

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان  
(علمی- پژوهشی)

سال اول، شماره‌ی دوم، زمستان ۱۳۹۱

آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان:  
مقایسه‌ی دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور

محمد دبیرمقدم  
استاد زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبائی  
زهره صدیقی‌فر  
عضو هیأت علمی گروه آموزش زبان فارسی - دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

### چکیده

محققان حوزه‌ی آموزش زبان بر این باورند که شیوه‌ی آموزش، تأثیر فراوانی بر سرعت و عمق یادگیری یک زبان دارد. اهمیت موضوع فوق، در آموزش برخی ساخت‌های زبان فارسی که از پیچیدگی‌های معنایی و نحوی برخوردارند، آشکار است. یکی از ساخت‌های مذکور، ساخت جمله‌های شرطی است که در پژوهش حاضر تلاش شده تا دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور در آموزش این نوع جمله‌ها به غیر فارسی‌زبانان مورد بررسی قرار گیرد و روش تدریس برتر در این زمینه معرفی گردد. بدین منظور، ۳۰ نفر عرب‌زبان از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به صورت تصادفی انتخاب شدند و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. گروه آزمایش، تحت آموزش جمله‌های شرطی به روش تکلیف-محور و گروه کنترل، تحت آموزش به روش ساختاری قرار گرفتند. در پایان، از هر یک از این گروه‌ها آزمونی به‌عمل آمد. پس از جمع‌آوری داده‌های حاصل از آزمون و تجزیه و تحلیل آن‌ها مشخص گردید که در تدریس جمله‌های شرطی، روش تکلیف-محور نسبت به روش ساختاری از مزیت بیشتری برخوردار می‌باشد و می‌تواند به‌عنوان روش تدریس برتر مد نظر قرار گیرد.

### کلیدواژه‌ها

آموزش زبان فارسی، جمله‌های شرطی، روش تدریس تکلیف-محور، روش تدریس ساختاری

## ۱. مقدمه

با پیشرفت علم آموزش زبان دوم طی چند قرن گذشته، تغییر نگرش‌هایی نسبت به روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان پدید آمد. تا اواخر دهه‌ی هفتاد، رویکرد مسلط بر آموزش زبان، رویکرد صورت-محور بود. در این رویکرد، برقراری ارتباط کلامی مورد غفلت قرار می‌گرفت و تمرکز اصلی تنها بر صورت‌های نحوی بدون توجه به کاربرد آن‌ها بود. تمایل به آموزش زبان به روش ارتباطی، در نتیجه‌ی پی بردن به این واقعیت بود که توانایی برقراری ارتباط کلامی، موضوعی پر اهمیت است. جانسون و مورو (۱۹۸۱: ۱) معتقدند که تعداد بسیاری از زبان‌آموزان در دوره‌های مبتنی بر نحو سنتی از نظر ساختاری توانمندی‌هایی کسب می‌کنند، ولی از نظر ارتباطی توانایی لازم را به دست نمی‌آورند. ساویگنون (۱۹۸۳: ۵۸) تسلط بر قواعد نحوی را کافی ندانسته و معتقد است که: «متکی بودن به قواعد نحوی، هنگامی که فردی پیامی دارد که می‌خواهد با آن ارتباط برقرار کند، مشکل است». وی (۱۹۷۳: ۸) خاطرنشان می‌سازد: «صورت‌های زبانی در اصل وسیله هستند و نه هدف. ارتباط، کمیت معینی از دانش دستوری نیست، بلکه فرایند مداومی جهت بیان، انتقال و تعبیر پیام است». تیلور (۱۹۸۳: ۷۲) نیز بر این نکته تاکید می‌نماید که برخی از زبان‌آموزان در موقعیت‌های ارتباطی واقعی قادر به تولید یک ساختار متناسب با موقعیت نیستند.

این حقیقت که زبان دوم‌آموزان می‌توانند از نحو زبان آگاهی داشته باشند، اما هنوز هم قادر نباشند که دانش نحوی را برای برقراری ارتباط فعال سازند، منجر به این شده که نظریه‌پردازان و مدرسین، آن دسته از فعالیت‌هایی را که ممکن است زبان‌آموزان را به گسترش مهارت‌های زبانی قادر سازند، مورد توجه قرار دهند. تیلور (۱۹۸۳: ۶۹-۷۱) در این زمینه می‌نویسد:

«نتایج پژوهش‌های رایج در زبان‌شناسی کاربردی نشان می‌دهد که اکثر زبان‌آموزان بزرگسال، هنگامی زبان دوم را کسب می‌کنند که مشغول برقراری ارتباط در زبان هدف باشند. اکثر زبان‌آموزان هنگامی به بهترین شکل با زبان آشنا می‌شوند که زبان، مورد مطالعه‌ی مستقیم قرار نگرفته است، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای انجام ارتباط مورد استفاده قرار گرفته است. هنگامی که فراگیران زبان، مستقیماً درگیر انجام عملی از طریق زبان مربوطه گردند، علاقه‌مند به آن زبان می‌شوند و در نتیجه، در زبان‌آموزی پیشرفت فراوانی از خود نشان می‌دهند.»

نادیده انگاشتن جنبه‌ی پر اهمیت فراگیری زبان، یعنی کسب توانایی لازم برای برقراری ارتباط، باعث پدید آمدن تحول عظیمی در آموزش زبان دوم شد که به رویکرد آموزش ارتباطی زبان شهرت یافت. ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱: ۳۲۵) برخی از اصول این رویکرد را این‌گونه برمی‌شمارند:

۱. فعالیت‌هایی که منجر به برقراری ارتباط واقعی می‌شوند برای یادگیری زبان ضروری‌اند.  
۲. فعالیت‌هایی که در آن‌ها، زبان برای انجام تکالیف معنادار به کار گرفته می‌شود، یادگیری را ترغیب کرده و افزایش می‌دهد.

۳. زبانی که برای زبان‌آموزان معنادار باشد، فرایند یادگیری را تقویت می‌کند.  
آن‌چه امروزه مورد توجه قرار گرفته، این است که زبان‌آموز بداند هر یک از الگوهای دستوری زبان، چه معنا و مفهومی را به ذهن متبادر می‌سازد و این که دستور زبان که اساس ایجاد ارتباط خلاق است باید به‌گونه‌ای در ذهن زبان‌آموز جای بگیرد که پاره‌ای از دانش ناخودآگاه وی را تشکیل دهد (ویلیکینز، ۱۹۷۶؛ نقل از ضیاءحسینی، ۱۳۸۵: ۱۲۴). در رویکرد ساختاری که نقطه‌ی مقابل رویکرد جدید بود، به بافت توجه‌ای نمی‌شد و این موضوع مهم نبود که ساخت دستوری مورد نظر چه کاربردی دارد و چگونه در دنیای واقعی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در چند سال اخیر که آموزش زبان فارسی رونق یافته است، اگرچه روش‌ها و کتابهای آموزش زبان فارسی تغییرات محسوسی را شاهد بوده‌اند، ولی همچنان در حوزه‌ی آموزش دستور، نیاز به تغییر و دگرگونی اساسی از نقطه‌نظر روش‌ها و رویکردهای نوین آموزشی احساس می‌گردد. باید به فکر راه چاره‌ای برای آموزش هرچه مؤثرتر عناصر زبانی بود تا در کوتاه‌ترین زمان ممکن، شاهد بیشترین دستاورد آموزشی و حداکثر کارایی در برقراری ارتباط با عناصر فرا گرفته‌شده‌ی دستوری باشیم. از میان قواعد دستوری زبان فارسی، قاعده‌ای که نظر نگارندگان و نیز نظر جمعی از مدرسان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم را به خود جلب کرد، قاعده‌ی ساخت جملات شرطی بود. زبان‌آموزان در تشخیص و تولید این دسته از جملات با مشکل روبرو بودند و در صورتی که ادات شرط از ابتدای جمله‌ی شرطی حذف می‌گشت در درک این موضوع که جمله‌ی مورد نظر دارای مفهوم شرط است، دچار مشکل می‌شدند؛ در نتیجه در آزمون‌ها نیز عملکرد خوبی در پاسخ‌گویی به این بخش از خود نشان نمی‌دادند. بخشی از این مشکلات فراگیری، مربوط به ساخت این‌گونه جملات می‌شود. سویترز (۱۹۹۰) از ساخت جملات شرطی به‌عنوان موضوع بحث‌انگیز زبان‌شناسی یاد می‌کند.

این دسته از جملات که یکی از انواع جملات مرکب به‌شمار می‌آیند، در تولید، از لحاظ مطابقی فعل در بندهای شرط و جواب شرط و نیز از لحاظ احتمال وقوع، دارای انواعی هستند که ثمره (۱۳۷۲: ۱۵۸) آن‌ها را به چهار نوع تقسیم می‌کند:

نوع اول، جملات شرطی‌ای هستند که احتمال وقوع آن‌ها در زمان حال وجود دارد. در این دسته، حال التزامی بعد از ادات شرط استفاده می‌گردد و در قسمت جواب شرط نیز حال اخباری به‌کار می‌رود. مانند:

۱. اگر همین الان برویم، به اتوبوس می‌رسیم.

نوع دوم، شرطی‌هایی هستند که احتمال وقوع آن‌ها در زمان حال وجود ندارد. در این جملات در دو بند (پایه و پیرو)، زمان گذشته‌ی استمراری استفاده می‌گردد. مانند:

۲. اگر زودتر راه می‌افتادیم، به اتوبوس می‌رسیدیم.

نوع سوم، جملات شرطی‌ای هستند که امکان یا احتمال انجام عمل در آن‌ها در گذشته وجود داشته ولی به دلیل محقق نگشتن شرط، عمل مورد نظر به وقوع نپیوسته است. فعل در بند پیرو این جملات می‌تواند به دو شکل گذشته‌ی دور یا گذشته‌ی استمراری و در بند پایه نیز به به همین دو شکل ظاهر گردد. جملات شرطی زیر از این گونه‌اند:

۳. اگر دیروز تند رفته بودیم، به اتوبوس رسیده بودیم.

۴. اگر دیروز تند می‌رفتیم، به اتوبوس می‌رسیدیم.

۵. اگر دیروز تند رفته بودیم، به اتوبوس می‌رسیدیم.

همان‌گونه که می‌بینیم، در جملات فوق با آن‌که هر سه جمله بر یک معنی واحد دلالت دارند، اما به صورت‌های زمانی مختلف در بندهای پایه و پیرو ظاهر گشته‌اند که این تنوع می‌تواند یادگیری را در فارسی‌آموز مختل نماید.

نوع چهارم، شرطی‌هایی هستند که به احتمال وقوع عمل در آینده منوط به برآورده ساختن شرط اشاره می‌کنند. در این دسته از شرطی‌ها، در بند پایه صورت حال اخباری یا امر و در بند پیرو نیز صورت گذشته‌ی ساده به کار خواهد رفت. مانند نمونه‌ی (۶) و (۷):

۶. اگر او رفت، من هم می‌روم.

۷. اگر او رفت، تو هم برو.

از سوی دیگر می‌توان ادات شرط مانند «اگر» را که البته پربسامدترین آن‌ها نیز است، از ابتدای جمله حذف کرد، اما در نزد گویشور زبان فارسی، همچنان مفهوم شرطی بودن جمله حفظ خواهد شد.

۸. (اگر) بخوری، می‌میری.

ویژگی دیگر این دسته از جملات، امکان جابه‌جایی بند شرط و جواب شرط است، بدون آن که به معنی اولیه خللی وارد گردد:

۹. او را می‌بینی، اگر امروز به خانه‌ی ما بیایی.

ویژگی دیگر، جایگزین شدن اداتی چون: به شرط این‌که، به شرطی که، در صورتی که و ... به جای حرف شرط متداول «اگر» است.

۱۰. به شرطی که امروز به خانه‌ی ما بیایی، او را می‌بینی.

لذا با توجه به ویژگی‌هایی که ذکر گردید، در بحث آموزش زبان فارسی، جمله‌ی شرطی حائز اهمیت می‌باشد. مطالعات پژوهشگران مختلف بر روی زبان نشان می‌دهد چگونگی شیوه‌ی آموزش، تأثیر بسیاری بر سرعت یادگیری و همچنین فراگیری عمیق‌تر زبان دارد. بنابراین، آزمودن روش‌های نوین آموزشی در آموزش مقوله‌های دستوری به‌طور عام و مقوله‌ی جملات شرطی به‌طور خاص، می‌تواند موضوع تحقیق و مطالعه قرار بگیرد و با انجام چنین تحقیقی می‌توان رهیافت جدیدی جهت آموزش بهتر زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم و ارتقاء سطح زبانی زبان‌آموزان ارائه نمود. در این تحقیق، تلاش بر این است تا با توجه به ظرایف نحوی و معنایی موجود در ساخت این مقوله، روش آموزش تکلیف-محور مبتنی بر نظریه‌ی ارتباطی که در آن زبان‌آموزان از طریق تعامل هدفمند، ساخت‌های شرطی را فرا می‌گیرند، در آموزش به غیر فارسی‌زبانان مورد بررسی قرار گیرد. در راستای نیل به این هدف، پرسش‌های زیر شکل گرفت:

۱. چه رابطه‌ای بین یادگیری جملات شرطی و دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور وجود دارد؟

۲. آیا رابطه‌ی معناداری بین روش تدریس تکلیف-محور (به‌طور اخص) و یادگیری جملات شرطی وجود دارد؟

متناظر با سؤالات فوق، به ترتیب فرضیه‌های زیر مطرح است:

۱. به نظر می‌رسد رابطه‌ای بین دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور و یادگیری جملات شرطی وجود ندارد.
۲. به نظر می‌رسد رابطه‌ی معناداری بین تدریس به روش تکلیف-محور و یادگیری جملات شرطی وجود ندارد.

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

نوریس (۲۰۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «چگونه بر مشکلات آموزش شرطی‌ها فائق آییم»، به مشکلاتی که زبان‌آموزان در یادگیری شرطی‌های زبان انگلیسی با آن‌ها روبرو هستند، می‌پردازد. وی در این مقاله ابتدا به این نکته اشاره می‌کند که مدرسان و زبان‌آموزان، مشکلات فراوانی در آموزش و یادگیری جملات شرطی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی / دوم دارند. نوریس بروز این مشکلات را با پیچیدگی زبان‌شناختی و شناختی در ساختار این دسته از جملات، مرتبط می‌داند. وی به این نکته اذعان دارد که نمی‌توان برای شرطی‌ها یک روش آموزشی واحد مطرح ساخت، ولی می‌توان با تعیین بسامد انواع شرطی‌ها در زبان انگلیسی، آن نوع از شرطی‌هایی که دارای بیشترین بسامد در پیکره‌ی زبانی گویشوران این زبان است را در اولویت قرار داد و در واقع، به جای آموزش همه‌ی انواع جملات شرطی، پربسامدترین آن‌ها را آموزش داد و از این طریق از دشواری یادگیری انواع جملات شرطی کاست و به آموزش پربسامدترین آن‌ها اکتفا نمود. وی در ادامه به ارائه‌ی اعداد و ارقام آماری بسامد انواع جملات شرطی در انگلیسی می‌پردازد.

شکلتون (۲۰۰۹) با ارائه‌ی طرح درسی مبنی بر استفاده از تکالیف در آموزش شرطی‌ها، به آموزش جملات شرطی در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی / دوم پرداخته است. وی درگیر نمودن زبان‌آموزان در فراگیری این دسته از جملات به‌وسیله‌ی تکالیف موجود در طرح درس را راهی برای یادگیری بهتر تلقی کرده است. او معتقد است با استفاده از تکالیف، کلاس از حالت معلم-محور بودن فاصله گرفته و دانش‌آموز-محور خواهد شد و از این طریق است که موفقیت در یادگیری افزایش می‌یابد. او معتقد است با آموزش تکلیف-محور، زبان‌آموزان فرصت فراوانی برای استفاده از زبان پیدا می‌کنند و از این

طریق با کاربرد زبان در زندگی واقعی آشنا می‌گردند. وی در پایان، طرح درسی برای آموزش جملات شرطی نوع سوم در زبان انگلیسی ارائه می‌کند.

خیا اژن (۲۰۰۸) به تأثیر آموزش تکلیف-محور در آموزش نحو در کلاس‌های زبان انگلیسی در چین پرداخته است. وی مقاله‌ی خود را این‌گونه آغاز کرده است: «آموزش تکلیف-محور، روش نوینی است که بسیار مؤثر واقع شده؛ هرچند هنوز در حوزه‌ی آموزش دستور، این روش مورد بررسی‌های فراوان قرار نگرفته است». وی به شرح چگونگی آموزش جملات شرطی به روش تکلیف-محور پرداخته و طرح درسی را برای آموزش این دسته از جملات ارائه نموده است.

ویلیس (۲۰۰۹) به برگزاری یک دوره کارگاه آموزشی که در آن معلمان زبان انگلیسی با چگونگی آموزش دستور (از جمله آموزش جملات شرطی) به روش تکلیف-محور آشنا شدند، اشاره می‌کند. در این کارگاه، هشت تن از معلمان باسابقه و طراز اول زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم شرکت کرده‌اند و خطابه‌هایی مبنی بر تجربه و موفقیت خود در زمینه‌ی آموزش دستور از طریق روش تکلیف-محور ایراد نموده‌اند. در این کارگاه، به نقش تعامل و درگیر ساختن زبان‌آموزان برای فراگیری هرچه عمیق‌تر قواعد دستوری، توجه خاصی مبذول گردیده است.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

#### ۱.۳. یادگیری تکلیف-محور زبان

کریس (۲۰۰۲: ۳۸۹) یادگیری تکلیف-محور انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در عصر حاضر را بسیار گسترده به شمار می‌آورد که در کشورهای زیادی در سرتاسر دنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد.

بون (۲۰۰۴: ۱) تمرکز اصلی در کلاس‌هایی که یادگیری در آن‌ها به روش تکلیف-محور صورت می‌گیرد را بر تکلیف می‌داند و زبان را به‌عنوان ابزاری که زبان‌آموزان از آن برای تکمیل تکلیف استفاده می‌کنند، در نظر می‌گیرد.

برخی از اصول آموزش زبان به روش تکلیف-محور که ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) آن‌ها را دارای نقش اصلی در نظریه‌ی آموزشی این روش می‌دانند، عبارتند از:  
الف) تکالیف، هم درونداد و هم برونداد لازم را برای پردازش در فراگیری زبان ارائه می‌دهند.

کرشن درونداد قابل فهم را ملاک لازم جهت فراگیری موفق زبان قلمداد می‌کند. این در حالی است که بسیاری از محققان علاوه بر درونداد قابل فهم، برونداد را نیز برای فراگیری زبان دوم لازم می‌دانند. گفته می‌شود که تکالیف، موقعیت‌های مناسبی برای در معرض درونداد و برونداد قرار دادن زبان‌آموز ایجاد می‌کند.

از سوی دیگر، پژوهش‌های جدید، "مذاکره‌ی معنی"<sup>۱</sup> را به‌عنوان یک عنصر ضروری در فراگیری زبان دوم می‌دانند.

(ب) تکالیف مبتنی بر فعالیت، انگیزشی هستند.

همواره محققان تکلیف را به‌عنوان عاملی برای افزایش انگیزه در زبان‌آموزان می‌دانند. تحقیقات نشان می‌دهند که با افزایش سطح انگیزه در زبان‌آموزان، یادگیری نیز افزایش می‌یابد؛ زیرا آن‌ها برای انجام تکالیف مجبور به استفاده از زبان معیار هستند.

(ج) برخی از تکالیف را می‌توان در جهت تسهیل یادگیری بعضی از جنبه‌های زبان طراحی کرد.

اسکهان (۱۹۹۸: ۹۷؛ نقل از ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱) معتقد است: «تکالیف سخت‌تر که به پردازش دشوارتری نیز نیاز دارند، باعث افزایش میزان توجه زبان‌آموز به معنی و کاهش میزان توجه او به صورت پیام می‌شود». وی پیشنهاد می‌کند که تکالیف را با انواع مختلفی از سطوح دشواری طراحی کنیم تا زبان‌آموزان هم صحت و روانی کلام را به دست آورند و هم دانش صورت زبانی را کسب نمایند.

### ۲.۳. تدریس تکلیف - محور زبان

ویلیس (۱۹۹۶) برای یادگیری زبان، چهار شرط اصلی: ۱- مواجهه با زبان هدف، ۲- کاربرد زبان هدف، ۳- انگیزه‌ی فراگیر، و ۴- نوع آموزش را معرفی می‌کند و روش تکلیف-محور را به‌عنوان روشی که هر چهار شرط را شامل می‌شود معرفی می‌کند.

براون (۲۰۰۱: ۵۰) آموزش تکلیف-محور را شامل مجموعه‌ای از تکالیف ارتباطی می‌داند که با ارتباط مستقیم با یکدیگر، به اهداف مشترک آموزشی منجر می‌گردند.

---

<sup>1</sup> meaning negotiation



### ۳.۲. تعریف تکلیف

آموزش زبان تکلیف-محور، مفهوم "تکلیف" را به‌عنوان واحد اساسی طرح‌ریزی و آموزش مطرح می‌سازد؛ اگرچه تعاریف مربوط به تکلیف در آموزش زبان تکلیف-محور متنوع است، ولی درک متعارفی مبنی بر این که تکلیف، فعالیت یا هدفی است که با به کار بردن زبان انجام می‌پذیرد (مانند یافتن راه حل برای جورچین، نقشه‌خوانی، آدرس دادن، تماس تلفنی، نامه نوشتن، نوشتن مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و سرهم کردن یک اسباب‌بازی) وجود دارد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱).

اسکهان (۱۹۹۶: ۲۰) از تکلیف به‌عنوان فعالیتی که بیشتر بر معنی تأکید دارد، یاد می‌کند. به اعتقاد وی، موفقیت در انجام یک تکلیف، با توجه به دستیابی به یک نتیجه ارزیابی می‌شود. وی تکلیف را تا حدی شبیه کاربرد زبان در زندگی واقعی می‌داند و آموزش تکلیف-محور را نیز دیدگاه نسبتاً ژرفی از آموزش ارتباطی زبان قلمداد کرده است.

نونان (۱۹۸۹: ۱۰) تکلیف را چنین تعریف کرده است:

«تکلیف ارتباطی بخشی از کار کلاسی مربوط به درس است که زبان‌آموزان را در درک، به‌کارگیری، تولید، یا تعامل به زبان مقصد، دخیل می‌سازد و در این حین توجه آنان عمدتاً متمرکز بر معناست و نه متمرکز بر صورت. تکلیف باید جامع و کامل باشد و به عبارتی بتواند به تنهایی به منزله‌ی یک کار ارتباطی درخور توجه مطرح گردد».

ریچاردز و همکاران (۱۹۸۵) بر این عقیده‌اند که تکلیف، فعالیت یا عملی است که برای پردازش یا فهم زبان انجام می‌گیرد. به‌عنوان نمونه می‌توان از کشیدن نقشه همزمان با گوش دادن به یک نوار یا یک دستورالعمل نام برد. آنان معتقدند تنوع تکلیف، آموزش زبان را ارتباطی‌تر می‌کند، زیرا هدفی برای فعالیت کلاسی فراهم می‌کند که فراتر از تمرین زبان به خاطر خود زبان است.

لانگ (۱۹۸۵) تکلیف را بخشی از یک کار می‌داند که برعهده‌ی خود شخص یا دیگران گذاشته می‌شود. این تکلیف می‌تواند برای دریافت پاداش نیز انجام پذیرد. مانند نقاشی یک نرده، لباس پوشیدن یک بچه، خرید یک جفت کفش، قرض گرفتن یک کتاب از کتابخانه و ...

کروکز (۱۹۸۶) معتقد است: «تکلیف عبارت است از کار یا هدفی که به‌عنوان نوعی روند آموزشی مطرح می‌گردد یا جهت استخراج داده‌ها برای پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد».

محققان برای تکلیف، تعاریف مختلفی ارائه کرده‌اند. این تعاریف از لحاظ صوری متنوع‌اند، ولی همگی در سه ویژگی مهم یک تکلیف (معنامداری، داشتن نتیجه یا هدف و معتبر و مبتنی بر واقعیت بودن) اشتراک داشته‌اند (ویلیس، ۲۰۰۴: ۱۳).

از میان تعاریف زیادی که پژوهشگران برای یک تکلیف مطرح نموده‌اند، مناسب‌ترین آن‌ها تعاریف ویلیس (۱۹۹۶)، الیس (۲۰۰۳) و نونان (۲۰۰۴) است. از نظر ویلیس (۱۹۹۶: ۲۳): «تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که فراگیران در آن‌ها زبان هدف را به‌منظور ارتباط و برای دستیابی به هدف آموزش به‌کار می‌گیرند».

### ۴.۳. تفاوت بین تکلیف و تمرین

برین (۱۹۸۹؛ نقل از الیس، ۲۰۰۳: ۳) تعریفی جامع از تکلیف ارائه می‌کند که هر نوع فعالیت زبانی از جمله تمرین‌ها را نیز در بر می‌گیرد. در واقع وی اصطلاح تمرین و تکلیف را مترادف فرض نموده است، اما الیس (۲۰۰۳: ۳) تعریف دقیق‌تری از تفاوت بین تکلیف و تمرین ارائه می‌دهد: «تکالیف‌ها فعالیت‌هایی هستند که تأکید بر کارکرد زبان معنا- بنیاد دارند. برخلاف آن، تمرین‌ها فعالیت‌هایی هستند که تأکید بر کارکرد زبان صورت- بنیاد دارند». وی (همان منبع) تأکید می‌کند که هدف کلی تکلیف‌ها همان هدف تمرین‌ها، یعنی یادگیری زبان است.

نونان (۱۹۹۰: ۲۵) تفاوت اصلی میان تکلیف و تمرین را در برخورداری تکلیف از نتیجه‌ی غیرزبانی و برخورداری تمرین از نتیجه‌ی زبانی می‌داند.

ویدوسن (۱۹۹۸) استدلال می‌کند که آنچه تکلیف را از تمرین جدا می‌سازد، صورت در مقابل معنا نیست، بلکه نوع معنایی است که از هر دوی آن‌ها مخابره می‌گردد. یک تکلیف، با معنای کاربردی خود، یعنی استفاده از زبان در بافت، سر و کار دارد، ولی یک تمرین، با معنای معناشناختی، یعنی معانی صورت‌های زبانی خاص بدون توجه به بافت، در ارتباط است.

تفاوت دیگر بین تکلیف و تمرین، توسط لیتل وود (۲۰۰۴) مطرح شده است. وی تکلیف را معنابنیاد<sup>۲</sup> و تمرین را صورت-بنیاد<sup>۳</sup> می‌داند. تکلیف را دارای نتیجه‌ی غیرزبانی و تمرین را دارای نتیجه‌ی زبانی قلمداد می‌کند. وی تکلیف را با معنای کاربردی خود ولی تمرین را با معنای معناساختی خود مرتبط می‌داند (نقل از زندمقدم، ۱۳۸۷: ۲۹).

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

دو گروه ۱۵ نفره (کنترل و آزمایش) از زبان‌آموزان عربی‌زبان در رده‌ی سنی ۱۸-۲۵ سال از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) در این تحقیق شرکت کردند. هریک از گروه‌ها در آزمونی که سطح زبانی آنها را مشخص می‌نمود شرکت کردند. سپس هر یک از گروه‌ها تحت یک دوره‌ی آموزشی به مدت ۳ ساعت مبتنی بر روش‌های ساختاری یا تکلیف-محور قرار گرفتند. گروه کنترل، به روش ساختاری یعنی آموزش معلم-محور که اساس کاری آن ارائه‌ی الگو و سپس آوردن نمونه‌ها و مثال‌ها مطابق الگوی تدریس‌شده می‌باشد، آموزش دیدند. در این نوع آموزش، مدرس به صورت صریح، الگوی دستوری را ارائه می‌کند و زبان‌آموزان پس از تدریس، به حل تمرین‌ها می‌پردازند. اما گروه دوم به روش تکلیف-محور آموزش دیدند. در این نوع آموزش، زبان‌آموزان با انجام تکالیف، که به‌عنوان کار یا فعالیتی هدفمند در نظر گرفته می‌شوند، درگیر درک و تولید و تعامل می‌گردند. در روش تکلیف-محور، به مکالمه به‌عنوان کانون مرکزی زبان و اساس فراگیری آن نگریسته می‌شود و تکالیف، هم‌درونداد و هم‌برونداد لازم را برای پردازش و فراگیری زبان ارائه می‌دهند. پس از پایان دوره‌ی آموزشی، هر یک از گروه‌ها در آزمونی که به‌منظور بررسی سطح یادگیری جملات شرطی، تحت تأثیر روش‌های ساختاری و تکلیف-محور، تهیه شده بود شرکت کردند و نتایج توسط نرم افزار آماري اسپاس مورد تحلیل قرار گرفته شد.

---

<sup>2</sup> meaning-based

<sup>3</sup> form-based

## ۵. تحلیل داده‌ها

این بخش از پژوهش، به تجزیه و تحلیل داده‌ها اختصاص یافته است. داده‌هایی که در این جا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته، نمره‌هایی است که زبان‌آموزان گروه‌های کنترل و آزمایش در دو آزمون به دست آورده‌اند. متغیر مستقل در این پژوهش، روش تدریس ساختاری و روش تدریس تکلیف-محور، و متغیر وابسته، سطح یادگیری جملات شرطی می‌باشد. هر یک از آزمون‌ها از سه بخش تشکیل می‌شود: بخش اول، پرسش‌های تشخیصی، بخش دوم، پرسش‌های چهارگزینه‌ای و بخش سوم، پرسش‌های تولیدی را در بر می‌گیرد. لازم به ذکر است که سعی شد سطح سادگی و دشواری پرسش‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یکدیگر مطابقت داشته باشد و دو آزمون با فاصله‌ی دو هفته از یکدیگر برگزار شدند. ابتدا پاسخ‌های زبان‌آموزان در هر یک از بخش‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در دو گروه کنترل و آزمایش، در مقیاس ۱۰۰ حساب گردید و نمودار هر یک نیز ارائه شد. در پایان هر قسمت نیز پس از ارائه‌ی تحلیلی از نتایج آماری، با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپاس به آزمون فرضیه‌های تحقیق پرداخته شد.

### ۱.۵.۱. اطلاعات مربوط به آزمودنی‌ها بر مبنای تشخیص جملات شرطی از غیر شرطی

#### در دو آزمون

در این بخش، به داده‌های کمی و کیفی مربوط به تشخیص جملات شرطی از سایر جملات پرداخته شده است. خلاصه‌ی این نتایج در جدول (۵-۱) و (۵-۲) گردآوری شده و نمودارهای مربوطه نیز ارائه شده‌اند.

### ۱.۵.۱. داده‌های مربوط به پرسش‌های تشخیصی

پرسش‌های مربوط به تشخیص در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، در مجموع شامل هشت جمله بود که از این تعداد، چهار جمله شرطی بود. هر یک از این جملات، نشانگر یکی از ویژگی‌های جملات شرطی‌اند که در مقدمه بدان‌ها اشاره شد. در جمله‌ی شرطی سوم، به جای حرف شرط متداول «اگر» از «چنان‌چه» استفاده شده است. در جمله‌ی شرطی چهارم، بندهای پایه و پیرو با یکدیگر جابجا شده‌اند

**آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مقایسه‌ی دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور / ۴۳**

و ترتیب توالی پیرو- پایه تغییر کرده است. در جمله‌ی شرطی ششم، حرف شرط از آغاز جمله حذف شده و جمله‌ی شرطی هشتم، جمله‌ای است با ترتیب توالی پیرو- پایه، و حرف شرط «اگر». خلاصه‌ی پاسخ‌های صحیح زبان‌آموزان در این آزمون‌ها در جدول‌های (۵- ۱) و (۵- ۲) آمده است.

جدول (۵- ۱). فراوانی تشخیص صحیح جملات شرطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل

جملات	آزمون‌ها	فراوانی	کل زبان‌آموزان
جمله‌ی سوم	پیش‌آزمون	۸	۱۵
	پس‌آزمون	۱۰	۱۵
جمله‌ی چهارم	پیش‌آزمون	۱۱	۱۵
	پس‌آزمون	۱۴	۱۵
جمله‌ی ششم	پیش‌آزمون	۳	۱۵
	پس‌آزمون	۹	۱۵
جمله‌ی هشتم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵
	پس‌آزمون	۱۵	۱۵

جدول (۵- ۲). فراوانی تشخیص صحیح جملات شرطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

جملات	آزمون‌ها	فراوانی	کل زبان‌آموزان
جمله‌ی سوم	پیش‌آزمون	۹	۱۵
	پس‌آزمون	۱۳	۱۵
جمله‌ی چهارم	پیش‌آزمون	۱۰	۱۵
	پس‌آزمون	۱۲	۱۵
جمله‌ی ششم	پیش‌آزمون	۴	۱۵
	پس‌آزمون	۱۰	۱۵
جمله‌ی هشتم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵
	پس‌آزمون	۱۵	۱۵

### ۲.۱.۵. توصیف پاسخ‌های مربوط به تشخیص در پیش‌آزمون

در این قسمت، ابتدا هر یک از جملات شرطی آورده می‌شود و سپس توصیف کیفی پاسخ‌های زبان‌آموزان را در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه می‌کنیم و برای هر یک از جملات نیز به‌صورت جداگانه نمودار مربوطه را می‌آوریم.

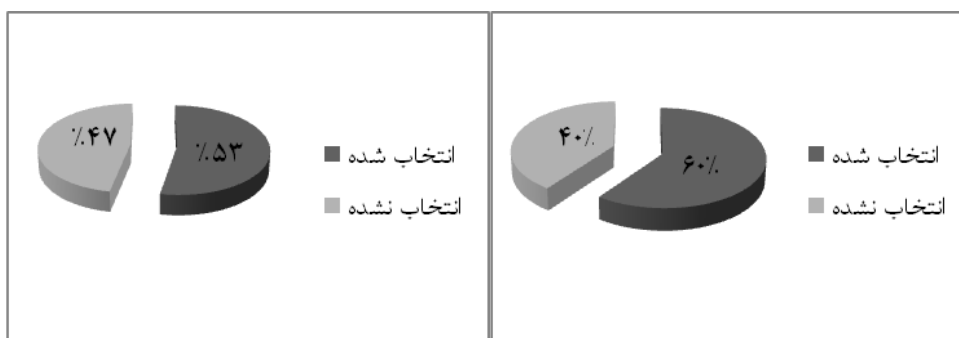
#### ۱.۲.۱.۵. پاسخ گروه‌ها در جمله‌ی سوم

در این جمله، حرف شرط «چنان‌چه» به جای حرف شرط «اگر» به کار رفته است:

۳. چنان‌چه از حال وی خبر دارید، بنویسید.

#### ▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

از گروه کنترل، ۸ نفر و از گروه آزمایش، ۹ نفر جمله‌ی سوم را به‌عنوان جمله‌ی شرطی انتخاب کرده‌اند. نمودارهای (۵-۱) و (۵-۲) نشان‌دهنده‌ی این انتخاب‌ها هستند.



نمودار (۵-۲)

نمودار (۵-۱)

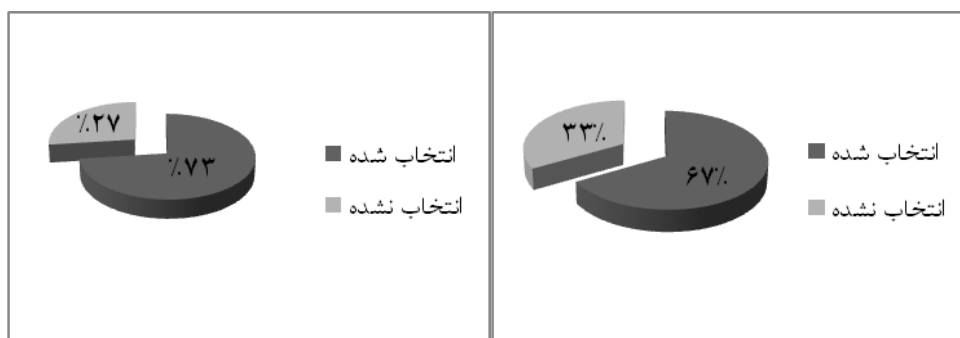
#### ۲.۲.۱.۵. پاسخ گروه‌ها در جمله‌ی چهارم مربوط به تشخیص

در این جمله، بند پیرو و بند پایه با یکدیگر جابجا شده‌اند:

۴. چه خوب بود، اگر تو هم با ما می‌آمدی.

#### ▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

همان‌گونه که از جدول‌های (۵-۱) و (۵-۲) برمی‌آید، از گروه کنترل ۱۱ نفر و از گروه آزمایش ۱۰ نفر جمله‌ی چهارم را انتخاب کرده‌اند. این وضعیت در نمودارهای (۵-۳) و (۵-۴) قابل مشاهده است.



نمودار (۴-۵)

نمودار (۳-۵)

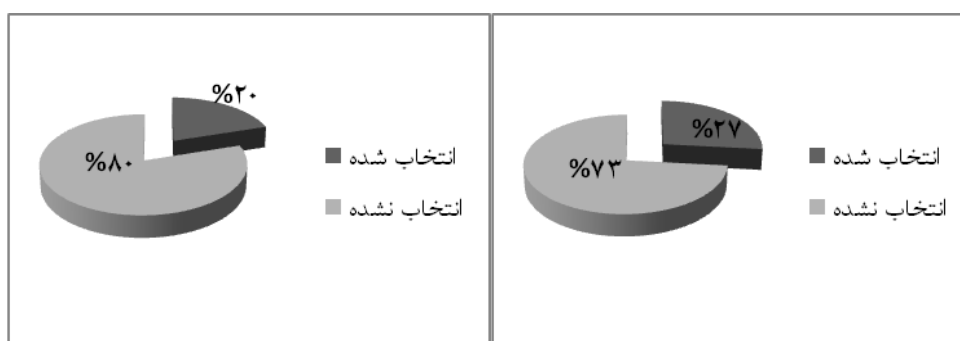
#### ۳،۲،۱،۵. پاسخ‌های گروه‌ها در جمله‌ی ششم مربوط به تشخیص

این جمله با توجه به ویژگی حذف حرف شرط از آغاز بند پیرو در نظر گرفته شده است:

۶. پول داشتم، ماشین‌تان را می‌خریدم.

#### ▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

از گروه کنترل ۳ نفر و از گروه آزمایش ۴ نفر، به شرطی بودن جمله‌ی ششم پی برده‌اند. این نتیجه در نمودارهای (۵-۵) و (۶-۵) به نمایش گذاشته شده است.



نمودار (۶-۵)

نمودار (۵-۵)

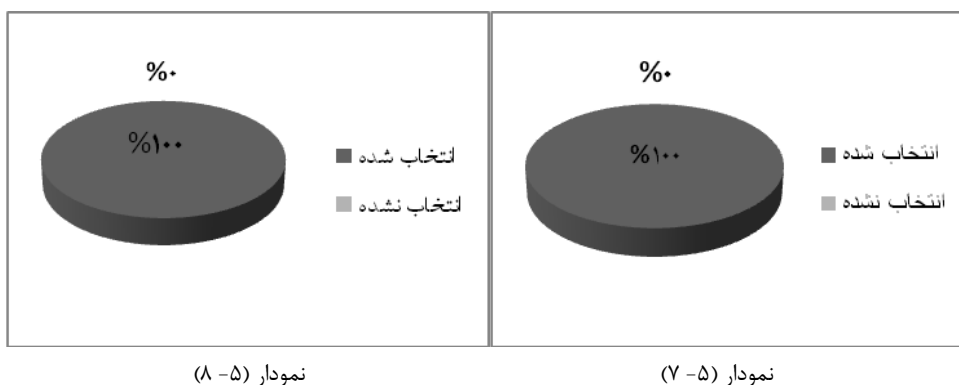
#### ۴،۲،۱،۵. پاسخ گروه‌ها در جمله‌ی هشتم مربوط به تشخیص

۸. اگر زود می‌آمدی، می‌رسیدی.

در این جمله، علاوه بر وجود حرف شرط متداول «اگر» توالی پیرو- پایه حفظ شده است.

▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل، همه‌ی زبان‌آموزان، جمله‌ی هشتم را علامت زده‌اند. نمودارهای (۵-۷) و (۵-۸) گویای این وضعیت هستند.



۳,۱,۵. توصیف داده‌های مربوط به تشخیص جملات شرطی در پس‌آزمون

در این بخش، ابتدا جملات مطرح شده در قسمت تشخیص پس‌آزمون را می‌آوریم، سپس تحلیل کیفی نمرات زبان‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش مطرح می‌شود و نمودار هر جمله آورده می‌شود.

۱,۳,۱,۵. پاسخ‌های گروه‌ها در جمله‌ی سوم مربوط به تشخیص

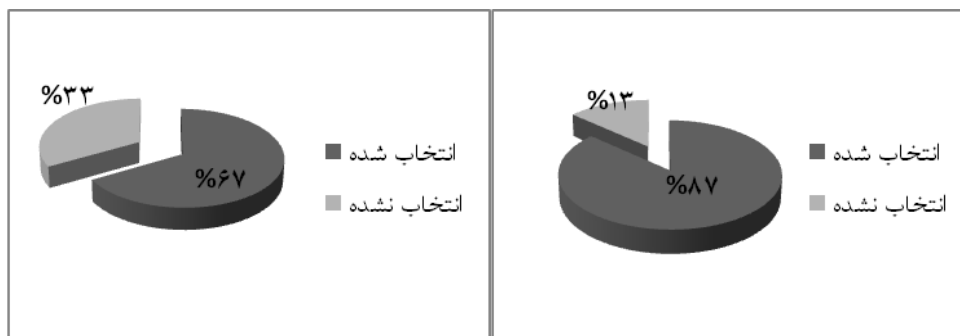
۳. در صورتی که با خبر شدید، به ما هم اطلاع دهید.

در این جمله، حرف شرط «در صورتی که» به جای حرف شرط «اگر» به کار رفته است.

▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

۱۰ نفر از ۱۵ نفر زبان‌آموز در گروه کنترل و ۱۳ نفر از گروه آزمایش، جمله‌ی سوم را به‌عنوان جمله‌ی شرطی انتخاب نموده‌اند. این نتیجه در نمودارهای (۵-۹) و (۵-۱۰) نشان داده شده است.





نمودار (۵-۱۰)

نمودار (۵-۹)

۲،۳،۱،۵. پاسخ‌های گروه‌ها در جمله‌ی چهارم مربوط به تشخیص

۴. تلفن بزن، اگر زود رسیدی.

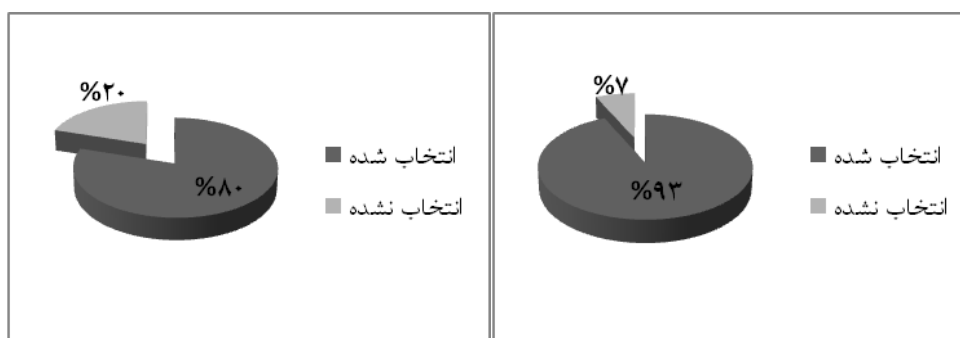
در این جمله، بندهای پایه و پیرو با هم جابجا شده‌اند.

▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

در گروه کنترل، ۱۴ نفر جمله‌ی چهارم را علامت زده‌اند که در نمودار (۵-۱۱) نشان داده شده است و

در گروه آزمایش، ۱۲ نفر به شرطی بودن جمله‌ی چهارم پی‌برده‌اند که این موضوع در نمودار (۵-۱۲)

نشان داده شده است.



نمودار (۵-۱۲)

نمودار (۵-۱۱)

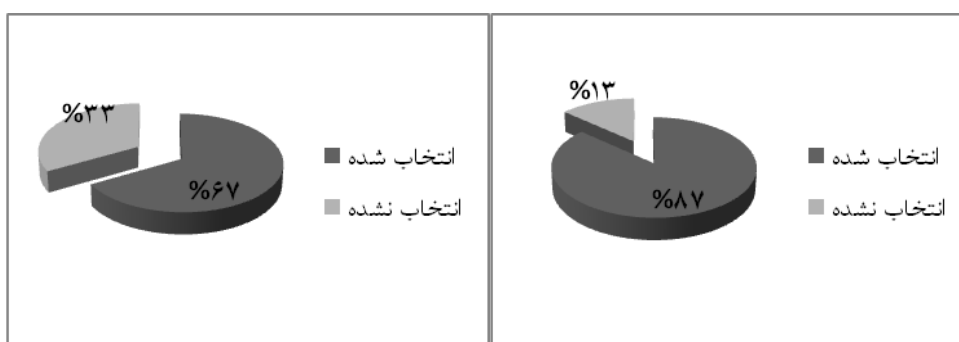
۳،۳،۱،۵. پاسخ‌های گروه‌ها در مورد جمله‌ی ششم مربوط به تشخیص

۶. بخوری، می‌میری.

در این جمله، حرف شرط از ابتدای جمله حذف شده است.

▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

همان‌گونه که در نمودار (۵-۱۳) مشاهده می‌شود، ۱۳ نفر از زبان‌آموزان گروه کنترل، جمله‌ی ۹ را انتخاب کرده‌اند. از گروه آزمایش ۱۰ نفر جمله‌ی ششم را علامت زده‌اند که در نمودار (۵-۱۴) این نتیجه را می‌بینیم.



نمودار (۵-۱۴)

نمودار (۵-۱۳)

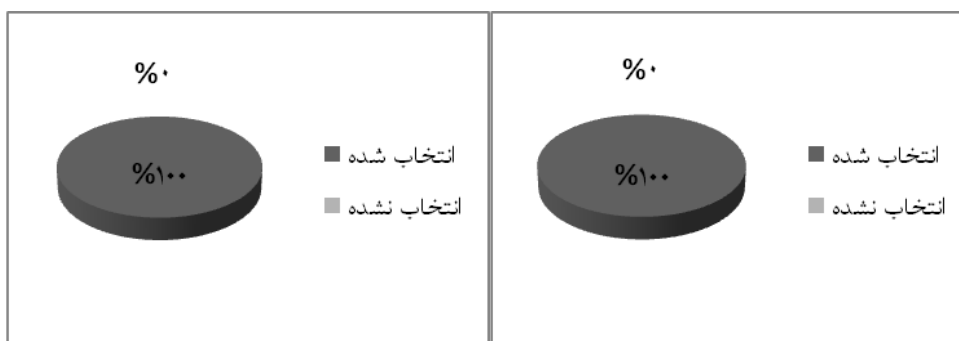
۴،۳،۱،۵. پاسخ‌های گروه‌ها در جمله‌ی هشتم مربوط به تشخیص

۸. اگر بخواهم ادامه‌ی تحصیل بدهم، ترجیح می‌دهم در ایران بمانم.

در این جمله، حرف شرط متداول «اگر» آورده و ترتیب پیرو- پایه حفظ شده است.

▪ پاسخ‌های گروه کنترل و آزمایش

با توجه به نمودارهای (۵-۱۵) و (۵-۱۶)، از هر دو گروه کنترل و آزمایش، همه‌ی زبان‌آموزان جمله‌ی هشتم را علامت زده‌اند.

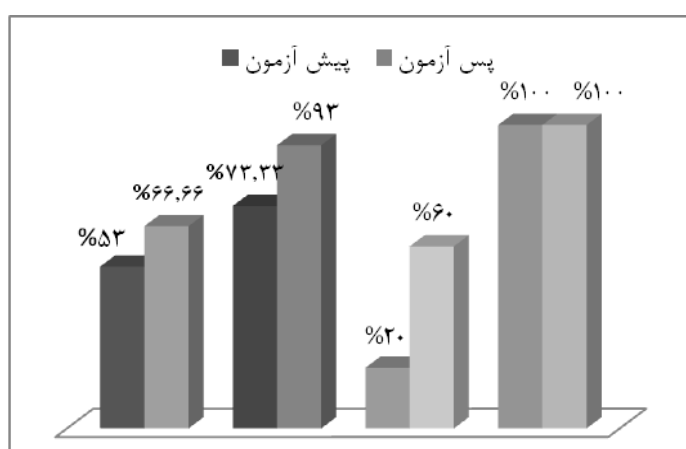


نمودار (۵-۱۶)

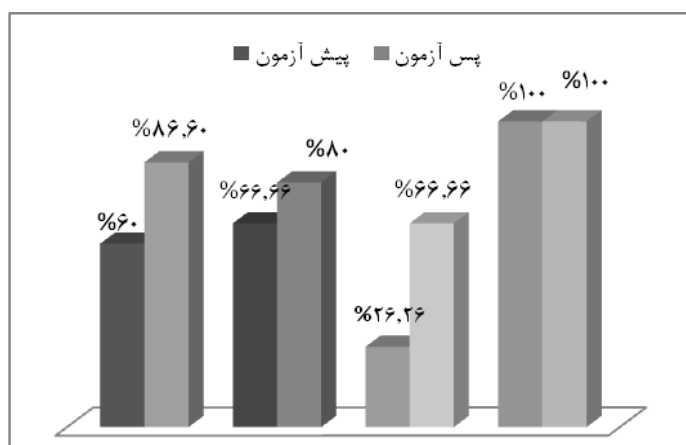
نمودار (۵-۱۵)

### ۴,۱,۵. نتایج کلی حاصل از مقایسه‌ی پاسخ‌های بخش تشخیص در گروه‌های کنترل و آزمایش

در این قسمت، عملکرد هر یک از گروه‌ها در قالب نمودارهای ستونی و بر حسب مقیاس ۱۰۰، در بخش تشخیص جملات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یکدیگر مقایسه می‌گردد.



نمودار (۵-۱۷). عملکرد گروه کنترل در تشخیص جملات شرطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون



نمودار (۵-۱۸). عملکرد گروه آزمایش در تشخیص جملات شرطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

نمودارهای (۵-۱۷) و (۵-۱۸)، عملکرد زبان‌آموزان را در دو گروه کنترل و آزمایش در مورد تشخیص جملات شرطی نشان می‌دهد. با توجه به نمودارها درمی‌یابیم که در گروه کنترل، در جمله‌ی سوم دو آزمون که به جای حرف شرط «اگر» از ادات شرط دیگری استفاده شده بود، حدوداً ۱۳٪ تشخیص افزایش یافته است و در همین مورد برای گروه آزمایش، حدوداً شاهد ۲۶٪ افزایش تشخیص هستیم. در مورد عملکرد زبان‌آموزان در تشخیص جمله‌ی چهارم که توالی پایه-پیرو لحاظ گشته بود، در گروه کنترل، در حدود ۲۳٪ و برای گروه آزمایش ۲۶٪ افزایش تشخیص داشته‌ایم. در جمله‌ی ششم که حرف شرط از ابتدای بند پیرو حذف گشته بود، برای گروه کنترل ۴۰٪ و برای گروه آزمایش نیز ۴۰٪ تشخیص، افزایش پیدا کرده است. در جمله‌ی هشتم که جمله‌ی شرطی در شکل متداول خود آمده بود، عملکرد هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۱۰۰٪ بوده است. به‌طور کلی افزایش سطح تشخیص گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون تقریباً یکسان است و تفاوت فاحشی ندارد، ولی باید دید آیا در سایر بخش‌های آزمون‌ها نیز وضع به همین صورت است یا خیر.

## ۲.۵. اطلاعات در مورد آزمودنی‌ها بر مبنای پرسش‌های چهارگزینه‌ای

در این بخش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مجموعاً ۱۰ پرسش داریم که از این تعداد، ۵ جمله بر شرطی ممکن و ۵ جمله بر شرطی غیرممکن دلالت دارد. پرسش‌های ۱، ۳، ۴، ۶ و ۹، مربوط به جمله‌ی شرطی ممکن و پرسش‌های ۲، ۵، ۷، ۸ و ۱۰ مربوط به شرطی غیرممکن هستند. این بخش از آزمون، مجموعاً ۱۰ نمره را به خود اختصاص داده که ۵ نمره‌ی آن به تشخیص درست فعل در جملات شرطی ممکن و ۵ نمره نیز به تشخیص درست فعل در جملات شرطی غیرممکن اختصاص یافته است. با فرض درست بودن همه‌ی انتخاب‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با احتساب ۱۵ آزمودنی در هر یک از بخش‌های جملات شرطی ممکن و غیرممکن، هریک از بخش‌های مذکور (در هریک از آزمون‌ها) مجموعاً ۷۵ نمره را به خود اختصاص می‌دهند. در جدول (۵-۳)، خلاصه‌ی نتایج حاصل از پاسخ‌های زبان‌آموزان را می‌بینیم.

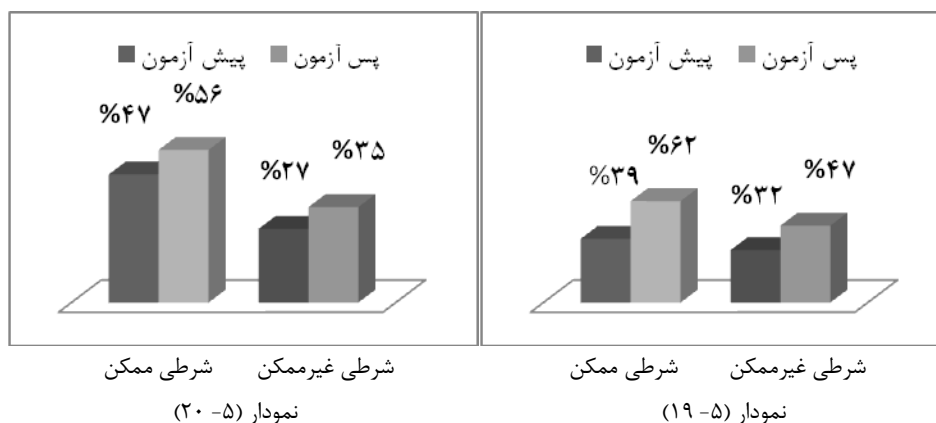
## آموزش جمله‌های شرطی فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مقایسه‌ی دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور / ۵۱

جدول (۵-۳). خلاصه‌ی نتایج حاصل از پاسخ‌های زبان‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به تشخیص درست فعل در جملات شرطی ممکن و غیرممکن

گروه‌ها	آزمون	جملات شرطی ممکن و غیر ممکن	مجموع نمرات	نمره‌ی کل بر حسب درست بودن انتخاب‌ها	تعداد آزمودنی‌ها
کنترل	پیش‌آزمون	جملات شرطی ممکن جملات شرطی غیرممکن	۴۷ ۲۷	۷۵ ۷۵	۱۵ ۱۵
	پس‌آزمون	جملات شرطی ممکن جملات شرطی غیرممکن	۵۶ ۳۵	۷۵ ۷۵	۱۵ ۱۵
آزمایش	پیش‌آزمون	جملات شرطی ممکن جملات شرطی غیرممکن	۳۹ ۳۲	۷۵ ۷۵	۱۵ ۱۵
	پس‌آزمون	جملات شرطی ممکن جملات شرطی غیرممکن	۶۲ ۴۷	۷۵ ۷۵	۱۵ ۱۵

در نمودارهای (۵-۱۹) و (۵-۲۰)، شاهد عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در تشخیص فعل از بین چهار گزینه‌ی داده‌شده در آزمون‌ها برای جملات شرطی ممکن و غیرممکن (برحسب مقیاس ۱۰۰) هستیم.

نمودار (۵-۱۹)، عملکرد گروه کنترل در تشخیص فعل شرطی در جملات شرطی ممکن و غیرممکن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نمودار (۵-۲۰)، عملکرد گروه آزمایش در تشخیص فعل در جملات شرطی ممکن و غیرممکن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد.



با توجه به نمودارهای فوق درمی‌یابیم که در قسمت جملات شرطی ممکن گروه کنترل، ۹٪ افزایش تشخیص فعل درست وجود دارد و در همین قسمت برای گروه آزمایش، ۲۳٪ افزایش داریم. در جملات شرطی غیرممکن نیز شاهد ۸٪ افزایش برای گروه کنترل و ۱۵٪ افزایش برای گروه آزمایش هستیم.

### ۳،۵. توصیف تولید هر دو گروه در دو آزمون

در این بخش از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از مکالمه‌هایی با جاهای خالی استفاده شد و از زبان‌آموزان خواسته شد تا با توجه به مصدر داخل پرانتز، شکل صحیح فعل را در جاهای خالی بنویسند. به هریک از جاهای خالی ۱ نمره اختصاص داده شده بود. اگر یک زبان‌آموز همه‌ی جاهای خالی را با فعل مناسب پر می‌کرد، نمره‌ی کل (۴ نمره‌ی) این قسمت را کسب می‌کرد. در جدول‌های (۴-۵) و (۵-۵)، مجموع نمرات اکتسابی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه کنترل و آزمایش آمده است.

جدول (۴-۵). نتیجه‌ی عملکرد گروه کنترل در بخش تولید پیش‌آزمون و پس‌آزمون

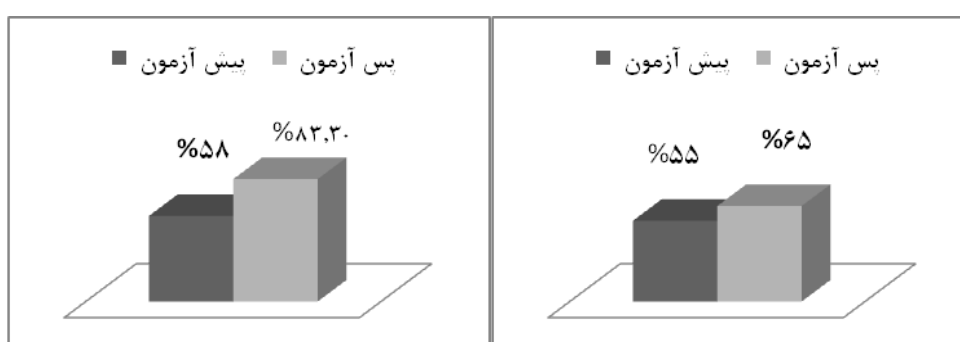
آزمون‌ها	مجموع نمرات کسب‌شده	نمره‌ی کل بر حسب درست بودن همه‌ی تولیدها
پیش‌آزمون	۳۳	۶۰
پس‌آزمون	۳۹	۶۰

جدول (۵-۵). نتیجه‌ی عملکرد گروه آزمایش در بخش تولید پیش‌آزمون و پس‌آزمون

آزمون‌ها	مجموع نمرات کسب‌شده	نمره‌ی کل بر حسب درست بودن همه‌ی تولیدها
پیش‌آزمون	۳۵	۶۰
پس‌آزمون	۵۰	۶۰

### ۱,۳,۵. تحلیل داده‌های تولید در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش

در این قسمت، به مقایسه‌ی عملکرد دو گروه کنترل و آزمایش در نحوه‌ی پاسخ‌گویی به بخش تولید در پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌پردازیم و نحوه‌ی عملکرد آن‌ها را برحسب مقیاس ۱۰۰ در قالب نمودارهای (۵-۲۱) و (۵-۲۲) می‌آوریم.



نمودار (۵-۲۱). تحلیل داده‌های تولید در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (گروه کنترل)  
نمودار (۵-۲۲). تحلیل داده‌های تولید در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (گروه آزمایش)

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون عملکرد تقریباً مشابهی داشته‌اند و این در حالی است که در پس‌آزمون، تفاوت عمده‌ای را بین گروه آزمایشی و کنترل، با برتری گروه آزمایشی بر کنترل شاهد هستیم. در گروه کنترل ۱۰٪ افزایش تولید و در گروه آزمایش ۲۵٪ افزایش تولید داریم.

### ۴,۵. مقایسه‌ی عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش برای آزمودن فرضیه‌های

#### پژوهش

در این بخش، ابتدا به ارائه‌ی آمار توصیفی که شامل بررسی میانگین، انحراف از معیار و میانگین خطای استاندارد حاصل از عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون است می‌پردازیم و نمودارهای مقایسه‌ی میانگین نمرات کسب‌شده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه را ارائه می‌کنیم. سپس به آزمودن فرضیه‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپاس پی‌اس‌اس خواهیم پرداخت.

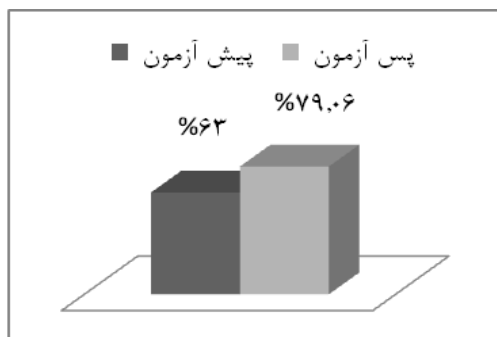
### ۵.۵. جدول‌های بررسی شاخص‌های مرکزی در گروه‌های کنترل و آزمایش

در این بخش، جدول‌های بررسی شاخص‌های مرکزی در دو گروه کنترل و آزمایش به‌منظور نشان دادن عملکرد گروه‌ها، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را ارائه می‌کنیم.

جدول (۵-۶). بررسی شاخص‌های مرکزی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل

آزمون‌ها	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
پیش‌آزمون	۹/۴۰۰	۱۵	۱/۴۵۴	۰/۳۷۵۴
پس‌آزمون	۱۱/۸۶۷	۱۵	۱/۴۰۷	۰/۳۶۳۴

نمودار (۵-۲۳)، مقایسه‌ی میانگین نمرات در گروه کنترل که به‌شیوه‌ی ساختاری آموزش دیدند را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.



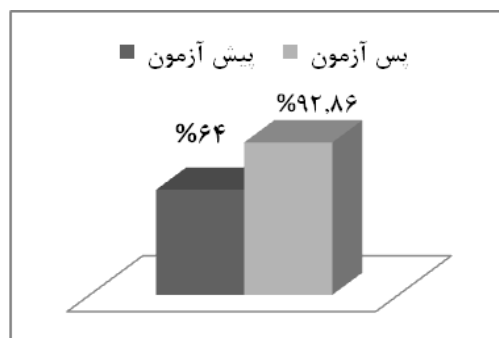
نمودار (۵-۲۳)

جدول (۵-۸). بررسی شاخص‌های مرکزی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش

آزمون‌ها	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
پیش‌آزمون	۹/۶۰۰	۱۵	۱/۲۴۲	۰/۳۲۰۷
پس‌آزمون	۱۳/۹۳۳	۱۵	۱/۳۸۷	۰/۳۵۸۱



نمودار (۵-۲۴)، مقایسه‌ی میانگین نمرات در گروه آزمایش که به شیوه‌ی تکلیف-محور آموزش دیدند را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.



نمودار (۵-۲۴)

### ۶.۵. آزمودن فرضیه‌های پژوهش

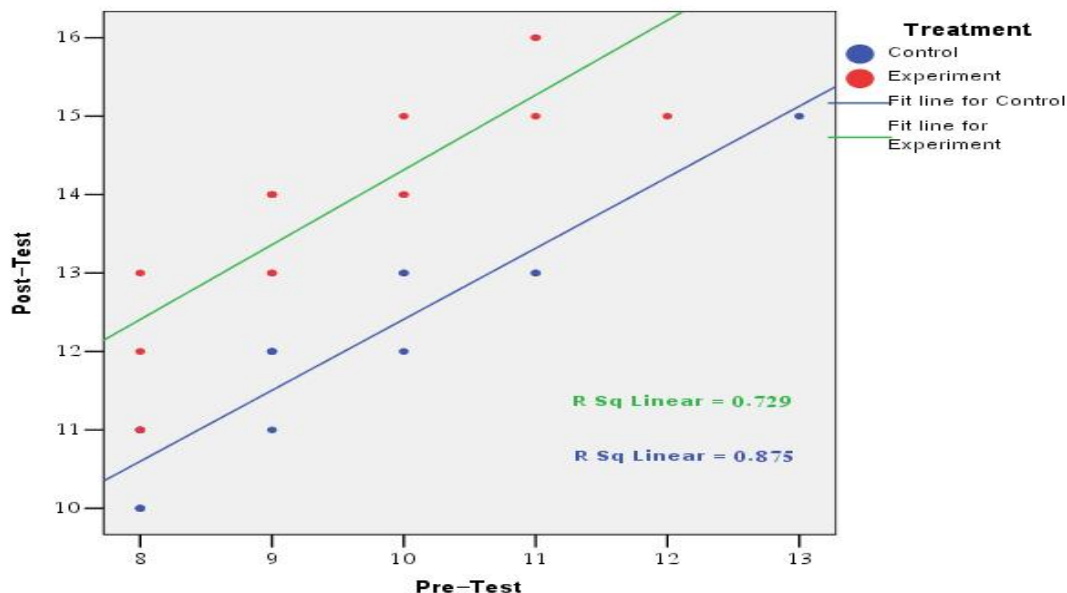
در این بخش، به آزمودن فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم. فرضیه‌ی اول: به نظر می‌رسد بین یادگیری جملات شرطی و نوع روش تدریس، رابطه‌ای وجود ندارد.

برای آزمودن این فرضیه، به محاسبه‌ی ضریب همبستگی پیرسون بین نتیجه‌ی حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه نیاز داریم.

جدول (۵-۸). محاسبه‌ی همبستگی در عملکرد گروه‌ها بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مقایسه‌ی همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های کنترل و آزمایش			
گروه	تعداد	همبستگی	سطح معنی‌داری
نتایج حاصل از مقایسه‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل	۱۵	۰/۹۳۵	۰/۰۰۰
نتایج حاصل از مقایسه‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایشی	۱۵	۰/۸۵۴	۰/۰۰۰

نمودار (۵-۲۵)، چگونگی پراکندگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد.



نمودار (۵-۲۵)

با توجه به نمودار فوق، پراکندگی نمرات پیش‌آزمون برای هر دو گروه یکسان است. نمرات پس‌آزمون برای گروه آزمایش و تابع خطی حاصل از آن در بالای نمرات گروه کنترل و تابع خطی آن قرار دارد. از سوی دیگر، هر اندازه مربع ضریب همبستگی (توان دوم ضریب همبستگی) بیشتر باشد، نشانگر این است که داده‌ها به یکدیگر وابسته‌تر بوده که با توجه به جدول (۵-۸)، این میزان برای گروه آزمایش بیشتر است. پس فرضیه‌ی صفر محققان رد شده، عکس آن اثبات می‌گردد؛ یعنی یادگیری جملات شرطی رابطه‌ی مستقیم با نوع روش تدریس دارد.

فرضیه‌ی دوم: به نظر می‌رسد رابطه‌ی معناداری بین تدریس به روش تکلیف-محور و یادگیری جملات شرطی وجود ندارد. بدین‌منظور سطح معنی‌داری، برای مقایسه‌ی عملکرد گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه می‌شود. چنان‌چه عدد حاصله از  $0/05$  کوچک‌تر باشد، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه‌ی بین یادگیری جملات شرطی و روش تدریس تکلیف-محور معنی‌دار است و فرضیه‌ی صفر رد و عکس آن اثبات می‌گردد. در جدول (۵-۹) نتایج محاسبه آورده شده است.

جدول (۵-۹). مقایسه‌ی تفاوت‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش به‌منظور بررسی سطح معنی‌داری

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	T	مقایسه‌ی تفاوت‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون				گروه آزمایش	
			۹۵٪ فاصله‌ی اطمینان تفاضل نمرات		میانگین خطای استاندارد	انحراف معیار		میانگین
			بالا	پایین				
۰/۰۰۰	۱۴	۲۳/۱۸۹	۳/۹۳۳	۴/۷۳۴	۰/۱۸۶۹	۰/۷۲۳	۴/۳۳۳	پیش‌آزمون- پس‌آزمون

اکنون با توجه به نمودار فوق، سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ با درجه‌آزادی ۱۴ استخراج شده است. با توجه به این موضوع که برای معنی‌دار بودن رابطه‌ی بین دو متغیر، سطح معنی‌داری باید از ۰/۰۵ کوچک‌تر باشد، رابطه‌ی بین متغیرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است. لذا فرضیه‌ی دوم پژوهش رد و عکس آن اثبات می‌گردد؛ یعنی رابطه‌ی معنی‌داری بین تدریس به روش تکلیف-محور و یادگیری جملات شرطی وجود دارد.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق، روش‌های تدریس ساختاری و تکلیف-محور در آموزش شرطی‌های زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفتند. همان‌گونه که تحلیل داده‌ها نشان دادند، روش تدریس تکلیف-محور نسبت به روش ساختاری در یادگیری عمیق‌تر جملات شرطی از مزیت بیشتری برخوردار است. در رویکرد ساختاری که به مقوله‌های دستوری، نگاهی ساختاری و بدون توجه به تعامل زبان‌آموزان و مشارکت ایشان در یادگیری دارد، آموزش مقوله‌های دستوری به‌صورت ارائه‌ی الگو و حل تمرین‌ها انجام می‌گیرد. در این روش معمولاً از متن‌هایی که بتوان کاربرد مقوله‌ی مورد نظر را در آن‌ها نشان داد استفاده نمی‌شود و تنها به جملاتی محدود و گاهی نیز بی‌ربط با یکدیگر بسنده می‌شود. در روش تکلیف-محور که درست نقطه‌ی مقابل روش ساختاری است، برعکس با نگاهی ارتباطی که به زبان دارد، در سرتاسر مدت آموزش از زبان‌آموزان به‌منظور تعامل هدفمند با یکدیگر به‌وسیله‌ی ساخت دستوری مورد نظر خواسته می‌شود که با تلاش‌های خود، درگیر درک عمیق‌تر زبان گردند و کلاس

درس از حالت معلم- محور بودن به شکل زبان‌آموز- محوری تغییر می‌کند. در این روش از متونی استفاده می‌شود که احتمال تجربه شدنشان در دنیای خارج از کلاس یا همان دنیای واقعیت وجود دارد؛ از این رو، زبان‌آموز هم با مقوله‌ی دستوری مورد نظر آشنا می‌گردد و هم با برقراری ارتباط به‌وسیله‌ی ساخت مورد نظر. نتیجه‌ای که از این تحقیق حاصل گشت، تأییدی است بر نتایج تحقیقاتی که در پیشینه بدان‌ها اشاره گردید. در نتیجه، روش تکلیف- محور در آموزش شرطی‌های زبان فارسی نیز می‌تواند کارآمد باشد و به‌عنوان راهکار مؤثر در آموزش به خارجیان فارسی‌آموز مطرح گردد.

## منابع

- ثمره، یدالله. (۱۳۷۲). آموزش زبان فارسی (آزفا): کتاب دوم مقدماتی. چاپ سوم. قم: انتشارات بین‌المللی الهدی. ریچاردز، جکسی و راجرز تئودور. (۲۰۰۱). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان. ترجمه‌ی علی بهرامی. تهران: انتشارات رهنما.
- ضیاءحسینی، محمد. (۱۳۸۵). روش تدریس زبان خارجی / دوم. تهران: انتشارات رهنما.

- Bowen, T. (2004). "Task-based Learning" *TESOL Quarterly*, Vol. 23: 283-303
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). **The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching**. New York: Longman.
- Breen, M. (1987). "Contemporary Paradigms in Pyllabus Design: (parts 1 and 2)" *Language Teaching*, Vol. 20: 9-2 & 57-74. longman.
- Brown, H. D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy** (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Pearson Education
- Carless, D. (2002). "Implementing Task-based Learning with Young Learners" *ELT Journal*, Vol.56(4): 389-396.
- Ellis, R. (2003). **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. & Morrow, K. (eds). (1981). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- Littlewood, w. (2004). "The Task-based in Learner Needs Analysis" in Long, M. (ed.), **Second Language Needs Analysis**. Cambridge University Press.
- Long, M. (1985). "Methodological Issues in Learner Needs Analysis" in Long, M. (ed.) **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). **Task-based Language Teaching: A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching** (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. & Weber, H. (1985). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. London: Longman.
- Sweetser, E. (1990). **From Etymology to Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, R. V. (1998). **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). **National Syllabuses**. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). **A Framework for Task-based Learning**. Essex: Longman.
- Willis, J. (2004). **Doing Task-based Teaching**. New York. Oxford University Press.