

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی دوم، تابستان ۱۳۹۲

## آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان بر مبنای تحلیل مقابله‌ای و رویکرد تکلیف‌محور

مهین‌ناز میردهقان

دانشیار گروه زبان‌شناسی- دانشگاه شهید بهشتی

بهزاد مریدی

استادیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجه- دانشگاه پیام نور

محمد اورنگ

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان- دانشگاه شهید بهشتی

### چکیده

هدف از این مقاله بررسی تأثیر برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق گروه‌های اسمی و فعلی در زبان‌های لاری و فارسی، و آموزش زبان فارسی بر مبنای روش تکلیف‌محور به لاری‌زبانان در سطح مبتدی است. به همین منظور، ۶۰ آزمودنی لاری‌زبان در مقطع دوم دبستان با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای و هدفمند، انتخاب و به دو گروه آزمایشی و گواه (هر کدام ۳۰ نفر) تقسیم شدند. در ابتدا پیش‌آزمونی دستوری بر مبنای مقابله‌ی گروه اسمی و فعلی در فارسی و لاری از هر دو گروه گرفته شد و سپس به مدت هشت هفته به گروه آزمایش، تکالیف مبتنی بر نکات افتراق دستوری دو زبان آموزش داده شد؛ گروه گواه نیز روال عادی خود در آموزش زبان فارسی را طبق دروس پایه‌ی دوم دبستان دریافت کردند. پس از پایان کار، پس‌آزمونی جهت تعیین میزان تأثیرگذاری مداخله بر روی هر دو گروه اجرا شده و نمرات به دست آمده از آزمون‌ها با استفاده از «تحلیل واریانس یک‌طرفه» و «تحلیل واریانس دوطرفه» تجزیه و تحلیل شدند. نتایج حاکی از این بود که برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق زبان‌های فارسی و لاری و آموزش فارسی براساس روش تکلیف‌محور توانسته است دانش دستوری لاری‌زبانان را در خصوص زبان فارسی بهبود ببخشد؛ در واقع، برهم‌کنش میان تحلیل مقابله‌ای و روش تکلیف‌محور باعث شده است که افزایش آگاهی لاری‌زبانان از طریق تبادل اطلاعات، تعامل ارتباطی و گفتگوی حین تکلیف افزایش یابد و یادگیری زبان فارسی تسهیل شود.

**کلیدواژه‌ها:** زبان لاری، روش تکلیف‌محور، زبان‌شناسی مقابله‌ای، دستورزبان فارسی، گروه اسمی، گروه

فعلی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۲۵

m\_mirdehghan@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۲۰

رایانشانی نویسنده:

## ۱. مقدمه

اهمیت زبان‌ها به ویژه زبان‌های درخطر بر کسی پوشیده نیست. زبان درخطر زبانی منسوخ یا مهجور است که کسی به آن تکلم نمی‌کند، یا تعداد متکلمان آن کاهش یافته است، وسیله‌ی برقراری ارتباط نیست و بنابراین به آیندگان نیز انتقال نمی‌یابد. به خطر افتادن زبان‌ها می‌تواند برآیند نیروهای بیرونی یا داخلی باشد. مازلی (۲۰۰۷) در کتاب اطلس جامع زبان‌های درخطر چنین استدلال می‌کند که نابودی هر زبان باعث از بین رفتن جبران‌ناپذیردانش فرهنگی، تاریخی و بوم‌شناختی خواهد شد. از طرفی، اقداماتی هم که برای حفظ تنوع زبانی اتخاذ می‌شوند تنها زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که بتوان سودمندی و فایده‌ی آن‌ها و به ویژه زبان اقلیت‌ها را در ضروریات جامعه‌ی مدرن و در سطوح ملی و بین‌المللی تعیین کرد. مقوله‌ی سودمندی، کاربرد این زبان‌ها در زندگی روزمره، تجارت، آموزش، نوشتن و... را در برمی‌گیرد.

موضوع زبان‌های درخطر از نظر سازمان یونسکو بسیار حائز اهمیت بوده، به طوری که این سازمان، حفظ و صیانت از آن‌ها را در واقع، کلید بقای فرهنگ و تمدن محسوب می‌کند؛ با توجه به تنوع بسیار زیاد زبان‌های درخطر ایرانی در شرق، غرب، شمال و جنوب ایران می‌توان چنین ادعا کرد که این مهم نیازمند همکاری و مشارکت دولت‌ها، سازمان‌ها، جوامع مدنی و بخش خصوصی است. زبان لاری<sup>۱</sup> نیز یکی از زبان‌های ایرانی جنوب غربی است که در معرض خطر بوده و بنابر اعلام نظر سازمان بین‌المللی یونسکو، زبان لاری از نظر شرایط زبانی «قطعاً در خطر»<sup>۲</sup> است.

زبان لاری از جمله زبان‌هایی است که در مورد آن چه در مورد جنبه‌های زبان‌شناختی محض و چه در مورد جنبه‌های زبان‌شناختی کاربردی آن تحقیق و پژوهش چندانی صورت نگرفته است؛ به همین خاطر در این پژوهش برآنیم تا در ابتدا مبحث صرف و نحو را در این زبان با تکیه بر نظام‌های اسمی و فعلی بررسی کرده (روش توصیفی) و سپس با نظام‌های اسمی و فعلی زبان فارسی مقایسه کنیم (روش مقابله‌ای) و در انتها نیز بر مبنای همین تفاوت‌های موجود در دو زبان در سطح گروه اسمی و فعلی، طرح درسی را در سطح مبتدی پیشنهاد کنیم و آن را بر مبنای روش تکلیف‌محور<sup>۳</sup> به لاری‌زبانان آموزش دهیم (طرح درس بر اساس روش تکلیف‌محور و آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان).

در واقع، در این مقاله به دنبال آن هستیم که به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

۱. شایان ذکر است که «لاری» طبق نقشه‌ی ترسیمی تارنمای اینترنتی یونسکو و متن اطلس جامع زبان‌های درخطر یونسکو (The UNESCO Atlas of World's Languages in Danger) به‌عنوان یک «زبان قطعاً در خطر» محسوب می‌شود و هرچند در برخی از کتاب‌ها از «لاری» به‌عنوان گویش یاد شده است، به‌نظر نویسندگان مقاله‌ی حاضر، عنوان «زبان لاری» برای این زبان درخطر مناسب‌تر است و به همین دلیل، و به‌منظور حفظ وحدت رویه در سرتاسر این مقاله از عنوان «زبان لاری» استفاده شده است.

۲. definitely at danger

۳. task-based method

(۱) استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری چه تأثیری بر دانش زبانی لاری‌زبانان پسر در زمینه‌ی دستور زبان فارسی دارد؟

(۲) استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری چه تأثیری بر دانش زبانی لاری‌زبانان دختر در زمینه‌ی دستور زبان فارسی دارد؟  
پیرو پرسش‌های فوق، فرضیه‌های زیر را مطرح کرده‌ایم:

- استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری بر دانش زبانی لاری‌زبانان پسر در زمینه‌ی دستور زبان فارسی تأثیر ندارد.

- استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری بر دانش زبانی لاری‌زبانان دختر از زبان فارسی تأثیر ندارد.

پژوهش حاضر می‌تواند در جهت تشریح ساختارهای دستوری این کهن‌زبان (لاری) گام بردارد و توصیف صرف و نحو آن باعث شود که از بین رفتن و اضمحلال آن جلوگیری کند و نتایج حاضر را در اختیار پژوهشگران و زبان‌شناسان این حوزه قرار دهد. پرواضح است که توصیف زبان‌های درخطر ایرانی، خود راهی است برای غنی‌تر کردن زبان فارسی و همچنین، بدین طریق خواهیم توانست که اولین مرحله از حفظ و سیانت از زبان لاری یعنی همان مرحله‌ی توصیف ساختارهای دستوری را عملی کنیم.

از طرفی، با پیشنهاد و آموزش طرح درس مبتنی بر تفاوت‌های موجود در دو زبان فارسی و لاری می‌توانیم آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان در سطح مبتدی را بهبود بخشیده و به این سوال پاسخ دهیم که آیا طرح درس بر مبنای ساختارهای زبان‌شناختی و نظام‌های صرفی و نحوی می‌تواند به تقویت دانش دستوری لاری‌زبانان در زمینه‌ی زبان فارسی<sup>۱</sup> کمک کند یا خیر.

دیگر مزیت پژوهش فعلی این است که می‌توانیم نتایج و یافته‌های پژوهش رادر اختیار معلمانی قرار دهیم که فارسی را به لاری‌زبانان می‌آموزند و از این طرح درس بر مبنای روش تکلیف‌محور نیز به‌منظور ابزار کمکی و یا کمک‌درسی برای تقویت دانش زبان فارسی در لاری‌زبانان استفاده کنند. علاوه بر این، سازمان‌ها و نهادهای دولتی و به‌ویژه آموزش و پرورش می‌توانند بیشترین بهره را از نتایج تحقیق فعلی ببرند؛ زیرا این تحقیق در تهیه و تدوین مواد درسی برای آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان گام مهمی برداشته است و نشان می‌دهد که کارایی و بازدهی یک طرح درس ویژه براساس مشخصات دستوری یک زبان درخطر به چه میزان است.

<sup>۱</sup> منظور این است که آیا نمرات آزمودنی‌های تحقیق در پایان، در پس‌آزمون مبتنی بر دستور زبان فارسی، نسبت به پیش‌آزمون تغییر خواهد کرد یا هیچ تفاوتی نخواهد داشت. این مهم از طریق تحلیل‌های آماری انجام خواهد شد.

## ۲. زبان‌شناسی مقابله‌ای

زبان‌شناسی مقابله‌ای به‌عنوان زیرشاخه‌ای از زبان‌شناسی به مقایسه‌ی دو یا چند زبان می‌پردازد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های میان آن‌ها را در سطوح خاص و در چارچوبی معین کشف کند (فیزیاک، ۱۹۸۰؛ نقل از ضیاءحسینی، ۱۳۷۱). هدف غایی در تحلیل مقابله‌ای همان استفاده از نکات اشتراک و افتراق دو زبان در آموزش زبان، ترجمه و یا طرح و برنامه‌ریزی درسی است.

فیزیاک (۱۹۷۳) در تقسیم‌بندی‌های خود، زبان‌شناسی مقابله‌ای را به دو دسته تقسیم می‌کند: زبان‌شناسی مقابله‌ای نظری<sup>۱</sup> و زبان‌شناسی مقابله‌ای کاربردی<sup>۲</sup>. وی در توضیح «زبان‌شناسی مقابله‌ای نظری» چنین بیان می‌کند که این شاخه صرفاً بر شناسایی اختلافات و شباهت‌های دو زبان تأکید می‌کند، در حالی که «زبان‌شناسی مقابله‌ای کاربردی» با هدف غیرزبانی، مثل توضیح خطاهای بین‌زبانی انجام می‌شود. به دیگر عبارت می‌توان گفت که «زبان‌شناسی مقابله‌ای کاربردی» با استفاده از داده‌های موجود در «زبان‌شناسی مقابله‌ای نظری» با سوگیری و کاربرد خاصی صورت می‌پذیرد.

در این خصوص، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق تحلیل مقابله‌ای می‌تواند به زبان‌شناسان کمک کند تا در مورد زبان اطلاعاتی را تعمیم دهند و به تجزیه و تحلیل خطاها بپردازند.

کالینز و همکاران (۱۹۹۹) معتقد هستند که نتایج تحلیل‌های مرتبط با تحلیل مقابله‌ای را می‌توان برای طراحان کتب درسی نیز مورد استفاده قرار داد و آن‌ها از این طریق می‌توانند مواد آموزشی خود را براساس چند معیار مثل میزان بروز و قابلیت تدریس انتخاب کنند.

تحلیل مقابله‌ای در حوزه‌ی نحو نقش بسزایی دارد؛ ضیاءحسینی (۱۹۹۴: ۱۲) در این خصوص چنین می‌گوید که «می‌توان از طریق تحلیل مقابله‌ای ساختارهایی مثل ساختارهای سوالی، بندهای اسمی، ساختارهای منفی، گروه‌های اسمی و گروه فعلی را با هم مقایسه کرد». در واقع، این روش از بررسی نحو در پژوهش حاضر نقش اساسی دارد و در بحث نکات افتراق، تأکید بیشتری بر آن خواهیم کرد.

## ۳. روش تکلیف‌محور

ایده‌ی اصلی آموزش تکلیف‌محور همان «نظریه‌ی یادگیری کِرشِن»<sup>۳</sup> است که در سال ۱۹۸۱ مطرح شده است. این نظریه چنین استدلال می‌کند که توانایی استفاده از زبان از طریق مشارکت و بودن در معرض آن زبان ایجاد می‌شود. در نتیجه‌ی این موضوع، تجربه اهمیت خاصی پیدا می‌کند و آموزش نقش کلیدی ندارد.

1. theoretical

2. applied

3. Krashen's Acquisition Theory

حال اگر بخواهیم برنامه‌های درسی<sup>۱</sup> را طبق معناداری در تمرکز بر صورت یا نقش طبقه‌بندی کنیم و پیوستار این نوع برنامه‌های درسی را ترسیم کنیم، می‌توانیم بگوییم که در روش تکلیف‌محور، تمرکز بر «معنا» بیشتر شده و از توجه به «صورت» یا همان فرم کاسته می‌شود.

در مورد ماهیت «تکلیف»<sup>۲</sup> نونان (۲۰۰۴: ۴) این‌طور عنوان می‌کند که «در حقیقت، این فعالیت‌ها و تکالیف فرصت‌های زبان‌آموزی هستند. به بیانی ساده‌تر، در برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار زبان به خودی خود تدریس نمی‌شود، بلکه ابزاری برای تکمیل و انجام تکالیف است».

لانگ (۱۹۸۹) بر این عقیده است که تکلیف، کاری است که به صورت رایگان یا برای دریافت پاداش برای خود یا دیگران انجام می‌دهیم؛ مانند رنگ کردن یک نرده، پر کردن یک فرم، خرید یک جفت کفش، رزرو کردن بلیط هواپیما، امانت گرفتن کتاب از کتابخانه و... . الیس (۲۰۰۶) تکلیف را تمام کارهایی تعریف می‌کند که مردم در زندگی روزمره‌ی خود انجام می‌دهند. او در واقع چنین بیان می‌کند که تکلیف، فعالیتی است که از فراگیر می‌خواهد از زبان برای دست یافتن به یک هدف، با تاکید بر معنی، استفاده کند.

کرانکه (۱۹۸۷) بر این باور است که نحوه‌ی انتخاب مطالب و تکالیف برحسب آمادگی زبان‌شناختی زبان‌آموزان است. وی در مورد اولویت تکالیف چنین بیان می‌کند که در طراحی و انتخاب تکالیف باید به‌گونه‌ای عمل کرد که تکالیف کوتاه‌تر و ساده‌تر باید پیش از تکالیف بلند و پیچیده مطرح شوند و تکالیفی که به اطلاعات پیش‌زمینه‌ای زبان‌آموز نیاز دارند نیز باید پیش از تکالیفی مطرح شوند که اطلاعات جدید را به زبان‌آموز ارائه می‌دهند.

فیزیاک (۱۹۷۳) نیز در مورد ویژگی‌های مثبت روش تکلیف‌محور در برنامه‌ی درسی چنین می‌نویسد که این روش بسیار مورد استفاده می‌باشد و برای همه‌ی سنین و پیشینه‌های تحصیلی مفید است. همچنین این نوع برنامه‌ی درسی، معلم‌محور نبوده و کاملاً زبان‌آموز‌محور است.

از کارکردهای روش تکلیف‌محور در آموزش زبان می‌توان به محیط‌هایی اشاره کرد که فعالیت‌های واقعی زبان‌آموزان در آنها کشف می‌شوند؛ همچنین، محیط‌هایی که خارج از کلاس هستند و با اتکا به منابع خوب و مفید جهت انتقال اطلاعات در زبان مقصد کار می‌کنند نیز در حوزه‌ی استفاده از کارکردهای روش تکلیف‌محور می‌گنجند.

1. syllabus

2. task

#### ۴. پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش به بررسی مطالعات و تحقیقات صورت گرفته در دو حوزه‌ی زبان لاری، تدریس دستور و همچنین، به‌کارگیری روش تکلیف‌محور در تدریس دستور زبان پرداخته می‌شود.

#### ۱.۴. تحقیقات انجام شده در مورد زبان لاری

خنجی (۱۳۸۸: ۱۵) با اطلاق «زبان لارستانی» به «زبان لاری» چنین بیان می‌کند که زبان لارستانی و چند زبان دیگر مناطق پیرامونی فلات ایران (کردی، بلوچی، لری، مازندرانی، گیلکی و شماری دیگر) ظاهراً شکل بازمانده و متحول شده‌ی گویش‌های مختلف پهلوی هستند. از رهگذر شباهت‌های واژگانی و ساختاری بین آن‌ها می‌توان به قرابت‌های آن‌ها با یکدیگر پی برد (و نیز به قرابت هر یک با پهلوی). اختصاصاً در مورد لارستانی می‌توان به یک مورد منحصربه‌فرد شباهت بین آن و زبان پهلوی اشاره کرد. این مورد عبارت است از تفاوت بین چگونگی تصریف افعال لازم و متعدی. وی در مورد قلمرو این زبان و نوعاً مردم‌شناسی آن چنین می‌نویسد که «علاوه بر لارستان فارس، برخی از کرانه‌ها و جزایر ایرانی خلیج فارس، کشورهای آن سوی خلیج فارس (امارات متحده‌ی عربی، قطر، بحرین، و به درجات کمتر کویت و عمان) نیز بدین زبان تکلم می‌کنند» (همان: ۱۸).

در مورد زبان لاری تحقیقات چندانی صورت نگرفته، ولی تحقیقات موجود، گام‌هایی بسیار مفید در جهت کارهای آیندگان بوده‌اند. در این خصوص، چند تن از نویسندگان ایرانی و خارجی تحقیقاتی را پیرامون لهجه‌های سواحل خلیج فارس انجام داده‌اند؛ از این میان می‌توان به اُسکارمان آلمانی در قرن نوزدهم، راماسکوویچ روسی در قرن بیستم و پروفیسور ولادیمیر مینوریسکی در قرن نوزدهم اشاره کرد (اقتداری، ۱۳۸۴: ۲۶).

افرادی چون اقتداری (۱۳۷۱) نگارنده‌ی کتاب «لارستان کهن و فرهنگ لارستانی»، و ثوقی (۱۳۶۹) که کتاب «لار، شهری به رنگ خاک» را به رشته‌ی تحریر درآورده و کلباسی (۱۳۸۳) و صادقی (۱۳۸۲) که مقالاتی را درباره‌ی زبان لاری نوشته‌اند، از ایرانیانی هستند که در زمینه‌ی زبان لاری پژوهش کرده‌اند. خنجی (۱۳۸۸) نیز به پژوهش‌های محققان غیرایرانی اشاره می‌کند و به کتاب‌های ارزشمندی چون «واژه‌های اساسی لاری»<sup>۱</sup> و «واژه‌نامه‌ی بنیادی تطبیقی خنجی و لاری» نوشته‌ی پروفیسور کامیوکا (۱۹۷۹) اشاره می‌کند.

آنچه در این میان بیش از همه حائز اهمیت است کتاب خنجی (۱۳۸۸) با نام «نگرشی تفصیلی بر زبان لارستانی و گویش خنجی» است که در واقع، اخیرترین اثری است که در زمینه‌ی زبان لاری به رشته‌ی

<sup>۱</sup>. Lari basic vocabulary

تحریر درآمده است؛ خنجی در این کتاب ضمن معرفی زبان لاری به عنوان زبانی منحصر به فرد از نظر ویژگی‌های زبان‌شناختی، در بخش‌های مختلف کتاب به ساختارهای آوایی، صرفی، و نحوی لاری پرداخته است. این کتاب بیشتر بر بخش‌های صرفی متمرکز شده است و مسایل صرف افعال در زبان لاری، ساختارهای مختلف زمان‌های دستوری و تفاوت گویش‌های مختلف در تصریف را بیان کرده است.

البته این نکته نیز شایان ذکر است که بر این کتاب نقدهایی نیز نوشته شده که از این میان می‌توان به مقاله‌ی صادقی (۱۳۸۲) با عنوان «درباره‌ی گویش لارستانی» اشاره کرد که ضمن معرفی از ویژگی‌های تصریف زبان لاری، کتاب خنجی (۱۳۸۸) را از نظر مسائل زبان‌شناختی مورد کنکاش قرار داده است؛ به‌عنوان مثال، ایرادی که در این مقاله به کتاب خنجی (۱۳۸۸) وارد شده این است که کتاب مذکور بر اساس الفبای آواشناسی استاندارد نیست و رویکردی زبان‌شناختی را در آوانویسی و همچنین نظام‌های توصیفی خود دنبال نمی‌کند. همچنین وی معتقد است که نویسنده دستور سنتی را الگوی توصیف خود قرار داده است؛ مثلاً در بخش صرف فعل، ایرادی که صادقی بر این کتاب وارد می‌داند این است که «مصدر را در ابتدا بحث کرده و سایر ساخت‌های فعل را از آن مشتق کرده و این امر توصیف او را با اشکالات جدی روبرو کرده است» (صادقی، ۱۳۸۲: ۱۲۴).

کلباسی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای با عنوان «دستگاه فعل در گویش لاری» انواع فعل را از نظر ساختمان اشتقاقی، مصدر، ستاک‌های گذشته و حال، شناسه‌های فعلی، ضمائر فعلی پیوسته و جای آن‌ها، وندهای صرفی فعل، انواع فعل از نظر زمان، انواع فعل از نظر وجوه و نمود، فعل لازم و متعدی، فعل سببی، فعل مجهول و افعال استثنايي بررسی کرده است.

#### ۲.۴. پیشینه‌ی تدریس دستور و به‌کارگیری روش تکلیف‌محور در تدریس دستور

در زمینه‌ی یادگیری و تدریس دستور بسیار بحث شده است به نحوی که به موضوعی بسیار چالش‌برانگیز تبدیل شده است. از یک سو عده‌ای همانند کرشن (۱۹۸۵) نسبت به تدریس دستور زبان موضعی خنثی و گاهی خصمانه اتخاذ کرده‌اند و بر این عقیده هستند که تدریس دستور بر یادگیری تأثیر اندکی داشته و یادگیری تنها زمانی حادث می‌شود که زبان‌آموز در معرض ارتباط قرار گیرد اما از سویی دیگر، افرادی همانند وایت (۱۹۸۷) بر این باور هستند که تدریس دستور تنها از طریق ارتباط و تعامل به وجود نمی‌آید و تدریس مستقیم نیز برای یادگیری کامل دستور بسیار موثر است.

لانگ (۱۹۸۹) بر این باور است که در سال‌های اخیر بر سر این موضوع که زبان‌آموز باید در ارتباط و تعامل برحسب انتقال اطلاعات و داده‌ها شرکت کند، توافق ایجاد شده است؛ بدین مفهوم که مشارکت زبان‌آموزان در تکالیف متنوع می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا معنی و مفهوم را انتقال دهند.

کرشن (۱۹۸۵) در مورد یادگیری دستور چنین بحث می‌کند که آموزش دستور هیچ تأثیری بر فراگیری زبان نداشته و این نکته نیز مؤید این مطلب است که زبان‌آموزان طرح خاص خود را در یادگیری زبان دنبال می‌کند و یاددهی دستور می‌تواند به یادگیری مهارت‌های زبانی کمک کند، اما دارای عملکرد بسیار محدودی است؛ زیرا توانایی برقراری ارتباط تا حد زیادی به فراگیری بستگی دارد.

البته نظریات کرشن (۱۹۸۵) در این مورد نیز با چالش‌هایی مواجه شده است؛ مثلاً ایلس (۲۰۰۸) در مقاله‌ی خود به این نتیجه رسیده است که تدریس دستور به دانش یاد گرفته شده و فراگرفته شده کمک می‌کند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که هیچ مدرک مستقیم و یا غیرمستقیمی مبتنی بر تدریس دستورزبان وجود ندارد.

انتخاب مواد آموزشی نیز موضوعی است که باید براساس سطح دشواری مطالب آموزشی انجام پذیرد. سطح دشواری مطالب آموزشی به دو موضوع اشاره دارد که یکی از آن‌ها دشواری در درک ساختارهای دستوری توسط زبان‌آموز است و دیگری نیز دشواری در نهادینه کردن این ساختارها. درباره‌ی چگونگی تثبیت این ساختارها دو نظریه‌ی شناختی توسط ایلس (۲۰۰۱) ارائه شده است؛ اول «تفاوت ساختارها در زبان مبدأ و مقصد» و دیگری نیز «نشان‌داری ساختارها». این نکته بدین مفهوم است که در ابتدا باید ساختارهایی را در تدریس دستور مدنظر قرار داد که با زبان مادری زبان‌آموز متفاوت باشند و دوم این که باید ساختارهای نشان‌دار را بر ساختارهای بی‌نشان ترجیح داد.

ایلس (۲۰۰۲) در مورد این سوال که چه زمانی به تدریس دستور اقدام کنیم می‌گوید «آموزش دستور در سنین پایین مفید است؛ زیرا پایه‌ای را برای یادگیری فراهم می‌کند» در همین مورد لایت‌بون (۱۹۹۱) چنین استدلال می‌کند که تدریس دستور یادگیری را تسهیل می‌کند و به‌مثابه‌ی قلبی است که زبان‌آموز بدان توسل بسته و زبان را یاد می‌گیرد.

ایلس (۲۰۰۸) بر این عقیده است که تدریس مستقیم در صورتی تأثیرگذار است که بتوانیم دانش صریح ویژگی‌های دستوری را بالا ببریم و این قضیه به کسب دانش ضمنی منجر می‌شود. در مجموع، می‌توان گفت که تدریس نمی‌تواند به‌طور مستقیم به دانش ضمنی ویژگی‌های دستوری خاص کمک کند، اما باعث افزایش دانش زبانی خاص می‌شود.

حال این پرسش پیش می‌آید که ارتباط بین «دستور» و «روش تکلیف‌محور» در چیست؟ به دیگر بیان، نقش و کارایی تکلیف در پیشرفت دانش دستوری زبان‌آموزان به چه صورت است؟ برای پاسخ به این پرسش به نظرات چند تن از محققان اشاره می‌کنیم؛ نونان (۲۰۰۴) بر این باور است که استفاده از روش تکلیف‌محور در آموزش دستور ارتباط بسیار نزدیکی با استفاده از کارهای گروهی دارد. در همین مورد تحقیقی که توسط لانگ (۱۹۸۹) و پورتر (۱۹۸۶) درباره‌ی کارگروهی انجام شده بود نشان داد که



زبان‌آموزان در کارهای گروهی از جملات بیشتری استفاده می‌کنند، جملات بیشتری تولید می‌کنند و نسبت به زبان‌آموزانی که صرفاً معلم به آنان دستور را آموزش می‌دهد، جملات دستوری‌تری تولید می‌نمایند. در این موقعیت زبان‌آموزان، به شرطی که تکلیف براساس انتقال اطلاعات باشد، مفهوم را بیشتر انتقال می‌دهند. در واقع، می‌توان گفت که تکلیف از این جهت مؤثر واقع می‌گردد که فرایند یادگیری «دانش صریح» را تسریع می‌بخشد و برای یادگیری قوانین خاص دستوری نیز نقش بسزایی ایفا می‌کند (همرلی، ۱۹۸۷).

تکالیف دستوری این هدف را دنبال می‌کنند که بتوانند آگاهی زبان‌آموز از مشخصه‌های دستوری زبان دوم را افزایش دهند. این تکالیف برای فراهم آوردن فرصت‌های چندگانه برای تولید جملات طراحی نمی‌شوند؛ بدین مفهوم که تکالیف دستوری از طریق انتقال اطلاعات درصدد هستند تا به راه‌حل مورد توافقی در مورد مسأله برسند؛ پس طبق نظر لانگ (۱۹۸۹) در مورد ویژگی‌های تکلیف، این نوع تکالیف بسته می‌باشند و برای هر مسأله صرفاً یک جواب وجود دارد.

## ۵. روش تحقیق

در این بخش از پژوهش به بیان روش انجام پژوهش و مسائلی همچون توصیف آزمودنی‌ها، روش نمونه‌گیری، ابزار جمع‌آوری داده‌ها و... می‌پردازیم.

### ۱.۵. جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این تحقیق را تمام دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی شهر لار تشکیل می‌دهند. شهرستان لار متشکل از مجموعه شهرهایی است که به گویش‌های لاری متعددی صحبت می‌کنند؛ اقتداری (۱۳۸۴) درباره‌ی پراکنش گویشی در لارستان و مناطق لاری‌زبان چنین نتیجه گرفته است که هرچند بین گویش‌های موجود در شهرستان لارستان تفاوت‌های زبان‌شناختی دیده می‌شود، اما قابلیت درک متقابل بین همه‌ی این گویش‌ها وجود دارد. آزمودنی‌های تحقیق به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند؛ ابتدا از میان تمام دبستان‌های موجود در شهرستان لارستان<sup>۱</sup>، ۱۰ دبستان به صورت تصادفی در مرحله‌ی اول انتخاب شدند. سپس از میان این ۱۰ دبستان (که در کل دارای بیش از ۱۵ کلاس مقطع دوم بودند) ۸ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند؛ در مرحله‌ی سوم، از کلاس‌های انتخاب شده (۱۲۰ نفر)، ۶۰ نفر انتخاب شدند؛ نحوه‌ی انتخاب نهایی نیز از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند بود؛ بدین ترتیب که معدل نمرات ۱۲۰ نفر انتخاب شده را در پایان سال دوم تحصیلی در مقطع دبستان در نظر گرفتیم؛ میانگین

<sup>۱</sup> تعداد کل آزمودنی‌ها (جامعه‌ی تحقیق) ۱۸۰ نفر بوده که طبق جدول تعیین حجم نمونه‌ی مورگان، حداقل باید ۱۱۸ نفر انتخاب می‌شدند؛ در این تحقیق ۱۲۰ نفر آزمودنی به عنوان نمونه‌ی تحقیق در نظر گرفته شدند.

نمرات معدل آن‌ها حساب شد (با میانگین ۱۶,۵) و یک انحراف معیار (در این جا انحراف معیار ۲,۵) از میانگین کم شد و افراد موجود در بازه‌ی یک انحراف معیار کمتر از میانگین (نمرات بین ۱۴,۵-۱۶,۵) را به‌عنوان آزمودنی‌های نهایی گزینش نمودیم. در واقع، این روش، راه‌حلی برای متجانس و یکنواخت‌سازی آزمودنی‌های موجود در گروه آزمایشی و گواه بوده است.<sup>۱</sup> شایان ذکر است که همه‌ی آزمودنی‌ها سال دوم دبستان را تمام کرده بودند و برای سال سوم دبستان قبول شده بودند؛ پس این تحقیق دقیقاً در فاصله‌ی بین سال‌های دوم و سوم دبستان انجام شده است.

در نهایت، ۶۰ آزمودنی به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند، به‌نحوی که در هر گروه ۳۰ نفر (به صورت مختلط شامل دختر و پسر) وجود داشت. سن این دانش‌آموزان که همگی دانش‌آموزان سال دوم ابتدایی در شهر لارستان بوده‌اند بین ۸ تا ۱۱ سال و میانگین سنی ۹ سال بوده است. علاوه بر این، زبان مادری تمام آن‌ها لاری بوده و در این ویژگی که همگی در یک سطح از دانش زبان فارسی قرار داشتند، مشترک بوده‌اند.

جدول ۱. تعداد آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه به تفکیک جنسیت

		جنسیت گروه
مرد	زن	
۱۵	۱۵	آزمایش
۱۵	۱۵	گواه
۳۰	۳۰	تعداد کل

همان‌طور که براساس جدول فوق مشاهده می‌کنیم، در هر دو گروه آزمایش و گواه، هر دو جنس وجود دارند (یعنی در کل، یک گروه آزمایش و یک گروه گواه داریم) ولی در پایان تحقیق، نتایج را برای هر جنس به صورت جداگانه تحلیل خواهیم کرد و در آماری تحلیلی و استنباطی نشان خواهیم داد تا سوالات تحقیق را جوابگو باشیم.

## ۲.۵. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

برای همگن‌سازی آزمودنی‌های تحقیق، از پیش‌آزمونی محقق‌ساخته استفاده شد؛ این پیش‌آزمون براساس نکات افتراق در نظام گروه‌های اسمی و فعلی در دو زبان لاری و فارسی و دارای ۲۰ سوال بوده است.

<sup>۱</sup> ممکن است این سوال پیش آید که چگونه تقسیم دقیق آزمودنی‌ها (یعنی ۳۰ پسر و ۳۰ دختر) صورت گرفته است؟ این نکته را باید ذکر کنیم که از میان همان ۱۲۰ نفر، ۳۰ پسر و ۳۰ دختر به صورت هدفمند انتخاب شدند و این که در چه گروهی قرار بگیرند به صورت تصادفی بوده است؛ یعنی مثلاً ۱۵ دختر و ۱۵ پسر را با هم در گروه آزمایش، و ۱۵ پسر و ۱۵ دختر را در گروه گواه قرار دادیم.

سوالات این آزمون از نوع چهارگزینه‌ای و کوتاه‌پاسخ بوده و در طراحی این سوالات سعی شده موارد مرتبط با نوشتن دستور (گروه‌های اسمی و فعلی) در نظر گرفته شود.

پیش‌آزمون پس از طراحی به چند کارشناس آزمون‌سازی ارائه شد و نکات ضعف و قوت آن مشخص و در پایان، اصلاح نهایی شد. سوالات مورد نظر در این پیش‌آزمون را به چند دسته تقسیم کردیم و بر این اساس دسته‌ای از سوالات را به نکات افتراق دستور زبان لاری و فارسی براساس «گروه اسمی» و دسته‌ای را نیز به نکات افتراق دستور زبان لاری و فارسی براساس «گروه فعلی» اختصاص دادیم. از آن‌جا که سوالات چهارگزینه‌ای و کوتاه‌پاسخ بوده، طبیعتاً تنها یک جواب صحیح برای هر سوال وجود داشته و دستورات عمل‌های پاسخ‌گویی به سوالات را نیز در ابتدای هر دسته از سوالات ذکر کردیم.

این آزمون به هر دو گروه آزمایش و گواه داده شد و از آن‌ها خواسته شد که در مدت زمان مقرر (در ابتدای آزمون به داوطلبان گفته شد که وقت پاسخ‌گویی به سوالات ۲۰ دقیقه بوده و هر سوال نیز صرفاً یک جواب دارد) به سوالات آزمون پاسخ گویند.

همچنین در این تحقیق از پس‌آزمون نیز استفاده شده است؛ هدف از اجرای آن، سنجش میزان کارایی مداخله‌ی طراحی شده بود. شایان ذکر است که چون پیش‌آزمون را به گروهی از متخصصان در زمینه‌ی طراحی آزمون داده بودیم و اشکالات آن را برطرف کرده بودیم، توانستیم از همان آزمون به عنوان پس‌آزمون استفاده کنیم.

### ۳.۵. مواد آموزشی

مواد آموزشی این تحقیق را برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق گروه اسمی و فعلی در دو زبان لاری و فارسی تشکیل می‌داده است که به گروه آزمایش ارائه شده و آن‌ها این برنامه‌ی درسی را همان‌طور که قبلاً نیز گفتیم در مدت هشت هفته (دو ماه) گذراندند.<sup>۱</sup>

توضیحی که در این مورد لازم به نظر می‌رسد این است که مواد آموزشی را طبق نکاتی انتخاب کردیم که در گروه‌های اسمی و فعلی در زبان‌های لاری و فارسی مشترک و یا متفاوت هستند. بر همین اساس در «گروه فعلی» موضوعات مربوط به زمان دستوری مثل زمان گذشته، زمان حال، فعل منفی و فعل امر را بررسی کرده‌ایم و در «گروه اسمی» نیز اسامی مفرد و جمع، ضمائر شخصی، حروف اضافه و صفت عالی را توضیح دادیم. این مقوله‌ها را بدین خاطر گزینش کردیم که برای آموزش آن‌ها به لاری‌زبانان، افتراق بیشتری بین دو زبان وجود دارد و به همین دلیل بوده است که از نگارش نکات مرتبط با مقولاتی همچون فعل مجهول، زمان‌های حال کامل و یا مفعول بی‌واسطه خودداری نموده‌ایم. مقولات ذکر شده برای

<sup>۱</sup>. شایان ذکر است که هماهنگی‌های لازم جهت برگزاری کلاس‌ها و همچنین نظم‌بخشی به زبان‌آموزان کار بسیار سختی بود که به همت دوستان و دبیران منطقه‌ی لارستان به خوبی انجام شد.

زبان‌آموزان سطح مبتدی<sup>۱</sup> دشوار بوده و لاری‌زبانان موجود در تحقیق نمی‌توانستند که این مقولات را به‌طور کامل درک کنند. همچنین سعی کردیم که تمامی مقولات را به صورت مجزا در هر یک از تکالیف بگنجانیم.

#### ۴.۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های تحقیق و نمرات دو گروه (گروه آزمایشی و گروه گواه) و کسب نتایج مورد نظر، از «تحلیل واریانس یک‌طرفه»<sup>۲</sup> و «تحلیل واریانس دوطرفه»<sup>۳</sup> استفاده شده است. تحلیل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بدین منظور انجام شد که تأثیر مداخله (عمل آزمایشی) را بر گروه آزمایشی بسنجیم. علاوه بر این، برای ارائه‌ی آمار منتج از پیش‌آزمون و پس‌آزمون در قالب جداول و همچنین انجام آمار توصیفی و استنباطی، از نرم‌افزار (اس‌پی‌اس‌اس) نسخه‌ی نوزده استفاده شده است.

#### ۶. یافته‌های پژوهش

با انجام آزمون‌ها و جمع‌آوری اطلاعات، تمامی داده‌ها را با استفاده از نرم‌افزار مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم. در واقع، از این نرم‌افزار جهت تحلیل داده‌های مرتبط با تأثیر برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق نظام صرفی و نحوی در دو زبان لاری و فارسی بر لاری‌زبانان استفاده شده است. «تحلیل واریانس یک‌طرفه» بر روی نمرات تمامی گروه‌ها انجام شد. بررسی میانگین نمرات گروه‌های آزمایشی و گواه این امکان را فراهم ساخت تا در مورد این نکته تصمیم بگیریم که کدام یک از گروه‌ها در آزمون‌ها عملکرد بهتری داشته‌اند. «تحلیل واریانس دوطرفه» نیز برای مقایسه‌ی درون‌گروهی مورد استفاده قرار گرفته است. این کار با هدف تشخیص تفاوت‌های ممکن بین آزمون‌ها انجام شده است.

#### ۱.۶. تحلیل توصیفی داده‌ها

همان‌طور که از جدول (۲) برمی‌آید، تعداد یادگیرندگان پسری که در مداخله شرکت کرده‌اند ۱۵ نفر بوده است و میانگین نمرات آن‌ها در پس‌آزمون (۱۶/۹۳) شده است که به نسبت پیش‌آزمون (۱۱/۸۰) بیشتر شده و این خود نشانگر این است که مداخله بر گروه آزمایشی پسران تأثیر داشته است. همچنین انحراف نمرات از میانگین در پیش‌آزمون (۲/۴۷) در پس‌آزمون (۱/۷۰) کاهش یافته است. بر همین اساس می‌توانیم نتیجه بگیریم که برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق زبان‌های لاری و فارسی که براساس روش تکلیف‌محور تهیه و تدوین شده‌اند، بر دانش لاری‌زبانان پسر در خصوص زبان فارسی تأثیر داشته است.

<sup>۱</sup>. سطح مبتدی دوم دبستان را به‌خاطر در دسترس بودن این مقطع انتخاب کرده‌ایم.

<sup>۲</sup>. one-way ANOVA

<sup>۳</sup>. two-way ANCOVA

در این جدول تعداد شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش دیده می‌شود که همان ۱۵ نفر بوده‌اند. تفاوت معناداری بین میانگین پیش‌آزمون (۹/۸۰) و پس‌آزمون (۹/۶۰) مشاهده نمی‌شود. همچنین پراکندگی در انحراف نمرات میانگین پیش‌آزمون (۲/۵۶) و پس‌آزمون (۲/۲۲) قابل مشاهده نمی‌باشد. با مقایسه‌ی نمرات میانگین گروه‌های گواه و آزمایشی پسران در جدول (۴) پی می‌بریم که تفاوت معناداری وجود دارد و آن نیز خود گواه این است که مداخله بر زبان‌آموزان پسر تأثیر داشته است و می‌توانیم از همین موضوع نتیجه بگیریم که فرضیه صفر مبنی بر عدم تأثیر مداخله و استفاده از برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور بر زبان‌آموزان لاری زبان رد شده و فرضیه تحقیق به اثبات می‌رسد.

جدول ۲. آمار توصیفی گروه آزمایش و گواه پسران

آمار توصیفی برای گروه گواه پسران			آمار توصیفی برای گروه آزمایشی پسران			شاخص توصیفی
تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور
۱۵	۲/۲۲	۹/۶۰	۱۵	۱/۷۰	۱۶/۹۳	پس‌آزمون
۱۵	۲/۵۶۵	۹/۸۰	۱۵	۲/۸۳	۱۱/۸۰	پیش‌آزمون
۳۰	۲/۳۶	۹/۷۰	۳۰	۳/۴۷	۱۴/۳۶	تعداد کل

همان‌طور که از جدول (۳)، مربوط به آمار توصیفی گروه آزمایش و گواه دختران برمی‌آید، تعداد شرکت‌کنندگان ۱۵ نفر بوده است و تفاوت معناداری بین نمرات میانگین پس‌آزمون (۱۶/۶۶) و پیش‌آزمون (۱۲/۴۰) وجود دارد. علاوه بر این موضوع، انحراف نمرات از میانگین در پیش‌آزمون (۲/۶۱) در پس‌آزمون (۲/۰۹) کاهش یافته است. در نتیجه می‌توان گفت که فرضیه‌ی صفر تحقیق مبنی بر عدم تأثیر استفاده از برنامه‌ی درسی نکات افتراق نظام‌های اسمی و فعلی در دو زبان فارسی و لاری رد می‌شود و فرضیه‌ی تحقیق به اثبات می‌رسد.

در این جدول نیز همان‌طور که مشاهده می‌کنیم تعداد داوطلبان در گروه گواه ۱۵ نفر می‌باشد. تفاوت معناداری بین میانگین پس‌آزمون (۱۱/۰۶) و پیش‌آزمون (۱۰/۴۰) وجود ندارد. همچنین تغییر محسوسی در انحراف معیار نمرات از میانگین در پس‌آزمون (۳/۷۳) و پیش‌آزمون (۳/۹۲) مشاهده نشده است.

میانگین نمرات میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در دختران در جدول (۲) و

جدول (۳) دارای تفاوت محسوسی می‌باشد و این خود بیانگر این حقیقت است که مداخله بر یادگیرندگان دختر موثر بوده و از همین مطلب می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه‌ی صفر رد می‌شود و فرضیه‌ی تحقیق اثبات می‌شود.

جدول ۳. آمار توصیفی گروه آزمایش و گواه دختران

آمار توصیفی برای گروه گواه دختران			آمار توصیفی برای گروه آزمایشی دختران			شاخص توصیفی
تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور
۱۵	۳/۷۳	۱۱/۰۶	۱۵	۲/۰۹	۱۶/۶۶	پس‌آزمون
۱۵	۳/۹۲	۱۰/۴۰	۱۵	۲/۶۱	۱۲/۴۰	پیش‌آزمون
۳۰	۳/۷۷	۱۰/۷۳	۳۰	۳/۱۸	۱۴/۵۳	تعداد کل

## ۲.۶. تحلیل استنباطی داده‌ها

نمرات محاسبه شده برای مجذور میانگین و جمع مجذورات بین گروهی و درون گروهی نشان‌دهنده‌ی این است که بین نمرات آزمون گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق تفاوت معناداری وجود دارد. نمرات مرتبط با میزان  $F (F=1 < 32/770)$  و همچنین معناداری ( $P = 0/000 < 0/05$ ) همگی بیان‌کننده‌ی این مطلب است که سطح دانش زبانی گروه‌های آزمایش و گواه که در این تحقیق شرکت کرده‌اند متفاوت بوده و نمرات میانگین گروه‌ها نیز تفاوت معناداری را نیز نشان می‌دهد و این موضوع اصلاً تصادفی نیست.

جدول ۴. تحلیل واریانس یک‌طرفه برای هر چهار گروه شرکت‌کننده در تحقیق

دستور زبان					
معناداری	F	مجذور میانگین	درجه آزادی	جمع مجذورات	
۰/۰۰۰	۳۲/۷۷۰	۲۱۴/۶۴	۳	۶۴۳/۹۳۳	بین گروه‌ها
		۶/۵۵۰	۵۶	۳۶۶/۸۰۰	درون گروه‌ها
			۵۹	۱۰۱۰/۷۳۳	تعداد کل

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌کنیم، میزان بالای  $F (1 < 36/090)$  نشانگر این مطلب است که تفاوتی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش پسران وجود دارد. علاوه بر این، رقم  $(0,00)$  برای معناداری که کمتر از  $(P = 0/05)$  می‌باشد خود نشانگر این مطلب است که تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار می‌باشد.

همان‌طور که در این جدول می‌بینیم نمره‌ی پایینی برای  $F$  وجود دارد و این خود بیانگر این است که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه گواه پسران تفاوتی وجود ندارد؛ پس این تفاوت معنادار نمی‌باشد. همچنین سطح معناداری بیشتر از  $(0/05)$  یعنی همان  $(0/822)$  خود این نکته را مورد تأیید قرار می‌دهد که این نمره در گروه گواه در نتیجه‌ی مداخله به دست نیامده است.

با مقایسه‌ی میزان  $F$  و نمره‌ی معناداری در جدول (۵) می‌توان نتیجه گرفت که هر گونه تفاوت بین نمرات گروه گواه پسران تصادفی بوده و اصلاً معنادار نمی‌باشد.

جدول ۵. آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه آزمایش و گواه پسران

متغیر وابسته: دانش زبانی										
آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه گواه پسران					آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه آزمایش پسران					
معناداری	$F$	محدود میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات	معناداری	$F$	محدود میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع
۰/۸۲۲	۰/۵۲	۰/۳۰	۱	۰/۳۰	۰/۰۰	۳۶/۰۹۰	۱۹۷/۶۳۳	۱	۱۹۷/۶۳۳	برنامه‌ی درسی

همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌کنیم، میزان بالای  $F$  ( $1 < 24/360$ ) نشانگر این مطلب است که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش دختران تفاوت وجود دارد. همچنین، عدد ( $0/00$ ) برای معناداری که کمتر از میزان ( $P = 0/05$ ) می‌باشد بیانگر این مطلب است که تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار می‌باشد.

همان‌طور که در این جدول قابل مشاهده است نمره پایینی برای  $F$  وجود دارد ( $1 > 0/227$ ) و این خود نشانگر این موضوع است که تفاوتی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه گواه دختران وجود ندارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این تفاوت معنادار نمی‌باشد. علاوه بر این، سطح معناداری کمتر از ( $0/05$ ) یعنی ( $-0/637$ ) خود این نکته را مورد تأیید قرار می‌دهد که این نمره در گروه گواه در نتیجه‌ی مداخله به دست نیامده است.

با مقایسه‌ی میزان  $F$  و نمره‌ی معناداری در جدول (۶) می‌توان نتیجه گرفت که هر نوع تفاوت بین نمرات گروه گواه دختران تصادفی می‌باشد و در نتیجه معنادار نمی‌باشد.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه آزمایش و گواه دختران

متغیر وابسته: دانش زبانی										
آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه آزمایش دختران					آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تأثیر بین‌گروهی در گروه آزمایش دختران					
معناداری	F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات	معناداری	F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع
۰/۶۳۷	۰/۲۲۷	۳/۳۳۳	۱	۳/۳۳۳	۰/۰۰	۲۴/۳۶۰	۱۳۶/۵۳۳	۱	۱۳۶/۵۳۳	برنامه‌ی درسی

## ۷. ارزیابی فرضیه‌ها

### فرضیه‌های پژوهش بدین صورت بودند:

- استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری بر دانش زبانی لاری‌زبانان پسر در زمینه‌ی دستور زبان فارسی تأثیر ندارد.

- استفاده از طرح درس تکلیف‌محور مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی و لاری بر دانش زبانی لاری‌زبانان دختر از زبان فارسی تأثیر ندارد.

براساس آنچه در جدول‌های بالا ذکر شد می‌توانیم نتیجه بگیریم که هر دو فرضیه‌ی تحقیق رد می‌شوند و به این نکته می‌رسیم که برنامه‌ی درسی مبتنی بر نکات افتراق زبان‌های لاری و فارسی براساس روش تکلیف‌محور بر دانش زبان فارسی لاری‌زبانان فارسی‌آموز دختر و پسر تأثیر داشته و توانسته است که دانش زبانی این افراد در زبان فارسی را افزایش دهد.

## ۸. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آماری و تحلیل‌های مرتبط نشان داد که روش تکلیف‌محور در برنامه‌ی درسی آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان بسیار موثر بوده و طرح درس مبتنی بر نکات افتراق زبان‌های لاری و فارسی نیز موثر است. نتایج این تحقیق را می‌توانیم با نتایج تحقیق نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) هم‌راستا بدانیم؛ آن‌ها با بررسی روش‌های آموزش زبان در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی در آمریکا بدین نتیجه رسیده‌اند که باید ساختارهای زبان مقصد را برای زبان‌آموزان تشریح کرده و آن‌ها را در مورد ساختارهایی که قصد تدریس آن‌ها را داریم، آگاه کنیم. این شفاف‌سازی در آموزش دستور می‌تواند به صورت آموزش مستقیم یا ارائه‌ی داده‌های ارتباطی باشد که



باعث می‌شود زبان‌آموز به ساختارهای زبان مقصد توجه کند و آن‌ها را پردازش کرده و در نتیجه، ساختارهای مورد نظر را یاد بگیرد.

یافته‌های تحقیق حاضر همچنین با تحقیقات انجام شده توسط الیس (۲۰۰۲) و نساجی و فوتوس (۲۰۰۴) همخوانی دارد؛ مطالعات آن‌ها نشان داده است که زمانی زبان‌آموزان بهتر یاد می‌گیرند که «تعامل ارتباطی»<sup>۱</sup> اتفاق بیفتد. فعالیت‌های صورت‌محور (مبتنی بر ساختار که ساختارهای دستوری را بیشتر مدنظر قرار می‌دهند) از اهمیت خاصی در زبان‌آموزی برخوردار هستند. یکی از راه‌هایی که می‌توانیم شرایط لازم برای ایجاد تعامل ارتباطی و زبان‌آموزی را فراهم کنیم انجام دادن تکلیف است.

همچنین نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) چنین بیان می‌کنند که زبان‌آموزان هنگامی که در معرض تعامل ارتباطی قرار می‌گیرند بهتر پیشرفت کرده و یادگیری آن‌ها تسهیل می‌شود. اسکهان (۱۹۹۶) در تحقیقات خود بدین نتیجه رسیده است که آموزش به روش تکلیف‌محور می‌تواند تعامل ارتباطی را افزایش داده و باعث توجه و آگاهی در زبان‌آموزان می‌شود. همین دلایل برای تأثیر روش تکلیف‌محور کافی است، چون در این روش یادگیری ساختارهای زبان مقصد از طریق فراهم آوردن فرصت‌هایی برای شنیدن داده‌های ورودی معنادار و تولید داده‌ی خروجی مرتبط با داده‌ی ورودی و همچنین بازخورد بسیار اهمیت دارد. علاوه بر این، نساجی و فوتوس (۲۰۰۷) در تحقیق خود دریافتند که روش تکلیف‌محور در آموزش زبان می‌تواند انتقال مفهوم و آگاهی زبان‌آموز از زبان مقصد را پیش ببرد و در این صورت است که تکلیف نقش خود را در آموزش دستور زبان برجسته کرده است.

تکلیف طراحی‌شده در این پژوهش (ن.ک. پیوست یک و دو) نمونه‌ای از تکالیف متمرکز است؛ زیرا در آن‌ها زبان‌آموز به ساختارهای زبان مقصد توجه کرده و این توجه و تمرکز باعث می‌شود که ساختار ضمنی دانش زبان‌شناختی شکل بگیرد. هنگامی که توجه به یک نکته صورت پذیرد، زبان‌آموزان داده‌های ورودی جدید را با نظام زبان دوم خود مقایسه کرده و فرضیات جدیدی می‌سازند و آن‌ها را آزمایش می‌کنند؛ بدین طریق یادگیری اتفاق می‌افتد و توجه و تمرکز به عنوان یک محرک عمل کرده است.

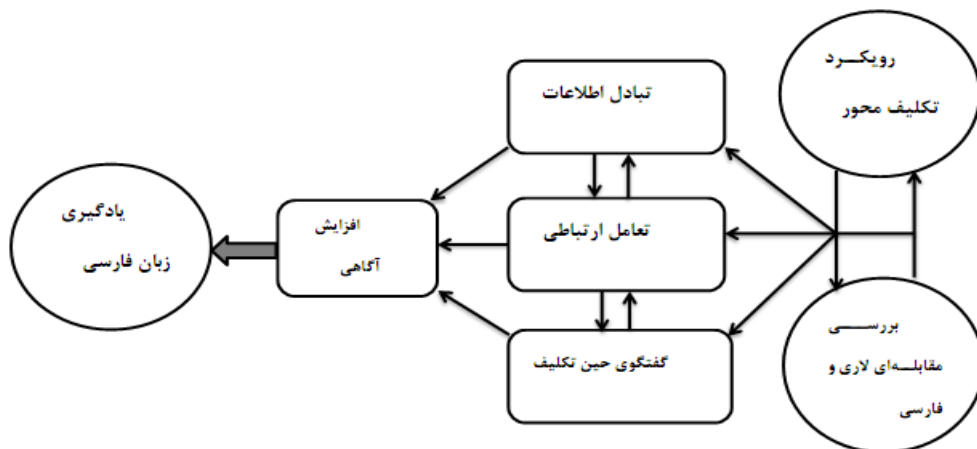
همچنین در مورد تکالیف ساختاری دستور‌محور نیز، همان‌طور که رایبسون (۱۹۹۵) در نتیجه‌ی تحقیقات خود بیان می‌کند، می‌توان گفت که گفتگوی حین تکلیف نه تنها آگاهی زبان‌آموزان از رابطه‌ی بین معنا و صورت (فرم) را افزایش می‌دهد و در نتیجه دقت زبان‌آموزان افزایش می‌یابد، بلکه آن‌ها را قادر می‌کند تا بر یادگیری خود کنترل داشته باشند. این‌گونه تکالیف می‌توانند درک زبان‌آموزان را از ساختارهای زبان مقصد افزایش داده و آگاهی آن‌ها را از ویژگی‌های دستوری ارتقاء بخشند.

<sup>۱</sup>. negotiated interaction

با توجه به آن‌چه بیان شد و همچنین نکات مطرح شده درباره‌ی روش تکلیف‌محور می‌توان گفت که تأثیر روش تکلیف‌محور در آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان به ماهیت تکلیف در افزایش آگاهی ارتباطی دارد. این افزایش آگاهی در نتیجه‌ی انتقال اطلاعات و فرصت تفکر در مورد راه‌حل‌های موجود است. تعامل ارتباطی از دیگر مواردی است که در تأثیر روش تکلیف‌محور در آموزش زبان فارسی بر لاری‌زبانان نقش اساسی ایفا کرده است و به افزایش آگاهی در زبان‌آموزان منجر می‌شود. تعامل ارتباطی که همان انتقال اطلاعات را دربرمی‌گیرد، باعث می‌شود که آگاهی زبان‌آموزان نسبت به ساختارهای زبان مقصد افزایش یابد. همین آگاهی منجر به افزایش دانش زبان‌شناختی زبان‌آموزان می‌شود. از دیگر عواملی که در موثر بودن روش تکلیف‌محور در آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان نقش داشته، گفتگوی حین تکلیف است که باعث افزایش آگاهی لاری‌زبانان فارسی‌آموز شده و به‌طور غیرمستقیم باعث می‌شود که یادگیری ضمنی حادث شود؛ پس تکلیف‌های فارسی که برای لاری‌زبانان طراحی شده‌اند، توانسته‌اند آگاهی لاری‌زبانان را نسبت به ساختارهای زبان فارسی بیشتر کنند.

از طرفی درباره‌ی تأثیر زبان‌شناسی مقابله‌ای بر یادگیری ساختارهای زبان فارسی برای لاری‌زبانان می‌توان چنین ادعا کرد که نکات ناشی از افتراق در زبان‌های لاری و فارسی در حوزه‌ی گروه اسمی و گروه فعلی توانسته است پایه و مقدمه‌ای بر طرح درس تکلیف‌محور باشد. همچنین بدین نتیجه رسیدیم که نکات ناشی از افتراق در زبان‌های لاری و فارسی موجب شده است که توجه زبان‌آموزان به این نکات بیشتر جلب شده و ساختارهای زبان مقصد را بیشتر مورد توجه قرار دهند؛ در نتیجه، آگاهی نسبت به ساختارهای گروه اسمی و فعلی در زبان فارسی در لاری‌زبانان افزایش یافته و این آگاهی نیز در نتیجه‌ی گفتگوی حین تکلیف و تعامل ارتباطی بوجود آمده است. در مجموع می‌توان گفت که لاری‌زبانان توانسته‌اند با استفاده از توجه به نکاتی که در دو زبان لاری و فارسی متفاوت هستند دانش زبانی فارسی خود را افزایش دهند. پس زبان‌شناسی مقابله‌ای به همراه روش تکلیف‌محور می‌تواند آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان را تسهیل کند و دانش زبانی لاری‌زبانان را از زبان فارسی افزایش دهد.

شکل (نمایی کلی از تأثیر عوامل مختلف بر فارسی‌آموزان لاری‌زبان را نشان می‌دهد و به‌طور کلی بیان می‌کند که چرا رویکرد مبتنی بر نکات افتراق زبان لاری و فارسی (زبان‌شناسی مقابله‌ای) و روش تکلیف‌محور توانسته است دانش زبانی لاری‌زبانان را در زمینه‌ی زبان فارسی افزایش دهد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی در نتیجه‌ی تأثیر عوامل دخیل در آموزش زبان فارسی به لاری‌زبانان مبتنی بر نکات افتراق گروه اسمی و فعلی بر اساس روش تکلیف‌محور

با توجه به انگاره‌ی ارائه شده در (شکل ۱) می‌توانیم بگوییم که تحلیل مقابله‌ای به‌عنوان تغذیه‌کننده‌ی روش تکلیف‌محور عمل کرده و از جهت فیلش‌ها در همین انگاره نیز مشخص است که هر دوی این حوزه‌ها با هم تعامل داشته و «تعامل ارتباطی»، «تبادل اطلاعات» و «گفتگوی حین تکلیف» را نتیجه می‌دهند. لاری‌زبان در نتیجه‌ی این سه عامل که در حین تکلیف ایجاد می‌شوند به نوعی آگاهی می‌رسند و به ساختارهای زبان مقصد توجه می‌کنند. در نتیجه، ساختارهای زبان مقصد برای آن‌ها شفاف شده و یادگیری زبان فارسی برای آن‌ها راحت می‌شود؛ این یافته، با نتایج نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) نیز هم‌سو است. نتیجه‌ی نهایی نیز این است که به‌کارگیری روش تکلیف‌محور می‌تواند نتیجه‌ی مطلوبی در زمینه‌ی یادگیری زبان فارسی توسط لاری‌زبانان داشته باشد.

## تقدیر و تشکر

نویسندگان مقاله بر خود واجب می‌دانند از کلیه‌ی کسانی که در اجرای آزمون‌های مربوط به این پژوهش همکاری کرده‌اند صمیمانه تشکر کرده و از خداوند برای همه‌ی آن‌ها طلب توفیق کنند. در این میان از تمام آموزدنی‌هایی که در این طرح شرکت کرده و با صبر و حوصله در دوره مشارکت نمودند، کمال تشکر خود را ابراز می‌دارند؛ همچنین از دکتر محمدرضا عنانی‌سراب و دکتر سید ابوالقاسم فاطمی‌جهرمی برای راهنمایی‌های ارزشمندشان بسیار سپاسگزاریم.

## منابع:

- اقتداری، ا. (۱۳۸۴). *زبان لارستانی*. تهران: همسایه.
- خنجی، ل. (۱۳۸۸). *نگرشی تفصیلی بر زبان لارستانی و گویش خنجی*. شیراز: ایلاف.
- فرشیدورد، م. (۱۳۸۸). *دستور مفصل امروز*. تهران: سخن.
- صادقی، ع. ا. (۱۳۸۳). توضیح درباره‌ی گویش لاری و خنجی. *مجله‌ی زبان‌شناسی*، سال ۱۹، شماره ۱، صص: ۱۲۴-۱۳۸.
- مرزبان‌راد، ع. (۱۳۵۸). *دستور سودمند*. تهران: انتشارات دانشگاه ملی ایران.
- Collins, L. et al.** (1999). Time and Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL Quarterly*, 33: 655-680.
- Ellis, R.** (2001). Investigating form-focused instruction. In R. Ellis (Ed.), *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. (pp. 1-46). Maiden, MA: Blackwell.
- Ellis, R.** (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 143-88.
- Ellis, R.** (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40: 83-107.
- Ellis, R.** (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Oxford.
- Fisiak, J.** (1973). *The Polish-English Contrastive Analysis Project*. NY: Routledge.
- Hammerly, H.** (1987). The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition Through Classroom Communication. *Modern Language Journal*, 19: 331-359.
- Krahnke, K.** (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Krashen, S.** (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Long, M.** (1989). Task, Group and Task-group Interactions. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8: 1-26.
- Moseley, C.** (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- Nassaji, H. & Fotos, S.** (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *TESOL Quarterly*, 30: 45-63.
- Nassaji, H. & Fotos, S.** (2007). Current issues in form-focused instruction. In S. Fotos, & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*. (pp. 7-15). Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. & Fotos, S.** (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*. NY: Routledge.

- Nunan, D.** (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porter, P.** (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. (pp. 200-222). Rowley, MA: Newbury House.
- Robinson, P.** (1995). Attention, Memory, and the Noticing Hypothesis. *Language Learning*, 45: 283–331.
- Skehan, P.** (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *TESOL Quarterly*, 25: 38-62.
- White, L.** (1987). Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence. *Applied Linguistics* 8: 95-110.
- Ziahosseiny, S. M.** (1994). *Contrastive Linguistics*. Tehran: Islamic Azad University.

## پیوست (۱)

## توضیحات مرتبط با نکات تکلیف شماره‌ی یک (زمان گذشته‌ی ساده)

در زبان فارسی «گذشته‌ی ساده» از جمله زمان‌هایی است که با زبان لاری متفاوت بوده و از «ستاک گذشته» به اضافی «ضمایر مستقل فاعلی» ساخته می‌شود. به‌عنوان مثال می‌توان به افعالی چون «رفتم، رفتی، رفت، رفتیم، رفتید، رفتند» اشاره کرد. البته در سوم‌شخص مفرد «ضمیر صفر» وجود دارد، مانند رفت، دید (فرشید ورد، ۱۳۸۸: ۴۰۲). اما در زبان لاری، گذشته‌ی ساده برای افعال لازم و متعدی متفاوت است؛ بدین مفهوم که برای صرف زمان گذشته‌ی ساده‌ی افعال لازم، «ضمایر متصل» را به شکل «پسوند» به ریشه‌ی زمان گذشته می‌افزاییم. ریشه‌ی گذشته نیز «مصدر مرخم» یا همان «مصدر پس از حذف /a/» می‌باشد؛ مثال از فعل لازم *onda* به معنی آمدن (خنجی، ۱۳۸۸: ۸۸):

گذشته‌ی ساده از فعل لازم (*onda*) به معنی آمدن

معادل فارسی	مثال در زبان لاری	معادل فارسی	مثال در زبان لاری
آمدم	ondom	آمدیم	ondem
آمدی	ondesh	آمدید	ondi
آمد	oma	آمدند	ondet

ولی در مورد افعال متعدی، صرف فعل به شکل دیگری است: هم خودِ ضمایر عوض می‌شوند و هم مکان‌شان. ضمایر متصل را به صورت «پیشوند» به ریشه می‌افزاییم (ریشه‌ی زمان گذشته الزاماً مصدر مرخم نیست). مثلاً: فعل *deda* به معنی «دادن» دارای ریشه *da* ولی فعل *borda* به معنی «بردن» دارای ریشه *bu* می‌باشد (همان: ۹۶).

گذشته‌ی فعل متعدی (*deda*) به معنی دیدن (اقتداری، ۱۳۸۴: ۴۱؛ خنجی، ۱۳۸۸: ۹۳)

معادل فارسی	مثال در زبان لاری	معادل فارسی	مثال در زبان لاری
دیدم	omdi	دیدیم	modi
دیدی	otdi	دیدید	todi
دید	oshdi	دیدند	shodi

همان‌طور که مشاهده می‌کنیم بین افعال لازم و متعدی در زبان لاری، بر خلاف زبان فارسی که در هر دو مورد به یک شکل صرف می‌شوند، تفاوت اساسی وجود دارد.

## تکلیف شماره‌ی یک

نوع تکلیف: تکلیف دستوربنیاد ساختاری ضمنی<sup>۱</sup>

موقعیت و شرایط تکلیف: گروه‌های دو یا سه نفره

هدف و تمرکز تکلیف: هدف از این تکلیف، آموزش زمان گذشته‌ی ساده و کارکردهای آن در زبان فارسی به لاری-زبانان است؛ به همین دلیل، تکلیف مورد نظر بر «افزایش آگاهی»<sup>۲</sup> تمرکز می‌کند و ساختار زبان فارسی را برای لاری-زبانان مشخص می‌نماید. در این تکلیف، زبان‌آموزان بر یک اتفاق که در گذشته حادث شده است، توافق کرده و در مورد آن، داستانی را اجرا می‌کنند.

دستورالعمل: طبق یکی از وقایع که بر روی تخته نوشته شده است، در ذهن خود یک داستان بسازید و برای سایر اعضای گروه تعریف کنید.

۱. آخرین باری که پدر بزرگم را دیدم.
۲. آخرین فیلمی که دیدم.
۳. کارهایی که در جمع‌هی گذشته انجام دادم.
۴. سفر تابستانی قبلی را چگونه گذراندم.

## پیوست (۲)

## توضیحات مرتبط با نکات تکلیف شماره‌ی دو (زمان حال ساده [مضارع اخباری])

فعلیت که در حال یا آینده به‌طور قطع و یقین به وقوع می‌پیوندد؛ مانند «می‌دانم» و «می‌خواهم». این فعل از پیشوند صرفی «می» و «ماده‌ی مضارع» و «ضمیرهای متصل فاعلی» ساخته می‌شود. مانند می‌روم، می‌روی، می‌رود، می‌رویم، می‌روید، می‌روند (فرشیدورد، ۱۳۸۳: ۷۱).

نحوه‌ی ساختن آن نیز بدین صورت است که حرف «ب» را از آغاز «ستاک امر» برداشته و به جای آن حرف «می» را قرار می‌دهیم و در آخرش نیز «ضمایر متصل فاعلی» (م، ی، د، یم، ید، ند) را می‌افزاییم. مثال از «گوی»: می‌گوییم، می‌گویی، می‌گوید، می‌گوییم، می‌گویید، می‌گویند (مرزبان‌راد، ۱۳۵۸: ۸۸).

در زبان لاری، این زمان با افزودن /a/ که معادل «می» فارسی است، به ریشه‌ی زمان حال و ضمایر متصل فاعلی/پسوندها ساخته می‌شود (خنجی، ۱۳۸۸: ۱۵۹):

## حال ساده‌ی فعل لازم cheda به معنی «رفتن»

achem	می‌رویم	achom	می‌روم
achi	می‌روید	achesh	می‌روی
achet	می‌روند	ache	می‌رود

<sup>1</sup>. implicit structured grammar-focused task

<sup>2</sup>. consciousness-raising

اقتداری (۱۳۸۴: ۴۸) فعل *deda* به معنی دیدن را در این زمان این‌گونه صرف کرده است:

### حال ساده‌ی فعل متعدی *deda* به معنی «دادن»

abnam	می‌بینیم	abinem	می‌بینم
abini	می‌بینید	abinesh	می‌بینی
abinenn	می‌بینند	abine	می‌بیند

### تکلیف شماره‌ی دو

نوع تکلیف: تکلیف دستوربنیاد ساختاری مستقیم<sup>۱</sup>

موقعیت و شرایط: گروه‌های چهار و پنج نفره

هدف و تمرکز تکلیف: آموزش زمان «حال ساده» به لاری‌زبانان از طریق طرح تکلیف. به هر زبان‌آموز چند جمله داده می‌شود که در آن‌ها ساختار زمان حال ساده در زبان فارسی به کار رفته باشد. زبان‌آموز جملات را برای سایر اعضای گروه خوانده و پس از این که تمامی جملات خوانده شد، گروه تلاش می‌کند تا قاعده‌ی حاکم بر زمان حال ساده را کشف کند و آن را تولید کند. در نهایت، اعضای گروه، قاعده‌ی حاکم بر زمان «حال ساده» را استخراج کرده و برای یکدیگر بازگو، و نتیجه‌ی کار خود را با کار همدیگر مقایسه می‌کنند. کارت تکلیفی که جملات بر روی آن نوشته شده‌اند، به شکل زیر می‌باشد:

۱. من به مدرسه می‌روم.

۱. من به مدرسه می‌روم.

۲. تو به مدرسه می‌روی.

۳. او به مدرسه می‌رود.

۴. ما به مدرسه می‌رویم.

۵. شما به مدرسه می‌روید.

۶. آنها به مدرسه می‌روند.

دستورالعمل: جملات نوشته شده بر روی تخته را بخوانید و سعی کنید که قاعده‌ی حاکم بر هر یک از آن‌ها را کشف کنید. در نهایت، قاعده‌ای را که استخراج کرده‌اید با دیگر اعضای گروه مقایسه کنید و در مورد آن بحث کنید.

<sup>۱</sup>. explicit structured grammar-focused task



### پیوست (۳)

#### پیش‌آزمون

#### قسمت اول

گزینه‌ی صحیح را انتخاب کنید و در پاسخنامه علامت بزنید.

۱. علی هر روز ساعت هفت به مدرسه .....  
(الف) رفته است (ب) می‌رود (ج) رفته بود (د) می‌رفته است
۲. دیشب همراه با پدر و مادرم .....  
(الف) غذا خورده‌ام (ب) غذا خوردم (ج) غذا خواهم خورد (د) غذا می‌خورم
۳. کلاس ما هفته‌ی آینده به اردوی شمال .....  
(الف) رفته بودند (ب) رفته‌اند (ج) خواهند رفت (د) رفت
۴. حسن هم اکنون روزنامه .....  
(الف) خوانده بودند (ب) خوانده (ج) خواهم خواند (د) می‌خواند
۵. عبدالاحد همیشه ..... به خانه‌ی خود دعوت می‌کند.  
(الف) من (ب) مرا (ج) به من (د) از من
۶. علی اکبر پسر خود را به مدرسه .....  
(الف) بردم (ب) بردیم (ج) بردی (د) برد
۷. ماهرخ دختر بسیار خوبی است. .... به مادر خود در آشپزی کمک می‌کند.  
(الف) تو (ب) من (ج) شما (د) او
۸. حسن! ..... به پدرت در شستن ماشین کمک کن.  
(الف) بروید (ب) برم (ج) برو (د) رفته است
۹. عبدالله ..... رانده‌ی شهر ما است. او همیشه در رانندگی دقت می‌کند.  
(الف) بهترین (ب) بدترین (ج) بهتر (د) خوب
۱۰. برادرم هیچ‌گاه از وسایل شخصی دیگران .....  
(الف) استفاده نمی‌کند (ب) استفاده کرده است (ج) استفاده کرد (د) استفاده می‌کرده است
۱۱. در شهر ما ..... زیادی وجود ندارند، زیرا در این جا باران زیادی نمی‌بارد.  
(الف) درختی (ب) درخت‌ها (ج) درختان (د) درختانی
۱۲. دیروز با قطار ..... مشهد ..... تهران رفتیم.  
(الف) از - با (ب) در - از (ج) از - به (د) با - در
۱۳. من همیشه قبل از خواب دندان‌هایم را مسواک .....  
(الف) می‌کردیم (ب) می‌زنم (ج) کردم (د) خواهیم کرد
۱۴. خواهرم از برادرم ..... است.

الف) بزرگترین (ب) بزرگ (ج) بزرگتر (د) کوچکترین

قسمت دوم)

جای خالی را با کلمه‌ی مناسب پر کنید.

۱۵. قبل از این که بخوابی حتماً درس‌هایت را ..... (خواندن).
۱۶. فاطمه هیچ‌گاه شب‌ها از خانه بیرون نمی‌رود، چون او ..... تاریکی می‌ترسد.
۱۷. من همیشه سعی می‌کنم به پدر بزرگ و مادر بزرگم سر بزنم چون من همیشه ..... را دوست دارم.
۱۸. از تهران ..... قم صد کیلومتر است.
۱۹. دوستانم هیچ وقت دروغ نمی‌گویند. .... انسان‌هایی راستگو هستند.
۲۰. حسام ۱۷ سال دارد. نقی ۱۴ ساله است. پس نقی از حسن ..... است. (کوچک)