

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

درک زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی از دشواری متن: کنکاشی فراتر از فرمول های سنتی دشواری متن در تعیین خوانایی

۱- فاطمه رضایی ۲- سید حسن طالبی

۱- دانشجوی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه مازندران

۲- استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مازندران

Email: fatemehrezaei.75@gmail.com

Email: htalebi1@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با اتخاذ روش تحقیق آمیخته، بررسی رابطه بین سطح دشواری متن و درک مطلب در یک گروه ۶۰ نفره از زبان آموزان زبان انگلیسی پرداخت. علاوه بر دو آزمون خواندن، یک مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۱ زبان آموز داوطلب برای بررسی ادراکات زبان آموزان در مورد عناصر مؤثر در دشواری متن در آزمون های درک مطلب استفاده شد. نتایج نشان داد که بین نمرات آزمون دو آزمون خواندن با سطوح دشواری کمتر و بیشتر، همبستگی قوی، مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج آزمون تی نشان داد که تفاوت بین میانگین های دو آزمون معنی دار است. این نشان می دهد که اگرچه زبان آموزان به هر دو آزمون به شیوه ای مشابه برخورد می کنند، دشواری متن می تواند نقش مهمی در موفقیت آنها در آزمون خواندن داشته باشد. نتایج تحلیل کیفی نیز نشان داد که نقش دانش پیشین و دانش واژگان باید در نظر گرفته شود. علاوه بر این، ویژگی های متن مانند وجود ابزارهای انسجامی و سایر نشانه های استنتاجی از اهمیت بالایی برخوردار است.

کلمات کلیدی: خواندن، خوانایی، دشواری متن، ادراک زبان آموزان

۱. مقدمه

خواندن و درک، فرآیند معناسازی از متن است [۱]. هدف از آموزش خواندن در نهایت کمک به دانش آموزان برای درک درست متن است. دو نفر در فرآیند درک مشارکت دارند: خواننده و نویسنده. این فرآیند شامل رمزگشایی کلمات متن و همچنین استفاده از دانش قبلی برای درک صحیح پیام در متن است [۲]. خواندن به زبان دوم ممکن است مشکل ساز باشد. در واقع، هنگامی که فراگیران معنای کلمات را در یک محتوا می دانند، گاه و بیگاه از این که نمی دانند چگونه آنها را کنار هم قرار دهند تا به معنای جمله کامل برسند، شکایت می کنند [۳]. به غیر از اهمیت واژگان، چند متغیر اضافی حیاتی است. آنها شامل (۱) شناخت سنت های نوشتاری در زبان اول و دوم، (۲) توجه به تضادهای اجتماعی بین جوامع زبان اول و دوم، (۳) اطلاعات ساختارهای سطح کلان و سطح خرد یک متن، (۴) تضاد بین متن های نوشته شده در زبان اول و دوم از نظر ویژگی های سبکی و بلاغی، و (۵) سازماندهی محتوا همراه با آنچه که یک کلمه از نظر فرهنگی دلالت دارد و از نظر زبانی بیان می کند [۳].

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

برای بهبود درک مطلب، دانش آموزان باید بتوانند نشان دهند که متن را درک می کنند و باید بتوانند همه مهارت ها را یکپارچه کنند [۴]. چهار روش مختلف برای خواندن وجود دارد: (۱) خواندن سطحی که در آن به سرعت چشم خود را از متن می گذرانیم تا ایده اصلی را به دست آوریم، (۲) خواندن اکتشافی که تندخوانی برای یافتن اطلاعات خاص است، (۳) خواندن گسترده: در که متن های طولانی تر و گاهی برای لذت خودمان می خوانیم. طبق گفته هیرش [۵] این فعالیتی است که به درک جهانی نیاز دارد و (۴) خواندن فشرده که از طریق آن متون کوتاه را برای استخراج اطلاعات دقیق بخوانید.

علاوه بر این، دانش آموزان باید بتوانند درک مطلب را با مهارت های دیگر ادغام کنند: گوش دادن، نوشتن، و صحبت کردن، همانطور که توسط اسکی [۶] تاکید شده است. خواندن و نوشتن را می توان به طرق مختلف مرتبط کرد: از طریق خلاصه کردن مطالب خوانده شده، ذکر مطالب خوانده شده در نامه، یادداشت برداری و غیره. به همین دلیل تطابق گرافم و واج برای هر دوی آنها ارزش ویژه ای دارد. نوشتن مهارتی است که نه تنها برای پردازش منابع مختلف اطلاعات، بلکه برای جمع آوری اطلاعات در مورد آنها نیز خدمت می کند. از طریق موارد فوق، دانش آموز می تواند یادداشت برداری کند، خلاصه کند، و سپس بتواند گزارش و خلاصه بنویسد [۷].

اما سوال اصلی در آموزش مهارت خواندن در زبان اول و دوم این است که آیا متنی که برای آموزش استفاده می شود از تناسب لازم با اهداف آموزشی برخوردار است. در این راستا باید گفت که آیا متن مورد استفاده در کلاس درس یا در کتاب درسی از سطح دشواری مناسب برای مخاطب بهره می برد. در این راستا، به طور سنتی از فرمولهای خوانایی استفاده می شود که به طور سنتی بر عوامل کمی از قبیل طول جملات، تعداد لغات در متن و میز تعداد هجاهای لغات موجود در متن و امثال آن تکیه می کنند [۷].

اگرچه بسیاری از فرمولهای خوانایی دارای نقاط ضعف مختلفی هستند، اما توسط تعدادی از مؤسسات از جمله مدارس ابتدایی و متوسطه، دانشگاهها، ارتش مورد استفاده قرار گرفته اند، یعنی هر جایی که از آنها برای انتخاب مطالب خواندنی استفاده می شود. گمان بر این است که استفاده از این فرمولها برای انواع مهارت های خواندن مناسب باشد [۸]. متأسفانه، در بسیاری از موارد، از فرمولهای خوانایی برای انتخاب متون برای خوانندگان و موقعیت های خواندن استفاده می شود که بسیار فراتر از محدودیت های فرمولها هستند. تعدادی از مطالعات اخیر نشان می دهند که فرمولهای خوانایی کلاسیک (به عنوان مثال، فرمول فلش) نسبت به سایر مدلها برای وظایف خواندن، حوزهها و جمعیت های مختلف عملکرد متفاوتی دارند [۹]. به عنوان مثال، مطالعات اخیر کراسلی و همکاران [۱۰] نشان داد که فرمولهای خوانایی کلاسیک نسبت به فرمولهای خوانایی که با استفاده از ویژگی های زبانی بر اساس عبارات کلمه ایجاد شده اند کمتر پیش بینی کننده درک هستند.

علیرغم اینکه مطالعات متعددی بر اساس فرمولهای خوانایی انجام شده است، به نظر می رسد برای بررسی جنبه های مختلف دشواری متن و خوانایی متنها به تحقیقات بیشتری نیاز باشد. در راستای شکاف موجود در ادبیات، پژوهش حاضر با هدف پیگیری این مسیر از تحقیق و بررسی عوامل مؤثر در خوانایی متنها به زبان انگلیسی، به غیر از موارد موجود در فرمولهای خوانایی کلاسیک، انجام شد. به طور خاص این تحقیق به دنبال یافتن این دو پاسخ بود:

۱. آیا رابطه ای بین سطح دشواری متن و درک مطلب در زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی وجود دارد؟
۲. درک زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی از دشواری متن چیست؟

۲. پیشینه و مبانی نظری

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

در این بخش، دلایل احتمالی دشواری متن، همانطور که در مطالعات قبلی مشخص شده است، برشمرده و تشریح می‌شود. مشخص شده است که از جمله عوامل درونی دشواری متن می‌توان به مهارت رمزگشایی، دانش قبلی شاگردان در مورد موضوع، و توانایی آنها در تنظیم درک و غیره اشاره کرد.

خواندن نه تنها به رمزگشایی کلمات خلاصه نمی‌شود، بلکه و بالاتر از همه، به معنای درک پیام نوشته شده است. برخی از تحقیقات در مورد مشکلات خواندن بر روی مشکل رمزگشایی متمرکز شده‌اند، با این حال، بسیاری از شاگردان با اینکه به درستی رمزگشایی می‌کنند ولی به طور کامل آنچه را که می‌خوانند درک نمی‌کنند. اگر رمزگشایی دشوار یا کند باشد، نیاز به تلاش بیشتر دانش‌آموز دارد و باعث می‌شود که معنای کلی مطالبی را که می‌خواند از دست بدهد. به همین دلیل، مهم است که به دانش‌آموزان آموزش دهیم که از راهبردها در خواندن خود استفاده کنند و بتوانند با امنیت، روان و اطمینان خوب بخوانند [۱۰]. از سوی دیگر، رمزگشایی متضمن فرآیندهای متوالی است که از واحدهای زبانی ساده (حروف، هجاها)، در جهت صعودی به سمت واحدهای زبانی پیچیده تر (کلمات، عبارات، متون) پیش می‌روند [۱۱].

واژگان هم در درک متن چه نوشتاری و چه شفاهی و همچنین در تولید آن عنصر اساسی است. دانستن واژگان به معنای تسلط بر کلمات خاص (اسم‌ها، صفت‌ها، افعال، عبارات، و غیره) است، اما اغلب لازم است کلماتی را نیز بدانید که به آنها کلمات "پشتیبانی" می‌گویند که توضیح را در مواقعی که مورد نیاز نیست، ممکن می‌سازد. دایره واژگان یک زبان محدود است و میانگین تعداد لغاتی که دانش‌آموزان باید در پایان دوره متوسطه بدانند حدود ۵۰۰۰ خواهد بود. به این ترتیب، لغت عنصری است که بر درک مطلب تأثیر می‌گذارد و متقابلاً، خواندن نیز منبع اصلی برای تقویت واژگان است. هنگامی که یک متن حاوی واژگان دشوار باشد، درک مطلب دست نیافتنی تر می‌شود. برعکس، زمانی که واژگان یک متن برای خوانندگان قابل دسترسی تر باشد، درک و یادگیری بهتر می‌شود [۱۲].

۳. روش‌شناسی

این تحقیق از چارچوب پژوهشی ترکیبی کمی-کیفی برخوردار بود که هدف آن اندازه‌گیری همبستگی بین خوانایی متن و درک آن و همچنین شناسایی عواملی بود که شرکت‌کنندگان فکر می‌کردند بر سطح دشواری متنی که با آن مواجه بودند تأثیر می‌گذاشت. بر این اساس، درک مطلب زبان آموزان و خوانایی متن با استفاده از مقیاس‌های فاصله‌ای اندازه‌گیری شد. علاوه بر این، سطح مهارت فراگیران متغیر کنترل شده مطالعه بود که در مقیاس فاصله‌ای اندازه‌گیری شد. سطح مهارت فراگیران کنترل شد زیرا مکرراً نشان داده شده که در عملکرد آزمون درک مطلب زبان آموزان زبان انگلیسی تأثیرگذار است.

مرحله کیفی پژوهش نیز پس از جمع‌آوری داده‌های کمی انجام شد. مرحله کیفی عمدتاً به داده‌های زبانی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته که توسط فراگیران داوطلب انجام شده بود، وابسته بود. از این رو، محقق رویکرد روش‌های ترکیبی کمی-کیفی متوالی را اتخاذ کرده است.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش گروهی متشکل از ۶۰ نفر از زبان آموزان زن و مرد زبان انگلیسی بودند که در یک دوره عمومی زبان انگلیسی در مؤسسه آموزش عالی هدف در ساری، مازندران، ایران تحصیل می‌کردند. سن آنها بین ۱۸ تا ۲۶ سال بود. آنها از بین ۱۱۲ دانش‌آموز بر اساس نمرات آنها در آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) انتخاب شدند. یعنی فراگیرانی که نمرات آنها در محدوده ± 1 انحراف استاندارد از میانگین نمره ($M = 21.08$; $SD = 3.10$) قرار داشت برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. بنابراین، نمرات آنها از ۱۶ تا ۲۷ متغیر بود. زبان آموزان به مدت شش سال در دبیرستان به مطالعه زبان

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

انگلیسی پرداخته بودند و برخی از آنها در زمان شرکت در جمع آوری داده ها، در موسسات خصوصی زبان انگلیسی می خواندند. زبان اول آنها فارسی بود. شایان ذکر است که فراگیران به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند، یعنی بر اساس در دسترس بودن برای محقق و مشارکت داوطلبانه آنها در مطالعه انتخاب شدند. آنها قبل از شرکت در این تحقیق با شرایط توصیف شده توسط محقق موافقت کردند. پس از جمع آوری داده های کمی، ۱۱ دانشجو داوطلب شرکت در جلسات مصاحبه شدند که شامل هفت دانش آموز دختر و چهار دانش آموز پسر بودند.

در این تحقیق از ابزارهایی که در زیر به آنها اشاره می شود استفاده شده است.

۱- آزمون تعیین سطح آکسفورد: به منظور همگن سازی شرکت کنندگان، آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) به هر زبان آموز زبان انگلیسی داده شد. آزمون تعیین سطح آکسفورد برای آزمایش سریع و آسان سطح زبان انگلیسی دانش آموزان ایده آل است، و عمدتاً کاربرد انگلیسی را از نظر واژگان، گرامر و درک مطلب اندازه گیری می کند. این آزمون شامل ۶۰ سوال است و به زبان آموزان ۴۰ دقیقه برای پاسخگویی به موارد اختصاص داده شده است. پایایی آزمون در این پژوهش با استفاده از فرمول KR-21 بر اساس داده های جمع آوری شده از ۲۶ دانش آموز ۰/۸۲ اندازه گیری شد.

۲- تست های درک مطلب در سطوح مختلف دشواری به زبان انگلیسی: آزمون های خواندن با سطوح دشواری مختلف انتخاب شدند. با این حال، برای محاسبه خوانایی آزمون، از فرمول خوانایی Flesch استفاده شد. در این مطالعه از دو آزمون، یکی با سطح دشواری پایین تر و دیگری با سطح دشواری بالاتر (که با فرمول خوانایی فوق الذکر اندازه گیری می شود) استفاده شد. هدف از انتخاب دو آزمون با سطوح دشواری متفاوت، بررسی این بود که آیا همان نمونه زبان آموزان انگلیسی با سطح مشخصی از تسلط عمومی انگلیسی به صورت یکپارچه در دو آزمون با سطوح دشواری متن متفاوت عمل می کنند یا خیر. برای انجام این کار، دو آزمون، یکی با سطح دشواری کمتر و دیگری با سطح دشواری بالاتر انتخاب شدند. روایی این دو آزمون با سطح دشواری بالا و پایین به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۹ بود.

۳- یک مصاحبه نیمه ساختاریافته با شرکت کنندگان داوطلب انجام شد. از مصاحبه های عمیق نیمه ساختاریافته برای ایجاد تصویری کامل از افکار شرکت کنندگان استفاده می شود (هاشمی، ۱۳۹۳، ص ۱۷۵). پس از دریافت مجوز از هر مصاحبه شونده، مصاحبه انجام شد. در بخش اول مصاحبه، محور سوالات نگرش و ادراکات نسبت به دو آزمون درک مطلبی که شرکت کردند پرسش شد. در بخش دوم مصاحبه، تمرکز سوالات بر درک دانش آموزان از دشواری آزمون های داده شده بود. مصاحبه به زبان فارسی و به صورت انفرادی انجام شد.

۴. نتایج

اولین سوال پژوهشی تحقیق از این قرار بود:

۱. آیا رابطه ای بین سطح دشواری متن و درک مطلب در زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی وجود دارد؟ فرضیه صفر زیر بر اساس این سوال تحقیق فرموله شد:

بین سطح دشواری متن و درک مطلب در زبان آموزان ایرانی ارتباطی وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه، ابتدا تحلیل توصیفی نمرات دو آزمون خواندن انجام شد. نتایج در زیر نشان داده شده اند.

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

جدول ۱: تحلیل توصیفی نمرات آزمون خواندن

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولیدگی	کشیدگی
۶۰	۱۸	۲۷	۲۲/۱۰	۲/۰۴	۰/۴۴	۰/۳۶
۶۰	۱۲	۲۲	۱۶/۸۳	۲/۲۶	۰/۴۰	-۰/۱۸

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، تفاوت زیادی بین حداکثر و حداقل نمره مشاهده شده در هر مجموعه داده وجود دارد. علاوه بر این، فراگیران در آزمون با موفقیت کمتر، نمرات بالاتری کسب کردند. با این حال، انحراف معیار نمرات تقریباً مشابه بود. از نظر توزیع نمرات نیز لازم به ذکر است که از آنجایی که چولگی و کشیدگی مشاهده شده بین ± 1 بود، نتیجه گیری می‌شود که توزیع نرمال است.

جدول ۲: همبستگی بین نمرات دو آزمون خواندن

تعداد	همبستگی	p
۶۰	۰/۸۴	۰/۰۰

آزمون خواندن آسان - آزمون خواندن دشوار

بر اساس آمار جدول ۲، استدلال شد که فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه رابطه ای بین سطح دشواری متن و درک مطلب در زبان آموزان ایرانی وجود ندارد، رد شد، زیرا همبستگی قوی، مستقیم و معناداری بین نمرات آزمون دو آزمون خواندن برقرار است ($p = 0.00 < 0.05$, $r = 0.84$). این بدان معناست که زبان آموزان به دو نوع متن با سطوح دشواری متفاوت به شیوه ای یکسان برخورد می‌کنند.

سوال دوم تحقیق این بود:

درک زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی از دشواری متن چیست؟

همانطور که قبلاً گفته شد، یک مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد و داده‌های حاصل از مصاحبه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج آن در بخش‌های زیر ارائه می‌شوند که در واقع مضامین برآمده از داده‌ها هستند. تجزیه و تحلیل بر اساس راهنمای تحلیل محتوا و تحلیل موضوعی ارائه شده توسط نوندورف (۲۰۱۸) انجام شد. مطابق با این چارچوب، آنچه شرکت کنندگان در مصاحبه‌ها به اشتراک می‌گذارند در سه مرحله تحلیل می‌شود. اولین گام، تجزیه و تحلیل روایتی است از آنچه شرکت کنندگان تجربه کرده‌اند. پژوهشگر دیدگاهی واقع‌گرایانه/ذات‌گرایانه و برساخت‌گرایانه و فاکتیستی به روایات اتخاذ می‌کند. شرح و تفسیر روایت اولین گام در چارچوب ارجاع واقع‌گرایانه و ارائه مثال هاست. هر دو تحلیل استقرایی و قیاسی با تأکید بر زمینه تجربه شرکت کنندگان در چارچوب مرجع ساخت‌گرا انجام می‌شوند. سپس با ترسیم نقشه موضوعی، ادغام محتوای آشکار و پنهان انجام می‌شود. در این رویکرد، نیازی به بررسی هم‌تا نیست و به منظور پایایی تحلیل، تحلیل تاییدی دوم انجام می‌شود. با استناد به کدهای مرتبط در نظرات و پاسخ‌های ۱۱ شرکت‌کننده، به نظر می‌رسد که ویژگی‌های خواننده در تبیین نمرات آزمون غالب است، زیرا توانایی‌های شناختی آن‌ها می‌تواند راه را برای درک متن‌ها هموار کند. صرف نظر از نوع و ویژگی‌های آنها، در همین حال، مشاهده شد که ویژگی‌های متنی و فرآیندهای دخیل در درک مطلب در توجیه تغییراتی که هنگام خواندن اتفاق می‌افتد، اهمیت کمتری دارند. در نتیجه، نتیجه‌گیری شد که تغییرات مشاهده شده در پاسخ‌ها به خواندن آیت‌های آزمون

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

ممکن است نتیجه ناهماهنگی در توانایی‌های آزمون‌شوندگان باشد و ویژگی‌های آیت‌ها یا متون برای تعیین آنچه مشاهده شده قوی است.

یافته‌های تحلیل کیفی همچنین نشان داد که دانش پیش‌زمینه و واژگان یکی از تأثیرگذارترین عوامل تبیین‌کننده درک فراگیران از دشواری متن است. آن دسته از زبان‌آموزانی که سطح دانش پیشینه و واژگان بالاتری داشتند، در مقایسه با خوانندگان با سطوح پایین‌تر، از اعتماد به نفس بالاتری برخوردار بودند و نمرات بالاتری کسب کردند.

به عنوان مثال، زبان‌آموزی که در مورد متن خواندنی با متن‌های دشوارتر صحبت می‌کرد، اشاره کرد که:
گزیده ۱:

وقتی داشتم متن را می‌خواندم گاهی زنجیره‌ای از کلمات جدید پیدا می‌شد که نمی‌آن چند جمله را درک کنم. نتوانستم به هیچ سوالی ربطش بدم. (شیوا)

نتایج نشان داد که برخی از ویژگی‌های متن برخی از تغییرات در دشواری‌های آیت‌ها را توضیح می‌دهند. به عنوان مثال، زبان‌آموزی که در مورد آزمون اول با قطعات سخت‌تر صحبت می‌کرد، اظهار داشت:
گزیده ۴:

متن جملات کوتاهی داشت... منظورم این است که جملات قابل مدیریت بود، ... وقتی جمله‌ای را می‌خوانی گاهی می‌بینی که در دل جمله دیگر جمله‌ای وجود دارد... مثل یک پازل است و پیدا کردن رابطه ایده‌ها سخت است... چه رسد به رابطه بین دو یا چند جمله. (تلما)

نتایج نشان داد که تعامل بین فرآیندهای انسجام‌ارجاعی و درک مطلب «که توسط یک آیت‌آزمایشی (یعنی حافظه متن یا استنباط متنی)، انسجام‌ارجاعی و واژگان، فراوانی کلمات و واژگان و همچنین حافظه کوتاه مدت و انسجام عمیق مهم‌ترین موارد در توضیح دشواری هستند. یکی از زبان‌آموزان در رابطه با آزمون خواندن که شامل قسمت‌های سخت‌تری بود، اظهار داشت:
گزیده ۶:

یک نوع رابطه بین گزینه‌هایی که برای یک سوال و متن وجود داشت... مثلاً من می‌توانستم یک کلمه را در گزینه‌ها ببینم و این کلمه به نوعی مربوط به چیزی بود که از آن قسمت به یاد داشتم... منظورم یک کلمه بود. این مهم است که هنگام پاسخ دادن به سؤالات خواندن، کلمات کلیدی خود را در حافظه خود نگه دارید. (محسن)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی کفایت فرمول‌های خوانایی از نظر محاسبه عوامل مؤثر بر دشواری متن برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی بود. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل موجود در فرمول خوانایی مانند تعداد تکواژها، طول جملات و غیره می‌توانند دشواری متن را پیش‌بینی کنند. با این حال، آنها برای پیش‌بینی دشواری متن برای زبان‌آموزان کافی نیستند. نتایج تحلیل کیفی نشان داد که تعدادی از متغیرها مانند دانش پیشین زبان‌آموزان و دانش واژگان باید در ارزیابی دشواری متن گنجانده شوند. تجزیه و تحلیل کمی نمرات نشان داد که میانگین امتیاز آزمون دشوار کمتر از آزمون آسان است. واکنش فراگیران به متون دو آزمون هنگام پاسخ دادن به سؤالات مصاحبه اول نیز نشان داد که آنها آزمون دشوار را به طور قابل توجهی دشوارتر از آزمون آسان

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

می‌دانند. بر اساس نظرات فراگیران در مورد عواملی که منجر به درک آنها از دشواری متن شده است، نظراتی وجود داشت که در هر دو نوع آزمون، سطح دشواری کم و سطح دشواری بالا، مشترک بود.

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های قبلی که ایجاد تصویر ذهنی واضح از یک متن به وسعت و عمق واژگان و دانش پیش‌زمینه‌ی زبان‌آموز بستگی دارد، مطابقت دارد [۷ و ۹]. دانش واژگان گسترده‌تر و عمیق‌تر بر روانی و دقت خواندن کلمات و ظرفیت برای درک تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، به آنها در استخراج معنای کلمه جدید و تطبیق کلمات در تصویر ذهنی متن خود کمک می‌کند [۵]. نتایج حاصل از مصاحبه با توجه به گستردگی و عمق دانش پیشینه و دانش واژگان با آنچه در بخش کمی مطالعه مشاهده شد مطابقت دارد. آنچه ما از طریق فرمول‌های خوانایی اندازه‌گیری می‌کنیم، دشواری واژگان، طول جمله و پیچیدگی ساختاری به عنوان منابع دشواری درک می‌شوند. با این حال، ما باید از این چارچوب فراتر برویم و آنچه را که با تعداد کلمات، طول جمله و سایر ویژگی‌های ساختاری اندازه‌گیری نمی‌شود، در نظر بگیریم. به نظر می‌رسد یافته‌های کیفی این پژوهش فراتر از آن چیزی است که از طریق فرمول خوانایی، یعنی دانش پیشینه یا آشنایی شناختی با متن اندازه‌گیری می‌شود.

بر اساس نظرات جمع‌آوری شده در مورد آزمون با متون دشوارتر، سطح دانش پیش‌زمینه بالاتر به زبان‌آموزان در هضم اطلاعات تعبیه‌شده در متن، اتصال عناصر متنی، پر کردن شکاف‌های اطلاعاتی و پیوند در شکل‌گیری از متون با زمینه کمک می‌کند [۴ و ۱۱]. کسانی که واژگان یا دانش پیش‌زمینه کافی ندارند از توانایی محدودی در درک متون مختلف رنج می‌برند زیرا دانش کلمات و معانی آنها (وسعت واژگان) برای استنتاج موفق و ادغام اطلاعات متنی با دانش پیشینه آنها کافی نیست [۱۲]. نتایج به وضوح بیان می‌کند که درک متون از طریق کسب کلمات جدید و گسترش دانش عمومی افزایش می‌یابد. آشنایی با کلمات و موضوعات بیشتر، خواندن متون در سطوح مختلف دشواری را افزایش می‌دهد.

این تحقیق موارد مفیدی را به معلمان و تدوین‌گران کتب درسی گوشزد می‌کند. اول از همه، درک و یادگیری از متن ممکن است با یادگیری کلمات جدید و آشنایی با مفاهیم بدیع بهبود یابد. همانطور که کلمات جدید را یاد می‌گیریم، با تجربه‌تر می‌شویم و درک بهتری از آنچه نویسندگان سعی در انتقال آن دارند به دست می‌آوریم. به این ترتیب، بهبود واژگان به خوانندگان این فرصت را می‌دهد که خواندن خود را به متن پیچیده‌تر گسترش دهند. واضح است که بسامد کلمات بر دشواری متن تأثیر می‌گذارد و دانش معانی کلمات این تأثیر را بر درک مطلب کاهش می‌دهد.

ثانیاً، خوانندگان خوب متون مختلف را به خوبی می‌خوانند، زیرا برای مقابله با چالش‌های مطرح شده توسط متون مجهزتر هستند. با این حال، مهم است که به خاطر داشته باشید که تجربیات یادگیری خوانندگان زمانی به حداکثر می‌رسد که آنها مجبور شوند فعالانه درباره ایده‌های ارائه شده در متن فکر کنند. به عبارت دیگر، متن‌ها نباید خیلی آسان باشند، زیرا متون ساده خواننده را تشویق نمی‌کند که درباره اطلاعات منتقل شده فکر کند.

اگر چه برخی از متغیرها در مطالعه حاضر مورد بررسی قرار نگرفت، اما مفاهیم مرتبط با دانش و علاقه دانشجویان در تحقیقات آتی قابل پیگیری است. بر این اساس، مطالعات آینده ممکن است انگیزه و نگرش خواننده را در نظر بگیرد. یکی از موضوعاتی که در این پژوهش به ویژه در هنگام تفسیر داده‌های کیفی مطرح شد، اهمیت حافظه فعال و سهم آن در ایجاد تفاوت بین زبان‌آموزان از نظر عملکرد آنها در آزمون‌های درک مطلب بود. تحقیقات آتی می‌تواند نقش آن را در عملکرد یادگیرنده و موفقیت آنها در آزمون‌های خواندن را شامل شود.

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در
فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and
Research in Persian culture, language and literature

۶. مراجع

1. Karbalaee, A., & Rahmzade, M. K. (2015). An Investigation into Pragmatic Knowledge in the Reading Section of TOLIMO, TOEFL, and IELTS Examinations. *English Language Teaching*, 8(5), 208-221.
2. Kirby, J. R. (2006). Reading Comprehension, What have we learned about reading comprehension. *Faculty of Education, Queen's University*.
3. Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213-227.
4. Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
5. Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
6. Eskey, D. E. (1986). Theoretical Foundations." Teaching Second Language Reading for Academic Purposes. Ed. F. Dubin, D. Eskey, and W. Grabe. *Reading: Addison*, 223.
7. Crossley, S. A., Greenfield, J., & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *Tesol Quarterly*, 42(3), 475-493.
8. Daller, M., & Ongun, Z. (2018). The threshold hypothesis revisited: Bilingual lexical knowledge and non-verbal IQ development. *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 675-694.
9. Davis, T. C., Dolan, N. C., Ferreira, M. R., Tomori, C., Green, K. W., Sipler, A. M., & Bennett, C. L. (2001). The role of inadequate health literacy skills in colorectal cancer screening. *Cancer investigation*, 19(2), 193-200.
10. Crossley, S. A., Skalicky, S., & Dascalu, M. (2019). Moving beyond classic readability formulas: New methods and new models. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 541-561.
11. François, T., & Fairon, C. (2012). An "AI readability" formula for French as a foreign language. In *Proceedings of the 2012 Joint Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Computational Natural Language Learning* (pp. 466-477).
12. François, T., & Miltsakaki, E. (2012). Do NLP and machine learning improve traditional readability formulas?. In *Proceedings of the First Workshop on Predicting and Improving Text Readability for target reader populations* (pp. 49-57).
13. Gernsbacher, M. A. (2013). *Language comprehension as structure building*: Psychology Press.