

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۳)، بهار و تابستان ۱۳۹۶

مهارت درک خواندن فارسی آموزان غیر ایرانی: مطالعه‌ی تأثیر کاربرد متون ساده شده‌ی گلستان بر آن

یداله شکری

استادیار زبان و ادبیات فارسی- دانشگاه سمنان

شهرام نقش‌بندی

استادیار زبان‌شناسی همگانی- دانشگاه سمنان

عصمت اسماعیلی

دانشیار زبان و ادبیات فارسی- دانشگاه سمنان

زهره استادزاده

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی- دانشگاه سمنان

چکیده

به دلیل غنای منابع و متون در ادبیات فارسی به نظر می‌رسد که استفاده از متن‌های ساده شده‌ی ادبی می‌تواند در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی و رساندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان به سطح پیشرفته، کارآمد باشد. اینکه میزان تأثیر متون ساده شده‌ی ادبی بر یادگیری زبان‌آموزان غیرایرانی تا چه حد می‌تواند باشد، مسأله‌ی اصلی در پژوهش حاضر است. این تحقیق به‌صورت میدانی و در دو کشور ایران و چین در مدت یک ترم تحصیلی ۴ ماهه انجام شده است و به‌صورت تصادفی ۲۲ نفر از بین ۴۰ زبان‌آموز چینی به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. معیار انتخاب، اخذ حداقل نمره‌ی ۶۵ از ۱۰۰ نمره‌ی پیش‌آزمون بوده است. در بخش آمار استنباطی، ابتدا اطلاعات حاصل از آزمون‌ها استخراج شده، سپس کلیه داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپاس‌اس ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون آنالیز کواریانس (طرح آنالیز واریانس با حذف و کنترل اثر نمره پیش‌آزمون) و آزمون شاپیرو-ویلک (با توجه به حجم نمونه کم در طرح) استفاده شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که اثر مداخله (تدریس متون ساده شده‌ی ادبی در کنار متن اصلی) بر حالت آزمایشی نسبت به حالت کنترل تأثیر معنی‌داری در نمره آزمون‌شوندگان داشته و با توجه به میانگین نمرات، می‌توان بیان کرد که این تأثیر مثبت است.

کلید واژه‌ها: آموزش زبان فارسی، غیرفارسی‌زبانان، مهارت خواندن، متون ساده شده، گلستان سعدی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۲/۴

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۴/۲۰

رایانشانی نویسنده مسئول (زهره استادزاده):

z.ostadzadeh@semnan.ac.ir

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری خانم زهره استادزاده می‌باشد.

۱. مقدمه

همواره به‌کارگیری متن‌های ادبی مورد توجه زبان‌شناسان، آموزش‌کاوان و تدوین‌گران مواد درسی در هر زبان بوده است. به‌عنوان نمونه حسن (۱۹۸۹) در کتاب خود به رابطه‌ی میان هنر کلامی^۱ و زبان می‌پردازد. در این اثر نویسنده پس از تعیین چارچوب روش‌شناختی، با استفاده از شعر و داستان کوتاه تحلیل مفصلی از نحوه‌ی شکل‌گیری ادبیات از زبان ارائه می‌کند. وی همچنین بیان می‌کند ادبیات موضوعات جدید و کاربردهای متنوع زبان را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. چنین کاربردهای طبیعی برای زبان‌آموزان جذاب‌تر است تا متون تصنعی که در کتاب‌های درسی آموزش زبان یافت می‌شود. چنانچه متون ادبی با دقت و به تناسب سطح زبان‌آموزان انتخاب شوند، آنگاه زبان‌آموزان قادرند مطالب درسی مرتبط‌تر با زندگی روزمره‌ی خود را بیابند.

از سوی دیگر، تفکیک زبان و ادبیات اگر نگوییم کاری غیرممکن است قطعاً کاری دشوار است. اما سؤال همیشگی این است که مرز زبان کجاست و ادبیات از کجا آغاز می‌شود و تا کجا از اقلیم ادبیات عقب‌نشینی کنیم به مرز زبان می‌رسیم؟ اگر تا قرون هفدهم و هجدهم میلادی و دوازدهم یا سیزدهم هجری اعتقاد بر این بود که ادبیات همواره نشانه‌هایی از تخیل و وزن و سجع و آهنگ را داراست، بعد از تحولات صنعتی در جهان و بروز مکتب‌های جدید ادبی انضمام این عناصر به ادبیات کمرنگ شده و به‌گونه‌ای می‌توان گفت از اقلیم آن رخت بریست و یا حداقل دیگر از لوازم ضروری ادبیات به شمار نمی‌رفت. امروزه در ادبیات معاصر ساده‌نویسی پذیرفته است و دوری از عناصر بلاغی اجباری و خودآگاه و به قول قدما «اعنات» از ارزش‌های ادبی اثر می‌کاهد. همچنین دیگر پیچیدگی و استفاده از زبان استعاری و کنایی، از ویژگی‌های ادبیات مدرن و پسامدرن حساب نمی‌شود. بنابراین به‌دلیل سادگی متون و دوری گزیدن از پیچیدگی‌های بلاغی، امروزه به‌طرز باور نکردنی مرز ادبیات و زبان به هم نزدیک شده و تفکیک آن‌ها را از هم دشوار کرده است. بنابراین، این روزها وقتی سخن از آموزش یک زبان به میان می‌آید، به سادگی می‌توان از ادبیات معاصر آن زبان نیز صحبت کرد و نقش مکمل آن را در آموزش زبان دوم در نظر داشت.

زبان فارسی در بطن خود درواقع زبانی استعاری و کنایه‌گرا است. حتی در محاوره‌های روزانه و نیز در فارسی گفتاری رسمی، می‌توان درصد قابل توجهی از آمیختگی گفتار را به عناصر ادبی و نیز گزاره‌های ادبی به چشم دید، به ویژه گزاره‌هایی منقول از بزرگان ادب فارسی همچون حافظ و سعدی و مولانا. قابل ذکر است که اغلب فارسی‌زبانان با توجه به عادت‌های زبانی و ذهنی خود این گزاره‌ها را به‌کار برده و می‌فهمند. از این رو و به عبارت روشن‌تر، برای فهم زبان فارسی دست‌کم در سطح پیشرفته، ضروری می‌نماید که زبان‌آموزان با استعارات، کنایه‌ها، ضرب‌المثل‌ها و خاستگاه آن‌ها در زبان و ادبیات فارسی آشنا باشند.

۱. verbal art

هنگامی که درباره‌ی اهمیت و ضرورت کاربرد ادبیات فارسی در دوره‌های آموزش زبان فارسی صحبت می‌شود، پرسش‌هایی در زمینه‌ی چگونگی کاربرد آن در کلاس درس مطرح می‌گردد. به‌عنوان مثال اگر قرار باشد متون ادبی در برنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان گنجانده شود، آن متون باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشند؟ و اینکه متون ادبی را در چه سطحی (مقدماتی، متوسط، پیشرفته) در برنامه‌ی آموزشی زبان‌آموزان بیافزاییم؟ متون ادبی به همان حالت اصلی خود استفاده شوند یا به صورت متون ساده شده ارائه شوند؟

شایان ذکر است تاکنون تأثیر تدریس متون ساده شده ادبی در قالب نثر بر یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی به‌طور مستقل مورد بررسی قرار نگرفته است. بررسی‌های نگارندگان حاکی از این موضوع است که در بحث تهیه و تدوین مواد درسی، به‌خصوص در سطوح پیشرفته، جای خالی ادبیات کلاسیک چشمگیر است. به همین دلیل، مسأله‌ی اصلی در پژوهش پیش‌رو این است که تدریس متون ساده‌شده‌ی ادبی فارسی در قالب نثر در کنار متون اصلی آن تا چه میزان بر یادگیری زبان‌آموزان تأثیر دارد؟ این مسأله در قالب یک پرسش و فرضیه مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است. بدین ترتیب که: تدریس متون ادبی ساده شده در قالب نثر همراه با متن اصلی چه تأثیری بر یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی دارد؟ فرض پژوهشگران این است که تدریس متون ادبی ساده شده در قالب نثر، همراه و در کنار متن اصلی بر یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیر مثبت دارد. همچنین این پژوهش می‌تواند از منظر حفظ و اشاعه‌ی فرهنگ ایرانی از رهگذر آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان اهمیت زیادی داشته باشد.

۲. چارچوب نظری

اصولاً برای ساده‌سازی یک متن ابتدا باید مخاطب متن شناسایی شده و نیازهایش مورد تحلیل و ارزیابی قرار گیرد. روشن است که ساده‌سازی متن برای آموزش در سطوح آموزش ابتدایی با ساده‌سازی همان متن برای آموزش به‌عنوان زبان دوم تفاوت عمده‌ای دارد. ممکن است برخی مخاطبان ساده‌سازی متون، پیشینه‌ای قوی از زبان داشته باشند یا این‌که برخی هیچ‌گونه آشنایی با سوابق ادبی زبان نداشته باشند، از این رو، قطعاً روش ساده‌سازی برای هر دسته از مخاطبان متفاوت خواهد بود.

از نظر دیویس و ویدوسن (۱۹۷۴) متن‌های ساده شده، فایده‌های ارزشمندی برای یادگیرندگان دارند، چون دانش قبلی آن‌ها را از زبان با دقت منعکس می‌کند و سعی در افزایش توانایی خواندن و گسترش این دانش زبانی دارد. در همین راستا کمپل (۱۹۸۷) دو نوع ساده‌سازی را توصیف می‌کند: (۱) خلاصه‌نویسی که در آن توالی زمان به‌صورت خطی و پشت سر هم است و ممکن است برخی توضیحات برای وضوح بیشتر

افزوده شوند. ۲) بازنویسی که در آن واژه‌ها و ساختارهای دشوار، با سطح مخاطب تنظیم و جایگزین می‌شوند.

به اعتقاد هیرولا (۱۹۸۸: ۱۴۹) در ساده‌سازی متن‌های ادبی باید مواردی را در نظر داشت: ۱) باید به ماهیت و تفاوت موجود بین متن اصلی و متن ساده شده توجه کرد، ۲) باید به زمینه‌ی مناسب برای کاربرد زبان و تکنیک‌های آن توجه داشت، ۳) باید از ادبیات به‌عنوان یک منبع غنی برای تهیه مواد درسی استفاده کرد.

هانفیلد (۱۹۷۷) معتقد است معمولاً در هر متن طبیعی واژه‌های پربسامد و کم‌بسامد و نیز ساختارهای ساده و پیچیده وجود دارد. او دو نوع ساده‌سازی را مطرح می‌کند: ساده‌سازی زبانی و ساده‌سازی محتوایی.^۱ در ساده‌سازی زبانی، به واژگان و ساختار توجه می‌شود؛ به این معنی که به جای واژه‌های کم‌بسامد و ساختارهای دستوری پیچیده، از واژه‌های پربسامدتر و یا ساختارهای دستوری ساده‌تر استفاده می‌شود؛ بدین منظور، از دو راهبرد سخن به میان می‌آورد: در راهبرد اول، متن مورد نظر بازنویسی می‌شود و در راهبرد دوم، متن مورد نظر با حذف موارد کم‌اهمیت خلاصه‌نویسی می‌شود؛ به این ترتیب، در نهایت با دو نوع متن روبه‌رو می‌شویم: متن اصیل^۲ یا همان متن مؤلف^۳ و متن ساده شده. در ساده‌سازی محتوایی، از تراکم اطلاعات موجود در متن کاسته می‌شود؛ برای این منظور نیز دو راهبرد مطرح است: در راهبرد اول اطلاعات کم‌اهمیت، از متن حذف می‌شود و در راهبرد دوم اطلاعات مبهم و دشوار متن با شرح و بسط دادن، به‌صورت روشن و ساده‌تر ارائه می‌گردند.

به اعتقاد هانفیلد (۱۹۹۷: ۴۴۰-۴۳۱) انسجام متون واقعی بیشتر است در نتیجه درک زبان‌آموز بهتر می‌شود و با حذف حروف ربط، انسجام متن کاهش می‌یابد. وی بر این باور است که متن‌های ساده شده ضدتولیدی^۴ هستند چراکه زبان‌آموز در این‌گونه متن‌ها با بلندی طبیعی واژه‌ها و جمله‌ها مواجه نمی‌شود. اما الیس (۱۹۹۴) معتقد است متون ساده شده، زبان‌آموز را برای درک متون واقعی آماده می‌کند.

سیمنسن (۱۹۸۷) معتقد است متن ساده شده برای اهداف خاص زبانی مانند آموزش، مناسب بوده و در این متون ساختار نحو و تعداد واژه‌ها کنترل می‌شود. کووا (۱۹۹۳) معتقد است متن‌های ساده شده به این دلیل که کنترل شده هستند، روند یادگیری زبان‌آموزان را تسریع کرده و باعث پیشرفت زبان‌آموز می‌شوند. زبان‌شناسانی که به مؤثر بودن متون ساده‌سازی شده در آموزش زبان معتقدند، ساده‌سازی را با نظریه‌ی "داده‌های قابل درک کرشن" هم‌راستا می‌بینند.

1. content simplification

2. original text

3. authentic text

4. counter product

سیمنسن (۱۹۸۷) آلن و ویدوسن (۱۹۷۹) و کووا (۱۹۹۳) معتقدند متن‌های ساده شده، درونداد قابل فهمی برای زبان‌آموز مهیا می‌کنند، پیچیدگی واژگانی کمتری دارند و به دلیل کاهش متن، انسجام بالایی دارند. در عین حال، از دست رفتن بخش‌هایی از متن، موضوعی است که پژوهشگران همواره به آن توجه داشته‌اند. به‌عنوان مثال؛ پژوهش لانگ و راس (۱۹۹۳) که در آن برای سنجش میزان تأثیر متون ساده شده بر یادگیری زبان‌آموزان آزمونی با پرسش‌های چهار گزینه‌ای گرفته شد، نشان داد متون ساده شده بر درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر چشمگیری دارد. پژوهشگران در این جستار نیز معتقد به تأثیر مثبت متن‌های ساده شده بر یادگیری زبان‌آموزان هستند و به‌منظور تأیید یا رد این تفکر، پژوهش حاضر را طراحی و اجرا کرده‌اند.

جوادی راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود ضمن مقایسه‌ی متون اصلی و ساده شده کلیده و دمنه به مواردی اشاره کرده است که معمولاً در طی ساده‌سازی متون، روی متن اصلی اعمال می‌شوند، تفاوت‌های صرفی از دیدگاه این پژوهشگر عبارتند از:

۱- حذف «ی» استمراری از پایان فعل؛ ۲) تبدیل «ب» به «می» در صورت فعل؛ ۳) تغییر پسوندهای اشتقاقی؛ ۴) افزودن «ب» بر سر فعل در وجه التزامی؛ ۵) حذف «ب» از ابتدا و «ی» از انتهای فعل در صورت استمراری فعل؛ ۶) تبدیل فعل‌های قید پیشوندی به فعل‌های ساده؛ ۷) حذف «ب» زینت از گذشته‌ی فعل؛ ۹) تبدیل فعل‌های ناخودایستا به فعل‌های خودایستا.

طبق موارد اشاره شده و مقایسه‌ی جوادی راد تفاوت‌های واژگانی نیز میان متن اصلی و متن‌های ساده شده بدین صورت نشان داده می‌شود:

۱) حذف ترکیب‌های فارسی-عربی؛ ۲) حذف واژه‌های فارسی قدیمی از متن‌های ساده شده؛ ۳) تبدیل «آمد» در ساخت مجهول به «شد».

همچنین تفاوت متنی میان متن اصلی و متن‌های ساده شده از دیدگاه جوادی راد عبارتند از:

۱) حذف بیت‌های عربی و فارسی؛ ۲) حذف مراعات نظیر و سجع و وزن؛ ۳) تغییر در ارکان داستان؛ ۴) تکرار فعل‌ها به جای حذف فعل‌ها به قرینه؛ ۵) حذف فاعل‌ها به قرینه یا بدون قرینه؛ ۶) حذف مترادف‌ها؛ ۷) حذف صنایع ادبی؛ ۸) تغییر ساختار داستان‌های تودرتو در نمونه‌های ساده شده؛ ۹) تبدیل شکل نوشتاری عربی «ت» به شکل نوشتاری جدید «ه».

نگارندگان با در نظر گرفتن این طرح، که الگوی غالب در ساده‌سازی متون منشور بوده و اکثر متن‌های ساده شده از آن تبعیت می‌کنند، درس‌های مدنظر در پژوهش را ساده کرده و به زبان‌آموزان ارائه دادند.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

رضای یزدی (۱۳۸۰) در پژوهشی به بررسی چگونگی استفاده از متن‌های ادبی فارسی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته است. این پژوهش، کتابخانه‌ای و مقایسه‌ای بوده و به گردآوری مطالبی درخصوص تأثیرات مثبت به‌کارگیری متون ادبی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته است. در پژوهش پیش‌رو ابتدا نظرات مخالف با استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان دوم ارائه و سپس نظرات مثبت درخصوص استفاده از این متن‌ها شرح داده می‌شوند. نگارندگان با به‌کارگیری آراء مثبت، به طبقه‌بندی انواع ادبی و چگونگی کاربرد آن در کلاس آموزش زبان پرداخته و در پایان ده درس را با بهره‌گیری از متن‌های ادبی فارسی، طراحی و به‌عنوان نمونه معرفی کرده‌اند.

فرخ (۱۳۸۰) با توجه به اینکه اساساً خوانش‌پذیری متن‌ها باید با سطح مهارت زبان‌آموزان متناسب باشد، تأثیر ساده‌سازی متن را بر درک مطلب خواندن و با توجه به دو عامل کاربرد واژگان پربسامد و تغییر در ساختار جملات متن مورد بررسی قرار داده است. در این پژوهش، برای دستیابی به پاسخ مناسب، آزمونی از دانشجویان دانشگاه بین‌المللی قزوین گرفته شده و در آن آزمون متون اصلی و ساده شده به دو گروه از دانشجویان داده شد. پس از انجام محاسبات آماری مشخص شد که ساده‌سازی متن، درک مطلب خواندن را به میزان قابل توجهی به لحاظ آماری بالا می‌برد.

میرزایی حصاریان و آقاگل زاده (۱۳۹۲) نیز به بررسی موردی کتاب خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی پرداخته‌اند و این سؤال را مطرح کرده‌اند که در متن‌های دشوار، «پیچیدگی» بیشتر از نوع «واژگانی» است یا از نوع «دستوری»؟ بدین منظور، ۵ متن نوشتاری اطلاع‌رسان از بین ۳۰ متن موجود در کتاب «خواندن و درک مطلب برای فارسی‌آموزان غیرایرانی» سطح پیشرفته (براساس میزان دشواری اعلامی از سوی فارسی‌آموزان و استادان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)) گزینش و سپس پیچیدگی زبانی آن متون، از جنبه‌ی واژگانی و دستوری به‌صورت جداگانه و به‌صورت آماری در چارچوب دستور نظام‌مند-نقش‌گرای هلیدی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۴) شناسایی و استخراج شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که افزایش پیچیدگی واژگانی، بالا رفتن میزان دشواری متن و افزایش پیچیدگی دستوری، باعث ساده‌تر شدن متن می‌شود.

همچنین نعمت پور و فهیم (۱۳۸۳) به بررسی تأثیر ساده‌سازی واژگانی بر خواندن و درک مفاهیم پرداخته‌اند. پژوهشگران شش متن درسی را به زبان انگلیسی در سه شکل (الف) متن اصلی، (ب) متن ساده‌شده واژگانی، (ج) متن با شرح پیچیدگی‌های آن در اختیار ۲۵۰ زبان‌آموز قرار دادند. زبان‌آموزان از سطح متوسط و پیشرفته انتخاب و میزان درک آن‌ها از مفاهیم متن از طریق یک آزمون چهار گزینه‌ای دارای ۳۰ سؤال که قدرت درک زبان عمومی، ویژگی‌های متنی و برداشتی آن‌ها را می‌سنجید ارزیابی شد.

داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده از طریق دو آزمون آنووا^۱ و شفا^۲ تحلیل شد. نتایج این پژوهش نشان داد ساده‌سازی واژگانی تأثیر کاملاً واضحی بر درک مفاهیم یادگیرندگان دارد.

بهارلویی نژاد (۱۳۹۳) در پایان‌نامه‌ی خود به بررسی دست‌یابی‌پذیری متون اصلی برای فراگیران زبان دوم از طریق ساده‌سازی متن پرداخته است. به‌منظور تعیین این موضوع که کدام نوع از متن‌ها باعث افزایش درک مطلب خواندن در زبان‌آموزان ایرانی می‌شود، آزمونی طراحی و اجرا شد. آزمون درک مطلب به‌همراه چهار متن در دو نسخه اصلی و ساده شده در اختیار ۶۰ زبان‌آموز ایرانی سطح متوسط قرار گرفت. سپس از شرکت‌کنندگان خواسته شد که متن‌ها را خوانده و در حدود ۸۰ دقیقه به سؤالات پاسخ دهند. هدف تحقیق این بود که با انجام مقایسه‌ای بین متون اصلی و ساده شده به بررسی میزان دشواری ساختارهای نحوی، میزان مبهم بودن و انسجام این متون بپردازد، تا از این طریق به فهم بهتری از ویژگی‌های ساختاری متون اصلی و ساده شده و همچنین فواید این متون دست یابند. پس از مقایسه‌ی داده‌ها، نتایج حاصله حاکی از آن بود که متون ساده شده درک مطلب خواندن را به میزان قابل توجهی بالا می‌برد.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع میدانی و آزمایشی است که در کشور چین اجرا شده است و یک ترم تحصیلی چهارماهه به‌طول انجامیده است. گروه کنترل ۱۱ فارسی‌آموز چینی بوده‌اند که از بین ۲۰ زبان‌آموز انتخاب شدند و گروه آزمایش نیز ۱۱ فارسی‌آموز چینی بوده‌اند که از بین ۲۰ زبان‌آموز انتخاب شدند. معیار انتخاب آزمون‌شوندگان اخذ حداقل نمره‌ی ۶۵ از ۱۰۰ نمره‌ی پیش‌آزمونی بوده که دانش واژگانی زبان‌آموزان را در سطح پیشرفته مورد سنجش قرار می‌داد. در ادامه برای اطمینان از نتایج، دو گروه آزمایش و کنترل همگن‌سازی شدند.

برای انتخاب متن‌های منثور، پیش از انجام پژوهش، یک پرسش‌نامه‌ی الکترونیکی طراحی و به زبان‌آموزان ارسال شد. هدف از توزیع این پرسش‌نامه، سنجش میزان علاقمندی زبان‌آموزان به متن‌های منثور فارسی بوده است. مطابق نتایج حاصل از توزیع پرسش‌نامه‌ی علاقمندی توزیع شده میان مدرسان، زبان‌آموزان سطح پیشرفته علاقه‌ی بیشتری به فراگیری متون ادبی نشان دادند. از این رو، به‌نظر می‌رسید گنجاندن متن‌های کلاسیک در مواد درسی زبان‌آموزان سطح پیشرفته به‌دلیل آن‌که قبلاً واژه‌های اصلی را به‌خوبی فراگرفته و با قوانین نگارش و دستور زبان آشنا هستند، مناسب‌تر باشد.

در ادامه، سه متن منتخب از کلیله و دمنه و گلستان و ادبیات معاصر در اختیار زبان‌آموزان قرار داده شد و میزان علاقمندی زبان‌آموزان به مطالعه‌ی متون مورد نظر پرسیده شد که طی آن تعداد بسیاری از

1. ANOVA

2. ShEFA

زبان‌آموزان به دروس گلستان علاقه نشان دادند. در پایان، سه متن از گلستان سعدی انتخاب شد و براساس دو شیوه‌ی ساده‌سازی زبانی و محتوایی بازنویسی شدند. به‌عنوان مثال، در ابتدا داستان به شکل مجدد نوشته شد؛ اما استعارات و کنایات و واژه‌های دشوار، ساده‌نویسی شده و به شکلی رمزگشایی شدند که سطح درک فارسی‌آموز از متن افزایش یابد. همچنین مطابق اصول ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) با رنگی‌کردن، تو پرکردن، ایرنیک و زیرخط‌دارکردن فعل‌ها، تلاش گردید توجه زبان‌آموزان جلب شود. در هر درس، همسو با فرضیه‌ی درون‌داد قابل‌فهم کرشن (۱۹۸۵)، 7 ± 2 واژه انتخاب و هم‌معنی‌های آن‌ها در بخش پیش تکلیف ارائه شد. درس‌ها با دو پیش‌تکلیف آغاز می‌شوند. پیش‌تکلیف اول شامل سه سؤال راجع به موضوع درس است که توسط مدرس مطرح می‌شود و زبان‌آموزان به‌صورت شفاهی به آن پاسخ می‌گویند. درواقع، مدرس با مطرح‌کردن موضوع درس و ارائه‌ی کلیدواژه‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند هرآنچه در ذهن خود راجع به مطلب مورد بحث دارند، فعال کنند تا در خلال تدریس از آن مطالب استفاده شود. بخش دوم پیش‌تکلیف شامل کلماتی است که شاید برای زبان‌آموزان جدید باشد. در این بخش، مدرس به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا معنی هر واژه را بیابند و آن را به واژه وصل‌کند. در این بخش نیز زبان‌آموزان از دانش پیشین خود استفاده می‌کنند و ذهن آمادگی بیشتری برای دریافت مطلب پیدا می‌کند. در بخش سوم متن خواندن ارائه شده است. مطابق یافته‌های هو و نیشن (۲۰۰۰) و کارور (۱۹۹۴) برای کار خواندن بدون نیاز به کمک باید ۹۸ درصد واژه‌ها آشکار باشند؛ یعنی از هر ۵۰ کلمه نباید بیش از یک کلمه ناشناخته باشد. بنابراین، سعی شده واژه‌هایی که ممکن است برای زبان‌آموز ناآشنا باشند در بخش دوم پیش‌تکلیف رمزگشایی و معنا شود. برای شناسایی واژه‌های ناآشنا، شمّ زبانی محققان به‌عنوان گویشور زبان و همچنین سطح‌بندی ارائه شده توسط میردهقان و همکاران (۱۳۹۵) ملاک عمل قرار گرفت.

درنهایت، متون آماده شده به‌عنوان محتوای سطح پیشرفته‌ی دوره‌ی آموزش زبان فارسی در دو گروه کنترل و آزمایش به زبان‌آموزان تدریس شد. بدین صورت که ابتدا سه درس تهیه شده برای گروه کنترل تدریس و آزمون شماره ۱ گرفته شد. سپس دروس گروه آزمایش تدریس شد. برای گروه آزمایش، متون ساده شده‌ی گلستان نیز در انتهای هر درس ارائه شد و آزمون شماره ۲ گرفته شد. در پایان، نتایج مورد بررسی قرار گرفت.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در ادامه‌ی پژوهش، اطلاعات حاصل از آزمون‌ها استخراج شده، سپس در بخش آمار استنباطی کلیه اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپ‌اس‌اس ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون آنالیز کواریانس (طرح آنالیز واریانس با حذف و کنترل اثر نمره پیش‌آزمون) و آزمون شاپیرو-ویلک (با توجه به حجم نمونه کم در طرح) استفاده شد.

۵. ۱. واکاوی داده‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار نمرات) در سه مرحله پیش آزمون، آزمون شماره ۱ (حالت کنترل) و آزمون شماره ۲ (گروه آزمایش) برای بررسی اثربخشی تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری در زبان آموزان نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات امتحان (پیش آزمون، آزمون شماره ۱ و آزمون شماره ۲)

مرحله	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	۸۲,۶۳۶*	۱۱,۵۴۳
آزمون شماره ۱ (حالت کنترل)	۱۱,۳۶۳**	۳,۷۳۵
آزمون شماره ۲ (حالت آزمایش)	۱۳,۷۰۴**	۲,۵۱۶

*. نمره از ۱۰۰ ** نمره از ۱۶

سؤال اول: آیا تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری زبان آموزان تأثیر دارد؟
بر پایه سؤال مطرح شده فرضیه زیر تدوین شده است.

فرضیه اول: تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری زبان آموزان تأثیر مثبت دارد.
برای بررسی این فرضیه از آزمون آنالیز کواریانس (طرح آنالیز واریانس با حذف و کنترل اثر نمره پیش آزمون) استفاده شده است. پیش از اجرای آزمون بررسی پیش شرط‌های آن الزامی است.

۵. ۱. ۱. بررسی پیش شرط‌های آزمون

در این بخش ۴ پیش شرط اولیه آزمون آنالیز کواریانس، یعنی نرمال بودن توزیع متغیرها، خطی بودن همبستگی بین نمره پیش آزمون و پس آزمون و همگونی واریانس نمرات دو حالت کنترل و آزمایش بررسی شده است.

الف- بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

با توجه به این که در بررسی طرح‌های آزمایشی اولویت با آزمون‌های پارامتری است و همچنین شرط استفاده از آزمون‌های پارامتری نرمال بودن توزیع متغیرها می‌باشد، لازم بود از نرمال بودن توزیع این متغیرها اطمینان حاصل کنیم و این امر با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک (با توجه به حجم نمونه کم در طرح) قابل بررسی است. این آزمون جهت بررسی ادعای مطرح شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرض‌های آماری مربوط به توزیع نرمال به صورت زیر مطرح می‌شود:

H۰: متغیر دارای توزیع نرمال است.

H۱: متغیر دارای توزیع نرمال نیست.

با توجه به جدول ۲ ملاحظه می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون شاپیرو-ویلک برای تمام نمرات بیشتر از ۰,۰۵ است. لذا ادعای نرمال بودن توزیع نمرات در سه مرحله پیش‌آزمون، آزمون شماره ۱ (حالت کنترل) و آزمون شماره ۲ (گروه آزمایش) پذیرفته می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در مورد توزیع نمرات

مرحله	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	نتیجه آزمون
پیش‌آزمون	۰,۹۰۴	۰,۲۰۶	نرمال
آزمون شماره ۱ (حالت کنترل)	۰,۸۶۱	۰,۰۵۹	نرمال
آزمون شماره ۲ (حالت آزمایش)	۰,۹۱۱	۰,۲۴۸	نرمال

ب- آزمون خطی بودن همبستگی بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون

براساس نتایج حاصل از این آزمون (جدول ۳) مقادیر F نمرات پیش‌آزمون در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار می‌باشد که نشان می‌دهد پیش‌فرض همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

آماره‌ها	آماره آزمون (F)	سطح معنی‌داری
نتیجه آزمون	۳,۳۸۸	۰,۰۴۵

ج) آزمون همگونی واریانس‌ها^۱

برای بررسی همگونی واریانس نمرات در دو حالت کنترل و آزمایش از آزمون لون استفاده شده است. فرض صفر این آزمون همگونی واریانس نمرات در دو حالت و فرض مقابل عدم همگونی واریانس نمرات در دو حالت است. جدول ۴ نتیجه آزمون لون برای نمرات آزمون‌ها را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون لون برای تمام نمرات بیشتر از ۰,۰۵ است؛ لذا فرض صفر آزمون تأیید و نمرات دارای واریانس همگون در دو حالت کنترل و آزمایش هستند.

جدول ۴. نتیجه آزمون همگونی واریانس‌ها

آماره‌ها	آماره آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
نتیجه آزمون	۱,۸۱۸	۱	۲۰	۰,۱۹۳

۵.۲.۲. آنالیز کواریانس فرضیه‌ی اول

۵.۲.۲.۱. بررسی سؤال اول

پس از اطمینان از شرایط اولیه، برای بررسی سؤال و فرضیه اول از آنالیز کواریانس به شرح زیر استفاده شده است. براساس نتایج آزمون خطی بودن همبستگی بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون کل مقدار F در سطح

^۱. variance homogeneity

معناداری ۰,۰۵۰ معنادار است. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین نمرات در دو حالت کنترل و آزمایش وجود دارد. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی می‌تواند بر یادگیری زبان آموزان تأثیر داشته باشد.

برای اثبات فرضیه فوق با توجه به فراهم بودن شرایط از آزمون آنالیز کواریانس استفاده شده است. نتیجه آزمون‌های آنالیز کواریانس در جدول ۵ خلاصه شده است. ملاحظه می‌شود که آزمون معنی‌دار است ($p\text{-value} < 0,05$)، بدین معنی که اثر مداخله (تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی) بر حالت آزمایشی نسبت به حالت کنترل تأثیر معنی‌داری در نمره‌ی آزمون شوندگان داشته است و با توجه به میانگین نمرات، این تأثیر مثبت می‌باشد. یعنی تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری زبان آموزان مؤثر است. (تأیید پرسش و فرضیه اول).

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون‌های آنالیز کواریانس (فرضیه اول)

آماره‌ها	منابع تغییرات	آماره آزمون (F)	سطح معنی‌داری
نتیجه آزمون آنالیز کواریانس	اثر ثابت	۳,۸۹۷	۰,۰۳۸
	اثر مداخله (تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی)	۳,۴۶۵	۰,۰۴۵

۵.۲.۲. بررسی پرسش دوم

سؤال دوم: آیا میزان این تأثیر چشمگیر بوده و می‌توان از آن به‌عنوان عنصری مثبت در آموزش زبان نام یادکرد؟

با توجه به نتیجه‌ی آمار توصیفی نمرات در جدول ۱ (تغییر نمره‌ی درس از ۱۱,۳۶۳ به ۱۳,۷۰۴ یعنی حدود ۲,۴ واحد تغییر مثبت در نمره) و همچنین معنی‌داری اثر مداخله (تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی) می‌توان عنوان کرد که پاسخ سؤال دوم مثبت است و با استفاده از تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی می‌توان امیدوار بود که به میزان ۲ الی ۲,۵ واحد افزایش در نمره‌ی زبان آموزان مشاهده کرد.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

نتایجی که از بررسی پرسش‌نامه‌ها در این پژوهش به دست آمد، نکاتی را برای پژوهشگران روشن ساخت، از جمله این‌که مطابق داده‌های به‌دست‌آمده استفاده از متون منثور ادبی برای زبان آموزان در سطح پیشرفته کارآمدی بیشتری دارد. زبان آموزان سطح پیشرفته و زبان آموزانی که به ادبیات کلاسیک علاقمندند و مایل به شرکت در کلاس‌های ادبیات ویژه هستند، تمایل بیشتری به همکاری با پروژه نشان دادند. تجربه‌ی عینی در کلاس‌های درس نشان داد؛ استفاده از متون منثور ادبی با حفظ سبک و زبان اصلی به همراه واژه‌نامه

کارآمدتر است. بررسی درس‌نامه‌های آموزشی نشان می‌دهد در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از متون منشور به‌درستی استفاده نشده و متون به‌کارگرفته شده از روش‌های نوین آموزشی تبعیت نمی‌کنند.

اما سؤالات اصلی پژوهش و فرضیات طرح شده که در جریان آموزش سه درس از متون منشور کلاسیک با استفاده از روش‌های نوین و طراحی اصولی، پاسخ داده شدند نیز راه‌گشای بسیاری از مشکلات آموزشی در گنجاندن و تدریس ادبیات کلاسیک به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان می‌باشند.

فرضیه اول بیان می‌کند تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری زبان‌آموزان تأثیر مثبت دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون آنالیز کواریانس (طرح آنالیز واریانس با حذف و کنترل اثر نمره پیش آزمون) استفاده شده است. تمام پیش‌شرط‌های لازم نیز لحاظ شده‌اند. نتیجه آزمون‌های آنالیز کواریانس نشان می‌دهد که آزمون معنی‌دار است ($p\text{-value} < 0.05$)، بدین معنی که اثر مداخله (تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی) بر حالت آزمایشی نسبت به حالت کنترل، تأثیر معنی‌داری در نمره افراد داشته است و با توجه به میانگین نمرات نیز، این تأثیر مثبت می‌باشد. یعنی تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی بر یادگیری در زبان‌آموزان مؤثر است و به این ترتیب فرضیه‌ی اول تأیید می‌شود.

سؤال دوم پژوهش از این قرار بود که آیا میزان این تأثیر چشمگیر بوده و می‌توان از آن به‌عنوان عنصری مثبت در آموزش زبان یاد کرد؟ با توجه به نتیجه‌ی آمار توصیفی نمرات (تغییر نمره‌ی درس از ۱۱,۳۶۳ به ۱۳,۷۰۴ یعنی حدود ۲,۴ واحد تغییر مثبت در نمره) و همچنین معنی‌داری اثر مداخله (تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی) می‌توان عنوان نمود که جواب سؤال دوم نیز مثبت است و با استفاده از تدریس متون ساده شده در کنار متن اصلی می‌توان امیدوار بود که به میزان ۲ الی ۲,۵ واحد افزایش نمره را در زبان‌آموزان مشاهده کرد. به این ترتیب یافته‌های پژوهش با نظریات سیمنسن (۱۹۸۷)، کوو (۱۹۹۳) و کرشن (۱۹۸۲) همخوان بوده و تأثیر مثبت متون ساده شده بر یادگیری ادبیات کلاسیک توسط زبان‌آموزان خارجی تأیید می‌شود.

براساس مشاهدات، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که زبان‌آموزان بسیاری در سطح پیشرفته به ادبیات کلاسیک علاقمند هستند و درصورت آشنایی بیشتر توسط گنجانده شدن متون ادبی در دروس دروره‌ی آموزشی، علاقمند خواهند شد، پیشنهاد پژوهشگران این است که متون کلاسیک زبان فارسی گزینش شوند و مطابق با سطوح مختلف با استفاده از روش‌های نوین آموزشی طراحی شوند و در سطوح پایین‌تر، متون کلاسیک ساده شده به‌عنوان فعالیت در خانه یا خواندن به زبان‌آموزان ارائه شوند و در سطح‌های میانی و پیشرفته مستقیماً وارد درس‌نامه‌ها شوند و با استفاده از روش‌های مرسوم ساده‌سازی و استفاده از واژه‌نامه به زبان‌آموزان ارائه شوند.

منابع:

آقا گل‌زاده، ف. و میرزایی حصاریان، م. (۱۳۹۲). در جستجوی انگاره‌ای آموزشی بر پایه پیچیدگی‌های واژگانی و دستوری در دستور نظام‌مند نقش‌گرایی هلییدی: بررسی موردی کتاب خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۶). دوره ۲، شماره دو (پیاپی ۴)، صص: ۸۷-۱۱۸.

بهارلویی نژاد، ف. (۱۳۹۳). دستیابی پذیری متون اصلی برای فراگیران زبان دوم از طریق ساده‌سازی متن. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد.

پاشاشریفی، ح. (۱۳۷۷). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، تهران: رشد، چاپ پنجم.

جعفرپور، ع. (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر آزمون‌شناسی زبان. شیراز: دانشگاه شیراز.

جوادی راد، ع. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های ساده‌سازی متن‌های کهن ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ مطالعه موردی کلیله و دمنه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.

خراسانی، م. (۱۳۸۱). تدوین متون برگزیده نشر برای فارسی‌آموزان پیشرفته، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

رضایی، ح. (۱۳۹۲). بررسی متون خواننداری مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» بر اساس نقش‌های هفت‌گانه‌ی زبان از دیدگاه هلییدی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۶)، دوره ۱، شماره دو (پیاپی ۲)، صص: ۱۶۳-۱۷۹.

رضای یزدی، م. (۱۳۸۰). استفاده از متن‌های ادبی فارسی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

فرخ، پ. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر ساده‌سازی متن بر درک مطلب خواندن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

فهیم، م. و نعمت پور، م. (۱۳۸۳). بررسی ساده‌سازی واژگانی بر خواندن و درک مفاهیم. پژوهش‌نامه متن پژوهی ادبی، دوره ۸، شماره ۲۲، صص: ۲۶-۵۷.

میردهقان، م. و طاهرلو، ف. (۱۳۹۰). تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ادبیات پارسی معاصر جلد ۱، شماره ۲، صص: ۱۳۱-۱۱۵.

Allen, J., & Widdowson, H. G. (1979). Teaching the communicative use of English. In C. Brumfit & K. Johnson (Eds.), The communicative approach to language teaching (pp. 124-142). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Honeyfield, J. (1977). Simplification, TESOL Quarterly, Vol 11, pp. 431-440.

Hirvela, A. (1988). Integrating Simplified and Original Texts, JALT Journal, Vol. 9, No. 2

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press. vocabulary learning. System, 23(1): pp.43-55.

- Kuo, C.** (1993). Problematic issues in EST materials development. *English for Specific Purposes*, 12, pp. 171- 181.
- Larsen freeman. D.**(1986). *Techniques and principles in language teaching*. USA: Oxford University Press.
- Long, M., & Ross, S.** (1993). Modifications that preserve language and content. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29 52). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Meisel, J.** (1980). Linguistic simplification. In S. Felix (Ed.), *Second language: Trends and issues* (pp. 13 140). Tübingen, Germany: unter Narr.
- Nunan, D.** (1387). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford university press, offset: Tehran: jungle publishing.
- Simensen, A. M.** (1987). Adapted readers: How are they adapted? In *Reading in a Foreign Language*, 4, pp. 41 57.
- Widdowson, H. G.** (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

پیوست ها

پیوست ۱

نمونه آزمون

۱- از بین گزینه‌های داده شده، هم معنی کلماتی را که زیر آن‌ها خط کشیده شده، انتخاب کنید. (۴ نمره)

چندان که ملاطفت کردند آرام نمی‌گرفت

خشم گرفتن مهربانی آزدن فریادزدن

عیش ملک ازو منغص بود

مخصوص مأنوس مکدر مصور

قدر عافیت کسی داند که به مصیبتی گرفتار آید.

بلا مساوات محبت بلاهت

این عقوبت بر من به یک نفس به سر آید

حادثه معاشرت دشواری کیفر

ای پادشاه به واسطه خشمی که تو را برمن است، آزار خود مجوی

میانه باعث گریز به دلیل

از سر خون او برخواست

خونش را ریخت به خونخواهی آمد از کشتن او صرف‌نظر کرد از سرش خون جاری شد

دروغ مصلحت آمیز به ز راست فتنه انگیز

خیرخواهانه صلح کردن صالح بودن صلاحدید

شاه را مورد سرزنش و دشنام خود قرار داد

نوازش ناسزا اکرام دورکردن

۲- هر یک از جملات زیر را ساده کنید (۴ نمره)

اسیر که از زندگی ناامید شده بود، خشمگین شد و شاه را مورد سرزنش و دشنام خود قرار داد.

این عقوبت بر من به یک نفس به سر آید و بزه آن جاوید بر تو بماند.

پادشاهی با غلامی عجمی در کشتی نشست.

قدر عافیت کسی داند که به مصیبتی گرفتار آید.

۳- جای خالی را با کلمه مناسب پر کنید، یک واژه اضافی است (۴ نمره)

فرمان - رنج - نیک سیرت - عذاب آور - مصلحت

از اول غرق شدن را نچشیده بود و قدر سلامتی کشتی نمی‌دانست.

پادشاهی به کشتن بی گناهی داد.

..... این بود که حرف اسیر به پادشاه منتقل نشود.

یکی از وزیران که بود، اسیر را نجات داد.

۴- برداشت آزاد: یک درس را به انتخاب خود خلاصه کنید (۴ نمره)

پیوست ۲

نمونه درس - گروه آزمایش

درس اول: حکایت کشتی و غلام



پیش از خواندن

به سؤالات زیر پاسخ دهید:



- ۱- آیا تا به حال سوار کشتی شده‌اید؟
- ۲- می‌توانید در دریا شنا کنید؟
- ۳- آیا تجربه‌ی غوطه‌ور شدن در آب و زیر آب رفتن را دارید؟

با کمک مربی و دوستانتان معنی هر کلمه را به جمله‌ی مناسب وصل کنید.



سلامتی، تندرستی	غلام
غیرعرب	مصیبت
گرفتاری، فتنه	عافیت
مکدر و تیره و ناخوش	عجم
مهربانی و نرمی و ملایمت	محنت
پایان، نهایت	منغص
سر در آب فرو بردن، غرق شدن	ملاطفت
خدمتکار	غایت
رنج و سختی و بلا	غوطه خوردن

حکایت کشتی و غلام

پادشاهی با غلامی **عجمی** در کشتی نشست و غلام دیگر دریا را ندیده بود و **محنت** کشتی نیازموده گریه و زاری در نهاد و لرزه بر اندامش اوفتاد چندان که **ملاطفت** کردند آرام نمی‌گرفت و **عیش** ملک ازو **منغص بود** چاره ندانستند. حکیمی در آن کشتی بود، ملک را گفت اگر فرمان دهی من او را به طریقی **خامش** گردانم گفت **غایت** لطف و کرم باشد.

بفرمود تا غلام به دریا انداختند باری چند **غوطه خورد** مویش گرفتند و پیش کشتی آوردند. به دو دست در سکان کشتی آویخت. چون برآمد به گوشه ای بنشست و قرار یافت. ملک را عجب آمد. پرسید: در این چه حکمت بود؟ گفت: از اول **محنت** غرقه شدن ناچشیده بود و قدر سلامتی کشتی نمی‌دانست، همچنین قدر **عافیت** کسی داند که به **مصیبتی** گرفتار آید.

متن ساده شده:

پادشاهی با غلام (خدمتکار) خویش سوار کشتی شد و آن خدمتکار قبلاً تجربه کشتی سواری نداشت؛ برای همین شروع کرد به گریه و زاری کردن و (از ترس) لرزه بر اندام و بدن او افتاد. هرچه با او مهربانی کردند و دلداری دادند؛ آرام نمی‌گرفت و (به این دلیل) خوشی (احوال) پادشاه خراب شد؛ و نمی‌دانست چه چاره‌ای بکند. حکیمی در آن کشتی بود به ملک گفت: اگر فرمان دهی (و اجازه بدهی) من او را به طریقی آرام می‌کنم. پادشاه گفت این از لطف و کرم تو است.

حکیم دستور داد تا غلام را به دریا انداختند. و چند بار که زیر آب فرو رفت و بیرون آمد، مویش را گرفتند و به نزدیک کشتی آوردند. با دو دست به سکان کشتی آویزان شد و به درون کشتی آمد؛ و (بعد از آن) در گوشه‌ای بنشست و آرام شد. ملک تعجب کرد و (از حکیم) پرسید: در این (کار) چه حکمت و دلیلی بود؟ گفت (غلام) از اول رنج غرق شدن در دریا را نچشیده بود و ارزش سلامتی درون کشتی را نمی‌دانست و همچنین است که ارزش سلامتی را کسی می‌داند که به مصیبتی (بیماری و رنجی) گرفتار شود.

با توجه به متن به پرسش‌های زیر پاسخ دهید



پس از خواندن

درست یا نادرست؟

ردیف	پرسش	د	ن
۱	غلام پادشاه عرب بود.		
۲	غلام از ترس دریا به خود می‌لرزید.		
۳	پادشاه نسبت به ناله و زاری غلامش بی تفاوت بود.		
۴	غلام در دریا غرق شد.		
۵	کسی که گرفتار شود قدر خوشبختی را می‌فهمد.		

فعالیت گروهی: با کمک دوستانتان برای عبارات زیر هم‌معنی پیدا کنید



در سکان کشتی آویخت

عیش ملک ازو منغص بود

چون برآمد به گوشه‌ای بنشست و قرار یافت

در متن زیر بعضی از کلمات حذف شده‌اند، سعی کنید بدون نگاه کردن به متن جاهای خالی را پر کنید



غلام دیگر دریا را ندیده بود و کشتی نیازموده گریه و زاری در نهاد و لرزه بر اندامش اوفتاد چندان که کردند آرام نمی‌گرفت و ملک ازو چاره ندانستند.
فرمود تا غلام به دریا انداختند باری چند مویش گرفتند و پیش کشتی آوردند. به دو دست در سکان کشتی آویخت. چون برآمد به گوشه‌ای بنشست و قرار یافت.
قدر عافیت کسی داند که به گرفتار آید.

فعالیت گروهی: با کمک دوستانتان یک پارگراف کوتاه بنویسید



۱ - آیا این داستان نکته‌ی جدیدی را به شما گوشزد می‌کند؟

۲ - چه نتیجه‌ای از این داستان می‌گیرید؟

جای خالی را با کلمه‌ی مناسب پر کنید



راحتی

غیرعرب

نهایت

مهربانی

رنج

۱ - پادشاهی با غلامی در کشتی نشست.

۲ - هر چه که کردند آرام نمی‌گرفت.

۳ - از اول غرق شدن را نچشیده بود و قدر سلامتی کشتی نمی‌دانست.

۴- قدر کسی داند که به رنجی گرفتار شود.