

بررسی بازخورد آموزش حروف اضافه ساده (با، به، از، در)

به زبان آموزان غیرایرانی با رویکرد شناختی

راحله کلاتری درونکلا^۱

چکیده

آموزش حروف اضافه، یکی از مباحث چالش برانگیز در حوزه آموزش زبان است. حروف اضافه فارسی، به طور کلی به دو دسته ساده و مرکب تقسیم می‌شوند. در این پژوهش، آموزش چهار حرف اضافه ساده «از، به، با، در» مطالعه و بررسی شده است. هدف از این پژوهش، بررسی بازخوردهای زبان آموزان خارجی به آموزش این حروف اضافه، با رویکرد شناختی بوده است. دو گروه زبان آموز غیرایرانی در این تحقیق شرکت داشته‌اند: گروه اول: گروه شاهد؛ گروه دوم: گروه مداخله.

پس از آموزش این حروف به گروه مداخله با رویکرد شناختی و بررسی و تحلیل خطاهای زبان آموزان دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون، مشخص شد که عملکرد زبان آموزان در سه سطح درک، تشخیص و تولید چهار حرف اضافه «از، به، با، در» یکسان نبوده و گروه مداخله، نمره بیشتری از گروه شاهد در پس آزمون کسب کرد.

کلید واژه‌ها: آموزش زبان فارسی؛ حروف اضافه؛ رویکرد شناختی؛ درون داد؛ برون داد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. دکتری زبانشناسی، مدرس زبان فارسی به غیر فارسی زبانان مرکز زبان دانشگاه صنعتی امیرکبیر، kalantari311@gmail.com

■ تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۷

■ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۲۵

مقدمه

زبان فارسی نیز مانند دیگر زبان‌ها سازوکار خاص خود را برای بازنمایی نقش سازه‌های مختلف دارد. یکی از این سازوکارها، «حروف اضافه» است. زبان فارسی جزء زبان‌هایی است که هم دارای پیش‌اضافه است و هم از حرف پس‌اضافه «را» استفاده می‌کند. حروف اضافه، جزء واژگان دستور زبان هستند و نقش مهمی در ایجاد روابط معنایی و ساختاری در زبان فارسی ایفا می‌کنند و همواره در جایگاه پیش از اسم ظاهر می‌شوند. برای مثال: «رفتن به جایی» یعنی «واردشدن به محلی» و «رفتن از جایی» به معنای «ترک کردن محل» است. تفاوت معنای حاصل، در اثر تغییر حروف اضافه به‌کاربرده شده با فعل «رفتن» است. لذا حروف اضافه، یکی از مباحث قابل تأمل در حوزه پژوهش‌های زبانی شناخته می‌شود.

در کتاب‌های دستور زبان فارسی، حرف اضافه، به شکل‌های گوناگونی توصیف شده است؛ اما برخلاف تنوع توصیف ظاهری از حرف اضافه، اغلب توصیف‌ها ویژگی‌های زیر را مورد توجه قرار می‌دهند:

الف) مکان ظاهر شدن حرف اضافه؛

ب) نقش دستوری حرف اضافه؛

ج) معنادار بودن حرف اضافه.

برای مثال، قریب و همکاران (۱۳۶۳ [۱۳۲۸]: ۱۹۲) حرف اضافه را کلمه‌ای می‌دانند که نسبت میان دو کلمه را بیان کند و کلمه پس از خود را متمم کلمه دیگر قرار دهد؛ چنان‌که معنای اول، بدون آوردن کلمه دوم ناتمام است؛ مانند:

۱. «با شما خواهیم رفت»

در توصیفی که داده شده، بیش از هر چیز، به نقشی که حروف اضافه به‌عنوان رابط در جمله دارند، توجه شده و سپس از نظر مکانی تلویحاً جایگاه حروف اضافه پیش از یک «کلمه» در نظر گرفته شده است. البته نقش واژه پس از حرف را نیز «متمم» معرفی می‌کنند.

خیامپور (۱۳۴۷: ۱۰۳)، خانلری (۱۳۵۱: ۷۵)، بربری (۱۳۵۱: ۲۷)، دبیرسیاقتی (۱۳۵۲: ۱۳۵)، شریعت (۱۳۶۴: ۱۳۱)، مشکوةالدینی (۱۳۷۰: ۱۸۹)، روایی (۱۳۷۰: ۸۷)، عمادافشار (۱۳۷۲:

۱۹۱). خطیب‌رهبر (۱۳۷۲: ۴)، نوبهار (۱۳۷۲: ۲۱۰)، انوری و گیوی (۱۳۷۳: ۲۶۳) و فرشیدورد (۱۳۷۵: ۶۳) توصیفی شبیه به توصیف قریب و همکاران (۱۳۶۳ [۱۳۲۸]: ۱۹۲) از حرف اضافه به دست می‌دهند. همه این دست‌نویسان، حرف اضافه را از اجزای رابط میان کلمات موجود در یک جمله می‌دانند و در نهایت، آن‌ها را متمم‌ساز و پیشاینده معرفی می‌کنند.

این افراد در گروه حرف اضافه ساده، از این حروف نام برده‌اند: «از، در، با، تا، مگر، الا، جز، بر، بی، چون، چو، زی، راه، که، برای، و، باز، فرو، فرا». با توجه به این‌که این دست‌نویسان گروه بسته «با، به، از، در، بر، تا، برای و چون» را در ابتدای مبحث حرف اضافه می‌آوردند و همه در ابتدا برای این گروه مثال فارسی آورده‌اند، می‌توان گفت این حروف اضافه، پرکاربردترین حروف اضافه ساده هستند.

از سوی دیگر علاوه بر توصیف‌های سنتی ارائه شده برای حروف اضافه، تاکنون پژوهش‌های زبان‌شناختی گوناگونی نیز در این باره صورت گرفته است که می‌توان به پژوهش‌های معصومه کردی (۱۳۷۴)، رضا سجودی (۱۳۷۵)، نوشین کشمیری (۱۳۸۳)، فرامرز بهراملو (۱۳۸۶) و زهرا ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۱) اشاره کرد. این پژوهش‌ها به ترتیب در مورد حروف اضافه و گروه حرف اضافه‌ای، بررسی نحوی و معنایی حروف اضافه و همچنین بازشناسی «حروف اضافه گروهی»، از «حروف اضافه ساده» و بازشناسی «حروف اضافه مرکب»، از گروه‌های حرف اضافه‌ای بوده‌اند. آنچه تاکنون از دید پژوهشگران دور مانده، مسئله آموزش و کاربرد حروف اضافه فارسی بوده است.

اهمیت حروف اضافه در نقش‌نمایی و برقراری ارتباط معنایی، نشان‌دهنده ضرورت پژوهش در حوزه آموزش این مقوله زبانی است. علاوه بر این، یکی از زمینه‌های مشکل‌آفرین برای فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان، کاربرد درست حروف اضافه است. با توجه به ضرورت آموزش این مقوله و همچنین چالش‌برانگیز بودن یادگیری حروف اضافه برای فارسی‌آموزان، نگارنده این پژوهش بر آن شد تا در زمینه آموزش حروف اضافه ساده و پرکاربرد «از، به، با و در» به فارسی‌آموزان خارجی، به تحقیق و مطالعه بپردازد. لذا پژوهش حاضر با انگیزه یافتن راهکاری برای آسان کردن آموزش حروف اضافه به زبان‌آموزان خارجی صورت گرفته است. در این پژوهش کوشیده‌ایم تا به این پرسش پاسخ دهیم که در صورت به‌کارگیری شیوه‌ای آموزشی بر مبنای رویکرد شناختی، میزان

خطای زبان‌آموزان در سه سطح درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، به، با و در» در چه جهتی تغییر خواهد کرد؟ و در صورت بروز تغییر، در کدام یک از این سه سطح، تغییر بیشتری رخ خواهد داد؟ این پژوهش برای یافتن پاسخ این پرسش صورت گرفته است تا بتوان با استفاده از نتایج و یافته‌های این پژوهش، گامی جهت پیشبرد و تسهیل آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان برداشت.

پیشینه تحقیق

حروف اضافه در زبان فارسی از دو دیدگاه سنتی و غیرسنتی (نوین) مورد توصیف و تبیین قرار گرفته است. توصیف‌های نظری سنتی در باب حروف اضافه فارسی را می‌توان معطوف به دو ویژگی خاص دانست: نخست جایگاه حضور حروف اضافه: دوم: معنا و کاربرد آن‌ها در جملات. در این قسمت، ابتدا توصیف کلی ارائه شده در آثار پیشین: از حرف اضافه مطرح می‌شود و سپس تعابیر و کاربردهای شمرده شده در آن آثار بیان می‌گردد. در بخش دوم این قسمت، خلاصه‌ای از پژوهش‌های غیرسنتی و زبان‌شناختی درباره حروف اضافه آورده می‌شود.

۲-۱. توصیف معنا و کاربرد حروف اضافه ساده «از، به، با و در»

مشکوٰۃ‌الدینی (۱۳۷۰) حروف اضافه را این‌گونه توصیف می‌کند:

«حروف اضافه عناصر نحوی خاصی هستند که در جلو گروه اسمی در جایگاه‌های نحوی گوناگون، به استثنای نهاد، مفعول صریح و مسند ممکن است ظاهر شوند و ارتباط نحوی و معنایی آن را با واحدهای نحوی دیگر جمله مشخص می‌سازند؛ بویژه رابطه دستوری سازه‌های متمم و متمم قیدی، با به کاربردن حرف اضافه بیان می‌شود». (۱۳۷۰: ۱۸۹)

توصیف دستورنویسان ایرانی از حرف اضافه ساده یا مرکب، بر مبنای اجزای ساختمان این حروف بوده است. برای مثال: خیامپور (۱۳۴۷: ۱۰۳-۱۰۵) حروف اضافه را چنین توصیف می‌کند:

«حروف اضافه، ادواتی هستند که به اول اسم درمی‌آیند تا آن را یا یکی از معانی ابتدا، انتها، استعلا، ظرفیت، علیت، مصاحبت و امثال آن‌ها به فعل یا شبه‌فعلی نسبت دهند. در آن صورت اسم، مفعول غیرصریح (یا مفعول باواسطه) فعل یا شبه‌فعل است و فعل یا شبه‌فعل عامل آن است».

او مثال (۲) را مطرح می‌کند. در این جمله «از» حرف اضافه است و «تبریز» مفعول غیرصریح برای فعل «رفت» شمرده می‌شود:
 ۲. «پرویز از تبریز رفت».

هریک از حروف اضافه ساده «از، به، با و در» در توصیف ساختاری، معنا و عملکردهای خاص خود را دارند که بنابر تعاریف آورده شده در آثار دستوریان ایرانی، به شرح ذیل است:
 حرف اضافه «از» در اوستایی hača و در فارسی میانه az بوده است. (ابوالقاسمی ۱۳۷۵: ۲۷۸). در فارسی میانه az برای دلالت بر مبدأ زمانی و مکانی به کار می‌رود. وفایی (۲۵۳۵: ۵۶)، قریب و همکاران (۱۳۶۶ [۱۳۲۸]: ۱۹۷-۱۹۹)، مشکور (۱۳۶۶ [۱۳۳۸]: ۱۵۰-۱۵۵)، خیامپور (۱۳۴۷: ۶۱-۶۲)، صادقی (۱۳۴۹: ۴۵۵-۴۵۶)، وزین‌پور (۱۳۵۶: ۱۳۲-۱۳۳)، شریعت (۱۳۶۴: ۳۱۸)، مشکوة‌الدینی (۱۳۷۰: ۱۹۰)، گیوی و انوری (۱۳۷۰: ۲۶۷-۲۶۸) و خطیب رهبر (۱۳۷۲: ۷۶-۹۳) هشت کاربرد را به صورت مشترک برای حرف اضافه «از» آورده‌اند که این کاربردهای یک تا هشت (۱-۸) همراه با مثال‌هایشان در زیر آورده شده است.

۱. برای بیان آغاز: معمولاً کشاورزان از هنگام طلوع آفتاب به کار مشغول می‌شوند.
۲. برای مبدا مکان و زمان: از اصفهان به تهران رفتم.
۳. برای جنس: ظرفی از طلا بهتر از ده ظرف مسین است.
۴. برای بیان علت: او از معالجه طبیعی گمنام بهتر شد.
۵. همراه با صفت تفضیلی: او بهتر از تو است.
۶. برای تفکیک جزء از کل: یکی از شاگردان دیر به کلاس آمد.
۷. برای بیان مسیر (گذشتن): او از آن‌جا گذشت.
۸. بیان مالکیت: این کتاب از من است.

حرف اضافه «با» در ایرانی باستان، حالت مفعول‌معه و وسیله انجام دادن کار را نشان می‌هد و همچنین بیانگر اسمی است که در انجام دادن کاری یا در داشتن حالتی با فاعل یا نهاد همراهی و سازگاری دارد. در فارسی میانه pad برای نشان دادن وسیله انجام کار و abāg برای نشان دادن همراهی و سازگاری به کار می‌رود (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۲۷۹). سید وفایی (۲۵۳۵: ۶۲-۷۰)،

قریب و همکاران [۱۳۶۳] [۱۳۲۸]: ۱۹۶)، مشکور (۱۳۶۶ [۱۳۳۸] ۱۶۶-۱۶۷)، خیامپور (۱۳۴۷: ۶۱-۶۲)، صادقی (۱۳۴۹: ۴۶۵-۴۶۶)، شریعت (۱۳۶۴: ۳۱۸)، مشکوةالدینی (۱۳۷۰: ۲۶۸-۲۷۰) و خطیب رهبر (۱۳۷۲: ۱۷۶-۱۸۵) پنج معنای مشترک را برای حرف اضافه «با» می آورند:

۱. همراهی: من با او وارد خانه شدم.
 ۲. استعانت: فقط با اتومبیل می توان از این راه رفت.
 ۳. طرف و سوی: با کرمان شد.
 ۴. به معنای «باوجود»: با ذات او من و تو دگر نیستیم هیچ.
 ۵. برای مقابله: فرهاد کوه غم را با جان نمی فروشد.
- حرف اضافه «به» در اوستایی paiti در فارسی باستان pati و در پهلوی pad بوده است. (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ص ۲۷۷) قریب و همکاران [۱۳۶۳] [۱۳۲۸]: ۱۹۳-۱۹۵)، مشکور (۱۳۶۶ [۱۳۳۸]: ۱۵۰-۱۵۵)، خیامپور (۱۳۴۷: ۶۰-۶۱)، صادقی (۱۳۴۹: ۴۴۵-۴۵۰)، شریعت (۱۳۶۴: ۳۱۷)، مشکوةالدینی (۱۳۷۰: ۱۹۰)، گیوی و انوری (۱۳۷۰: ۲۷۰-۲۷۱) و خطیب رهبر (۱۳۷۲: ۱۴۶-۱۶۳) موارد (۱-۱۲) به شرح ذیل می آورند:
۱. ظرفیت مکانی: به شب، با حق سخن می گفت. به تهران رفتم.
 ۲. سوگند: به خدا.
 ۳. تعلیل: به امر شما آمدم.
 ۴. مصاحبت و همراهی: به سلامت وارد شد.
 ۵. استعانت: به شمشیر این مملکت را گرفت.
 ۶. مقابله: این خانه را به هزار تومان فروخت.
 ۷. مقدار: به خروار دُر پاشیدند.
 ۸. طرف و سو: به شمشیر دست برد.
 ۹. به معنای «برای»: به کارزار رفته است.

حرف اضافه «در» اوستایی عامل حالت های مفعولی، مفعول معه و مفعول فیه است و در فارسی میانه andar است و به صورت های «در» و «اندر» به فارسی دری رسیده است. «در» رایج تر از

«اندر» است. (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۲۷۸-۲۸۳). سید وفایی (۲۵۳۵: ۸۲)، قریب و همکاران [۱۳۶۶] [۱۳۲۸]: ۲۰۱-۲۰۲، مشکور [۱۳۳۸] [۱۳۶۶]: ۱۸۶-۱۸۷، صادقی (۱۳۴۹: ۴۵۷-۴۶۳)، شریعت (۱۳۶۴: ۳۱۹)، مشکوة‌الدینی (۱۳۷۰: ۱۹۲)، انوری و گیوی (۱۳۷۰: ۲۷۳) و خطیب رهبر (۱۳۷۲: ۲۳۳-۲۴۳) موارد ظرفیت الف: مکانی، ب: زمانی، ج: حسی را برای حرف اضافه «در» بیان کرده‌اند و به ترتیب مثال‌های (۳-۵) را برای هر یک آورده‌اند.

۳. «در زیرزمین دور هم جمع می‌شویم».

۴. «در تمام این مدت هرچه التماس می‌کردم و کاغذ و قلم می‌خواستم، نمی‌داد».

۵. «در خیال خودش مجسم می‌کرد که دست بچه‌ای را که شکل دهاتی هاست و گونه سرخ دارد، گرفته».

۲-۲. پژوهش‌های نوین در مورد حروف اضافه فارسی

پژوهش‌های نوین صورت گرفته در مورد حروف اضافه، با رویکردی زبان‌شناختی به تبیین و توصیف حروف اضافه پرداخته‌اند و جایگاه این مقوله را از لحاظ کاربرد و نقش ارتباطی و معنایی زبان تبیین نموده‌اند.

خزایی (۱۳۸۳) به توصیف حروف اضافه ساده و گروه حرف اضافه‌ای بر اساس دستور نقش‌گرایی هالیدی (۱۹۹۴) پرداخته و حروف اضافه را به دو دسته ساده و مرکب تقسیم کرده است. او به کارکردهای نحوی و معناشناختی حروف اضافه ساده توجه کرده و حروف اضافه را براساس ملاک نحوی، معنایی، صرفی و همچنین بر اساس مقوله دستوری، تقسیم‌بندی نموده است. خزایی در پایان رساله‌اش به نتایج زیر دست یافته است:

حرف اضافه، از ابتدای متمم‌های قیدی، اصطلاحات پرسامند، جافتاده و همپایگی متمم‌ها قابل حذف است. گروه‌های حرف اضافه‌ای که نقش قیدی در جمله دارند، قابل حذف هستند و حذف آن‌ها به خوش‌ساختی جمله آسیب نمی‌رساند. حروف اضافه در فارسی معاصر دو کارکرد عمده دارند: الف: معنابخشی به گروه اسمی پس از خود، یعنی کارکرد واژگانی؛ ب: حالت‌نما بودن یکی از حالت‌های متمم اسم، صفت، قید و صوت. در فارسی معاصر از تنوع معنایی و کارکردهای حروف اضافه نسبت به دوره‌های گذشته کاسته شده است. زبان فارسی در زمینه

حروف اضافه بر اساس ساخت‌واژه، به سوی تحلیلی شدن گرایش دارد.

بهراملو (۱۳۸۶) کوشیده است تا وجود مرز مشخصی میان حرف اضافه گروهی و حروف اضافه مرکب را تبیین نماید. او ابتدا دیدگاه سنتی و غیرسنتی دستوربان را در مورد طبقه بندی حروف اضافه مطرح کرده سپس حروف اضافه را از دیدگاه ساختگرایان، معناشناسی زایشی، نظریهٔ ایکس تیره، دستورحالت، نقش گرای هالیدی و مارتینه بررسی می‌کند.

بهراملو (۱۳۸۶: ۵۴) حروف اضافه گروهی و تمایز آن را با حروف اضافه مرکب و راه تشخیص آن‌ها را از یکدیگر مورد بررسی قرار می‌دهد و ساختار حرف اضافه گروهی را توصیف می‌نماید؛ سپس ملاک‌های تشخیص حروف اضافه مرکب را از حروف اضافه گروهی - به پیروی از ارژنگ (۱۳۸۱) چنین عنوان می‌کند:

الف) حرف اضافه گروهی را می‌توان با يك حرف اضافه ساده جایگزین کرد. بنابراین در مثال ۶ «به خاطر» حرف اضافه گروهی است.

۶. «او به خاطر دیدن برادرش به این جا آمد». (به خاطر = برای)

ب) طبق نمودار (۱)، پس از حذف حرف اضافه، باید گروه اسمی معناداری که مفهوم آن تغییر نیافته، باقی بماند تا بتواند نقش بپذیرد.



نمودار (۱)

در نمودار (۱) «در» به تنهایی حرف اضافه ساده است و «در اطراف» حرف اضافه گروهی

نیست؛ زیرا با حذف حرف اضافه «در»، واژه «اطراف» که معنادار است، باقی ماند و نقش قیدی پذیرفت. بنابر استدلال‌های گفته شده، «درباره» حرف اضافه مرکب است؛ زیرا نمی‌توان «در» را حذف کرد یا این که يك حرف اضافه ساده به جای آن به کاربرد.

بهراملو (۱۳۸۶: ۱۷۱-۱۷۳) اذعان می‌کند که مرز دقیقی میان حروف اضافه گروهی و حروف اضافه مرکب وجود ندارد. به اعتقاد وی می‌توان ملاک‌هایی برای تشخیص حروف اضافه مرکب. از حرف اضافه گروهی قرار داد و طبق بررسی‌هایی که در این رساله انجام داده است، اصطلاح «حرف اضافه گروهی» را مناسب‌تر از «حرف اضافه مرکب» می‌داند.

گلفام و یوسفی راد (۱۳۸۵: ۳۲-۴۶) حرف اضافه «در» را حرف اضافه مکانی معرفی می‌کنند و در چارچوب شناختی، آن را بررسی می‌کنند و با کمک مفاهیمی مانند طرحواره‌های تصویری ۱، شکل و زمینه ۲ و انطباق، تبیین گویاتری از حرف اضافه به دست می‌دهند. آنها دیدگاه تیلور (Tylor: 2004) را در مورد این دو مفهوم بیان می‌کنند. از نظر تیلور ساختار شکل و زمینه اساساً انعطاف‌پذیر است و اغلب می‌توانیم درک خود را از شکل و زمینه تغییر دهیم و جای زمینه و شکل را جابه‌جا کنیم. مثلاً آنچه را که قبلاً زمینه بوده است، شکل در نظر بگیریم. آنها به پیروی از تالمی (Talmy) ۳ (۲۰۰۴) جدولی از ویژگی‌های شکل و زمینه عرضه می‌کنند که در جدول (۱-۲) آورده شده است. سپس به پیروی از تعاریف معناشناسی شناختی، مفاهیمی مانند: شکل (TR) ۴ و زمینه ۵ (LM) را بیان می‌کنند. TR را شکل یا برجسته‌ترین عنصر در هر ساختار رابطه‌ای توصیف می‌کنند و دیگر عناصر موجود را LM می‌نامند. برای روشن‌تر شدن این مفاهیم مثال‌های (۷) و (۸) را از تیلور (۲۰۰۴) می‌آورند.

۷. «تابلوی بالای میل»

۸. «میل زیر تابلو»

در عبارت نخست، تابلو TR یا شیء است؛ یعنی تابلو نسبت به میل تعیین مکان شده است؛ درحالی که در عبارت دوم، این میل است که مکانش نسبت به تابلو تعیین شده است. بنابراین در عبارت دوم تابلو LM و میل TR است.

جدول (۱): برگرفته از گلفام و یوسفی راد (۱۳۸۵: ۳۹)

شکل	زمینه
۱. دارای ویژگی‌های مکانی یا زمانی مجهول و ناشناخته‌ای است که باید تعیین شود.	۱. به مثابه نقطه ارجاع عمل می‌کند، با ویژگی‌های شناخته‌شده‌ای که از آنها برای تعیین ویژگی‌های ناشناخته شکل کمک می‌گیریم.
۲. قابلیت تحرك بیشتری دارد.	۲. ثبات مکانی بیشتری دارد.
۳. به نسبت، کوچک‌تر است.	۳. بزرگ‌تر است.
۴. دارای اهمیت بیشتر است.	۴. دارای اهمیت کمتر است.
۵. دیرتر درك می‌شود.	۵. زودتر درك می‌شود.
۶. پس از آن که درك شد، برجسته‌تر است.	۶. پس از آن که شکل درك شد، در پس‌زمینه قرار می‌گیرد.

آنها کاربرد اصلی «در/ توی» را اشاره به موقعیتی می‌دانند که در آن يك شیء TR درون يك شیء IM جای می‌گیرد و جمله‌های زیر را برای مثال می‌آورد:

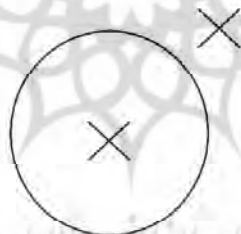
۱. آب در کوزه و ما تشنه‌لبان می‌گردیم.
۲. صدایش تو کوچه پیچید.
۳. بذار تو حال خودش باشه.
۴. در انتظار کسی بود.
۵. در شب سرد زمستانی.
۶. آه در بساط ندارند.
۷. در پایان این بخش خبری، روز خوشی را برای شما آرزو می‌کنیم.
۸. در عفو لذتی است که در انتقام نیست.

گلفام و یوسفی راد (۱۳۸۵: ۴۴) با توجه به مثال‌های بالا چنین نتیجه می‌گیرند که در مثال (الف) به کارگیری حرف اضافه «در» با الگوی طرحواره تصویری این حرف اضافه مطابقت دارد. کوزه شیئی مادی است و دارای ظرفیت خاصی است. آب شیء دیگری است که درون آن جا می‌گیرد. اما در مثال‌های بعدی، خاصیت فیزیکی شیء و زمینه مطرح نیست و کاربرد حرف اضافه

«در» از مدل طرحواره‌ای فاصله دارد و موارد انتزاعی را شامل می‌شود. هرچه فاصله از طرحواره اصلی بیشتر می‌شود، دیگر محدودیت فیزیکی و مکانی مجسم مطرح نخواهد بود. آب داخل / در لیوان است.

گلفام و یوسفی راد (۱۳۸۵: ۴۲-۴۳) به شرح طرحواره‌های تصویری خاص ظرف، مسیر و حروف اضافه مکانی می‌پردازند و با استفاده از این طرحواره‌های تصویری، کاربرد اصلی حروف اضافه «در/ تو» را تبیین می‌نمایند و دو ویژگی منطقی مبتنی بر تجربه انسان از ظرف و مظهروف برای آنها لحاظ می‌نمایند:

الف) ظرف‌ها نوعی حد فاصل ایجاد می‌کنند یعنی برخی چیزها داخل ظرف هستند و برخی خارج از آن، و هرچیز فقط می‌تواند در یکی از این دو سو باشد: داخل یا خارج از ظرف.
 ب) ویژگی ظرف و مظهروف گذراست. اگر «الف» درون ظرف «ب» باشد و «ب» درون ظرف بزرگتر «پ» باشد، آن‌گاه ظرف «الف» درون «پ» نیز قرار دارد. آنها طرحواره ظرف و مظهروف را به صورت زیر نمایش می‌دهند:



نمودار (۲): برگرفته از گلفام و یوسفی راد (۱۳۸۵: ۴۲)

در پژوهش حاضر، برای معنادار کردن درون‌دادهای زبانی، حروف اضافه «از، به، با و در» از طرحواره‌های تصویری استفاده شد و در تدریس هریک از این چهار حرف اضافه، کاربردها و معانی اول و پربسامدشان که در مطالعات پیشین دستورنویسان آورده شده، لحاظ گردید.

مبانی نظری پژوهش

در اواخر دهه ۱۹۶۰ نظریه جدیدی با عنوان «نظریه شناختی - آموزشی» در حوزه آموزش زبان مطرح شد که نقشی کاملاً متفاوت به معلم و زبان‌آموزان در کلاس زبان می‌داد. این رویکرد، جایگزین روش‌های آموزشی بر مبنای نورفتارگرایی گردید. در این رویکرد، فرایند ذهنی یادگیری

زبان و این که چه رویدادهای شناختی‌ای هنگام زبان‌آموزی در ذهن زبان‌آموز رخ می‌دهد، در درجه اول اهمیت قرار دارد، نه کسب مهارت و رسیدن به روانی تلفظ در زبان دوم.

میان سال‌های ۱۹۷۷-۱۹۹۷ کرشن^۶ که از پیشگامان نظریه‌پرداز در حوزه آموزش شناختی است، در مقالات و کتاب‌های خود این رویکرد را با عنوان «نظریه درون‌دادها»^۷ یا «نظریه کنترل»^۸ آورده است. در این رویکرد آموزشی، نقش زبان‌آموزان نسبت به روش‌های آموزشی پیشین کاملاً متفاوت است. در رویکرد شناختی، زبان‌آموز در کنار معلم و شاید پررنگ‌تر از معلم مطرح می‌شود و گیرنده صرف نیست و تمام مواردی را که آموزش می‌بیند، پردازش می‌کند و این گونه نیست که تنها با تقلید و تکرار موفق شود مهارت‌های زبانی را کاملاً فرا گیرد.

در این رویکرد، زبان‌آموز فردی است که با توجه به شرایط و موقعیت‌های متفاوت محیطی، روحی و جسمانی‌اش درجه یادگیری متفاوتی دارد و مهم‌ترین عامل در فرایند یادگیری زبان، فهم معنا و مفهوم داده‌های زبانی است. کرشن (۱۹۸۵: ۲) در نظریه «درون‌دادها» فراگیری زبان را چنین توصیف می‌کند:

«انسان فقط به یک روش زبان را فرا می‌گیرد و آن روش نیز فهم پیام‌ها یا دریافت درون‌دادهای قابل فهم زبانی است. ما انسان‌ها از سطح اولیه دانش زبانی (i) از طریق فراگیری زبان به سطح تقریبی (i+1) می‌رسیم و این فراگیری، ترتیبی طبیعی دارد که با فهم درون‌دادهای زبانی در سطح (i+1) همراه است. در واقع سطح (i+1)، سطحی است که انسان در حین زبان‌آموزی، پس از گذشت زمان و دریافت درون‌دادهای کافی از نظر زبانی پیشرفت می‌کند و به آن می‌رسد. در رویکرد شناختی، زبان‌آموز نه تنها گیرنده داده‌های زبانی است، بلکه پردازشگر این داده‌ها نیز محسوب می‌شود».

درون‌دادهای زبانی که در اختیار زبان‌آموز قرار می‌گیرد، مهم‌ترین نقش را در فراگیری زبان برعهده دارد و همان نقشی را برای زبان‌آموز بازی می‌کنند که داده‌های زبانی برای کودک در فراگیری زبان اول بازی می‌کند؛ یعنی زبان‌آموز با شنیدن و دریافت درون‌دادها در محیط کلاس و همچنین قرار گرفتن در معرض داده‌های زبانی در خارج از کلاس، به طور خلاصه از طریق مواجهه و برخورد با الگوهای تکراری دستوری، زبان دوم را فرا می‌گیرد. در این نظریه، آموزش

زبان به روش غیرصریح است. یعنی زبان آموز به صورت آگاهانه و مستقیم دستور زبان نمی آموزد؛ بلکه ساختارهای زبانی را هنگام شنیدن و خواندن متن ها به روش ارتباطی، به صورت خودبه خود و ناآگاهانه فرامی گیرد.

کرشن (۱۹۸۹: ۲۷) اذعان می کند که زبان آموزان بزرگسال و خردسال، زمانی که زبان دوم را به روشی معنادار در کلاس درس آموزش دیدند، پیشرفت چشم گیری در فراگیری زبان نشان داده اند. او عامل اصلی پیشرفت زبان آموزان را در کلاس های غوطه ور یعنی کلاس هایی که در آنها زبان دوم وسیله ای برای آموزش مطالب علمی و غیرزبانی مانند تاریخ یا جغرافیاست، در این می بیند که زبان، هدفمند و معنادار به کارگرفته می شود؛ یعنی از زبان برای ایجاد ارتباط استفاده می شود و محیط آموزشی، محیطی ساختگی نیست. به عبارت دیگر: در کلاس های غوطه ور، داده های زبانی به صورت خودکار و معنادار تولید می شود.

درون داده های معنادار از نظر کرشن (۱۹۸۷: ۵۷-۷۰) آن دسته از داده های زبانی است که برای برآوردن هدفی غیرزبانی، در اختیار زبان آموز قرار می گیرد. برای مثال: اگر زبان آموز بخواهد با خواندن یک متن داستانی تمرین را حل کند، مثلاً اطلاعات یک جدول زمانی را که مربوط به داستان متن است پر کند، در این صورت زبان آموز از زبان دوم خود در جهت هدفمند و فعالیتی غیرزبانی استفاده کرده است. از نظر کرشن (۱۹۸۷: ۶۴) درون داد مطلوب، درون دادی است که معلم همراه با تکرار و کندتر بیان کردن، آنها را در اختیار زبان آموز قرار دهد. از نظر او درون داد مطلوب، آرام تر و واضح تر از معمول تلفظ می شود و در عین حال، جملات به کاررفته در آن، ساده و کوتاه است و از سوی دیگر، واژه های به کاررفته جزء واژه های پرسامد زبان می باشد. در این رویکرد، معلم با استفاده از روش های مختلف می تواند درون داده های زبانی را برای زبان آموز، قابل فهم گرداند و با این شیوه، موجب جذابیت درون داده های زبانی شود و از این طریق، زبان آموز با تمایل بیشتری درون داده های زبانی را دریافت می کند و مورد پردازش و فراگیری قرار می دهد.

روش شناسی پژوهش حاضر

در این پژوهش دو گروه پانزده نفره عرب زبان که همه از فارسی آموزان «مرکز زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین» و در رده سنی ۱۸ تا ۲۵ سال بوده اند، شرکت کرده اند.

همه زبان‌آموزان شرکت‌کننده مرد بودند و از لحاظ سطح زبانی، در ابتدای مرحله میانی قرار داشتند؛ یعنی همه آنها دست‌کم ۱۰۰ ساعت آموزش زبان فارسی را گذرانده بودند. ابتدا از هر دو گروه برای سنجش عملکردشان در سه سطح درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، به، با، در» پیش‌آزمون گرفته شد. گروه زبان‌آموز «شاهد»، آن دسته از زبان‌آموزانی بودند که آموزش شناختی را فرا نگرفته بودند و گروه «مداخله»، آن دسته‌ای بودند که مدت شش جلسه دوساعته، در سه هفته آموزش دیدند. پس از پایان این سه هفته، از هر دو گروه، پس‌آزمونی مانند پیش‌آزمون گرفته شد؛ سپس نتایج به‌دست‌آمده از هر دو گروه بررسی و تحلیل شد.

روش تدریس با رویکرد شناختی

پیش از آغاز دوره آموزشی، از هر دو گروه زبان‌آموز کنترل و مداخله در سه سطح درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، به، با و در» پیش‌آزمون گرفته شد. گروه مداخله که شامل ۱۵ زبان‌آموز مرد بودند، با استفاده از داستان‌های کوتاه در سطح پایه، آموزش داده شدند و برای معنادار کردن حروف اضافه مورد تدریس، طرحواره‌های تصویری خاصی طراحی گردید و به زبان‌آموزان تدریس شد.

با توجه به آنچه گلفام و یوسفی‌راد (۱۳۸۵: ۴۱-۴۵) درباره طرحواره تصویری مطرح کرده‌اند و در فصل پیشین این پژوهش نیز گفته شد، طرحواره تصویری، منیع بودن این حرف اضافه را برای زبان‌آموزان به صورت نمودارهای (۳) و (۴) رسم کرده و سپس به ترتیب برای هر یک از کاربردهای مثال‌های ۹-۱۴ را آورده‌ایم.

از منبع

• به

نمودار (۳)



نمودار (۴)

۹. منبع: «مریم از مینا پرسید».

۱۰. مبدأ (زمان و مکان): «علی از صبح خیلی زود مشغول کار است. از تهران راه افتادیم».

۱۱. مسیر: «علی از خیابان گذشت».

۱۲. جزء از کل: «یکی از دانشجویان وارد کلاس شد».

۱۳. علت: «علی از ترس لرزید».

۱۴. صفت برتر: «علی از مریم بلندتر است».

برای آموزش حرف اضافه «با» ابتدا طرحواره تصویری «با» را برای زبان آموزان به صورت نمودار (۵) ترسیم نموده و سپس از کاربردهایی که سجودی (۱۳۷۵: ۷۰-۷۵) برای حرف اضافه «با» برشمرده است، استفاده کردیم و مثال‌های ۱۵-۱۷ را برای توضیح این کاربردها (۱). نشانه همراهی؛ ۲. نشانه ابزار و وسیله؛ ۳. نشانه حالت) در اختیار زبان آموزان قرار دادیم.



نمودار (۵)

۱۵. نشانه همراهی: «علی با مریم آمد».

۱۶. نشانه وسیله و ابزار: «مینا با تاکسی به محل کارش می‌رود».

۱۷. نشان‌دهنده حالت: «مریم با لبخند پرسید».

برای آموزش حرف اضافه «به» از نمودار (۶) برای طرحواره تصویری استفاده شد و معانی و کاربرد آغاز و حالت آموزش داده شد.



نمودار (۶)

۱۸. سمت و جهت: «او به تهران رفت».

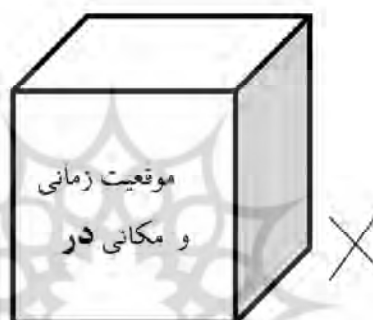
۱۹. حالت: «علی به آرامی وارد کلاس شد».

برای آموزش حرف اضافه «در» به پیروی از گلفام و یوسفی‌راد (۱۳۸۵: ۴۱-۴۵)، نمودار (۷) یعنی طرحواره تصویری «در» آورده شد و کاربردهای (ظرفیت الف: مکانی، ب: زمانی، ج: حسی) طبق آن و با توجه به مثال‌های ۲۰-۲۲ تدریس شد.

۲۰. مکان: علی در مدرسه درس می‌دهد.

۲۱. زمان: علی در تابستان کار نمی‌کند.

۲۲. موقعیت: مریم در آرامش زندگی می‌کند.



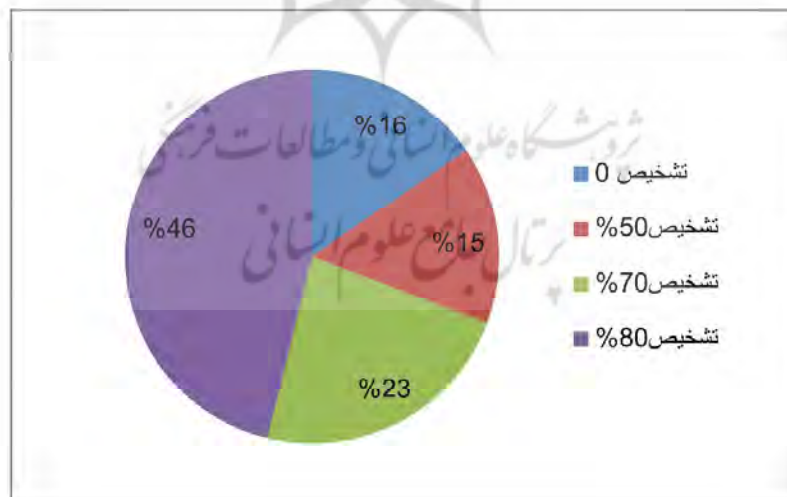
نمودار (۷)

شیوه تدریس به این صورت بود که ابتدا داستان کوتاهی برای زبان‌آموزان روایت می‌شد؛ سپس از ایشان خواسته می‌شد تا متن را خود را هم بخوانند و حروف اضافه به کاررفته در متن را مشخص کنند؛ بعد داستان کوتاه را برای هم‌گروهی‌های خود دوباره تعریف کنند. پس از مرحله خواندن، حروف اضافه «از، به، با، در» با توجه به کاربردها و معانی‌شان برای آنها توضیح داده شد و از زبان آموزان خواسته می‌شد تا حروف اضافه داخل متن را از لحاظ کاربرد و معانی تدریس شده بررسی کنند. به این گروه به مدت شش جلسه دوساعته در سه هفته آموزشی، حروف اضافه «از، به، با، در» آموزش داده شد. در این سه هفته، گروه «کنترل» به صورت عادی در کلاس‌های مهارتی مرسوم در مرکز زبان، آموزش می‌دیدند و هیچ تأکیدی بر معنادار شدن حروف اضافه ضمن تدریس مهارت‌ها برایشان وجود نداشت. پس از پایان این سه هفته، از هر دو گروه «شاهد» و «مداخله» در سه سطح درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، به، با، در» پس‌آزمون گرفته شد.

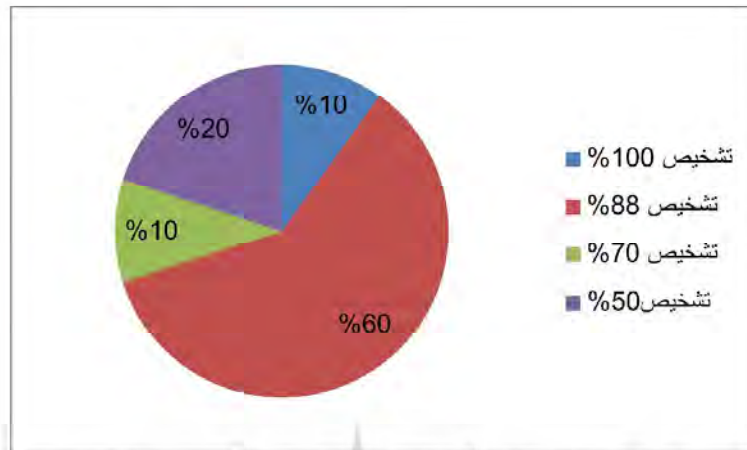
تحلیل کمی و کیفی داده‌ها

در این بخش پاسخ‌های زبان‌آموزان در سه سطح: درک، تشخیص و تولید حروف اضافه در دو آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. پرسش‌های مربوط به درک، در دو آزمون و پنج پرسش چهارگزینه‌ای بوده است. در پیش‌آزمون، عملکرد دو گروه در سطح درک حروف اضافه، تقریباً یکسان و میانگین عملکرد زبان‌آموزان ۶۰٪ بود. این میانگین در پس‌آزمون برای زبان‌آموزان گروه مداخله و کنترل ۹/۵٪ افزایش یافت. برای ارزیابی تشخیص حروف اضافه «با، به، در، از» در پیش‌آزمون، از یک متن کوتاه استفاده شد و از زبان‌آموزان در دو گروه خواسته شد تا زیر حروف اضافه خط بکشند. نتایج عملکرد زبان‌آموزان را به صورت کمی و کیفی در این بخش می‌آوریم.

در پس‌آزمون، در قسمت تشخیص حروف اضافه، از زبان‌آموزان خواسته شد تا موارد نادرست کاربرد حروف اضافه را در متن مشخص کنند. وقتی در تحلیل کمی و کیفی ۸۰٪ تشخیص آورده می‌شود، منظور این است که زبان‌آموزان ۸۰٪ از موارد نادرست به کاررفته در متن را به درستی تشخیص داده‌اند.

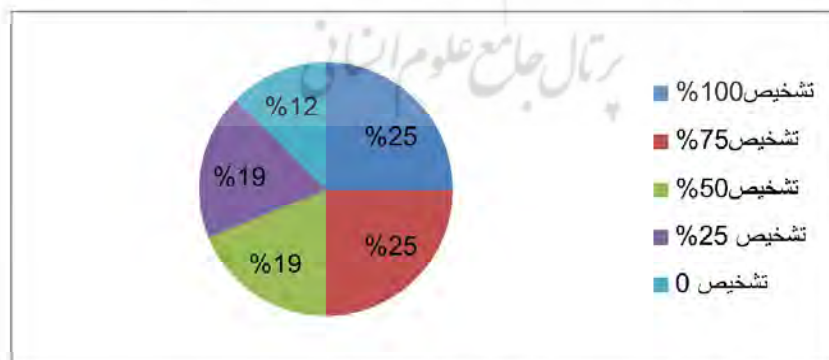


نمودار (۸): عملکرد گروه کنترل در پیش‌آزمون «تشخیص»

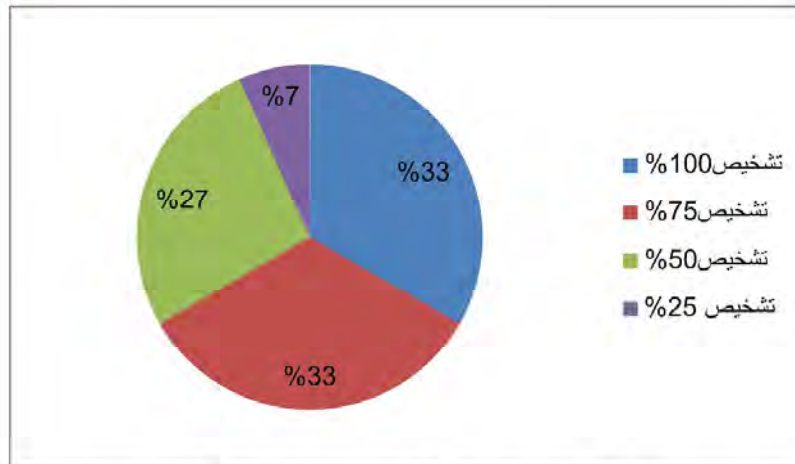


نمودار (۹): عملکرد گروه مداخله در پیش آزمون «تشخیص»

در پس آزمون همان گونه که در نمودار (۱۰) مشهود است، در گروه «کنترل» ۱۲٪ از افراد، تشخیص صفر داشته‌اند؛ یعنی این افراد اصلاً نتوانسته‌اند در این قسمت حرف اضافه نادرست را تشخیص دهند. تقریباً ۵۰٪ از افراد، بیش از ۷۰٪ تشخیص حروف اضافه داشته‌اند. یعنی تقریباً هفت نفر از پانزده نفر توانستند ۷۰٪ از موارد کاربرد نادرست حروف اضافه را در پس آزمون تشخیص دهند. نمودار (۱۱) نیز نشان‌دهنده این امر است که گروه «مداخله»، تشخیص صفر نداشته است؛ یعنی در این گروه همه افراد توانسته‌اند دست کم یک مورد از کاربرد نادرست حروف اضافه را تشخیص دهند و ۶۶٪ از افراد بالای ۷۰٪ در قسمت تشخیص حروف اضافه نمره گرفته‌اند.

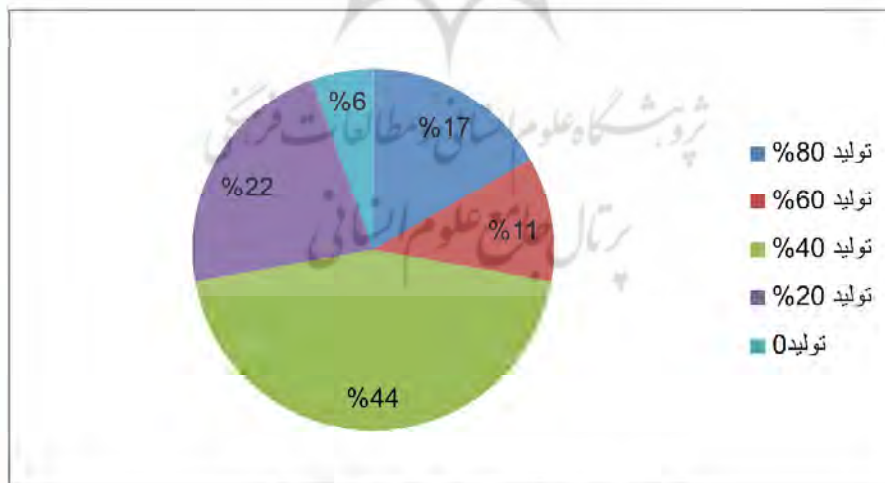


نمودار (۱۰): عملکرد گروه کنترل در پس آزمون «تشخیص»

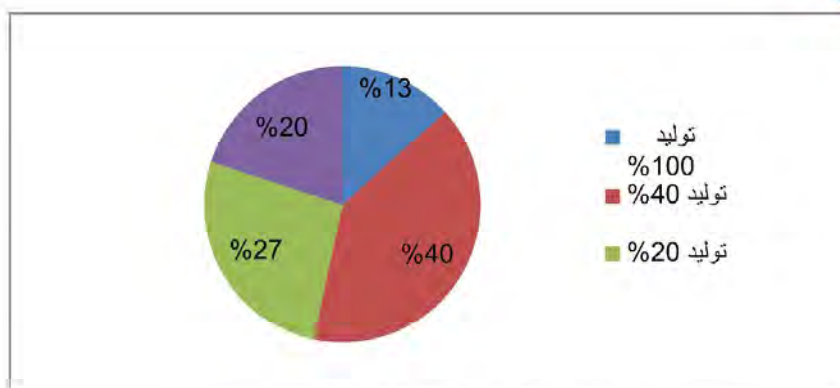


نمودار (۱۱): عملکرد گروه مداخله در پس آزمون «تشخیص»

همان گونه که در نمودار (۱۲) آمده، ۴۴٪ از زبان آموزان گروه «کنترل» در پیش آزمون ۴۰٪ تولید داشته‌اند و ۱۴٪ از آن‌ها نیز تولید بیشتر از ۵۰٪ داشته‌اند. این در حالی است که در گروه «مداخله» همان گونه که در نمودار (۱۳) آمده، تنها ۴۰٪ از افراد تولید ۴۰٪ و ۱۳٪ از زبان آموزان تولید بیش از ۵۰٪ داشته‌اند، ۶٪ از گروه کنترل، تولید صفر داشته‌اند؛ اما در گروه مداخله، این مقدار به ۲۰٪ رسیده است. برتری عمده گروه مداخله بر گروه کنترل در این است که در گروه مداخله، ۱۳٪ از افراد تولید ۱۰۰٪ داشته‌اند.

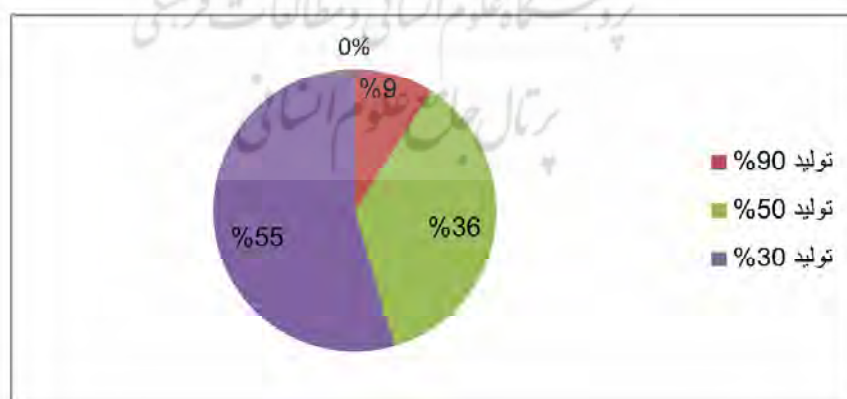


نمودار (۱۲): تولید گروه کنترل در پیش آزمون

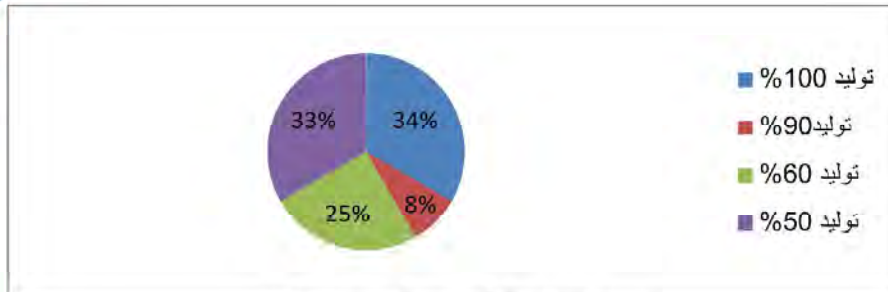


نمودار (۱۳): تولید گروه مداخله در پیش‌آزمون

نمودارهای (۴-۲۷) و (۴-۲۸) وضعیت تولید را در پس‌آزمون برای دو گروه «مداخله» و «کنترل» نشان می‌دهد. همان‌گونه که در نمودار (۴-۲۷) دیده می‌شود، ۳۶٪ از افراد گروه کنترل، تولید ۵۰٪ و ۵۵٪ از ایشان تولید ۳۰٪ داشته‌اند. در پس‌آزمون، گروه کنترل، تولید کامل و ۱۰۰٪ نداشتند، اما در گروه مداخله، با توجه به نمودار (۴-۲۸) ۳۴٪ از افراد گروه، تولید ۱۰۰٪ و ۳۳٪ از افراد تولید ۵۰٪ و ۲۵٪ از افراد این گروه تولید ۶۰٪ داشته‌اند. با مقایسه نمرات به دست آمده در پس‌آزمون توسط دو گروه، می‌توان چنین نتیجه گرفت که زبان‌آموزان گروه مداخله، به درصد بالاتری از تولید در پس‌آزمون دست یافتند. در حالی که در پیش‌آزمون نمرات متوسط تولید برای گروه مداخله، بالاتر از گروه کنترل بوده است. این مسئله می‌تواند به این علت باشد که در پس‌آزمون، زبان‌آموزان گروه کنترل، با متن روبه‌رو بوده‌اند؛ درحالی‌که در کلاس درس، حروف اضافه را در جمله‌های منفرد تمرین کرده‌اند.



نمودار (۱۴): تولید پس‌آزمون کنترل



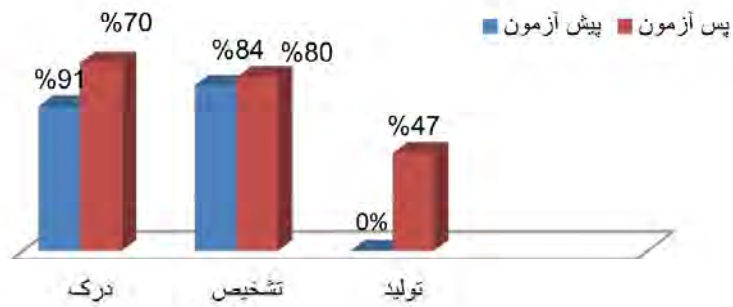
نمودار (۱۵): تولید پس آزمون مداخله

نتایج به دست آمده

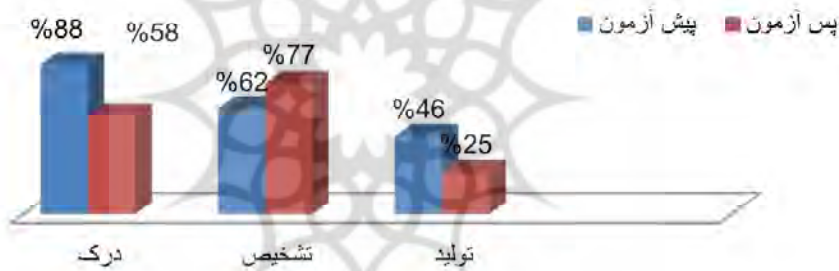
بر اساس نمراتی که در جدول (۱) آمده است، نمودارهای مربوط به درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، با، به، در» به شرح ذیل است:

نمودارهای (۱۶) و (۱۷) به ترتیب مربوط به نمرات زبان آموزان گروه کنترل و مداخله در قسمت درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «از» است. در گروه مداخله، زبان آموزان در قسمت درک حرف اضافه «از» ۲۱٪ افزایش عملکرد داشته‌اند؛ یعنی نمره‌ای که در قسمت درک در پس آزمون گرفته‌اند، نسبت به نمره آنها در پس آزمون تقریباً ۲۱٪ افزایش یافته است. با توجه به این اصل می‌توان گفت که زبان آموزان در هر دو گروه، با توجه به فاصله زمانی سه‌هفته‌ای که میان پیش-آزمون و پس آزمون بوده است، بر دانش آنها در مورد واژه‌های مفهومی زبان فارسی افزوده شده است و توجه آنها به واژه‌های دستوری نیز کاهش یافته؛ یعنی می‌توان گفت که در قسمت درک حروف اضافه، زبان آموزان برای درک جمله‌ها به واژه‌های مفهومی توجه کرده‌اند؛ بنابراین به حروف اضافه‌ای که جزء واژه‌های دستوری بوده، توجه چندانی نداشته‌اند.

در قسمت تشخیص، تقریباً نتایج در دو آزمون یکسان بوده است؛ اما در تولید این حرف اضافه، ۴۶/۷٪ افزایش تولید وجود دارد. در گروه کنترل، زبان آموزان در درک حرف اضافه «از» نتیجه یکسان و ۱۵٪ افزایش تشخیص داشته‌اند. این در حالی است که میزان تولید این گروه ۲۱٪ کاهش یافته است. به طور کلی زبان آموزان در گروه مداخله، با ضریب همبستگی ۴۸/۰٪ در قسمت درک و تولید در پس آزمون، بهتر از زبان آموزان در گروه کنترل عمل کرده‌اند.



نمودار (۱۶): عملکرد گروه مداخله

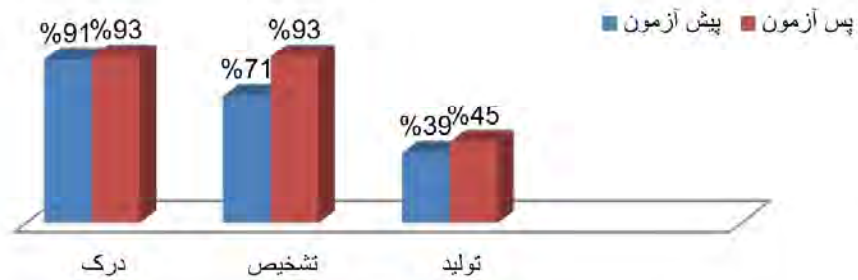


نمودار (۱۷): عملکرد گروه کنترل

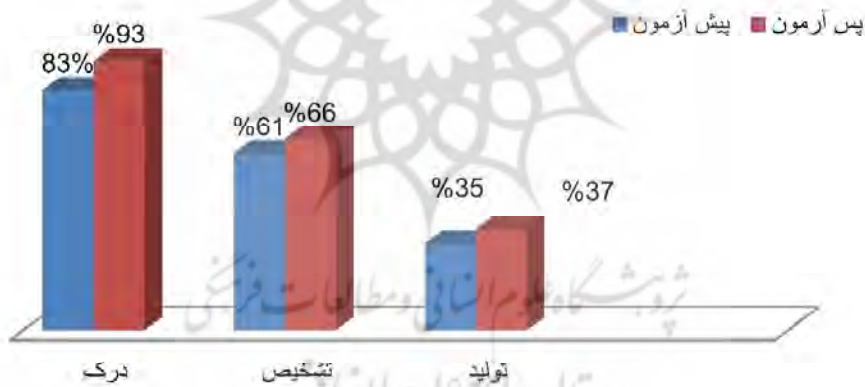
حرف اضافه «با»

نمودارهای (۱۸) و (۱۹) نمرات زبان آموزان در گروه کنترل و مداخله را در مورد درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «با» نشان می‌دهد. گروه مداخله، در قسمت درک حرف اضافه «با» ۲٪ افزایش عملکرد داشته‌اند و در قسمت تشخیص ۲۲٪ پیشرفت کرده‌اند و تولید آنها ۶٪ افزایش یافته است. گروه کنترل نیز در درک حرف اضافه «با» ۱۰٪ افزایش عملکرد داشته است. در قسمت تشخیص ۵٪ رشد کرده و در تولید حرف اضافه «با» ۲٪ پیشرفت کرده است؛ یعنی در مجموع، گروه مداخله در درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «با» نتیجه بهتری به دست

آورده است. گروه مداخله به طور متوسط در سه مرحله درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «با» ۹/۵٪ افزایش عملکرد داشته است. این رقم برای گروه کنترل ۵٪ بوده است.



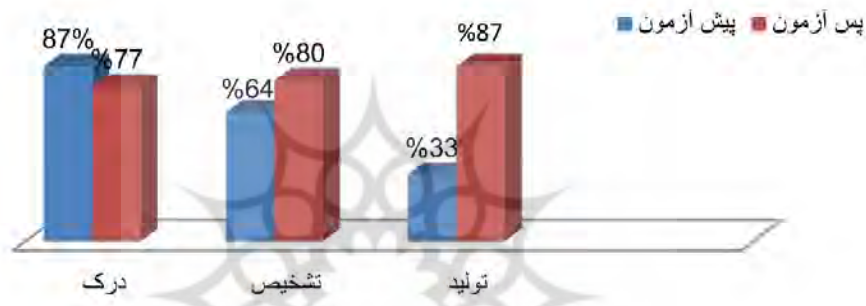
نمودار (۱۸): عملکرد گروه مداخله



نمودار (۱۹): عملکرد گروه کنترل

نمودارهای (۲۰) و (۲۱) نمرات زبان آموزان در دو آزمون درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «به» است. در گروه مداخله، طبق نمودار (۴-۳۴) نمرات درک حدود ۱۰٪ کاهش یافته است. در مقابل، نمرات مربوط به تشخیص و تولید حرف اضافه «به» به ترتیب: ۱۶٪ و ۵۴٪ افزایش یافته است. این مقادیر در مورد گروه کنترل، عبارتند از: ۳۱٪ کاهش درک حرف اضافه «به» و

۶٪ کاهش تشخیص حرف اضافه «به» و ۳۳٪ افزایش تولید این حرف اضافه. با توجه به نتایج به دست آمده، زبان‌آموزان گروه مداخله در هر سه سطح، افزایش عملکرد داشته‌اند؛ در حالی که گروه کنترل فقط در تولید پیشرفت کرده و در درک و تشخیص، کاهش نمره داشته است؛ یعنی گروه مداخله در مورد این حرف اضافه نیز بهتر از گروه کنترل عمل کرده است.



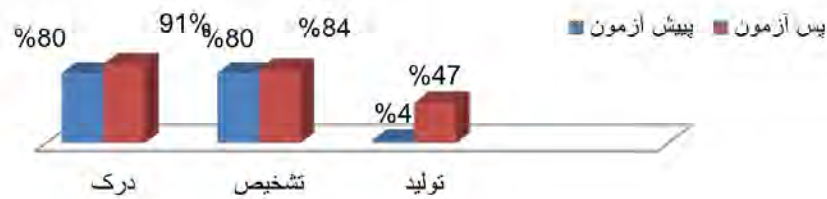
نمودار (۲۰): عملکرد گروه مداخله



نمودار (۲۱): عملکرد گروه کنترل

نمودارهای (۲۲) و (۲۳) عملکرد زبان‌آموزان را در دو آزمون، در قسمت درک، تشخیص و تولید حرف اضافه «در» نشان می‌دهد. طبق نتایج، گروه مداخله ۱۱٪ افزایش درک در پس‌آزمون و ۴٪ افزایش تشخیص داشته؛ اما تولید ۴۳٪ افزایش داشته است. نتایج به دست آمده از عملکرد

گروه کنترل، نشان می‌دهد که درک حرف اضافه «در» ۶٪ افزایش یافته و در تشخیص تغییری حاصل نشده است؛ اما تولید ۱۹٪ کاهش یافته است. مجموعاً گروه مداخله به طور متوسط ۱۹٪ افزایش عملکرد داشته که نتیجه بهتری را نسبت به گروه کنترل به دست آورده است.



نمودار (۲۲): عملکرد گروه مداخله



نمودار (۲۳): عملکرد گروه کنترل

به طور کلی گروه مداخله، در قسمت درک چهار حرف اضافه «از، با، به، در» ۹/۵٪ افزایش عملکرد، در تشخیص ۷/۵٪ و در تولید ۳۸/۶٪ افزایش عملکرد داشته است. گروه کنترل نیز ۹/۵٪ کاهش عملکرد درک حرف اضافه داشته و در تشخیص و تولید نیز به ترتیب ۲/۵٪ و ۳/۵٪ افزایش عملکرد داشته است.

با توجه به نتایج کلی تحقیق، گروه مداخله با ضریب پیوستگی ۰/۴۸٪ بهتر از گروه کنترل در تشخیص و تولید عمل کرده است. از دیگر نتایج این تحقیق، این است که هر دو گروه، در هر

دو آزمون، در درک، بهتر از تشخیص، و در تشخیص، بهتر از تولید حروف اضافه «از، با، به، در» عمل کرده است.

به‌طور کلی زبان‌آموزان گروه مداخله در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون، در سه سطح درک، تشخیص و تولید حروف اضافه «از، با، در» نمره بیشتری نسبت به زبان‌آموزان گروه کنترل به دست آوردند و ضریب معناداری نمرات گرفته شده توسط گروه مداخله در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون و نسبت به عملکرد گروه کنترل، کمتر از ۰/۵ بوده است، که این امر نشان می‌دهد گروه مداخله که آموزش شناختی دیده‌اند، در درک، تشخیص و تولید حروف اضافه، عملکرد بهتری داشته‌اند و به‌طور میانگین در قسمت درک ۹/۵٪، در تشخیص حدود ۱۰٪ و در تولید ۴۰٪ افزایش عملکرد داشته‌اند. بنابر نتایج به دست آمده و تحلیل این نتایج، آموزش شناختی، در آسان کردن آموزش حروف اضافه به زبان‌آموزان تأثیر مثبت داشته و بیشترین تأثیر را در سطح تولید حروف اضافه «از، با، به، در» گذاشته است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پیوست

جدول درصد نمرات زبان آموزان در دو آزمون

از	در	به	با		
%۹۱	%۹۱	%۸۰	%۹۱	درک	نمرات پیش آزمون مداخله
%۸۴	%۸۴	%۶۴	%۷۱	تشخیص	
%۰/۳	%۳/۶	%۳۳	%۳۹	تولید	
%۷۰	%۸۰	%۷۸	%۹۳	درک	نمرات پس آزمون مداخله
%۸۰	%۸۰	%۸۰	%۹۳	تشخیص	
%۴۷	%۴۷	%۸۷	%۴۰	تولید	
%۸۸	%۸۸	%۹۱	%۸۳	درک	نمرات پیش آزمون کنترل
%۶۲	%۷۱	%۶۱	%۶۱	تشخیص	
%۴۶	%۶۳	%۱	%۳۵	تولید	
%۵۸	%۹۴	%۶۰	%۱۰۰	درک	نمرات پس آزمون کنترل
%۷۷	%۷۱	%۵۵	%۶۶	تشخیص	
%۲۵	%۴۴	%۴۴	%۵۵	تولید	

پی نوشت

1. schema.
2. figure/ground.
3. Talmy.
4. Trajector.
5. landmark.
6. Krashen.
7. input theory.
8. control theory.

منابع

۱. ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۸۴). «تشخیص حروف اضافه مرکب از گروه‌های حرف اضافه‌ای»، مجله زبان‌شناسی، سال بیستم، پیاپی ۳۹، شماره اول، ۱۷-۳۷.
۲. ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۵). دستور تاریخی زبان فارسی، تهران، سمت.
۳. ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۱). تاریخ مختصر زبان فارسی، تهران، طهوری.
۴. احمدی گیوی، حسن و حسن انوری. (۱۳۷۳). دستور زبان فارسی، تهران، فاطمی: جلد ۲.
۵. استاجی، اعظم (۱۳۸۶). «پیدایش حروف اضافه از نام اندام‌های بدن»، مجله دستور، فرهنگستان زبان و ادب، پیاپی ۳، شماره ۳.
۶. باطنی، محمدرضا (۱۳۴۸ [۱۳۷۸]). توصیف ساختمان دستور زبان فارسی، تهران، امیرکبیر.
۷. بربری، پرویز (۱۳۵۱). خلاصه دستور زبان فارسی، چاپ دوم، تهران، نامه‌نگاری شیوا.
۸. بهراملو، فرامرز (۱۳۸۶). «بازشناسی حروف اضافه گروهی، از حروف اضافه ساده در زبان فارسی معاصر». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی.
۹. خزایی، حسین (۱۳۸۳). «بررسی حروف اضافه ساده و گروه حرف اضافه‌ای در فارسی معاصر». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده ادبیات فارسی و علوم انسانی.
۱۰. خسروی‌زاده، پروانه (۱۳۸۳). «ساختار معنایی حروف اضافه پیشین در زبان فارسی»، در مجموعه مقالات ششمین کنفرانس زبان‌شناسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۱. خطیب رهبر، محمد (۱۳۷۲). حروف اضافه، چاپ سوم، تهران، مهتاب.
۱۲. خیامپور، عبدالرسول (۱۳۴۷). دستور زبان فارسی، چاپ ششم، تبریز، دانشگاه تبریز.
۱۳. دبیر سیاقی، محمد (۱۳۵۲). دستور زبان فارسی، چاپ دوم، تهران، حیدری.

۱۴. روائی، محمد (۱۳۷۰)، دستور زبان فارسی، تهران، علوی.
۱۵. سجودی، رضا (۱۳۷۵)، «حروف اضافه و گروه حرف اضافه‌ای»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۶. شفاعی، احمد (۱۳۶۳)، مبانی علمی دستور زبان، تهران، نوین.
۱۷. شریعت، محمد جواد (۱۳۶۴)، دستور زبان فارسی، چاپ اول، تهران، اساطیر.
۱۸. صادقی، علی‌اشرف (۱۳۴۹)، «حروف اضافه در زبان فارسی»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، ش ۴۱، ص ۴۴۰ - ۴۶۰.
۱۹. عماد افشار، حسین (۱۳۷۲)، دستور ساختمان زبان فارسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲۰. غلامعلی‌زاده، خسرو (۱۳۷۴)، ساخت زبان فارسی، تهران، رویداد.
۲۱. _____ (۱۳۷۵)، گفتارهایی درباره دستور زبان فارسی - تهران، امیرکبیر.
۲۲. فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۴)، دستور مفصل امروز بر پایه زبان‌شناسی جدید، چاپ دوم، تهران، گلرنگ یکتا.
۲۳. قاسمی، مسعود (۱۳۶۵)، «در معنای افعال فارسی»، مجله زبان‌شناسی، سال سوم، پیاپی ۵، شماره اول، ۶۸-۷۲.
۲۴. قریب، عبدالعظیم و همکاران (۱۳۲۸ [۱۳۶۳])، دستور زبان فارسی پنج استاد. تهران، جهان‌دانش.
۲۵. گلفام، ارسلان و فاطمه یوسفی راد (۱۳۸۵)، «پژوهشی حروف اضافه مکانی در چارچوب شناختی، مطالعه موردی حرف اضافه در/توی»، محله زبان و زبان‌شناسی، سال دوم، شماره اول.
۲۶. مشکور، محمدجواد (۱۳۶۶)، دستورنامه در صرف و نحو زبان پارسی، تهران، شرق.
۲۷. مشکور، الدینی، مهدی (۱۳۷۰)، دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، چاپ دوم، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۸. نائل خانلری، پرویز (۱۳۵۱)، دستور زبان فارسی، تهران، توس.

۲۹. ناتل خانلری، پرویز (۱۳۶۶)، دستور زبان فارسی، چاپ هشتم، تهران، توس.
۳۰. نوبهار، مهرانگیز. (۱۳۷۲)، دستور کاربردی زبان فارسی، تهران، رهنما.
۳۱. وحیدیان کامیار، تقی و غلامرضا عمرانی (۱۳۸۶)، دستور زبان فارسی (۱)، تهران، سمت.
۳۲. وحیدیان کامیار، تقی (۱۳۸۲)، دستور زبان فارسی (۱)، تهران، سمت.
33. Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. London: Longman.
34. Brown, R. (1977). Introduction. In C. Ferguson (Eds.) *Talking to Children*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-27.
35. Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International
37. _____ (1989). *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall International.
38. Prentice Hall International.
39. _____ (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International
40. Prentice Hall International
41. _____ (1983). "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory". In Gass & Selinker 1983.
43. Lakoff, George and Johnson, Mark. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
44. Talmy, Leonard. (2000). *Toward a cognitive Semantics*, MIT Press, Vol 1.
45. Tylor, R. John. (2004). *Cognitive Grammar*, Oxford University Press.
46. _____ (1995). *Linguistics Categorization*, Oxford University Press.
47. VanPatten, Bill. (2007). "Input Processing in Adult Second Language Acquisition" *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. London: LEA.