

آموزش زمان‌های فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی

ضیاء تاج‌الدین[✉]، ملیحه عشقوی^۲

۱. دانشیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه علامه طباطبائی

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

دریافت: ۱۳۹۲/۰۷/۰۴ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۲۰

چکیده

یادگیری زمان یکی از مشکلات فارسی‌آموزان خارجی است. برای پرداختن به این مشکل، پیشرفت در یادگیری زمان‌های فارسی براساس روش‌های متفاوت در آموزش آن‌ها در کانون این پژوهش قرار گرفت. بدین‌منظور، تأثیر دو روش ساختاری و ارتباطی برای آموزش زمان بررسی شد. آزمودنی‌ها از بین فارسی‌آموزان سطح دوم میانی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران (مؤسسه دهخدا) انتخاب شدند. تعداد هر گروه شامل ۴۰ فارسی‌آموز غیرایرانی بود. هر دو گروه در دو پیش‌آزمون زمان شرکت کردند تا از منظر توانایی استفاده از زمان در زبان فارسی همگن شوند. سپس زمان‌ها به آزمودنی‌ها در گروه ساختاری براساس روش ساختاری آموزش زبان آموزش داده شد. گروه ارتباطی نیز با توجه به طرح درس‌های ارتباطی که تهیه و تدوین شد، زمان‌های فارسی را فراگرفتند. براساس عملکرد دو گروه در پس‌آزمون، پیشرفت هر گروه در مقایسه با پیش‌آزمون و نیز در مقایسه با یکدیگر با استفاده از آزمون تی مستقل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد که گروه ارتباطی پیشرفت معنی‌داری در درک و کاربرد درست زمان نسبت به گروه ساختاری به‌دست آورد. در مقابل، تفاوت آماری معنی‌داری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ساختاری ملاحظه نشد. افزون بر این، نتایج آزمون تی نشان می‌دهد عملکرد گروه ارتباطی در پس‌آزمون از نظر آماری به‌طرز معنی‌داری بهتر از عملکرد گروه ساختاری بود. نتایج این تحقیق تجربی دال بر آن است که با توجه به تأثیرگذاری روش تدریس ارتباطی در آموزش زمان، در تهیه و تدوین مطالب درسی برای فارسی‌آموزان و در روش آموزش مفهوم دستوری زمان، روش تدریس ارتباطی روشی کارآمد است که توجه و به‌کارگیری آن در مراکز آموزش زبان فارسی به ارتقای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان یاری می‌رساند.

واژگان کلیدی: زمان، فعل، روش ارتباطی، روش ساختاری، زبان فارسی.

۱. مقدمه

اگرچه امروزه توجه به دستور در کانون توجه طراحان درسی و برنامه‌ریزان آموزشی قرار ندارد، اما هنوز از اهمیت بسزایی در آموزش زبان برخوردار است. مع‌هذا، روش آموزش آن تغییر کرده، یعنی همراه با پیدایش روش‌ها و رویکردهای جدید آموزش زبان دوم، نگرش به کارکرد و چگونگی یادگیری آن تغییر کرده است. با توجه به اینکه در زبان فارسی فعل مرکزی‌ترین عنصر با شاخص‌های برجسته‌ی زمان در جمله است، درک و کاربرد درست آن به‌منزله مفهومی دستوری مهم می‌نماید.

روشن است که ارتباط درست کلامی زمانی حاصل می‌شود که گویشور بتواند معنی و منظور مورد نظر را به‌گونه‌ای مناسب با توجه به بافت کلامی و موقعیتی به‌شونده منتقل سازد. این امر افزون بر استفاده از توانش منظورشناختی مستلزم کاربرد توانش زبانی از جمله استفاده درست از ساختارهای دستوری مانند زمان است. از آنجا که روش آموزش زبان ارتباطی هم به روانی و هم به دقت و صحت کلامی توجه دارد، به‌کارگیری آن در آموزش ساختار دستور (زمان در افعال فارسی) می‌تواند پیشرفتی قابل ملاحظه در فرایند یادگیری زمان‌های فارسی ایجاد کند. امروزه عده‌ی درخور توجهی از زبان‌آموزان از ملیت‌های متفاوت سرگرم آموختن زبان فارسی هستند که به یقین ساختار، معنی و کاربرد زمان در جامعه زبانی آن‌ها با زبان فارسی تفاوت دارد (عشقوی، ۱۳۸۷: ۳۸). لذا آموزش زمان فارسی به عنوان اساسی‌ترین عنصر پایه‌ای جمله بر اساس رویکرد ارتباطی آموزش زبان امری مهم به نظر می‌رسد.

۱-۱. زمان در عبارتهای فعلی

مقوله‌ی زمان نزد بشر یکی از مهم‌ترین اصول حاکم بر زندگی اجتماعی اوست. بدون زمان زندگی بی‌معنی است. به‌عبارتی، اگر انسان مفهوم زمان را در نمی‌یافت چرخ زندگی اجتماعی نمی‌چرخید، زیرا تمام امور و روابط اجتماعی با زمان تنظیم و سنجیده می‌شود. معنی زمان برای همه‌ی افراد بشر روشن و بدیهی است. بی‌شک حس زمان نقش اساسی در کشف واقعیت دارد. بنابراین، زمان نیز قاعدتاً باید به‌نحوی این مفهوم فلسفی و پیچیده را در ساختار خود منعکس نماید (گلفام، ۱۳۸۵: ۵۷). ما در هر نقطه‌ای که ایستاده‌ایم درکی از رخدادهای گذشته و آینده نسبت به لحظه‌ی کنونی داریم.

در مراحل پیدایش دانش زبان و بعدها نیز در مراحل تقسیم‌بندی اجزاء در مبحث فعل به عنصر زمان توجه شد و مفهوم زمان دستوری به وجود آمد (شفائی، ۱۳۶۳: ۴۵). درک مفهوم زمان نجومی از یک سو و زمان دستوری از سوی دیگر، تعیین ویژگی‌های هریک، و برقراری ارتباط بین آن‌ها از دیرباز نظر زبان‌شناسان را به خود جلب کرده است (همان). آموزش زمان هم در همه روش‌های تدریس با درجات مختلف از اهمیت برخوردار بوده است.

بشر با مفهومی که از زمان در ذهن دارد، می‌تواند از این نظام در زبان خود بهره بگیرد. این نظام زمان تقویمی در ذهن همه افراد بشری در جوامع گوناگون یکسان است، یعنی همه جوامع درکی روشن و معین از زمان تقویمی در ذهن خود دارند. می‌توان ادعا کرد که مفهوم زمان تقویمی با توجه به برابری محیط طبیعی انسان‌ها در زمین، از نظر آدمیان همانند است، لیکن وقتی این زمان تقویمی در زبان به کار گرفته می‌شود از روش‌ها و شیوه‌های متفاوتی نیز استفاده می‌شود. مثلاً در زبانی چون چینی زمان دستوری در فعل بازنمایی نمی‌شود، ولی در زبان‌های فارسی و انگلیسی و بیشتر زبان‌های هند و اروپایی زمان دستوری در فعل بازنمایی می‌شود. بنابراین همانطور که انسان‌ها دارای دستور جهانی هستند، زمان تقویمی هم در ذهن همه انسان‌ها یکسان است و تنها روش به کارگیری آن در انتقال مفهوم متفاوت است. زمان‌های دستوری زمان‌هایی هستند که در زبان‌ها به شیوه‌های متفاوت معنای زمان را در گفتمان متجلی می‌کنند (عشقوی، ۱۳۸۸: ۲). زمان دستوری، دستوری شدگی موقعیت در زمان تقویمی است (کامری^۱، ۱۹۸۵). در بیشتر زبان‌هایی که زمان دستوری دارند، زمان در فعل آشکار می‌شود (همان). البته زمان در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف به صورت‌های متفاوت درک می‌شود. گاهی در زبانی به جای آنکه زمان در فعل تجلی یابد، در سایر کلمات جمله نمود می‌یابد. به عبارت دیگر، زمان غالباً از طریق فعل نشان داده می‌شود، گرچه بعضی اوقات عناصر دیگری در بافت جمله، زمان را به گونه‌ای بهتر متجلی می‌کنند.

زمان یکی از مشخصه‌های ذاتی فعل است که آشکارکننده زمان اسنادی در ارتباط با بعضی لحظه‌های خاص در صحبت کردن یا نوشتن است و روشن می‌سازد که وقوع رخدادی قبل از لحظه صحبت کردن (زمان گذشته) و یا همزمان با آن (زمان حال) یا بعد از آن (زمان آینده) است (کاتامبا و استونهام^۲، ۲۰۰۶). ما با استفاده از زمان، تطابق بین صورت فعل و مفهوم مورد نظر از زمان (گذشته، حال یا آینده) را درک می‌کنیم (لیچ و اسوارتویک^۳، ۱۹۹۶). زمان حال به معنی مطابقت زمان تقویمی موقعیت با لحظه کنونی، و زمان آینده به معنی قرارگرفتن موقعیت بعد از لحظه کنونی است (کامری، ۱۹۸۵). برای تعیین رویدادها، ملاک پایه‌ای زمان حال است که نقطه

مرکزی محسوب می‌شود و با دور شدن از این نقطه مرکزی به دو سوی متقابل، زمان‌های گذشته و آینده نیز برای تعیین رویدادها نسبت به زمان حال شکل می‌گیرند.

به اعتقاد کامری (۱۹۷۶)، زمان دستوری مربوط به موقعیتی است که اشاره به زمان تقویمی دیگری دارد که معمولاً لحظه سخن گفتن است. بر این اساس، رایج‌ترین زمان‌ها در زبان‌ها، البته نه همه زبان‌ها، حال، گذشته و آینده است که زمان تقویمی موقعیت توصیفی را به لحظه اکنون مربوط می‌سازد (کامری، ۱۹۷۶). کامری در تعریفی ساده و روشن می‌افزاید که زمان دستوری یک مقوله اشاره‌ای است که موقعیت‌ها را در زمان تقویمی قرار می‌دهد. زمان‌های پایه دستوری در مباحث زبان‌شناسی عبارتند از حال، گذشته و آینده: زمان حال به معنی مطابقت زمان تقویمی موقعیت با لحظه اکنون، زمان گذشته به معنی قرار گرفتن موقعیت پیشین در لحظه اکنون و زمان آینده نیز به معنی قرار گرفتن بعد از لحظه اکنون است (کامری، ۱۹۸۵).

خلاصه تحلیل فوق در مورد سه زمان مطلق حال، گذشته و آینده به این صورت است:

حال رخدادی همزمان با لحظه سخن گفتن است.

گذشته رخدادی قبل از لحظه سخن گفتن است.

آینده رخدادی بعد از لحظه سخن گفتن است. (کامری، ۱۹۸۵: ۱۲۳)

در زبان‌شناسی، ارتباط بین زمان دستوری و زمان تقویمی موضوع بسیاری از مطالعات است (کریستال^۴، ۱۹۹۱). به هر حال زمان دستوری ابزاری برای نشان دادن زمان تقویمی است (کامری، ۱۹۸۵).

۱-۲. زمان در زبان فارسی

زمان فعل در رساندن معنی جمله نقش بسیار مهمی دارد و از دیدگاه منظورشناختی جابه‌جا کردن زمان فعل‌ها خود بیانگر معانی خاصی در جمله‌های مختلف است که گویشوران زبان در موقعیت‌های گوناگون به کار می‌برند (ملک زاده، ۱۳۷۴: ۱۰۷). زمان اصلی فعل‌ها در بیشتر زبان‌ها و از جمله فارسی فزون از سه زمان گذشته، حال یا آینده نیست (همان). در زبان فارسی زمان دستوری در قالب واژ- نحوی و با کمک تصریف فعل بازنمایی می‌شود و باید توجه داشت که مفهوم زمان در واحدهای واژگانی نیز وجود دارد. واژه‌هایی مثل *فردا، دیروز، الان، سال بعد* و غیره، مشخصاً مفهوم زمان را با خود به همراه دارند (گلفام، ۱۳۸۵).

زمان‌های دستوری حال، گذشته و آینده عمده‌ترین زمان‌های دستوری محسوب می‌شوند. زمان حال ملاک اصلی برای رمزگذاری زمان‌های دستوری است و در دو جهت مخالف آن، رخدادها به گذشته و آینده تقسیم می‌شوند.

۱-۲-۱. زمان گذشته

زمان گذشته به معنی قرار گرفتن موقعیت پیشین در لحظه کنونی است (کامری، ۱۹۸۵ : ۳۶). فعل‌هایی که بر عملی یا حالتی در زمان گذشته دلالت می‌کنند، ماضی یا گذشته نامیده می‌شوند. انواع زمان گذشته رایج در زبان فارسی عبارتند از:

گذشته ساده: رفت. گذشته استمراری: می‌رفتیم. گذشته نقلی: رفته‌ام. گذشته استمراری نقلی: می‌ساخته‌اند.

گذشته در جریان: داشتم می‌خوردم. گذشته در جریان نقلی: داشته می‌خورده است.

گذشته دور: رفته بودند.

گذشته التزامی: نوشته باشم.

۱-۲-۲. زمان حال

زمان حال به معنی مطابقت زمان تقویمی در وقت و لحظه کنونی است (کامری، ۱۹۸۵ : ۳۶). به ندرت برای یک موقعیت، انطباق با لحظه کنونی وجود دارد. به عبارتی، مهم‌ترین ویژگی زمان حال اشاره به موقعیتی است که مدت زمان طولانی‌تری را نسبت به لحظه کنونی دربرمی‌گیرد (کامری، ۱۹۸۵ : ۳۷).

انواع زمان حال رایج در زبان فارسی عبارتند از:

زمان حال ساده: مانند: هرروز با ماشینم سر کار می‌روم. هنگام زمستان هوا سرد است. زمان حال استمراری: در موقعیتی که شخصی از کسی می‌پرسد «چه کار می‌کنی؟» و پاسخ می‌شنود که «خانه را تمیز می‌کنم»، عمل تمیز کردن زمان حال است. زمان حال در جریان: دارم غذا می‌خورم. زمان حال التزامی: شاید امروز سعید به خانه ما بیاید.

۱-۲-۳. زمان آینده

زمان آینده دقیقاً نقطه‌ی مقابل زمان گذشته است، ولی زمان گذشته مشخص‌تر از آینده است (کامری ۱۹۸۵). ساختار زمان آینده به دو شکل است:

(۱) می + بن مضارع + شناسه ← می‌روم

این ساختار مانند ساخت زمان حال است که برای آینده به کار می‌رود. اگرچه در ساخت این نوع آینده پیشوند «می» وجود دارد، ولی نشانه‌ی استمرار نیست.

(۲) مضارع ساده فعل خواستن + شناسه (فعل معین) + بن ماضی فعل اصل

فردا به خانه شما خواهم آمد.

این بافت وقوع فعل را در زمان آینده نشان می‌دهد.

۱-۳. پیشینه آموزش زمان در کتاب‌های آموزش فارسی

در کتاب‌های آموزش زبان فارسی با فنون مختلف به آموزش زمان پرداخته شده است که در ذیل مهم‌ترین آن‌ها بررسی می‌شود.

پورنامداریان (۱۳۷۳) در کتاب *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی* در بخش دستور هر درس، ساخت یکی از زمان‌های فارسی را توصیف می‌کند و در کنار ترجمه انگلیسی آن کاربرد هر زمان را به انگلیسی توضیح می‌دهد. تمرین‌هایی که در این کتاب برای یادگیری زمان‌های فارسی آمده‌است، به این صورت است که از زبان آموز خواسته شده تا ترجمه فارسی جمله انگلیسی را بنویسد. روش این کتاب عمدتاً در چارچوب دستور - ترجمه است.

ضرغامیان (۱۳۸۰) در کتاب‌های آموزشی *دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته* در درس‌های مربوط به آموزش زمان، ابتدا در جمله‌ای الگوی زمان مورد نظر را می‌آورد و سپس تصویر مربوط به همان جمله را ارائه می‌کند. وی پس از ارائه تمرین‌های مختصر به متنی می‌پردازد که مرتبط با زمان مورد نظر در درس است. او در جلد سوم کتاب خود همه زمان‌ها را همراه با ساخت آنها یکجا آموزش می‌دهد، و در قالب فعل برای آنها مثالی ارائه می‌دهد و در متن از زبان آموز می‌خواهد تا زمان فعل‌ها را تعیین کند.

صفرمقدم (۱۳۸۲) در کتاب *فارسی عمومی ۱ (ساختارهای پایه)* شیوه‌ای مشابه پورنامداریان اتخاذ می‌کند که فقط مثال‌های آن متفاوت است. البته محتوای جمله‌ها در تمرین‌های درس متفاوت از محتوای جمله‌های پورنامداریان است، اما شکل و قالب کار تقریباً یکی است.

ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۳) در مجموعه فارسی بیاموزیم زمان‌های فارسی را به شکل متفاوت تری از دیگران آموزش داده‌اند. در ابتدا مکالمه‌ای آورده شده است و متن مکالمه نیز به زمان مورد نظر در درس معطوف است. در تمرین جای فعل خالی است تا زبان‌آموز آن را با توجه به زمان مورد نظر پر کند. سپس کتاب در تمرین دیگری جمله‌های کاملی را با تمرکز بر زمان مورد نظر درس می‌آورد و از زبان‌آموز می‌خواهد تا با توجه به آن جمله‌ها پاراگرافی بنویسد. گرچه در این کتاب روش تدریس جدیدتر به نظر می‌رسد و براساس ادعای نویسندگان توجه به رویکرد ارتباطی معطوف است، ولی در واقع فعالیت‌های ارتباطی بسیار مختصر است و زبان‌آموز را برای کاربرد متناسب و ارتباطی زمان‌های فارسی در موقعیت ارتباطی آماده نمی‌کند.

نمره (۱۳۸۴) در مجموعه کتاب‌های *زفا* در آموزش زمان‌های فارسی از سطح ساختار فراتر نمی‌رود و هر زمان فارسی را در قالب فعل نشان می‌دهد. سپس معادل انگلیسی آن را می‌آورد. تمرین زمان‌ها در این مجموعه بسیار محدود و روش آن سنتی است و زبان‌آموز فقط با نام زمان‌های فارسی آشنا می‌شود نه کاربرد درست و بجای آن‌ها.

شهیدی (۱۳۸۴) در کتابی که برای سطح مقدماتی نوشته است سه زمان حال ساده، گذشته ساده و گذشته استمراری را آموزش می‌دهد. در این کتاب درس‌ها کوتاه است و تمرین‌های کافی برای مهارت‌های متفاوت ارائه نشده است و زبان‌آموز فقط مختصری با ساخت زمان‌ها آشنا می‌شود. با نگاهی دقیق به کتاب‌های آموزش زبان فارسی این نکته روشن می‌شود که بیشتر آنها به ساخت زمان توجه فراوان دارند و با توضیح مختصر کاربرد هر یک از زمان‌ها در قالب جمله، زبان‌آموز را با کاربرد مناسب زمان‌های فارسی در بافت کلام آشنا نمی‌سازند. این روش‌های آموزش سنتی که برای آموزش فارسی به فارسی‌زبانان به کار می‌روند، کمک چندانی به فارسی‌آموز خارجی نمی‌کنند و آن‌ها را فقط با نام و ساخت زمان‌های فارسی آشنا می‌کنند، حال آن‌که هدف آموزش زبان دوم و خارجی آموزش چگونگی ایجاد ارتباط و کاربرد درست زبان در موقعیت‌های واقعی است. به عبارتی، زبان‌آموز باید توانایی کاربرد زبان را به دست آورد. دانش محض زبانی، توانش ارتباطی زبان‌آموز را در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف تقویت نخواهد کرد و نتیجه آموزش زمان‌های فارسی بر اساس فعالیت‌های غیرارتباطی و عاری از پیوند بین ساخت، معنی، و کاربرد به استفاده نادرست و نابجای زمان‌های فارسی و سردرگمی زبان‌آموز در یادگیری زمان‌های فارسی می‌انجامد. مهمترین دلیل این ناکارآمدی در آموزش زمان‌های فارسی روش‌های سنتی گذشته است. به نظر می‌رسد با استفاده از روش‌ها و رویکردهای نوین آموزشی بتوان راهکاری برای حل این مشکل پیدا

کرد. اگر مهمترین هدف از یادگیری زبان دوم را ایجاد ارتباط در نظر بگیریم، رویکرد ارتباطی در آموزش زبان بهترین گزینه به نظر می‌رسد.

۱-۴. روش ساختاری آموزش زبان

روش ساختاری آموزش زبان را زبان‌شناس برجسته‌ای به نام پالمِر در سال ۱۹۲۰ پایه‌ریزی کرد. در این روش ابعاد ساختاری یا دستوری زبان نسبت به دیگر ابعاد برجسته‌تر است. مهمترین ویژگی‌هایی که پالمِر (۱۹۲۰، نقل‌شده در کرنکه^۵، ۱۹۸۷: ۳-۴) برای روش ساختاری برشمرده است، به شرح زیر است:

- آموزش زبان آموز محور
 - شکل‌دهی عادت‌های درست در آموزش زبان
 - اهمیت فصاحت زبانی
 - آماده‌کردن زبان‌آموزان برای مراحل بعدی آموزش زبان
 - تاکید بر صورت‌های زبانی
 - حرکت از عینیت به ذهنیت و انتزاعی بودن
 - افزایش علاقه‌مندی در زبان‌آموزان
 - ترتیب‌بندی فرایندی مهارت‌ها یعنی گوش‌دادن قبل از صحبت‌کردن و هردو قبل از نوشتن
- در روش ساختاری، آموزش زبان بر اساس نکات دستوری و ساختارهای زبانی تعریف می‌شود. طرح درس ساختاری نیز با تکیه بر روش ساختاری آموزش زبان است. در مواردی که هدف آموزش زبان توسعه توانش زبانی باشد، از طرح درس ساختاری استفاده می‌شود که در این موارد صورت‌های زبانی مبنا قرار می‌گیرد و کارکردها بر اساس آن تعیین می‌شود (کرنکه، ۱۹۸۷: ۱۸). روش ساختاری به تنهایی یا با تلفیق با دیگر روش‌ها، هنوز 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 به کار می‌رود، زیرا شکل یا ساختار عمومی‌ترین نمود زبانی است. زبان‌آموزی که براساس روش ساختاری زبان را یاد گرفته است به درستی تولید زبان توجه دارد، چرا که 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.

طرح درس ساختاری چند کاستی دارد. یکی آنکه قابلیت کاربرد و کارایی دانش دستوری در بافت واقعی زبان کم است و دلیل موجهی مبنی بر تاثیر آموزش ساختار زبان بر کاربرد آن وجود ندارد (کرنکه، ۱۹۸۷: ۲۴). در این روش زبان‌آموز فقط می‌تواند به خوبی پاسخ دهد، اما شاید نتواند به خوبی زبان را به کار ببرد. در واقع، او دانش زبانی را فرا می‌گیرد، ولی نمی‌تواند از آن برای ارتباط بهره گیرد. به دیگر سخن، این روش در ایجاد ارتباط بین ساختار و توانایی کاربرد زبان ناتوان است (همان). مشکل دیگر طرح درس ساختاری درجه‌بندی و ترتیب‌بندی است که با توجه به ترتیب-بندی و درجه‌بندی نکات دستوری، زبان‌آموزان در کاربرد زبان دچار محدودیت می‌شوند که این خود در فعالیت ارتباطی آنها محدودیت ایجاد می‌کند (کرنکه، ۱۹۸۷: ۲۶).

در طرح درس ساختاری که بر اساس روش ساختاری آموزش زبان است، آموزش نکات ساختاری و دستوری مهم‌تر از همه به نظر 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 یک سو آموزش زبان را آسان‌تر می‌کند و از سوی دیگر زبان‌آموز را با ابعاد دیگر زبان آشنا نمی‌سازد. روش ساختاری بیشترین تاکید را بر توانش زبانی زبان‌آموز می‌گذارد، نه توانش ارتباطی او. بنابراین زبان‌آموزان زبان نمی‌آموزند، بلکه نکاتی را در دربارهٔ زبان می‌آموزند. از این رو آموزش زبان بر اساس طرح درس ساختاری چندان موفقیت‌آمیز به نظر نمی‌رسد، مگر آنکه با دیگر روش‌ها یا رویکردهایی که موجب تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموز می‌شود، تلفیق شود.

۱-۵. رویکرد ارتباطی آموزش زبان

واضح‌ترین مشخصه آموزش زبان ارتباطی آن است که تقریباً هر فعالیت کلاسی با هدف ارتباطی است؛ زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌های ارتباطی نظیر بازی، اجرای نقش و حل مسائل به میزان فراوان زبان را به کار می‌گیرند (لارسن-فریمن، ۲۰۰۳). مشخصه دیگر، استفاده از مطالب اصیل و واقعی است. افزون بر این، برای تقویت یادگیری زبان و به کارگیری آن بدان گونه که واقعاً در زندگی روزمره از آن استفاده می‌شود، مطلوب است که با فعالیت‌های مناسب به زبان‌آموزان راهبردهای یادگیری و کاربرد زبان آموزش داده شود.

تعامل بین زبان‌آموزان به صورت دو نفره و گروهی اهمیت دارد. این تعامل هنگامی موفقیت‌آمیز است که توانش ارتباطی زبان‌آموزان تقویت شود. اگرچه دقت در استفاده از زبان در رویکرد ارتباطی تا حدی اهمیت دارد، اما توجه به کاربرد درست و به جای زبان در بافت موقعیتی از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. توانش زبانی تنها جزئی از توانش ارتباطی است و توجه به مسائل

فرهنگی و اجتماعی به هنگام آموزش زبان، زبان آموزان را قادر می‌سازد تا شبیه گویشور بومی عمل کنند. معلم در کلاس نقش مدیریتی و راهنمایی را دارد. او همواره محیط کلاس را برای تعامل زبان‌آموزان با خود و دیگر زبان‌آموزان فراهم می‌کند. همان‌طور که گویشوران بومی به هنگام ارتباط کلامی در خارج از کلاس از چهار مهارت زبانی استفاده می‌کنند، باید آموزش زبان ارتباطی نیز شرایطی را فراهم کند تا زبان‌آموزان در دنیای خارج از کلاس از چهار مهارت اصلی برای ایجاد ارتباط بهره‌برند. آموزش زبان دوم بر مبنای رویکرد ارتباطی در سطح جمله باقی نمی‌ماند، بلکه به گفتمان و انسجام و پیوستگی متن نیز می‌پردازد. خطاهای زبان‌آموزان فوراً تصحیح نمی‌شود، زیرا ممکن است عاملی بازدارنده در پیشرفت زبان‌آموزی باشد. خطاها را معلم مشاهده می‌کند و سپس در فرصتی مناسب خطاهایی را که عمدتاً در تعامل زبانی اختلال ایجاد می‌کنند، تصحیح می‌کند. فعالیت‌های کلاسی پایه و اساس ارتباطی دارند و همکاری و تعامل همگانی کلاس را می‌طلبند. رویکرد ارتباطی فعالیت‌ها با توجه به ارتباطات واقعی و تناسب سنی زبان‌آموزان انجام می‌شوند.

۱-۶. اهداف پژوهش

بی‌تردید فارسی‌آموزان خارجی برای درک و ایجاد ارتباط متقابل به زبان فارسی باید بر نکات دستوری خصوصاً کاربرد درست زمان تسلط یابند. بنابراین، هدف این پژوهش عبارت است از مقایسه دو گروه از فارسی‌آموزان خارجی در میزان درک و کاربرد درست زمان فارسی. این دو گروه عبارتند از (۱) گروهی که به روش‌های سنتی زمان‌های فارسی را می‌آموزند، و (۲) گروهی که زمان‌های فارسی را بر اساس طرح درس ارتباطی فرامی‌گیرند.

یکی از اهداف کاربردی این تحقیق، ارتقای توانش ارتباطی فارسی‌آموزان خارجی در کاربرد درست و بجای زمان‌های فارسی در بافت گفتمان و زندگی واقعی است. ضرورت خاص برای انجام این پژوهش، عدم کاربرد درست زمان فارسی به هنگام ارتباط زبانی توسط فارسی‌آموزان خارجی با توجه به نظام آموزشی موجود است.

این پژوهش دو متغیر مستقل دارد که عبارتند از: (۱) آموزش به روش ساختاری، و (۲) آموزش براساس طرح درس ارتباطی. متغیر وابسته نیز نمره آزمون زمان است. سوال‌های مطرح‌شده در این پژوهش عبارت است از:

- (۱) آیا تفاوت آماری معنی‌داری در عملکرد آزمودنی‌های گروه ساختاری و ارتباطی در پاسخ به پس‌آزمون زمان وجود دارد؟
- (۲) آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان گروه ساختاری وجود دارد؟

(۳) آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان گروه ارتباطی وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

در این پژوهش سعی بر آن بود تا مفهوم زمان در زبان فارسی بررسی شود. همچنین این پژوهش میزان کاربرد درست زمان فارسی را توسط فارسی‌آموزان خارجی در دو گروه ساختاری و ارتباطی براساس پیش‌آزمون و پس‌آزمون سنجید. پس‌آزمون از هر یک از گروه‌ها پس از آموزش زمان‌های فارسی بر مبنای روش ساختاری و رویکرد ارتباطی گرفته شد تا سطح پیشرفت آن‌ها با داده‌های آماری با توجه به روش و رویکرد آموزشی تعیین شود.

۲-۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های مورد نظر در این پژوهش سه گروه بودند. گروه اول، ۹۰ گویشور بومی مرد و زن از بین دانشجویان ادبیات فارسی و فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی بودند و به آزمون زمان‌های فارسی پاسخ دادند. گروه دوم که زبان فارسی از جمله مفهوم زمان را در سطح میانی دو و بر اساس روش ساختاری فرامی‌گرفتند، از ملیت‌های متفاوتی بودند. تعداد این گروه ۴۰ نفر و سن آن‌ها بین ۲۱ تا ۳۶ سال بود. گروه سوم در سطح میانی دو و از ملیت‌های متفاوت بودند و زبان فارسی از جمله مفهوم زمان 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 مورد نظر در این پژوهش ۸۰ فارسی‌آموز خارجی بود 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 (موسسه دهخدا) در حال یادگیری زبان فارسی بودند.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مهم در این پژوهش عبارتند از: (۱) آزمون درک و کاربرد زمان‌های فارسی، و (۲) درس‌هایی برای آموزش زمان دستوری در زبان فارسی که بر اساس روش ساختاری در آموزش زبان است، و (۳) درس‌هایی برای آموزش زمان دستوری در زبان فارسی که بر اساس رویکرد ارتباطی آموزش زبان تهیه شد.

۲-۲-۱. آزمون زمان‌های فارسی

برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان‌های فارسی آزمون واحدی طراحی شد. ابتدا جمله‌هایی که اصیل و واقعی بودند، انتخاب شدند. جمله‌ها در برگیرنده همه زمان‌های به کار رفته در فارسی معاصر بودند. در مرحله بعد، فعل جمله‌ها به مصدر تبدیل شد تا آزمودنی‌ها مصدرها را به صورت فعل با زمان مناسب بنویسند. در نهایت ۱۳ جمله در آزمون قرار داده شد که شامل زمان‌های گذشته ساده، گذشته استمراری، گذشته نقلی، گذشته در جریان، گذشته استمراری نقلی، گذشته دور، گذشته در جریان نقلی، گذشته التزامی، حال در جریان، حال ساده، حال التزامی و آینده بود (رک پیوست). زمان‌های نامبرده زمان‌های رایج در فارسی معاصر هستند. در آزمون زمان‌ها از آوردن زمان گذشته ابعاد به دلیل عدم کاربرد آن در فارسی معاصر خودداری شد. مدت زمان پاسخگویی به این آزمون ۲۰ دقیقه در نظر گرفته شد تا آزمودنی‌ها فرصت کافی در نوشتن صورت فعل داشته باشند.

۲-۲-۲. درس‌های زمان بر اساس طرح درس ارتباطی و ساختاری

در طرح درس ساختاری، ساختار درس‌ها به این ترتیب بود که ساخت زمان مورد نظر به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شد. سپس مثال‌هایی در قالب جمله در درس ارائه می‌شد و تمرین‌هایی که کاملا به ساخت و صورت زمان مورد نظر تکیه داشت انجام می‌گرفت. در متن اصلی درس نیز توجه زبان‌آموزان به شکل زمان مورد نظر جلب می‌شد. تمرین‌های درس به صورت انفرادی توسط زبان‌آموزان پاسخ داده می‌شد و از سطح جمله هم فراتر نمی‌رفت. در هر درس تاکید اصلی بر ساختار زمان 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 است بدین گونه است: (۱) فعالیت‌های پیش ارتباطی (ساختاری و شبه ارتباطی)، و (۲) فعالیت‌های ارتباطی (منظورشناختی و تعامل اجتماعی). در تهیه و تدوین درس‌ها به پنج ویژگی فعالیت‌های ارتباطی جانسون (۱۹۸۲) توجه شد. این ویژگی‌ها عبارتند از: (۱) انتقال اطلاعات، (۲) خلا ارتباطی، (۳) جورچین، (۴) وابستگی تکلیف، و (۵) تصحیح محتوایی.

۲-۳. مراحل گردآوری داده‌ها

برای معیارسازی آزمون زمان، این آزمون در مورد گویشوران بومی مرد و زن به اجرا در آمد. ۹۰ آزمودنی از بین دانشجویان ادبیات فارسی و فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی که سن آنها بین ۲۱ تا ۲۸ سال بود به آزمون زمان‌های فارسی پاسخ دادند. برای اجتناب از هر گونه داوری، پاسخ‌هایی که به کرات توسط گویشوران بومی داده شد، مناسب‌ترین گزینه هر سؤال در نظر گرفته شد (فرهادی و همکاران، ۲۰۰۷). بعد از طبقه‌بندی پاسخ‌های گویشوران بومی به آزمون زمان، سوال‌های مناسب انتخاب شد و براساس آن آزمون نهایی زمان برای اجرا به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مورد فارسی‌آموزان خارجی طراحی شد. البته پاسخ ۱۰ نفر در نظر گرفته نشد، زیرا پاسخ دهندگان اگرچه ایرانی بودند و به زبان فارسی هم تسلط داشتند ولی زبان مادری آنها جزء یکی از زبان‌های ایرانی غیر فارسی بود. در نتیجه برای جلوگیری از تاثیر زبان مادری آنها در پاسخ به آزمون زمان این پاسخ‌ها کنار گذاشته شد و پاسخ‌های ۸۰ نفر دیگر که زبان مادری همگی آنها زبان فارسی بود مبنای عملکرد گویشوران بومی فارسی‌زبان در پاسخ به آزمون‌های زمان دستوری در زبان فارسی قرار گرفت.

آزمون‌های زمان‌های دستوری از آزمودنی‌های غیر بومی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران (موسسه دهخدا) در دو مرحله برگزار شد. در هر مرحله، ابتدا نحوه پاسخگویی به سوال‌ها توسط آزمون‌گر به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. آزمون زمان‌های فارسی در دو مرحله پیش-آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه از آزمودنی‌ها یعنی گروه ساختاری و گروه ارتباطی به اجرا درآمد. قبل از پس‌آزمون به هر دو گروه، زمان‌های فارسی آموزش داده شد. به گروه ساختاری طی ۸۵ ساعت در ۲۸ جلسه به روش ساختاری آموزش زبان، زمان‌های فارسی آموزش داده شد. به گروه ارتباطی نیز بر اساس طرح درس‌هایی که توسط نگارندگان بر اساس طرح درس ارتباطی تهیه شده بود، زمان‌های فارسی طی ۸۵ ساعت در ۲۸ جلسه آموزش داده شد. بعد از اجرای دو آزمون در مراحل نامبرده، مرحله جمع‌آوری داده‌ها به اتمام رسید.

۲-۴. نحوه تحلیل داده‌ها

پس از اتمام مرحله گردآوری داده‌ها، داده‌های به دست آمده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، آمار توصیفی و اعتبار آزمون نیز در نرم افزار تحلیل شد. از شاخص آلفای کرونباخ که عام‌ترین شاخص اعتبار یا پایایی آزمون‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری

است برای محاسبه پایایی آزمون زمان استفاده شد. از آزمون تی مستقل و آزمون تی وابسته برای مقایسه بین دو گروه ساختاری و ارتباطی و نیز مقایسه درونی هر گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. آزمون تی به مجموعه روش‌های آماری اطلاق می‌شود که هدف آن مقایسه دو میانگین است. بی‌گمان آزمون تی یکی از رایج‌ترین روش‌های آمار استنباطی در علوم انسانی است. آزمون تی به دو صورت انجام می‌شود: (۱) آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین دو گروه که در یک آزمون شرکت کرده‌اند، و (۲) آزمون تی وابسته که از آن برای مقایسه میانگین نمرات یک گروه در دو آزمون استفاده می‌شود.

در ابتدا به هر پاسخ درست در آزمون زمان نمره ۱ و به هر پاسخ نادرست نمره صفر داده شد. نمره‌های هر یک از آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان به صورت صفر یا یک در نرم افزار SPSS وارد شد. سپس برای تعیین همگونی آزمودنی‌های گروه ساختاری و ارتباطی در پیش‌آزمون زمان، میانگین عملکرد گروه‌ها با آزمون تی مستقل تحلیل شد و آمار توصیفی هر دو گروه نیز در پیش‌آزمون زمان بررسی شد.

پس از اطمینان از همگونی دو گروه در پیش‌آزمون‌ها بقیه داده‌ها به این شرح مورد تحلیل قرار گرفت: از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین پس‌آزمون زمان گروه ساختاری و گروه ارتباطی به صورت مجزا استفاده شد تا اختلاف معنی‌دار بین دو گروه پس از آموزش به روش ساختاری و ارتباطی مشخص شود. آمار توصیفی هر یک از گروه‌ها نیز در پس‌آزمون زمان ارائه شد. در مرحله بعد، از آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ارتباطی در آزمون زمان استفاده شد و آمار توصیفی آن نیز مورد بررسی قرار گرفت.

۳. نتایج تحلیل

هدف اصلی تحلیل داده‌ها تعیین تاثیر طرح درس‌های ارتباطی بر یادگیری زمان فارسی توسط آزمودنی‌های گروه ارتباطی و تعیین تاثیر آموزش زمان‌های فارسی به روش ساختاری به آزمودنی‌های گروه ساختاری بود. هدف دوم تحلیل داده‌ها مقایسه عملکرد گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به طور مستقل بود تا از این طریق میزان پیشرفت آزمودنی‌های گروه ساختاری از قبل از تدریس زمان تا بعد از تدریس زمان مشخص شود. آخرین هدف نیز مقایسه عملکرد گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به طور مستقل بود تا میزان پیشرفت آن‌ها از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تعیین شود.

۳-۱. تأثیر روش‌های ارتباطی و ساختاری بر یادگیری زمان

در این پژوهش تحلیل داده‌ها با توجه به جدول داده‌ها توصیف می‌شود. برای تعیین همگونی گروه ساختاری با گروه ارتباطی در پیش‌آزمون زمان آمار توصیفی هر یک از گروه‌ها در جدول شماره (۱) نشان داده شده است.

تعداد در هر گروه ۴۰ نفر	پیش‌آزمون زمان گروه ساختاری	پیش‌آزمون زمان گروه ارتباطی
میانگین	۳,۷۲	۳,۵۵
انحراف معیار	۱,۷۳	۱,۷۰
کمترین نمره	۰	۰
بیشترین نمره	۶,۰۰	۶,۰۰
خطای معیار میانگین	۰,۲۷	۰,۲۷

جدول شماره (۱): آمار توصیفی عملکرد گروه ساختاری و گروه ارتباطی در پیش‌آزمون زمان

در هر گروه تعداد آزمودنی‌ها متشکل از ۴۰ نفر بود. آزمون زمان در برگیرنده ۱۳ سوال بود. میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون زمان گروه ساختاری ۳,۷۲ و گروه ارتباطی ۳,۵۵ بود، و انحراف معیار در دو گروه به ترتیب ۱,۷۳ و ۱,۷۰ بود. کمترین نمره در هر دو گروه ساختاری و ارتباطی صفر بود. بیشترین نمره در گروه ساختاری ۶ و در گروه ارتباطی نیز همانند گروه ساختاری ۶ بود. خطای معیار میانگین در هر گروه ۰,۲۷ بود.

برای اطمینان از همگونی دو گروه از آزمون تی مستقل نیز برای مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون زمان گروه ساختاری با گروه ارتباطی استفاده شد. جدول شماره (۲) نمایش دهنده آزمون تی مستقل مقایسه پیش‌آزمون زمان دو گروه ساختاری و ارتباطی است.

۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	اختلاف دو میانگین	احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	احتمال	مقدار F	
بالا	پایین								
۰,۹۴۲۵ ۴	۰,۵۹۲۵۴	۰,۳۸۵۵۴	۰,۱۷۵۰۰	۰,۶۵۱	۷۸	۰,۴۵۴	۰,۹۹۰	۰,۰۰۰	همگونی واریانس رعایت شده
۰,۹۴۲۵ ۵	۰,۵۹۲۵۵	۰,۳۸۵۵۴	۰,۱۷۵۰۰	۰,۶۵۱	۷۷,۹۷۶	۰,۴۵۴			همگونی واریانس رعایت نشده

جدول شماره (۲): آزمون تی مستقل مقایسه پیش آزمون زمان در دو گروه ارتباطی و ساختاری

مقدار تی مشاهده شده برابر ۰,۴۵ است (جدول شماره ۲) که در ۷۸ درجه آزادی از مقدار بحرانی ۱,۹۹ کوچکتر است. براساس این آمار می توان گفت که اختلاف معنی داری بین میانگین های دو گروه ساختاری و ارتباطی در پیش آزمون زمان وجود نداشته است. بنابراین قبل از اجرای آزمایش، دو گروه عملکرد یکسانی در پیش آزمون زمان داشته اند.

پیش فرض آزمون تی مستقل، همگون بودن واریانس دو گروه است. آزمون همگونی واریانس لووان این پیش فرض را آزمایش می کند. مقدار F آزمون لووان صفر و میزان احتمال آن ۰,۹۹ است (جدول شماره ۲) و میزان احتمال از سطح معنی دار (آلفای) ۰,۰۵ بزرگتر است. بنابراین می توان گفت که دو گروه ارتباطی و ساختاری دارای واریانس همگون بودند. به این دلیل خط اول جدول شماره ۲- همگونی واریانس رعایت شده - گزارش شده است. به طور کلی به دلیل همگونی گروه ساختاری و ارتباطی با یکدیگر نتیجه می گیریم که هر دو گروه در پاسخ به پیش آزمون زمان تقریباً یکسان عمل کرده اند، و به عبارتی درک آنها از زمان های فارسی قبل از آموزش زمان مانند هم بود. از سوی دیگر، چون عملکرد آنها در حد قابل قبولی نبود، آموزش زمان های فارسی ضروری به نظر می رسید.

جدول (۳) نمایانگر آمار توصیفی گروه ارتباطی و ساختاری در پس آزمون زمان است.

جدول شماره (۳) آمار توصیفی پس‌آزمون زمان در گروه ساختاری و گروه ارتباطی

تعداد در هر گروه ۴۰ نفر	پس‌آزمون زمان گروه ساختاری	پس‌آزمون زمان گروه ارتباطی
میانگین	۳,۸۷	۱۰,۵۲
انحراف معیار	۱,۵۰	۲,۱۱
کمترین نمره	۱,۰۰	۶,۰۰
بیشترین نمره	۶,۰۰	۱۳,۰۰
خطای معیار میانگین	۰,۲۳	۰,۳۳

میانگین پس‌آزمون زمان گروه ارتباطی ۱۰/۵۲ اما میانگین گروه ساختاری ۳/۸۷ بود. انحراف معیار گروه ساختاری ۱,۵۰ ولی انحراف معیار گروه ارتباطی ۲,۱۱ بود. کمترین نمره در گروه ساختاری ۱ و در گروه ارتباطی ۶، و بیشترین نمره در گروه ساختاری ۶ و در گروه ارتباطی ۱۳ بود. با دقت در آمار توصیفی پس‌آزمون زمان در گروه ساختاری و مقایسه آن با گروه ارتباطی تفاوت را در عملکرد آزمودنی‌های دو گروه می‌بینیم.

از آزمون تی مستقل به منظور مقایسه میانگین‌های دو گروه ساختاری و ارتباطی در پس‌آزمون زمان استفاده شد تا نشان داده شود آیا پس از آموزش زمان‌ها با توجه به روش ساختاری به آزمودنی‌های گروه ساختاری و آموزش زمان‌ها بر اساس طرح درس ارتباطی به گروه ارتباطی اختلاف معنی‌داری بین میانگین پس‌آزمون دو گروه به وجود آمد. جدول (۴) آزمون تی مستقل مقایسه پس‌آزمون زمان دو گروه ارتباطی و ساختاری است.

جدول شماره (۴): آزمون تی مستقل مقایسه پس آزمون زمان در دو گروه ارتباطی و ساختاری

آزمون تی		آزمون همگونی واریانس لوان							
۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	اختلاف دو میانگین	احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	احتمال	مقدار F	
بالا	پایین								
۷,۴۶۶۷۲	۵,۸۳۳۵۸	۰,۴۱۰۰۹	۶,۶۵۰۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۱۶,۲۱۶	۰,۰۰۶	۷,۹۰۹	همگونی واریانس رعایت شده
۷,۴۶۷۸۰	۵,۸۳۲۲۰	۰,۴۱۰۰۹	۶,۶۵۰۰۰	۰,۰۰۰	۷۰,۴۹۵	۱۶,۲۱۶			همگونی واریانس رعایت نشده

مقدار تی مشاهده شده، ۱۶/۲۱ (جدول شماره ۵)، در ۷۰ درجه آزادی از مقدار بحرانی ۱/۹۹ بزرگتر بود. بدین ترتیب می‌توان چنین نتیجه‌گرفت که اختلاف معنی‌داری بین میانگین‌های دو گروه ساختاری و ارتباطی در پس‌آزمون زمان وجود دارد.

پیش فرض آزمون تی مستقل، همگون بودن واریانس دو گروه است. آزمون همگونی واریانس لوان این پیش فرض را آزمایش می‌کند. مقدار آزمون لوان ۷/۹۰ و میزان احتمال آن ۰/۰۰۶ است (جدول شماره ۴). میزان احتمال از سطح معنادار (آلفای) ۰/۰۵ کوچکتر است. بنابراین با تحلیل داده‌های به دست آمده از جدول (۴) می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دو گروه ارتباطی و ساختاری دارای واریانس همگون نیستند. به این دلیل خط دوم جدول شماره ۴ - همگونی واریانس رعایت نشده - گزارش شده است. بر اساس این نتایج می‌توان گفت که فرضیه صفر معنی-دار نبودن تفاوت دو روش ارتباطی و ساختاری آموزش زمان‌های فارسی به فارسی‌آموزان رد شده است. به دیگر سخن، گروه ارتباطی در پاسخ به پس‌آزمون زمان موفقیت معنی‌داری را نسبت به گروه ساختاری کسب کرده‌اند.

۳-۲. پیشرفت مستقل گروه‌های ساختاری و ارتباطی در یادگیری زمان

هدف دوم این تحقیق مقایسه عملکرد دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور مستقل بود تا از این طریق میزان پیشرفت هر گروه از قبل از تدریس زمان تا بعد از تدریس زمان مشخص شود. جدول (۵) آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان در گروه ساختاری است.

جدول شماره (۵): آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان گروه ساختاری

تعداد ۴۰ نفر	پیش‌آزمون زمان	پس‌آزمون زمان
میانگین	۳,۷۲	۳,۸۷
انحراف معیار	۱,۷۳	۱,۵۰
کمترین نمره	۰,۰۰	۱,۰۰
بیشترین نمره	۶,۰۰	۶,۰۰
خطای معیار میانگین	۰,۲۷	۰,۲۳

در گروه ساختاری میانگین نمرات پیش‌آزمون زمان ۳,۷۲ و پس‌آزمون زمان ۳,۸۷ است. انحراف معیار در پیش‌آزمون ۱,۷۳ و در پس‌آزمون ۱,۵۰ است. کم‌ترین نمره در پیش‌آزمون صفر و در پس‌آزمون ۱ است. بیشترین نمره در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۶ است. خطای معیار میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان گروه ساختاری به‌ترتیب ۲۷ و ۲۳ است. آمار توصیفی جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که گروه ساختاری در پس‌آزمون و پیش‌آزمون زمان عملکرد تقریباً یکسانی داشته است.

از آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین‌های گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان استفاده شده است. جدول (۶) آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان گروه ساختاری است.

جدول شماره (۶): آزمون تی وابسته پیش آزمون و پس آزمون زمان در گروه ساختاری

احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	تفاوت ها				
			۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
			بالا	پایین			
۰,۶۷۱	۳۹	۰,۴۲۹	۰,۸۵۷۹۴	۰,۵۵۷۹۴	۰,۳۵۰۰۰	۲,۲۱۳۵۹	۰,۱۵۰۰۰

مقدار تی مشاهده شده برابر با $۰/۴۲۹$ (جدول شماره ۶) است که در ۳۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی $۲/۰۲$ کوچک تر است. براساس این نتایج می توان چنین استنباط کرد که اختلاف معنی داری بین میانگین های گروه ساختاری در پیش آزمون و پس آزمون زمان وجود ندارد. در نتیجه گروه ساختاری در پیش آزمون و پس آزمون عملکرد مشابهی داشته است. این بدین معنی است که آموزش به روش ساختاری تأثیری معنی داری در پاسخگویی بهتر زبان آموزان در پاسخ به آزمون زمان پس از آموزش نداشته است.

برای مقایسه عملکرد گروه ارتباطی در پیش آزمون و پس آزمون زمان تحلیل آماری توصیفی و استنباطی به کار رفت. جدول (۷) آمار توصیفی پیش آزمون و پس آزمون زمان در گروه ارتباطی است.

جدول شماره (۷): آمار توصیفی پیش آزمون و پس آزمون زمان در گروه ارتباطی

تعداد ۴۰ نفر	پیش آزمون زمان	پس آزمون زمان
میانگین	۳,۵۵	۱۰,۵۲
انحراف استاندارد	۱,۷۰	۲,۱۱
کوچکترین نمره	۰,۰۰	۶,۰۰
بالاترین نمره	۶,۰۰	۱۳,۰۰
خطای معیار میانگین	۰,۲۷	۰,۳۳

میانگین نمرات آزمودنی های گروه ارتباطی در پاسخ به آزمون زمان در پیش آزمون ۳,۵۵ و در پس آزمون ۱۰,۵۳ است. انحراف معیار نیز در پیش آزمون ۱,۷۱ و در پس آزمون ۲,۱۱ است.

کم‌ترین نمره در پیش‌آزمون صفر و در پس‌آزمون ۶ است. بیشترین نمره در پیش‌آزمون ۶ و در پس‌آزمون ۱۳ است. خطای معیار میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰,۳۳ و ۰,۲۷ است. آمار توصیفی جدول شماره (۷) نشان می‌دهد که گروه ارتباطی در پس‌آزمون زمان با میانگین ۱۰/۵۲ بهتر از پیش‌آزمون عمل کرده است.

آزمون تی وابسته برای مقایسه میانگین‌های گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان استفاده شد. جدول شماره (۸) آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان در گروه ارتباطی است.

جدول شماره (۸): آزمون تی وابسته پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان در گروه ارتباطی

احتمال	درجه آزادی	مقدار تی	تفاوت‌ها				
			۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
			بالا	پایین			
۰,۰۰۰	۳۹	۱۳,۹۶۸	۷,۹۸۵۰۲	۵,۹۶۴۹۸	۰,۴۹۹۳۴	۳,۱۵۸۱۲	۶,۹۷۱۵

مقدار تی مشاهده شده برابر با ۱۳/۹۶ (جدول شماره ۸) است که در ۳۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی ۲/۰۲ بزرگتر است. بر اساس این نتایج می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معنی‌داری بین میانگین‌های گروه ارتباطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنی‌دار نبودن تفاوت در عملکرد پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان در گروه ارتباطی رد می‌شود. این بدین معنی است که آزمودنی‌های گروه ارتباطی پس از آموزش زمان‌های فارسی بر اساس طرح درس‌های ارتباطی موفقیت معنی‌داری در پاسخگویی به پس‌آزمون زمان کسب کردند.

به‌طور کلی از تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از آزمون زمان دو گروه ساختاری و ارتباطی این نکته روشن می‌شود که گروه ساختاری پس از آموزش پیشرفته‌تری در درک و کاربرد زمان‌های فارسی کسب نکرده است، ولی آموزش زمان‌های فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی تأثیرگذار بود.

۳. نتیجه‌گیری

در این بخش ابتدا اهداف پژوهش را مرور می‌کنیم، و سپس در مورد یافته‌ها و پیامدهای آموزشی این پژوهش بحث می‌کنیم تا نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر را بازنماییم.

نتیجه حاصل از مقایسه تحلیل داده‌های گروه ساختاری با گروه ارتباطی، متفاوت بودن عملکرد هریک از گروه‌ها در پاسخ به پس‌آزمون زمان است. گروه ارتباطی به سوال‌های آزمون زمان به‌طور معنی‌داری بهتر از گروه ساختاری پاسخ دادند. در واقع می‌توان گفت که آموزش زمان فارسی با توجه به رویکرد ارتباطی آموزش زبان تاثیر مثبتی داشته است و موجب درک و کاربرد درست زمان‌های فارسی توسط فارسی‌آموزان خارجی شده است، ولی آموزش به روش ساختاری تاثیر چندانی در پیشرفت آزمودنی‌های گروه ساختاری نداشته است.

عملکرد گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زمان نشان می‌دهد که گروه ساختاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد تقریباً یکسانی داشته است، به این معنی که پاسخ آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون نمایش دهنده عدم درک و کاربرد درست زمان‌های فارسی توسط آزمودنی‌ها است. آزمودنی‌های گروه ساختاری پس از آموزش زمان‌ها نیز پیشرفتی در درک و کاربرد درست و بجای فارسی نسبت به پیش‌آزمون نداشتند. به عبارتی آزمودنی‌های گروه ساختاری چه در پیش‌آزمون و چه در پس‌آزمون شبیه به گویشور بومی عمل نکرده‌اند. بنابراین روش ساختاری آموزش زبان فقط زبان‌آموزان را با زمان‌های فارسی آشنا می‌کند، اما تاثیر چندانی در ارتقای توانش ارتباطی آن‌ها هنگام کاربرد زمان‌های فارسی ندارد.

آزمودنی‌های گروه ارتباطی عملکرد مناسبی در پیش‌آزمون زمان نداشتند و در پاسخگویی به سوال‌های آزمون همانند گروه ساختاری عمل کردند، ولی پس از آموزش زمان فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی در پاسخگویی به پس‌آزمون زمان موفقیتی معنی‌دار در درک و کاربرد زمان‌های فارسی به دست آورده‌اند. آزمودنی‌های گروه ارتباطی اگرچه در پیش‌آزمون موفقیت چندانی در پاسخگویی به سؤال‌های زمان نداشتند، ولی در پس‌آزمون موفقیتی معنی‌دار از نظر آماری کسب کردند. بنابراین می‌توان گفت که آموزش زمان فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی موفق‌تر از روش ساختاری بوده است.

هر پژوهش آموزش محور پیامدهای آموزشی را به دنبال دارد. مهم‌ترین پیامد آموزشی این پژوهش مربوط به تألیف درس‌هایی برای آموزش زمان فارسی بر اساس طرح درس ارتباطی است. آموزش درس‌های زمان بر اساس طرح درس ارتباطی این نکته را روشن کرد که زبان‌آموزانی که آموزش زمان‌های فارسی به آن‌ها بر اساس این نوع طرح درس است موفقیت چشم‌گیری در درک و کاربرد زمان فارسی به دست می‌آورند. در مقابل، این پژوهش شاهدهی دیگر بر عدم کارایی طرح درس ساختاری در آموزش زمان از جمله زمان است. فارسی‌آموزان خارجی که به روش ساختاری

زمان‌های فارسی را یاد می‌گیرند، فقط با ساختار کلی زمان‌های فارسی آشنا می‌شوند و نمی‌توانند در ارتباط واقعی در حد قابل قبولی زمان‌های فارسی را درست به کار ببرند. آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هنوز نوباست و پیشرفت آموزش فارسی نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به این موارد ذیل پرداخته شود: (۱) تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی بر اساس رویکردهای نوین آموزش زبان. به دلیل کمبود مواد آموزشی برای زبان فارسی، زبان فارسی به روش‌های قدیمی و سنتی آموزش داده می‌شود و این در حالی است که با توجه به روش‌ها و رویکردهای جدید آموزشی می‌توان بر موفقیت فارسی‌آموزان در درک و کاربرد درست زبان فارسی افزود. (۲) از آنجایی که اکثر مجموعه‌های آموزشی که تا به حال برای آموزش دستور فارسی تهیه شده‌اند، براساس روش‌های سنتی آموزش زبان هستند، پیشنهاد می‌شود مجموعه‌هایی برای آموزش دستور در زبان فارسی تهیه شود که مطابق روش‌ها و رویکردهای ارتباطی باشد، زیرا روش‌های سنتی به دلیل آموزش زبان بدون توجه به بافت کلام و نقش ارتباطی زبان به کسب توانش ارتباطی نمی‌انجامد.

پی‌نوشت‌ها

۱. آزمون زمان:

سن: جنسیت: ملیت: سطح:

هریک از فعل‌های داخل پرانتز را با زمان مناسب باز نویسی کنید.

۱. سعید وقتی آمد که آن‌ها غذایشان را (خوردن).....
۲. امروز صبح دیر از خواب (بیدار شدن).....
۳. سال‌هاست که دارم روی این کتاب (کار کردن).....
۴. مینا (داشتن) با بچه‌ها بازی می‌کرد که زمین خورد.
۵. در گذشته هر وقت که به دیدن دوستم (رفتن)..... او را در حال مطالعه (دیدن).....
۶. در قدیم الایام انسان‌ها برای کشتن حیوانات از تیر و کمان (استفاده کردن).....
۷. شما باید روزی هشت لیوان آب (خوردن).....
۸. همواره زمین به دور خورشید (چرخیدن).....
۹. گوینده اخبار گفت که تاکنون زلزله خانه‌های زیادی را (خراب کردن).....
۱۰. داشتیم از خانه بیرون (رفتن)..... که صدای بلندی را شنیدیم.

۱۱. دواستم پنج سال دیگر برای ادامه تحصیل به خارج از کشور (رفتن).....
 ۱۲. باید تا الآن آن‌ها از مسافرت (برگشتن).....
 ۱۳. مثل هر روز داشته ورزش (کردن)..... که می‌افتد و پایش می‌شکند.

2. Comrie
3. Katamba & Stonham
4. Leech & Svartvik
5. Crystal
6. Krahnke

منابع

- پور نامداریان، تقی. (۱۳۷۳). *درس فارسی برای فارسی آموزان 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، مهید غفاری و بهروز محمودی بختیاری. (۱۳۸۳). *آموزش زبان فارسی*. دوره مقدماتی تا پیشرفته. تهران: انتشارات مدرسه.
- شفائی، احمد. (۱۳۶۳). *مبانی علمی دستور زبان فارسی*. تهران: نوین.
- شهیدی، شکوفه. (۱۳۸۴). *فارسی به فارسی (فارسی برای دوره مقدماتی)*. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- صفا مقدم 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.
- عشقوی، ملیحه. (۱۳۸۷). *ضرورت آموزش تعارف ایرانی به فارسی آموزان خارجی*. مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: کانون زبان ایران.
- عشقوی، ملیحه. (۱۳۸۸). *بررسی درک و کاربرد نمود و زمان در فارسی توسط فارسی‌آموزان خارجی*. سخنرانی در همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- گلغام، ارسلان. (۱۳۸۵). *اصول دستور زبان*. تهران: سمت.

لارسن- فریمن، دایان. (۱۳۸۷). *اصول و فنون آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی. تهران: انتشارات رهنما.

ملک زاده، سیمین. (۱۳۷۴). *بررسی بافتی و کاربردی فعل در زبان فارسی امروز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه فردوسی مشهد.

- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Farhady, H., Jafarpur, A., & Birjandi, P. (2007). *Testing language skill: From theory to practice*. Tehran: SAMT.
- Katamba, F., & Stonham, J. (2006). *Morphology*. London: Macmillan.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice-Hall.
- Leech, G., & Svartvic, F. (1996). *A communicative grammar of English*, New York: Longman.