



The Effect of Using Shared Vocabulary of Persian and Istanbul Turkish on the Reading Comprehension of Persian-learners of Turkey

Somayyeh Mazaheri Mosleh

MA graduate in Teaching Persian to Non-Persian speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
mazaheriazfa@gmail.com

Roohollah Mofidi*

Corresponding author, Assistant Professor of Linguistics, English Department, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
mofidi@hum.ikiu.ac.ir

Mohammad Bagher Mirzaei Hesarian

Assistant Professor, Department of Teaching Persian to Non-Persian speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
mb.mirzaei@hum.ikiu.ac.ir

Extended Abstract:

1. Introduction

This research aims at investigating the effect of shared vocabulary of Persian and Istanbul Turkish on the reading comprehension of Persian-learners of Turkey (PLT), and to analyze at which level of language-learning (beginner, intermediate, or advanced) this shared vocabulary (i.e. the words with phonological and semantic resemblance) facilitates the reading comprehension process. As our main research problem, we focused on the possible effect of using the shared vocabulary of Standard Persian and Istanbul Turkish on the reading comprehension skill of Persian-learners of Turkey. There are two hypotheses which are followed in this research: 1) the reading comprehension increases as we increase the usage of shared vocabulary; and 2) as we move towards more advanced levels of language-learning, the effect of shared vocabulary increases.

2. Theoretical concepts

The shared words have approximately similar form and meaning in the two languages. Either they come from the same genetic (i.e. family) origin, or they are a consequence of language contact and lexical borrowing. These words have the same linguistic origin and are generally similar and have a similar meaning. They do not necessarily have to appear in the same form, and there may be slight phonetic differences between them. There may also be a semantic difference between them. Borrowing is a process which is triggered as a result of language contact and through bilingual people, during which phonetic, lexical and even syntactic elements are introduced from one language to another. Then, due to various factors, these elements are accepted by the majority of a language community and become commonly used.

Generally, there are three types of linguistic borrowing: phonological, lexical and grammatical. Phonological or phonetic borrowing is a process in which the phonetic elements and patterns of

*Cite this article: Mazaheri Mosleh, S.& Roohollah, R.& Mirzaei Hesarian, M. (2022). The Effect of Using Shared Vocabulary of Persian and Istanbul Turkish on the Reading Comprehension of Persian-learners of Turkey, *Vol. 11, No. 1 (Tome 23), April 2022*, 151-174
DOI: 10.30479/jtpsol.2023.17883.1613

Received on: 19/09/2022

Accepted on: 10/12/2022



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

a language are adopted by another language, and they make changes in the phonetic system of the target language. Lexical borrowing at the vocabulary level is the most common type of borrowing, and therefore, it can be seen in most languages. Finally, grammatical borrowing is the transfer of morphological or syntactic elements and patterns, grammatical roles or grammatical relations from one language to another.

3. Review of literature

As a result of geographical proximity of Persian- and Turkish-speaking people for thousands of years, a large amount of shared vocabulary between them is observed as a consequence of lexical borrowing. They have borrowed a lot of words from each other throughout their history, or both have borrowed the same words from other languages, e.g. Arabic, French and English. Ahmadkhani & Rashidian (2016), Nazari & Asadollah-pour Araqi (2015), Pourmohammadi Amlashi & Ghafourian (2020a), Pourmohammadi Amlashi & Ghafourian (2020b), Rasuli-nejad et al. (2021), Meshkin-fam et al. (2021), and Taheri & Ghafourian (2022) can be mentioned as studies on borrowing and/or second-language learning. They show that loanwords can have a facilitating or interfering effect on foreign language learning. Some researchers emphasize the advantage of cross-linguistic similarity in foreign language learning, and consider loanwords as great resources in language learning.

4. Methodology

For the aims of the research, an accessible sample of 75 PLTs (25 for each level, i.e. beginner, intermediate, and advanced) was selected randomly. The data gathering instruments were separate exams of reading comprehension for each level. To prepare the exam materials, we selected a text for each level from Dehkhoda Institute coursesbook series "Reading and Understanding Persian for Non-Persian language Learners" (Jafari et al., 2014; Jafari & Navvabi, 2017). Then, each text was divided into two almost equal parts. In the first part, the shared words were substituted by non-shared words, so that the usage of shared vocabulary is reduced as much as possible, without changing the meaning in the text. In the second part, more shared words were employed to increase the usage of shared vocabulary in the text. PLTs of each level participated in two parallel exams with shared and non-shared vocabulary texts on two separate times with one day interval. 25 questions were designed for the beginner group and 30 questions for each group of the intermediate and advanced learners. They had to recognize the practical meaning of the words from the sentential context. Furthermore, for the beginners, the questions were translated to Turkish as well, so that the learners could answer the questions more easily, without much problem. In order to extract the examples of shared and non-shared words in Persian and Turkish, we relied on Anvari (2002) and Kanar (2012), respectively.

5. Data analysis

Participants' scores of the exams were analyzed through paired t-tests and two-factor In-group/Out-group design. These statistical analyses were employed to verify or reject the two hypotheses which were mentioned in Section 1 (Introduction).

6. Conclusion

The results confirmed the first research hypothesis: the reading comprehension increases as we increase the usage of shared vocabulary. Furthermore, the second research hypothesis was confirmed for the beginners: as we moved towards more advanced levels of language-learning, the effect of shared vocabulary increased. However, we could not observe any significant change for the intermediate and advanced learners with regard to this hypothesis.

Keywords: Shared vocabulary, Persian, Istanbul Turkish, Persian-learners.



تأثیر کاربرد واژگان مشترک زبان فارسی و ترکی استانبولی بر درک خواننداری فارسی‌آموزان ترکیه‌ای (پژوهشی)

سمیه مظاهری مصلح

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)
mazaheriazfa@gmail.com

روح‌الله مفیدی*

نویسنده مسئول، استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)
mofidi@hum.ikiu.ac.ir

محمدباقر میرزایی حصاریان

استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)
mb.mirzaei@hum.ikiu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر میزان استفاده از واژگان مشترک زبان فارسی و ترکی استانبولی بر مهارت خواننداری زبان فارسی در بین فارسی‌آموزان ترکیه‌ای است و این که واژگان مشترک این دو زبان (دارای مشابهت آوایی و معنایی) در چه سطحی از زبان‌آموزی (مبتدی، متوسط و پیشرفته)، فرایند درک خواننداری را تسهیل می‌کند. ابتدا از میان فارسی‌آموزان ترکیه‌ای، ۷۵ نفر در دسترس (شامل ۲۵ نفر در هر سطح) با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، آزمون درک خواننداری جداگانه برای هر سطح بود. برای تهیه آزمون، ابتدا یک متن مجزا برای هر یک از سطوح، از کتاب‌های خواندن و درک مطلب مؤسسه لغت‌نامه دهخدا انتخاب شد. سپس هر متن به دو قسمت تقریباً مساوی تقسیم شد. در قسمت اول، بدون تغییر در معنا و مفهوم متن، تا حد امکان به جای واژگان مشترک، از واژگان غیرمشترک استفاده شد تا واژگان مشترک به حداقل برسد. در قسمت دوم، از واژگان مشترک بیشتری استفاده شد تا واژگان مشترک در متن افزایش یابد. فارسی‌آموزان هر سطح، در دو آزمون هم‌تا با سؤالات واژگان مشترک و غیرمشترک، در دو نوبت مجزا به فاصله یک روز شرکت کردند. نمرات شرکت‌کنندگان، از طریق آزمون‌های آماری تی-زوجی و طرح دوعاملی درون‌گروهی - برون‌گروهی تحلیل شد و نتایج فرضیه اول پژوهش، مبنی بر افزایش درک خواننداری، با افزایش کاربرد واژگان مشترک در فارسی‌آموزان ترکیه‌ای تأیید شد. همچنین فرضیه دوم، مبنی بر این که هرچه از مراحل ابتدایی زبان‌آموزی به سمت مراحل پیشرفته‌تر می‌رویم، تأثیر واژگان مشترک بیشتر خواهد شد، برای زبان‌آموزان مبتدی تأیید گردید؛ ولی تفاوت معناداری در عملکرد زبان‌آموزان متوسط و پیشرفته مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: واژگان مشترک، فارسی، ترکی استانبولی، فارسی‌آموزان ترکیه‌ای.

* استناد: مظاهری مصلح، مفیدی، میرزایی حصاریان. (۱۴۰۱). تأثیر کاربرد واژگان مشترک زبان فارسی و ترکی استانبولی بر درک

خواننداری فارسی‌آموزان ترکیه‌ای، سال یازدهم، شماره‌ی اول (پیاپی ۲۳)، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۱۷۴-۱۵۱

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2023.17883.1613

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۶/۲۸

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

۱. مقدمه

از منظر نظریه‌های یادگیری زبان دوم، دانشی که فرد از زبان اول خود دارد، می‌تواند فراگیری زبان دوم را برایش تسهیل نماید؛ حتی وقتی دو زبان، هم به لحاظ زبان‌شناختی و هم به لحاظ پردازش روان‌شناختی (تولید و درک جملات) با یکدیگر تفاوت زیادی دارند، دانش زبان اول، یادگیری زبان دوم را تسهیل می‌کند. البته نقش تسهیل‌کننده زبان اول، به اندازه خطایی که از آن ناشی می‌شود، مشهود نیست و تشخیص آن نیز دشوار است (Steinberg, 2012, p. 287). دست‌کم دو عامل اصلی می‌تواند میزان شباهت دستوری و اشتراک واژگانی بین دو زبان را افزایش دهد: قرابت خانوادگی و تماس زبانی^۱. عامل اول؛ معطوف به روابط خویشاوندی و وجود مادر مشترک در گذشته دور یا نزدیک است و عامل دوم؛ منجر به «وام‌گیری واژگانی»^۲ یا «وام‌گیری دستوری» می‌شود. بنابراین، در مقام تعریف می‌توان واژگان مشترک^۳ را کلماتی دانست که حاصل منشأ خانوادگی مشترک یا وام‌گیری واژگانی باشند.

از سوی دیگر، زبان فارسی از خانواده هند و اروپایی و زبان ترکی، از خانواده آلتایی است و به همین دلیل، ویژگی‌های دستوری و شبکه واژگانی متفاوتی دارند (Rezai Baghbidi, 2009; Ergin, 2007). پس عامل اول نامبرده (قرابت خانوادگی) در مورد آن‌ها منتفی است. با این حال، سخنگویان این دو زبان، در طول تاریخشان همواره با یکدیگر و با بسیاری از زبان‌های هم‌خانواده و غیرهم‌خانواده خویش تماس داشته‌اند. در نتیجه، وام‌واژه‌های بسیاری به آن‌ها نفوذ کرده و واژگان زیادی به یکدیگر و به زبان‌های دیگر وام داده‌اند. این تماس‌های زبانی، باعث شکل‌گیری حجم قابل توجهی از واژگان مشترک بین فارسی و ترکی شده است که تعداد آن‌ها و میزان کاربردشان احتمالاً در گونه‌های مختلف این زبان‌ها متفاوت است. در نتیجه، واژگان مشترک فارسی و ترکی، کلماتی هستند که متعاقب تماس سخنگویان این دو زبان با یکدیگر یا تماس مشترک آن‌ها با سخنگویان زبان‌های دیگر؛ یعنی عامل دوم پیش‌گفته، وارد شبکه واژگان این دو زبان شده‌اند و دارای مشابهت آوایی و معنایی هستند.

با توجه به همه توضیحات فوق در خصوص تأثیر مثبت دانش زبان اول بر یادگیری زبان دوم و نیز تماس زبانی فارسی و ترکی، پژوهش حاضر بر بررسی تأثیر احتمالی دانش واژگانی ترکی استانبولی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های دانش زبان اول، بر یادگیری مهارت خواندن و درک مطلب در فارسی معیار (به‌عنوان یکی از مهارت‌های زبان دوم) تمرکز کرده است. در واقع، این پژوهش به نمونه‌گیری از فارسی‌آموزان اهل کشور ترکیه (ساکن همان کشور یا مقیم ایران) در سطوح مختلف زبان‌آموزی پرداخته و با برگزاری آزمون‌های درک مطلب

۱. language contact

۲. lexical borrowing

۳. shared vocabulary

در بین نمونه‌های آماری خود، تأثیرگذاری واژگان مشترک ترکی استانبولی و فارسی بر مهارت خوانداری زبان فارسی را مورد بررسی قرار داده است. به بیان دقیق‌تر، پژوهش حاضر به‌منظور پاسخ دادن به این پرسش‌ها انجام گرفته است: (۱) وجود واژگان مشترک در زبان فارسی و ترکی استانبولی، چه تأثیری بر درک خوانداری زبان‌آموزان ترکیه‌ای دارد؟ (و) واژگان مشترک فارسی و ترکی در چه سطحی از زبان‌آموزی، فرایند یادگیری فارسی‌آموزان ترکیه‌ای را بیشتر تسهیل می‌کند؟ متناسب با پرسش‌های مذکور، دو فرضیه قابل طرح است: (۱) وجود واژگان مشترک، باعث افزایش میزان درک خوانداری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های یادگیری زبان در فارسی‌آموزان ترکیه‌ای می‌شود و (۲) با گذر از مراحل ابتدایی به سوی مراحل پیشرفته‌تر، تأثیر وجود واژگان مشترک بر درک خوانداری فارسی‌آموزان ترکیه‌ای بیشتر می‌شود.

مقاله پیش‌رو در شش بخش تنظیم شده است: پس از مقدمه (بخش ۱)، مفاهیم نظری مرتبط با مقاله؛ شامل انتقال مثبت و منفی، وام‌گیری و واژگان مشترک معرفی می‌شوند (بخش ۲) و به مرور تعدادی از آثار پژوهشی پیشین می‌پردازیم (بخش ۳). سپس در بخش (۴)، مباحث روش‌شناختی پژوهش؛ شامل جامعه آماری، حجم نمونه‌گیری و ابزارهای گردآوری داده‌ها (آزمون‌های درک مطلب) مطرح می‌شود. بخش (۵) نیز به تحلیل آماری داده‌ها و بررسی فرضیه‌های پژوهش اختصاص دارد و درنهایت در بخش (۶)، به جمع‌بندی مباحث مقاله خواهیم پرداخت.

۲. مفاهیم نظری

۲.۱. انتقال مثبت و منفی در یادگیری زبان دوم

انتقال مثبت، عبارت است از این که هرچه شباهت‌های نحوی، واژگانی و نظام آوایی دو زبان به یکدیگر بیشتر باشد، با سرعت بیشتری می‌توان آن‌ها را فراگرفت. بنابراین، دانش زبان اول می‌تواند نقش تسهیل‌کننده در فراگیری زبان دوم ایفا کند. درواقع، آشنایی قبلی با پیچیدگی‌های ساختاری، ساختواژی و واجی یک زبان، فراگیری آن را تسهیل می‌کند و این آشنایی قبلی می‌تواند از مسیر زبان اول میسر شود (Steinberg, 2012, p. 286-287). به بیان دیگر، یادگیرنده زبان دوم، از پیش، مجموعه‌ای از عادت‌های مربوط به زبان اول را دارا است و عادت‌های نامبرده ممکن است، در روند یادگیری زبان دوم سودمند و کمک‌کننده باشد و یادگیری را آسان کند (Meshkatoddini, 2002, p. 228-229).

برای مثال، در حوزه دستورزبان، در مواردی که در هر دو زبان، حرف تعریف وجود دارد یا جنس دستوری به کار می‌رود یا اسامی جمع به‌صورت اجباری نشانه‌گذاری می‌شوند، انتقال مثبت به‌سرعت تحقق می‌یابد. در حوزه واژگان زبان نیز دست‌کم می‌توان به رویکرد *واژگانی* در آموزش زبان اشاره کرد که معتقد است، عنصر

اصلی در یادگیری زبان، واژگان؛ یعنی کلمات و ترکیب آن‌ها است. این رویکرد، نمایانگر باوری است که در آن، واژگان نقش محوری در ساخت زبان و در یادگیری «زبان دوم/خارجی»^۲ و کاربرد آن دارد (Richards & Rodgers, 2005, p. 188-191). مثلاً در این حوزه، مقوله‌بندی‌های مشابه برای مفاهیم واژگانی و وجود معادل^۳ در زبان‌های مختلف را (که نوعی مترادف^۴ بین دو زبان تلقی می‌شوند) می‌توان مطرح کرد. در مقابل، وجود تفاوت در عادت‌های زبانی سخنگویان زبان اول و دوم/خارجی می‌تواند نقش منفی و بازدارنده داشته باشد و پیشرفت زبان‌آموزی را کند یا دشوار سازد. این عادت‌ها، تمامی عناصر و ساخت‌های متفاوت در دو زبان اول و دوم را شامل می‌شوند و این پدیده را می‌توان «انتقال منفی»^۵ یا «تداخل»^۶ نامید که به‌منزله خطای زبانی در کاربردهای دستوری یا واژگانی است (Ghaffar-Samar, 2019, p. 277-). (278).

۲. ۲. تماس زبانی و وام‌گیری

به اعتقاد جامعه‌شناسان زبان، طبیعی‌ترین و متداول‌ترین حالت برخورد دو زبان، رد و بدل شدن عناصر زبانی میان آن‌هاست. طبیعی است که این داد و ستد زبانی عمدتاً از سوی دوزبان‌ها صورت می‌گیرد. هیچ زبانی وام‌گیرنده مطلق و وام‌دهنده مطلق نیست و علاوه بر این، به‌دلیل اجتماعی بودن زبان‌های بشری، هیچ زبانی نمی‌تواند ناب و دست‌نخورده باقی بماند. باید پذیرفت که حدود و کمیت وام‌گیری‌های زبانی، از زبانی به زبان دیگر متفاوت است. از نظر کالوه (Calvet, 1996, p. 43) «جامعه‌های زبانی همواره در کنار و در ارتباط با هم قرار می‌گیرند. این چندزبانگی باعث می‌شود که زبان‌ها همیشه با هم در تماس و برخورد باشند». پدیده وام‌گیری، همواره جنبه‌ای اجتماعی و نظام‌مند دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت؛ وام‌گیری، فرایندی است که عمدتاً در نتیجه برخورد‌های زبانی و از طریق افراد دوزبان‌ها آغاز می‌شود و طی آن، عناصر آوایی، واژگانی و حتی نحوی، از زبانی به زبان دیگر وارد می‌شود و به‌دلیل عوامل مختلف، از سوی اکثریت یک جامعه زبانی پذیرفته می‌شود و کاربرد عام می‌یابد.

به گفته پین (Payne, 2006, p. 323)، وام گرفتن به این معناست که سخنگویان یک زبان، با یک واژه، تکواژ یا ساختی از زبان دیگر، به‌مثابه یک ماده واژگانی بومی در زبان خودشان رفتار کنند و آن را به‌کار

^۱ در این رویکرد، در میان ترکیبات، محوریت به واحدهای واژگانی چندکلمه‌ای یا بخش‌هایی داده می‌شود که به منزله یک عنصر واحد یاد گرفته و به کار برده می‌شوند.

^۲ second/foreign language

^۳ equivalent

^۴ synonym

^۵ negative transfer

^۶ interference

ببرند. همچنین سخنگویان، گاهی کلماتی را از زبان دیگری برای بیان مفهومی یا توصیف شیئی که در زبان خودشان واژه‌ای برای آن وجود ندارد، قرض می‌گیرند (Holmes, 2001, p. 42). مدرسی (Modarresi, 1989, p. 89-102) وام‌گیری زبانی را به انواع واجی، واژگانی و دستوری تقسیم کرده است. وام‌گیری واجی یا آوایی، روندی است که طی آن، عناصر و الگوهای آوایی یک زبان به زبان دیگر وارد می‌شود و در نظام آوایی زبان وام‌گیرنده، تغییراتی ایجاد می‌کند. وام‌گیری در سطح واژگان، معمول‌ترین و رایج‌ترین نوع وام‌گیری است و در اغلب زبان‌ها قابل مشاهده است.^۱ هنگامی که پدیده‌ای تازه، از فرهنگی به فرهنگ دیگر معرفی می‌شود، اغلب برجسب زبانی یا نام آن نیز از زبانی به زبان دیگر وارد می‌شود. وام‌گیری دستوری نیز راهیابی عناصر یا الگوهای صرفی و نحوی، نقش‌های دستوری یا روابط دستوری یک زبان به زبان دیگر است (برای مطالعه بیشتر در خصوص پدیده‌ی وام‌گیری، نک. Wardhaugh, 2013; Ghaffar-Samar, 2019).

۲.۳. واژگان مشترک: نمونه‌ی موردی فارسی و ترکی

زبان‌آموز، به‌هنگام یادگیری زبان دوم، در مواجهه با واژگان مشترک که از دانسته‌های پیشین او آمده است، این واژگان را بهتر و زودتر یاد می‌گیرد. اغلب دانسته‌های پیشینی که در یادگیری زبان دوم به کار گرفته می‌شوند، از زبان اول زبان‌آموز آمده‌اند و زبان اول، تأثیری اساسی بر یادگیری زبان دوم دارد. هنگامی که زبانی در جایگاه زبان خارجی با اقبال اندکی برای ارتباط و کاربرد در خارج از کلاس درس آموخته می‌شود، تأثیر زبان اول بیشتر قابل توجه است. شواهدی وجود دارد که جنبه‌هایی از زبان اول می‌تواند به یادگیری زبان دوم کمک کند. کمک به یادگیری، می‌تواند در همه‌ی سطوح زبان رخ دهد. در تلفظ، دستور زبان، واژگان و گفتمان. اصل یاد شده در مورد واژگان آشکارتر است (Nation & Macalister, 2010, p. 94-96).

واژگان مشترک، به‌عنوان یکی از انواع واژه‌ها (نک توضیحات بخش ۱)، منشأ زبانی یکسانی دارند و دارای صورت آوایی مشابه و همچنین معنای مشابهی هستند. مشابهت آوایی مذکور، می‌تواند مطلق و کامل باشد؛ یا این که این واژه‌ها تفاوت آوایی اندکی داشته باشند. همچنین ممکن است باوجود مشابهت معنایی، تفاوت‌های معنایی نیز بین آن‌ها وجود داشته باشد. بسیاری از آن‌ها اسم هستند؛ زیرا اسم‌ها به دستور زبان وابسته نیستند و در نتیجه، زبان‌ها می‌توانند این کلمات را به راحتی تبادل کنند. اگر کسی این کلمات را در زبان مادری بشناسد و بداند که به چه معناست، به احتمال قوی و تا حد بسیار زیادی می‌تواند حدس بزند که در زبان مقصد به چه معناست.

در نمونه‌ی موردی واژگان مشترک فارسی و ترکی، روابط بین ترک‌ها و فارسی‌زبانان به هزاران سال پیش برمی‌گردد که در یک منطقه‌ی جغرافیایی زندگی کرده‌اند و بعد از ورود اسلام به این منطقه، یک دین و تمدن

^۱ . وام‌واژه‌ها معمولاً در دستگاه صرفی و واجی بومی زبان مقصد، تحت تغییراتی قرار می‌گیرند تا با آن نظام سازگار شوند.

مشترک را تجربه کرده‌اند (Jabbari, 2020, p. 1-3). در اثر این هم‌جواری، زبان‌های فارسی و ترکی، طی سده‌های متمادی، واژه‌های زیادی به یکدیگر وام داده‌اند یا هردو، واژه‌های واحدی را از زبان‌های دیگری وام گرفته‌اند. این ارتباط زبانی و فرهنگی، از گذشته‌های نامعلوم تاکنون ادامه پیدا کرده و از سال‌های حمله مغول تا پایان حکومت امپراتوری عثمانی، از شدت بیشتری برخوردار بوده است. واژگان مشترک این دو زبان را به سه گروه می‌توانیم تقسیم کنیم که نمایانگر شرایط جامعه‌شناختی متفاوت؛ یعنی اعتبار اجتماعی زبان‌های وام‌دهنده و موقعیت فرادستان است (برای مطالعه بیشتر، نک. Zare' Shahmarasi, 2012, p. 3-6).

الف) واژه‌هایی که زبان ترکی از زبان فارسی وام گرفته است: یکی از دلایل تاریخی این وام‌گیری‌های گسترده، این است که در زمان سلجوقیان و امپراتوری عثمانی، فارسی، زبان هنر و ادبیات بوده است.^۱

ب) واژه‌هایی که فارسی از ترکی وام گرفته است: ترکی در مقاطعی؛ از جمله در دوره صفویه، زبان پادشاهان و درباریان ایران بوده است. زارع شاه‌مرسی (Zare' Shahmarasi, 2012) تعداد ۲۶۶۸ واژه ترکی وارد شده در زبان فارسی را در واژه‌نامه‌ای گردآوری کرده است.

پ) واژه‌هایی که فارسی و ترکی، هردو از زبان دیگری وام گرفته‌اند: پدیده وام‌گیری اصطلاحات دینی و واژگان روزمره از زبان عربی و همچنین وام‌گیری از زبان‌های اروپایی؛ مانند فرانسه، ایتالیایی و انگلیسی.

در جدول (۱)، نمونه‌هایی از هر سه نوع واژه‌های وام‌گرفته به نقل از کانار (Kanar, 2012) و انوری (Anvari, 2002) ارائه شده است:

جدول ۱. نمونه‌های واژه‌های مشترک فارسی و ترکی استانبولی

ورود از فارسی به ترکی استانبولی	ورود از ترکی استانبولی به فارسی	ورود از زبان‌های دیگر به فارسی و ترکی استانبولی
بستان، دشمن، هنر، کاسه، کمان، ماله، نامرد، پاک، شاهزاده، شیرین	کپک، فالتاق، اردو، سقز، زگیل، سرمه، تسمه، تاتار، تاس	عرفان (عربی)، آنتیک (فرانسه)، چک (انگلیسی)، کاپیتان (ایتالیایی)

۳. پیشینه مطالعات

در مورد تأثیر واژگان مشترک بر آموزش و یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی، پژوهش‌های قابل توجهی در سطح جهان انجام شده است. در مجموع، از آنجایی که کلمات قرضی، اغلب اطلاعات زبانی اصلی را حفظ می‌کنند، می‌توان از وام‌واژه‌ها برای تسهیل یادگیری زبان استفاده کرد. تحقیقات نشان می‌دهد که وام‌واژه‌ها می‌توانند تأثیر تسهیل‌کننده یا تداخلی بر یادگیری زبان خارجی داشته باشند. برخی از پژوهشگران، بر مزیت شباهت بین زبان‌ها، در یادگیری زبان‌های خارجی تأکید کرده‌اند و کلمات قرضی را به‌عنوان منابع بزرگی در

^۱ آژند (Azhand, 1985) بر این باور است که تجار را نیز می‌توان جزء گروه‌هایی دانست که برای گسترش زبان فارسی و به‌خصوص واژه‌های عمومی فارسی در قلمرو عثمانی بین عامه مردم نقش داشته‌اند.

یادگیری زبان در نظر می‌گیرند. این پژوهشگران، گاهی تأثیر استفاده از واژه‌های هم‌زاد^۱ در زبان اول را بر فرایند یادگیری واژگان زبان دوم نشان داده‌اند (Banta, 1981; Ringbom, 2007). آگوست و همکاران (August et al., 2008, p.54) نیز بر اهمیت توسعه‌ی واژگان انگلیسی‌آموزان تأکید کرده‌اند و معتقدند؛ یکی از روش‌های ساخت واژگان، این است که از دانش زبان اول زبان‌آموزان سرمایه‌گذاری شود. آن‌ها شباهت بین اسپانیایی و انگلیسی؛ مانند شباهت واج‌شناختی یا رابطه‌ی نظام‌مند بین پسوندهای اسپانیایی و انگلیسی را نشان داده‌اند، تا نمونه‌ای از انتقال مثبت ناشی از دانش زبان اول را نشان دهند. این مطالعات نشان می‌دهد که هرچه زبان مادری و زبان مقصد یک فرد شبیه‌تر باشد، آسان‌تر می‌تواند زبان مقصد خود را بیاموزد. از سوی دیگر، به باور ستوده‌نما و سلگی (Sotoudehnama & Solgi, 2017)، به نقل از میرا (Meara, 1996, p. 37)، اگر تمامی شرایط یکسان باشد، زبان‌آموزانی که دانش واژگانی بیشتری دارند، در مقایسه با زبان‌آموزان دارای دانش واژگانی محدودتر، در مهارت‌های گسترده‌ی زبانی تسلط بیشتری دارند. در عین حال، ریشه‌شناسی نیز می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تا واژگانی را که تازه آموخته، با واژگان مشابه در ذهن خود مرتبط نماید. هنگامی که شخصی معنای ریشه، پیشوند یا پسوند را می‌داند، بهتر و آسان‌تر می‌تواند معنای واژگانی را که از این اجزا گرفته شده‌اند، بفهمد، به یاد آورد و حدس بزند.^۲ همچنین به نظر قندهاری (Ghandehari, 2004) تجربه در آموزش زبان دوم نشان داده است که بخشی از فرایند فراگیری زبان را باید یادگیری، حفظ و بازیابی واژگان آن زبان دانست و یکی از راهبردهای پیشنهادی او برای فراگیری بهتر واژه‌ها، رویکرد ریشه‌شناسی و ساخت‌واژه است. او معتقد است؛ واژگان نقش عمده‌ای در ساختار زبان دارند و پژوهشگران به واژه و تأثیر آن در کسب مهارت‌های زبانی توجه کمتری نشان داده‌اند. به اعتقاد او، بعضی پژوهشگران، خواندن زیاد متون گوناگون را از راه‌های مؤثر فراگیری واژگان و کسب مهارت در فهم مطلب دانسته‌اند و گروهی دیگر در معرض واژه قرار گرفتن مکرر، زبان‌آموز را تا آن زمان که واژه در ذهن او کاملاً جایگزین شود، توصیه کرده‌اند.

از میان پژوهش‌هایی که در این زمینه در ایران انجام شده، مشخصاً به هفت اثر زیر می‌توان اشاره کرد: نظری و اسدالله‌پور عراقی (Nazari & Asadollahpoor Araghi, 2015) در مقاله‌ای با عنوان «تداخل زبانی و دگرگونی معنایی واژه‌های عربی و جنبه‌های تأثیر آن بر ترجمه از عربی» معتقدند؛ تعداد فراوانی از واژه‌ها، در طول قرن‌ها دچار تحول معنایی و کاربردی شده‌اند؛ به طوری که در برخی مواقع فقط صورت نوشتاری یکسانی دارند و دو نشانه‌ی زبانی کاملاً متفاوتی محسوب می‌شوند. این مسئله در ترجمه بین

۱. منظور از واژه‌های هم‌زاد (cognate words)، جفت کلماتی هستند که از نظر آوایی-معنایی در دو زبان تشابه دارند.
۲. این کار باعث می‌شود زبان‌آموز در فرایند خواندن، کمتر نیازمند مراجعه به فرهنگ‌های زبان شود. همچنین یادگیری واژه از این طریق، برای جایگزینی و ذخیره‌سازی آن در ذهن، کمک مؤثری خواهد بود.

دو زبان، مشکلاتی را برای مترجمان به وجود می‌آورد. آن‌ها در پژوهشی تحلیلی همراه با آزمایش میدانی سعی کرده‌اند، با دسته‌بندی واژگان دخیل عربی در فارسی، جنبه‌ اثرگذار هر دسته در ترجمه را مشخص کنند. همچنین نشان داده‌اند که ترجمه عربی به فارسی، با وجود واژگان دخیل فراوان، گرچه از سویی یاری‌گر است، اما با توجه به تحولات معنایی بسیاری از این واژگان و تفاوت کاربردی دسته دیگر، می‌توانند باعث کج‌روی در معادل‌یابی شوند.

احمدخانی و رشیدیان (Ahmadkhani & Rashidian, 2016) در پژوهشی با عنوان «بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی آذربایجانی» اشاره کرده‌اند که واژه‌ها تحت تأثیر وام‌گیری، می‌توانند دچار تغییرات آوایی، صرفی، نحوی و معنایی شوند. آن‌ها معتقدند؛ وام‌گیری بیشتر در حوزه واژگان صورت می‌گیرد. در حوزه صرف نیز سازگاری با زبان وام‌گیرنده وجود دارد. این سازگاری بیشتر شامل تغییر در وندهای اشتقاقی و تصریفی، وندهای جنسیت، عدد، جمع، طبقه‌اسامی، ترکیب و صیغگان اشتقاق است. این پژوهش، ابتدا واژه‌هایی را که از عربی و فارسی وارد این زبان شده، مشخص کرده و سپس به بررسی تغییرات صرفی؛ از جمله ترکیب و اشتقاق پرداخته و به این نتیجه رسیده که بیشترین فرایند، مربوط به اشتقاق و کمترین فرایند، مربوط به ترکیب می‌باشد. همچنین ۷۰۴ واژه عربی و فارسی را در ترکی مشخص کرده و ضمن بررسی تغییرات واجی آن‌ها، نتیجه‌گیری کرده که از میان فرایندهای واجی، هماهنگی واکه‌ای بیشترین بسامد را داشته است.

پورمحمدی املشی و غفوریان (Pourmohammadi Amlashi & Ghafourian, 2020a) با بررسی اهمیت و نقش مشترکات و پیوندهای زبانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان هندی و اردوزبان، معتقدند؛ بخش قابل توجهی از واژگان هندی (سانسکریت) و زبان میانجی اردو با زبان فارسی، مشترک و هم‌ریشه هستند. جامعه آماری پژوهش ایشان، ده نفر از زبان‌آموزان شبه‌قاره هند در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی بوده است. در این پژوهش، واژگان از دو طریق ریشه‌شناسی و ارائه واژگان مشترک به فارسی‌آموزان تدریس شده است و نتایج بررسی ایشان، نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه واژگان مشترک در افزایش دانش واژگانی در حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت فارسی‌آموزان است.

پورمحمدی املشی و غفوریان (Pourmohammadi Amlashi & Ghafourian, 2020b) نیز در مطالعه‌ای تطبیقی، تأثیر متقابل واژه‌ها و ریشه‌های مشترک زبان فارسی، هندی و اردو را بررسی کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که وجود بسامد بسیار واژه‌های فارسی در زبان‌های هندی و اردو و استعمال اصطلاحات علمی و ادبی در زبان اردو، روابط تنگاتنگ و مشترکات فرهنگی سرزمین‌های ایران و هند را در طول تاریخ آشکار می‌سازد. در آموزش زبان فارسی، کاربرد و وجود وام‌واژگان فراوان این دو سرزمین، با حفظ معنی و تلفظ و نیز افزایش، کاهش و تغییر معنای سایر واژه‌های مشترک، با توجه به سیر تحول طولانی زبان فارسی از باستان و

سانسکریت به فارسی جدید و همچنین توجه به نحوه تولید آوا و تلفظ واژه‌های مشترک در حین آموزش، در تسریع فرایند فراگیری زبان آموز و آموزش زبان فارسی اثرگذار است.

رسولی‌نژاد و همکاران (Rasoulinejad et al, 2022) در مقاله مشترکی با عنوان «تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی» معتقدند؛ تداخل زبانی در هنگام استفاده از زبان عربی پدیدار می‌شود و بر یادگیری زبان عربی تأثیر می‌گذارد، اما به‌منظور تسهیل در امر آموزش و یادگیری این زبان، می‌توان از جنبه‌های مثبت این پدیده بهره گرفت. آن‌ها در یک پژوهش علمی نشان می‌دهند که بسیاری از واژگان عربی در فارسی که دچار تغییر و تحول معنایی نشده‌اند و معنایی یکسان در دو زبان دارند، باعث یادگیری آسان‌تر برخی از واژگان دخیل شده است.

مشکین‌فام و همکاران (Meshkinfam et al., 2021) در تحقیقی مشترک، به بررسی تأثیر کارآمدی یا ناکارآمدی استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان در کلاس آموزش زبان فارسی، با استفاده از آزمایش و مصاحبه پرداخته‌اند. آن‌ها برای رسیدن به این هدف، مطالعه‌ای در مورد ۲۵ زبان‌آموز زبان فارسی با ملیت‌های چینی، روسی، سریلانکایی و برون‌دیایی انجام داده‌اند تا دریابند آیا استفاده از زبان مادری، در یادگیری واژگان زبان فارسی مؤثر است یا خیر؟ آن‌ها با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده، به این نکته رسیده‌اند که استفاده از زبان مادری، تأثیری در میزان یادگیری لغات و واژگان فارسی در زبان‌آموزان چینی، روسی، برون‌دیایی و سریلانکایی ندارد. این نتیجه می‌تواند نتایج برخی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه را رد کند.

طاهری و غفوریان (Taheri & Ghafurian, 2022) در پژوهشی ضمن بیان نوع تحول وام‌واژه‌ها – به‌ویژه واژگان عربی در فارسی – تلاش کرده‌اند، نشان دهند که چگونه مدرسان می‌توانند با شناخت این واژگان، از آن‌ها به‌عنوان یک ابزار و تکنیک مؤثر در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان استفاده کنند و با استفاده از آن در تدریس و تولید محتوا، روند یادگیری زبان‌آموزان را در مهارت درک متون بهبود بخشند و باعث افزایش دایره لغات آن‌ها شوند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، با توجه به دسته‌بندی عالی‌زاده (Aalizadeh, 2006, p. 57-62) از نظر نتیجه و هدف، کاربردی و از لحاظ زمان‌مداری، پیمایشی تلقی می‌شود. همچنین به‌لحاظ ماهیت پژوهش، از نوع پهنانگر (عام) است و از نظر محیط انجام پژوهش، کتابخانه‌ای و میدانی می‌باشد؛ زیرا بخشی از پژوهش (مطالعه مبانی نظری و تحقیقات پیشین) از منابع کتابخانه‌ای استفاده کرده و بخش دیگری از آن که مربوط به ارائه پرسشنامه‌ها به افراد و گردآوری داده‌هاست، به‌صورت میدانی انجام گرفته است.

۴.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه و نمونه آماری پژوهش حاضر، فارسی‌آموزان ترکیه‌ای در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته است. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. با توجه به این که در طرح‌های مقایسه‌ای، طبق قضیه حد مرکزی، در نمونه‌گیری حداقل ۲۵ نمونه برای اجرای آزمون‌های مقایسه‌ای بر پایه میانگین نیاز است، در هر گروه؛ اعم از مبتدی، متوسط و پیشرفته، ۲۵ نمونه انتخاب و در آزمون مشارکت داده شدند. بنابراین، نمونه آماری پژوهش؛ شامل ۷۵ زبان‌آموز در سه سطح مبتدی (۲۵ نفر)، متوسط (۲۵ نفر) و پیشرفته (۲۵ نفر) بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات و انجام آزمون‌ها، با توجه به این که پژوهش در زمان همه‌گیری بیماری کرونا انجام شده بود، ۲۳ نفر به صورت حضوری و سایر نمونه‌ها، شامل: ۵۲ نفر (۱۶ نفر دانشگاه آنکارا، ۱۵ نفر دانشگاه استانبول، ۱۱ نفر دانشگاه ارز روم و ۱۰ نفر مرکز رایزنی فرهنگی ایران در آنکارا)، به صورت مجازی (اینترنتی) به آزمون‌ها پاسخ دادند.

۴.۲. ابزار گردآوری و تحلیل داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، آزمون درک خواننداری در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته بود. برای گروه مبتدی، ۲۵ سؤال و برای گروه میانه و پیشرفته، ۳۰ سؤال طراحی شد. همچنین در سطح مبتدی، ترجمه سؤالات به زبان ترکی هم نوشته شد تا زبان‌آموز بتواند با آرازش بیشتری به آن‌ها پاسخ دهد. برای تهیه آزمون، ابتدا نمونه‌هایی از واژگان مشترک در زبان فارسی و ترکی استانبولی، از فرهنگ لغت کانار (Kanar, 2012) و فرهنگ هشت جلدی سخن (Anvari, 2002) به طور مقایسه‌ای استخراج شد. سپس برای رسیدن به نتایجی که در این پژوهش مد نظر بود، سه متن برای سه سطح مبتدی، میانه و پیشرفته، از سری کتاب‌های «خواندن و درک مطلب مؤسسه لغت‌نامه دهخدا» (Jafari & Navvabi, 2017; Jafari et al, 2017) انتخاب شد. سپس هر متن به دو قسمت تقریباً مساوی تقسیم شد. در قسمت اول هر متن، تا حد امکان واژگان مشترک حذف گردید و بدون این که در معنا و مفهوم متن تغییری ایجاد شود، سعی شد به جای آن‌ها از واژگان غیرمشترک فارسی استفاده شود و میزان واژگان مشترک به حداقل برسد. در قسمت دوم متن نیز تا حد امکان سعی شد، از واژگان مشترک استفاده شود و میزان واژگان مشترک در متن افزایش پیدا کند. جدول (۲) تعداد واژه‌های مشترک در متن‌های آزمون‌ها را نشان می‌دهد (این متن‌ها همگی در پیوست عیناً آمده‌اند).

جدول ۲. آمار واژه‌های مشترک در متون خواننداری

واژه‌های مشترک			متن	سطح زبانی زبان آموز
با افزایش	با کاهش	بدون کاهش یا افزایش		
-	۶	۱۰	نیمه نخست	مبتدی
۱۴	-	۹	نیمه دوم	
-	۸	۱۲	نیمه نخست	میانی
۱۷	-	۱۱	نیمه دوم	
-	۱۶	۲۱	نیمه نخست	پیشرفته
۲۷	-	۲۰	نیمه دوم	

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، در سطح مبتدی، در قسمت اول متن اصلی، ۱۰ واژه مشترک وجود داشت که به ۶ واژه مشترک تقلیل پیدا کرد و در قسمت دوم آن، ۹ واژه مشترک وجود داشت که به ۱۴ واژه مشترک افزایش پیدا کرد. در سطح متوسط، در متن اصلی در قسمت اول، ۱۲ واژه مشترک بود که به ۸ واژه مشترک تقلیل یافت و در قسمت دوم در متن اصلی، ۱۱ واژه مشترک بود که به ۱۷ واژه مشترک افزایش یافت. در سطح پیشرفته هم در قسمت اول متن اصلی، ۲۱ واژه مشترک وجود داشت که به ۱۶ واژه مشترک رسید و در قسمت دوم آن، ۲۰ واژه مشترک داشتیم که به ۲۷ واژه مشترک رسید. یادآوری می‌کنیم که در این دستکاری‌ها تلاش کردیم، در معنا و مفهوم متن اصلی هیچ تغییری ایجاد نشود. همچنین در جایگزینی واژه‌های مشترک، سعی شد به استناد فرهنگ کانار (Kanar, 2012) از واژگان مشترک با ریشه فارسی یا عربی که در حال حاضر در زبان ترکی استانبولی کاربرد دارند، استفاده شود و از کاربرد واژگان مشترک مهجور و نامأنوس پرهیز شود. در انتخاب متن‌ها نیز سعی شد، به سطح زبان آموز توجه شود و از این رو، در سطح مبتدی جهت خوانش راحت متن، در حد امکان واژگان اعراب‌گذاری شد. در جدول (۳) فهرست واژه‌های مشترک فارسی و ترکی که در متون آزمون‌ها به کار رفته‌اند، ارائه شده است.

از سوی دیگر، برای این‌که افزایش دانش واژگانی زبان‌آموزان در طی زمان بر نتایج پژوهش تأثیرگذار نباشد و اصطلاحاً اعتبار آزمون را تحت الشعاع قرار ندهد و آزمون از روایی و پایایی مطلوب برخوردار باشد، آزمون‌های واژگان غیرمشترک و مشترک در دو روز متوالی انجام شد. در روز اول، آزمون واژگان غیرمشترک و در روز دوم، آزمون واژگان مشترک برای هر سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته برگزار شد.

داده‌ها و نمراتی که از آزمون‌ها در سه گروه جمع‌آوری شد، در قالب جدول‌های آماری سازماندهی گردید و سپس شاخص‌های گرایش به مراکز و پراکندگی آن محاسبه شد. پس از توصیف مشخصه‌های نمونه مورد بررسی، طبقه‌بندی، کدگذاری و خلاصه‌سازی انجام شد و آمارهای نمونه محاسبه گردید و برای آنالیز آماری داده‌های به‌دست‌آمده، از نرم‌افزار SPSS.۲۶ استفاده شد. برای بررسی فرضیه اول؛ یعنی تأثیر میزان واژگان مشترک بر نمره زبان‌آموزان (میزان یادگیری و ایجاد انگیزه برای یادگیری)، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

و برای بررسی فرضیه دوم؛ یعنی تأثیر میزان واژگان مشترک در سطوح زبان‌آموزان (مبتدی، متوسط و پیشرفته)، از آزمون تی - زوجی و طرح دو عاملی درون‌گروهی - برون‌گروهی با مشاهدات تکراری استفاده شد. با توجه به این که نمرات افراد در سطح مبتدی، از ۰ تا ۲۵ و نمرات افراد در سطوح متوسط و پیشرفته، از ۰ تا ۳۰ بود، برای بررسی داده‌ها، تمام نمرات بر حسب نمره ۰ تا ۱۰۰ استاندارد شدند.

جدول ۳. فهرست واژه‌های مشترک متون خواننداری

سطح زبانی	نیمه متن	با کاهش	با افزایش
مبتدی	نیمه نخست	زمان، قدیم، حوض، کوچک، ماشین، تلویزیون	
	نیمه دوم		مهم، انسان، بعضی، آشنا، دوست، تحصیل، روح، تجربه، مثلاً، شهر، اقلیم، فایده، شاعر، تازه
میانی	نیمه نخست	شاهزاده، هیچ، فکر، لازم، اما، فایده، شاه، درمان	
	نیمه دوم		حکیم، بدن، ضعیف، درمان، اتاق، معاینه، اسم، دستور، لازم، معروف، قرآن، کتاب، دنیا، قبر، شهر، توریست، شاهزاده، درس
پیشرفته	نیمه نخست	تاریخ، کتاب، هیچ، اخلاق، توصیه، مشهور، پادشاه، انسان، فهرست، مقایسه، زمان، استفاده، جنس، جغرافی، درس، اصلاً	
	نیمه دوم		فضا، استفاده، درس، ادب، فیزیک، ادب، جنس، ضعیف، هر، گروه، اجتماع، مکانیک، مهندس، خاطر، البته، موضوع، اما، کامل، مرکز، هنر، پلیس، وجود، بعضی، جامعه، فعال، مهم، طرز

۵. توصیف و واکاوی داده‌ها

۵.۱. آمار توصیفی

در این بخش، آمار توصیفی جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش و همچنین نمرات آزمون نمونه‌های پژوهش در دو قسمت واژگان مشترک و غیرمشترک و همچنین سه سطح زبانی مبتدی، متوسط و پیشرفته، مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد.

۵.۱.۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

از مجموع ۷۵ نفر نمونه پژوهش، در سه گروه مبتدی، متوسط و پیشرفته، ۸ نفر (معادل ۱۰٫۷ درصد) در مقطع تحصیلی دیپلم یا فوق دیپلم، ۲۳ نفر (معادل ۳۰٫۷ درصد) در مقطع تحصیلی کارشناسی، ۳۱ نفر

(معادل ۴۱,۳ درصد) در مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد و ۱۳ نفر (معادل ۱۷,۳ درصد) در مقطع تحصیلی دکتری بوده‌اند. در جدول (۴)، فراوانی مقاطع مختلف تحصیلی در سطوح مختلف یادگیری زبان به تفکیک قابل ملاحظه است.

جدول ۴. توزیع فراوانی نمونه‌های پژوهش بر حسب مقطع تحصیلی

کل نمونه‌ها		پیشرفته		متوسط		مبتدی		مقطع تحصیلی
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۱۰,۷	۸	۰	۰	۱۲	۳	۲۰	۵	دیپلم و فوق دیپلم
۳۰,۷	۲۳	۲۸	۷	۲۴	۶	۲۰	۱۰	کارشناسی
۴۱,۳	۳۱	۳۶	۹	۴۸	۱۲	۴۰	۱۰	کارشناسی ارشد
۱۷,۳	۱۳	۳۶	۹	۱۶	۴	۰	۰	دکتری
۱۰۰	۲۵	۱۰۰	۲۵	۱۰۰	۲۵	۱۰۰	۲۵	مجموع

۵.۱.۲. نمرات آزمون‌ها

جدول (۵) خلاصه آمارهای توصیفی؛ شامل میانگین و انحراف معیار نمرات در آزمون‌های واژگان مشترک و غیرمشترک را به تفکیک سه سطح زبانی مبتدی، متوسط و پیشرفته و همچنین کل نمونه‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نمره آزمون به تفکیک سه سطح زبانی

کل نمونه‌ها		پیشرفته		متوسط		مبتدی		واژگان آزمون
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۷,۷۴۲	۸۸,۷۴۴	۵,۲۴۲	۹۱,۳۶۶	۶,۵۰۴	۹۰,۷۰۶	۹,۰۵۳	۸۴,۱۶۰	مشترک
۱۰,۴۹۲	۷۰,۳۱۳	۸,۹۵۵	۶۹,۳۳۸	۱۰,۵۸۷	۷۲,۰۰۲	۱۱,۹۴۴	۶۹,۶۰۰	غیرمشترک

۵.۱.۳. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

این آزمون جهت بررسی ادعای مطرح شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرضیه‌های آماری مربوط به توزیع نرمال، به صورت زیر مطرح می‌شود:

H_0 : نمرات دارای توزیع نرمال هستند.

H_1 : نمرات دارای توزیع نرمال نیستند.

اگر نمرات دارای توزیع نرمال بودند، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک؛ نظیر آزمون میانگین یک جامعه، دو جامعه یا چند جامعه استفاده نمود. اگر داده‌ها دارای توزیع نرمال نبودند، از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده می‌شود. آزمون‌های ناپارامتریک معمولاً در مورد داده‌هایی با فراوانی خیلی کم مورد استفاده قرار می‌گیرند. با

توجه به جدول (۶) و به دلیل این که سطح معناداری نمرات پژوهش، بزرگتر از ۰,۰۵ است، فرض صفر تأیید و ادعای نرمال بودن توزیع این نمرات پذیرفته می‌شود.

جدول ۶. آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

وضعیت	سطح معناداری	آمار آزمون	متغیرهای پژوهش
نرمال	۰,۲۳۵	۱,۰۱۷	نمره واژگان مشترک
نرمال	۰,۱۸۶	۱,۲۳۶	نمره واژگان غیرمشترک

۲.۵. آمار استنباطی و بررسی فرضیات

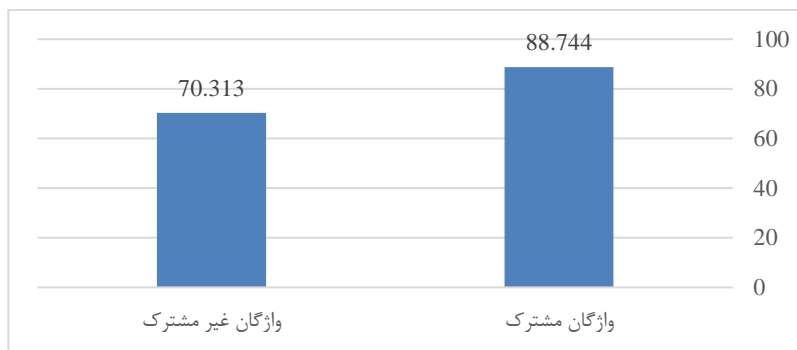
آمار استنباطی، آن قسمت از آمار است که به برآورد و آزمون فرضیه‌ها در خصوص پارامترهای جامعه می‌پردازد. استنباط‌هایی که از نمونه می‌شود، نمی‌تواند قطعی باشد و این استنباط‌ها، احتمالی هستند و لذا باید مبانی نظریه احتمال را در بیان آن‌ها به کار گیریم. در واقع هدف نهایی آمار استنباطی، برآورد ویژگی‌های جامعه است. ابتدا برای بررسی فرضیه اول؛ یعنی تأثیر میزان واژگان مشترک بر نمره زبان آموزان (درک خواننداری فارسی آموزان ترکیه‌ای)، از آزمون تی - زوجی و در ادامه برای بررسی فرضیه دوم؛ یعنی تأثیر وجود واژگان مشترک بر سطوح زبان آموزان (مبتدی، متوسط و پیشرفته)، از طرح دو عاملی درون گروهی - برون گروهی با مشاهدات تکراری استفاده شده است.

۱.۲.۵. بررسی فرضیه اول

با توجه به جدول (۷)، آزمون تی - زوجی برای بررسی تأثیر واژگان مشترک و غیرمشترک بر نمره زبان آموزان در آزمون (درک خواننداری فارسی آموزان ترکیه‌ای) معنادار می‌باشد ($\text{sig}=0,001$ و $t=14,568$). همچنین با توجه به اختلاف میانگین در نمره آزمون (واژگان مشترک - ۸۸,۷۴۴) در برابر (واژگان غیرمشترک = ۷۰,۳۱۳) می‌توان نتیجه گرفت که وجود واژگان مشترک، به طور معناداری نمره آزمون زبان آموزان را به میزان ۱۸,۴۳۱ واحد (در ۱۰۰ نمره ملاک)؛ یعنی به میزان حدود ۲۶ درصد، افزایش و بهبود داده است (تأیید فرضیه اول).

جدول ۷. بررسی فرضیه اول پژوهش بر پایه آزمون تی - زوجی

نمرات	میانگین	انحراف معیار	آمار آزمون t	سطح معنی‌داری sig	نتیجه آزمون
واژگان مشترک	۸۸,۷۴۴	۷,۷۴۲			اختلاف معنادار بین نمره
واژگان غیرمشترک	۷۰,۳۱۳	۱۰,۴۹۲	۱۴,۵۶۸	۰,۰۰۱	آزمون واژگان مشترک و غیرمشترک



نمودار ۱. نمرات زبان‌آموزان در آزمون‌ها بر پایه‌ی وجود واژگان مشترک و غیرمشترک

۲.۲.۵. بررسی فرضیه‌ی دوم

همان‌طور که اشاره شد، برای بررسی فرضیه‌ی دوم پژوهش، با دو عامل مواجه هستیم: عامل اول؛ وجود یا عدم وجود واژگان مشترک است و عامل دوم؛ سطح زبانی زبان‌آموزان در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته. برای بررسی تأثیر سطوح زبانی زبان‌آموزان در نمره‌ی آزمون در واژگان مشترک و غیرمشترک، از طرح دو عاملی درون‌گروهی - برون‌گروهی، با مشاهدات تکراری استفاده شده است (در این سه سطح چندین نمونه و تکرار وجود دارد). نتایج در جدول (۸) خلاصه شده است. ملاحظه می‌شود که آزمون اثر متقابل نوع واژگان و سطح زبان‌آموزی ($f=2,778$ و $Sig=0,029$) معنادار می‌باشد؛ بدین معنی که بین سطوح مختلف زبانی در نمره‌ی اخذ شده در مرحله‌ی وجود واژگان مشترک و مرحله‌ی واژگان غیرمشترک، تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی؛ واژگان مشترک در بین سطوح زبانی مختلف اثرگذار است (تأیید فرضیه‌ی دوم).

جدول ۸. خلاصه‌ی نتایج آزمون دوعاملی درون‌گروهی - برون‌گروهی با مشاهدات تکراری

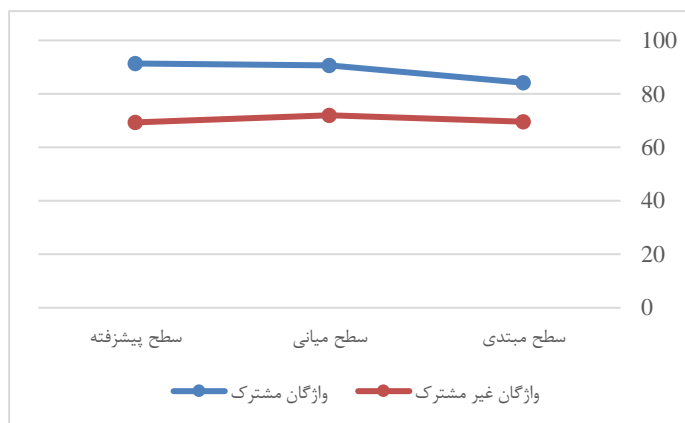
۰,۵۲۲	۰,۰۰۱	۱۵۷,۰۲۶	۱۲۷۳۸,۳۵۵	۱	۱۲۷۳۸,۳۵۵	اثر واژگان (مشترک و غیرمشترک)
۰,۰۷۲	۰,۰۲۹	۲,۷۷۸	۲۲۵,۳۳۳	۴	۹۰۱,۳۳۳	اثر متقابل سطح زبانی و واژگان مشترک
			۸۱,۱۲۳	۱۴۴	۱۱۶۸۱,۶۷۱	اثر خطا
				۱۵۰	۱۴۲۰,۰۰۰	اثر کل

با توجه به معناداری آزمون اثر متقابل نوع واژگان و سطح زبان‌آموزی، در مرحله‌ی بعدی با استفاده از آزمون تعقیبی توکی، به بررسی محل اختلاف بین سه سطح زبانی (مبتدی، متوسط و پیشرفته) پرداخته‌ایم. خلاصه‌ی نتایج آزمون توکی، در جدول (۹) آورده شده است. ملاحظه می‌شود که آزمون در مورد مقایسه‌ی سطح مبتدی و متوسط ($Sig=0,001$) و مبتدی و پیشرفته ($Sig=0,001$) معنادار است؛ اما آزمون در مورد مقایسه‌ی دو سطح متوسط و پیشرفته معنادار نمی‌باشد ($Sig=0,859$). بنابراین، با ارتقای سطح زبان‌آموزان از سطح مبتدی به

متوسط و پیشرفته، وجود واژگان مشترک در یادگیری مؤثر است؛ اما با ارتقا از سطح متوسط به پیشرفته، تأثیر وجود واژگان مشترک در یادگیری آن چندان تأثیرگذار نیست.

جدول ۹. سطح معناداری آزمون تعقیبی توکی، برای مقایسه دو به دو، بین میانگین نمره واژگان مشترک و غیرمشترک در سطوح مختلف زبانی

متوسط	مبتدی	سطوح زبان آموزان
-	-	مبتدی
-	۰,۰۰۵	متوسط
۰,۹۴۲	۰,۰۰۲	پیشرفته



نمودار ۲. مقایسه دو به دو، بین میانگین نمره واژگان مشترک و غیرمشترک در سطوح مختلف زبانی

۶. نتیجه‌گیری

متناظر با دو فرضیه پژوهش و با توجه به تأیید هر دو (نک. بخش‌های ۵.۲ و ۱.۲ و ۵.۲)، دو نتیجه‌گیری در خصوص این مطالعه موردی می‌توان مطرح کرد: الف) کاربرد واژگان مشترک فارسی و ترکی، باعث افزایش میزان درک خواننداری می‌شود و ب) در سطوح ابتدایی زبان‌آموزی، کاربرد واژگان مذکور، بیشتر تأثیرگذار است تا در مراحل پیشرفته زبان‌آموزی. این دو نتیجه‌گیری، حاصل برگزاری آزمون‌های درک مطلب در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته و تحلیل آماری نمرات زبان‌آموزانی است که در این آزمون‌ها شرکت کرده بودند. به نظر می‌رسد، فارسی‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته، گنجینه واژگانی غنی‌تری نسبت به فارسی‌آموزان مبتدی دارند و این موضوع، تأثیر واژگان مشترک دو زبان بر درک خواننداری ایشان را کمتر نشان داده است. طبعاً در مطالعات آتی، نمونه‌گیری‌های مشابه از بین فارسی‌آموزان ملیت‌های دیگر و برگزاری آزمون‌های مشابه در بین آن‌ها، ممکن است به نتایجی مشابه یا متفاوت با پژوهش حاضر منجر شود. چنین

مقایسه‌هایی احتمالاً می‌تواند دستمایه تحلیل‌های واجی، ساخت‌واژی و نحوی نیز قرار گیرد و شناخت نظری ما از این زبان‌ها را افزایش دهد. از بُعد کاربردی نیز چنین مقایسه‌هایی می‌تواند عملاً در تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مد نظر قرار گیرد؛ به‌عنوان نمونه، می‌توان برای تهیه و تدوین محتوای درسی سطح مبتدی فارسی‌آموزان ترکیه‌ای، از واژگان مشترک دو زبان، بیشترین بهره را برد تا جنبه تسهیل‌کنندگی یادگیری زبان پررنگ‌تر شود.

فهرست منابع:

- احمدخانی، محمدرضا و رشیدیان، دیانا. (۱۳۹۵). بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی آذربایجانی. *زبان‌شناخت*، ۱۳، ۱-۱۵.
- آژند، یعقوب. (۱۳۶۴). *ادبیات نوین ترکیه*. تهران: امیرکبیر.
- استاینبرگ، دنی. (۱۳۸۷). *درآمدی بر روانشناسی زبان*. ترجمه ارسلان گلغام. تهران: سمت.
- انوری، حسن. (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*. تهران: سخن.
- پورمحمدی املشی، نصرالله و غفوریان، مریم. (۱۳۹۹الف). اهمیت و نقش مشترکات و پیوندهای زبانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (مطالعه موردی زبان‌آموزان هندی و اردوزبان). *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۹(۲)، ۳۰۷-۳۲۹.
- پورمحمدی املشی، نصرالله و غفوریان، مریم. (۱۳۹۹ب). بررسی تطبیقی تأثیر متقابل واژه‌ها و ریشه‌های مشترک زبان فارسی، هندی و اردو (روابط فرهنگی - تاریخی و زبانی). *شبه‌قاره (ویژه‌نامه نامه فرهنگستان)*، ۱۱، ۱۶۷-۱۹۶.
- جعفری، فاطمه و نوابی، اعظم‌السادات. (۱۳۹۶). خواندن و درک مطلب فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان (دوره میانی)، چاپ دوم. تهران: مؤسسه لغت‌نامه و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- جعفری، فاطمه؛ نوابی، اعظم‌السادات و ابراهیمی، حمید. (۱۳۹۳). خواندن و درک مطلب فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان (دوره پایه). تهران: مؤسسه لغت‌نامه و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- رسولی‌نژاد مصطفی، میراحمدی، رضا و کشاورز، حبیب. (۱۴۰۰). تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب*، ۳(۴)، ۱۸۷-۲۰۲.
- رضائی باغبیدی، حسن. (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- ریچاردز، جک سی. و راجرز، تئودور. (۱۳۸۴). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه علی بهرامی. تهران: رهنما.
- زارع شاهمرسی، پرویز. (۱۳۹۱). *فرهنگ واژگان دخیل ترکی در زبان‌های فارسی و عربی*. تهران: نکدرخت.
- ستوده‌نما، الهه و سلگی، فرزانه. (۱۳۹۶). یادگیری واژگان زبان دوم: ریشه‌شناسی یا لغات مترادف؟ *زبان‌پژوهی*، ۲۳، ۱۰۵-۱۲۰.
- طاهری، حمید و غفوریان، مریم. (۱۴۰۱). نقش کاربرد وام‌واژه‌های عربی و فارسی در آموزش زبان فارسی (مطالعه موردی فارسی‌آموزان عرب‌زبان). *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱۱(۱)، ۳-۲۸.
- عالی‌زاده، عبدالرضا. (۱۳۸۵). *اجرای تحقیق به روش دلفی*. تهران: یوسف.

- غفار ثمر، رضا. (۱۳۹۶). مبانی جامعه‌شناسی زبان. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- قندهاری، فیروز. (۱۳۸۳). ریشه‌شناسی و دانش ساخت‌واژه و تأثیر آن بر یادگیری و توسعه واژگان زبان انگلیسی. پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۶، ۱۵۴-۱۴۳.
- کالوه، لویی ژان. (۱۳۷۹). درآمدی بر زبان‌شناسی اجتماعی. ترجمه محمدجعفر پوینده. تهران: نقش جهان.
- مدرسی، یحیی. (۱۳۶۸). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۷۳). سیر زبان‌شناسی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- مشکین‌فام، مهرداد؛ ایزدی، الهام؛ هاشمیان، لیلا و خاتونی، شیوا. (۱۳۹۹). آموزش واژگان فارسی بر اساس تأثیر استفاده از زبان اول بر آموزش زبان دوم. مطالعات آموزش زبان فارسی، ۶ (۱۱)، ۱۱-۳۶.
- نظری، علیرضا و اسدالله‌پور عراقی، زهره. (۱۳۹۴). تداخل زبانی و دگرگونی معنایی وام‌واژه‌های عربی و جنبه‌های تأثیر آن بر ترجمه از عربی. پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، ۵ (۱۳)، ۸۵-۱۰۶.
- نیشن، پل و جان مکالیستر. (۱۳۹۵). طراحی برنامه آموزشی زبان. ترجمه مهین‌ناز میردهقان و همکاران. تهران: خاموش.
- وارداف، رونالد. (۱۳۹۳). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. ترجمه رضا امینی. تهران: بوی کاغذ.

References:

- Aalizadeh, A. (2006). *Doing Research Using the Delphi method*. Tehran: Yousef. [In Persian].
- Ahmadkhani, M. & Rashidian, D. (2016). Phonological and morphological adaptations in Azerbaijani Turkish loanwords. *Language Studies*, 7(13), 1-15. [In Persian].
- Anvari, H. (2002). *Sokhan comprehensive Persian dictionary*. Tehran: Sokhan. [In Persian].
- August, D, Carlo M, Dressler, C. & Snow, C. (2008). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50-57.
- Azhand, Y. (1985). *Turkish modern literature*. Tehran: Amirkabir. [In Persian].
- Banta, F. (1981). Teaching German vocabulary: The use of English cognates and common loanwords. *Modern Language Journal*, 65, 129-136.
- Calvet, L. J. (1996). *La sociolinguistique*. Paris: Press universitaires de France. Translated by Puyandeh, M. J., Tehran: Naghsh-e-Jahan. [In Persian].
- Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*. Istanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ghaffar-Samar, R. (2019). *Sociolinguistics: An Introduction* (2nd ed). Tehran: Tarbiat Modarres University Press. [In Persian].
- Ghandehari, F. (2004). Etymology and knowledge of word formation and its effect on learning and developing English language vocabulary. *Foreign Language Research*, 16, 143-154. [In Persian].
- Holmes, J. (2001). *An introduction to Sociolinguistics* (2nd ed). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Jabbari, A. (2020). *Farsça-Türkçe sözlük*. Ankara: Pelikan Yayınları.

- Jafari, F. & Navvabi, A.** (2017). *Reading and Comprehension of Persian for Non-Persian Language Learners (Intermediate level)* (2nd ed). Tehran: Dekhoda Institute and International Center for Persian Language Teaching. [In Persian].
- Jafari, F., Navvabi, A. & Ebrahimi, H.** (2017). *Reading and Comprehension of Persian for Non-Persian Language Learners (Basic level)* (2nd ed). Tehran: Dekhoda Institute and International Center for Persian Language Teaching. [In Persian].
- Kanar, M.** (2012). *Farsça-Türkçe sözlük*. Istanbul: Say Yayınları.
- Meara, P.** (1996). The classical research in L2 vocabulary acquisition. In G. Anderman & M. Rogers (Eds.), *Words Words Words: The Translator and the Language Learner* (p. 27-40). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Meshkinfam, M., Ezadi, E., Hashemian, L. & Khatooni, S.** (2021). Teaching Persian words based on the effect of using the first language on teaching the second language. *Persian language teaching studies*, 6(11), 11-36. [In Persian].
- Meshkatoddini, M.** (2002). *The origin and development of linguistic theories*. Mashhad: Ferdowsi University. [In Persian].
- Modarresi, Yahya.** (1989). *An Introduction to Sociolinguistics*. Tehran: IHCS. [In Persian].
- Nation, I. S. P. & Macalister, J.** (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge. Translated by Mirdehghan et al., Tehran: Khamush. [In Persian].
- Nazari, A. & Asadollahpoor Araghi, Z.** (2015). Linguistic Interference and Semantic Change of Arabic Loanwords and its Effect on Arabic Translation. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 5(13), 85-106. [In Persian].
- Payne, T. E.** (2006). *Exploring language structure*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Pourmohammadi Amlashi, N. & Ghafourian, M.** (2020a). The importance and role of shared language items and linguistic links in teaching Persian to non-Persian speakers: Case study of Hindi and Urdu language learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(2), 307-329. [In Persian].
- Pourmohammadi Amlashi, N. & Ghafourian, M.** (2020b). Comparative study of the interaction of words and common roots in Persian, Hindi and Urdu (The cultural-historical and linguistic relationship). *The Subcontinent (Special issue of The Letter of Academy)*, 11, 167-196. [In Persian].
- Rasoulinejad, M., Mir-ahmadi, S. & Keshavarz, H.** (2022). The effect of positive language interference on learning Arabic. *Arabic Language and Literature Education*, 3(4), 187-202. [In Persian].
- Rezai Baghbidi, H.** (2009). *History of Iranian languages*. Tehran: Centre for the Great Islamic Encyclopaedia. [In Persian].
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.** (2005). *Approaches and Methods in Language teaching*. Translated by A. Bahrami, Tehran: Rahnama. [In Persian].
- Ringbom, H.** (2007). The importance of cross-linguistic similarities. *The Language Teacher*, 31(9), 3-5.
- Sotoudehnama, E. & Solgi, F.** (2017). Second language vocabulary learning: Etymology or synonymy?. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 9(23), 105-120. [In Persian].

- Steinberg, D. D.** (2012). *An Introduction to psycholinguistics*. Translated by Gholfam, A. Tehran: Samt. [In Persian].
- Taheri, H. & Ghafurian, M.** (2022). The role of Arabic usage and words in Persian language teaching (Case study of Persian language learners of Arabic language). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 11(1), 3-28. [In Persian].
- Wardhaugh, R.** (2013). *An introduction to Sociolinguistics*. Translated by R. Amini. Tehran: Buy-e-kaghaz.
- Zare' Shahmarasi, P.** (2012). *A Dictionary of Turkish Borrowed Words in Persian and Arabic*. Tehran: Tak-deraxt. [In Persian].

پیوست‌ها^۱

الف) آزمون‌های سطح مبتدی

۱- متن مربوط به آزمون واژگان غیرمشترک

در زمان قدیم، خانه‌ها مثل الان نبود. همهٔ خانه‌ها حیاط داشتند. در وسط حیاط، یک حوض کوچکی وجود داشت و مردم دور این حوض‌ها گلدان‌های زیبا می‌گذاشتند. گاهی اوقات، خانه‌ها خیلی بزرگ بود و اتاق‌های زیادی داشت و در هر اتاق، یک خانواده زندگی می‌کردند. آشپزخانه‌ها در قسمتی از خانه و دور از اتاق‌ها بود. خانواده‌ها پرجمعیت بودند و بیشتر با هم رفت‌وآمد می‌کردند. عروس‌ها با مادرشوهر و پدرشوهر زندگی می‌کردند. خانواده‌ها معمولاً فرزندان زیادی داشتند. زن‌ها بیشتر خانه‌دار بودند و بچه‌داری و آشپزی می‌کردند. خانه‌داری در گذشته برای زن‌ها خیلی سخت‌تر از حالا بود؛ چون وسایلی مثل ماشین لباس‌شویی، جاروبرقی و ... وجود نداشت. مردها در کارهای خانه، کمتر به زن‌ها کمک می‌کردند و زن‌ها بیشتر کارهای خانه را انجام می‌دادند. در خانواده‌های قدیم، امکاناتی مثل ماشین وجود نداشت و مردم کمتر به مسافرت می‌رفتند. در گذشته، وسایل سرگرمی مثل تلویزیون و ... نبود. برای همین، خانواده‌ها بیشتر دور هم جمع شدند و با هم صمیمی‌تر بودند.

۲- متن مربوط به آزمون واژگان مشترک

سفر، یکی از بخش‌های مهم زندگی است. همهٔ مردم مسافرت را دوست دارند. بعضی از مردم، برای دیدن خانواده و آشنایان و دوستانشان سفر می‌کنند و بعضی‌ها برای پیدا کردن کار بهتر و درآمد بیشتر مسافرت می‌کنند. عده‌ای هم برای تحصیل و بعضی برای گردش و استراحت سفر می‌کنند. برای کسانی که از کارهای تکراری هر روز خسته می‌شوند، مسافرت مثل غذای روح است. سفر کردن، انسان را باتجربه می‌کند. انسان‌ها به‌وسیلهٔ مسافرت با مردم جدید و فرهنگ‌های مختلف آشنا می‌شوند. مثلاً با مسافرت به شهرها و کشورهای دیگر با غذاها، لباس‌ها، زبان‌ها، شهرها و ملت‌های مختلف آشنا می‌شویم. می‌فهمیم مردم در جاهای مختلف چگونه زندگی می‌کنند و اقلیم شهرها و کشورهای دیگر چگونه است. فایده‌های سفر خیلی زیاد است. نویسنده‌ها و شاعران، برای پیدا کردن تجربه‌های تازه سفر می‌کنند.

پیوست ب) آزمون‌های سطح متوسط

۱- متن مربوط به آزمون واژگان غیرمشترک

یکی از شاهزادگان سامانی بیمار شده بود. هیچ پزشکی نمی‌توانست او را درمان کند. هر دارویی که فکر می‌کردند برای درمان شاهزاده لازم بود، تجویز کردند. هر کاری لازم بود، انجام دادند، اما فایده‌ای نداشت. شاهزاده بیماری عجیبی داشت. فکر می‌کرد گاوی است که باید سرش را ببرند. مدام از پزشکان و اطرافیان خود می‌خواست سرش را ببرند. صدای گاو در می‌آورد و مثل گاوها روی دست‌ها و پاهایش راه می‌رفت. اطرافیان شاه که شنیده بودند پزشک جوانی می‌تواند هر نوع بیماری را درمان کند، به شاه گفتند: او را برای درمان پسرش به کاخ بیاورند. این کار انجام شد و پزشک جوان به کاخ آمد. پزشک دربارهٔ بیمارش چیزهایی شنیده بود. بنابراین، همراه دو نفر از شاگردانش با لباس‌های عجیبی به کاخ آمد. او مثل قصاب‌ها لباس پوشیده بود و دو چاقوی بزرگ در دست داشت. همین که وارد شد،

^۱. در متن‌های این بخش واژگان مشترک فارسی و ترکی استانبولی با حروف تیره مشخص شده‌اند.

گفت: این گاوی که باید سرش را ببرم، کجاست؟ شاهزاده که دید همان‌طور که خواسته بود، برای بریدن سر او قصاب آورده‌اند، خوشحال شد.

۲- متن مربوط به آزمون واژگان مشترک

شاهزاده ضعیف، همچنان که صدای گاو از خودش در می‌آورد، گفت: من هستم؛ من همان گاوی هستم که شما باید سرش را ببرید و از بدن او جدا کنید. حکیم و همراهانش از اتاق خارج شدند. او با نزدیک شدن به بیمار توانسته بود به‌خوبی او را معاینه کند، و با دادن دستورات غذایی مناسب، از اطرافیان بیمار خواسته بود داروهایی که لازم است، در غذای بیمار بریزند تا هرچه زودتر خوب شود. او دستورات لازم را برای درمان شاهزاده به اطرفیانش داد و خارج شد. این حکیم، ریاضی‌دان و فیلسوف معروف، ابوعلی سینا بود که در ده سالگی، قرآن را حفظ بود و بعد از گذشت حدود هزار سال، کتاب‌های او را در دانشگاه‌های معروف دنیا درس می‌دهند. در سال ۴۱۶ هجری، در سفری از دنیا رفت. قبر او در شهر همدان و محل بازدید توریست‌ها می‌باشد. مردم دنیا، به نیکی و بزرگی از او یاد می‌کنند. از کتاب‌های او به قانون و شفا می‌توان اشاره کرد. امروزه یکی از دانشگاه‌های معروف ایران به اسم او است و روز تولد او در ایران، روز «پزشک» نام‌گذاری شده است.

پیوست پ) آزمون‌های سطح پیشرفته

۱- متن مربوط به آزمون واژگان غیرمشترک

زنان در طول تاریخ ایران، دارای جایگاه و ارزش بوده‌اند. در کتاب مقدس زرتشتیان، هیچ مردی از نظر اخلاقی و مذهبی بر زنان برتری ندارد و شعار اصلی زرتشتیان؛ یعنی گفتار نیک، کردار نیک و پندار نیک، برای مردان و زنان توصیه شده است. مشهورترین نمونه‌های برابری حقوق زنان و مردان در ایران باستان، اجازه انتقال سلطنت از پادشاه بوده است. ماندانا، مادر کوروش کبیر، نمونه‌ای از پادشاهان زن در ایران باستان است. در ایران باستان، زن به معنای واقعی در هر مکان و زمان، به‌طور برابر در فعالیت‌های اجتماعی و دینی شریک مرد بوده است. مردم ایران، روز پنجم اسفند را جشن می‌گرفتند و به آن، «عید زن» می‌گفتند. در این روز، رسم بود که مردان برای زنانشان هدیه تهیه می‌کردند و در این مراسم، از زنان تشکر و قدردانی می‌کردند.

فرایند یادگیری، در دختران و پسران متفاوت است. این تفاوت، ناشی از شکل‌گیری مغز انسان طی سالیان متمادی است که تحقیقات نشان می‌دهد؛ در اغلب موارد، رشد زمانی مغز دخترها سریع‌تر از مغز پسرها رخ می‌دهد. دخترها یک سال زودتر از پسرها به مهارت‌های کلامی می‌رسند. به همین دلیل است که در اغلب مواقع، دختران سریع‌تر از پسران خواندن را یاد می‌گیرند و فهرست لغات کلماتی که می‌دانند، در مقایسه با پسرها بیشتر است. دخترها از توانمندی کلامی بیشتری برخوردارند و به همین دلیل، بیشتر روی ارتباط‌های کلامی تأکید می‌کنند، اما پسرها به ارتباط‌های غیرکلامی توجه دارند و در مقایسه با دخترها، کمتر می‌توانند احساسات خود را به زبان آورند و اصلاً نمی‌توانند به سرعت دخترها واکنش کلامی نشان دهند. از این رو، در جریان فرایند یادگیری، می‌بینیم دخترها در حال یادگیری از کلمات استفاده می‌کنند، اما پسرها اغلب در سکوت درس می‌خوانند. پسرها در مجموع به مراتب کمتر حرف می‌زنند؛ حال آن‌که در میان دختران، چنین چیزی نیست. پسرها و به‌طور کلی جنس مذکر، در بخش‌هایی از سمت راست مغز خود با پیشرفت‌های بیشتری روبرو می‌شوند. در نتیجه این رشد، توانایی‌های فضایی مانند: اندازه‌گیری، طراحی‌های مکانیکی و خواندن نقشه و جغرافی برای آن‌ها ساده‌تر است.

در مورد حافظه هم تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای میان زن و مرد هست. دخترها به‌طور کوتاه‌مدت می‌توانند اطلاعات بیشتری را در حافظه‌ی خود نگه دارند، اما پسرها اگر موضوعی برایشان جالب باشد، آن را بهتر در حافظه‌ی خود حفظ می‌کنند. در بیشتر موارد، همین تفاوت‌ها باعث اختلال در یادگیری و برخورد نادرست با دختران و پسران در مدرسه‌ها می‌شود. بررسی‌ها نشان داده است؛ اغلب اشکالات و ناراحتی بچه‌ها در مدارس، ناشی از بی‌تفاوتی و در نظر نگرفتن تفاوت‌های جنسیتی است. در عملکرد تحصیلی دو جنس، دخترها بیشتر درس می‌خوانند، نمرات بهتری هم می‌گیرند و در کلاس درس هم ساکت‌تر هستند. از سوی دیگر، پسرها نمرات بدتری می‌گیرند و بیشتر سر و صدا می‌کنند و حرف می‌زنند. دخترها ملاحظه‌کارتر و پسرها پر سر و صداتر، پرخاشگرتر و رقابت‌جوتر هستند؛ به‌خصوص هنگام بلوغ جنسی و در نوجوانی، دخترها و پسرها سر کلاس درس بیشتر تحت تأثیر هورمون‌های خود با هم متفاوت می‌شوند.

۲- متن مربوط به آزمون واژگان مشترک

پسرها در یادگیری و به‌خصوص در سنین جوان‌تر، بیشتر از فضا استفاده می‌کنند. وقتی پسر و دختری به اتفاق سر می‌زنی می‌نشینند تا درس بخوانند یا بازی کنند، پسر پس از دقایقی، فضای بیشتری از میز را به خود اختصاص می‌دهد. پسرها هنگام یادگیری، از فضای فیزیکی بیشتری استفاده می‌کنند. بسیاری از آموزگاران به این مسئله بی‌توجه بوده و پسرها را بی‌ادب، بی‌نزاکت و ناتوان در کنترل معرفی می‌کنند؛ در حالی که این‌طور نیست. دخترها هنگام یادگیری، نیازی به این که به اطراف حرکت کنند یا جا‌جا شوند، ندارند.

با این حال نمی‌توان گفت که جنسیتی برتر و جنسیتی ضعیف‌تر است. در زمینه‌هایی پسرها از دخترها برترند و در زمینه‌هایی هم برتری به دخترها می‌رسد. تفاوت‌های موجود در طرز استفاده متفاوت یادگیری و هوش‌های متفاوت پسران و دختران، دلیل خوبی است تا آموزگاران به این نتیجه برسند که پسرها و دخترها به دو طرز متفاوت یاد می‌گیرند. بهتر این است که با دخترها مثل دختر و با پسرها، مثل پسر برخورد شود و همیشه به یاد داشته باشیم که چگونه تفاوت‌های طبیعی میان پسران و دختران، روی فرایند یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

در جامعه، شغل‌های زیادی وجود دارد که هر شغلی شرایط و ویژگی‌های خاص خود را دارد که برای گروهی از اجتماع تعریف شده است. کارهایی مانند منشی‌گری، نجاری، آهنگری، آتش‌نشانی، خانه‌داری، مکانیکی، مهندسی، سربازی، معلمی، مربی مهد کودک، رانندگی و ... علاوه بر این که وابسته به خصوصیات فردی است، جنسیت افراد یا به‌عبارت بهتر زن یا مرد بودن در آن نقش جدی دارد. این موضوع به خاطر جامعه مردسالار یا زن‌سالار نیست. بحث طرح مسائل فیزیولوژیکی است و این که در هر کدام از جنسیت‌ها، یکی از نیمه‌های مغز فعال‌تر است. ویژگی‌های زنانه، در نیمکره‌ی راست مغز و خصوصیات مردانه، در نیمکره‌ی چپ مغز قرار دارد. بر همین اساس، فرمان‌هایی که از نیمکره‌ی راست مغز صادر می‌شود، در زنان بیشتر به چشم می‌خورد و برعکس، فرمان‌های صادر شده از نیمکره‌ی چپ مغز، در مردان جلوه‌گر است. البته این موضوع بسیار روشن است که همه‌ی افراد، مغزشان کامل است و فقط صاحب یک نیمکره نیستند؛ اما محققان به این نتیجه رسیده‌اند که هر کدام از جنس‌ها به‌طور خودکار و مادرزاد، یکی از نیمکره‌های مغزشان فعال‌تر است. از همین رو، بخشی از ویژگی‌های انسانی در آن‌ها غالب می‌شود. برای نمونه، مرکز خلاقیت و ذوق هنری، در نیمکره‌ی راست مغز قرار دارد که زنان بیشتر از مردان از آن استفاده می‌کنند، اما نقاشان، طراحان، نویسندگان و هنرمندان مرد زیادی داریم که برای رسیدن به بلوغ هنری، مجبور به استفاده از نیمکره‌ی راست مغز خود بوده‌اند.

نباید از یاد ببریم که همین تفاوت فیزیولوژیکی آشکار، تفاوت‌های رفتاری در مردان و زنان را به وجود می‌آورد و آن‌ها را به سمت مشاغل مختلف می‌کشانند. نگاهی به ویژگی‌های کلی مردان و زنان که وابسته به استفاده ناخودآگاه از نیمه‌های مختلف مغز است، تفاوت جنس‌های مختلف را بیشتر نمایان می‌کند. در هر جامعه‌ای، نسبت به تعیین شغل مردانه و زنانه، عرف جامعه بسیار مهم و تأثیرگذار و تعیین‌کننده است. برای نمونه، در ایران، سربازی یا فعالیت‌هایی مثل پلیس راهنمایی و رانندگی که در خیابان‌ها فعالیت می‌کنند، فقط برای مردان است؛ در حالی که در بعضی از کشورها، سربازی رفتن زنان یا دیده‌شدن زنان به‌عنوان پلیس راهنمایی و رانندگی، امری طبیعی است. موضوع مهمی که باید به آن توجه داشت، این است که بسیاری از مشاغل، مردانه و زنانه دارد و نباید انتظار داشته باشیم که هر دو جنس بتوانند همه مشاغل را به‌خوبی و به‌طور کامل انجام دهند و در آن موفق هم باشند. باید به ویژگی‌های فردی (جنسیتی) احترام بگذاریم و جایگاه مرد و زن را بهتر بشناسیم.