

آموزش نمود دستوری به فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی مقایسه‌ای روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی

ضیاء تاج‌الدین^{۱*}، ملیحه عشقوی^۲

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

دریافت: ۹۰/۶/۵

پذیرش: ۹۰/۸/۱۱

چکیده

نمود دستوری یکی از مقوله‌های مطرح در کنار زمان در عبارتهای فعلی فارسی است که تاکنون آموزش آن به فارسی‌آموزان خارجی چندان مورد توجه نبوده است. این تحقیق به تأثیر یادگیری نمود فارسی بر اساس دو روش ساختاری و ارتباطی پرداخته است. از بین فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی، آزمودنی‌ها به دو گروه چهل‌نفره تقسیم شدند. هر دو گروه در پیش‌آزمون نمود شرکت کردند تا از نظر توانایی در استفاده از نمود فارسی همگن شوند. به آزمودنی‌های گروه ساختاری، نمود دستوری بر اساس روش ساختاری آموزش داده شد. گروه ارتباطی نیز با توجه به طرح درس‌های ارتباطی که تهیه و تدوین شده بود، نمود را فراگرفتند. نتایج پس‌آزمون هر گروه در مقایسه با پیش‌آزمون و نیز در مقایسه با یکدیگر با استفاده از آزمون تی نشان می‌دهد گروه ارتباطی به‌طرز معناداری در درک نمود پیشرفت کرده است. در مقابل، تفاوت آماری معناداری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ساختاری ملاحظه نشده است. همچنین از نظر آماری، عملکرد گروه ارتباطی در پس‌آزمون به‌طرز معناداری بهتر از عملکرد گروه ساختاری بوده است. نتایج این تحقیق تجربی گویای آن است که روش درسی ارتباطی، روش کارآمدی است و به‌کارگیری آن به ارتقای آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان یاری می‌رساند.

واژه‌های کلیدی: فعل، نمود دستوری، روش ارتباطی، روش ساختاری، فارسی‌آموزان غیرایرانی.

Email: zia_tajeddin@yahoo.com

* نویسنده مسئول مقاله:

آدرس مکاتبه: تهران، بزرگراه چمران، پل مدیریت، خیابان علامه جنوبی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی.



۱. مقدمه

زبان فارسی از مقوله نمود به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیری برای انتقال عبارتهای زمانی بهره می‌گیرد. اهمیت درک و کاربرد درست زمان و نمود در زبان فارسی تا آنجاست که محور مرکزی تبادل معنایی فعل در آن قرار دارد. در زبان فارسی نیز همچون بسیاری از دیگر زبان‌های هندواروپایی، نمود، جزء ویژگی‌های ذاتی فعل است. اگر گویشور قادر به کاربرد مناسب آن نباشد، در انتقال مفهوم و معنای عبارت فعلی اختلال ایجاد می‌شود. اگر به فارسی‌آموزان خارجی که قصد برقراری ارتباط با زبان فارسی را دارند توجه کنیم، درمی‌یابیم که یکی از مشکلات زبانی آن‌ها، کاربرد نادرست نمود دستوری فارسی است. به‌جرت می‌توان گفت کمتر فارسی‌آموزی است که هنگام ارتباط کلامی، در کاربرد نمود فارسی به‌صورت مناسب و بجا مشکلی نداشته باشد. علت این مشکل را می‌توان تا حدی در روش‌های سنتی آموزش زبان جست‌وجو کرد. با بررسی و دقت در اصول رایج در آموزش ارتباطی زبان درمی‌یابیم که ساختارهای زبانی در کنار فعالیت‌های ارتباطی آموزش داده می‌شوند. بنابراین، به‌نظر می‌رسد تکیه بر این رویکرد و تهیه درس بر اساس طرح درس ارتباطی می‌تواند در آموزش شکل و کاربرد نمود مفید باشد. بر اساس این، هدف پژوهش حاضر، پاسخ به این سؤال است: آیا برای آموزش نمود دستوری زبان فارسی، بین دو روش ساختاری و ارتباطی تفاوتی وجود دارد؟

۲. مبانی نظری و پیشینه تحقیق

۲-۱. مفهوم نمود دستوری

نمود دستوری اصطلاحی است که بیان‌کننده نحوه وقوع فعل است. به عبارت دیگر، نمود دستوری نشان‌دهنده عملی درحال انجام یا کامل‌شده است. از نظر کامری^۱ (1976)، نمود به شیوه‌های متفاوت در نگرش گوینده به ساختار زمانی رخداد مربوط است. نمود با زمان ارتباط تنگاتنگی دارد و کارکرد و نقش نمود در عبارتهای فعلی، موازی و همسو با زمان و کامل‌کننده معنا و مفهوم زمان است. نمود روشن می‌کند که یک رخداد، حالت، فرایند یا عملی که به‌وسیله فعل انجام می‌شود، کامل‌شده است یا در جریان است (Katamba & Stonham, 2006: 239). کامری (1976) در کتاب نمود، نموده‌های فعلی و مفاهیم آن‌ها را معرفی می‌کند. کتاب او

متفاوت با دیگر کتاب‌ها در مورد نمود است؛ زیرا به نمود در عبارتهای فعلی به صورت کلی می‌پردازد و نکته‌های نظری‌اش را با مثال‌هایی از زبان‌های مختلف بیان می‌کند. او هدف از نگارش این کتاب را آگاهی خواننده از مشکلات مربوط به نمود می‌داند. کامری بر این باور است که مقوله نمود ناشناخته‌تر از دیگر مقوله‌های فعلی چون زمان و وجه است. به عقیده او، تمایز بین گذشته ساده و استمراری در زبان انگلیسی و حتی زبان‌های رومانیایی در نمود است؛ ولی در اصطلاح سنتی، از تفاوت بین آن دو در مبحث زمان‌ها صحبت می‌شود. کامری به این نکته نیز می‌پردازد که در زبان‌هایی که زمان دستوری در عبارتهای فعلی بازنمایی می‌شود، نمود نیز یکی از مقوله‌های فعل است که معنای زمان را کامل می‌کند. او نمود را به دو گروه ناقص و کامل تقسیم می‌کند و برای هر کدام زیرمجموعه‌هایی در نظر می‌گیرد.

به اعتقاد لاینز^۲ (1977)، مفهوم نمود در دستوره‌های سنتی مانند زمان، به صورت برجسته تجلی نیافته است. بسیاری از زبان‌ها زمان ندارند؛ ولی زبان‌هایی که نمود نداشته باشند، اندک هستند. به تازگی این مسئله مطرح شده است که نمود از لحاظ تکوینی، پایه‌ای‌تر از زمان است و در کودکانی که زبان مادری آن‌ها هم زمان و هم نمود را داراست، مهارت نمود زودتر و مقدم بر زمان فراگرفته می‌شود. نمود برخلاف زمان، مرجع اشاری نیست. درباب تمایز زمان دستوری و نمود، ترکیبی از نمودهای مختلف مانند کامل نقلی امکان‌پذیر است؛ اما برای نظام ارتباطی امکان‌پذیر نیست (بختیاری، ۱۳۷۸).

کیل‌بای^۳ (1984) به تفاوت بین زمان و نمود اشاره می‌کند. او برای تشخیص نمود به مفاهیم تکمیلی، تداومی و عادی توجه می‌کند و می‌گوید مقوله‌های دستوری نمود قابل تشخیص از زمان هستند که در آن، زمان به طور روشن، مربوط به لحظه سخن گفتن است؛ درحالی که نمود مراحل مربوط به یک عمل یا حالت است. کیل‌بای تفاوت بین استمراری و ساده را در زبان انگلیسی، در نمود دستوری می‌داند.

کوئیک، گرینوم، لیچ و اسوارتویک^۴ (1985) به مقوله زمان و نمود در زبان انگلیسی به طور مفصل می‌پردازند و به تعبیر زمان گذشته، حال و آینده در سطح ارجاعی اشاره می‌کنند. آنان در بحث نمود، دو نمود کامل و ناقص را در نظر می‌گیرند و به امکان ترکیب نمود ناقص و کامل هم اشاراتی می‌کنند. آنان مدعی‌اند نمود استمراری در مقایسه با نمود غیراستمراری بسامد کمتری دارد؛ به گونه‌ای که شمارش تعداد زیادی از فعل‌ها نشان می‌دهد کمتر از ۵ درصد



عبارت‌های فعلی، استمراری و ۹۵ درصد عبارت‌های فعلی، غیراستمراری‌اند. البته، در شمارش دیگری اظهار می‌کنند نمود استمراری در گفت‌وگوها پربسامدتر از گفتمان علمی است.

وگنر^۶ (2001) مطالعه‌اش را با تعریفی از نمود آغاز می‌کند. به عقیده او، قراردادن یک رخداد در زمان، یکی از مهم‌ترین کارها برای انجام آن رخداد است. صورت‌های ساخت‌واژی زمان‌ها اولین نکته‌هایی هستند که کودکان انگلیسی‌زبان به‌کار می‌برند. تحلیل ساخت‌واژی فعل توسط این کودکان به دلیل تمایز نمود از زمان است. او با توجه به درک کودکان از عناصر ساخت‌واژی فعل، ابتدا به دانش آن‌ها در ترتیب کارکردهای زمانی می‌پردازد، سپس دانش آن‌ها را در معنای زمان و نمود مقایسه می‌کند و از دو نوع نمود واژگانی و دستوری نام می‌برد. به نظر او، نمود دستوری منتقل‌کننده اطلاعاتی درباره کامل بودن رخدادهاست. نمود کامل از بیرون به رویدادها می‌نگرد و نمود ناقص از درون.

سعید^۷ (2003) در کتاب *معنی‌شناسی*، مبحثی را در مورد زمان و نمود آغاز می‌کند و معتقد است زمان و نمود، هر دو، گویشوران را مجاز می‌کنند تا موقعیتی را به زمان تقویمی مربوط کنند. او به این نکته می‌پردازد که زمان و نمود در بسیاری از زبان‌ها مانند انگلیسی، با هم در تعامل‌اند و به‌صورت مشابهی در فعل به نمایش درمی‌آیند. از دیدگاه او، نمود به گوینده اجازه می‌دهد تا رخدادها را به روش‌های گوناگونی ببیند. او نمود دستوری را به نمود کامل و ناقص تقسیم می‌کند. به این مبحث از بعد معناشناسی پرداخته می‌شود.

کاتامبا و استنهام^۸ (2006) در کتاب *صرف*، مبحثی را به مقوله زمان و نمود در عبارت‌های فعلی اختصاص می‌دهند. نویسندگان مقوله زمان و نمود را یکی از مشخصه‌های ذاتی فعل می‌دانند. به باور آنان، نمود تعیین می‌کند که عمل فعل در یک رخداد یا حالت یا فرایند، کامل شده است یا در جریان است. عمل ناکامل را نمود ناقص (مانند استمراری) و عمل کامل‌شده را نمود کامل می‌نامند. در این کتاب، بحث زمان و نمود به این دلیل اهمیت دارد که زمان و نمود در عبارت‌های فعلی در کنار یکدیگر به‌عنوان مشخصه ذاتی فعل در نظر گرفته می‌شوند و کامل شدن معنای فعل منوط به زمان و نمود است.

اسمیت^۹ (1991) نمود را به لنز دوربینی تشبیه می‌کند که بر یک موقعیت خاص متمرکز است. همان‌طور که لنز تعیین‌کننده صورت ذهنی موقعیت خاص است، نمود دستوری هم به توصیف عمل می‌پردازد و تعیین می‌کند که آن عمل یا حالت، در جریان است یا کامل شده

است؛ مانند شستن ظرف‌ها که گوینده‌ای ممکن است بگوید: جان ظرف‌ها را شست/ جان ظرف‌ها را می‌شست. تفاوت این دو جمله در نمود دستوری است نه خود رخداد (Shahvary, 2005). مقوله‌های دستوری نمود از زمان قابل تشخیص‌اند. زمان به‌طور آشکار مربوط به لحظه صحبت کردن است؛ درحالی که عبارتهای نمودی مراحل مربوط به یک عمل یا حالت هستند (ibid as cited in Kilby, 1984).

۲-۲. نمود دستوری در زبان فارسی

زمان و نمود دو بخش جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند که در عبارتهای فعلی مطرح می‌شوند. فعل مرکزی‌ترین هسته جمله است و زمانی که بار معنایی افعال در قالب جمله ریخته می‌شود، تغییر اساسی رخ می‌دهد (Vaezi & Eshghavy, 2009).

شفائی اصطلاح زمره دستوری را برای نمود به‌کار می‌برد و این‌چنین توضیح می‌دهد: در برخی از زبان‌ها چگونگی و طرز انجام عمل در گذشته و حال و آینده به‌وسیله زمره دستوری ویژه‌ای بیان می‌شود و نشان‌دهنده عمل گذشته است که به‌طور یک‌باره و قطعی یا تدریجی یا پیاپی یا نظایر آن انجام شده است. گاهی گونه‌های فعل را به‌غلط با مفهوم زمان اشتباه می‌کنند (۱۳۶۳: ۷۸).

زمان دستوری و نمود بسیار به هم وابسته‌اند و عده‌ای معتقدند نمود در نظام صرف افعال از زمان مهم‌تر است (ماهوتیان، ۱۳۷۸: ۲۱۴). زمان دستوری با آنچه نمود نامیده می‌شود متفاوت است و آنچه در کتاب‌های سنتی با عنوان زمان‌های مختلف مطرح می‌شود، اغلب از خلط این دو مفهوم برآمده است (گلفام، ۱۳۸۵: ۷۰). با توجه به الگوی کامری (1976) از تقسیم‌بندی نمود دستوری، نمود در زبان فارسی را می‌توان با توجه به زمان‌های فارسی به سه دسته: نمود کامل، نمود ناقص و نمود ترکیبی تقسیم کرد که شرح آن‌ها در ادامه می‌آید.

۲-۲-۱. نمود کامل: این نوع نمود به سه دسته تقسیم می‌شود:

گذشته ساده: نمود کامل تکمیلی (دیروز برای خریدن لباس به بازار رفتم).

گذشته نقلی: نمود کامل نتیجه‌ای (این کتاب‌ها را خوانده‌ام).

گذشته دور: نمود کامل تکمیلی (به خانه ما آمده بودند تا در مورد او صحبت کنند).

۲-۲-۲. نمود ناقص: این نمود به عملی ناقص در حال یا گذشته اشاره دارد:



- نمود ناقص حال:

حال ساده: نمود ناقص عادتی استمراری (هر روز با ماشین سرکار می‌روم).

حال ساده: نمود ناقص عادتی غیراستمراری حالت (او عاشق پدرش است).

حال استمراری: نمود ناقص تداومی (چه می‌کنی؟ خانه را تمیز می‌کنم).

حال درجریان: نمود ناقص تداومی (دارم غذا می‌خورم).

حال ساده: نمود ناقص تداومی استمراری (او همیشه بعد از من به خانه می‌رسد).

حال ساده: نمود ناقص تداومی غیراستمراری (در سیاره زمین همواره حیات وجود دارد).

- نمود ناقص گذشته:

گذشته استمراری: نمود ناقص عادتی استمراری (پدرم سال‌ها سیگار می‌کشید ولی آخر ترک کرد).

گذشته استمراری: نمود ناقص تداومی استمراری (وقتی غذا می‌پختم دستم سوخت).

گذشته درجریان: نمود ناقص تداومی استمراری (داشتم تلویزیون تماشا می‌کردم که برق رفت).

۲-۲-۳. نمود ترکیبی: در اکثر زبان‌هایی که نمود ناقص و کامل دارند، امکان ترکیب این نمدها با یکدیگر هم وجود دارد (Comrie, 1976). نمود نقلی پیونددهنده حالت اکنون در موقعیت گذشته است؛ اگرچه این موقعیت در گذشته رخ داده یا حالت یا فرایندی است که هنوز کامل نشده است (ibid: 62). در زبان فارسی دو نمود ترکیبی وجود دارد: گذشته استمراری نقلی: نمود کامل و ناقص (او در تمرین‌ها به‌جای تفنگ از چماق استفاده می‌کرده است).

گذشته درجریان نقلی: نمود کامل نقلی و نمود ناقص استمراری (بچه‌اش داشته از پشت‌بام می‌افتاده که مردی او را نجات می‌دهد).

۲-۳. پیشینه آموزش نمود در کتاب‌های آموزش فارسی

در این بخش به معرفی کتاب‌های مهم آموزش زبان فارسی که در ایران و خارج از ایران تدریس می‌شوند می‌پردازیم تا آموزش نمود دستور فارسی را در آن‌ها بررسی کنیم. شیرازی (۱۳۷۱) در کتابی که برای دانشجویان خارجی نوشته، از نمود سخنی نگفته است. پورنامداریان (۱۳۷۳) در کتاب *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*، در بخش

دستور هر درس، از نمود در عبارت‌های فعلی بحث نکرده است. ضرغامیان (۱۳۸۰) در کتاب‌های آموزشی *دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته* در درس‌های مربوط به آموزش زمان‌ها، در جمله‌ای، الگوی زمان موردنظر را آورده؛ اما در مورد نمود سخنی نگفته است. ذوالفقاری و گلتراش (۱۳۷۷) ساختار زمان‌ها را در کتاب خود معرفی کرده و برای هر ساخت به همراه معادل انگلیسی آن، فقط جمله‌ای را برای نمونه آورده‌اند. در کتاب آن‌ها نمود در عبارت‌های فعلی مطرح نشده است.

صفا مقدم (۱۳۸۲) در کتاب *فارسی عمومی ۱ (ساختارهای پایه)* کاری شبیه به پورنامداریان انجام داده و فقط مثال‌های آن متفاوت است. البته، محتوای جمله‌ها در تمرین‌های درس با محتوای جمله‌های کتاب پورنامداریان نیز متفاوت است؛ ولی شکل و قالب کار تقریباً یکی است. در این کتاب آموزشی نیز در مورد نمود در زبان فارسی سخنی به میان نیامده است. ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۳) در *مجموعه فارسی بیاموزیم*، زمان‌های فارسی را به شکل متفاوت‌تری با دیگران آموزش داده‌اند. در ابتدا مکالمه‌ای آمده که متن آن به زمان موردنظر در درس معطوف است. در تمرین‌های کتاب جای فعل خالی گذاشته شده است تا زبان‌آموز آن را با توجه به زمان موردنظر پر کند. در تمرین دیگری، با در نظر گرفتن زمان مطرح‌شده در درس، جمله‌های کاملی آمده و از زبان‌آموز خواسته شده است تا با توجه به آن‌ها پاراگرافی بنویسد. اگرچه روش تدریس این کتاب جدیدتر به نظر می‌آید و به ادعای نویسندگان، شیوه آن به رویکرد ارتباطی معطوف است، تکلیف‌هایی که بر اساس این رویکرد طرح شده‌اند اندک هستند و زبان‌آموز را برای کاربرد مناسب زمان‌های فارسی در خارج از کلاس آماده نمی‌کنند. در این مجموعه به آموزش نمود در کنار زمان‌های فارسی توجه نشده است.

ثمره (۱۳۸۴) در *مجموعه کتاب‌های آرفا*، در آموزش زمان‌های فارسی از سطح ساختار فراتر نرفته و هر زمان فارسی را در قالب فعل نشان داده، سپس معادل انگلیسی آن را آورده است. تمرین زمان‌ها در این مجموعه بسیار محدود، و روش آن سنتی است و زبان‌آموز را فقط با نام زمان‌های فارسی آشنا می‌کند. در این مجموعه نیز به آموزش نمود دستوری فارسی در کنار زمان‌ها توجهی نشده است. شهیدی (۱۳۸۴) در مورد نمود در عبارت‌های فعلی فارسی بحث نکرده است. بازارگادی (۱۳۸۵) در کتاب *فارسی آسان برای خارجی‌ان*، ساختار زمان‌ها را با معادل انگلیسی آن‌ها آورده است. هر درس با مکالمه شروع شده و



نکات دستوری هر درس به آن مکالمه مرتبط است. در تمرین‌ها نیز از زبان‌آموز خواسته شده تا جمله‌ها را به جمله‌ای که مطابق با زمان موردنظر است تبدیل کند. در این کتاب به آموزش نمود دستوری کوچک‌ترین اشاره‌ای نشده است. سایر کتاب‌های آموزش فارسی نیز هیچ مبحثی را به آموزش نمود دستوری فارسی اختصاص نداده‌اند (ر.ک رضیئی ۱۳۸۷؛ بهزاد و دیوشلی ۲۰۰۴؛ Thackston, 1978).

با نگاهی دقیق به کتاب‌های آموزش زبان فارسی، این نکته روشن می‌شود که بیشتر آن‌ها به فارسی‌آموز خارجی در یادگیری نمود دستوری کمک چندانی نمی‌کنند. اگر به کتاب‌های آموزش زبان فارسی تألیف‌شده برای خارجی‌ان توجه کنیم، به این نکته اساسی دست می‌یابیم که اگرچه آن‌ها به آموزش ساختاری زمان‌های فارسی اهمیت داده‌اند، به آموزش نمود دستوری فارسی توجهی نداشته و فارسی‌آموزان را فقط با دانش صوری زبان آشنا کرده‌اند و هیچ‌یک به نمود در عبارتهای فعلی نپرداخته‌اند. به نظر می‌رسد با تکیه بر یکی از روش‌ها و رویکردهای نوین آموزشی، بتوان راهکاری برای حل این مشکل پیدا کرد. اگر مهم‌ترین هدف یادگیری زبان دوم را ایجاد ارتباط بدانیم، رویکرد ارتباطی در آموزش زبان گزینه‌ای مناسب به نظر می‌رسد.

۲-۴. روش ساختاری آموزش زبان

زبان‌شناس برجسته‌ای به نام پالمر^۱ در دهه ۱۹۲۰م، روش ساختاری آموزش زبان را پایه‌ریزی کرد. در این روش، ابعاد ساختاری یا دستوری زبان نسبت به دیگر ابعاد برجسته‌تر است. در روش ساختاری، آموزش زبان بر اساس نکات دستوری و ساختارهای زبانی تعریف می‌شود. طرح درس ساختاری نیز بر روش ساختاری آموزش زبان متکی است. در مواردی که هدف آموزش زبان، توسعه توانش زبانی باشد، از طرح درس ساختاری استفاده می‌شود. در این موارد صورت‌های زبانی مبنا قرار می‌گیرد و کارکردها بر اساس آن تعیین می‌شود (Krahnke, 1987). روش ساختاری به‌تنهایی یا با تلفیق با دیگر روش‌ها، هنوز هم یکی از رایج‌ترین طرح درس‌ها در آموزش زبان است؛ زیرا ساختار یا دستور، عمومی‌ترین عنصر توانش ارتباطی است. به عبارتی، هر گفتاری که خوب شکل گرفته است، دربرگیرنده ساختاری است که برای کارکردها، موقعیت‌ها و معناهای متفاوت به‌کار می‌رود؛

زیرا شکل یا ساختار عمومی‌ترین نمود زبانی است (ibid). زبان‌آموزی که بر اساس روش ساختاری زبان را یاد گرفته است، به درستی تولید زبان توجه دارد؛ زیرا همواره خطاهای خود را تصحیح می‌کند. او قواعد و ساختارهای زبان را خوب می‌داند و البته، معلم نیز به زبان‌آموز برای تولید درست صورت‌های زبانی بازخورد می‌دهد تا زبان‌آموز هم مطابق آن قواعد، گفتار خود را تصحیح کند.

در طرح درس ساختاری- که اساس آن روش ساختاری آموزش زبان است- آموزش نکات ساختاری و دستوری مهم‌تر از همه به‌نظر می‌رسد؛ یعنی دستور بخش بزرگی از آموزش زبان را دربرمی‌گیرد. در طرح درس ساختاری به آموزش ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی زبان هدف پرداخته نمی‌شود. این امر از یکسو آموزش زبان را آسان‌تر می‌کند و از سوی دیگر زبان‌آموز را با ابعاد دیگر زبان آشنا نمی‌کند. روش ساختاری بیش از همه بر توانش زبانی زبان‌آموز تأکید می‌کند نه بر توانش ارتباطی او. بنابراین، زبان‌آموزان زبان نمی‌آموزند؛ بلکه نکاتی را دربارهٔ زبان فرامی‌گیرند. از این‌رو، آموزش زبان بر اساس طرح درس ساختاری چندان موفقیت‌آمیز نمی‌نماید، مگر آنکه با روش‌ها یا رویکردهای دیگری درآمیزد که موجب تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموز شود.

۵-۲. رویکرد ارتباطی آموزش زبان

واضح‌ترین مشخصهٔ آموزش زبان ارتباطی آن است که تقریباً هر فعالیت کلاسی دارای هدف ارتباطی است؛ زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌های ارتباطی مانند بازی، اجرای نقش و حل مسائل، به میزان فراوانی زبان را به‌کار می‌گیرند (Larsen-Freeman, 2003). مشخصهٔ دیگر آموزش زبان ارتباطی، استفاده از مطالب کاملاً اصیل و واقعی است. افزون بر این، برای تقویت یادگیری زبان و به‌کارگیری آن- آن‌گونه که واقعاً در زندگی روزمره از آن استفاده می‌شود- خوب است که راهبردهای یادگیری و کاربرد زبان با فعالیت‌های مناسب به زبان‌آموزان آموزش داده شود. توانش زبانی فقط جزئی از توانش ارتباطی است.

آموزش زبان دوم بر مبنای رویکرد ارتباطی در سطح جمله باقی نمی‌ماند؛ بلکه به گفتمان و انسجام متن نیز می‌پردازد. خطاهای زبان‌آموزان بلافاصله تصحیح نمی‌شود؛ زیرا ممکن است عاملی بازدارنده در پیشرفت زبان‌آموزی باشد. معلم خطاها را مشاهده می‌کند سپس در



فرصتی مناسب، به تصحیح خطاهایی می‌پردازد که اغلب در تعامل زبانی اختلال ایجاد می‌کنند. فعالیت‌های کلاسی پایه و اساس ارتباطی دارند و همکاری و تعامل همگانی کلاس را می‌طلبند. در رویکرد ارتباطی، فعالیت‌ها با توجه به ارتباطات واقعی و تناسب سنی زبان‌آموزان انجام می‌شود.

در این رویکرد، هدف اصلی از آموزش و توجه به ساخت زبان، ارتقای توانش ارتباطی زبان‌آموزان است که به کاربرد درست و فصیح زبان می‌انجامد. هایمز^۱ (1971) بیان می‌کند که یادگیری زبان نه فقط یادگیری قواعد دستوری، بلکه چگونگی کاربرد مناسب زبان در بافت‌های اجتماعی متفاوت است. به عبارتی، بدون دانستن چگونگی کاربرد مناسب زبان، قواعد دستوری بدون استفاده خواهد بود (as cited in Curcin, 1980).

۶-۲. لزوم آموزش نمود دستوری فارسی بر اساس رویکرد ارتباطی

با توجه به مباحث پیشین، به دو دلیل آموزش نمود دستوری فارسی به خارجی‌ان بر اساس رویکرد ارتباطی آموزش زبان گریزناپذیر است: ۱. کاربرد نامناسب و نابجای نمود دستوری فارسی در بافت‌های موقعیتی مختلف به هنگام ارتباط توسط فارسی‌آموزان خارجی؛ ۲. مطابقت نداشتن نمود فارسی با نمود دستوری موجود در زبان مادری زبان‌آموزان از حیث ساختار و مفهوم. برای مثال، زبان‌آموزی که زبان مادری او چک (زبانی از خانواده اسلاو که در جمهوری چک صحبت می‌شود) است و در زبانش زمان-نمود گذشته نقلی وجود ندارد، درک او از ساخت و مفهوم گذشته نقلی با توجه به روش‌های سنتی آموزش بسیار اندک خواهد بود. با توجه به دلایل ذکر شده، آموزش نمود فارسی بر اساس گونه ضعیف رویکرد ارتباطی- که آموزش ساختارهای زبانی را در کنار تقویت توانش ارتباطی در نظر دارد- ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین بر اساس رویکرد ارتباطی زبان، طرح درس‌هایی برای آموزش نمود فارسی در این پژوهش تهیه می‌شود تا تأثیر آن بر درک و کاربرد درست و بجا در موقعیت‌های ارتباطی توسط فارسی‌آموزان خارجی سنجیده شود.

۷-۲. اهداف پژوهش

هدف این پژوهش، مقایسه دو گروه از فارسی‌آموزان خارجی از نظر میزان درک و کاربرد

درست نمود دستوری فارسی است. این دو گروه عبارت‌اند از: ۱. گروهی که به روش‌های سنتی زبان‌های فارسی را می‌آموزند؛ ۲. گروهی که زبان‌های فارسی را با توجه به نمود بر اساس طرح درس ارتباطی یاد می‌گیرند. به عبارت دیگر، مقایسه این دو گروه در استفاده از نمود به هنگام ارتباط زبانی، هدف این پژوهش است و اینکه این دو گروه تا چه حد با کاربرد صحیح نمود در فارسی آشنا هستند. سؤال‌های پژوهش به این شرح است:

۱. آیا در عملکرد آزمودنی‌های گروه ساختاری و ارتباطی در پاسخ به پس‌آزمون نمود دستوری تفاوت آماری معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود دستوری گروه ساختاری تفاوت آماری معناداری هست؟
۳. آیا بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود دستوری گروه ارتباطی تفاوت آماری معناداری به چشم می‌خورد؟

۳. روش پژوهش

۳-۱. آزمودنی‌ها

سه گروه از آزمودنی‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. گروه بومی که نود گویشور بومی مذکر و مؤنث از بین دانشجویان ادبیات فارسی و فلسفه دانشگاه علامه طباطبایی بودند و به آزمون نمود دستوری فارسی پاسخ دادند.
 ۲. گروهی که زبان فارسی، از جمله نمود دستوری فارسی را در سطح میانی دو و بر اساس روش ساختاری فرامی‌گرفتند و از ملیت‌های متفاوتی بودند. تعداد این گروه ۴۰ نفر و سن آن‌ها بین ۲۱ تا ۳۶ سال بود.
 ۳. گروهی که در سطح میانی دو و از ملیت‌های متفاوتی بودند و زبان فارسی، از جمله نمود دستوری فارسی را بر اساس طرح درس ارتباطی که توسط نگارندگان تهیه شده بود فرامی‌گرفتند. تعداد این آزمودنی‌ها نیز ۴۰ نفر و سن آن‌ها بین ۲۰ تا ۳۹ سال بود.
- بنابراین، تعداد کل آزمودنی‌های موردنظر در این پژوهش، هشتاد فارسی‌آموز خارجی بودند که زبان مادری آن‌ها جزء زبان‌های ایرانی نبود. ملیت آزمودنی‌ها از کشورهای آسیایی، اروپایی، آمریکایی، آفریقایی و اقیانوسیه بود. همه آزمودنی‌ها در مرکز آموزش



زبان فارسی دانشگاه تهران (مؤسسه دهخدا) مشغول یادگیری زبان فارسی بودند.

۲-۳. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مهم پژوهش عبارت‌اند از: ۱. آزمون درک و کاربرد نمود دستوری فارسی؛ ۲. درس‌هایی برای آموزش نمود دستوری در زبان فارسی که بر اساس روش ساختاری در آموزش زبان است؛ ۳. درس‌هایی برای آموزش نمود دستوری در زبان فارسی که بر اساس رویکرد ارتباطی آموزش زبان تهیه شده است.

آزمون نمود دستوری در فارسی: برای بررسی و سنجش درک و کاربرد نمود دستوری در زبان فارسی، آزمونی ده‌سؤالی تهیه، و سؤال‌ها نیز به صورت سه‌گزینه‌ای طراحی شد. جای فعل‌ها خالی گذاشته شد و سه گزینه برای انتخاب فعل مناسب در جمله نوشته شد که آزمودنی‌ها بایستی گزینه مناسب را انتخاب می‌کردند. هر سه گزینه زمان یکسان داشتند و تنها تفاوت گزینه‌ها در هر سؤال، تمایز در نمود دستوری آن‌ها بود. نتیجه پیش‌آزمون نشان داد ضریب اعتبار آزمون نمود گروه ساختاری ۰/۶۰ و گروه ارتباطی ۰/۶۲ است.

درس‌های نمود دستوری بر اساس طرح درس ارتباطی و ساختاری: در طرح درس ساختاری، ساختار درس‌ها به این ترتیب بود که ساخت نمود دستوری موردنظر به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شد؛ سپس مثال‌هایی در قالب جمله در درس ارائه می‌شد؛ در ادامه تمرین‌هایی که کاملاً بر ساخت و صورت نمود موردنظر تکیه داشت انجام داده می‌شد. در متن اصلی درس نیز توجه زبان‌آموزان به شکل نمود موردنظر جلب می‌شد. زبان‌آموزان تمرین‌های درس را به صورت انفرادی پاسخ می‌دادند و این تمرین‌ها از سطح جمله فراتر نمی‌رفت. در هر درس، تأکید اصلی بر ساختار نمود مورد آموزش بود.

در طرح درس ارتباطی، در طراحی هر یک از درس‌ها، از انواع مواد درسی مرتبط با رویکرد ارتباطی بهره گرفته شد. به عبارت دیگر، از انواع مواد درسی متن‌بنیاد، فعالیت‌بنیاد (پازل، نقش بازی کردن، شبیه‌سازی و بحث گروهی) و مواد اصیل (بر مبنای زندگی واقعی و مواد اصیلی مانند مجله، روزنامه و منابع تصویری و گرافیکی) در تهیه درس‌ها استفاده شد. انواع فعالیت‌هایی که در طراحی هر یک از درس‌ها آمده، به این شرح است: ۱. فعالیت‌های پیش‌ارتباطی (ساختاری و شبه‌ارتباطی)؛ ۲. فعالیت‌های ارتباطی (منظورشناختی و تعامل

اجتماعی). در تهیه و تدوین درس‌ها به پنج ویژگی فعالیت‌های ارتباطی جانسون^{۱۱} (1982) توجه شد. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: ۱. انتقال اطلاعات؛ ۲. خلأ ارتباطی؛ ۳. جورچین؛ ۴. وابستگی تکلیف؛ ۵. تصحیح محتوایی.

۳-۳. مراحل گردآوری داده‌ها

میزان کاربرد درست نمود دستوری فارسی توسط فارسی‌آموزان خارجی، در دو گروه ساختاری و ارتباطی، بر اساس پیش‌آزمون و پس‌آزمون سنجیده شد. پس از آموزش نمود دستوری فارسی بر مبنای روش ساختاری و رویکرد ارتباطی، از هریک از گروه‌ها پس‌آزمون گرفته شد تا سطح پیشرفت آن‌ها با توجه به روش و رویکرد آموزشی با داده‌های آماری تعیین شود.

برای استانداردسازی آزمون نمود دستوری، این آزمون در مورد گویشوران بومی مذکر و مؤنث به اجرا درآمد. نود آزمودنی از بین دانشجویان ایرانی به آزمون نمود فارسی پاسخ دادند. برای پرهیز از هرگونه داوری، پاسخ‌هایی که به‌کرات توسط گویشوران بومی داده شد، مناسب‌ترین گزینه هر سؤال در نظر گرفته شد (Farhady et al., 2007). پس از طبقه‌بندی پاسخ‌های گویشوران بومی به آزمون نمود دستوری، سؤال‌های مناسب انتخاب شد. بر اساس این سؤال‌ها، آزمون نهایی نمود دستوری برای اجرا به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مورد فارسی‌آموزان خارجی طراحی شد. البته، پاسخ ده نفر در نظر گرفته نشد؛ زیرا با اینکه آن‌ها ایرانی بودند و به زبان فارسی هم تسلط داشتند، زبان مادری‌شان جزء یکی از زبان‌های ایرانی غیرفارسی بود؛ در نتیجه برای جلوگیری از تأثیر زبان مادری آن‌ها در پاسخ به آزمون نمود دستوری، این پاسخ‌ها کنار گذاشته شد و پاسخ‌های هشتاد نفر دیگر که زبان مادری همگی آن‌ها فارسی بود، مبنای عملکرد گویشوران بومی فارسی‌زبان در پاسخ به آزمون نمود دستوری در زبان فارسی قرار گرفت.

آزمون نمود دستوری از آزمودنی‌های غیربومی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران (مؤسسه دهخدا) در دو مرحله برگزار شد. در هر مرحله، ابتدا مفهوم و کاربرد نمود به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. طی ۲۸ جلسه، به روش ساختاری آموزش زبان، نمود دستوری به گروه ساختاری آموزش داده شد. طی ۲۸ جلسه نیز بر اساس طرح درس‌هایی که



توسط نگارندگان بر اساس طرح درس ارتباطی تهیه شده بود، نمود دستوری به گروه ارتباطی آموزش داده شد. پس از اجرای این دو آزمون، مرحله جمع‌آوری داده‌ها به پایان رسید.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری داده‌ها، داده‌های به‌دست‌آمده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ مورد تحلیل قرار گرفت. همچنین، آمار توصیفی و اعتبار آزمون در این نرم‌افزار تحلیل شد. از شاخص آلفای کرونباخ- که عام‌ترین شاخص اعتبار یا پایایی آزمون‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری است- برای محاسبه پایایی آزمون نمود دستوری فارسی استفاده شد. از آزمون تی مستقل و آزمون تی وابسته هم برای مقایسه بین دو گروه ساختاری و ارتباطی و نیز مقایسه درونی هر گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. آزمون تی به مجموعه‌روش‌های آماری‌ای اطلاق می‌شود- شود که هدف آن، مقایسه دو میانگین است. آزمون تی به دو صورت انجام می‌شود: ۱. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین دو گروه که در یک آزمون شرکت کرده‌اند؛ ۲. آزمون تی وابسته که از آن برای مقایسه میانگین نمره‌های یک گروه در دو آزمون استفاده می‌شود. در ابتدا، به هر پاسخ درست در آزمون نمود دستوری نمره ۱ یک و به هر پاسخ نادرست نمره ۰ داده شد. نمره‌های هریک از آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود دستوری به صورت صفر یا یک در نرم‌افزار SPSS وارد شد. سپس برای تعیین همگونی آزمودنی‌های گروه ساختاری و ارتباطی در پیش‌آزمون نمود دستوری، میانگین عملکرد گروه‌ها با آزمون تی مستقل تحلیل شد و آمار توصیفی هر دو گروه نیز در پیش‌آزمون نمود دستوری مورد بررسی قرار گرفت.

پس از اطمینان از همگونی دو گروه در پیش‌آزمون‌ها، بقیه داده‌ها به این شرح تحلیل شد: آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین پس‌آزمون نمود دستوری گروه ساختاری و گروه ارتباطی به صورت مجزا به کار رفت تا پس از آموزش به روش ساختاری و ارتباطی، اختلاف معنادار بین دو گروه مشخص شود. آمار توصیفی هریک از گروه‌ها نیز در پس‌آزمون نمود دستوری ارائه شد. در مرحله بعد، از آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ارتباطی و نیز میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ساختاری در آزمون نمود دستوری استفاده، و آمار توصیفی آن نیز بررسی شد.

۴. نتایج تحلیل

هدف اصلی تحلیل داده‌ها، تعیین تأثیر طرح درس‌های ارتباطی بر یادگیری نمود دستوری فارسی توسط آزمودنی‌های گروه ارتباطی و نیز تعیین تأثیر آموزش نمود دستوری فارسی به روش ساختاری به آزمودنی‌های گروه ساختاری است. هدف دوم تحلیل داده‌ها، مقایسه عملکرد گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور مستقل است تا میزان پیشرفت آزمودنی‌های گروه ساختاری از قبل تا بعد از تدریس نمود دستوری مشخص شود. آخرین هدف نیز مقایسه عملکرد گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور مستقل است تا میزان پیشرفت آن‌ها از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تعیین شود.

۴-۱. تأثیر روش‌های ارتباطی و ساختاری بر یادگیری نمود دستوری

برای تحلیل داده‌های آزمون نمود از آمار توصیفی، ضریب اعتبار آزمون و آزمون تی استفاده کرده‌ایم. تحلیل داده‌ها را هم با توجه به جدول داده‌ها توصیف کرده‌ایم. در ابتدا، برای تعیین همگونی گروه ساختاری با گروه ارتباطی، داده‌های مربوط به هر دو گروه را در پیش‌آزمون نمود مورد تحلیل قرار داده‌ایم (جدول ۱).

جدول ۱ آمار توصیفی پیش‌آزمون نمود گروه ساختاری و گروه ارتباطی

پیش‌آزمون نمود ارتباطی	پیش‌آزمون نمود ساختاری	
۴۰	۴۰	تعداد
۲/۴۷۰	۲/۴۵	میانگین
۲/۰۶۲۹۵	۲/۰۱۲۱۴	انحراف معیار
۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین نمره
۷/۰۰	۷/۰۰	بیشترین نمره
۰/۳۲۶۱۸	۰/۳۱۸۱۵	خطای معیار

میانگین نمره‌های پیش‌آزمون نمود در گروه ساختاری ۲/۴۵ و در گروه ارتباطی ۲/۴۷



است. انحراف معیار در گروه ساختاری ۲/۰۱ و در گروه ارتباطی ۲/۰۶ است. کمترین نمره در هر دو گروه، صفر و بیشترین نمره در هر دو گروه، ۷ است. جدول شماره یک خطای معیار گروه ساختاری را ۰/۳۱ و خطای معیار گروه ارتباطی را ۰/۳۲ نشان می‌دهد. ضریب اعتبار پیش‌آزمون نمود دو گروه ارتباطی و ساختاری به ترتیب ۰/۶۰ و ۰/۶۲ است.

از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین‌های دو گروه ساختاری و ارتباطی در پیش‌آزمون نمود استفاده کرده‌ایم تا نشان دهیم قبل از آموزش نمود به روش ساختاری و ارتباطی، بین میانگین پیش‌آزمون نمود دو گروه اختلاف معناداری وجود نداشته است. جدول شماره دو، آزمون تی مستقل مقایسه پیش‌آزمون نمود دو گروه ارتباطی و ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۲ آزمون تی مستقل مقایسه پیش‌آزمون نمود دو گروه ارتباطی و ساختاری

		آزمون تی					آزمون همگونی واریانس لوآن		
۹۵ درصد فاصله اطمینان	خطای معیار	اختلاف دو میانگین	احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	مقدار F	احتمال	مقدار F	
۰/۹۳۲۱۲	۰/۸۸۲۱۲	۰/۴۵۵۶۴	۰/۰۲۵۰۰	۰/۹۵۶	۷۸	۰/۰۵۵	۰/۷۶۸	۰/۸۸۰	همگونی واریانس رعایت‌شده
۰/۹۳۲۱۳	۰/۸۸۲۱۳	۰/۴۵۵۶۴	۰/۰۲۵۰۰	۰/۹۵۶	۷۷/۹۵۲	۰/۰۵۵			همگونی واریانس رعایت‌نشده

مقدار تی مشاهده‌شده برابر ۰/۰۵۵ است. بر اساس این نتایج، بین میانگین دو گروه ساختاری و ارتباطی در پیش‌آزمون نمود اختلاف معناداری وجود ندارد. بنابراین، قبل از آموزش نمود فارسی به روش‌های ساختاری و ارتباطی، دو گروه عملکرد یکسانی در پیش‌آزمون نمود داشته‌اند.

مقایسه میانگین پس‌آزمون نمود دو گروه ساختاری و ارتباطی در ادامه آمده است. آمار

توصیفی گروه ارتباطی و ساختاری در پس‌آزمون نمود در جدول شماره سه نمایش داده شده است.

جدول ۳ آمار توصیفی پس‌آزمون نمود گروه ساختاری و ارتباطی

پس‌آزمون نمود ارتباطی	پس‌آزمون نمود ساختاری	
۴۰	۴۰	تعداد
۸/۸۵۰۰	۲/۸۲۵۰	میانگین
۱/۲۹۵۹۵	۱/۷۶۷۰۴	انحراف معیار
۶/۰۰	۰/۰۰	کمترین نمره
۱۰/۰۰	۶/۰۰	بیشترین نمره
۰/۲۰۴۹۱	۰/۲۷۹۳۹	خطای معیار

جدول شماره سه نشان می‌دهد میانگین نمره‌های آزمودنی‌های گروه ساختاری در پس‌آزمون نمود ۲/۸۲ و میانگین گروه ارتباطی ۸/۸۵ است. انحراف معیار گروه ساختاری ۱/۷۶ و انحراف معیار گروه ارتباطی ۱/۲۹ است. کمترین نمره پس‌آزمون نمود گروه ساختاری صفر و کمترین نمره پیش‌آزمون نمود گروه ارتباطی ۶ است. بیشترین نمره گروه ساختاری ۶ و بیشترین نمره گروه ارتباطی ۱۰ است. خطای معیار گروه ساختاری ۰/۲۷ و خطای معیار گروه ارتباطی ۰/۲۰ است.

از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین‌های دو گروه ساختاری و ارتباطی در پس‌آزمون نمود استفاده کرده‌ایم تا نشان دهیم آیا پس از آموزش نمود فارسی به روش ساختاری و ارتباطی، اختلاف معناداری بین میانگین پس‌آزمون دو گروه به‌وجود آمده است. جدول شماره چهار، آزمون تی مستقل مقایسه پس‌آزمون نمود دو گروه ارتباطی و ساختاری را نشان می‌دهد.



جدول ۴ آزمون تی مستقل مقایسه پس‌آزمون نمود دو گروه ارتباطی و ساختاری

۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	اختلاف دو میانگین	احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	احتمال	مقدار Φ	آزمون همگونی واریانس لوآن
پایین	بالا								
۶/۶۱۴۷۹	۵/۲۳۵۲۱	۰/۳۴۶۴۸	۵/۹۲۵۰۰	۰/۰۰۰	۷۸	۱۷/۱۰۱	۰/۰۳۵	۴/۶۲۰	همگونی واریانس رعایت‌شده
۶/۶۱۵۷۷	۵/۲۳۴۲۳	۰/۳۴۶۴۸	۵/۹۲۵۰۰	۰/۰۰۰	۷۱/۵۴۰	۱۷/۱۰۱			همگونی واریانس رعایت‌نشده

مقدار تی مشاهده‌شده برابر ۱۷/۱۰ است (جدول ۴) که در ۷۸ درجه آزادی از مقدار بحرانی ۱/۹۹ بزرگتر است. بر اساس این نتایج، بین میانگین دو گروه ساختاری و ارتباطی در پس‌آزمون نمود اختلاف معناداری وجود دارد و گروه ارتباطی بهتر از گروه ساختاری عمل کرده است.

۲-۴. تأثیر روش ساختاری بر یادگیری نمود دستوری

دومین هدف این تحقیق، بررسی مستقل پیشرفت گروه ساختاری از طریق مقایسه عملکرد آن‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود است. جدول شماره پنج مقایسه آماری پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۵ آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ساختاری

پس‌آزمون نمود	پیش‌آزمون نمود	تعداد
۴۰	۴۰	
۲/۸۲۵۰	۲/۴۵۰۰	میانگین
۱/۷۶۷۰۴	۲/۰۱۲۱۲	انحراف معیار
۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین نمره
۶/۰۰	۷/۰۰	بیشترین نمره
۰/۲۷۹۳۹	۰/۳۱۸۱۵	خطای معیار

میانگین نمره‌های آزمودنی‌های گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود به ترتیب $2/45$ و $2/82$ است. انحراف معیار پیش‌آزمون $2/01$ و انحراف معیار پس‌آزمون $1/76$ است. کمترین نمره در پیش‌آزمون و پس‌آزمون صفر است و بیشترین نمره در پیش‌آزمون ۷ و در پس‌آزمون ۶ است. خطای معیار در پیش‌آزمون $0/31$ و در پس‌آزمون $0/27$ است. آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین‌های گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود به کار رفته است. جدول شماره شش آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ساختاری است.

جدول ۶ آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ساختاری

احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	تفاوت‌ها				
			۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین
			بالا	پایین			
۰/۱۶۱	۳۹	۱/۴۲۹	۰/۹۰۵۶۶	۰/۱۵۵۶۶	۰/۲۶۲۳۵	۱/۶۵۹۲۸	۰/۳۷۵۰۰

مقدار تی مشاهده شده برابر با $1/42$ (جدول ۶) است که در ۳۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی $2/02$ کوچک‌تر است. بر اساس این نتایج، بین میانگین‌های گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود اختلاف معناداری وجود ندارد؛ به این معنا که گروه ساختاری پس از آموزش نمود فارسی به روش ساختاری، پیشرفت چشمگیری نداشته است.

۳-۴. تأثیر روش ارتباطی بر یادگیری نمود دستوری

سومین هدف این تحقیق، بررسی مستقل پیشرفت گروه ارتباطی بر اساس مقایسه عملکرد آن‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود است. جدول شماره هفت نشان‌دهنده عملکرد گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود است.



جدول ۷ آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ارتباطی

پس‌آزمون نمود	پیش‌آزمون نمود	
۴۰	۴۰	تعداد
۸/۷۵۰۰	۲/۴۷۵۰	میانگین
۱/۲۹۵۹۵	۲/۰۶۲۹۵	انحراف معیار
۶/۰۰	۰/۰۰	کمترین نمره
۱۰/۰۰	۷/۰۰	بیشترین نمره
۰/۲۰۴۹۱	۰/۳۲۶۱۸	خطای معیار

میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود در گروه ارتباطی به ترتیب ۲/۴۷ و ۸/۷۵ است. انحراف معیار در پیش‌آزمون ۲/۰۶ و در پس‌آزمون ۱/۲۹ است. کمترین نمره در پیش‌آزمون نمود صفر و در پس‌آزمون ۶ است. بیشترین نمره به ترتیب ۷ و ۱۰ است. آمار توصیفی جدول شماره هفت نشان می‌دهد گروه ارتباطی در پس‌آزمون نمود با میانگین ۸/۷۵ بهتر از پیش‌آزمون عمل کرده است.

از آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین‌های گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود استفاده شده است. جدول شماره هشت آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود را نشان می‌دهد.

جدول ۸ آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ارتباطی

احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	تفاوت‌ها				
			۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین
			پایین	بالا			
۰/۰۰۰	۳۹	۱۸/۵۷۸	۵/۵۹۱۸۰	۶/۹۵۸۲۰	۰/۳۳۷۷۷	۲/۱۳۶۲۳	۶/۲۷۵۰۰

مقدار تی مشاهده شده برابر با ۱۸/۵۷ است که در ۳۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی ۲/۰۲

بزرگ‌تر است. بر اساس این نتایج، بین میانگین گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود اختلاف معناداری هست. از تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود گروه ارتباطی به‌روشنی درمی‌یابیم که بر اساس طرح درس ارتباطی، آزمودنی‌های گروه ارتباطی پس از آموزش نمود فارسی- در مقایسه با قبل از آموزش- پیشرفت معنادارتری در کاربرد درست نمود داشته‌اند که این خود، نشانه تأثیر مثبت آموزش نمود دستوری بر اساس طرح درس ارتباطی است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با نگاهی به نتایج این پژوهش درمی‌یابیم که گروه ارتباطی در پس‌آزمون نمود عملکرد بسیار بهتری در پاسخ درست به سؤال‌ها داشته است؛ درحالی که این گروه در پیش‌آزمون و قبل از آموزش نمود فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی، در پاسخ به سؤال‌های نمود موفقیت چندانی نداشته است.

در پس‌آزمون نمود، مقایسه عملکرد گروه ساختاری با گروه ارتباطی نشان می‌دهد گروه ساختاری پس از آموزش به روش ساختاری، موفقیت معناداری به‌دست نیاورده است؛ اما گروه ارتباطی پس از آموزش نمود فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی، نسبت به گروه ساختاری، موفقیت معناداری کسب کرده است؛ درنتیجه درک درست نمود در گروه ارتباطی بهتر از گروه ساختاری بوده است.

نتایج تحلیل داده‌های گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود نشان می‌دهد عملکرد گروه ساختاری قبل و بعد از آموزش به روش ساختاری، تفاوت معناداری ندارد؛ به‌عبارتی گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود عملکرد مشابهی داشته‌اند. بنابراین، آموزش روش ساختاری در کاربرد درست نمود فارسی تأثیر معناداری ندارد.

داده‌های به‌دست‌آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود در گروه ارتباطی، گویای تفاوت چشمگیر و معنادار در عملکرد این گروه در پاسخ به پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمود است. آزمودنی‌های گروه ارتباطی در پاسخ به پیش‌آزمون نمود موفقیت چندانی نداشتند؛ درحالی که همین گروه پس از آموزش نمود بر اساس طرح درس ارتباطی، موفقیت قابل‌قبولی به‌دست آوردند. بنابراین، درس‌هایی که بر اساس طرح درس ارتباطی برای آموزش نمود فارسی تهیه



شده‌اند، به فارسی‌آموزان خارجی کمک می‌کنند تا از کاربرد نمود فارسی درک درستی پیدا کنند. کاربردی‌ترین بخش این پژوهش به تهیه و تدوین درس‌هایی بر اساس طرح درس ارتباطی برای آموزش نمود دستوری فارسی اختصاص دارد. به هر چهار مهارت اصلی خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن در همه درس‌ها توجه شده است. با توجه به آنکه نگارندگان این پژوهش به گونه‌ی ضعیف رویکرد ارتباطی توجه داشته‌اند، در طراحی درس‌ها توجه آن‌ها به ساخت نیز معطوف بوده است.

آموزش درس‌های نام‌برده این نکته را روشن کرد که زبان‌آموزانی که آموزش نمود فارسی به آن‌ها بر اساس طرح درس ارتباطی بوده است، در درک نمود دستوری فارسی موفقیت چشمگیری دارند. البته، عوامل مهم موفقیت گروه ارتباطی در کاربرد درست نمود دستوری عبارت‌اند از: ۱. تقویت توانش ارتباطی فارسی‌آموزان با آموزش درس‌هایی که بر اساس طرح درس ارتباطی آموزش نمود فارسی بوده است. ۲. انگیزه یادگیری زبان‌آموزان در کلاس ارتباطی به‌طور چشمگیری افزایش پیدا کرده بود که دلیل آن، تنوع تمرین‌ها و فعالیت‌های ارتباطی بود؛ دلیل دیگر نیز این بود که زبان‌آموزان در کلاس، زبان را برای ایجاد ارتباط واقعی به‌کار می‌بردند و این پویایی، موجب بیشتر شدن انگیزه آن‌ها در یادگیری زبان فارسی می‌شد.

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هنوز نوپاست و برای پیشرفت آموزشی، به پژوهش‌های فراوان‌تری نیاز دارد. بنابراین، برای پیشرفت در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیشنهاد می‌شود به این نکته‌ها در پژوهش‌های آتی پرداخته شود:

الف. در این پژوهش به دلیل حجم و گستردگی، مجال برای پرداختن مفصل به مقوله‌ی وجه نبود. بنابراین به دیگر پژوهشگران توصیه می‌شود با تحقیق در مقوله‌ی وجه در زبان فارسی، راه را برای آموزش بهتر این مقوله به فارسی‌آموزان هموار کنند.

ب. به تهیه‌کنندگان مواد آموزشی پیشنهاد می‌شود طرح درس‌هایی بر اساس رویکرد ارتباطی که مرتبط با مقوله‌ی زمان و وجه است، تهیه کنند تا معلمان فارسی بتوانند از آن در آموزش زبان فارسی بهره ببرند.

ج. از آنجایی که بیشتر مجموعه‌های آموزشی‌ای که تاکنون برای آموزش دستور فارسی تهیه شده‌اند بر اساس روش‌های سنتی آموزش زبان هستند، پیشنهاد می‌شود مجموعه‌هایی

برای آموزش دستور زبان فارسی تهیه شود که مطابق روش‌ها و رویکردهای جدید آموزش زبان باشد؛ زیرا روش‌های سنتی انگیزه کافی به فارسی‌آموزان نمی‌دهند. در مقابل، آموزش بر اساس روش‌ها و رویکردهای نوین آموزش زبان، زبان‌آموزان را علاقه‌مند و فعال می‌کند و به یادگیری بهتر زبان منجر می‌شود.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Comrie
2. Lyons
3. Kilby
4. Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik
5. Wagner
6. Saeed
7. Katamba & Stonham
8. Smith
9. Palmer
10. Hymes
11. Johnson

۷. منابع

- بختیاری محمودی، بهروز. (۱۳۷۸). *زمان در زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- بهزاد، فرامرز و ثریا دیوشلی. (۲۰۰۴). *دوره آموزش زبان فارسی*. بامبرگ: لوگوس.
- پازارگادی، علاءالدین. (۱۳۸۵). *فارسی آسان برای خارجی‌ان*. تهران: رهنما.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۷۳). *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*. دوره مقدماتی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ثمره، یدالله. (۱۳۸۴). *مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی (آزفا)*. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.



- ذوالفقاری، حسن، مهبد غفاری و بهروز محمودی بختیاری. (۱۳۸۳). *آموزش زبان فارسی، دوره مقدماتی تا پیشرفته*. تهران: مدرسه.
- ذوالفقاری، محمدکاظم و مریم گلتراش. (۱۳۷۷). *فارسی برای انگلیسی‌زبانان*. تهران: جانزاده.
- رضیئی، حامد. (۱۳۸۷). *فارسی نوشتاری- گفتاری (۱) با تکیه به فرهنگ و هنر ایران ویژه دانشجویان فرانسه‌زبان*. تهران: شورای گسترش زبان و ادب فارسی.
- شفائی، احمد. (۱۳۶۳). *مبانی علمی دستور زبان فارسی*. تهران: نوین.
- شیرازی، موید. (۱۳۷۱). *فارسی امروز برای دانشجویان خارجی*. ج ۲. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- شهیدی، شکوفه. (۱۳۸۴). *فارسی به فارسی (فارسی برای دوره مقدماتی)*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صفارمقدم، احمد. (۱۳۸۲). *فارسی عمومی ۱ ساختارهای پایه*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ضرغامیان، مهدی. (۱۳۸۰). *دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- گلفام، ارسلان. (۱۳۸۵). *اصول دستور زبان*. تهران: سمت.
- ماهوتیان، شهرزاد. (۱۳۷۸). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی*. ترجمه مهدی سمایی. تهران: نشر مرکز.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curcin, R. (1980). *Communicative syllabus design for adult real beginners*. Masters thesis, Concordia University.
- Farhady, H., A. Jafarpur & P. Birjandi. (2007). *Testing language skills: From theory to practice*. Tehran: SAMT.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katamba, F. & J. Stonham. (2006). *Morphology*. London: Macmillan.
- Kilby, D. (1984). *Descriptive system and English verb*. London: Croom Helm.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Perntice-Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, G. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. (1985). *A comprehensive grammar of the english language*. New York: Longman.
- Saeed, J. (2003). *Semantics*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Shahvary, S. (2005). *Iranian EFL university students: Command of aspectuality of the English language*. MA Thesis in Teaching English as a Foreign Language, Al-Zahra University.
- Smith, C. S. (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Thackston, M. (1978). *An introduction to Persian*. Tehran: Soroush.
- Vaezi, S. H. & M. Eshghavy. (2009). *A comparative study of Persian and English tenses*. Paper presented at the Center of Middle Eastern Studies at the University of Arizona in Tucson, Arizona.
- Wagner, L. (2001). "Aspectual influences on early tense comprehension". *Journal of child Language*. no. 28. pp. 661-681.