

دوفصل نامه تاریخ ادبیات، نشریه علمی
دوره سیزدهم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹
شماره پیاپی: ۸۴/۲، نوع مقاله: علمی- پژوهشی

• دریافت ۹۹/۱۱/۱۳

• تأیید ۱۴۰۰/۰۱/۲۶

تحلیل مقابله‌ای ترتیب سازه‌های گروه اسمی و بند در زبان‌های فارسی و فرانسه با هدف آموزش فارسی به فرانسوی‌زبانان

فاطمه بهرامی*

موسی نوشی کوچکسراییی**

زکیه مؤمنی***

چکیده

در این پژوهش به بررسی تطبیقی ساختمان گروه اسمی و بند در دو زبان فارسی و فرانسوی پرداخته شده است؛ با این هدف که وجوه اشتراک و افتراق بین دو زبان در ترتیب سازه‌های واحدهای نحوی مذکور استخراج و برپایه افتراقات، طبق رویکرد ارتباطی، درسنامه‌ای در آموزش زبان فارسی به فرانسوی‌زبانان طراحی شود. به این ترتیب، جستار حاضر شامل دو بخش است؛ بخش نخست به بررسی ترتیب سازه‌ها در ساختمان گروه اسمی و بند در دو زبان پرداخته که شیوه مقابله‌ای و توصیفی دارد؛ در بخش دوم با کنار نهادن تشابهات و با تکیه بر تفاوت‌های این واحدها، درسنامه‌ای در قالب رویکرد ارتباطی و روش تکلیف محور برای آموزش واحد گروه اسمی و بند طراحی شد که توأمان مهارت‌های زبانی خواندن، شنیدن، نوشتن و صحبت کردن را مد نظر داشت. در نهایت برای تعیین میزان اعتبار این درسنامه، پرسشنامه‌ای بر مبنای مدل «ارزیابی تکوینی» جیس^۱ (۱۹۸۷) طراحی شد و در اختیار ۳۳ نفر از مدرسان فرانسوی با سابقه، قرار گرفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته و آزمون مستقل تی) تحلیل شد و مؤثر بودن تمرینات درسنامه را از نظر تقویت هر چهار مهارت تأیید کرد.

کلید واژه‌ها:

تحلیل مقابله‌ای، رویکرد ارتباطی، آموزش زبان فارسی، فارسی‌آموزان فرانسوی‌زبان.

*استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

f_bahrami@sbu.ac.ir

**استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی

m_nushi@sbu.ac.ir

***کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی

momenizakie@gmail.com

Abstract**A Comparative Analysis of Constituent Order of Noun Phrase and Clause in Persian and French: Implications for Teaching Persian to French-Speaking Persian Learners**

Fatemeh Bahrami*

Musa Nushi Kochaksaraie**

Zakieh Momeni***

This research compares the structure of the noun phrase and clause in Persian and French in order to determine the similarities and differences in the constituent order in the aforementioned constructions in the two languages. Utilizing principles of the communicative language teaching approach, it further attempts to design a sample lesson for teaching Persian to French speakers based on the perceived differences. This study comprises two phases. In the first phase, which was comparative and descriptive in nature, the researchers examined the constituent order in the noun phrase and the clause in the two languages. In the second phase, the researchers developed a sample four-skill lesson that tries to teach the cross-linguistic differences in the two syntactic units based on the communicative and task-based language teaching principles. Finally, to determine the efficacy of the sample lesson, a questionnaire was designed based on Jess's (1987) Developmental Assessment model which was then distributed amongst 32 experienced French teachers of the Persian language. The analysis of the obtained data via descriptive and inferential statistical methods (paired and independent sample t-tests) confirmed the effectiveness of the sample lesson in enhancing all the four language skills.

Keywords: comparative analysis, communicative approach, Persian language teaching, French language learners

*Assistant Professor in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.. (Corresponding Author) f_bahrami@sbu.ac.ir

**Assistant Professor in TEFL, Department of English Language and Literature, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. m_nushi@sbu.ac.ir

*** MA in TPFL, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. momenizakia@gmail.com

۱- مقدمه

یکی از اهداف زبان‌شناسی مقابله‌ای، تسهیل‌سازی روند آموزش زبان(های) دوم از طریق رفع خطاها و تداخلات زبان اول، است. ممکن است ساختار صرفی- نحوی دو زبان دور از هم باشد و زبان‌آموزان بزرگسال نیازمند درک مستقیم این تفاوت‌ها هستند. در پژوهش حاضر با تمرکز بر تسهیل امر آموزش زبان فارسی به فرانسوی‌زبانان برآینم ترتیب سازه‌های دو گروه اسمی و بند را در دو زبان فارسی و فرانسوی مقایسه کرده و تداخلات زبانی احتمالی ناشی از تفاوت ساختاری دو زبان را استخراج کنیم. مهم‌ترین عامل پرداختن به این موضوع، فقدان منبع و کتاب آموزش دستور زبان فارسی مختص فرانسوی‌زبانان است و از آن‌جا که آموزش دستور یک زبان، بدون در نظر گرفتن گروه زبان‌آموز هدف، امری ناقص و احتمالاً ناموفق است، برآینم در آموزش افتراقات بین دو زبان الگویی ارائه دهیم که به رفع تداخل‌های زبانی کمک کند. در انجام این مهم، نخست ساخت سازه‌های بند و گروه اسمی در حالت بی‌نشان به ترتیب در دو زبان فارسی و فرانسوی تحلیل و مقایسه می‌شوند و پس از استخراج وجوه افتراق در ترتیب عناصر، درسنامه پیشنهادی در الگوی ارتباطی تکلیف‌محور ارائه خواهد شد. در نهایت، میزان موفقیت درسنامه پیشنهادی از طریق پرسشنامه‌ای بر مبنای مدل «ارزیابی تکوینی» جیس (۱۹۸۹) محک زده خواهد شد. بر این اساس، پرسش‌ها به شرح زیرند:

۱- وجوه افتراق ترتیب سازه‌های در گروه‌های اسمی و بند در زبان‌های فارسی و فرانسوی چیست؟

۲- تدوین درسنامه مبتنی بر وجوه افتراق ساختار گروه اسمی و بند در دو زبان چه تأثیری در روند فارسی‌آموزی فرانسوی‌زبانان دارد؟

در ادامه نخست مروری بر برخی مطالعات مرتبط و دستاوردهای آنان خواهیم داشت. سپس در بخش‌های سوم تا پنجم به ترتیب مباحث نظری مربوط به مقابله ترتیب سازه‌های گروه اسمی و بند در دو زبان و در پی آن، ملاحظات پیرامون رویکرد ارتباطی از نظر خواهد گذشت. در بخش ششم درسنامه پیشنهادی مبتنی بر ملاحظات مطروحه معرفی می‌شود و در بخش هفتم نحوه ارزیابی دسنامه از نظر میزان کارایی به تفصیل بحث خواهد شد. در بخش هشتم جمع‌بندی مطالب و پاسخ به پرسش‌های جستار مطرح می‌شوند.

۲- پیشینه پژوهش

در حالی که عطار شرقی^۲ (۲۰۱۴) نحو دو زبان فارسی و فرانسوی را از حیث تاریخی و ساختاری برای یافتن الگوی ترجمه‌ای مناسب بررسی می‌کند، اغلب مطالعات مقابله‌ای با هدف آموزش زبان صورت گرفته‌اند. آیتی و منوچهری (۱۳۹۰) و نورالهیان (۱۳۹۲) زمان دستوری را به منظور کاهش خطاهای فارسی‌آموزان فرانسوی‌زبان در دو زبان مقایسه می‌کنند. یوسفی (۱۳۹۲) صفت و قید در فارسی و فرانسوی را مقایسه و راه‌کارهایی برای حذف تداخلات زبان فرانسوی برای فارسی‌آموزان ارائه می‌دهد. پهلوان‌نژاد (۱۳۹۳) به صرف «جنس دستوری» به عنوان مهم‌ترین تمایز ساخت‌واژی صفت در فرانسوی و فارسی اشاره کرده و می‌افزاید، برخی صفت‌های فرانسوی مانند صفات ملکی متناظری در فارسی ندارند. کمالی (۱۳۹۴) به تحلیل خطاهای حروف اضافه در گفتار فرانسوی‌آموزان فارسی‌زبان می‌پردازد و بیشترین خطاها را ناشی از تأثیر منفی زبان فارسی و بعد از آن عدم تسلط کامل به زبان فرانسوی می‌داند. پژوهش‌های دیگری همچون هاسیم^۳ (۲۰۰۲) و هی‌لی^۴ (۲۰۱۰) به بررسی تأثیر زبان مادری در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم پرداخته‌اند.

در بحث آموزش زبان با استفاده از رویکرد ارتباطی، می‌توان به آثار اورنگ (۱۳۹۱)، آقا ابراهیمی (۱۳۹۰)، علی‌رمائی (۱۳۹۱)، جمالی (۱۳۹۱)، میری (۱۳۹۲) و علوی‌مقدم (۱۳۹۶) اشاره کرد که هرکدام موضوعی خارج از بحث حاضر را در آموزش فارسی مورد توجه داشته‌اند و عموماً گروه هدف بر زبان‌آموزان خاصی متمرکز نبوده‌است.

۳- ترتیب سازه‌های گروه اسمی

ترتیب سازه‌های گروه اسمی فارسی و پس از آن فرانسوی به منظور دستیابی به اشتراکات و افتراقات ساختاری بیان و مقایسه خواهند شد. در میان دستورنویسان فارسی، باطنی (۱۳۴۸) نخستین کسی است که مفصل‌ترین بحث را در ساختمان گروه اسمی ارائه می‌دهد.^۵ وی (همان: ۱۳۹) چهار وابسته پیشرو برای اسم برمی‌شمرد که براساس میزان نزدیکی به هسته شماره‌گذاری می‌شوند و عبارتند از: اسم، صفت، اعداد اصلی و صفات اشاره. ایشان به پیروی از رویکرد صورت‌نگرایانه نظریه «مقوله و میزان»^۶ هسته‌های اسمی مرکب مانند «جوجه‌کباب» و «شهادت‌نامه» را به دو جزء هسته و وابسته پیشین تجزیه می‌کند و بنابراین جزء اول را به عنوان وابسته اسمی پیشرو ۱ قلمداد می‌کند. اما چنین تفکیکی چندان موافق شمّ زبانی نیست. چراکه مثال‌های مذکور نوعاً به

صورت «اسم مرکب» و به عنوان واژه‌ای یکپارچه نزد فارسی‌زبانان پذیرفته شده‌اند. از سوی دیگر نمی‌توان مصادیقی هم‌چون «نازنین پسر» را از نظر دوست داشت که طبق شَمّ زبانی، مصداق تحلیل باطنی هستند و باید به عنوان نمونه‌ای مشتمل بر وابسته پیشین به همراه هسته اسمی (پسر) تلقی شوند. این موضوعی است که طبیب‌زاده (۱۳۹۱: ۵۹) التفات داشته و در بیان نظرات ایشان اشاره خواهیم داشت. در جایگاه پیشرو ۲ علاوه بر صفات، دو طبقه معدود و اعداد ترتیبی با الگوی عددی^۷ نیز قرار می‌گیرند، پیشرو ۳ متعلق به اعداد اصلی و «چند» است و در نهایت در پیشرو ۴ صفات اشاره، مبهم و پرسشی واقع می‌شوند.

باطنی (۱۳۴۸: ۱۴۶) هم‌چنین پنج وابسته پیرو برای اسم قائل است که به ترتیب جایگاه نخست تا پنجم شامل اسم، صفت، اسم/ی نکره، «را» و بند موصولی هستند. موضوع قابل ذکر دیگر در منظر باطنی که آن هم متأثر از رویکرد صورت‌نگرایانه است، در نظر گرفتن عناصر نقش‌نما نظیر نشان نکره یا نشان مفعول «را» در زمره وابسته‌های پیرو است، در حالی که چنین عنصری قطعاً به لحاظ ماهوی از سایر وابسته‌ها متمایزند. به هر حال، از اجماع نظر دستوریان (باطنی ۱۳۴۸؛ ماهوتیان ۱۳۷۸؛ رحیمیان ۱۳۸۹؛ انوری و گیوی ۱۳۹۰) و با حذف عناصر نقش‌نمای نکره و مفعولی، چهار وابسته پیرو به ترتیب نزدیکی به هسته به شرح اعداد ترتیبی با الگوی «عدد^۸» و صفت در جایگاه پیرو ۱، گروه اسمی در پیرو ۲، گروه حرف اضافه‌ای پیرو ۳ و بند موصولی در جایگاه پیرو ۴ قابل ذکر هستند.

اما متأخرترین و در عین حال دقیق‌ترین بررسی ساختار گروه اسمی فارسی در اثر طبیب‌زاده (۱۳۹۱: ۶۱-۵۸) ارائه شده است که مبنای اصلی تحلیل در جستار حاضر قرار خواهد گرفت، با وجود این، ذکر آراء باطنی از این حیث اهمیت داشت که او در برخی جایگاه‌های پیرو مصادیق متنوع و دقیق‌تری برای عناصر موجود در هر جایگاه برمی‌شمرد که طبیب‌زاده از آن‌ها سخنی به میان نیاورده و به این ترتیب تلفیق آراء هر دو مکمل است. طبیب‌زاده (۱۳۹۱: ۵۸) مجموعاً یازده وابسته برای یک هسته اسمی برمی‌شمرد که شامل پنج وابسته پیشین و شش وابسته پسین است و شماره‌گذاری وابسته‌ها را به صورت خطی و از ابتدای گروه اسمی به ترتیب با شماره یک تا یازده ارائه می‌دهد. در این نوشتار با حفظ نظرات طبیب‌زاده، شماره‌گذاری وابسته‌ها به پیروی از سنت باطنی (۱۳۴۸) براساس میزان نزدیکی به هسته تعیین می‌شود.

چنان‌که پیشتر ذکر آن رفت، برخی ساخت‌های مقلوب نظیر «پیرزن» و «جوجه‌کباب» و یا اسم‌های مرکب متوازن مانند «کافه‌رستوران» به عنوان یک هسته غیربسیط اسمی تلقی می‌شوند

و برخلاف نظر باطنی نمی‌توان جزء نخست آن‌ها را به عنوان وابسته پیشرو تلقی کرد؛ کما این‌که در ساخت متوازن «کافهرستوران» هیچ برتری معنایی و نحوی برای جزء دوم به عنوان هسته بر جزء نخست به عنوان وابسته قابل تصور نیست. با وجود این، چنان‌که طبیب‌زاده (۱۳۹۱: ۵۹) اشاره می‌کند، گاهی ساخت مقلوب از نوع «واژگانی‌شده» و واژه مرکب نیست، بلکه صفت بیانی به صورت سبکی یا فردی پیش از هسته اسمی واقع می‌شود؛ چنان‌که در مثال «نازنین پسر» مشهود است. هم‌چنین شاخص‌ها و القاب می‌توانند در موضع بلافاصله پیش از هسته اسمی قرار گیرند. به این ترتیب، جایگاه نخست پیشرو ۱ به صفات بیانی پیشین و شاخص‌ها تعلق دارد. در مرتبه بعد (پیشرو ۲) معدود و در مرتبه دورتر (پیشرو ۳) عدد واقع می‌شود. به جز اعداد اصلی، اعداد ترتیبی با الگوی «عددُمین»، صفات مبهم، صفات عالی و صفات پرسشی عددی نیز در جایگاه پیشرو ۳ قرار می‌گیرند. جایگاه پیشرو ۴ به صفات اشاره اختصاص دارد و در نهایت در پیشرو ۵ سورها نظیر «تمام» و «اکثر» قرار می‌گیرند. فارغ از وجه تمایزی که در ساخت‌های مقلوب اشاره شد، تفاوت دیگر تحلیل طبیب‌زاده آن است که سورها را در جایگاهی مستقل از صفات اشاره و در مرتبه پیشرو ۵ قرار می‌دهد، در حالی که باطنی مجموع آن‌ها را در موضع پیشرو ۴ واقع می‌داند و به تفکیک موضع نحوی این دو عنصر قائل نیست. منظر طبیب‌زاده از این جهت قابل دفاع است که حضور هم‌زمان سور و صفت اشاره در یک گروه اسمی (اکثر این مردم) مجاز و ممکن است که خود دلیلی روشن بر استقلال جایگاه نحوی سور و صفت اشاره است و گرنه این دو عنصر در توزیع تکمیلی بودند و حضور یکی، مانع از وجود دیگری در یک گروه اسمی می‌شد.

جدول ۱: وابسته‌های پیشرو در اسم برگرفته از طبیب‌زاده (۱۳۹۱: ۵۹-۵۸)

پیشرو ۵	پیشرو ۴	پیشرو ۳	پیشرو ۲	پیشرو ۱	هسته
تمام					مردم
اکثر	این				مردم
		چهارمین			دانش‌آموز
		چندمین			دانش‌آموز
		برخی			ادم‌ها
		چند	دانه		گندم
				دکتر	احمدی
				خانم	احمدی
				نازنین	پسر

وابسته‌های پسین مشتمل بر شش نوع‌اند. در جایگاه پیرو ۱ دو سازه اسم- صفت^۸ مانند «فیزیک» در گروه «کتاب فیزیک» و شاخص مانند «علی آقا» واقع می‌شوند. پیرو ۲ متعلق به صفات بیانی است و در موضع پیرو ۳ اسم واقع می‌شود. طیب‌زاده (۱۳۹۱: ۶۰) «تهران» در «راه تهران» و «ریاضیات» در «استاد ریاضیات» را نمونه‌ای از پیرو ۳ معرفی می‌کند، این در حالی است که طبق تعریفی که ایشان از اسم- صفت (همان: ۵۹) ارائه داده، «تهران» و «ریاضیات» را باید در زمره اسم- صفت و به عنوان پیرو ۱ به شمار آورد. طبق آنچه پیشتر در مرور آراء باطنی (۱۳۴۸)، ماهوتیان ۱۳۷۸؛ رحیمیان ۱۳۸۹؛ انوری و گیوی ۱۳۹۰) مطرح شد، «استاد قدیمی» در گروه «کتاب استاد قدیمی» در جایگاه پیرو ۳ واقع است. بدل در موضع وابسته پیرو ۴، گروه حرف اضافه‌ای در موضع پیرو ۵ و در نهایت بندموصولی در جایگاه پیرو ۶ واقع هستند. طیب‌زاده به امکان حضور اعداد ترتیبی با الگوی «عدد^۹»، در موضع پسین اشاره‌ای نمی‌کند، در حالی که اشاره شد باطنی (۱۳۴۸: ۱۴۶) آن‌ها را به عنوان وابسته پیرو ۱ قلمداد می‌کند.

جدول ۲: وابسته‌های پیرو در اسم برگرفته از طیب‌زاده (۱۳۹۱: ۶۱-۵۹)

هسته	پیرو ۱	پیرو ۲	پیرو ۳	پیرو ۴	پیرو ۵	پیرو ۶
دانشجوی	فیزیک					
علی	آقا					
استاد	بزرگوار					
کتاب	ارزشمند	استاد قدیمی			در سبک‌شناسی	که رونمایی شد
معلم	فیزیک		آقای نوری			
اتاق	یازدهم					

نظر به مطالب مذکور یکی از مفصل‌ترین ساخت‌های گروه اسمی در فارسی همانند نمونه زیر است:

تمام این شش دست جوجه کباب زعفرانی در دیس که الان سفارش دادیم.
جامع‌ترین کتاب دستور زبان فرانسوی نوشته گرویس^۹ (۱۹۳۶) است، که بر مبنای آن کتب نوین دستور زبان نگارش شده‌اند. یکی از این آثار متأخر متعلق به دلاتور^{۱۰} (۲۰۰۴) است که

مبنای استخراج تنوعات ساختاری گروه اسمی و بند در نوشتار حاضر قرار گرفته. هم‌چنین کمالی (۱۳۹۶) دستورزبان مقابله‌ای فارسی و فرانسوی را تدوین کرده که برای هدف نوشتار حاضر راه‌گشا است. بنابراین آن‌چه در ادامه خواهد آمد از دلاتور (۲۰۰۴: ۵۶-۱۶) کمالی (۱۳۹۶: ۶۹-۲۰) نقل می‌شود و از ذکر ارجاع جزئی در ذیل هر مورد صرف‌نظر خواهد شد.

گروه اسمی کمینه در فرانسوی از اسم به همراه حرف تعریف تشکیل می‌شود که در مذکر/مونث، مفرد/جمع و معرفه/نکره بودن با اسم مطابقت می‌کند. در کتب دستور زبان فرانسوی به تنوعات و استثنائات ساختار گروه اسمی به تفصیل پرداخته شده، بدون آن‌که برای وابسته‌های پیشرو و پیرو مطابق سنت دستورنویسی زبان‌شناختی فارسی، شماره‌گذاری شود. از این رو پس از اشاره به تنوعات ساختاری، برای سهولت قیاس، شماره‌گذاری وابسته‌ها توسط نگارندگان انجام خواهد شد.

در فرانسوی همانند فارسی، طبقه محدود و اعداد اصلی قبل از اسم قرار می‌گیرند. اما هسته گروه اسمی در مطابقه با عدد بیش از یک، شمار جمع می‌پذیرد. هم‌چنین همانند فارسی، «چند» در جایگاه پیشرو ۲ قرار می‌گیرد. اعداد ترتیبی همواره در اولین جایگاه پیش از هسته واقع می‌شوند. این در حالی است که فارسی دو الگوی عدد ترتیبی دارد که یکی را همانند فرانسوی در پیش و دیگری را بلافاصله پس از هسته قرار می‌دهد. جایگاه وابسته پیشرو سوم علاوه بر حرف تعریف، متعلق به همان اعضای است که پیشتر در مورد فارسی مطرح شد؛ با این تفاوت که عناصر این جایگاه از حیث شمار و جنسیت با هسته اسمی مطابقه می‌کنند.

در فرانسوی ترتیب قرار گرفتن صفات متغیر است و بر اساس تعداد هجا، قبل و بعد از اسم قرار می‌گیرند. هم‌چنین صورت عالی^{۱۱} آن‌ها نیز در همان جایگاه واقع می‌شود. صفات‌های یک هجایی و پرکاربرد معمولاً پیش از اسم و صفات‌های چند هجایی و یا کم‌کاربرد پس از اسم می‌آیند. هم‌چنین صفت همواره از نظر شمار و جنس با اسم مطابقت می‌کند. از جمله صفات پیش از اسم، صفات ملکی هستند که در جایگاه پیشرو ۱ واقع می‌شوند و در فارسی فاقد جفت متناظر هستند. صفات بیانی نوع و جنس، پس از اسم و با حروف اضافه مشخصی همراه می‌شوند که در فارسی فاقد حرف اضافه‌اند. هم‌چنین گاهی قرار گرفتن صفات بیانی پیش یا پس از هسته اسمی، موجب تمایز معنایی می‌شود. این صفات شامل *ancien, brave, certain, cher, curieux, drôle, grand, jeune, pauvre, propre, rare, seul, vrai* هستند.

در جدول زیر مقایسه ساخت گروه اسمی در دو زبان خلاصه شده است و نشان می‌دهد که

۴- ترتیب سازه‌ای بند

جمله از نظر پیچیدگی به دو نوع ساده و مرکب تقسیم می‌شود. جمله ساده همان بند است و در واقع یک فعل دارد و جمله مرکب نیز شامل دو بند یا بیشتر است (ماهوتیان ۱۳۷۸: ۱۸، خانلری ۱۳۷۰: ۱۰۳، انوری و گیوی ۱۳۹۰: ۳۱۷). زبان فارسی دارای ترتیب سازه‌ای آزاد در سطح بند و جمله است. اما ترتیب پایه در بند متعدی به صورت «فاعل + مفعول + فعل» است (ماهوتیان ۱۳۷۸: ۱۳۸). هم‌چنین بند می‌تواند شامل افزوده‌هایی باشد که در میان اجزای جمله اضافه می‌شود و درعین حال می‌تواند در هر جای جمله قرار گیرد؛ مانند انواع قید، صفت، بند توصیفی و... (ماهوتیان ۱۳۷۸: ۱۳۸، راسخ مهند ۱۳۸۹: ۲۰، رضایی و طیب ۱۳۸۵: ۱۱).

در آغاز بحث، وجود فعل در هر بند مفروض گرفته شد. اما خاطرنشان می‌شود از حیث ساختار نحوی، باطنی (۱۳۴۸: ۷۴-۷۶) بند را در زبان فارسی به دو نوع تقسیم می‌کند: بند مهین^{۱۲} و بند کهمین^{۱۳}. بند کهمین بندی است که جایگاه فعل در آن اشغال نشده باشد؛ مانند: «چشم روشن»، «لطف شما زیاد»، «روز از نو روزی از نو». خاطرنشان می‌شود، در جستار حاضر تنها بند مهین در دو زبان مقایسه و بررسی خواهد شد. هم‌چنین جمله را به اعتبار طرز بیان و چگونگی ارائه پیام می‌توان چهار دسته کرد: خبری (خبری)، پرسشی، امری، تعجبی (عاطفی). این چهار دسته جمع‌پذیر نیستند؛ یعنی یک بند هم‌زمان نمی‌تواند هم پرسشی و هم خبری باشد (رحیمیان ۱۳۸۹: ۱۶۵، انوری و گیوی ۱۳۹۰: ۳۲۱، خانلری ۱۳۷۰: ۱۰۳) و مجدداً متذکر می‌شود که تنها بند خبری مورد توجه این نوشته است.

آن‌چه در ادامه پیرامون ترتیب سازه‌ای بند در فرانسوی بیان می‌شود، مأخوذ از دلاتور (۲۰۰۴: ۱۳-۱۰) است. ترتیب سازه‌ای بند متعدی خبری در فرانسوی به صورت «فاعل + فعل + مفعول» است؛ پس زبان فارسی فعل پایانی است و زبان فرانسوی فعل میانی. هم‌چنین فرانسوی برخلاف فارسی اجازه حذف فاعل را نمی‌دهد. در هر دو زبان افزوده‌ها از نظر ترتیب آزادند.

۵- رویکرد ارتباطی در آموزش زبان و طراحی تکلیف

همان‌گونه که از نام آن برمی‌آید، واضح‌ترین مشخصه رویکرد ارتباطی^{۱۴} آن است که تقریباً هر فعالیت آموزشی با انگیزه ارتباطی صورت می‌گیرد. به کارگیری زبان توأم با فعالیت‌های ارتباطی نظیر بازی‌ها، اجرای نقش و حل مسائل است (جانسن و مارو^{۱۵} ۱۹۸۱: ۸۷) و مزیت آن استمداد از حافظه دیداری برای کسب دانش زبانی و تثبیت آن است. در این روش، اصل اول، اصل

ارتباط است. زیرا فعالیت‌هایی که به ارتباطات واقعی می‌انجامند یادگیری را بهبود می‌بخشند. اصل دوم، اصل تکلیف است که به موجب آن فعالیت‌های مبتنی بر انجام تکالیف یادگیری را ارتقا می‌دهند. اصل سوم نیز اصل معنی‌دار بودن تکالیف است و به جای تکیه بر تکرار مکانیکی الگوهای ساختاری به درگیر کردن زبان آموزان در استفاده معنی‌دار و واقعی از زبان می‌پردازد (نوبویوشی و ایس^{۱۶}: ۱۹۹۳؛ ۴۳؛ لارسنفریمن^{۱۷}: ۲۰۱۴: ۱۳۱). با توجه به ذات روش ارتباط محور دامنه تمرینات و فعالیت‌های کلاس بسیار گسترده است. فعالیت‌ها معمولاً به شکل تکالیفی طراحی می‌شوند و معلم به زبان آموزان می‌آموزد چه وقت و چگونه به چه کسی چه بگویند. در واقع زبان آموزان علاوه بر توانش زبانی، به توانش ارتباطی دست می‌یابند.

از میان روش‌های آموزش در رویکرد ارتباطی نیز روش تکلیف‌محور را به دلیل رواج آن در ایران برگزیدیم. چرا که ارزیابی واقع‌بینانه درسنامه پیشنهادی تا حد زیادی وابسته به شیوه آموزش رایج در ایران است. به بیان نونان^{۱۸} (۱۹۸۹: ۱۲۷) تکالیف آموزشی در بدو امر، بر مبنای نظریه‌های عام یادگیری و به صورت تجویزی بودند. اما در گذر زمان با تغییر شیوه‌های آموزشی، تکالیف مبتنی بر خلق موقعیت‌ها و مشارکت فعال زبان آموزان در آن موقعیت‌ها طراحی شدند. ایس (۲۰۰۳: ۲۰۶) الگویی را برای طراحی تکلیف پیشنهاد می‌دهد که نوع تکالیف بر مبنای اهداف آموزشی با تمرکز بر تدریس چهار مهارت اصلی گفتار، شنیدار، خواندن و درک مطلب و نوشتار تعیین می‌شوند. نوشتار حاضر الگوی پیشنهادی او را با هدف کسب مهارت عمومی زبان در طراحی تکالیف به کار می‌گیرد. به طور کلی در روش تکلیف‌محور دو شیوه برای تمرکز بر مباحث دستور زبان وجود دارد؛ روش نخست وارد کردن مشخصه‌های خاص دستوری زبان دوم در تکالیف است که به تکالیف متمرکز^{۱۹} موسوم هستند و شیوه دیگر استفاده از روش آموزشی برای تدریس آنی یک قاعده دستوری است که به آن تکالیف غیرمتمرکز^{۲۰} می‌گویند. با توجه به اینکه تمرکز این تحقیق بر ارائه طرح درسی برای الگوهای دستوری از پیش تعیین شده است، طبیعتاً تکالیف از نوع متمرکز هستند.

۶- معرفی درسنامه پیشنهادی

بر مبنای آنچه در بخش‌های ۴ و ۵ از نظر گذشت، دو درسنامه مبتنی بر رویکرد ارتباطی تکلیف‌محور و برای هر چهار مهارت اصلی با هدف آموزش ترتیب سازه‌های گروه اسمی و بند به فارسی آموزان فرانسوی‌زبان طراحی شد. دانش دستوری زبان آموزان در سطح پایه بالا و در

بعضی موارد نیز میانی پایین مد نظر قرار گرفت^{۲۱}. بر مبنای جدول ۳ بر اساس عدم تناظرات ترتیب سازه‌ای در گروه اسمی برای جایگاه‌های پیشرو^۱، پیرو^۲ و پیرو^۳ و هم‌چنین تفاوت جایگاه فعل در دو زبان و حذف‌ناپذیری فاعل در فرانسوی درسنامه‌هایی طراحی گردید. این درسنامه‌ها متشکل از توضیح مختصری از نکته دستور زبان، تکالیف نوشتاری و شفاهی (گفتاری) در کلاس درس است. در طراحی تکالیف، از مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی پرفا در سطح پایه (میردهقان و همکاران ۱۳۹۵) و جدیدترین مجموعه کتاب‌های آموزش فرانسوی شامل الترانگو پلاس^{۲۲} (۲۰۱۳) کمک گرفته شد. هم‌چنین از الگوهای تمرینات دستور زبان کتاب نیو توتال انگلیش^{۲۳} (۲۰۱۱) که بر پایه رویکرد ارتباطی تألیف شده است، استفاده شد تا اهداف پژوهش محقق شود. در طراحی درسنامه تکالیف را در دو بخش تقسیم کردیم؛ در بخش اول که شامل مهارت‌های نوشتن و خواندن است، زبان‌آموزان با این دو مهارت زبانی نکته دستوری را درمی‌یابند و متنی کوتاه تولید می‌کنند؛ در بخش دوم که شامل مهارت شنیدن و صحبت کردن است، زبان‌آموزان فایل صوتی در مورد موقعیت‌ها و موضوعات روز می‌شنوند و سؤالاتی را پاسخ می‌دهند که در زندگی و برقراری ارتباط با این موقعیت‌ها به کار می‌روند. در همه تمرینات سعی شده است تکالیف و موضوعات از تنوع کافی برخوردار باشند و تصاویری استفاده شود که به زبان‌آموزان در فهم سوال و متن کمک کند.

۷- ارزیابی درسنامه و تحلیل آماری

نظر به این‌که تاکنون هیچ کتابی مخصوص آموزش فارسی به فرانسوی‌زبانان تدوین نشده و فرانسوی‌زبانان از منابع عمومی آموزش زبان فارسی استفاده می‌کنند، مقایسه درسنامه پیشنهادی با منابع موجود منطقی نیست. چراکه منابع موجود مخاطب عام دارند و برای زبان‌آموزان هدف بر مبنای زبان مادری خاصی نگارش نشده‌اند. هم‌چنین از آن‌جا که کلاس هم‌گن فارسی‌آموز فرانسوی‌زبان در ایران وجود ندارد، پیاده‌سازی درسنامه عملاً مقدور نیست. بنابراین به منظور ارزیابی واقع‌بینانه‌تر بر مبنای «ارزیابی تکوینی» جیس (۱۹۸۹) پرسشنامه‌ای ۵ سطحی تهیه شد و در اختیار مدرسان باسابقه زبان فرانسوی در ایران قرار گرفت. اعداد ۵ و ۴ از تأثیر مثبت، عدد ۳ از عدم تأثیر و اعداد ۲ و ۱ از تأثیر منفی برای هر پرسش حکایت دارند. در نتیجه مبنای تأثیرگذاری این آموزش را بر عدد ۴ در نظر می‌گیریم. پرسشنامه شامل سه بخش است؛ بخش اول اطلاعات فردی مدرس، بخش دوم مشتمل بر ۲۵ پرسش در ۶ حوزه موضوع اصلی، ساختار

و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکالیف شفاهی، تکالیف نوشتاری و تصاویر و درنهایت بخش سوم نیز شامل ارائه نظرات و پیشنهاداتی در جهت بهبود کیفیت درسنامه است. این پرسشنامه با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته و آزمون مستقل تی) تحلیل شد که در ادامه به تفصیل بیان خواهد شد. نخست، توصیف جامعه آماری شامل ۳۲ مدرس به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول ۴: توزیع فراوانی نمونه بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۰	٪ ۳۱/۳
زن	۲۲	٪ ۶۸/۸
کل	۳۲	٪ ۱۰۰

جدول ۵: توزیع فراوانی نمونه بر حسب سابقه تدریس

سابقه تدریس	فراوانی	درصد
۲ تا ۵ سال	۱۳	٪ ۴۰/۶
۶ تا ۱۰ سال	۱۱	٪ ۳۴/۴
۱۱ سال به بالا	۸	٪ ۲۵
کل	۳۲	٪ ۱۰۰

جدول ۶: توزیع فراوانی نمونه بر حسب تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد
کارشناسی	۱۲	٪ ۳۷/۵
کارشناسی ارشد	۱۶	٪ ۵۰
دکتری	۴	٪ ۱۲/۵
کل	۳۲	٪ ۱۰۰

جدول ۷: توزیع فراوانی نمونه بر حسب مرتبط بودن با رشته

مرتبط بودن با رشته	فراوانی	درصد
بله	۲۵	٪ ۷۸/۱
خیر	۷	٪ ۲۱/۹
کل	۳۲	٪ ۱۰۰

نتیجه تجزیه و تحلیل توصیفی متغیرهای حاضر در پژوهش در جدول شماره ۸ نشان داده شده است. در این جدول، برای هر یک از متغیرهای پژوهش، آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار مربوط به هر یک از متغیرها نیز بیان شده است.

جدول ۸: برآورد میانگین و انحراف معیار نمرات پاسخگویان

متغیر مورد بررسی	میانگین	انحراف معیار
موضوع اصلی	۴/۲۶۵	۰/۴۸۷
ساختار و دستورزبان	۴/۳۹۰	۰/۴۲۵
کیفیت تکالیف	۴/۱۶۴	۰/۴۳۸
تکلیف شنیدن و صحبت کردن	۴/۲۲۹	۰/۳۹۲
تکلیف نوشتن و خواندن	۴/۳۵۴	۰/۳۶۶
تصاویر	۴/۳۵۹	۰/۵۴۲

در جدول ۸، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پرسشنامه برآورد شده است. براین اساس میانگین موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر نشان می‌دهد که متغیرهای فوق از نظر پاسخگویان در سطح بالایی در جامعه آماری قرار دارد.

در بررسی پرسش دوم پژوهش، نیازمند تحلیل ۶ پرسش آغازین پرسشنامه هستیم که به

شرح زیرند:

- ۱) تمرینات در حیطه موضوع اصلی به چه میزان کارایی دارند؟
- ۲) تمرینات در حیطه ساختار و دستورزبان به چه میزان کارایی دارند؟
- ۳) تمرینات در حیطه کیفیت تکالیف به چه میزان کارایی دارند؟
- ۴) تمرینات در حیطه تکلیف شنیدن و صحبت کردن به چه میزان کارایی دارند؟
- ۵) تمرینات در حیطه تکلیف نوشتن و خواندن به چه میزان کارایی دارند؟
- ۶) تمرینات در حیطه تصاویر به چه میزان کارایی دارند؟

نتیجه تحلیل پاسخها بر اساس آمار استنباطی در جدول زیر ارائه می‌شود که نشان دهنده میانگین نمرات متغیرها و همچنین سطح معناداری پی-ولیو (P_Value) کوچکتر از ۵ درصد ($p < 0.05$) و قدر مطلق تی بزرگتر از (۱/۹۶) در سطح اطمینان ۹۵ درصد است. بنابراین فرضیه

صفر رد و فرضیه مقابل مبنی بر اینکه میزان نمرات متغیرها مخالف ۳ قرار دارد، تأیید شد. از طرف دیگر با توجه به اینکه حدود بالا و پایین فاصله اطمینان مثبت بدست آمد، می‌توان نتیجه گرفت میزان کارایی تکالیف در حوزه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد و طبق جدول ۹ مورد تأیید است:

جدول ۹: آزمون تی تک نمونه‌ای جهت بررسی میزان کارایی تمرینات از جنبه‌های مختلف

میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین	حدی پایین فاصله اطمینان	حد بالا فاصله اطمینان
۴/۲۶۵	۱۴/۶۸۶	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۲۶۵	۱/۰۸۹	۱/۴۴۱
۴/۳۹۰	۱۸/۴۸۰	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۳۹۰	۱/۲۳۷	۱/۵۴۴
۴/۱۶۴	۱۵/۰۲۹	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۱۶۴	۱/۰۰۶	۱/۳۲۲
۴/۲۲۹	۱۷/۷۳۷	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۲۲۹	۱/۰۸۷	۱/۳۷۰
۴/۳۵۴	۲۰/۹۲۹	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۳۵۴	۱/۲۲۲	۱/۴۸۶
۴/۳۵۹	۴/۱۸۰	۳۱	۰/۰۰۰	۱/۳۵۹	۱/۱۶۳	۱/۵۵۴

معتبر بودن تفاوت معناداری نمرات متغیرها بر اساس عوامل دموگرافیک (جنسیت، مرتبط بودن رشته، میزان تحصیلات، سابقه تدریس) از طریق آزمون تی محک زده شد. برای تعیین تفاوت معناداری نمرات متغیرها بر اساس جنسیت از آزمون تی مستقل استفاده شد. برای آزمون تساوی میانگین دو جامعه لازم است ابتدا برابری واریانس دو جامعه بررسی شود. به عبارت دیگر آزمون تساوی واریانس‌ها مقدم بر آزمون تساوی میانگین‌هاست. جهت آزمون تساوی واریانس‌ها آزمون لوین به کار می‌رود. چنانچه مقدار معناداری مربوط به این آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ باشد ($sig < 0.05$)، فرض برابری واریانس‌ها تأیید و در غیر این صورت رد می‌شود.

جدول ۱۰: آزمون تی مستقل بین پاسخ دهندگان زن و مرد در متغیرهای پژوهش

آزمون تساوی میانگین‌ها			آزمون لوین		متغیر
معناداری	درجه آزادی	T	معناداری	F	
۰/۷۵۶	۳۰	-۰/۳۱۳	۰/۳۳۲	۱/۴۸۹	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۷۴۰	۲۰/۸۳۹	-۰/۳۳۶	۰/۱۶۲	۲/۰۵۱	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۶۰۳	۳۰	-۰/۵۲۶	۰/۵۹۴	-۰/۲۹۰	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۵۵۵	۲۴/۳۱۵	-۰/۵۹۹	۰/۲۳۰	۱/۵۰۴	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۹۰۵	۳۰	-۰/۱۲۰	۰/۶۴۱	۰/۱۹۶	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۹۱۱	۱۵/۴۷۵	-۰/۱۱۴	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۹۰۶	۳۰	-۰/۱۲۰	۰/۳۹۵	۱۴/۷۹۴	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۹۰۰	۲۰/۵۶۰	-۰/۱۲۸	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۶۴۱	۳۰	-۰/۴۷۲	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۶۱۹	۲۰/۶۷۸	-۰/۵۰۴	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۳۵۳	۳۰	-۰/۹۴۳	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها
۰/۳۹۵	۱۴/۷۹۴	-۰/۸۷۵	۰/۳۱۸	۱/۰۳۲	با فرض مساوی بودن واریانسها
					با فرض مساوی نبودن واریانسها

جدول ۱۰ نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد که در جنبه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر در آزمون لوین فرض برابری واریانسها در دو گروه زنان و مردان رد نشد و فرض برابری واریانسها برقرار است. بنابراین سطر اول برای بررسی معناداری تفاوت بر اساس جنسیت در این متغیرها استفاده شد. نتایج آزمون تی مستقل در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که مقدار معناداری در حوزه‌های مختلف بیشتر از ۰/۰۵ بدست آمد. بنابراین بین زنان و مردان در این متغیرها تفاوت معنادار آماری وجود ندارد؛ به طوری که در حوزه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر در بین مردان و زنان برابر است.

برای تعیین تفاوت معناداری نمرات متغیرها براساس میزان تحصیلات آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج مندرج در جدول ۱۱ نشان می‌دهد که مقدار پی-ولینو در موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین بین این متغیرها با نظرات پاسخگویان برحسب متغیر میزان تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد و در گروه‌های مختلف تحصیلی میانگین متغیرها برابر است. از طرفی از آنجایی که

مقدار پی- ویو در تکلیف شنیدن و صحبت کردن کوچکتر از $0/05$ بدست آمده است، بنابراین تکلیف شنیدن و صحبت کردن با نظرات پاسخگویان برحسب متغیر میزان تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد و در گروه‌های مختلف تحصیلی میانگین این متغیر برابر نیستند.

جدول ۱۱: تحلیل واریانس یک‌راهه بین نمرات پاسخگویان در متغیرهای پژوهش

متغیرهای اصلی	مجموع مجذورات بین گروهی	درجه آزادی بین گروهی	میانگین مجذورات بین گروهی	F	سطح معنی‌داری
موضوع اصلی	۰/۶۳۳	۲	۰/۳۱۶	۱/۳۶۳	۰/۲۷۲
ساختار و دستورزبان	۰/۵۲۹	۲	۰/۲۶۴	۱/۵۰۶	۰/۲۳۹
کیفیت تکالیف	۰/۴۵۱	۲	۰/۲۲۶	۱/۱۸۹	۰/۳۱۹
تکلیف شنیدن و صحبت کردن	۱/۴۶۸	۲	۰/۷۳۴	۶/۴۵۶	۰/۰۰۵
تکلیف نوشتن و خواندن	۰/۱۱۵	۲	۰/۰۵۸	۰/۴۱۴	۰/۶۶۵
تصاویر	۰/۵۳۳	۲	۰/۲۶۶	۰/۹۰۰	۰/۴۱۸

جدول ۱۲ نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد که در جنبه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف تصاویر در آزمون لوین فرض برابری واریانس‌ها در دو گروه مرتبط بودن و مرتبط نبودن رد نشد و فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. بنابراین از سطر اول جهت بررسی معناداری تفاوت بر اساس مرتبط بودن رشته در این متغیرها استفاده گردید. نتایج آزمون تی مستقل در جدول ۱۲ نشان می‌دهد که مقدار معناداری در حوزه‌های مختلف بیشتر از $0/05$ بدست آمد. بنابراین بین دو گروه مرتبط بودن و مرتبط نبودن در این متغیرها تفاوت معنادار آماری وجود ندارد؛ به طوری که در حوزه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستورزبان، کیفیت تکالیف تصاویر در بین دو گروه مرتبط بودن و مرتبط نبودن برابر است. از طرفی نتایج آزمون تی مستقل در جدول ۱۲ نشان می‌دهد که مقدار معناداری در حوزه‌های تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، کمتر از $0/05$ بدست آمد. بنابراین بین دو گروه مرتبط بودن و مرتبط نبودن در این متغیرها تفاوت معنادار آماری وجود دارد به طوری که در حوزه‌های مختلف تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، در

بین دو گروه مرتبط بودن و مرتبط نبودن برابر نیستند. هم‌چنان در تعیین تفاوت معناداری نمرات متغیرها براساس سابقه تدریس آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد.

جدول ۱۲: آزمون تی مستقل بین پاسخ دهندگان در متغیرهای پژوهش

آزمون تساوی میانگین‌ها			آزمون لوین		متغیر
معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	F	
۰/۹۰۴	۳۰	-۰/۱۳۱	۰/۰۷۲	۳/۴۶۹	موضوع اصلی
۰/۸۷۸	۱۵/۳۰۹	-۰/۱۵۶			
۰/۴۷۰	۳۰	۰/۷۳۲	۰/۸۲۳	۰/۰۵۱	ساختار و دستورزبان
۰/۴۵۳	۱۰/۵۵۵	۰/۷۷۸			
۰/۱۰۹	۳۰	۱/۶۵۳	۰/۶۵۷	۰/۲۰۱	کیفیت تکالیف
۰/۱۴۶	۹/۱۵۵	۱/۵۸۹			
۰/۰۳۲	۳۰	۲/۲۴۷	۰/۳۵۵	۰/۸۸۱	تکلیف شنیدن و صحبت کردن
۰/۰۲۴	۱۲/۱۳۱	۲/۵۸۸			
۰/۰۵۳	۳۰	۲/۰۱۶	۰/۴۲۳	۰/۶۵۹	تکلیف نوشتن و خواندن
۰/۰۴۶	۱۱/۳۶۹	۲/۳۴۰			
۰/۲۴۸	۳۰	-۱/۱۷۸	۰/۲۰۲	۱/۷۰۲	تصاویر
۰/۱۹۱	۱۲/۵۶۶	-۱/۳۸۱			

نتایج مندرج در جدول ۱۳ نشان می‌دهد که مقداری پی- ویلیو در موضوع اصلی، ساختار و

دستورزبان، کیفیت تکالیف، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین بین این متغیرها با نظرات پاسخگویان برحسب متغیر سابقه تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد و در گروه‌های مختلف سابقه تدریس میانگین متغیرها برابر است.

جدول ۱۳: تحلیل واریانس یک‌راهه بین نمرات پاسخگویان در متغیرهای پژوهش

متغیرهای اصلی	مجموع مجذورات بین گروهی	درجه آزادی بین گروهی	میانگین مجذورات بین گروهی	F	سطح معنی داری
موضوع اصلی	۰/۰۴۸	۲	۰/۰۲۴	۰/۰۹۵	۰/۹۰۹
ساختار و دستورزبان	۰/۷۸۱	۲	۰/۳۹۱	۲/۳۴۳	۰/۱۱۴
کیفیت تکالیف	۰/۳۹۹	۲	۰/۲۰۰	۱/۰۴۳	۰/۳۶۵
تکلیف شنیدن و صحبت کردن	۰/۲۴۴	۲	۰/۱۲۲	۰/۷۸۴	۰/۴۶۶
تکلیف نوشتن و خواندن	۰/۵۲۱	۲	۰/۲۶۱	۲/۰۸۰	۰/۱۴۳
تصاویر	۱/۲۹۵	۲	۰/۶۴۸	۲/۴۰۱	۰/۱۰۸

نتیجه

این نوشتار با هدف آموزش دستور فارسی به فرانسوی‌زبانان و تهیه درسنامه با تکیه بر ترتیب سازه‌های دو واحد گروه اسمی و بند در رویکرد ارتباطی تکلیف‌محور انجام شد که دو هدف اساسی داشت؛ در واقع گام نخست، یعنی کشف (عدم) تناظرات ترتیب‌بندی عناصر در گروه‌های نحوی مذکور، دستمایه‌ای برای تهیه درسنامه بر پایه افتراقات در چارچوب مذکور حاصل می‌کرد و هدف نهایی ارزیابی میزان کارایی درسنامه‌های پیشنهادی در آموزش زبان برای جامعه هدف بود.

در بررسی مقابله‌ای دو زبان، تفاوت‌های ترتیب سازه‌ها در گروه اسمی به شرح زیر مشخص شد:

(۱) صفت برتر و برترین در زبان فارسی در جایگاه پیشرو ۱ قرار می‌گیرد. اما در زبان فرانسه این صفات دو جزئی هستند که یکی از اجزا پیش و دیگری پس از اسم واقع می‌شود.

(۲) در زبان فارسی دو الگوی ساختاری برای اعداد ترتیبی وجود دارد که یکی در جایگاه پیشرو ۱ و دیگری در پیرو ۱ واقع می‌شود. اما در فرانسوی اعداد ترتیبی تنوع ساختاری ندارند و صرفاً در موضع پیرو ۱ قرار می‌گیرند.

۳) صفات ساده فارسی در جایگاه پیرو ۲ بعد از اسم واقع می‌شوند. اما در فرانسوی با توجه به تعداد هجا و ملاحظات معنایی، پیش یا پس از اسم واقع می‌شوند.

۴) برخی صفات فرانسوی به همراه حروف اضافه خاص و در جایگاه پیرو ۵ به کار می‌روند که فاقد صورت متناظر در فارسی هستند.

ترتیب سازه‌ای بند در فارسی، فعل‌پایانی و در فرانسوی فعل‌میانی است. هم‌چنین فارسی اجازه حذف فاعل دارد. یادآوری می‌شود که تنها بند خبری مهین در دو زبان مقایسه شد.

پس از استخراج عدم تناظرهای ساختاری، درسنامه‌هایی برای فارسی‌آموزان فرانسوی‌زبان ارائه شد که ابتدا برای هر نکته دستوری مثال‌هایی به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد و سپس با تمرینات جای خالی و پاسخ کوتاه زبان‌آموزان با ساختار دستور آشنا می‌شوند و سپس در تکالیف خواندن، شنیدن و گفتن دست به تولید ساختاری می‌زنند که هدف آموزش است. در نهایت توضیح قاعده دستور زبان به صورت مستقیم ارائه می‌شود. هم‌چنین این تمرینات به دلیل استفاده از تصاویر مناسب، برای زبان‌آموزان ملموس‌تر هستند و یادگیری آن‌ها را قوت می‌بخشد و باعث ماندگاری در ذهن می‌شود که بخشی از ویژگی‌های رویکرد آموزشی ارتباطی است.

برای تعیین میزان کارآمدی درسنامه از پرسشنامه‌ای بر مبنای الگوی جیس (۱۹۸۹) استفاده کردیم که ۳۲ نفر از مدرسان فرانسوی آن را تکمیل کردند. سؤالات پرسشنامه در سه بخش مطابق با نکات مدنظر در درسنامه طراحی شد و پاسخ مدرسان طبق شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته و آزمون مستقل تی) تحلیل گردید. تحلیل‌ها نشان داد میانگین نزدیک به ۵ و انحراف معیار زیر ۱ و نزدیک به عدد صفر است. پس می‌توان نتیجه گرفت از نظر مدرسان، موضوع اصلی، ساختار و دستور زبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن، تصاویر درسنامه و تمرینات پیشنهادی در سطح بالایی کارآمد و مؤثر است.

هم‌چنین با توجه به این که میانگین نتایج در همه حوزه‌ها به عدد ۵ نزدیک است و براساس نتایج آزمون تی سطح اطمینان ۹۵ درصد است، از طرف دیگر با توجه به اینکه حدود بالا و پایین فاصله اطمینان مثبت است، این نتیجه حاصل می‌شود که با این تمرینات استفاده از رویکرد یکپارچه، کارآمد است؛ به گونه‌ای که میزان کارایی تکالیف در حوزه‌های مختلف از جمله موضوع اصلی، ساختار و دستور زبان، کیفیت تکالیف، تکلیف شنیدن و صحبت کردن، تکلیف نوشتن و خواندن و تصاویر در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. پس از منظر مدرسان فرانسوی

این تکالیف دارای تأثیرات مثبتی بر روی زبان‌آموزان خواهند بود و عملکرد فارسی‌آموزان را در امر یادگیری تسهیل می‌بخشند.

در نهایت مشخص شد که ارتباط معناداری میان تحصیلات مدرس و کیفیت تکالیف شنیدن و صحبت کردن وجود دارد. بدین معنا که ۵۰٪ پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند و مدرسانی که مدرک تحصیلی بالاتری داشتند، تکالیف شنیدن و صحبت کردن را برای آموزش مؤثرتر دانستند. همچنین ارتباط معناداری میان مرتبط بودن رشته تحصیلی مدرس و تکالیف در چهار مهارت زبانی وجود دارد. به گونه‌ای که براساس نتایج، ۷۸٪ از مدرسینی که به پرسشنامه پاسخ دادند، رشته تحصیلی آن‌ها با آموزش زبان مرتبط بود. این افراد، تکالیف طراحی شده را در هر چهار مهارت زبانی کارآمدتر می‌دانند. جالب توجه است که جنسیت مدرسان و حتی سابقه تدریس آن‌ها تغییری در نتایج ارزیابی این پژوهش ایجاد نکرد.

یادداشت‌ها:

1. Geis
2. Atar Sharghi
3. Hasyim
4. Hee Lee
۵. این اثر در چارچوب نظریه «مقوله و میزان» نوشته شده است و دارای اصطلاحاتی است که بنا به عدم ضرورت، در این نوشتار به کار نرفته و با اصطلاحات رایج‌تر جایگزین شده‌اند. این امر از آن روست که هدف نگارندگان، صرفاً توجه به ترتیب سازه‌های گروه اسمی و نه تحلیل در چارچوب نظریه مذکور است.
6. scale and category
۷. در زبان فارسی دو الگوی ساختاری برای اعداد ترتیبی وجود دارد که یکی پیش و دیگری پس از هسته اسمی واقع می‌شود.
۸. مراد از اسم - صفت به بیان طیب‌زاده (۱۳۹۱: ۵۹) اسمی است که «برخلاف اسم‌های دیگر خود هسته هیچ گروه اسمی واقع نمی‌شود و از این حیث که بلافاصله به هسته گروه اسمی وابسته می‌شود مانند صفت‌هاست». نگارندگان بر این باورند که برخلاف آنچه برخی زبان‌شناسان هم‌چون طیب‌زاده (۱۳۹۱) و رحیمیان (۱۳۸۹) اشاره می‌کنند، وابسته اسمی بلافاصله پس از هسته اسمی، ابتر نیست؛ به این معنا که خود نتواند وابسته بپذیرد و هسته گروه دیگری باشد، بلکه صرفاً در پذیرش وابسته‌های پیشین دارای محدودیت است، اما می‌تواند وابسته پسین داشته باشد. در مثال «کتاب فیزیک کوتاه‌م» ادعای نگارندگان قابل دفاع است. زیرا تردیدی نیست که «کوتاه‌م» وابسته‌ای برای «فیزیک» است.

9. Grevisse
10. Delatour
11. superlative
12. Major clause

13. Small clause
14. Communicative Language Teaching
15. Johnson & Morrow
16. Nobuyoshi & Ellis
17. Larsen-Freeman
18. Nunan
19. Focused tasks
20. Unfocused tasks

۲۱. منطبق بر دو سطح A2 و B1 در چهارچوب مرجع اروپا

22. Alter Ego Plus
23. New Total English

منابع

- آقا ابراهیمی، هاجر (۱۳۹۰)، طراحی رسانه‌های آموزشی برای فارسی آموزان مبتدی با رویکرد آموزش ارتباطی زبان برای پرورش مهارت‌های گفت و شنود (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی.
- آیتی، اکرم و فاطمه منوچهری (۱۳۹۰)، «تجزیه و تحلیل خطا در استفاده از زمان دستوری زبان فرانسه توسط فارسی زبانان» مطالعات زبان و ترجمه، شماره ۱: ۷۲-۵۵.
- انوری حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۰)، دستور زبان فارسی جلد اول، ویراست دوم، تهران: فاطمی.
- اورنگ، محمد (۱۳۹۱)، بررسی مقابله‌ای نظام‌های اسمی و فعلی لاری و فارسی با هدف آموزش فارسی به لاری‌زبانان بر مبنای رویکرد تکلیف محور در سطح مبتدی، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۴۸)، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، تهران: امیرکبیر.
- پهلوان نژاد، محمدرضا (۱۳۹۳)، «بررسی مقایسه‌ای ساختار و نقش صفت در زبان فارسی و فرانسه»، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۴ (۱): ۲۰-۵.
- جمالی، پریسا (۱۳۹۱)، طراحی و تدوین برنامه‌های رادیویی برای آموزش مهارت گفتگو به فارسی آموزان با تکیه بر شیوه ارتباطی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۷۰)، دستور زبان فارسی، تهران: توس.
- راسخ مهندس، محمد (۱۳۸۹)، درآمدی بر زبانشناسی شناختی، تهران: سمت.
- رحیمیان، جلال (۱۳۸۹)، ساخت زبان فارسی، شیراز: دانشگاه شیراز.
- رضایی، والی، سید محمدتقی طیب (۱۳۸۵)، «ساخت اطلاع و ترتیب سازه‌های جمله»، ویژه‌نامه فرهنگستان (دستور)، ۲: ۲۲-۱۱.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۹۱|۱۳۹۳)، دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی، چاپ دوم، تهران: مرکز.
- علوی‌مقدم، بهنام (۱۳۹۶)، «سنجش کیفی برداشت معلمان زبان از آموزش دستور در رویکرد ارتباطی و جایگاه این مقوله در کتاب‌های نو تألیف زبان انگلیسی»، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۷ (۲): ۵۲۶-۴۹۷.

- علی‌رمانی، فریدون (۱۳۹۱)، تحلیل مقابله‌ای تصریف و اشتقاق در گویش دوامی با هدف آموزش زبان فارسی بر پایه رویکرد ارتباطی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی.
- کمالی، محمدجواد (۱۳۹۴)، «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافهٔ فرانسه»، جستارهای زبانی ۴(۴): ۲۲۹-۲۴۹.
- کمالی، محمدجواد (۱۳۹۶)، دستور زبان مقایسه‌ای فرانسه و فارسی، چاپ دوم، تهران: سمت.
- ماهوتیان، شهرزاد (۱۳۷۸)، دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی، ترجمه مهدی سمائی، تهران: مرکز.
- میری، حمزه (۱۳۹۲)، بررسی مقابله‌ای اشتقاق و تصریف در فارسی و لکی نورآبادی با هدف آموزش زبان فارسی به لک زبانان با رویکرد ارتباطی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی.
- نورالهیان، دینا (۱۳۹۲)، بررسی تطبیقی زمان‌ها در فرانسه و فارسی، تهران: آریا.
- یوسفی، سعیده (۱۳۹۲)، بررسی مقابله‌ای صفت و قید نزد فراگیران ایرانی زبان فرانسه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه اصفهان.
- Atar Sharghi, N. (2014). The verbal complementation and the adverbial/non-object complements in French and Persian languages. *Plume*, 8(15), 21-43.
- Delatour, Y. (2004). *Nouvelle grammaire du français: Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- Daille, E. (2013). *Alter Ego Plus*. Hachette.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foley, M. & Hall, D. (2011). *New Total English. Students' book*. England: Pearson.
- Geis, G. L. (1987). Formative evaluation: Developmental testing and expert review. *Performance and Instruction Journal*, 26(4), 1-8.
- Grevisse, M. (1936). *Le bon usage. Grammaire Française*. Gembloux. 1969 Edition, Ed. Duculot.
- Hasyim, S. (2002). Error analysis in the teaching of English. *KATA*, 4(1), 42-50. Retrieved from <http://puslit.petra.ac.id/journals/letters>.
- Hee-Lee, J. (2010). Error analysis of Chinese learners of the Korean language: Focus on source analysis of content-based Errors. *Electronic Journal of Foreign teaching*, 7, (Suppl. 1), 110-124.
- Johnson, K. & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. London: Longman
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed) (pp.256-270). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی