان آموزانی که با روش ترجمه و توجه به ساختار زبان چینی آموزش دیده اند، بازدهی بهتری نسبت به گروه دیگر داشتند.

کلمات کلیدی: تقطیع ساختاری و نقشی واژه، ترجمه، زبان آموزان چینی، زبان فارسی به عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

«واژه اصطلاحی تخصصی برای واحدی انتزاعی که نماینده مشخصه های مشترک صورت های یک واژه است.» (شقایق، ۱۳۹۴:۱۷۷) واژه توسط اندیشمندان مختلف به تعبیر گوناگونی تعریف شده است. اسپیر^۲ (۱۹۷۵: ۱۸۶) اعتقاد دارد، واژه کوچکترین واحد دستور زبان است که می توان آن را به عنوان یک پاره گفتار^۳ کامل به کار برد. به تعبیر فالک^۴ (۱۹۷۸: ۳۲) واژه هر واحد زبان است که در نوشتار بین فواصل یا بین یک فاصله و یک خط تیره ظاهر می شود. سوسور^۵ (در دیهیم، ۲۰۰۵: ۱۰۴) واژه را اینچنین تعریف می کند: «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 نال^۶ و مدلول^۷ دارای ارزشی بسیار بالاتر از یک مولفه ساده آموزشی می داند. ریچارد^۸ (ریچارد و دیگران، ۱۹۹۲: ۴۰۶) واژه را کوچکترین واحد زبان شناختی می داند که به تنهایی می تواند در گفتار و نوشتار به کار رود.

واژه با هر تعریفی در آموزش زبان دوم همواره مورد توجه بوده است و نگرش های گوناگونی درباره آن وجود داشته است. آموزش واژه در دوره هایی مورد توجه و در دوره هایی مورد بی توجهی قرار گرفته است. این موضوع پس از گذراندن این دوران، از اواسط دهه هشتاد قرن بیستم مورد توجه بیشتری قرار گرفت (هنریکسن^۹ ۱۹۹۹، کوچیک-سابو^{۱۰} و لایتبون^{۱۱}، دریایی ۱۹۹۹). در همین دوره است که زبان آموز هم مرکز توجه قرار می گیرد و روشهای متعددی برای آموزش واژه متناسب با اهداف زبان آموزان پیشنهاد می شود. کارتر^{۱۲} و مک کارتی (۱۹۸۸: ۴۹)، اعتقاد دارند: «زبان آموز باید در فعالیت های یادگیری شرکت کند تا بتواند تعداد واژه هایی را که می آموزد، براساس نیاز و هدف خویش افزایش دهد». از این دوران به بعد روشهای متعددی برای آموزش واژه در کلاسهای آموزش زبان دوم استفاده می شوند و ابزارها و روشهای نوین کمک آموزشی نیز به یاری آموزش واژگان می آیند. اما علی رغم استفاده از روش های به روز و موثر در یادگیری واژگان، به نظر می رسد گاه عده ای از زبان آموزان در رویارویی با زبان دوم قادر نیستند معنی واژگان را به درستی دریابند و آنها را در جای مناسب خود به کار ببرند. خلأهای یادگیری مانند: (۱) تفاوت های کاربردی-معنایی واژگان، (۲) تفاوت های کاربردی- فرهنگی واژگان، (۳) تعمیم و (۴) تعمیم افراطی برای بیشتر

گروه های زبان آموزان با هر زبان و ملیتی، تا حدودی متداول و قابل پیشبینی است. این خلاهای یادگیری به نسبت تفاوت های ساختاری و فرهنگی دو زبان مبدا و مقصد متغیر هستند. هر اندازه تفاوت های ساختاری دو زبان مبدا و مقصد بیشتر باشد دشواری های یادگیری واژگان برای زبان آموزان بیشتر می شود. به عنوان مثال امکان یادگیری واژگان در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم برای عرب زبانان، به دلیل تشابهات نسبی فرهنگی و قرار گرفتن هر دو زبان در یک گروه زبانی (البرزی ورکی، ۱۳۸۱: ۴)، در مقایسه با زبان آموزان چینی راحت تر است. زبان آموزان چینی به دلیل قرارگرفتن زبان مادری شان در گروه زبانهای گسسته بیشتر از سایر گروه های دیگر در یادگیری واژگان فارسی با مشکل روبه رو می شوند. کلمات برای زبان آموزان چینی از دو نظر اهمیت دارند؛ از طرفی معنی کلمات مفهوم واقعی یا انتزاعی آن را مشخص می نماید و از طرف دیگر دارای نقش نحوی در جملات هستند. زبان آموزان چینی در مواجهه با واژگان در یادگیری سایر حوزه های زبان فارسی مانند صرف و نحو دچار مشکلاتی می شوند و علاقه ای به آموختن این مباحث ندارند. از این رو این پژوهش با هدف کاستن مشکلات یادگیری زبان آموزان چینی با تمرکز بر شیوه های کاربردی آموزش واژه که در زبان چینی جایگاه ویژه ای دارد، به شیوه آموزش این مقوله در آموزش زبان فارسی به چینی زبانان را مورد بررسی قرار داده است. بر این اساس این مقاله قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که با توجه به تفاوت های ساختاری زبانهای چینی و فارسی چگونه می توان واژگان را آموزش داد؟ برای این منظور ابتدا به تفاوت های ساختاری دو زبان فارسی و چینی از دیدگاه رده بندی ساخت واژی دو زبان اشاره می شود و در ادامه به روشها و ویژگی های انتخاب واژه برای آموزش در زبان دوم پرداخته می شود. پس از بررسی روش تحقیق و نتایج حاصله از انجام پژوهش بحث و نتیجه گیری خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش واژگان مطالعاتی در زمینه های مختلف انجام شده است. به تعدادی از این مطالعات اشاره می شود. بیدگی (۱۳۹۲) در مورد استفاده از تصویر در آموزش زبان فارسی به زبان آموزان کره ای پژوهشی را انجام داده است و چنین نتیجه گیری می کند که زبان آموزان با استفاده از تصاویر بهتر می توانند واژگان را بیاموزند. آهنگری و عبدالله پور (۱۳۸۹)

در پژوهشی در مورد زبان آموزان ایرانی از تصاویر متحرک، تصاویر صامت و شکل مکتوب برای آموزش واژگان استفاده می کنند و بیان می کنند تصاویر متحرک در مقایسه با دو روش دیگر (تصاویر صامت و شکل مکتوب) در یادگیری واژگان در زبان دوم موثرتر بودند. لطافتی و جعفری (۱۳۸۹) در پژوهش دیگری آموزش واژگان را از دیدگاه فرهنگی مورد بررسی قرار می دهند و اعتقاد دارند برای آموزش واژگان مفاهیم ثانویه و فرهنگی کلمات باید مورد توجه قرار بگیرند. عباسی و همکاران (۱۳۹۵) یکی از روش های آموزش واژه یعنی آموزش واژه های مشتق را از طریق رویکردهای مستقیم و غیرمستقیم مورد بررسی قرار می دهند و اعتقاد دارند آموزش وندها می تواند دانش واژگانی زبان آموزان را افزایش دهد، اما روش مستقیم تأثیر چشمگیرتری دارد. شهبازی (۱۳۸۷) در تحقیق خود با نقدی به مجموعه کتابهای آرفا (تالیف یداله ثمره) به گزینش و آموزش واژگان می پردازد و بر این موضوع تاکید دارد برای آموزش واژگان نحوه گزینش و روشهای آموزشی آنها اهمیت بالایی دارد. کیماسی (۱۳۸۹) در پژوهش خود روشهای مختلف آموزش واژه را بررسی می کند و با تهیه متن هایی پیشنهاد می کند که روش حوزه معنایی نسبت به سایر روش ها، نتایج بهتری به دنبال دارد. در این روش معلم واژه های را که با هم ارتباط نزدیکی دارند در یک نظام واحد سازماندهی می کند و به زبان آموزان آموزش می دهد. از بین تحقیقات انجام شده، پژوهش وی در مورد انواع روش های آموزش واژه کاملتر به نظر می رسد. در پژوهش های انجام شده آموزش واژه به طور کلی مورد توجه قرار گرفته است و به تفاوت های ساختاری زبانهای مبدا و مقصد و نقش واژگان در آنها کمتر توجه شده است.

۳. مبنای نظری

کاتامبا (۲۰۰۶: ۵۸) از نظر رده شناسی مبتنی بر ساخت واژه، زبانها را در پنج دسته (۱) زبانهای گسسته^{۱۳}، (۲) زبانهای پیوندی^{۱۴}، (۳) زبانهای تصریفی^{۱۵}، (۴) زبانهای هم بافتی یا پیوسته^{۱۶} و (۵) زبانهای الگویی^{۱۷} دسته بندی می کند. در این پژوهش برحسب موضوع مورد مطالعه یعنی یادگیری واژگان فارسی توسط زبان آموزان چینی، ویژگی های رده شناسی زبانهای فارسی و چینی به اختصار بیان می شود. زبان چینی به گروه زبانهای گسسته تعلق

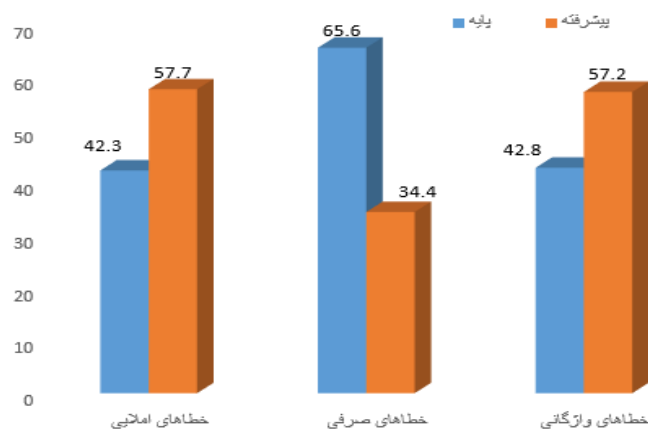
دارد و زبان فارسی از نوع زبانهای غیرگسسته به شمار می رود. «در زبانهای گسسته روابط دستوری واژه ها در جمله از طریق عناصر مستقل نحوی، مثل حرف اضافه، بیان می شود. در ساخت چنین زبانهایی، واژه ها اغلب از یک تکواژ ساخته می شوند. بنابراین در ساخت زبانهای گسسته، واژه ها هیچ گونه ساختار ساخت واژی درونی ندارند. در این نوع زبانها روابط نحوی در جمله با ابزار ساخت واژی بیان نمی شود، بلکه خارج از واژه توسط واژه های کمکی دستوری یا آرایش واژه ها بیان می شود» (البرزی ورکی، همان: ۷). البرزی (همان: ۱۲) در تحقیق خود درباره زبان فارسی چنین اعتقاد دارد که زبان فارسی درجاتی از پیوند و در بعضی از گستره ها یک زبان آمیخته است. وی با ذکر مثالهایی چنین بیان می کند: «در زبان فارسی بعضی واژه ها مانند خوبی، دو نمود تک واژ دارند که معرف دو تک واژ مجزاست. این واژه درجه ای از پیوند را نشان می دهد. به علاوه واژه هایی هم یافت می شوند 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 نمودن بخشی از واژه به صورت نمود تکواژ، که معرف یکی از تکواژها باشد، بیهوده است. چنین واژه هایی نشان می دهند که زبان فارسی در بعضی از گستره ها یک زبان آمیخته است».

۴. بیان مسئله

تفاوت های یاد شده زبانهای فارسی و چینی از نظر رده شناسی ساخت واژه، در یادگیری زبان فارسی و واژگان آن تاثیرات قابل توجهی دارد. زبان آموزان چینی در ارتباط واژگانی زبان فارسی تحت تاثیر زبان مادری خود در مراحل ابتدایی یادگیری آن را به زبان مادری شان تعمیم می دهند و در نتیجه در یادگیری زبان فارسی دچار سردرگمی می شوند.

مسئله دشواری یادگیری واژگان در آموزش فارسی آموزان چینی در بررسی نتایج تحلیل خطاهای آنها آمار قابل توجهی را ارائه می نماید. این دشواری بین تمامی زبان آموزان با ملیت های مختلف مشاهده می شود. نتایج تحلیل خطاهای انجام گرفته بر روی متون نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان نشان می دهد، خطای استفاده از واژه در بین زبان آموزان خارجی رتبه اول را داراست. این خطا شامل انواع خطای استفاده نادرست از واژه، نشناختن درجه بندی های کلمات، باهم آبی ها، واژه سازی، ساخت واژی (فعل مرکب) است (غیاثی، جعفری،

۱۳۹۵)، (گله‌داری، ۱۳۸۷). اما نتیجه تحلیل خطای زبان آموزان چینی که توسط زندگی (۱۳۹۴: ۸۵) انجام گرفته است، 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 زبان آموزان 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 زبان آموزان 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 زیر نشان می‌دهد.



نمودار مقایسه درصد خطاهای زبان‌آموزان سطح پایه و پیشرفته زبان‌آموزان چینی (زندگی، ۱۳۹۴)

بالا بودن میزان خطاهای زبان آموزان غیرفارسی زبان در زمینه واژه و آمار قابل توجه آن

بین زبان آموزان چینی لزوم توجه به آموزش واژه و شیوه های آن را در زبان دوم بیشتر می نماید. از این رو ابتدا در ادامه جایگاه و اهمیت آموزش واژه در زبان دوم و شیوه ها و روش های گزینش آن مورد بررسی قرار می گیرند، سپس موضوع آموزش واژه در گروه چینی زبان مورد مطالعه این تحقیق بررسی خواهد شد.

۵. اهمیت آموزش واژه

میوویس^{۱۸} (۲۰۰۲) معتقد است یادگیری یک زبان خارجی فرایندی تدریجی و پیچیده است و نیازمند تلاش و کوشش فراوان است. از نظر وی فراگیری واژه های جدید یکی از مهمترین مهارت های ضروری برای دانشجویان است. به نظر لوئیس^{۱۹} (۱۹۹۳) نیز زبان، مرکب از واژگان دستوری و نه دستور زبان واژگانی است، بنابراین باید برای آموزش واژه اولویتی ویژه قائل شد. هیلی و همکاران^{۲۰} (۱۹۹۸) همسو با لوئیس اعتقاد دارند فقدان دانش دستور زبانی گاهی موجب انتقال موفقیت آمیز معناست، ولی فقدان دایره واژگان اغلب مانع انتقال معنا به طور کامل است. از نظر زبان آموزان نیز یادگیری واژه و کاربرد آن اهمیت بالایی دارد (جیمز^{۲۱}، ۱۹۹۶). اما براساس نظریه کنش زبانی، زبان به تنهایی به کاربرد ساده ای از آن تعبیر نمی شود و کلمات می توانند کار هم انجام بدهند. (آستین^{۲۲}، ۱۹۷۵) فالک (۱۹۷۸: ۳۱) 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 می کنیم قابل بررسی هستند. با توجه به مفاهیمی که در ارتباط با نظریه کنش زبانی هستند، کلمات را می توان از دیدگاه فرهنگی نیز مورد توجه قرار داد. آستین در دسته بندی خود کنش کلام را شامل سه مرحله ی؛ ۱. کنش بیانی^{۲۳}، ۲. کنش غیربیانی^{۲۴} و ۳. کنش تأثیری^{۲۵} نام نهاده است، مرحله اول شامل تعابیر مستقیمی است که ما از زبان، پاره گفت ها و واژگان درمی یابیم. مرحله دوم مفاهیمی است که از آنها می توان تعابیر مختلفی را براساس منظور گوینده و درک شنونده برداشت نمود. نظر سوسور (همان) نیز تایید کننده این موضوع است. از نظر وی کلمات، عناصر واقعی و تشکیل دهنده مجموعه زبانی دارای بار فرهنگی هستند. به این معنی که گاهی، کلمه یا اصطلاحی برای ما یادآور مجموعه ای 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 تعبیر نقش تعیین کننده ای دارند. به عبارت دیگر برای درک مفاهیم لازم است «نقش» و «کاربرد» آنها را شناخت.

۶. آموزش واژه در زبان دوم

واژه به عنوان یکی از عناصر مهم آموزشی در زبان دوم نقش اساسی دارد. در آموزش زبان دوم علاوه بر یادگیری عناصر زبانی مانند نحو، ساختارها، مولفه های فرهنگی و غیره، یادگیری واژگان به عنوان یکی از مهمترین بخش های این حیطه محسوب می شود. درباره اهمیت واژه در آموزش زبان دوم، به نظر کارتر و مک کارتی (۱۹۸۸: ۴۲)، مک کی^{۲۶} (۱۹۸۶: ۷۹) و ویلکینز^{۲۷} (۱۹۷۲: ۱۱۱) بدون دانستن دستور زبان می توان اطلاعات اندکی را انتقال داد اما بدون آشنایی با واژه ها، هیچ گونه اطلاعاتی را نمی توان منتقل نمود. به عقیده استیگلیتز^{۲۸} (۱۹۸۳: ۷۱) نیز «یادگیری واژه بخش مهمی از یادگیری زبان را تشکیل می دهد، بنابراین باید توجه ویژه ای به آموزش واژه نمود».

آموزش واژه در دوره ها و رویکردهای گوناگون تحولاتی را پشت سر گذاشته است. در اوایل قرن بیستم و در دوران روش دستور- ترجمه اهمیت ویژه ای به آموزش واژه داده می شد. در آن زمان در آموزش زبان واژه بیشتر از همه اهمیت داشت و اعتقاد داشتند که یادگیری زبان دوم به معنی یادگیری واژه های آن زبان است (آلن^{۲۹}، ترجمه کبیری، ۱۳۶۶: ۱۱). سپس در اوایل دهه بیست، بین سالهای ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ با ظهور نظریه های ساختگرایی تدریس واژه تحت تاثیر نظریات جدید در درجه دوم اهمیت قرار گرفت (آلن، ۱۹۸۳: ۱). سپس حدود ۱۹۷۰ آموزش واژه دوباره مورد توجه قرار می گیرد. این توجه به دلیل گسترش روشهایی است که به معنا بیشتر از صورت توجه دارند. ریورز^{۳۰} (۲۵۶: ۸۱) از جمله کسانی است که اعتقاد دارد وقتی معنا مورد توجه قرار می گیرد، بدیهی است که واژه نیز از اهمیت فراوانی برخوردار می شود. از این دوران به بعد آموزش واژگان مورد توجه محققانی مانند: نیشن^{۳۱} (۱۹۸۲) و آلن (۱۹۸۳) قرار می گیرد و تحقیقات گسترده ای در مورد آموزش واژه انجام می پذیرد. در ادامه به نظر

برخی از موافقان و مخالفان آموزش واژه در آموزش زبان دوم با ذکر مختصری از دلایشان اشاره می شود.

اغلب افرادی که با آموزش واژه مخالف بودند، متعلق به ده های پنجاه تا هشتاد قرن بیستم هستند. این افراد تحت تاثیر نظریه هایی ساختگرایی آموزش واژه را در درجه دوم اهمیت قرار می دادند و اعتقاد داشتند که زبان آموز باید ابتدا با تمرین های کافی ساخت های نحوی را بشناسد، سپس واژگان را بیاموزد. فریز^{۳۲} (۱۹۴۵) و ریورز (ریورز، ۱۹۶۸) از جمله افرادی بودند که به آموزش واژه اهمیت کمتری می دادند.

از طرفی هاکت^{۳۳} به بی اهمیتی واژگان در آموزش زبان دوم اشاره می کند و می گوید: «واژگان آسان ترین جنبه زبان دوم از نظر یادگیری هستند و به ندرت نیازمند توجه رسمی و جدی در کلاس هستند». نونان^{۳۴} (۱۹۹۱: ۱۱۷) در این باره می نویسد: «در قرن اخیر توجه اصلی آموزش زبان عمدتاً به دستور زبان معطوف بوده است. طرفداران روش دیداری- شنیداری بر آن بودند که تاکید اصلی باید اساساً متوجه فراگیری الگوهای پایه دستور زبان باشد. اعتقاد آنها بر این بود که چنانچه زبان آموزان بتوانند این الگوهای پایه را به خوبی یاد بگیرند و درونی کنند، آن گاه در مرحله ی بعد نوبت به یادگیری واژگان می رسد».

به اعتقاد مک کارتی (۱۹۹۰: ۱۲۳) هر چه قدر هم زبان آموز در زمینه ی دستور و آواهای زبان دوم تبحر داشته باشد، بدون استفاده از واژه ها هرگز نمی تواند ارتباط معناداری را با گویشوران زبان مورد نظر برقرار سازد. ورمیر^{۳۵} (۱۹۹۲: ۸۶) نیز معتقد است برای آنکه گویشور سخن دیگران را درک کند و سخنش نیز برای آنان مفهوم داشته باشد، باید واژه ها را بداند. همچنین کراشن^{۳۶} (۱۹۸۶) اعتقاد دارد که هر چه زبان آموز واژه های بیشتری بداند به درک و فهم عمیق تری دست خواهد یافت و دستور زبان را نیز بهتر خواهد آموخت. چستین^{۳۷} (۱۹۸۸: ۳۲۷) نیز معتقد است واژه در مقایسه با اجزاء دیگر زبان نقش مهمتری در برقراری ارتباط ایفا می کند. به نظر وی کمبود دانش واژگانی مهمترین دلیل ناتوانی زبان آموزان در بیان مقصود خود هنگام ایجاد ارتباط است. همچنین روبرت گالیسون^{۳۸} (۱۹۷۶: ۵۷) با دیدگاهی متفاوت درباره اهمیت واژگان می گوید: «کلمات جایگاه های 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 تحت اللفظی 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.» (گالیسون، ۱۹۸۳: ۷۵). به عنوان 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 دایره مانند است و برای سرخ کردن مواد غذایی با شیوه‌ای خاص مورد استفاده قرار می‌گیرد. اندیشمندی که از آنها یاد شد، نگاهی خاص به واژه دارند و معتقدند که آموزش آن باید مورد توجه قرار بگیرد.

۷. روش های آموزش واژه

نیوتن^{۳۹} و نیشن^{۴۰} آموزش و یادگیری واژه را به دو روش مستقیم و غیر مستقیم تقسیم می‌نمایند. در روش مستقیم، تمرکز بر واژه است درس های ویژه ی 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 زبان آموز تمامی واژه های مورد نیاز خود را از راه خواندن متن های مختلف می‌آموزد. کیماسی(همان) در پژوهش خود براساس این دسته بندی روش هایی را برای آموزش واژه در نظر گرفته است. مانند تکرار، روش های جفت پیوسته^{۴۱}، فهرست واژه، روش های واژه کلیدی^{۴۲}، ترجمه، آموزش با کمک روابط واژگانی، ارائه ی تصویر، اجرای نمایش، خانواده ی واژگانی، روش حوزه های معنایی، روش شاگرد محوری، یادگیری واژه از طریق بافت، روش سلسله مورسیا^{۴۳} و روزن ویگ^{۴۴}، روش پیچین سازی^{۴۵} و روش لوکاس^{۴۶} 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 زبان آموز، (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. کارآیی و بازدهی هریک از این موارد براساس 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

هریک از گویشوران زبان تعداد زیادی از واژگان را می‌شناسند که به عنوان واژگان فعال و غیرفعال از آنها یاد می‌شود. «واژگانی که یک گویشور در گونه‌ی غیر فعال زبان یعنی شنیدن و خواندن آنها را درک می‌کند، اما خود بکار نمی‌برد، واژگان غیر فعال نام دارد. واژگان غیر فعال در حوزه‌ی توانش زبانی قرار می‌گیرند» (ضرغامیان، ۱۳۷۲: ۳۲). بنابراین گویشور یک زبان می‌تواند برحسب موقعیت و یا نیازهای خود آنها را به کاربرد و 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 زبان آموز عناصری که آموزش داده می‌شوند را در ارتباط با اهداف و نیازهایش بیابد، با انگیزه و علاقه بیشتری خواهد آموخت و بیشتر در ذهنش خواهد ماند.

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

الف. بسامد: بسامد واژگان براساس 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 قرارداد. طبق نظر مک کی (۱۹۶۵: ۱۸۴-۱۸۶)، واژه‌ها می‌توانند از چهار طریق جایگزین واژه‌های دیگر بشوند: قدرت گستردگی، قدرت شمول، قدرت ترکیب و قدرت معنا رسانی. به عنوان مثال کلمه «دست» از گستردگی بسیار بالایی برخوردار بوده و می‌تواند در تعابیر زیادی استفاده شود. همچنین واژه‌هایی که می‌توانند معانی دیگر را دربرگیرند دارای قدرت شمول بوده و واژه‌هایی که می‌توانند ترکیبات جدید و بیشتری بسازند، دارای قدرت ترکیب و واژه‌هایی که می‌توانند برای تعریف کردن سایر واژه‌ها استفاده کرد دارای قدرت معنارسانی هستند.

ث. **آسانی یادگیری:** واژه‌هایی که می‌توان آنها را به آسانی یادگرفت دارای اهمیت بالایی هستند، 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 می‌نماید. 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 به دلیل اینکه کلماتی را زبان‌آموز قبلاً آموخته است، این کلمات را که 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 به عنوان مهمترین عواملی هستند که در انتخاب واژگان برای آموزش زبان دوم از اهمیت بالایی برخوردار هستند و در انتخاب واژگان به عنوان یکی از مولفه‌های مهم آموزش زبان دوم نقش و اهمیت بالایی دارند. اما در کنار مطالب یاد شده، توجه به مفاهیم و

ارزشهای درونی و فرهنگی واژگان نکته مهم و قابل توجه در آموزش واژگان است. از این رو این پژوهش با در نظر گرفتن موارد یادشده در مورد اهمیت واژه، آموزش و گزینش آن در زبان دوم آموزش واژه در آموزش زبان فارسی به چینی ها را مورد بررسی قرار داده است. همانطور که در روشهای آموزش واژه دیده می شود، ترجمه در تمامی آنها به طور مشترک وجود دارد. این پژوهش با توجه به ویژگی های زبان آموزان چینی و تجربه نگارندگان این مقاله در کلاسهای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان به این موضوع در بین زبان آموزان چینی پرداخته است.

۹. روش پژوهش

این تحقیق به روش میدانی انجام شده است. در ادامه روش پژوهش و نمونه های آماری که انتخاب شده اند توضیح داده می شود.

۹-۱. نمونه آماری

نمونه آماری این پژوهش ۲۴ نفر از زبان آموزان چینی زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) هستند که به طور تصادفی انتخاب شده اند. این زبان آموزان میانگین سنی ۱۸ تا ۲۵ سال داشتند و حدود چهار ماه دوره آموزش زبان فارسی را گذرانده بودند. در انتخاب این زبان آموزان فاکتور جنس در نظر گرفته نشده است.

۹-۲. ابزار گردآوری داده ها

در انجام این پژوهش از روش پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. زبان آموزان پس از انتخاب تصادفی در آزمونی واژه محور شرکت کردند و سطح زبانی و واژگانی آنها مورد بررسی قرار گرفت. سپس زبان آموزان به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای هر دو گروه درسی مشابه متناسب با سطح واژگانی شان در ۲۵۰ کلمه انتخاب شد. این درس توسط یک معلم با دو روش به آنها تدریس شد. در هر یک از کلاسها از روش های ترسیم تصویر و نقاشی، استفاده از حرکات بدنی و حالات چهره، اشاره به مصداق واقعی واژه، ارائه تعریفی مختصر با استفاده از واژه های ساده، استفاده از مثال، استفاده از واژه های

مترادف و متضاد و استفاده از هم آیی ها 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 زبان آموزان ابتدا خواسته شد کلمات جدیدی که معنای آنها را نمی دانستند شناسایی کنند و زیرشان خط بکشند. واژه های 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 زبان آموزان 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 که برای زبان آموزان جدید بود را به تناسب موضوع درس با استفاده از روش های بالا توضیح داد. اما همچنان زبان آموزان جمله هایی را که کلمات جدید در آنها بود را درک نمی کردند. 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 زبان آموزان قرار گرفت و از آنها خواسته شد که مجدداً متن را بخوانند و معلم کلاس درباره این واژه ها را توضیح داد. در این مرحله از خود زبان آموزان نیز خواسته می شد هر جا که لازم بود کلمات مشابه و هم معنی را به زبان چینی برای همکلاسهای خود توضیح دهند. این مرحله فقط درک درستی از کلمات و معادل آنها به زبان آموزان می داد. زبان آموزان می توانستند 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 زبان آموزان قرار نمی داد. 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 باهم، آموزش داد. وی برای بهتر مشخص کردن این ارتباطات از ماژیک هایی با رنگ های مختلف نیز استفاده کرد. به این ترتیب که به عنوان مثال در جمله ای مانند:

«من امروز کتابت را می آورم»: «من» و شناسه «م» با رنگ های قرمز و «امروز» و «می آورم» با کشیدن دایره هایی سبز رنگ به دورشان مشخص شدند. شناخت این ارتباطات نحوی بین اجزای کلمات در زبان فارسی کمک زیادی به یادگیری زبان فارسی می نماید. این روش با تکیه بر ویژگی گسستگی زبان چینی و ساختار ذهنی زبان آموزان چینی که بر آن مبنا استوار است، انجام گرفت. این روش نه تنها باعث شد زبان آموزان معنی کلمات را به درستی دریابند،

بلکه نقش نحوی سایر اجزای کلمات مانند وند ها، ارتباط ضمیرها با شناسه های افعال، ارتباط قیده‌های زمان و زمان جمله را که معمولاً برای زبان آموزان چینی دشوار است، درک کردند. در گروه دیگر، یعنی گروه کنترل همان درس با همان معلم به روش پرسشهای پیش از خواندن و صحبت در مورد درس تدریس شد و کلمه های جدید به زبان فارسی و با استفاده از روش های یاد شده در حد نیاز و ضرورت محتوای درس، برای آنها توضیح داده شد. سپس از زبان آموزان خواسته شد که متن را بخوانند و درباره آن توضیح دهند. در این مرحله نیز زبان آموزان این گروه نیز مانند مراحل اولیه گروه آزمایش قادر نبودند جمله هایی را که کلمات جدید در آنها بود و مفهوم آنها را درک نکرده بودند، بفهمند. در این مرحله زبان آموزان اجازه نداشتند از ترجمه استفاده کنند و اولویت با توضیح فارسی توسط معلم کلاس بود. با این حال حتی زمانی که زبان آموزان کلمات را برای هم ترجمه می کردند و برای درک متن به زبان چینی به هم کمک می کردند، فقط مفهوم کلی انتقال داده می شد و زبان آموزان قادر به شناسایی سایر اجزای جمله مانند شناسه ها، وند ها و یا ارتباط ضمیر و شناسه افعال نمی شدند. در ابتدا به ظاهر مطالب یاد شده را می فهمیدند، اما در کاربرد این مطالب در مهارت های تولیدی شان اشتباه می کردند و همچنان با تبعیت از ساختار زبان مادری شان جملات را تولید می کردند. پس از این مرحله مجدداً آزمونی واژه محور با سی سوال تهیه شد و توانایی درک و تشخیص واژگانی آنها با نمونه سوالاتی مانند پرکردن جای خالی، سوالات جور کردنی و ... سنجیده شد.

۳-۹. یافته های پژوهش

در این بخش به تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده، پرداخته می شود. برای بررسی فرضیات تحقیق از تحلیل کوواریانس^{۴۷} استفاده کرده ایم. تحلیل کوواریانس مستلزم اطمینان از برخی پیش فرض ها مانند نرمال بودن توزیع، ثابت بودن واریانس و و همگن بودن شیب خطوط رگرسیون است. ابتدا نرمال بودن متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون های کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو ویلک بررسی گردید.

گروه	کلموگروف-اسمیرونوف ^{۴۸}			شاپیرو-ویلک ^{۴۹}		
	Statistic	df	سطح معنی داری	Statistic	df	سطح معنی داری
پس آزمون						
آزمایش	۰/۱۲۰	۱۷	۰/۲۰۰	۰/۹۶۰	۱۷	۰/۶۳۷
کنترل	۰/۱۹۰	۱۷	۰/۰۸۵	۰/۹۲۸	۱۷	۰/۲۰۱
پیش آزمون						
آزمایش	۰/۱۲۰	۱۷	۰/۲۰۰	۰/۹۵۷	۱۷	۰/۵۸۴
کنترل	۰/۱۷۵	۱۷	۰/۱۷۲	۰/۹۳۷	۱۷	۰/۲۸۰

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

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

جدول (۲) در آزمون لوین به بررسی برقراری پیش فرض می‌پردازد. چون مقدار سطح معنی داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین واریانس متغیر تحقیق در دو گروه با هم برابر نیستند. این مساله یعنی یکی از پیش فرض ها نقض شده است. اما چون تعداد گروه کنترل و آزمایش با هم برابر هستند (هفده نفر هستند)، می‌توانیم از آن چشم پوشی کنیم. (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷)

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 تاثیرات بین آزمودنی‌ها، به منظور بررسی همگن بودن شیب خطوط رگرسیون نشان داده شده است. چون مقدار سطح معنی‌داری 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: تاثیر ترجمه واژگان به زبان مادری در یادگیری بهتر چینی‌ها)						
منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
پیش‌آزمون	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 معنی‌داری (Sig) در جدول (۴) به این معنی است که پس از از بین بردن اثرات پیش‌آزمون، میانگین نمرات دو گروه در پس‌آزمون به صورت معنی‌داری تفاوت دارند. یعنی تفاوت‌های موجود در پیش‌آزمون زبان آموزان بی‌اثر شده است تا مشخص بشود فعالیت‌هایی که در گروه آزمایش انجام شده (ترجمه واژگان به زبان مادری زبان آموزان)، آیا تاثیر مثبتی داشته است یا خیر؟

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

جدول (۵) میانگین‌های تعدیل شده حافظه فعال آزمودنی‌ها				
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 تعدیل شده در جدول (۵) نشان می‌دهد بعد از خارج کردن اثر پیش‌آزمون، میانگین نمره تاثیر ترجمه واژگان به زبان مادری در یادگیری بهتر چینی‌ها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر بوده است. بنابراین فرضیه تحقیق تایید 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 تعدیل شده گروه کنترل ۷/۳۱۶ و گروه آزمایش ۱۱/۴۰ است.

۱۰. بحث و نتیجه‌گیری

در آموزش واژه علاوه بر در نظر گرفتن مولفه‌هایی مانند گزینش واژگان و روش‌های عمومی پیشنهاد شده، فرهنگ‌های تصویری و ویژگی‌های فرهنگی کلمات، ویژگی ساختاری زبانهای مبدا زبان آموزان نیز باید مورد توجه قرار بگیرد. زبان آموزان چینی به دلیل تفاوت‌های ساختاری زبان مادری شان 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 موثری به آموزش واژگان برای فارسی‌آموزان چینی بنماید.

زبان‌آموزان چینی گرایش بسیار زیادی به ترجمه کلمات دارند و علاقمند هستند معنی کلمات را بدانند. اما ترجمه به معنای بیان معنی کلمات در تمامی موارد به تنهایی کافی نیست. کنگ^۱ (۱۹۹۵: ۴۴) معتقد است: «با استفاده از این روش زبان‌آموز 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. به عنوان مثال بعد از

ترجمه کلمات به زبان چینی توسط زبان آموزان، 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 زبان آموزان را به مشارکت در بحث تشویق کند بهتر است. چون با این کار واژه‌ها در متن و به صورت فعال فرا گرفته می‌شوند» (هلتای^۲، ۱۹۸۹: ۲۹۰). این موضوع در بین زبان آموزان چینی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند و به نظر می‌رسد در مراحل مختلف یادگیری شان 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 موثر 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 زبان آموزانی از سایر ملیت‌ها در کلاسها باشند نیز زیاد است. در این صورت به نظر می‌رسد زبان آموزان 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 «معلم یار» 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 معلم یار 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 زبان آموزان چینی بود. اما به نظر می‌رسد تهیه منابع و برنامه‌ریزی‌های ویژه برای این گروه از زبان آموزان با توجه به ویژگی‌های ساختاری زبان مادری شان از موارد مهمی است که نیازمند تحقیقات توصیفی و میدانی بسیاری است.

۱۱. پی‌نوشت‌ها

1. analytic
2. Spear. R.A
3. Utterance

4. Falk. J.S
5. Saussur
6. Significant
7. Signifie
8. Richard et al.
9. Henriksen. B
10. Kojic-Sabo
11. Lightbown
12. Carter, R. and M, McCarthy
13. Analytic
14. Agglutinating
15. Inflecting
16. Polysynthetic
17. Templatic
18. Miuwese. K.L.
19. Lewis. M.
20. Healy and al.
21. James. M.
22. Austin, J.
23. Locutionary Act
24. Illocutionary Act
25. Perlocutionary Act
26. Mackay. R
27. Wilkins. D.A.
28. Stieglitz. E.L
29. Alen.V. F.
30. Rivwes. W.M.
31. Nation. P.
32. Frieze
33. Hochett. C
34. Nunan. D.
35. Vermeer. A.
36. Krashen. S.
37. Chastain. K.
38. Galisson.R.
39. Newton.J.
40. Nathon. P.
41. paired – associated methods
42. Keyword
43. M.Celce Murcia
44. F.Rosenweig
45. Pidginization

46. LUCAS (Look Up and Compose A Sentence using each word)
 47. **Ancova**
 48. Kolmogorov-Smirnov^a
 49. Shapiro-Wilk
 50. **Levene**
 51. Kang, Sook-HI.
 52. Heltai. P.

۱۲. منابع

- اسلامی، مریم. (اسفند ۱۳۹۳)، «تحلیل خطاهای نحوی در نوشتاری روسی زبانان فارسی آموز». نخستین همایش آموزش زبان فارسی دانشگاه تربیت مدرس. تهران. کتاب الکترونیکی. صص ۴۶-۳۵.
- البرزی ورکی، پرویز. (بهار و تابستان ۱۳۸۱). «رده شناسی ساخت واژی». *پژوهش زبان های خارجی*. شماره ۱۲. صص: ۱۸-۳
- آلن، ویرجینیا، فرنچ. (۱۳۶۶). *فنون تدریس لغت*. ترجمه قاسم کبیری. رشد آموزش زبان. سال سوم. شماره ۱۱ و ۱۲.
- آهنگری، سعیده و عبدالله پور، زینب. (بهار ۱۳۸۹). «بررسی تاثیر راهبردهای مختلف آموزش واژگان (تصاویر متحرک، تصاویر صامت و شکل مکتوب) بر توان یادگیری واژگان در زبان آموزان ایرانی». *زبان شناسی کاربردی*: دوره یک، شماره ۶؛ صص: ۱-۱۸.
- بیدگی قیانداری، فهیمه. (تابستان ۱۳۹۲). «تأثیر استفاده از تصویر در افزایش دانش واژگانی فارسی آموزان خارجی؛ مطالعه ی موردی فارسی آموزان کره ای». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. دوره ۲، شماره ۲. صص. ۱۳۸-۱۱۹.
- پوردریایی نژاد، علی. (۱۳۹۰). «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تمرین ذهنی بر توانایی یادگیری واژه های زبان انگلیسی در دانشجویان». *پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی*. دوره یک، شماره یک، بهار و تابستان. صص: ۳۶-۲۱.
- رقیب دوست، شهلا. و جدیری جمشیدی، رویا. (۱۳۹۱)، «تأثیر آموزش شبکه های واژگانی بر درک مطلب فارسی آموزان غیرایرانی». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. سال اول، شماره دوم. زمستان. صص: ۱۳۵-۱۶۱.

- زندی، بهاره. (پاییز ۱۳۹۴). تحلیل خطای نوشتاری فارسی آموزان چینی‌زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.
- شقاقی، ویدا. (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی صرف*. تهران: نشر علمی.
- شهبازی، ایرج (۱۳۸۷). «گزینش و آموزش واژگان (همراه نقدی مختصر بر واژگان آرفا)». گردآورندگان تاج الدین- 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: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- ضیاءحسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). *اصول و نظریه های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. تهران: انتشارات سخن.
- غیاثی، ابوالقاسم. و جعفری، فاطمه. (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، رحمت اله. (۱۳۸۹). تهیه متن های آموزش واژه براساس نظریه حوزه های معنایی ویژه غیر فارسی زبانان سطح پیشرفته. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- گله‌داری، منیژه. (۱۳۸۷). «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیر ایرانی». گردآورندگان تاج‌الدین- عباسی. *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران. صص ۳۵۵-۳۴۳.
- لطافتی، رویا. و جعفری، فاطمه. (۱۳۸۶). «جایگاه فرهنگی کلمه در آموزش زبان». *پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی*. شماره ۵۶. صص ۱۵۱-۱۳۱.
- عباسی، آریتا. و کیانی، سارا. و رستمی، اعظم. «بررسی تاثیر مستقیم شماری از پسوندهای اشتقاقی به فارسی آموزان خارجی». *جستارهای زبانی*. مقالات پذیرفته شده. انتشار آنلاین از مرداد ۱۳۹۵.
- Allen, A.F. (1993). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford university press.
- Austin, J. (1975). *How to do things with words*. Harvard University Press.

- Carter, R, & M, McCarthy, (1988). *Vocabulary and Language Learning*. London: Longman
- Deyhim Guiti. (2000). *Linguistique Française*. Teheran : Presse universitaires de l'Iran.
- Falk, J.S. (1978). *Linguistics and Laguage* (2nd ed.) USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Galisson Robert. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris.
- Galisson Robert. (Octobre 1984). *Le français dans le monde*. n°188.
- Hameau Marie-Anne. (Juin 1969). *Le français dans le monde*, n°65.
- Healy, A.F, Barshi, and all. (1998). *Toward Improvement of Training in foreign Languages*. In A.f. Healy and L.E.
- Heltai, pal, (1989). "Teaching Vocabulary by oral Translation". *ELT Journal* 43/4: 288-293
- Henriksen, B. (1999). "Three dimensions of vocabulary development". *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 303-317.
- James, M. (1996). *Improving second language Reading Comprehension have on incidental Vocabulary Development Approach. Dissertation*. Monaco: University of Hawaii.
- Kang, sook- Hi, (1995) "The Effects of a context Embedded Approach to second-language Learning", *System* 23/1: 43-55
- Katamba.Francis, Stonham. John,. (2006). *Morphology*, UK: Macmillan Education.
- Kojic-saboo, L. and Lightbown, P.M. (1999). "Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success". *Modern Language Journal*. 83(ii), 176- 192.
- Krashen, Stephen, (1986),). *Principle and Practice in second Language Acquisition*. Oxford: Pergaman press.
- 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: 14-36.
- Nation, P and J, Newton: (1997), "Teaching Vocabulary," In J, Coady and T, Hudson (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. 238-224.
- 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 Foreign Language Skills*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
 - Spear, R. A, (1975). *NTC's dictionary of grammar terminology*. USA: National Textbook Company.
 - Stieglitz, E.L, (1983), "A Practical Approach to Vocabulary Reinforcement", *ELT Journal*, 37/1: 71-75
 - 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
 - Wilkins, D.A, (1972), *Linguistics in Language Teaching*, Cambridge: The MIT Press.