

مقایسه سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر)

محمد جواد هادی‌زاده^۱ (دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمد جواد مهدوی^۲ (استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران) (نویسنده مسئول)

رضا مراد صحرائی^۳ (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
علی علیزاده^۴ (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

صص: ۲۴-۱

چکیده

یکی از روش‌های موفق آموزش زبان ارتباطی، روش یادگیری تکلیف‌محور است که مزایای کار گروهی و تعامل کلاسی را هم‌زمان با مؤلفه‌های مثبت، توجه به صورت‌های دستوری در خود دارد. در زبان فارسی پژوهش‌های مستقل اندکی درباره روش تکلیف‌محور انجام شده است؛ اما در زبان انگلیسی پژوهش‌های پرشمار و گوناگونی درباره میزان تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور صورت گرفته است. این مقاله، پس از بیان اهمیت روش تکلیف‌محور، با گزینش سه نوع تکلیف پرکاربرد در متون آزا (انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر) و ثبت تعامل‌های ۱۶ فارسی‌آموز بنیاد سعدی، از طریق مطالعه بخش‌های زبان‌مند و فراگفتار هر یک از آنان هنگام اجرای گروهی این تکلیف‌ها، می‌کوشد میزان تأثیر هر یک از این تکلیف‌ها را در جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری بررسی کند و برآیندی از کاربردی عملی روش تکلیف‌محور در کلاس درس و مزایای آن به دست دهد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که انجام تکلیف به صورت گروهی در ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان، آشکارا، تأثیر مثبت دارد؛

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۶

پست الکترونیکی: ۱. mihadizadeh@mail.um.ac.ir ۲. mahdavy@um.ac.ir ۳. sahraei@atu.ac.ir
۴. alalizadeh@um.ac.ir

بازخورد مثبت یا منفی‌ای که زبان‌آموزان در تعامل با یکدیگر ارائه می‌کنند، در بیشتر موارد سازنده است؛ منجر به تصمیم‌گیری صحیح می‌شود و زبان‌آموزان بر مقوله‌های دستوری‌ای که در قالب تکلیف فرامی‌گیرند، مسلط‌ترند. از میان انواع گوناگون تکلیف، بازنویسی متن به دلیل قابلیت بازطراحی برای توجّه به صورت‌های دستوری مختلف و بازتاب مشخص‌تر مقوله‌های دستوری هدف در آن، برای آموزش دستور از مناسب‌ترین گزینه‌هاست.

کلیدواژه‌ها: روش تکلیف‌محور، تکلیف گروهی، بخش‌های زبان‌مند، دستور زبان، آزفا.

مقدمه

امروزه تشکیل گروه‌های کوچک و کار دسته‌جمعی در کلاس درس هنگام اجرای روش تکلیف‌محور، یکی از برنامه‌های رایج آموزش زبان دوم به شمار می‌آید و از پشتیبانی آموزشی و نظری قدرتمندی برخوردار است. پژوهش‌های اخیر درباره آموزش دستور، مزیت بهره‌گیری از رویکردهای صورت‌محور^۱ در کنار آموزش زبان ارتباطی^۲ را به اثبات رسانده است، رویکردهایی که زبان‌آموزان را ترغیب می‌کنند تا برون‌داد زبانی را با مشارکت یکدیگر تولید کنند (گارسامایو، ۲۰۰۲؛ کوال و سوین، ۱۹۹۴). هرچند در ابتدای طرح نظریه آموزش زبان ارتباطی توجّه به صورت دستوری به صورت فزاینده‌ای برای مدتی کاملاً کنار نهاده شد (کرشن، ۱۹۸۲؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ فوتوس و الیس، ۱۹۹۱) اما درنهایت، یکی از نتایج تغییر گسترده نظام روش شناختی آموزش زبان دوم پس از پیدایش نظریه آموزش زبان ارتباطی این بود که جایگاه مرکزی به زبان‌آموز اختصاص یافت و آشکار شد مشارکت زبان‌آموزان با یکدیگر، یکی از مهم‌ترین منابع شناختی آنان است که بیش از عوامل دیگر منجر به ارتقای یادگیری می‌شود. هنگامی که زبان‌آموزان از هم‌کلاسی‌های خود نشانه‌هایی از بازخورد مثبت یا منفی دریافت می‌کنند، این نشانه‌ها را به‌عنوان پیش‌شرط تولیدات آتی زبانی خود لحاظ می‌کنند (پیکا، ۱۹۹۷: ۵۵) نیز مشخص شده است که زبان‌آموزان می‌توانند از هم‌کلاسی‌های خود هنگام انجام تکلیف‌های مشارکتی به صورت هدایت‌شده، پشتیبانی کنند (دوناتو، ۱۹۹۴: ۸۱؛ الجعفر و لتولف، ۱۹۹۴: ۴۶۹).

۱. Form-Focused

۲. Communicative Language Teaching

پژوهش‌هایی که در زمینه انجام روش تکلیف‌محور به صورت گروهی به‌ویژه در کلاس زبان دوم انجام گرفته است، نشان می‌دهد:

- ۱- زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف و کار کلاسی به صورت گروهی نسبت به کلاس‌های معلم‌محور، موقعیت‌های بیشتری برای به کار بردن زبان به دست می‌آورند؛
- ۲- زبان‌آموزان نه فقط به ساخت‌های مشخص شده در تکلیف، بلکه به مجموعه‌ای از صورت‌ها و ساخت‌های زبانی موجود در تکلیف توجه می‌کنند؛ از همین رو تکلیف در یادآوری و تثبیت آموخته‌های پیشین نیز مؤثر است؛
- ۳- زبان‌آموزان هنگام گفتگو و تعامل با یکدیگر، پیرایش‌ها و تغییرهایی در بیان خود ایجاد می‌کنند که درونداد^۱ را قابل فهم‌تر می‌کند؛
- ۴- زبان‌آموزان در برابر درخواست شفاف‌سازی^۲ یا دیگر عواملی که نشان از عدم فهم کامل داشته باشند، برونداد^۳ زبانی خود را از نظر معنایی و نحوی تغییر می‌دهند (داف، ۱۹۸۶؛ هارلی و همکاران، ۱۹۹۰؛ کوال و سوین، ۱۹۹۴؛ لاپیر، ۱۹۹۴؛ اولسن فلانیگان، ۱۹۹۱؛ پیکا، ۱۹۹۲).

به هدف جلب توجه زبان‌آموزان به صحت دستوری، کوال و سوین^۴ (۱۹۹۴) و سوین (۱۹۹۵) پیشنهاد استفاده از تکلیف‌های نگارشی گروهی را دادند. ویژگی مثبت این کار گروهی، امکان ارائه بازخورد نظارت شده است که می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به شکاف موجود در دانش دستوری جلب کند یا دانش دستوری موجود را استحکام ببخشد (سوین و لپکین، ۱۹۹۸؛ اشمیت و فروتا، ۱۹۸۶)، از همین رو می‌توان این پژوهشگران را مبتکران تکلیف‌های گروهی جهت ارتقای آموزش زبان دوم دانست. به‌طور خلاصه می‌توان گفت تحقیق‌هایی که انجام تکلیف انفرادی را با کار گروهی -به‌ویژه در گروه‌های کوچک- مقایسه کرده‌اند هم در تکلیف‌های دستوری و هم در نگارش به این نتیجه رسیده‌اند که کار گروهی مزایای بیشتری دارد و تکلیف‌هایی که گروهی انجام شوند با دقت و صحت دستوری بالاتری نسبت به تکلیف‌های انفرادی همراه خواهند بود (پیکا و داتی، ۱۹۸۵؛ لانگ، ۱۹۹۲؛ سامودا و

۱. Input

۲. Clarification

۳. Output

۴. Kowal & Swain

راوندز، ۱۹۹۳؛ استورچ، ۲۰۰۷). البته باید اشاره کرد که ریشه‌ی این یافته‌ها در پژوهش‌های نظری ویگوتسکی^۱ و مفهوم منطقه رشد مجاور^۲ بوده است (ن.ک. ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ ۱۹۷۹؛ ۱۹۸۷؛ بروکز و دوناتو، ۱۹۹۴). منطقه رشد مجاور، در حقیقت فاصله بین مهارت حل مسأله به صورت مستقل و حل مسأله با راهنمایی و هدایت معلم یا هم‌کلاسی‌های توانمندتر است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۵-۸۶) بر اساس این نظریه ممکن است زبان‌آموزان به‌ظاهر هم‌سن باشند، اما سن ذهنی آنان یکسان نیست و با آموزش یکسان نتایج متفاوتی به دست می‌آورند که ناشی از مسائل اجتماعی-فرهنگی است (ن.ک. آدیرهاک و دوناتو، ۱۹۹۴).

بنا بر آنچه گفته آمد، پژوهش‌های مختلف، اهمیت روش تکلیف‌محور و اجرای آن به صورت گروهی و اثر آن بر یادگیری زبان دوم را نشان داده‌اند. این فرضیه تقریباً به‌طور کامل پذیرفته شده است که هنگامی که زبان‌آموزان با یکدیگر در انجام تکلیف همکاری و مشارکت می‌کنند، توانش زبانی آنان از جنبه‌های مختلف واژگانی، صرفی، نحوی و حتی بلاغی بهبود پیدا می‌کند (گارسیمایو، ۲۰۰۱: ۲۲۸). این مقاله با پذیرفتن این دو پیش‌فرض (تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور و مفیدتر بودن انجام تکلیف به صورت گروهی)، به بررسی این نکته می‌پردازد که کدام یک از انواع تکلیف برای آموزش صورت‌های دستوری در زبان فارسی مناسب‌تر است و بیشتر می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به صورت دستوری جلب کند. اشاره شد که جای چنین پژوهش‌هایی در زبان فارسی خالی است و مقاله حاضر اولین پژوهشی است که در زبان فارسی به مقایسه سه نوع تکلیف و میزان تأثیر هر یک بر آموزش دستور بر اساس تحلیل داده‌های زبانی می‌پردازد. بر این اساس، پرسش اصلی این تحقیق آن است که از میان انواع مختلف تکلیف، کدام یک در جلب توجه و ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان مؤثرتر است؟

فرضیه نویسندگان مقاله بر این است که هرچند روش تکلیف‌محور-به‌ویژه هنگامی که در گروه‌های کوچک اجرا شود- در آموزش زبان دوم مؤثر است، اما برخی از انواع تکلیف-به‌ویژه برای آموزش دستور- مناسب‌تر از انواع دیگر هستند و مؤلفان کتب آزفا و برنامه‌ریزان آموزشی باید به این نوع تکلیف‌ها توجه ویژه‌ای داشته باشند و طراحی متون آزفا

۱. Vygotsky

۲. Zone of Proximal Development (ZPD)

را به این سمت هدایت کنند. روشی که برای دستیابی به پاسخ این پرسش در این مقاله انتخاب شده، بررسی بخش‌های زبان‌مند^۱ تعامل‌های زبان‌آموزان در هنگام انجام سه نوع تکلیف مختلف است. بخش‌های زبان‌مند که خود از مباحث مرتبط با مفهوم فراگفتار است که هر یک از این اصطلاح‌ها در بخش مبانی نظری توضیح داده خواهند شد. هرچند در آموزش زبان دوم -به‌ویژه دستور زبان- متغیرهای مختلفی نقش ایفا می‌کنند، در این مقاله کوشیده‌ایم بر مقوله‌های دستوری به‌عنوان متغیر اصلی تمرکز کنیم. پیش از بحث و بررسی اصلی و تحلیل داده‌ها، مروری کوتاه بر پیشینه تحقیق، مبانی نظری آن و توضیح مفاهیم کلیدی از جمله مفهوم بخش‌های زبان‌مند خواهیم داشت و در ادامه‌ی آن، داده‌های پژوهش و نتایج آن را ارائه خواهیم کرد.

پیشینه تحقیق

در زبان فارسی پژوهش‌های زیادی درباره روش تکلیف‌محور صورت نگرفته است. اندک تحقیق‌های انجام‌شده نیز بیشتر به اهمیت و سودمندی این رویکرد به‌طورکلی اشاره دارند و کاربرد عملی آن را در زبان فارسی کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. سعیدی و کلانتری (۱۳۸۸) در مقاله «تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان» پس از اشاره به این نکته که روش تکلیف‌محور یک روش مؤثر در بهبود درک مطلب و دانش زبانی فراگیران است، مطالعه‌ای بر روی ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی انجام داده‌اند تا مشخص شود که استفاده از روش تدریس تکلیف‌محور چه تأثیری در ارتقای درک مطلب انگلیسی‌آموزان دارد. بر اساس یافته‌های مقاله‌ی مزبور، زبان‌آموزانی که از روش تکلیف‌محور استفاده کرده‌اند، به‌صورت معناداری بهتر از گروه دیگر آزمون‌های مرتبط با درک مطلب را پشت سر گذاشته‌اند.

دبیرمقدم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱) در مقاله «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور»، پس از طرح بحثی نظری درباره تعریف تکلیف بر اساس منابع مختلف انگلیسی و بیان مزایای روش تدریس تکلیف‌محور، با مطالعه بر روی ۳۰ نفر از عرب‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. Language Related Episodes (LRE)

قزوین، ابراز می‌دارند که روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش جمله‌های شرطی نسبت به روش تدریس ساختاری از مزیت بیشتری برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان روش تدریس برتر انتخاب شود. این مقاله از نظر روش‌شناسی و تحلیل آماری داده‌ها رویکرد روشنی دارد و استفاده از نتایج آن برای همه‌ی معلمان و پژوهشگران امکان‌پذیر است.

صحرائی و میدانی (۱۳۹۰) در پژوهش خود، پس از بیان تعریف تکلیف و اجزای آن، وجوه تمایز و نقاط قوت روش تکلیف‌محور، برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور را گزینه‌ی مطلوب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان معرفی می‌کنند و با ارائه‌ی جدول‌ها و نمودارهایی سعی می‌کنند مدلی از اجرای این روش در کلاس درس را پیشنهاد دهند.

تقی‌زاده (۱۳۹۲) در پایان‌نامه‌ی خود به بررسی تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری واژگان با مقایسه‌ی تکلیف جیگسا (حل معما) و شکاف اطلاعاتی پرداخته و نشان داده است که تکلیف جیگسا برای آموزش واژگان، مناسب‌تر است. پذیرش (۱۳۸۹) در پایان‌نامه‌ی خود، پس از بیان اهمیت روش تکلیف‌محور - که در متن پژوهش، فعالیت‌محور نامیده می‌شود - درس‌هایی برای نیازهای اساسی گفتگوی فارسی‌آموزانی که در ایران زندگی می‌کنند، تهیه کرده است؛ و از همین رو این پایان‌نامه بیش از آنکه جنبه‌ی پژوهشی داشته باشد، جنبه‌ی کاربردی دارد. شکوهی (۱۳۹۱) نیز در پایان‌نامه‌ی رویکرد تکلیف‌مدار را به‌عنوان برنامه‌ای مناسب جهت آموزش بندهای موصولی معرفی می‌کند و با مطالعه‌ی این تکلیف در دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان، موفقیت این روش را در آموزش بندهای موصولی مورد تأیید قرار می‌دهد.

پژوهشگران در زبان انگلیسی، تحقیق‌های گسترده‌ای پیرامون رابطه‌ی تکلیف و ارتقای توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری انجام داده‌اند؛ به‌عنوان مثال، موضوعاتی مانند انتخاب زمان فعل در مقاله‌های پیکا^۱، (۱۹۹۴ و ۱۹۹۷) و ویلیامز^۲، (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفته است. در پی این پژوهش‌ها، محققانی مانند سوین (۱۹۹۵؛ ۱۹۹۸) کوال و سوین (۱۹۹۴)، سوین و لپکین (۱۹۹۵) پیشنهاد داده‌اند که کاربرد تکلیف در کلاس درس به‌صورت گروهی و در گروه‌های کوچک دو یا سه نفره باشد تا زبان‌آموزان با کمک هم، نوشتاری تولید کنند که از لحاظ دستوری و معنایی صحیح باشد. سوین و لپکین بر این باورند که چنین تکلیف‌هایی برای

۱. Pica

۲. Williams

آموزش دستور چندین مزیت دارند. تکلیف‌های نوشتاری، توجه زبان‌آموزان را به ساخت‌های دستوری فراتر از سطح جمله و در دل بافت جلب می‌کنند. همکاری گروهی نیز این زمینه را ایجاد می‌کند که زبان‌آموزان هنگام تولید برون‌داد بازخورد دریافت کنند و این بازخوردها، زبان‌آموزان را از شکاف‌های موجود در دانش دستوری آگاه کند و دانش فعلی آنان را یکپارچه سازد.

کولینا و گارسیامایو^۱ (۲۰۰۹) با مطالعه زبان‌آموزانی که سطح مهارت پایینی داشته‌اند، هنگام انجام انواع مختلف تکلیف به این نتیجه دست‌یافته‌اند که این زبان‌آموزان برای انجام تکلیف به زبان اول خود وابسته‌اند و اگر در گروه‌هایی قرار بگیرند که زبان اول مشترک نداشته باشند، در انجام تکلیف توفیق چندانی نخواهند داشت؛ بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که روش تکلیف‌محور برای زبان‌آموزان مبتدی و کم‌مهارت مناسب باشد و ارتقای توانش زبانی را به دنبال آورد؛ زیرا در این سطح، زبان‌آموزان بیش از آنکه در انجام تکلیف به یکدیگر کمک کنند، درگیر استفاده از زبان اول خود خواهند شد. از همین رو در مقاله حاضر نیز فارسی‌آموزانی با سطح متوسط انتخاب شدند.

کویکن و ودر (۲۰۰۲) در پژوهش دیگری دریافتند که انجام تکلیف‌های متمرکز بر دستور، تأثیر بهتری بر یادگیری زبان‌آموزان خواهد داشت و گروهی که تکلیف را بدون تعامل و کار مشارکتی انجام بدهند در مدت زمان نسبتاً کوتاهی آنچه را که هنگام انجام تکلیف آموخته‌اند، از یاد خواهند برد.

استورچ (۲۰۰۱) در مقاله خود مدل قابل توجهی از مقایسه تکلیف‌های مختلف و میزان موفقیت هر یک در جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری ارائه داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که تکلیف‌های نوشتاری به‌ویژه هنگامی که به صورت تعاملی انجام شوند، زمینه ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان را فراهم می‌آورند. استورچ (۲۰۰۷) نیز مزایای همین نتیجه‌گیری را در مطالعه‌ای دیگر بررسی کرده و نشان داده است.

نونان (۱۹۸۹)، اسکهان (۱۹۹۲)، نابوشی و ایس (۱۹۹۳)، استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۳)، استورچ (۲۰۰۲)، و گارسیامایو (۲۰۰۲)، دیگر پژوهشگرانی هستند که فواید انجام تکلیف را به صورت مشارکتی و تعاملی در کلاس درس بررسی کرده‌اند و دستاورد پژوهش‌های دیگر را

۱. Collina & GarciaMayo

تأیید می‌کنند که انجام مشارکتی تکلیف‌ها از بهترین انتخاب‌ها برای افزایش دقت و صحت کاربرد دستور زبان‌آموزان است.

مبانی نظری

پیش از تحلیل داده‌ها و ارائه دستاوردها، ضرورت دارد درباره مفهوم فراگفتار و بخش‌های زبان‌مند به‌عنوان ابزار تحلیل پیشرفت دستوری - به‌عنوان مبانی نظری - که مختصراً به آن اشاره شد، توضیحاتی ارائه کنیم. فراگفتار یا سخن گفتن درباره گفتار، به معنای گفتگو درباره چگونگی برقراری ارتباط است. فراگفتار، دست یافتن به توصیفی از فرایند ارتباط و اصلاح یا تکمیل روند آن است که معلم، زبان‌آموز یا پژوهشگر آن را گزارش می‌کند (نیرنبرگ و کالرو، ۱۹۷۵: ۳۸). فراگفتار ابزاری است که می‌توان با آن فرایند آموزش زبان دوم را بررسی کرد و معلم یا پژوهشگر با توجه به آن می‌تواند فرایند آموزش زبان را بهبود ببخشد یا توصیف کند. فراگفتار از سوی معلم یا پژوهشگر یا زبان‌آموز ارائه می‌شود. هنگام انجام تکلیف در کلاس درس، گفتگوهایی که میان زبان‌آموزان درباره چگونگی و کیفیت انجام کار صورت می‌گیرد، نمونه‌ای عینی از فراگفتار است. زبان‌آموزان با هدایت و حمایت یکدیگر، راه را برای انجام تکلیف هموار می‌کنند و درک خود را به اشتراک می‌گذارند. این نمونه‌های فراگفتار که می‌تواند نشانه‌ای از بازخورد مثبت، راهنمایی یا خطا در فرایند آموزش زبان به شمار رود، بخش‌های زبان‌مند نامیده می‌شوند. بخش زبان‌مند قسمتی از گفتگوست که زبان‌آموزان راجع به برونداد زبانی خود صحبت می‌کنند؛ کاربرد زبانی خود را زیر سؤال می‌برند، یا برونداد زبانی خودشان یا زبان‌آموزان دیگر را تصحیح می‌کنند (سوین و لپکین، ۱۹۹۸: ۳۲۶).

بخش‌های زبان‌مند، قسمت‌هایی از گفتار یا نوشتار زبان‌آموزند که به‌عنوان شواهد تحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرند تا مشخص شود که راهبردها، واژگان و مقوله‌های دستوری که برای کامل کردن تکلیف کلاسی به کار رفته، مناسب‌اند یا خیر. این سازه‌های توصیفی که در حقیقت نمونه‌هایی از تعامل زبان‌آموزان با یکدیگر و با موضوع یادگیری در کلاس است، به‌خوبی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مطالب تازه درس داده شده را تا چه حد یاد گرفته‌اند و کدام بخش‌های درس برای آنها دشوارتر بوده است. این شواهد برای پژوهشگران فرصتی فراهم می‌کنند که به ساماندهی و طبقه‌بندی این دشواری‌ها و موفقیت‌ها بپردازند (جکسون، ۲۰۰۱: ۲۹۸). تحقیق درباره بخش‌های زبان‌مند، زمینه را برای تحلیل‌های جزئی‌تر در

زمینه‌هایی مانند املاء، دستور و انتقال معنا فراهم می‌کند، اما بیش از همه ابزاری است که کمک می‌کند در زمینه یادگیری تعاملی و مشارکتی و آموزش تکلیف محور مطالعه کنیم و نشان می‌دهد که انجام تکلیف به صورت تعاملی تا چه اندازه می‌تواند موقعیت‌هایی برای یادگیری زبان بیافریند و بر آن تأثیر بگذارد.

بنابراین به طور خلاصه می‌توان گفت بخش‌های زبان‌مند واحدهایی از تحلیل زبانی‌اند که به عنوان مثال‌هایی از توجه به یادگیری زبان هنگام انجام تکلیف در کلاس درس استخراج می‌شوند و شواهدی ارزنده برای پژوهشگران و معلمان به شمار می‌روند. بخش‌های زبان‌مند از نظر ارتباط با مقوله‌های زبانی به سه دسته اصلی تقسیم می‌شوند: بخش‌های زبان‌مند صورت محور^۱، واژگان محور^۲ و مکانیکی^۳ (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۰۹).

بخش‌های زبان‌مند صورت محور، شامل مواردی است که با سطح تکواژشناسی، نحو یا صحت دستوری جمله در پیوند است؛ به طور مشخص تر مقوله‌هایی مانند زمان یا ساختمان فعل، حروف اضافه، ترتیب واژگان، بندهای ارتباطی و انتخاب ساختمان دستوری جمله، ذیل این دسته طبقه‌بندی می‌شوند. به دیگر سخن، بخش زبان‌مند صورت محور، قسمت‌هایی از داده‌هاست که زبان‌آموزان از طریق آنها با سطح دستوری گفتمان در ارتباط هستند.

بخش‌های زبان‌مند واژگان محور، به مواردی اطلاق می‌شود که تمرکز و توجه زبان‌آموز، معطوف به انتخاب واژه یا ترکیب‌ها در بند یا جمله است تا معنای مورد نظر خود را برساند. بخش‌های زبان‌مند مکانیکی به بررسی علائم نگارشی، نقطه‌گذاری، هجی کردن و تلفظ می‌پردازد. در این مقاله این دو بخش اخیر به صورت تحلیلی و جزئی بررسی نمی‌شوند و تحقیق حاضر معطوف به بخش‌های زبان‌مند صورت محور است. دو مثال زیر-که از نتایج همین تحقیق استخراج شده است- از نمونه‌های بخش‌های زبان‌مند صورت محور است که در گفتگوی دو فارسی‌آموز رخ داده است:

مثال ۱:

- ماریا: دو ماه آینده پاییز می‌شود. در فصل پاییز باران زیادی بارید.

۱. Form-based LRE's

۲. Lexis-based LRE's

۳. Mechanic-based LRE's

- رگینا: «بارید»... نه ... فکر کنم بیارد... نه نه «می‌بارد».
- ماریا: «بارید» گذشته است ... گذشته‌ی ساده.
- رگینا: گذشته‌ی ساده... آره، ولی باید زمان حال بگیریم.
- ماریا: «می‌بارد» زمان حال است... نباید این جمله را به زمان گذشته بگیریم.
- رگینا: آره.

مثال ۲:

- جیمز: در فصل پاییز برگ‌ها «را» زرد است.
- ولادیمیر: برگ‌ها «را» نه نه ... برگ‌ها.
- جیمز: درسته! نباید اینجا «را» بگم.

نکته‌ی قابل تأمل دیگر درباره‌ی بخش‌های زبان‌مند، تعاملی^۱ یا غیر تعاملی^۲ بودن آنهاست (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۱۱). بخش‌های زبان‌مندی که زبان‌آموزان در آن پیشنهادها سازنده به هم ارائه می‌دهند، تعاملی به شمار می‌آیند؛ مانند بخش‌های زبان‌مند مثال‌های ۱ و ۲. در این نمونه‌ها هر دو زبان‌آموز در فرایند تصمیم‌گیری سهیم هستند. افزون بر آن در مثال ۱ زبان‌آموزان تلاش می‌کنند تصمیم خود را از نظر دستوری توضیح دهند و به این ترتیب به سطح بالاتری از فراگفتار وارد می‌شوند. در حقیقت آنچه در مثال ۱ می‌بینیم صرفاً تلاشی برای انتقال معنا نیست، بلکه در سطح دستور زبان نیز کوششی برای دستیابی به دقت و صحت دستوری شکل می‌گیرد. بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی نمونه‌هایی را شامل می‌شوند که پیشنهاد و درخواست کمک در آنها رد می‌شود یا هم‌گروه‌ها از مشارکت و همکاری با یکدیگر سرباز می‌زنند یا مشارکت و همکاری منجر به تصمیم‌گیری درست نمی‌شود، بلکه گروه را از مسیر درست دور می‌کند. مثال‌های ثبت‌شده در این تحقیق اکثراً بخش‌های زبان‌مند تعاملی بودند و نمونه‌های اندک غیر تعاملی نیز بیشتر در بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور یا مکانیکی قرار می‌گرفتند. به نمونه‌ای از تعامل در بخش زبان‌مند واژگان‌محور که البته به نتیجه‌ی نادرستی منجر شده -برگرفته از داده‌های همین تحقیق- توجه کنید:

مثال ۳:

۱. Interactive LRE's

۲. Non-Interactive LRE's

- میرندا: «ناپدید شدن» یعنی چی؟

- امینه: «ناپدید».... اوم..... یعنی ندیدن....

- میرندا: ندیدن...؟

- امینه: آره ندیدن و فکر نکردن.

زبان‌آموزان ممکن است هنگام انجام تمرین به صورت گروهی، بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی تولید کنند. هرچند یافته‌های تحقیق ما نشان داد که تعداد بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی بسیار کمتر است و تحقیق‌های مشابه در زبان انگلیسی نیز همین مطلب را تأیید می‌کند (ن.ک: کوال و سوین، ۱۹۹۴؛ استورچ، ۲۰۰۱، ۲۰۰۷؛ گارسیامایو، ۲۰۰۲) به نظر می‌رسد برای روشن‌تر شدن نقش بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی، لازم است تحقیق‌های جداگانه‌ای صورت گیرد. شاید یکی از نگرانی‌های معلمانی که تمایل کمتری به انجام تکلیف به صورت گروهی دارند، همین خطاهایی باشد که نمونه آن را ذکر کردیم، اما می‌توان با اطمینان خاطر نسبی بر این نکته تأکید کرد که بر اساس این تحقیق و دیگر پژوهش‌های یادشده در بالا، بیشتر بخش‌های زبان‌مند ثبت‌شده از گفتار زبان‌آموزان از نوع تعاملی (سازنده و مثبت) بوده‌اند.

محققان و معلمان زبان هم‌عقیده‌اند که توجه به دقت و صحت دستوری در آموزش زبان دوم اهمیت فراوان دارد، به خصوص برای زبان‌آموزان سطح متوسط یا پیشرفته و همچنین زبان‌آموزان حاضر در محیط‌های دانشگاهی (سلسه‌مورسیا، ۱۹۹۱؛ دیکینز و وودز، ۱۹۸۸). شواهد متعددی به دست آمده است که تأیید می‌کند، گسترش و تحکیم دقت و صحت دستوری از مسیر تکلیف‌های کلاسی‌ای ممکن است که زبان‌آموزان را ترغیب کند بر صورت‌های دستوری در درون بافت ارتباطی معنامند تمرکز کنند (داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ سوین، ۱۹۹۳؛ ویلیامز، ۱۹۹۵). روش تکلیف‌محور، ظرفیتی است که این فرصت را فراهم می‌آورد. این روش زبان‌آموزان را به عنوان کاربران زبان می‌بیند، کسانی که بیش از یادگرفتن زبان در پی استفاده از آن و انجام کار با آن هستند (صحراپی و میدانی، ۱۳۹۰: ۱۶۳)، از همین رو فرصت تحقق آموزش‌های دستوری در کنار اصول آموزش زبان ارتباطی را توأمان فراهم می‌آورد.

هرچند زبان‌شناسی کاربردی روش تکلیف‌محور را از بهترین انتخاب‌ها در آموزش زبان دوم می‌داند، کمتر به این نکته می‌پردازد که چه تکلیف‌هایی در توجه دادن زبان‌آموزان به

صورت‌های دستوری موفق‌تر هستند و چگونه می‌توان میزان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را با استفاده از روش تکلیف‌محور سنجید. با در نظر گرفتن بخش‌های زبان‌مند و تحلیل آنها در انجام تکلیف‌های مختلف، می‌توان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را مورد ارزیابی قرار داد. کوال و سوین (۱۹۹۴) در پژوهش خود اشاره می‌کنند که در مرحله‌ی کنونی باید به‌دقت، انتخاب نوع تکلیف را بررسی کرد و توجه داشت که زبان‌آموزان با استفاده از چه راهبردها و روش‌هایی، تکلیف خواسته‌شده را به انجام می‌رسانند. به‌عبارت‌دیگر، پرسش مهم پس از پذیرفتن اهمیت و توفیق روش آموزش تکلیف‌محور آن است که چه تکلیف‌هایی ارائه دهیم تا زبان‌آموزان هنگام تولید برونداد نوشتاری و گفتاری، افزون بر انتقال پیام، به صورت دستوری برونداد خود نیز توجه کنند. در زبان فارسی تاکنون چنین پژوهشی انجام نشده است؛ اما در زبان انگلیسی، سوین (۱۹۹۸) و کوال و سوین (۱۹۹۴) گزارشی از کاربرد تکلیف دیکتوگلاس^۱ (دیکته- دستور) و نتایج آن از نظر صحت دستوری ارائه دادند؛ سوین و لپکین (۱۹۹۸) نیز کاربرد داستان‌نویسی مشارکتی بر پایه‌ی عکس‌ها را بررسی کرده‌اند. ابزار نظری این پژوهش‌ها برای درک کیفیت و چگونگی رشد دستور زبان‌آموزان، این است که فراگفتار آنان را هنگام انجام تکلیف به‌صورت عمیق بررسی کنند. استورچ (۱۹۹۷، ۱۹۹۸) نشان داده است که تکلیف‌هایی مانند ویرایش متن^۲ و بازسازی، در جلب توجه زبان‌آموزان به موضوعات دستوری موفق هستند و زبان‌آموزان، هنگام انجام چنین تکلیف‌هایی-به‌ویژه در گروه‌های کوچک- از تعامل و همکاری با هم به‌عنوان منبعی مهم در اجرای تکلیف استفاده می‌کنند.

روش پژوهش (تکلیف‌ها و مشارکت‌کنندگان در پژوهش)

زبان‌آموزانی که در این پژوهش مشارکت داشتند، شانزده نفر -ده نفر زن و شش نفر مرد- از فارسی‌آموزان بنیاد سعدی بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۹ سال و مدت زمان انجام آزمایش یک هفته بود. این زبان‌آموزان همگی از سطح متوسط بالاتر بوده، دست‌کم ۱۴ و حداکثر ۲۱ ماه زبان فارسی آموخته بودند. برای انجام تکلیف‌ها، زبان‌آموزان به

۱. Dictogloss

۲. Text editing

هشت گروه دوفره^۱ تقسیم شدند، این تقسیم‌بندی به صورت انتخابی و بر اساس تمایل خود زبان‌آموزان بود تا اشکال کمتری در همکاری و تعامل بین اعضای گروه پیش بیاید. از ده نفر از زبان‌آموزان آسیایی، چهار نفر اروپایی و یک نفر آمریکایی بودند. منبع اصلی تحلیل داده‌ها، ثبت گفتگوهای زبان‌آموزان در حین انجام تکلیف، پیاده‌سازی و در مرحله‌ی بعد استخراج بخش‌های زبان‌مند آن بود.

برای مقایسه میزان تأثیر انواع مختلف تکلیف در بهبود آموزش دستور، ابتدا کتاب‌های پرشمارگان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از جمله *فارسی بیاموزیم* (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری، ۱۳۸۸)، *دستور کاربردی زبان فارسی* (جعفری، ۱۳۹۲)، *آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیرفارسی‌زبانان* (صفا مقدم، ۱۳۹۱) و *سلام فارسی* (صفری، ۱۳۹۵) بررسی شدند و از میان تکلیف‌های داده شده در این کتاب‌ها سه تکلیف پرکاربردتر انتخاب شدند:

الف) تکلیف انشای کوتاه: در این تکلیف از هر گروه زبان‌آموزان خواسته شد تا متنی کوتاه در توصیف فصل پاییز بنویسند و هر آنچه درباره این فصل و ویژگی‌های آن می‌دانند، به زبان فارسی بیان کنند. طول انشاهای دریافتی بین ۵۹ تا ۶۸ کلمه بود و با توجه به توصیفی بودن متن، نیاز به استفاده از افعال ربطی و حروف اضافه در آن فراوان بود.

ب) تکلیف ویرایش و بازنویسی متن: در این تکلیف از گروه زبان‌آموزان خواسته شد تا متنی کوتاه (حدود ۱۵۰ کلمه‌ای) را که در اختیار آنها گذاشته شده است، با کمک هم ویرایش و بازنویسی کنند. این متن خطاهای دستوری در مورد زمان افعال و استفاده از نقش‌نمای مفعولی و حروف اضافه، داشت و در مجموع، زبان‌آموزان می‌بایست ۲۴ خطا را تشخیص داده، اصلاح کنند.

ج) تکلیف بررسی اختلاف تصاویر: در این تکلیف به هر گروه زبان‌آموزان دو تصویر با اختلاف‌هایی نسبتاً واضح ارائه شد و زبان‌آموزان هر گروه سعی کردند تا با کمک هم اختلاف‌های دو تصویر را پیدا کنند. در این تکلیف،

۱. همان‌گونه که اشاره شد بهترین نوع گروه‌بندی برای اجرای روش تکلیف‌محور، گروه‌های کوچک ۲ تا ۵ نفری است (ن.ک. گارسیا مایو، ۲۰۰۲؛ استورج، ۲۰۰۷).

زبان‌آموزان باید کلیت تصویر را توصیف می‌کردند (مانند اینجا یک پارک بزرگ است) و در ادامه به بیان اختلاف‌های دو تصویر می‌پرداختند. با توجه به اختلاف‌های میان دو تصویر، استفاده‌ی صحیح از زمان افعال و افعال ربطی در این تکلیف مورد تأکید بود.

در یک نگاه کلی هر سه تکلیف افزون بر جنبه‌های واژگانی و محتوایی، نیاز به دقت دستوری داشتند و در طراحی هر یک از تکلیف‌ها، دست‌کم دو مقوله‌ی دستوری پرکاربرد مورد توجه قرار گرفته بود. مقوله‌های دستوری مورد توجه در مجموع این سه تکلیف عبارت بودند از: زمان دستوری افعال، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی. این مقوله‌های دستوری از آن جهت انتخاب شدند که بر اساس تجربه‌ی نگارندگان و تکلیف‌های پیشین زبان‌آموزان، خطاهای بسیاری در آنها مشاهده شده است. لازم به یادآوری است که تکلیف‌های یادشده دقیقاً به همین صورت در کتاب‌های درسی موجود نبود، اما مواردی که تا حدودی به آن شباهت داشته باشد، در کتاب‌ها یافت می‌شد. بنابراین می‌توان گفت این تکلیف‌ها با آموزش‌های پیشین زبان‌آموزان سازگاری داشت. افزون بر این، تکلیف‌هایی مانند «شکاف اطلاعاتی»^۱ که جزو تکلیف‌های پرکاربرد در پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی است، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار نرفته و به همین دلیل بررسی آن با وضعیت موجود در آموزش زبان فارسی سازگار نبود.

بحث و تحلیل داده‌ها

چنان‌که اشاره شد، داده‌های این پژوهش از گفتار و نوشتار زبان‌آموزان هنگام انجام سه تکلیف مختلف - که بر ساخت‌های دستوری مشخصی متمرکز بودند - استخراج شده است. پس از ثبت بخش‌های زبان‌مند مرتبط با انجام تکلیف، نخست دسته‌بندی بخش‌های زبان‌مند در اولویت قرار گرفت؛ به‌ویژه بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور که شواهد اصلی این مطالعه تلقی

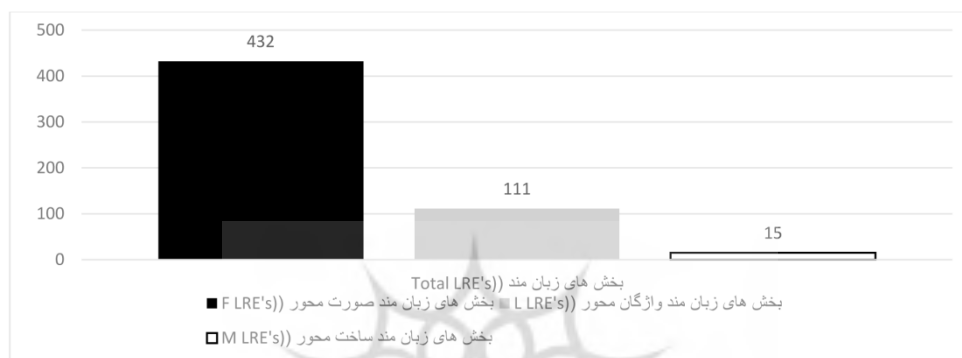
۱. تکلیف شکاف اطلاعاتی، یکی از انواع تکلیف است که در آن زبان‌آموزان به صورت Information Gap Tasks گروهی تقسیم شده، در قالب یک بازی یا حل معما و مسئله، اطلاعاتی را که به صورت تکه‌تکه بین آنها تقسیم شده است با هم در میان می‌گذارند و از این طریق شکاف‌های موجود در تکلیف را پر می‌کنند و آن را انجام می‌دهند.

می شوند. از آنجاکه بیشینه ی بروندهای نهایی زبان آموزان از نظر دستوری صحیح بود (بیش از ۹۵٪)، اندک موارد غلط از بررسی و دسته بندی کنار گذاشته شد.

نمودار زیر فراوانی و درصد بخش های زبان مند در هر سه تکلیف را به صورت کلی نشان

می دهد:

نمودار فراوانی بخش های زبان مند در سه تکلیف (به صورت کلی)



در مجموع سه تکلیف، ۵۵۸ مورد بخش زبان مند و توجه به فراگفتار در برونداد زبان آموزان مشاهده شد. بخش های زبان مند صورت محور با فراوانی ۴۳۲ مورد، ۷۷٪ کل این بخش های زبان مند را به خود اختصاص داده اند. این نکته نشان می دهد روش تکلیف محور در جلب توجه زبان آموزان به صورت های دستوری به طور کلی موفق است. بخش های زبان مند واژگان محور، ۱۱۱ بار مورد توجه زبان آموزان قرار گرفته اند که حدود ۲۰٪ از کل بخش های زبان مند را به خود اختصاص می دهد. بخش های زبان مند مکانیکی نیز با ۱۵ مورد فقط حدود ۳٪ بخش های زبان مند را شامل می شود. به نظر می رسد، عدم توجه به بخش های زبان مند مکانیکی (نشانه های نگارشی و ...) - که تقریباً در کل داده ها قابل حذف است و تأثیر معناداری ندارد - بیش از هر چیز تابعی از عدم آموزش این ساخت ها در فرایند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان است و همین موارد اندکی که زبان آموزان به این بخش های زبان مند توجه کرده اند، به احتمال زیاد تحت تأثیر زبان اول آنها بوده؛ چون در کتاب های آرفا هیچ اشاره ای به این موارد نشده است.

در جدول (۱) بخش های زبان مند صورت محور، واژگان محور و مکانیکی، بر اساس میزان و درصد فراوانی و طول زمان انجام تکلیف به تفکیک دسته بندی شده اند.

چنان‌که آشکار است از نظر زمان انجام، برای دو تکلیف انشای کوتاه و بازنویسی متن حدوداً به یک اندازه، زمان سپری شده است (۱۶ دقیقه)، اما انجام تکلیف اختلاف تصاویر حدود ۱۹ دقیقه زمان برده است. به باور نویسندگان، این نکته می‌تواند به دلیل دو عامل اتفاق افتاده باشد: نخست آنکه فارسی‌آموزان با این تکلیف کمتر از دو نوع تکلیف دیگر آشنا بوده‌اند و دیگر آنکه در این تکلیف، زبان‌آموزان ابتدا باید اختلاف‌های موجود در تصاویر را استخراج می‌کردند و در گام بعدی این اختلاف‌ها را توضیح می‌دادند که این خود فرایندی زمان‌بر به شمار می‌رود.

جدول (۱): فراوانی و درصد بخش‌های زبان‌مند در سه تکلیف (تفکیک‌شده)

فراوانی	انشای کوتاه	بازنویسی متن	اختلاف تصویر
میانگین زمان انجام برحسب دقیقه و ثانیه	۱۶/۲۷	۱۶/۴۵	۱۹/۱۱
تعداد بخش‌های زبان‌مند کلی در هر تکلیف	۱۰۵	۲۵۱	۲۰۲
بخش‌های زبان‌مند صورت محور	۵۸	۱۸۹	۱۸۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۵۵/۵٪	۷۵/۳٪	۹۱/۵٪
بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور	۳۹	۵۷	۱۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۳۷٪	۲۲/۷٪	۷/۵٪
بخش‌های زبان‌مند ساخت‌محور	۸	۵	۲
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۷/۵٪	۲٪	۱٪

در تکلیف بازنویسی متن بخش‌های زبان‌مند بیشتری مشاهده شد (۲۵۱ مورد در مقابل ۲۰۲ و ۱۰۵). همچنین این تکلیف و تکلیف اختلاف تصاویر از نظر بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور یا به عبارت ساده‌تر همان توجّه به ساخت‌های دستوری، بیشتر از تکلیف انشای کوتاه مؤثر بوده‌اند (به ترتیب ۷۵/۳٪ و ۹۱/۵٪). یکی از دلایل این امر آن است که بسیاری از گروه‌های آزمایش پس از تولید انشا، توجّه یا علاقه‌ی کافی به دوباره خواندن و تصحیح خطاهای احتمالی آن از خود نشان ندادند و همین باعث شده بخش‌های زبان‌مند این تمرین و توجّه به صورت در آن کمتر باشد. از سوی دیگر، توجّه به واژگان در این تکلیف از موقعیت قابل توجّه‌ی برخوردار است و ۳۷٪ بخش‌های زبان‌مند را به خود اختصاص داده است که به‌صورت معناداری افزون‌تر از دو تکلیف دیگر است. بنابراین می‌توان گفت که تکلیف انشای

کوتاه، در جلب توجه زبان‌آموزان به مبحث واژگان و گسترش دایره‌ی لغات، تکلیفی کارآمد و مؤثر است.

توجه به صورت‌های دستوری در دو تکلیف بازنویسی و اختلاف تصاویر، نشان از تمرکز بیشتر این تکلیف‌ها بر ساخت‌های دستوری دارد. جالب توجه است که تکلیف بازنویسی، در ظاهر، به صورت مستقیم و با تأکید بیشتری دانش دستوری فارسی‌آموزان را به چالش می‌کشد، اما بر اساس یافته‌ها - و چنان‌که در جدول نیز مشهود است - در تکلیف اختلاف تصویر، فارسی‌آموزان بیشتر احساس نیاز کرده‌اند تا دریافت خود را با هم به اشتراک بگذارند و درباره ساخت دستوری صحیح با یکدیگر تعامل و مشارکت داشته باشند (حدوداً ۱۵ درصد بیشتر از تکلیف بازنویسی متن). تکلیف بازنویسی نیز در توجه به واژگان به شکل معناداری مؤثرتر از تکلیف اختلاف تصاویر بوده است.

بررسی صورت‌های دستوری مورد توجه در تکالیف (زمان فعل، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی) گام بعدی در زمینه درک میزان توجه زبان‌آموزان به دستور بود. همچنان‌که مقوله‌های دیگری مانند شکل صحیح نوشتن و تلفظ واژه، توجه زبان‌آموزان را به خود جلب می‌کرد، این صورت‌های دستوری هم جزء مواردی بودند که زبان‌آموزان به آن توجه فراوانی داشتند. در هر سه تکلیف، بیشترین میزان بخش‌های زبان‌مند بر زمان فعل و انتخاب فعل کمکی مناسب متمرکز بود. به باور نویسندگان، این تمرکز توجه، بیش از هر چیز بازتاب تمرین و آموزش کلاسی این مقوله‌هاست. به دیگر سخن، می‌توان استنتاج کرد که مقولاتی مانند زمان فعل و افعال کمکی در کلاس درس و آموزش رسمی مورد توجه هستند و زبان‌آموزان نیز روی این مقوله‌ها حساس‌اند و درباره کاربرد صحیح آن با هم مذاکره و تعامل می‌کنند، اما مقوله‌هایی مانند حروف اضافه و نقش‌نمای مفعول که در برنامه آموزشی و کلاس درس بازتاب چندانی ندارند، در برونداد زبانی و فراگفتار زبان‌آموزان نیز، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند. حتی موارد نسبتاً زیادی مشاهده شد که زبان‌آموزان حرف‌اضافه‌ای را در انشا یا بازنویسی اشتباه به کار بردند، اما هیچ مذاکره یا بازخوردی از طرف هم‌گروه خود دریافت نکردند. این نشان می‌دهد که این مقوله‌ها آن‌قدر در آموزش دستور زبان فارسی مغفول مانده‌اند که انجام تعاملی تکلیف نیز فرصتی برای ارائه بازخورد و تصحیح آن فراهم نمی‌کند. جالب است که در پژوهش‌های هم‌راستا در زبان انگلیسی نیز مقوله‌هایی که کاملاً جدید بوده و در

برنامه‌های آموزشی جایی نداشته‌اند، از کمترین میزان توجه و تمرکز برخوردار بوده‌اند (باردوی و بافمن، ۱۹۸۹).

جدول (۲) مقایسه بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که در هر تکلیف به صورت‌های زبانی مورد نظر در این پژوهش اختصاص یافته است.

جدول (۲): مقایسه بخش‌های زبان‌مند مرتبط با صورت‌های دستوری هدف در هر تکلیف

اختلاف تصویر	بازنویسی متن	انشای کوتاه	
$\frac{۱۳۳}{۱۸۵} = ۷۲\%$	$\frac{۱۲۱}{۱۸۹} = ۶۴\%$	$\frac{۲۵}{۵۸} = ۴۳\%$	زمان فعل
$\frac{۱}{۱۸۵} = ۰/۵\%$	$\frac{۸}{۱۸۹} = ۲/۶\%$	$\frac{۱}{۵۸} = ۱/۷\%$	حرف اضافه
$\frac{۷}{۱۸۵} = ۳/۷\%$	$\frac{۱۰}{۱۸۹} = ۵\%$	$\frac{۲}{۵۸} = ۳/۵\%$	نقش نمای مفعول
$\frac{۱۳}{۱۸۵} = ۷\%$	$\frac{۱۹}{۱۸۹} = ۱۰\%$	$\frac{۹}{۵۸} = ۱۵/۵\%$	افعال کمکی

چنان‌که مشاهده می‌شود در هر سه تکلیف، بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور بیشتر به همان صورت‌های دستوری هدف که مورد نظر این پژوهش بوده، معطوف شده‌اند. اگر به برآیند هر ردیف جدول بنگریم، مشخص می‌شود که مجموع بخش‌های زبان‌مند مرتبط با مقوله‌های هدف (صورت کسرها) با تعداد کل بخش‌های زبان‌مند در هر تکلیف (مخرج کسرها) برابر نیست. مقدار اختلاف موجود در هر تکلیف مربوط به بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که جزء مقوله‌های هدف نبوده‌اند. در تکلیف انشای کوتاه، ۳۶ درصد بخش‌های زبان‌مند به صورت‌های دستوری غیر از موارد هدف (مانند ترتیب واژگان، صرف فعل و ...) پرداخته است و در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر به ترتیب حدود ۱۸ و ۱۷ درصد بخش‌های زبان‌مند خارج از صورت‌های دستوری هدف بوده است. این نشان می‌دهد که هر سه تکلیف، ظرفیت طراحی و هدایت کردن زبان‌آموزان به سوی ساختارها و صورت‌های دستوری مشخص را دارند، البته دو تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر در دستیابی به این هدف موفق‌ترند. نباید فراموش کرد که برای جلب توجه به هر صورت دستوری، لازم

است تکلیف برگزیده بازطراحی شود، اما از پژوهش حاضر می‌توان دریافت که ظرفیت دستیابی به چنین هدفی در این نوع تکلیف‌ها وجود دارد.

با مقایسه داده‌های دو جدول مشخص می‌شود که دو مقوله‌ی دستوری زمان فعل و افعال کمکی بیشترین توجه فارسی‌آموزان را به خود معطوف داشته است. در تکلیف انشا ۲۵ مورد از ۵۸ بخش زبان‌مند مرتبط با مقوله‌ی زمان فعل بوده است که معادل ۴۳ درصد بخش‌های زبان‌مند تولید شده است. در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر نیز به ترتیب ۶۴ و ۷۲ درصد داده‌های به دست آمده مربوط به مقوله‌ی زمان فعل بوده‌اند. افعال کمکی نیز به ترتیب در سه تکلیف ۱۵/۵، ۱۰ و ۷ درصد توجه را به خود اختصاص داده‌اند. همچنان که مشاهده می‌شود دو مقوله‌ی نقش‌نمای مفعول و حروف اضافه در هر تکلیف بین ۵ تا ۵ درصد بخش‌های زبان‌مند را در اختیار دارند و این خود تأیید می‌کند که فارسی‌آموزان به این مقولات دستوری توجه نداشته و نسبت به آن آموزش ندیده‌اند. صحت دستوری جمله‌های فارسی‌آموزان در انجام این سه تکلیف در مقوله‌های هدف، به شکل مشخصی مثبت ارزیابی شد (بیش از ۷۵ درصد تعامل‌های زبان‌آموزان منجر به تصمیم‌گیری صحیح دستوری می‌شد)، اما کاستی فرایند آموزش در مقوله‌های مهم دستوری مانند نقش‌نمای مفعول و حروف اضافه از مواردی است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت و از کنار آن به‌سادگی گذشت. به نظر می‌رسد طراحی آموزش مقوله‌های دستوری در کتب آرفا نیاز به بازنگری جدی دارد و باید برای مقوله‌های مهمی که هم‌اکنون جایی در برنامه آموزشی ندارند، تکلیف‌ها و تمرین‌های مشخصی طراحی کرد و به برنامه آموزشی افزود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در یک نگاه کلی می‌توان دریافت که هر سه تکلیف، در جلب توجه فارسی‌آموزان به دستور موفق بودند. اگرچه تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر نسبت به تکلیف انشای کوتاه، مزیت نسبی در دستیابی به این هدف داشته‌اند. فارسی‌آموزان، هنگام انجام تکلیف‌های بازنویسی و اختلاف تصویر، بیشتر به صورت و ساخت‌های دستوری توجه کرده‌اند و این نشان می‌دهد که این دو نوع تکلیف در ترغیب فارسی‌آموزان به استفاده از دانش دستوری و انتخاب‌های دقیق و صحیح دستوری مؤثر و کارآمد هستند. از سوی دیگر، در تکلیف انشا، زبان‌آموزان فراتر از دو تکلیف دیگر در واژگان متن تعمق کرده و کوشیده‌اند مناسب‌ترین

واژه‌ها را برای رساندن معنای مورد نظر خود انتخاب کنند. این نکته نیز می‌تواند مورد توجه و استفاده‌ی معلمان قرار گیرد تا برای ارتقای دانش واژگانی فارسی‌آموزان، بر اشکال مختلف و خلاقانه‌ی این نوع تکلیف تمرکز کنند.

نباید از خاطر برد که جامعه آماری چنین تحقیق‌هایی در زبان فارسی معمولاً محدود و کوچک است و از همین رو تعمیم نتایج و یافته‌ها به کل جامعه فارسی‌آموزان باید با احتیاط صورت پذیرد. در نظر گرفتن متغیرهای دیگر (مانند جنسیت، ملیت، سن و راهبردهای آموزشی) و انجام پژوهش‌هایی با جامعه آماری گسترده‌تر و نظارت و پایش یافته‌های پژوهش در طول مدت زمان بیشتر می‌تواند اطمینان خاطر از دستاوردهای چنین پژوهشی را دوچندان کند.

همان‌گونه که تحقیق‌های انجام‌شده در زبان انگلیسی (استون، ۱۹۸۶؛ کامینگ، ۱۹۹۰؛ ون‌لیر، ۱۹۹۴) نیز تأیید می‌کنند روش تکلیف‌محور اگر به‌صورت هدفمند و طراحی‌شده مورد استفاده قرار گیرد، باعث توجه زبان‌آموزان به‌صورت‌های دستوری و تمرکز بر گستره‌ای از مقوله‌های دستوری (افزون بر مقوله‌های هدف) می‌شود. یافته‌های آماری این پژوهش همچنین دستاورد آن دسته از تحقیق‌ها را تأیید می‌کند که زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف به‌صورت گروهی، تصمیم‌های دستوری بهتری می‌گیرند و بخش‌های زبان‌مند تولیدشده در حین انجام تکلیف، دست‌کم در مورد زبان‌آموزان متوسط و پیشرفته منجر به انتخاب‌های دستوری صحیح و دقیق می‌شود.

در میان انواع مختلف تکلیف که در متون آرفا رایج است، تکلیف‌های بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصویر در جلب توجه فارسی‌آموزان به‌صورت‌های دستوری مؤثرترند؛ به‌ویژه تکلیف بازنویسی متن که می‌توان آن را برای ساختارها و صورت‌های دستوری متنوعی بازطراحی کرد و گستره‌ی مناسبی از آموزش و مرور ساخت‌های دستوری را در آن پوشش داد، از جمله مناسب‌ترین انتخاب‌هاست.

اگر تکلیف‌های نوشتاری مشارکتی مانند بازنویسی متن، به‌دقت و مناسب با سطح فارسی‌آموزان طراحی شوند و عواملی مانند سرگرم‌کنندگی، ایجاد فرصت برقراری ارتباط و تناسب با نیازها در آنها لحاظ شوند، می‌توان با اطمینان خاطر، از روش تکلیف‌محور به‌عنوان

یکی از مناسب‌ترین گزینه‌ها در همراه ساختن آموزش زبان ارتباطی با آموزش صورت‌های دستوری نام برد.

کتاب‌نامه

- ۱- پذیرش، ج. (۱۳۸۹). تهیه و تدوین متون گفت‌وگو برای فارسی‌آموزان سطح متوسط به شیوه تکلیف‌مدار و با رویکرد آموزشی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
 - ۲- تقی‌زاده، ف. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری واژگان: مطالعه مقایسه‌ای تأثیر تکلیف جیگسا و شکاف اطلاعات بر یادگیری واژگان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار، چابهار، ایران.
 - ۳- جعفری، ف. (۱۳۹۰). *دستور کاربردی (ج ۱ و ۲)*. تهران: مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران، مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.
 - ۴- دبیرمقدم، م.، و صدیقی‌فر، زهره (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱(۲)، ۳۱-۵۹.
 - ۵- ذوالفقاری، ح.، و غفاری، م.، و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۰). *فارسی بیاموزیم (ج ۱)*. تهران: انتشارات مدرسه.
 - ۶- شکوهی علی‌آبادی، م. (۱۳۹۱). توصیف و آموزش بندهای موصولی در چهارچوب برنامه‌های درسی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
 - ۷- صحرائی، ر. م.، و میدانی، ف. (۱۳۹۰). برنامه درسی تکلیف‌محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی آموزی. *فصلنامه زبان و ادب پارسی*، ۱۵(۴۷): ۱۶۱-۱۸۰.
 - ۸- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). *زبان فارسی (ج ۱)*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
 - ۹- صفری، ب. (۱۳۹۵). *سلام فارسی*. تهران: انتشارات بنیاد سعدی.
 - ۱۰- کلانتری، ر.، و سعیدی، م. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان. *علوم تربیتی*، ۲(۶): ۱۷۵-۱۸۷.
- ۱۱- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (۱۹۹۴). Foreign Language explanations within the zone of Proximal Development. *Canadian Modern Language Review*, ۰۰(۳), ۵۳۲-۷۷.

- ۱۲- Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (۱۹۹۴). Negative feedback and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, ۷۸(۴), ۴۶۵-۸۳.
- ۱۳- Aston, G. (۱۹۸۶) Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?. *Applied Linguistics*, ۷(۲), ۱۲۸-۴۳.
- ۱۴- Bardovi-Harlig, K., & T. Bofman. (۱۹۸۹). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, ۱۱. ۱۷-۳۴.
- ۱۵- Brooks, F.B., & Donato, R. (۱۹۹۴) Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, ۷۷, ۲-۱۴.
- ۱۶- Celce-Murcia, M. (۱۹۹۱). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* ۲۵(۳), ۴۵۹-۴۸۰.
- ۱۷- Crookes, G., & Gass, S.M. (۱۹۹۳). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- ۱۸- Cumming, A. (۱۹۹۰). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication* ۷. ۴۸۲-۵۱۱.
- ۱۹- Dickins, P., & E. Woods. (۱۹۸۸). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly*, ۲۲(۴), ۶۲۳- ۶۵۱.
- ۲۰- Donato, R. (۱۹۹۴) Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf and G. Appel *Vygotskian Perspectives to Second Language Research* (pp. ۳۳-۵۶). Ablex Publishing Corporation, Norwood NJ.
- ۲۱- Donato, R., & Adair-Hauck, B. (۱۹۹۲) Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, ۱(۲), ۷۳-۸۹.
- ۲۲- Doughty, C., & Pica, T. (۱۹۸۶) Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, ۲۰(۲), ۳۵۵-۲۶.
- ۲۳- Duff, P. (۱۹۸۶). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R.R. Day (ed.) *Talking to Learn* (pp. ۱۴۷-۸۱). Rowley, MA: Newbury House.
- ۲۴- Doughty, C., & I. Williams. (۱۹۹۸). Pedagogical choices in focus on form. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- ۲۵- Fotos, S., & Ellis, R. (۱۹۹۱) Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, ۲۵, ۶۵۵-۲۸.
- ۲۶- Garcia Mayo, M. P. (۲۰۰۱). Focus on form tasks in EFL grammar pedagogy. In D. Lasagabaster, & J. Sierra (Eds.), *Language awareness in the foreign language classroom* (pp. ۲۲۱-۲۳۶). Bilbao: Universidad del Pais Vasco.
- ۲۷- Garcia Mayo, M. P. (۲۰۰۲). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, ۱۲(۲), ۱۵۶-۱۵۵.
- ۲۸- Harley, B., & Allen, P., & Cummins, J., & Swain, M. (۱۹۹۰). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ۲۹- Jackson, D. O. (۲۰۰۱). Language- Related Episodes. *ELT Journal*, ۵۵(۳), ۲۹۸-۲۹۹.
- ۳۰- Kowal, M., & Swain, M. (۱۹۹۴). Using collaborative language production tasks to promote students. *Language Awareness*, ۲(۳), ۷۳-۹۳.
- ۳۱- Krashen, S. (۱۹۸۲). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- ۳۲- Kuiken, F., & Vedder, I. (۲۰۰۲). The Effect of Interaction in Acquiring the Grammar of second Language. *International Journal of Educational Research*, (۳۷), ۳۴۳-۳۵۸.
- ۳۳- LaPierre, D. (۱۹۹۴). *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. MA thesis, University of Toronto (OISE).
- ۳۴- Lightbown, P., & Spada, N. (۱۹۹۰). Focus on form and corrective feedback in communicative language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, ۱۲(۴), ۴۲۹-۴۸.
- ۳۵- Long, M.H., & Crookes, G. (۱۹۹۲). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, ۲۶(۱), ۲۷-۵۶.
- ۳۶- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (۱۹۹۳). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, ۴۷(۳), ۲۰۳-۱۰.
- ۳۷- Nunan, D. (۱۹۸۹). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ۳۸- Olson Flanigan, B. (۱۹۹۱). Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied Linguistics*, ۱۲(۲), ۱۴۱-۵۸.
- ۳۹- Pica, T. (۱۹۹۲). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, ۱۳(۱), ۳-۲۱.
- ۴۰- Pica, T., & Doughty, C. (۱۹۸۵). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, ۷, ۲۳۳-۴۸.
- ۴۱- Pica, T. (۱۹۸۵). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, ۶(۳), ۲۱۴-۲۲۱.
- ۴۲- Pica, T. (۱۹۹۴). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning*, ۴۴(۳), ۴۹۳-۷۲۷.
- ۴۳- Pica, T. (۱۹۹۷). Second language teaching and research relationships: A North American View. *Language Teaching Research*, ۱(۱), ۴۸-۷۲.
- ۴۴- Samuda, V., & Rounds, P.L. (۱۹۹۳). Reference points for analyzing a task in action. In G. Crookes and S.M. Gass (eds) *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* (pp. ۱۲۵-۱۳۸). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- ۴۵- Schmidt, R.W., & Frota, S.N. (۱۹۸۶). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R.R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. ۲۳۷-۳۲۶). Rowley, MA: Newbury House.

- ۴۶- Skehan, P. (۱۹۹۲). Second language acquisition strategies and task-based learning. In P. Skehan and C. Wallace (eds) *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching* (pp. ۱۷۸-۲۰۸).
- ۴۷- Storch, N. (۱۹۹۷). The Editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness*, ۶(۴), ۲۲۱-۲۳۲.
- ۴۸- Storch, N. (۱۹۹۸). A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, ۵۲(۴), ۲۹۱-۳۷۷.
- ۴۹- Storch, N., & Gillian, W. (۲۰۰۳). Is there a role for the use of the L^۱ in an L^۲ setting?. *TESOL Quarterly*, ۳۷(۴), ۰۶۰-۰۰۰.
- ۵۰- Storch, N. (۲۰۰۱). Comparing ESL Learners' Attention to Grammar on Three Different Classroom Tasks. *RELC journal*, ۲(۳۲), ۱۰۴-۱۲۴.
- ۵۱- Storch, N. (۲۰۰۲). Role relationships in dyadic interactions and their effect on language uptake. Paper presented at Form-meaning connections in second language acquisition. February ۲۱, Chicago.
- ۵۲- Storch, N. (۲۰۰۷). Investigating the Merits of Pair Work on a Text Editing Task in ESL Classes. *Language Teaching Research*, ۲(۱۱), ۱۴۳-۱۵۹.
- ۵۳- Swain, M. (۱۹۹۳). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, ۰۰, ۱۵۸-۱۶۴.
- ۵۴- Swain, M. (۱۹۹۵). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California.
- ۵۵- Swain, M. (۱۹۹۸). Focus on form through conscious reflection. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- ۵۶- Swain, M. and S. Lapkin. (۱۹۹۵). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, ۱۶(۳), ۳۷۱-۳۹۱.
- ۷۷- Swain, M., & S. Lapkin. (۱۹۹۸). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, ۸۲(۳), ۳۲۰-۳۳۷.
- ۵۸- Swain, M., & Lapkin, S. (۱۹۹۴). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Paper presented at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Baltimore.
- ۵۹- van Lier, L. (۱۹۹۴). Contingency in classroom interaction. Paper presented at the Association for Language Awareness ۲nd International Conference, Plymouth: England, April.
- ۶۰- Vygotsky, L.S. (۱۹۷۸). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ۶۱- Vygotsky, L.S. (۱۹۷۹). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. *Soviet Psychology*, ۱۷(۴), ۳-۳۵.
- ۶۲- Vygotsky, L.S. (۱۹۸۷). Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (eds) *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. ۱*. New York: Plenum.

- ۶۳- Williams, A. (۱۹۹۵). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 14(4), ۱۲-۱۶.

