

## آموزش دستور زبان فارسی به خارجی‌ان در چارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری

اکرم بیگم حاجی سید رضایی\*

رضا مراد صحرایی\*\*

### چکیده

دستور حوزه‌ای از زبان است که به دلیل طبیعت خاص و پیچیده آن همواره مورد نقد و بررسی بوده است. تحقیق حاضر در صدد پاسخ‌گویی به مسئله ماهیت دستور آموزشی و میزان انعکاس آن در برخی از منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. برای این منظور ابتدا در چارچوب سطح‌بندی اروپایی، بعضی از منابع انگلیسی را از حیث رابطه مفاهیم، کارکردها و صورت‌های دستوری متناسب با آنها در هر سطح تحلیل نمودیم و سپس میزان آموزش این عناصر مهم را در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارزیابی کردیم. نتایج پژوهش، حاکی از آن است که قواعد دستور آموزشی انعکاس ضعیفی در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد. دیگر آنکه، چینه‌ش محتوای دستوری در این کتاب‌ها صورتی چرخه‌ای ندارد و شاید یکی از دلایل مهم آن عدم وجود معیار مشخص و مشترک در تدوین و سطح‌بندی کتاب‌های زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است.

**کلیدواژه‌ها:** دستور آموزشی، کارکرد زبانی، صورت‌های دستوری، سطح‌بندی آموزشی.

### ۱. مقدمه

به نظر می‌رسد آنچه در پس آموزش دستور نهفته، دستیابی به نوعی توانش ارتباطی است که گاه با وجود تلاش‌های بسیار در حوزه آموزش دستور، این هدف آن‌طور که باید، محقق نمی‌شود. از این رو، در بررسی حاضر برآنیم تا دستوری را معرفی نماییم که همزمان قابلیت آموزش و یادگیری داشته باشد و در نهایت به کسب توانایی کاربرد فعال و واقعی زبان منجر شود. به عبارت دیگر، اولین مسأله، یافتن ماهیت دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان

خارجی است تا به واسطه آن بتوان محتوا و نحوه آموزش دستور را در منابع فارسی ارزیابی نمود و به طراحی و تدوین منابعی مطابق با آن، راه یافت. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر است:

۱. قواعد دستور آموزشی به چه میزان در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انعکاس یافته است؟
۲. منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در گزینش و چینش محتوای دستوری از چه رویکرد یا چارچوبی تبعیت می‌کنند؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال‌ها لازم است ابتدا پیشینه مختصری از آموزش دستور را از نظر بگذرانیم. زبان‌شناسان تعاریف مختلفی از دستور ارائه داده‌اند. دستور مجموعه قواعدی برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌ها (نونان، ۲۰۰۳)، نظامی از ساخت‌ها و الگوهای معنادار متاثر از محدودیت‌های کاربردشناختی (لارسن فریمن، ۲۰۰۹)، شیوه‌ای برای کنترل و ترکیب کلمات (یور، ۱۹۹۶)، نظامی پویا که باید به عنوان مهارت پنجم آموزش داده شود (لارسن فریمن، ۲۰۰۷)، جنبه منحصر به فرد زبان که ویژگی‌های آن در سایر پردازش‌های ذهنی اتفاق نمی‌افتد و در زبان حیوانات نیز وجود ندارد (کوک، ۲۰۰۱) و در نهایت نوعی یادگیری آگاهانه (کرشن، ۱۹۸۲:۸۳) است.

همان‌گونه که تعاریف متفاوتی از دستور ارائه شده است، وجود انواع مختلفی از دستور نیز دور از انتظار نمی‌باشد. هوبرد<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) معتقد است که سه نوع دستور با نام‌های دستور رابطه‌ای<sup>۲</sup>، نقشی-واژی<sup>۳</sup> و ساخت گروهی تعمیم یافته<sup>۴</sup> وجود دارد. از نظر وستنی (۱۹۹۴) چارچوب مشخصی برای آموزش دستور وجود ندارد و قواعد دستوری به دو دسته قواعد سطح عالی و سطح مبتدی تقسیم می‌شوند. کوک (۲۰۰۱) نیز چهار نوع دستور تجویزی، دستور سنتی، دستور ساختاری، دستور به مثابه دانش ذهنی را معرفی کرده است.

لارسن فریمن (۲۰۰۹) نیز هفت نوع دستور با نام‌های دستور ذهنی<sup>۵</sup>، دستور تجویزی، دستور توصیفی، دستور زبان‌شناختی، دستور مرجع<sup>۶</sup>، دستور معلم<sup>۷</sup> و دستور آموزشی<sup>۸</sup> را از هم متمایز کرده است.

در سیر تکوین روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان دوم/خارجی، سه نگاه به آموزش دستور وجود داشته است. در دوره دستور-ترجمه و دوره سمعی بصری که تجلی آن‌ها به ترتیب در روش مشهور دستور-ترجمه و شنیداری بوده است، دستور محور آموزش زبان بوده است و فارغ از آن که کدام یک از مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبانی مورد تأکید بوده، دستور نقش محوری را ایفا کرده است. همزمان با انقلاب شناختی (گاردنر، ۱۹۸۵) و طرح روان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی زایشی در نیمه دوم قرن بیستم، دیدگاه‌هایی مطرح شد که بر طبیعی بودن روند فراگیری/یادگیری زبان تأکید می‌نمودند. حاصل این رویکردها حذف دستور از چرخه آموزش بود. پرواضح است که دلیل حذف دستور در این دوره، بی‌اهمیت انگاشتن دستور نبود. بلکه طرفداران این دیدگاه، فراگیری دستور را پدیده‌ای طبیعی و مقارن با بلوغ زبان می‌دانستند که آموزش تأثیری در آن ندارد. رویکردهایی مانند الگوی نظارت کرشن (۱۹۸۲ و ۱۹۸۵)، روش پاسخ

<sup>1</sup> P. Hubbard

<sup>2</sup> relational

<sup>3</sup> lexical-functional

<sup>4</sup> generalized phrase structure

<sup>5</sup> mental grammar

<sup>6</sup> reference grammar

<sup>7</sup> teacher's grammar

<sup>8</sup> pedagogical grammar

فیزیکی کامل<sup>۱</sup> اشرف (۱۹۷۲، ۱۹۷۵) و روش طبیعی حاصل همین دیدگاه بوده‌اند. پس از حدود یک دهه حذف دستور از چرخه آموزش زبان دوم/ خارجی، معلوم شد که آموزش بدون دستور موفقیت‌آمیز نبوده و عملاً حذف کامل دستور منجر به طرح فرضیه تمرکز بر صورت<sup>۲</sup> از سوی مایکل لانگ (۱۹۹۱) شد. کلیه رویکردهای ارتباطی مثل رویکرد تکلیف‌مدار<sup>۳</sup> و رویکرد محتوا محور، همگی بر ضرورت گنجانیدن بخش‌های خاصی از دستور در برنامه آموزشی و آموزش این بخش در پایان چرخه آموزش تاکید نموده‌اند (لانگ، ۲۰۰۹).

این فراز و فرود، منجر به طرح مفهومی به نام دستور آموزشی در آموزش زبان دوم/ خارجی شد. طرفداران دستور آموزشی به آموزش دستور تاکید دارند اما همزمان محوریت معنا و ارتباط را نیز مورد تاکید قرار می‌دهند.

بنابر آنچه گفته شد، آموزش دستور از اهمیت خاصی برخوردار است و زبان‌شناسان مختلفی نیز به این مسئله توجه داشته‌اند. ژانگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) بر ضرورت آموزش دستور از این بعد تاکید دارد که مبنای زبان، دانش زبانی ما از دستور و واژه است و توانش دستوری نوعی توانش ارتباطی است و توانش ارتباطی خود شامل کاربرد دستور و واژه جهت دستیابی به اهداف ارتباطی و آگاهی از چگونگی انجام آن به شیوه‌ای اجتماعی و مناسب است. به عبارت دیگر، آموزش دستور برای دستیابی به اهداف ارتباطی ضروری است. دلیل دیگری که ژانگ درباره ضرورت آموزش دستور بیان می‌کند این است که دستور شامل قواعد و الگوهایی جهت تولید جمله در زبان است. دستور به طور طبیعی آموخته نمی‌شود و نیاز به آموزش دادن دارد و آموزش دستور به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا قواعدی را که به تنهایی قادر به آموختن آنها نیستند، بیاموزند.

سوان<sup>۵</sup> (۱۵۲-۱۴۸: ۲۰۰۲) با اشاره به دلایل سنتی‌ای که برای آموزش دستور مطرح می‌شود، این دلایل را از جمله دلایل بد آموزش دستور برمی‌شمارد. از دیدگاه وی، این دلایل عبارتند از:

۱. دستور جزء لاینفک زبان است و در آموزش زبان از آن گریزی نیست.
۲. دستور بخش مشخصی از زبان است. دستور مانند واژه‌های زبان یا حوزه تلفظ ماهیتی نامشخص ندارد. بلکه دارای محدوده‌ای معلوم و مشخص است که قابل آموزش دادن نیز می‌باشد.
۳. دستور قابل ارزیابی و سنجش است. از آنجا که تهیه آزمون دستور کاری آسان است و مشکلات ساخت آزمون زبان در سطحی کلی‌تر را ندارد، از شیوه ساخت آزمون دستور به عنوان راهی میان‌بر استفاده می‌شود.
۴. یادگیری دستور احساس مثبتی نسبت به یادگیری زبان در زبان‌آموز ایجاد می‌کند. این طرز تلقی تا حدی فریبنده و ناشی از خطای فرد در درک مفهوم یادگیری زبان است.
۵. دستور هویت فرد را می‌سازد. از آنجا که معلمان زبان خارجی برای یادگیری دستور ممکن است بسیار تلاش کنند و زمان بسیاری صرف کنند تا مطالبی مانند وجه و زمان، نحوه کاربرد حروف تعریف و بندهای موصولی و مانند آن را آموزش دهند، پس دستور را بخشی از هویت خود می‌دانند و ارزش بسیاری برای آن قائلند.

<sup>۱</sup> Total Physical Response (TPR)

<sup>۲</sup> focus on form

<sup>۳</sup> Task-Based Language Teaching (TBLT)

<sup>۴</sup> J. Zhang

<sup>۵</sup> M. Swan

۶. آموزش کل نظام دستور ضروری است. دستور به عنوان نظامی در نظر گرفته می‌شود که شامل اجزایی است و برای آنکه این نظام به درستی کار کند نیاز است تمام آن را به خوبی آموزش دهیم؛ چرا که اگر جزئی از این نظام دچار مشکل شود، نمی‌توان انتظار داشت که این مجموعه به درستی عمل کند.

۷. دستور تنها حوزه‌ای از زبان است که معلم همواره در آن در سطح بالاتری نسبت به زبان‌آموزان قرار دارد و این مسئله برای معلم نوعی قدرت محسوب می‌شود. چرا که در کلاسی که دستور تدریس می‌شود، معلم در مرکز توجه قرار دارد و زبان‌آموز تنها گوش می‌دهد و قواعد دستوری را بدون اظهار نظر خاصی بارها تمرین می‌کند و در صورت بروز خطا، معلم وی را تصحیح می‌کند.

سوان (۲۰۰۲) معتقد است تأکید بر چنین دلایلی باعث حذف دستور از چرخه آموزش زبان دوم/خارجی شد. به اعتقاد وی آنچه باعث بازگشت دستور به چرخه آموزش شد، قابل درک بودن دستور<sup>۱</sup> و پذیرفتنی بودن<sup>۲</sup> دستور است. در توضیح دلیل دوم، وی معتقد است که در برخی از بافت‌های اجتماعی، انحراف جدی از معیارهای گویشور بومی می‌تواند مانع اتحاد و پیوستن به یک جامعه شود و یا ممکن است با تعصباتی همراه باشد. به عبارت دیگر ممکن است افراد یک جامعه نگاه مثبتی نسبت به کسی که نمی‌تواند به درستی به زبان مردم آن جامعه صحبت کند، نداشته باشند.

به اعتقاد ویدودو<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) بدون دانش خوبی از دستور رشد زبان‌آموزان در مهارت‌های زبانی محدود خواهد شد. همانگونه که در سیر تکوین روش‌ها و رویکردهای آموزش توضیح داده شد، محور کلیه تغییرات روشی و رویکردی در آموزش زبان دوم/خارجی، دستور بوده است (نونان، ۱۵۷-۱۵۶: ۲۰۰۳) با ظهور رویکردهای ارتباطی، دستور در آموزش، نقشی متعادل‌تر و متوازن‌تر یافته است و این تغییر ریشه در افزایش همزمان تمرکز بر صورت زبانی و نقش ارتباطی دارد (ریچاردز، ۲۰۱۱).

به اعتقاد بستون<sup>۴</sup> و ایلیس (۲۰۰۹) هدف آموزش دستور باید مبتنی بر یاری رساندن به زبان‌آموزان در یادگیری صورت و معنا در پیوند با یکدیگر باشد تا زبان‌آموزان بتوانند این پیوندهای صورت-معنایی را با نظام فعلی صورت-معنایی خود تلفیق کنند. آنها در آموزش دستور سه اصل را حائز اهمیت می‌شمارند:

۱. اصل آموزش از دانش پیشین به دانش جدید<sup>۵</sup>: این اصل ما را به سمت تفکری درمورد یادگیری و آموزش مبتنی بر پیوند صورت و معنا رهنمون می‌شود. این اصل بر دو نکته مهم در یادگیری تمرکز دارد. اول معنایی که زبان‌آموز آن را از قبل می‌داند. دوم به کار بردن این معنا به عنوان مبنایی برای ایجاد پیوند جدید در دستور.

۲. اصل آگاهی<sup>۶</sup>: این اصل بر آگاهی در یادگیری زبان تأکید دارد و راه‌هایی را توصیه می‌کند که آگاهی در سطح توجه، درک و کاربرد واقعی می‌تواند در فعالیت‌های آموزشی به کار برده شود. شاید برای بیشتر زبان‌آموزان ایجاد پیوند واضح و آشکار میان صورت و معنا قدم مهمی در یادگیری محسوب شود.

۳. اصل شرط/شروط کاربرد واقعی<sup>۱</sup>: بر اساس این اصل، فراهم نمودن فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان جهت تجربه مشخصه‌های زبان هدف در نوعی از کاربرد زبانی که بعدها در فضای خارج از کلاس تجربه خواهد شد، ضرورت دارد.

<sup>1</sup> comprehensibility

<sup>2</sup> acceptability

<sup>3</sup> H. P. Widodo

<sup>4</sup> R. Batstone & R. Elis

<sup>5</sup> given-to-new principle

<sup>6</sup> the awareness principle

بنابراین لازمه این امر طراحی فعالیت‌هایی است که در مرحله اول بر معنا و سپس بر صورت به طرز آشکارتری تمرکز داشته باشند و در نهایت بر ایجاد پیوندی میان صورت و معنا در این فعالیت‌ها تمرکز شود.

لارسن فریمن (۲۰۰۸) نیز معتقد است که روشی که معلم در حین آموزش انتخاب می‌کند گزینش‌گرایی اصل مدار<sup>۲</sup> است و روش‌ها خود آمیزه‌ای از تکنیک‌ها و اصول مرتبط با یکدیگر است. از سویی دیگر، گزینش‌گرایی اصل مدار زمانی روی می‌دهد که معلم روش یا روش‌ها را به شیوه‌ای اصولی و با در نظر گرفتن فلسفه‌ای هماهنگ با آن روش به کار می‌برد. در پژوهش حاضر منابع آموزشی، با توجه به همین چارچوب اصولی مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

بنابر آنچه آمد، در آموزش دستور باید میان صورت‌های دستوری و کارکردها ارتباط برقرار کنیم و این برجسته‌ترین ویژگی دستور آموزشی است که شرح آن در بخش بعدی خواهد آمد.

## ۲. دستور آموزشی و ویژگی‌های آن

زبان‌شناسان تعاریف مختلفی از دستور آموزشی ارائه داده‌اند. آدلین<sup>۳</sup> (۱۴-۱: ۱۹۹۴) دستور آموزشی را با حوزه‌های بسیاری مرتبط می‌داند. اما از نظر وی این دستور شامل انواعی از تحلیل‌های دستوری و آموزشی است که برای نیازهای زبان‌دوم‌آموزان طراحی شده است. به اعتقاد وی چهار نوع دستور تجویزی، توصیفی، دستور به عنوان یک نظام درونی<sup>۴</sup> و دستور به عنوان یک نظام متعارف<sup>۵</sup>، جایگاه دستور آموزشی را روشن‌تر می‌سازد.

آنچه لیتل<sup>۶</sup> (۱۰۴: ۱۹۹۴) به عنوان دستور آموزشی ارائه می‌دهد، دستوری است که در میان دستور تجویزی و دستور توصیفی جای دارد. از نظر وی دستور آموزشی به دستور جمله محدود نمی‌شود و شامل دانش ما از ساخت گفتمانی، تفاوت‌های رایج میان گفتمان نوشتاری و گفتاری، نقش ارجاع و مانند آن است. وی معتقد است دستور آموزشی برای اشاره به سه مفهوم به کار می‌رود (۹۹: ۱۹۹۴):

- فرایند آموزشی یا به عبارت دیگر نحوه آموزش مستقیم عناصر نظام زبان هدف به عنوان بخشی از روش‌شناسی تدریس.

- محتوای آموزشی که شامل منابع ارجاعی از یک یا چند نوع است که اطلاعات ضروری زبان هدف را ارائه می‌دهد.

- ترکیبی از دو مورد فوق

نوبای<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) دستور آموزشی را دستوری می‌داند که برای زبان‌آموزان خارجی طراحی شده است و بر دو نظریه مرتبط با یکدیگر متمرکز است. اول، مدل‌های توصیفی دستور (که می‌تواند در قالب دستور مرجع و مطالب آموزشی باشد به طوری که توصیف مورد نظر در دسترس زبان‌آموز قرار داشته باشد) و دیگری نظریه‌های یادگیری / فراگیری است که مبنای روش‌شناختی کلاس درس است. از این دو حوزه که دستور آموزشی را تشکیل می‌دهند، دومین مورد مرکز اصلی توجه است.

<sup>1</sup> real- operating conditions principle

<sup>2</sup> principled eclecticism

<sup>3</sup> T. Odlin

<sup>4</sup> internalized system

<sup>5</sup> axiomatic system

<sup>6</sup> D. Little

<sup>7</sup> D. Newby

اساس دستور آموزشی دستور توصیفی است. به عبارت دیگر، به جای توضیح یک مقوله دستوری کاربرد آن مقوله نشان داده می‌شود. بسامد، کاربرد، سادگی ساختاری از جمله ویژگی‌های این دستور است. در دستور آموزشی مقولات پربسامد از نظر وقوع و تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر در دوره مقدماتی ارائه می‌شوند. این دستور همچنین از چارچوب نظری و استفاده از نظریات علمی زبان‌شناسی محتوامحور و تکلیف محور برخوردار است. دیگر آن که، این دستور غیرخطی است و فرایندی است که زبان‌آموز از طریق یافتن ارتباط میان صورت و معنا و کاربرد به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد. (چندشوما، ۲۰۰۲ به نقل از رضایی و کوراوند، ۱۳۹۳)

از نظر ونگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دستور آموزشی ممکن است به سه نوع دستور اطلاق شود:

۱. دستور زبان‌آموز: تحلیل و درک خطاهای زبان‌آموز

۲. آموزش دستور:

روش‌ها و تکنیک‌ها

طرح و اجرای درس‌های دستوری

توضیح دستوری

توسعه و ارزیابی مواد درسی

۳. دستور توصیفی:

دستور مرجع

دستور زبان‌شناختی

لارسن فریمن (۵۱۸: ۲۰۰۹) دستور آموزشی را ساختارها و قوانین گردآوری شده برای اهداف آموزشی و ارزشیابی می‌داند. بنابراین، به دستوری که آموزش آن مستلزم تمرکز همزمان بر صورت زبانی و کارکرد ارتباطی آن است، دستور آموزشی می‌گوییم.

سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که منظور ما از دستور آموزشی ویژه فارسی آموزان خارجی، کدام دستور است. پر واضح است که دستور آموزشی مورد نظر لارسن فریمن (۲۰۰۹) پاسخ این سوال خواهد بود. اما این پاسخ خود منبع سوال‌های بسیار دیگری است مانند این که دستور آموزشی دارای چه ویژگی‌هایی است.

پنینگتون<sup>۲</sup> (۹۲-۹۳: ۲۰۰۲) چهار ویژگی برای دستور آموزشی قائل است:

۱. دستور آموزشی باید دارای ویژگی باهم‌آیی<sup>۳</sup> باشد: یعنی باید میان واژه‌ها و عناصر منفرد زبانی روابط باهم‌آیی وجود داشته باشد. سهم بیشتری از زمان آموزش باید صرف آموزش ساخت‌های معنایی واژگان و گفتمان و شیوه انتخاب واژه‌ها در راستای رفع نیازهای بافتی شود.

۲. دستور باید سازنده<sup>۴</sup> باشد: سازنده بودن دستور یعنی ساخت در آن ذره ذره ساخته شود. از ساده‌ترین عناصر شروع شود و همراه با شیوه‌های واضحی باشد که دقیقاً مدل شیوه یادگیری و کاربرد زبان است. این دستور شیوه‌ای را فراهم

<sup>۱</sup> W. Wang

<sup>۲</sup> M. C. Penington

<sup>۳</sup> collocational

<sup>۴</sup> constructive

می‌کند که به واسطه عناصری که می‌توانند در یک توالی قرار بگیرند و تا سطح گفتمان ادامه یابند، زبان‌آموزان قادر به برقراری ارتباط خواهند شد.

۳. دستور باید بافتمدار<sup>۱</sup> باشد: ساخت‌ها و عناصر باید در رابطه با بافت آموزش داده شوند. انتخاب‌های واژگانی و نحوی به طور آشکار در پیوند با انتخاب‌های منظورشناختی هستند که خود با اهداف برتر استدلالی<sup>۲</sup> و غیراستدلالی<sup>۳</sup> و واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زبان‌های مختلف در ارتباطند.

۴. دستور باید تقابلی<sup>۴</sup> باشد: این دستور باید به گونه‌ای باشد که زبان‌آموز را به سوی توجه به تفاوت‌های معیاری و تمایزهای زبان هدف و سایر زبان‌ها و همچنین تفاوت‌های میان گروهی عناصر و مشخصه‌های مشابه در زبان هدف هدایت نماید.

صحرائی (۱۳۹۴) هفت ویژگی دستور آموزشی را به صورت زیر برشمرده است:

۱. تأکید بر انطباق صورت

۲. معنا و کاربرد

۳. پیکره-بنیاد<sup>۵</sup> بودن

۴. تسهیل کردن سازماندهی فرایند گزینش و چینش محتوا

۵. ایجاد نمودن شرایط مطلوب برای به کار بردن زبان

۶. توجه به قابلیت یادگیری و پردازشی

۷. تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد و توجه همزمان به آموزش ضمنی<sup>۶</sup> و آموزش صریح<sup>۷</sup> دستور

به طور کلی دستور آموزشی دستوری است که رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری را بازنمایی می‌کند. به بیان دیگر، دستور آموزشی شامل نکاتی از دستور است که شالوده ارتباط‌های زبانی هستند.

جهت دستیابی به درک بهتر از ماهیت دستور آموزشی، آشنایی با رابطه کارکردهای ارتباطی و صورت‌های دستوری ضروری به نظر می‌رسد. از این‌رو، بخش بعد به تشریح این مسأله اختصاص دارد.

## ۲-۱. رابطه کارکرد زبانی، مفهوم و صورت‌های دستوری با یکدیگر

برای دستیابی به فهمی مشترک از دو اصطلاح کلیدی کارکرد<sup>۸</sup> و مفهوم<sup>۹</sup>، لازم است آنها را در چارچوب دیدگاه مفهومی-نقشی فینوکیورو و برامفیت<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۳) توصیف نماییم. در این دیدگاه، هدف یا اهداف ارتباطی یک کنش زبانی<sup>۱۱</sup> تا حد بسیاری مورد تأکید قرار گرفته است. تمرکز این رویکرد بر کارکرد زبانی یا آن چیزی است که افراد قصد دارند از طریق زبان آن را انجام دهند و یا به آن دست یابند. شیوه‌های مختلفی وجود دارد که گوینده می‌تواند هدف خود را بدون استفاده از یک واژه مشخص (برای مثال: دعوت می‌کنم) بیان کند. نکته مهم این است که هر کارکرد به کمک

<sup>1</sup> contextual

<sup>2</sup> discursive

<sup>3</sup> nondiscursive

<sup>4</sup> contrastive

<sup>5</sup> corpus-based

<sup>6</sup> implicit

<sup>7</sup> explicit

<sup>9</sup> function

<sup>10</sup> notion

<sup>10</sup> M.Finnocchiaro And C.Bruffit

<sup>11</sup> speech act

مفاهیم خاصی بیان می‌شود. این مفاهیم واژه‌هایی در پاسخ به پرسش‌هایی مانند چه کسی؟ چه موقع؟ کجا؟ چرا؟ چه مدت؟ چه قدر؟ و مانند آن هستند. از کلماتی که به همراه عبارت کارکردی<sup>۱</sup> می‌آیند می‌توان با عنوان مفهوم یا مفاهیم یاد نمود. بنابراین مفاهیم عناصر معنایی هستند که ممکن است از طریق اسم، ضمیر، فعل، حرف اضافه، حرف ربط، صفت و یا قید بیان شوند. شاید بتوان مفاهیم را بر اساس موضوع، موقعیت، افراد حاضر در یک کنش زبانی با کلمات دیگری جایگزین نمود.

دستور آموزشی مبین این نکته است که مفاهیم و کارکردهای زبانی همزمان با آموزش صورت‌های دستوری متناسب با آن‌ها معرفی می‌شوند. این در حالی است که تمامی مهارت‌هایی که در متن کتاب آموزش داده می‌شوند با این سه عنصر اساسی در ارتباطند.

## ۲-۱-۱. بررسی منابع آموزشی انگلیسی

از آنجا که منابع معتبر انگلیسی عموماً بر پایه روابط دقیق بین نقش‌ها و مفاهیم زبانی تدوین شده‌اند و هریک از کارکردها و مفاهیم زبانی در سطح خاصی از سطح‌بندی مرجع<sup>۲</sup> آموزش داده می‌شوند، لذا در این پژوهش، برای دستیابی به ارتباط میان کارکردها، مفاهیم زبانی و صورت‌های دستوری، ۹ مجموعه کتاب زبان انگلیسی را مورد تحلیل و بررسی قرار دادیم. این منابع عبارتند از: مجموعه تاپ ناچ<sup>۳</sup> (سازلو و همکاران، ۲۰۰۶)، فور گرنرز<sup>۴</sup> (ریچاردز و بولکه، ۲۰۱۲)، امریکن اینگلیش فایل<sup>۵</sup> (اوگرنیدن و لاتام کونینگ، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۷)، اینترچینج<sup>۶</sup> (ریچاردز و دیگران، ۲۰۰۵)، انگلیش ریزالت<sup>۷</sup> (هنکاک و دیگران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸)، کانکت<sup>۸</sup> (ریچاردز و باریسان، ۲۰۰۴)، پرسین تو پرسین<sup>۹</sup> (ریچاردز، ۲۰۰۶)، فیس تو فیس<sup>۱۰</sup> (ردستون و کانیکهام، ۲۰۰۷)، پسینجیز<sup>۱۱</sup> (ریچاردز و سندی، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۸).

بررسی نحوه آموزش دستور، کارکرد، واژه و ارتباط آن‌ها با سایر مهارت‌های موجود در هر یک از کتاب‌های معرفی شده فوق، ویژگی‌های زیر را از حیث ارتباط اجزای آموزشی در این کتاب‌ها به دست می‌دهد:

- آموزش دستور و واژه با سایر بخش‌های آموزشی در هر درس ارتباط نزدیک دارد. به عنوان مثال، اگر موضوع درس درباره فیلم و سرگرمی است تمامی قسمت‌های درس به گونه‌ای طراحی شده است که در نهایت مفهوم مشترکی آن‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر، گفتگوها، واژه‌ها، بخش‌های شنیداری و نوشتاری و دستور هر یک به

<sup>۱</sup> functional expression

<sup>۲</sup> چارچوب مشترک اروپایی چارچوبی مرجعی است که از سوی اتحادیه اروپا ارائه شده است و منابعی جامع، منسجم و شفاف جهت توصیف زبان‌ها، برنامه‌ها و طرح‌های درسی، طرح‌های آموزشی، مطالب یادگیری و ارزیابی مهارت زبان خارجی فراهم می‌کند. این چارچوب سطح مهارت زبان خارجی را در شش سطح زبانی a1: سطح مبتدی، a2: سطح پیش-میان، b1: سطح میان، b2: سطح فوق میان، c1: سطح پیشرفته، c2: سطح بسندگی توصیف می‌کند. این طرح همچنین دارای سه سطح میانی پیش‌میان، +، میانی + و فوق میانی + نیز می‌باشد. (شورای اروپا، ۲۰۰۱: ۲۱-۲۵).

<sup>۳</sup> Top Notch (J. Saslow, A. Ascher And D. Ruzicka)

<sup>۴</sup> Four Corners (Jack C. Richards, D. Bohlke)

<sup>۵</sup> American English File (C. Oxenden and C. Latham-Koenig)

<sup>۶</sup> Interchange (J. C. Richards, J. Hull And S. Proctor)

<sup>۷</sup> English Result (M. Hancock, A. McDonald, C. Gude & M. Stephens)

<sup>۸</sup> Connect (J. C. Richards, C. Barbisan)

<sup>۹</sup> Person To Person (J.C. Richards)

<sup>۱۰</sup> Face To Face (C. Redstone & G. Cunningham)

<sup>۱۱</sup> Passages (J. C. Richards & C. Sandy)



شیوه‌ای با موضوع فیلم و سرگرمی مرتبطند و آموزش دستور در قالب این مفاهیم و کارکردهای مرتبط با آن آموزش داده می‌شود.

- غالباً آموزش دستور، کارکردها، واژه‌ها و مفاهیم مبتنی بر بافت یا موقعیت است. به گونه‌ای که هریک زمینه یادگیری و آموزش دیگری را فراهم می‌کند.

- گاه کارکردهایی در کتاب‌ها آموزش داده می‌شوند که مستلزم کاربرد یا آموزش صورت دستوری خاصی نیستند و در عوض بر واژه یا عبارت یا اصطلاحاتی ثابت تمرکز دارند. این بدان معناست که در کتاب‌های مورد بررسی، بر دستور این اصطلاحات تأکید خاصی نمی‌شود و آن‌ها را به مثابه کل‌های یکپارچه آموزش می‌دهند. به عنوان مثال در کارکرد *خدا حافظی* کردن صورت دستوری خاصی که وابسته به عامل خاصی باشد استفاده نمی‌شود و در اصطلاح نوعی عبارت کلیشه‌ای محسوب می‌شود.

- آموزش واژه بر آموزش دستور به ویژه در سطوح ابتدایی تر غالب است. این مؤید رویکرد تناسبی<sup>۱</sup> الیس (۲۰۰۶) است.

- آموزش دستور در هر درس به بافت محدود می‌شود و گاه دستور حاشیه‌ای به همراه تمرین‌های بیشتر برای کمک به فهم بهتر صورت دستوری، در انتهای برخی کتاب‌ها قابل دسترسی است. این نیز مؤید دیدگاه الیس (۲۰۰۶) است.

- آموزش دستور به مرور در سطوح بالاتر حالتی محض و تفصیلی تر می‌یابد.

بررسی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی از حیث آموزش مفاهیم و کارکردهای زبانی نشان می‌دهد که این کارکردها در سطح‌ها توزیع شده‌اند؛ به گونه‌ای که برخی از آن‌ها در سطح مقدماتی و برخی در سطح میانی آموزش داده می‌شوند. برخی از این کارکردها نیز آموزشی تکمیلی یا چرخه‌ای دارند؛ به این معنی که در سطح مقدماتی با کمک پاره‌ای از صورت‌های دستوری آموزش داده می‌شوند و در سطح میانی صورت‌های دستوری بیشتری برای بیان مفهوم یا کارکرد مورد نظر ارائه می‌شوند. برای آموزش کارکردهای سطح مقدماتی، صورت‌های دستوری متناسب با آن‌ها معرفی می‌شود که این صورت‌ها در مقایسه با سطح میانی از پیچیدگی کمتری برخوردارند.

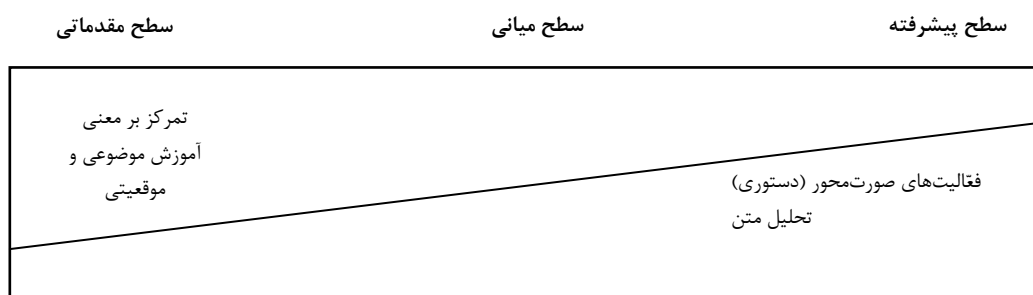
آموزش برخی کارکردها تنها ویژه سطح مقدماتی است و در همان سطح پایان می‌یابد مثل *سلام و احوالپرسی*، معرفی کردن، پرسیدن و پاسخ دادن (*تایید اطلاعات، گرفتن اطلاعات و تشخیص هویت*)، بیان و پرسیدن درباره ماهیت اشیاء، بیان مالکیت اشیاء و پرسش درباره آن، نامیدن اشیاء، بیان کردن و پرسیدن درباره مکان. اما برخی از کارکردها در سطح میانی به شکل چرخه‌ای تکرار شده‌اند مثل کارکردهای پرسیدن و پاسخ دادن (*اطلاعات، تایید و شناسایی*)، گفتن و پرسیدن درباره زمان، پیشنهاد دادن و پیشنهاد خواستن، تعارف کردن، درخواست کردن، اجازه دادن و اجازه گرفتن، بیان توانایی و عدم توانایی.

تحلیل محتوایی کتاب‌های گزینش شده آموزش زبان انگلیسی ما را به این جمع‌بندی می‌رساند که:

۱. هر چه از سطح مقدماتی به سطوح بالاتر پیش می‌رویم، کارکرد نوع دستور را تعیین می‌کند اما به تدریج این ارتباط ضعیفتر می‌شود.

<sup>۱</sup> proportional approach

۲. مفاهیم و موضوعات درس‌ها در سطوح مختلف در همه کتاب‌ها تقریباً مشابه بودند و به تدریج از محدوده‌ای کوچکتر و یا فردی‌تر در سطح مقدماتی، وارد موضوعات کلی‌تر در سطوح بعدی می‌شود.
۳. برخی از کارکردها ویژه سطح مقدماتی و برخی تنها ویژه سطح میانی هستند. البته تعدادی از کارکردها به صورت چرخه‌ای در هر دو سطح آموزش داده شده‌اند.
۴. آموزش دستور کارکرد- بنیاد بر دو سطح مقدماتی و میانی متمرکز است و هر آنچه در سطوح بالاتر مشاهده می‌شود، به نوعی تکرار صورت‌های پیشین و یا آموزش دستور حاشیه‌ای/ محض است.
- از مجموع مباحث فوق می‌توان به این نتیجه رسید که در منابع آموزش زبان انگلیسی تلاش شده است که بین سطح زبان آموز، کارکردها و مفاهیم زبانی و محتوای دستور مورد آموزش نوعی رابطه منطقی برقرار شود. به بیان دیگر، تدریس دستور تابع نوع کارکرد و مفهومی است که قرار است در چارچوب سطح زبان آموز، به وی آموزش داده شود. توزیع محتوای دستوری و رابطه آن با واژه‌ها و کارکردهای مورد تدریس همسو با دیدگاه الیس (۲۰۰۳) است. الیس (۲۳۷-۲۰۰۶) معتقد است که برنامه آموزش زبان باید بر اساس نمودار زیر طرح‌ریزی شود: (به نقل از صحرائی، ۱۳۹۴)



## ۲-۱-۲. بررسی منابع آموزشی فارسی

در ادامه این پژوهش به بررسی رابطه کارکرد زبانی، مفهوم و صورت‌های دستوری در چهار مجموعه آموزش زبان فارسی می‌پردازیم. / این چهار مجموعه عبارتند از: دوره عمومی زبان فارسی (ضرغامیان، ۱۳۸۹)، فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری، غفاری و بختیاری ۱۳۸۱ و ۱۳۸۶)، آموزش فارسی به فارسی (فردی، زهرایی و ناطق، ۱۳۸۹)، مجموعه زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶).

تجزیه و تحلیل محتوای دستوری، کارکردها و مفاهیم زبانی و واژه‌های مورد تدریس در هر یک از این مجموعه‌ها، محققان را به این نتیجه رساند که:

- ۱- آموزش دستور غالباً بدون توجه به کارکردهای زبانی مورد نیاز زبان‌آموزان صورت گرفته است. به گونه‌ای که یا توجهی به آموزش کارکردهای زبانی نشده است و یا اینکه بین آموزش کارکردها و صورت‌های دستوری و واژه‌های مورد نیاز، ارتباط چندانی وجود ندارد. با وجود اینکه در کتاب دوره عمومی زبان فارسی مقدماتی به آموزش برخی

کارکردها و صورت‌های دستوری متناسب با آن‌ها پرداخته شده است، لیکن در این کتاب تمامی کارکردهای مستخرج از تحلیل کتاب‌های زبان انگلیسی ویژه سطح مقدماتی، منعکس نشده است.

۲- طرح مشخصی برای آموزش دستور در هیچ‌یک از کتاب‌ها دیده نمی‌شود و به نظر می‌رسد نویسندگان کتاب‌ها عمدتاً بر اساس تجارب فردی خود و یا دستورهای سنتی موجود به آموزش دستور پرداخته‌اند. به بیان دیگر، گزینش و چینش محتوای دستوری نه ترکیبی<sup>۱</sup> و نه خطی<sup>۲</sup> است و نه چرخه‌ای<sup>۳</sup> و نه فرایندی<sup>۴</sup>. منظور از چینش ترکیبی و خطی این است که درس‌ها و بخش‌های مختلف درون آن‌ها صرفاً از ساده به دشوار چیده شده‌اند و رابطه موضوعی یا محتوایی و مفهومی خاصی بین آن‌ها برقرار نشده است. منظور از چینش چرخه‌ای و فرایندی نیز این است که محتوای دروس و بخش‌های مختلف آن‌ها درهم‌تنیده و دارای رابطه‌ای منطقی هستند؛ به گونه‌ای که اولاً هر بخش مقدمه بخش بعدی و خود نتیجه بخش قبلی است. بعلاوه، بخش‌های مختلف درس، نه بر اساس معیار سادگی و دشواری، بلکه بر اساس معیار ارتباط مفهومی و منطقی تدوین شده‌اند.

۳- گاه صرفاً بر آموزش برخی کارکردها تاکید شده ولی دستور خاصی برای آن‌ها معرفی نشده است.

۴- ارتباطی میان نکات دستوری و سایر بخش‌های درس وجود ندارد و یا این ارتباط ضعیف است.

نمونه‌های زیر دو نکته<sup>۳</sup> و ۴ را به شیوه‌ای بهتر تشریح می‌کنند:

- در درس دوم از مجموعه دوره عمومی زبان فارسی (ضرغامیان، ۱۳۸۹)، در بخش **واژه** به معرفی انواع شغل‌ها پرداخته شده است. در بخش **دستور**، کسره اضافه و صورت منفی فعل بودن آموزش داده شده است. در **گفتگوی** آغازین درس کارکرد احوال‌پرسی و سلام رساندن معرفی می‌شود و موردی از واژه‌های مرتبط با مشاغل و یا قاعده دستوری آموزش داده شده به چشم نمی‌خورد. در بخش **شنیدن**، بر نحوه تلفظ صورت گفتاری فعل بودن و تشخیص آن از صورت کسره اضافه تاکید می‌شود (برای مثال، این عکس منه و این عکسه). در این درس بخش **خواندن** وجود ندارد. بنا بر آنچه بیان شد، ارتباط زیادی میان اجزای درس حاکم نیست و هیچ ارتباطی میان کارکرد احوال‌پرسی و صورت دستوری (صورت منفی فعل بودن و کسره اضافه) وجود ندارد.

- در درس اول از کتاب دوم مجموعه آموزش فارسی به فارسی (زهرایی و فردی، ۱۳۹۱)، نویسندگان در بخش **واژه** به معرفی انواع نوشت/فزار و برخی افعال صرف شده در زمان حال (مانند نقاشی می‌کشد، می‌گذارد، وجود دارد) می‌پردازند. آموزش **دستور** در دو بخش طراحی شده است و در آن‌ها فعل منفی نیست و صیغگان فعل داشتن (ندارم، نداری، ندارد ...) و «جمله پرسشی» آموزش داده می‌شوند. در بخش **شنیداری** بر یادگیری واژه‌های آغازین درس تاکید می‌شود و نه صورت دستوری آموزش داده شده در بخش دستور. در بخش **خواندن** که شامل متنی با عنوان در *ایران* است به دو صورت دستوری فعل داشتن و فعل بودن در شکل مثبت آن توجه شده است اما صورت منفی که در بخش دستور آموزش داده شده است، در این متن مورد توجه قرار نگرفته است. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که اولاً هیچ کارکردی به طور صریح معرفی نشده است و بر یادگیری واژه و صورت دستوری تاکید بیشتری وجود دارد. اما می‌توان این گونه استنباط نمود که با معرفی صورت دستوری داشتن سعی شده است تا کارکرد بیان مالکیت به صورتی

<sup>1</sup> combinational

<sup>2</sup> linear

<sup>3</sup> cyclical

<sup>4</sup> procedural

ضمنی آموزش داده شود. ثانیاً، علاوه بر عدم ارائه کارکرد ارتباطی به طور صریح، هر چند میان بخش خواندن و دستور ارتباط وجود دارد اما اینطور به نظر می‌رسد که این ارتباط در سایر بخش‌ها ضعیف است.

- در درس دوم جلد اول از مجموعه فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری، غفاری و بختیاری، ۱۳۸۱)، مهارت‌ها دقیقاً تفکیک نشده‌اند. گفتگوی آغازین تحت عنوان **گوش کن و بخوان** معرفی می‌شود که صورت دستوری آموزش داده شده در متن آن دیده نمی‌شود. در بخش **نگاه کن و بخوان** تلفظ حروف آموزش داده شده است. در بخش **دستور** تحت عنوان **گوش کن و بخوان** ساخت‌های دستوری (مانند این ..... است / آن ..... است / من ..... دارم / بابا .... دارد) آموزش داده شده است. کارکردی که البته تحت عنوان کلی درس، معرفی می‌شود کارکرد احوالپرسی کردن است که به نظر می‌رسد به صورت ضمنی به آن پرداخته شده است. نتیجه این که، ارتباط میان صورت دستوری و گفتگوی آغازین درس و بخش تلفظ کلمات و نوع کارکرد معرفی شده بسیار ضعیف است.

- در درس هفتم از جلد اول کتاب زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶)، در بخش **واژه** درباره‌ی خوابگاه دانشجویان واژه‌هایی معرفی شده‌اند. بخش **شنیدن** شامل واژه‌های آغاز درس است و زیر تعدادی واژه جدیدتر نیز خط کشیده شده است. در بخش **دستور** شکل کوچک و بزرگ الفبای فارسی، شکل پیوسته فعل بودن (حاضر: حاضر هستم) / شکل منفی فعل بودن، و اسم ناشناس (حرف تعریف یک) / را نشانه مفعول / زمان حال آمدن آموزش داده می‌شوند. بخش **نوشتن** شامل پاسخگویی به سوالات اطلاعاتی با کلمات پرسشی کجا / چند / چیست / چطور است. در بخش **گفتار** شکل گفتاری کلمات مختلف مانند آسان: آسون / جای: چایی ... ارائه شده است. اما در این درس کارکردی معرفی نشده است و همان‌طور که توضیح داده شد، ارتباط میان دستور و سایر بخش‌ها بسیار ضعیف است.

۵- به دلیل نبود آموزش دستور کارکرد-بنیاد، چرخه‌ای بودن آموزش دستور در چارچوب آموزش کارکردها نیز احساس نمی‌شود (به جز کتاب زبان فارسی که تا حدی این موضوع در آن مورد توجه قرار گرفته است). عمده قواعد به شکل دستور محض ارائه شده‌اند.

### ۳. ارائه‌ی طرحی برای محتوای آموزشی دستور زبان فارسی

چنان‌چه بخواهیم دستور زبان فارسی را مبتنی بر کارکردها و مفاهیم زبانی آموزش دهیم و واژه‌های هر سطح را نیز متناسب با این رابطه برگزینیم، چاره‌ای نداریم جز آنکه بین سطح زبان‌آموز، کارکرد و مفاهیم زبانی مورد نیاز او و واژه‌های متناسب تعادل و توازن برقرار کنیم.

همان‌گونه که در بخش ۲-۱ نشان داده شد، سطح‌بندی آموزشی مبتنی بر چارچوب مرجع، مستلزم آنست که برخی از کارکردهای زبانی در سطح مقدماتی، برخی در سطح میانی و برخی دیگر به صورت تکرار شونده در هر دو سطح آموزش داده شوند. نگارندگان پژوهش حاضر، بر اساس نتایج حاصل از بررسی منابع معتبر آموزش زبان انگلیسی، که این سطح‌بندی تا حد قابل توجهی در آنها رعایت شده است، به منظور رفع کاستی‌های منابع موجود آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان طرح زیر را برای آموزش دستور زبان فارسی پیشنهاد می‌نمایند.

در این طرح، بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری مورد نیاز هر سطح رابطه‌ای منطقی و مبتنی بر نیاز ارتباطی برقرار شده است. جدول شماره (۱) رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری در سطح مقدماتی را نشان می‌دهد:

## جدول ۱) رابطه صورت‌های دستوری و کارکردها در سطح مقدماتی

کارکرد	صورت دستوری
آموزش دادن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر: ب...، نگاه / باز کن / کنید</li> </ul>
توصیف احوال: حال جسمی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... + درد داشتن ( سردرد دارم)</li> <li>• احساس + صفت + داشتن ( احساس خوب / بد دارم)</li> </ul>
قول دادن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• در فارسی با فعل مضارع اخباری (درسم را می‌خوانم)</li> </ul>
پرسیدن قیمت	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اسم مفرد یا جمع + چند است؟ / چند قیمت است؟ ضمیر یا صفت پرسشی</li> </ul>
آدرس دادن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر (برو خیابان سمت راست)</li> <li>• حرف اضافه / قید مکان + فعل بودن (بانک + روبروی سینما / زیر پل / کنار پارک... است)</li> </ul>
دلیل / بهانه آوردن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• حرف ربط بیان دلیل (چون / زیرا / آخر) + جمله: آخر هوا سرد است.</li> <li>• لازم بودن (تا / که) + جمله: لازم است او را ببینم.</li> <li>• خواستن (که / تا) + جمله: می‌خواهم درس بخوانم.</li> <li>• مجبور بودن (که / تا) + جمله: مجبورم به بازار بروم.</li> </ul>
بیان تجارب	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ماضی نقلی: مشهد رفته‌ام.</li> <li>• ماضی ساده: سال ۸۹ به مشهد رفتیم.</li> </ul>
مقدماتی: سلام و احوالپرسی (سلام و خدا حافظی کردن و کارکردهایی از این دست لزوماً با آموزش دستور خاصی همراه نیستند و در سطح واژه و یا ترکیب متوقف می‌شوند).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• سلام. حال شما خوب است؟</li> <li>• سلام. حال شما چطور است؟</li> <li>• کلمه پرسشی مد نظر در اینجا: حال + ... + خوب بودن؟</li> </ul>
معرفی کردن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ضمیر یا اسم + فعل بودن: من علی هستم. / این دانشجو علی است.</li> <li>• الگوی فوق در شکل سوالی: تو علی هستی؟</li> <li>• کلمه پرسشی کی / چه کسی: او کیست؟</li> <li>• ضمایر متصل فاعلی: اسم + م + ... + علی + فعل بودن: اسمم علی است.</li> <li>• اسامی جمع و مفرد: این دانشجویها علی و مریم هستند.</li> <li>• این + ... + فعل بودن: این زهرا است.</li> <li>• کلمه پرسشی چیست: اسمت چیست؟</li> <li>• این جملات نمونه‌هایی از صورت‌های دستوری موارد ذکر شده در بخش معرفی کردن هستند. من معلم هستم. شغل / آدرس ... تو چیست؟ / شغل / آدرس / ت چیست؟ / ما / شما... معلم هستیم. (اسم مفرد و نه جمع) / این علی / دوستم / خواهرم... است</li> </ul>
تایید یا موافقت نمودن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ضمیر فاعلی + هم + (جمله): من هم زبان فارسی دوست دارم.</li> <li>• هم / نیز / همچنین / همینطور</li> </ul>
دعوت کردن (پذیرفتن و نپذیرفتن)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر: بفرماید، تشریف بیاورید</li> <li>• جمله سؤالی بله خیر با مضارع اخباری: به اینجا می‌آید؟</li> <li>• فعل خواستن، دوست داشتن، تمایل داشتن و افعال داری معنایی مشابه: دوست دارید به اینجا بیاید؟</li> <li>• با یک واژه: بیا</li> <li>• نتوانستن + مضارع التزامی: نمی‌توانم بیایم</li> <li>• فعل مضارع ملاموس</li> <li>• خیلی + صفت (ارائه دلیل و سپس رد دعوت): خیلی خسته هستم. نمی‌توانم بیایم.</li> </ul>
توصیف مکان	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل بودن: این کلاس است. صندلی در کلاس است.</li> <li>• فعل وجود داشتن: در کلاس سه صندلی وجود دارد.</li> <li>• اسم مکان + ... داشتن: خانه در و پنجره دارد</li> <li>• کلمه پرسشی کجا: بانک کجاست؟</li> <li>• حروف اضافه مکان: کتاب روی میز است</li> </ul>
توصیف زمان	<ul style="list-style-type: none"> <li>• قیدهای زمان: امروز، شنبه، تیرماه</li> <li>• حروف اضافه زمان: در شب</li> <li>• کلمات پرسش کی / چه وقت / چه هنگام ...</li> <li>• صفت شمارشی: اصلی و ترتیبی: سوم بهمن</li> <li>• صفت پرسشی: چندم، چند</li> </ul>

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در این سطح کارکردهایی مانند معرفی کردن، توصیف کردن، قول دادن، آدرس دادن، دلیل / بهانه آوردن، آموزش دادن، پرسیدن قیمت، دعوت کردن، بیان تجارب، تأیید یا موافقت نمودن و توصیف مکان معرفی شده‌اند.

در سطح میانی، همزمان با افزایش دانش دستوری، توسعه دایره واژگانی فارسی آموزان، می‌توان کارکردهایی را که مستلزم استفاده از جملات مرکب، ناهمپایه، ساخت‌های سببی و مجهول است، آموزش داد. نگارندگان پژوهش حاضر براین باورند که فارسی آموز سطح میانی باید کارکردها و صورت‌های دستوری جدول شماره (۲) و رابطه بین آن‌ها را در چارچوبی فرایندی بیاموزند تا استاندارد سطح‌بندی چارچوب مرجع برای سطح میانی را کسب نماید.

جدول (۲) رابطه کارکردها و صورت‌های دستوری در سطح میانی

کارکرد	صورت دستوری
بیان پشیمانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• یک واژه: وای / متأسفانه</li> <li>• حیف + شد (که) جمله مثبت یا منفی</li> <li>• کاش + حالا + ماضی استمراری: کاش تو هم با ما می‌آمدی.</li> <li>• کاش + دیروز + ماضی استمراری / ماضی بعید: کاش دیروز رفته بودم / می‌رفتم</li> <li>• باید + ماضی استمراری / ماضی بعید: بایستی می‌رفتم</li> </ul>
توضیح دادن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جملات موصولی</li> </ul>
گزارش یا نقل قول کردن	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مریم الان گفت فردا به پارک می‌رود</li> <li>• مریم دیروز گفت امروز به پارک می‌رود</li> <li>• مریم الان گفت آگه بتواند فردا به پارک می‌رود</li> <li>• مریم دیروز گفت آگه بتواند امروز به پارک می‌رود</li> </ul>
بیان رابطه سببی فعل (گفتگو درباره سرویس و خدمات)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اتاق رو دادم رنگ بزنند. (دادن + فعل سوم شخص جمع)</li> <li>• گاهی می‌گوییم: ماشین رو دادم تعمیر.</li> <li>• موهامو رنگ کردم. (در رابطه با خود شخص: اول شخص مفرد)</li> </ul>
بیان درجاتی از اطمینان	<ul style="list-style-type: none"> <li>• قید تاکید: حتماً و معادل‌های آن</li> <li>• فعل بایستن و توانستن (به شکل مضارع / ماضی استمراری و مثبت یا منفی) + فعل مضارع التزامی دیگر</li> <li>• قید شک و تردید (شاید) + مضارع التزامی</li> <li>• ممکن است + جمله با مضارع التزامی: ممکن است مریم خانه نباشد.</li> <li>• ممکن بود + جمله با فعل مضارع التزامی</li> </ul>
بیان نظرات انتزاعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اسم معنی: عقل، هوش، سواد ... : هوش حائز اهمیت است.</li> </ul>
بیان تقابل	<ul style="list-style-type: none"> <li>• حروف ربط مرکب در فارسی: هرچند، در حالی که، با وجود اینکه، با این حال...</li> </ul>

❖ دوره‌ای از کلمات پرسشی در قالب زمان‌های مضارع اخباری (حال ساده)، مضارع مستمر (حال استمراری)، ماضی ساده
❖ تمرکز بر کلمات پرسشی از نقش فاعلی آن‌ها بر نقش مفعولیشان. در فارسی این موارد همان ضمایر پرسشی که، کدام و چه هستند.
❖ مقایسه مضارع اخباری و مضارع مستمر
❖ مقایسه ماضی استمراری و ماضی مستمر
❖ ی اضافه / -ه و اسم معنی بدون ی اضافه
❖ ضمایر مشترک خود، خویش، خویشان که معادل ضمایر انعکاسی هستند.
❖ افعال دو قسمتی: مانند افعالی که با کردن و یا شدن در زبان فارسی وجود دارد.
❖ فعل مجهول با تمام زمان‌ها، وجه نماها و ساخت‌های فعلی ممکن است چون مسأله فعل مجهول در فارسی حل نشده است این مورد پیچیده‌تر باشد.
❖ در این جا می‌توان حرف ربط که را برای بیان دلیل، علت، برای توضیح و تفسیر به کار می‌رود.
❖ ساخت‌های فعلی مانند اسم مصدر
❖ قید مقدار در فارسی
❖ ضمایر مبهم: همه، یکی، دیگری، برخی، هر که، چند
❖ حروف ربط بیان زمان (تا وقتی / زمانی که، همین که، به محض اینکه...) معادل جمله‌واره / بندهای قیدی
❖ بیان صفات پیشین و پسین از حیث اهمیت آن‌ها در جایگاه خود نسبت به موصوف
❖ ترتیب صفات

همان‌گونه که در تشریح محتوای دستوری و کارکردهای ارتباطی منابع آموزش زبان انگلیسی گفته شد، برخی از صورت‌های دستوری و کارکردهای زبانی همزمان در هر دو سطح مقدماتی و میانی آموزش داده می‌شوند. پر واضح است که آموزش این کارکردها و صورت‌های دستوری متناظر آن‌ها در سطح میانی، تداوم آموزش آن‌ها در سطح مقدماتی است. به بیان دیگر، تکرار این کارکردها و صورت‌های دستوری آن‌ها، خود مؤید آموزش چرخه‌ای و فرایندی آن‌ها است. عمده‌ترین این کارکردها عبارتند از پرسش برای تایید، درخواست کردن، توصیف رویداد، نصیحت کردن، کارکرد هشدار دادن، توصیف مقدار و تعداد، کارکرد پرسیدن و پاسخ دادن، توصیف عادت، توصیف و مقایسه، کارکرد بیان قصد و تصمیم، کارکرد بیان توانایی و عدم توانایی، کارکرد تعارف کردن، پیشنهاد کردن و خواستن، کارکرد پیش‌بینی کردن، کارکرد بیان هدف، بیان رضایت و نارضایتی، کارکرد بیان شرط، بیان علاقه و عدم علاقه، کارکرد بیان ترجیح، بیان امکان و عدم امکان، کارکرد اجازه دادن و اجازه گرفتن، استنتاج / حدس زدن که به ترتیب در جداول ۳ تا ۲۵ نمایش داده شده‌اند.

کارکرد بیان اجبار و یا عدم اجبار در دو سطح به طور مشترک آموزش داده می‌شود. اما باید توجه داشت سطح مقدماتی از سادگی ساختاری بیشتری نسبت به سطح میانی برخوردار باشد.

جدول ۳) کارکرد بیان اجبار و عدم اجبار

کارکرد اجبار و وظیفه و عدم آن	
مقدماتی	• مجبور + فعل (بودن) + مضارع التزامی
	• باید + مضارع التزامی: باید بروم
	• فعل امر برای بیان وظیفه: برو و کتاب‌هایت را بخوان
	• فعل غیرشخصی: باید + ماضی ساده: باید کتاب خواند.
میانی	• موارد بالا
	• نتوانستن + فعل مثبت یا منفی مضارع التزامی: نمی‌توانی به آنجا بروی
	• نمی‌شود + فعل منفی مضارع التزامی: نمی‌شود به آنجا بروی
	• انتظار می‌رود که + مضارع التزامی مثبت یا منفی: انتظار می‌رود که به آنجا نروی

در جدول (۴) کارکرد جملات پرسشی در بیان تأیید و یا پرسش جهت کسب موافقت ارائه شده است.

جدول (۴) کارکرد پرسش برای تأیید

کارکرد پرسش برای تأیید	
<b>مقدماتی</b>	• سوالات بله/خیر: دانشجویی؟
<b>میانی</b>	• سوالات بله/خیر
	• سوالات منفی: زشت نیست؟
	• دم سوالی همراه با جواب کوتاه مثبت. منفی: با استفاده از دیگر- مگر نه- نه- آره- فعل اصلی معکوس شده

کارکرد درخواست کردن از جمله کارکردهای ارتباطی پرکاربرد است که می‌توان با صورت‌های دستوری زیر آن را آموزش داد.

جدول (۵) کارکرد درخواست کردن

کارکرد درخواست کردن:	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• گاهی تنها با بیان یک واژه: آب</li> <li>• خواستن: آب می‌خواهم</li> <li>• فعل امر: کتاب دستور را به من بدهید لطفا</li> <li>• اسم/ضمیر + خواستن + (که) + جمله: من می‌خواهم (که) کتاب دستور را بخوانم</li> <li>• جمله سوالی بله خیر با فعل داشتن: ... را داری/دارید؟</li> <li>• پرسش با عبارت‌های ممکن بودن/شدن: میشه...؟ / ممکنه...؟</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دلم می‌خواهد + اسم / (که) + جمله</li> <li>• ممکن است لطفا + جمله</li> <li>• می‌توانید لطفا + جمله</li> <li>• امکان دارد لطفا + جمله</li> <li>• اسم/ضمیر + مایل بودن: من مایلم چای بنوشم ...</li> <li>• فعل تمایل داشتن + فعل مضارع التزامی: من تمایل دارم چای بخورم</li> <li>• نمی‌دانم آیا امکان دارد/ می‌توانید/ ممکن است + جمله: نمی‌دانم آیا امکان دارد کمی آب برایم بیاورید؟</li> </ul>

زمان‌های فعلی مختلف، رویدادهای متنوعی را توصیف می‌کنند و در حین ارائه این زمان‌ها می‌توان صورت‌های دستوری بیشتری مانند قیدها را نیز آموزش داد.



## جدول ۶) کارکرد توصیف رویداد

کارکرد توصیف رویداد	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل ربطی</li> <li>• مضارع اخباری</li> <li>• قیده‌های زمان مختص عام</li> <li>• قیده‌های زمان به شکل ساده و مرکب (شامل یک یا چند واژه)</li> <li>• رویداد در حال حاضر و رویدادی که این روزها اتفاق می‌افتد</li> <li>• مضارع مستمر: دارم می‌روم</li> <li>• ماضی نقلی همراه با قید هنوز، از، قبلاً، تا به حال</li> <li>• ماضی مطلق/ ساده با قاعده (-ت، -د، -ید، -اد، -ود) و در صورت وجود فعل ماضی بی‌قاعده به همراه قید زمان گذشته مانند دو روز گذشته</li> <li>• ماضی استمراری</li> <li>• ماضی مستمر: داشتم می‌رفتم</li> <li>• مضارع اخباری/ ماضی ساده/ مضارع مستمر/ قرار است + مضارع التزامی (قرار است بروم)/ مستقبل خواهم رفت</li> </ul>
<b>میانی</b>	<p>در سطح میانی این زمان‌های فعلی با صورت‌های فعلی و گاه قیده‌های بیشتری همراه هستند</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• دوره‌ای از زمان‌های مضارع اخباری/ مضارع مستمر/ ماضی ساده / ماضی استمراری</li> <li>• ماضی نقلی با قیده‌هایی مانند بارها، همیشه، هنوز، تا کنون، هرگز، دیگر هیچ‌وقت و صفات عالی و اعداد ترتیبی همراه است.</li> <li>• ماضی نقلی و مقایسه آن با ماضی مطلق</li> <li>• افعال حسی و حرکتی: برخی فعل‌ها در حالت مستمر به کار نمی‌روند: داشتن و بودن (دارم داشتم غلط است)</li> <li>• مضارع اخباری و مستمر با مفهوم آینده و قیده‌های مرتبط با آینده</li> <li>• مستقبل</li> <li>• مضارع مستمر در مفهوم آینده مستمر</li> <li>• ماضی نقلی در مفهوم آینده کامل</li> <li>• ماضی مستمر</li> <li>• ماضی بعید</li> </ul>

برای آموزش کارکرد نصیحت کردن بهتر است در سطح میانی علاوه بر موارد ذکر شده در سطح مقدماتی، وجه-نمای باید در شکل حال و گذشته نیز به کار رود.

## جدول (۷) کارکرد نصیحت کردن

کارکرد نصیحت کردن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر یا نهی: این کتاب رو بخوان / از آن مسیر نرو</li> <li>• فعل بایستن / نبایستن: باید روی دستور تمرکز کنید</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• باید / بایستی / می‌بایست روی دستور تمرکز می‌کردید.</li> <li>• بهتر است + جمله</li> <li>• خوب است + جمله</li> <li>• کار/فکر خوبی است که + جمله</li> <li>• اگر + مضارع التزامی + خوب/بد / مناسب /... + فعل ربطی</li> </ul>

کارکرد هشدار دادن را می‌توان با صورت‌های دستوری بیشتری در سطح میانی آموزش داد.

## جدول (۸) کارکرد هشدار دادن

کارکرد هشدار دادن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل نهی</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مصدر + بسیار/خیلی + صفت + بودن: تمرکز کردن روی دستور بسیار سخت است</li> <li>• مضارع التزامی منفی/مثبت + هان/ها</li> <li>• فعل امر/ نهی + هان/ها</li> </ul>

در آموزش مفهوم بیان مقدار و تعداد صورت‌های متعددی را می‌توان آموزش داد که در جدول زیر به برخی از آنها اشاره شده است.

## جدول (۹) کارکرد توصیف مقدار و تعداد

توصیف مقدار و تعداد	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اسامی قابل شمارش و غیر قابل شمارش</li> <li>• - ان (جاندار) + فعل جمع</li> <li>• - ها/ان + مفرد و جمع</li> <li>• - ها و - ان (رستنی‌ها) + مفرد/جمع</li> <li>• اسم معنی (که جمع بسته نمی‌شود): هوش، عقل ...</li> <li>• صفت مبهم: هیچ، قدری/چند/برخی</li> <li>• صفت پرسشی: چه قدر/ چند تا</li> <li>• صفت پرسشی</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تکرار و توضیح بیشتر عناصری که در سطح مقدماتی آموزش داده شده‌اند.</li> </ul>

کارکرد پرسیدن و پاسخ دادن نیز از کارکردهای پرکاربرد و است که شامل پرسش‌های بلی/خیر و پرسش‌های اطلاعی است. باید در نظر داشت که این پرسش و پاسخ‌ها خود در بیان کارکردهای دیگر نیز به کار برده می‌شوند. به عنوان مثال چند سال داری؟ جمله‌ای است که هم در بیان کارکرد پرسیدن و هم در بیان کارکرد بیان سن به کار برده می‌شود.

### جدول ۱۰) کارکرد پرسیدن و پاسخ دادن

کارکرد پرسیدن و پاسخ دادن: اطلاعات، تایید و شناسایی	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (آیا) من / او / این ..... هستم / هست؟</li> <li>• ..... چیست؟</li> <li>• کیست / چند ساله است (چند سال دارد) / اهل کجاست؟ (کجایی است) / چند است؟</li> <li>• مضارع اخباری / مضارع مستمر / ماضی ساده / ماضی نقلی / مستقبل در حالت سوالی <u>بله خیر</u> یا سوالی</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>اطلاعی</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>ضمایر و صفات پرسشی فوق</u></li> </ul>	<b>مقدماتی</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• این کارکرد با آموزش سایر افعال و زمان‌های هر دو قالب جملات مرکب یا درونه‌سازی شده</li> <li>• مضارع اخباری / مضارع مستمر / ماضی ساده / ماضی نقلی / مستقبل در حالت سوالی <u>بله خیر</u> یا سوالی</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>اطلاعی با</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>ضمایر و صفات پرسشی فوق</u></li> <li>• نمی دانم / می دانی / می توانی به من بگویی / ... + (که / آیا) / چند، کی، کجا ...</li> </ul>	<b>میانی</b>

کارکرد بیان عادت در سطح میانی را می‌توان با صورت‌های گذشته آموزش داد.

### جدول ۱۱) کارکرد توصیف عادت

توصیف عادات	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• مضارع اخباری: من روزهای جمعه کتاب دستور می‌خوانم</li> <li>• فعل عادت داشتن: من به دستور خواندن عادت دارم</li> <li>• عادت کردن: به دستور خواندن عادت می‌کنم</li> <li>• سابقاً + فعل ماضی: سابقاً دستور زبان ساده‌تر بود.</li> </ul>	<b>مقدماتی</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل عادت داشتن: من به دستور خواندن عادت داشتم</li> <li>• ماضی استمراری: من همیشه کتاب دستور می‌خواندم / من سابقاً کتاب دستور می‌خواندم</li> <li>• ماضی استمراری / فعل ماضی ساده بودن + سابقاً</li> </ul>	<b>میانی</b>

همان‌گونه که در جدول زیر قابل مشاهده است برای آموزش کارکردهایی مانند توصیف کردن، مقایسه کردن و پرسیدن جهت توصیف چیزی یا کسی از صورت‌های دستوری بیشتری مانند صفت و فعل بودن استفاده می‌شود.

جدول (۱۲) کارکرد توصیف و مقایسه

کارکرد توصیف کردن و مقایسه نمودن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• صفت ساده: دستور مفید + است.</li> <li>• صفت + ی: دستور آموزشی بحث جالبی است.</li> <li>• صفت + تر</li> <li>• صفت + ترین</li> <li>• کلمه پرسشی چه جور بودن؟ / چه شکلی بودن / شبیه چه / که بودن: دستور چه جور است؟ / معلماتان چه جور است؟ تو شبیه خواهرت هستی؟ کتاب دستورت / معلم دستور زبانت چه شکلی است؟</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• چنین / چنان دستور زبان خوبی ...</li> <li>• کلماتی مانند دو برابر، به صفتی در ساخت صفات برابری: دستور انگلیسی به اندازه دستور فارسی شیرین نیست / دستور انگلیسی به شیرینی دستور زبان فارسی نیست / دستور زبان انگلیسی و فارسی به یک اندازه شیرین نیستند.</li> <li>• صفات برتر به همراه برخی قیود تاکید یا نشان‌دهنده درجه صفت: بسیار بهتر / کمی بهتر / تا حدودی بهتر ...</li> <li>• ساخت صفات برتر و مقایسه‌ای دو گانه: نکات دستوری بیشتر، لحظات بهتر</li> <li>• صفات برتر مکرر: دستور آموزشی بهتر و بهتر</li> <li>• ترتیب صفات</li> <li>• صفات وجه مفعولی و فاعلی (صفاتی مانند صفت فاعلی یا مفعولی مرکب مرخم)</li> <li>• جملات موصولی توصیفی</li> </ul>

کارکرد بیان قصد و تصمیم در سطح میانی با صورت‌های پیچیده‌تری مانند جملات مرکب آموزش داده می‌شوند.

جدول (۱۳) کارکرد بیان قصد و تصمیم

بیان تصمیم و قصد	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• بیان قصد و تصمیم از طریق فعل‌های خواستن، قرار بودن، فعل مستقبل و مضارع مستمر: می‌خواهم دستور بخوانم / دستور خواهم خواند / این هفته (دارم) دستور می‌خوانم</li> <li>• قرار است + جمله: قرار است دستور بخوانم</li> <li>• جمله شرطی: اگر شرایط خوب باشد، دستور خواهم خواند.</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• قرار است + فعل مضارع التزامی: دستور بخوانم</li> <li>• قرار بود + مضارع التزامی: قرار بود دستور بخوانم</li> <li>• فعل خواستن به شکل گذشته: می‌خواستم دستور بخوانم</li> <li>• فعل مضارع اخباری: باشه همین الان دستور را می‌خوانم</li> </ul>

جهت آموزش کارکرد بیان توانایی یا عدم توانایی می‌توان از صورت‌های معدودی بهره بود.

جدول (۱۴) کارکرد بیان توانایی و عدم توانایی

کارکرد توانایی و عدم توانایی	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• توانستن در زمان حال</li> <li>• توانستن + قیدهایی مانند به خوبی، به آرامی، تند/سریع ...</li> </ul>
<b>میانی</b>	<p>میانی این کارکرد با کمک وجه‌نمای توانستن در زمان حال و گذشته و همچنین با استفاده از برخی ترکیبات که دارای معنای توانستن هستند، قابل بیان است</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• توانستن + قیدهایی مانند به خوبی، به آرامی، تند/سریع ...</li> <li>• توانستن - قادر بودن - موفق شدن - بلد بودن - از پس ... برآمدن که در زمان‌هایی غیر از زمان حال نیز به کار می‌روند در سطح میانی آموزش داده می‌شوند.</li> </ul>

کارکرد تعارف کردن در سطح میانی با صورت‌های رسمی‌تر نیز قابل بیان است:

جدول (۱۵) کارکرد تعارف کردن

کارکرد تعارف کردن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر: میوه بخورید</li> <li>• جمله پرسشی با مضارع التزامی: کمک کنم؟</li> <li>• جمله پرسشی با فعل خواستن / دوست داشتن می‌خواهید کمک کنم؟</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل توانستن در جمله پرسشی همراه با ضمیر فاعلی اول شخص: می‌توانم کمک‌تان کنم؟</li> </ul>

می‌توان در سطح میانی این کارکرد را با ساخت‌هایی مانند جمله مرکب آموزش داد.

جدول (۱۶) کارکرد پیشنهاد کردن و پیشنهاد خواستن

کارکرد پیشنهاد دادن و پیشنهاد خواستن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل امر: برو/ نخوان خوب نیست</li> <li>• بیا(یی) + مضارع التزامی: بیا درس بخوانیم</li> <li>• اسم / مصدر + چطور بودن: بستنی چطور است؟</li> <li>• با + مصدر + چطور: به درس خواندن چطورید؟</li> <li>• یاید / نباید</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل توانستن در جمله خبری مثبت: می‌توانیم کتاب بخوانیم</li> <li>• فکر خوبی است + که + جمله</li> <li>• فعل منفی مضارع اخباری: کتاب نخوانیم</li> <li>• شاید فکر خوبی باشد که + جمله با فعل مضارع التزامی</li> </ul>

در سطح میانی علاوه بر موارد ذکر شده در سطح مقدماتی، می‌توان عبارت قرار است نیز را به کار برد.

## جدول (۱۷) کارکرد پیش‌بینی کردن

کارکرد پیش‌بینی کردن	
مضارع اخباری: در کنکور قبول می‌شوم مضارع مستمر فعل مستقبل: برف خواهد بارید	• • • <b>مقدماتی</b>
قرار است + جمله	• <b>میانی</b>

می‌توان کارکرد بیان هدف را با صورت‌های معدودی آموزش داد.

## جدول (۱۸) کارکرد بیان هدف

بیان هدف	
واژه‌های مرتبط با بیان دلیل و هدف: تا/ چون / که جمله با کمک ترکیب برای + مصدر	• • <b>مقدماتی</b>
جهت + مصدر/ اسم مصدر برای + اسم مصدر/ مصدر فعل + که/ تا + فعلی دیگر مقدماتی: بیان هدف ترکیب‌هایی مانند با این هدف که + جمله/ به این علت که و مانند آن	• • • • <b>میانی</b>

در سطح میانی علاوه بر صورت‌های دستوری سطح مقدماتی، از واژه «مدام» به همراه فعل «برای بیان نارضایتی و شکایت کردن نیز استفاده می‌شود مانند «این ماشین مدام/ هی خراب می‌شود.»

## جدول (۱۹) کارکرد بیان رضایت و نارضایتی

کارکرد بیان رضایت یا نارضایتی	
خیلی + صفت: خیلی زیاده خیلی دیگه خوبه/ دیگه خیلی مهربونه بیش از حد + صفت+ است: او بیش از حد صمیمی است. به اندازه کافی + صفت+ است	• • • • <b>مقدماتی</b>
به اندازه کافی + صفت + است (کنایه): به اندازه کافی قشنگ است. آنقدر که باید + صفت + نیستن: این اتاق به اندازه کافی بزرگ نیست. بیش از حد نیاز کتاب دستور/ برنج/ پول ... اسم + به اندازه کافی/ به اندازه کافی + اسم به اندازه کافی + اسم + داشتن/ بودن اسم/ صفت + ش + خوبه	• • • • • • <b>میانی</b>

گاه جملات شرطی دارای افعالی از زمان‌های مختلف نیز ممکن است برای آموزش کارکرد بیان شرط، به کار روند. مثلاً ماضی استمراری، ماضی بعید یا ماضی بعید، ماضی استمراری: اگر به آنجا رفته بود، درس می‌خواند/ اگر به آنجا می‌رفت، درس خوانده بود.

جدول ۲۰) کارکرد بیان شرط

بیان شرط	
مقدماتی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اگر + مضارع اخباری، مضارع اخباری: اگر می‌روی، می‌آیم</li> <li>• اگر + مضارع اخباری، مضارع اخباری/مستقبل: اگر می‌روی، خواهم آمد/می‌آیم</li> <li>• اگر + مضارع التزامی، مضارع اخباری/مستقبل: اگر بروی، می‌آیم/خواهم آمد</li> <li>• اگر + ماضی استمراری، ماضی استمراری: اگر می‌رفتی، می‌آمدم</li> </ul>
میانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اگر + مضارع اخباری، مضارع اخباری/مستقبل</li> <li>• اگر + مضارع التزامی، مضارع اخباری</li> <li>• اگر + ماضی استمراری، ماضی استمراری</li> <li>• اگر + ماضی بعید، ماضی بعید</li> <li>• کلمات یا ادات شرط مانند اگر، به شرط آنکه و مانند آن</li> </ul>

اسم و یا مصدر از جمله صورت‌های دستوری پرکاربرد برای آموزش کارکرد بیان علاقه و عدم آن است.

جدول ۲۱) کارکرد بیان علاقه و عدم علاقه

کارکرد بیان علاقه و عدم علاقه	
مقدماتی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل دوست داشتن با اسم یا فعل</li> <li>• فعل علاقه‌مند بودن با اسم یا مصدر</li> <li>• اسم/مصدر + مورد علاقه + ....(ضمیر فاعلی / اسم شخص) ... + بودن</li> </ul>
میانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعل علاقه داشتن به/ به + اسم/مصدر علاقه داشتن</li> <li>• افعالی که دارای معنای دوست داشتن و مخالف آن هستند: لذت بردن از، عاشق چیزی بودن، متنفر بودن از به همراه اسم و یا مصدر...</li> <li>• بیان معنای فوق با کمک جمله مرکب مثال: شنا کردن چیزی است که به آن علاقه دارم/ یا هر یک از فعل‌های مشابه</li> </ul>

صورت‌های دستوری جهت آموزش کارکرد بیان ترجیح معدود است.

جدول ۲۲) کارکرد بیان ترجیح

کارکرد بیان ترجیح	
مقدماتی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله خبری با فعل خواستن: بستنی می‌خواهم/ شکلات نمی‌خواهم.</li> <li>• جمله خبری با فعل دوست داشتن: بستنی دوست دارم/ شکلات دوست ندارم.</li> </ul>
میانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله خبری با فعل تمایل داشتن با فعل میل داشتن: تمایل دارم به آنجا بروم/ میل دارم بستنی بخورم</li> <li>• جمله خبری با فعل ترجیح دادن و مصدر: بستنی خوردن را به کتاب خواندن ترجیح می‌دهم.</li> <li>• فعل پسندیدن و افعالی با معنای مشابه به همراه اسم یا مصدر</li> <li>• قید ترجیحاً با اسم یا مصدر: ترجیحاً بستنی</li> </ul>

## جدول (۲۳) کارکرد بیان امکان و عدم امکان

کارکرد بیان امکان و عدم امکان	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله خبری با قید شاید: شاید کتاب بخوانم.</li> <li>• جمله خبری و پرسشی با فعل ممکن بودن: ممکن است کتاب بخوانم.</li> <li>• جمله خبری یا پرسشی با فعل احتمال داشتن: احتمال دارد امروز به فروشگاه بروم.</li> <li>• جمله خبری و یا پرسشی با کمک فعل شدن در معنای ممکن بودن: می‌شود کتاب بخوانیم یا تلویزیون تماشا کنیم.</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله خبری و پرسشی با فعل امکان داشتن</li> <li>• جمله خبری یا پرسشی با فعل احتمال داشتن: احتمال دارد فردا کتاب بخوانم.</li> <li>• جمله خبری با قیدهایی مانند احتمالاً، شاید همراه با فعل گذشته: شاید به آنجا می‌رفت</li> <li>• جمله خبری و پرسشی با فعل‌های ممکن بودن، امکان داشتن و احتمال داشتن با فعلی که در گذشته روی داده است: ممکن بود (که) آن‌ها قبلاً رفته باشند</li> </ul>

می‌توان در سطح میانی نیز علاوه بر همه صورت‌های دستوری سطح مقدماتی، آموزش کارکرد را با صورت‌های پیچیده دیگر تکمیل نمود.

## جدول (۲۴) کارکرد اجازه دادن و اجازه گرفتن

کارکرد اجازه دادن و اجازه گرفتن	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله خبری با فعل امر مثبت یا منفی: بنشین</li> <li>• جمله خبری یا جمله پرسشی با فعل توانستن به شکل مثبت یا منفی: نمی‌توانی اینجا بنشینی / می‌توانم اینجا بنشینم؟</li> <li>• جمله پرسشی با فعل ممکن بودن: ممکن است اینجا بنشینم؟</li> <li>• جمله پرسشی با فعل شدن در معنای ممکن بودن؟ می‌شود اینجا بنشینم؟</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمله پرسشی با فعل امکان داشتن: امکان دارد اینجا بنشینم؟</li> <li>• پرسش با فعل اجازه دادن و اجازه داشتن؟ اجازه می‌دهید/ دارم اینجا بنشینم؟</li> <li>• جمله خبری با فعل نباید برای کارکرد اجازه ندادن: نباید اینجا بنشینی</li> <li>• جمله خبری با فعل مجاز بودن/ اجازه داشتن: مجازم اینجا بنشینم/ اجازه دارم اینجا بنشینم؟</li> </ul>

کارکرد بیان استنتاج و حدس زدن از این جهت در یک جدول آمده‌اند که دارای مفاهیم مشابه با درجات کمی متفاوت هستند.



## جدول (۲۵) کارکرد استنتاج / حدس زدن

کارکرد حدس زدن / استنتاج	
<b>مقدماتی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ممکن بودن</li> <li>• توانستن یا نتوانستن به شکل حال ساده (می تونه / نمی تونه مریم باشه)</li> <li>• شدن: به شکل حال ساده (میشه / نمیشه آنجا باشد)</li> <li>• شاید یا ممکن همراه با فعل حال ساده: شاید / ممکن است آنجا باشد</li> <li>• حتماً با فعل حال ساده: حتماً سردرد داری</li> <li>• احتمال دارد / احتمالاً همراه به شکل حال ساده: احتمال دارد آنجا باشد</li> </ul>
<b>میانی</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• باید: باید سردرد داشته باشی = حتماً سردرد داری</li> <li>• شدن / ممکن بودن به شکل گذشته</li> <li>• شاید / احتمالاً همراه با فعل گذشته: شاید آنجا بود</li> <li>• نتوانستن به شکل گذشته: می تونست بهتر هم باشه</li> <li>• نتوانستن یا نتوانستن به شکل گذشته: می توانسته آنجا باشد یا نمی توانسته آنجا باشد.</li> <li>• حتماً همراه با فعل گذشته: حتماً آنجا بود.</li> <li>• احتمال داشتن به شکل گذشته: احتمال داشت آنجا باشد.</li> </ul>

## ۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد آموزش آن دسته از قواعد دستوری ضروری است که در فضای ارتباطی از کاربرد بیشتری برخوردار باشند. بنا بر آنچه گذشت، آموزش کارکرد - بنیاد دستور، اصلی تفکیک‌ناپذیر از ویژگی‌های دستور آموزشی است. حاصل تحقیق و بررسی حاضر نشان می‌دهد که بازنمایی قواعد دستور آموزشی با شیوه آموزش کارکرد-بنیاد، در منابع آموزشی یاد شده، چندان انعکاس نیافته است و شاید بتوان گفت که این قواعد در یک یا دو منبع مورد بررسی، نمودی ضعیف دارد. به طوری که این منابع یا تنها بر آموزش ضمنی کارکرد فارغ از صورت یا صورت‌های دستوری خاص پرداخته‌اند و یا تنها به آموزش صورت‌های دستوری محض بسنده نموده‌اند.

چرخه‌ای بودن چینه‌ها محتوا به این معنی است که در هر سطح کارکردها و صورت‌های دستوری متناسب با آنها معرفی می‌شوند و رابطه میان این دو و آموزش آنها در سطح بعدی تکرار و سپس تکمیل می‌گردد. نتیجه حاصل از بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی حاکی از آن است که چینه‌ها محتوای دستوری در این منابع، حالت چرخه‌ای ندارند و به نظر می‌رسد که آموزش مستلزم سطح‌بندی مشخص‌تری در چارچوب قواعد دستور آموزشی است. در تحقیق حاضر تلاش نمودیم تا گامی کوچک به سوی دستیابی به انگاره‌ای از قواعد دستور آموزشی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان برداریم. بدیهی است که نیل به آموزش موفق‌تر زبان فارسی، مستلزم تلاش‌های مستمر است.

## منابع

ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد و بختیاری، بهروز (۱۳۸۱). *فارسی بیاموزیم*. چاپ اول. تهران: مدرسه، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

رضایی، والی و کوراوند، آمنه (۱۳۹۳). ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۳، ۱۱۷-۱۴۱.

صحرائی، رضامراد (۱۳۹۴). آموزش دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم‌آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی، *فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌شناسی تربیتی*، ۳۵، ۱-۲۳.

صفارمقدم، احمد (۱۳۸۶). *مجموعه زبان فارسی*. چاپ اول. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ضرغامیان، مهدی (۱۳۸۹). *دوره عمومی زبان فارسی*. چاپ اول. تهران: کانون زبان ایران.

زهرایی، احمد و فردی، اصغر (۱۳۹۱). *آموزش فارسی به فارسی*. چاپ اول. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.

همایون، همادخت (۱۳۷۹). *واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته*. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علون انسانی و مطالعات فرهنگی.

- Asher, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*, 56, 3: 39-133.
- Batstone, R. & Eliss, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37, 2: 194-204
- Cook, V. (2001) *Second Language Learning and Language teaching* (3<sup>rd</sup> Ed). New York: Arnold.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Hubbard, P. L. (1994). Non-transformational theories of grammar: implications for language teaching. In Odlin, T. (Eds.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 49-71. New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science, a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*. Oxford: Pergamon Press.
- Little, D. (1994). Words and their properties: arrangement for a lexical approach to pedagogical grammar. In Odlin, T. (Eds.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 97-122. New York: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2007). New Trends in Grammar Teaching: Issues in Applications, an interview by Perez- Llantada, M. *Atlantis*. 29, 1: 157-163.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2<sup>nd</sup> Ed). New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In Long, M. H. and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (518-542). Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In Long, M. H. & Doughty, C. J. (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 373-94). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (Eds.), *Foreign Language Research In Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Newby, D. (2000). Pedagogical grammar. Extract from Byram, M. (Ed). *Encyclopedia of language teaching and learning*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2003). *Practical English learning* (1<sup>st</sup> Ed). New York: McGraw Hill.
- Pennington, M.C. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In Eli Hinkel and Sandra Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (92-3). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Odlin, T. (1994). *Perspectives On Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & J. Hull & S. Proctor (2005) *Interchange*. 3<sup>rd</sup> & 4<sup>th</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006). *Person to person; communicative speaking and listening*. 3<sup>rd</sup> Ed. New York: Oxford University Press.
- (2004) *Connect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- & Bohlke, D. (2012). *Four Corners*. New York: Cambridge University Press.
- & Sandy, C. (2008). *Passages*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Cambridge University Press.
- (2011). 30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection. *Teflin* 14, 1:14-57
- Saslow, J. & Ascher, A. (2006). *Top Notch*. New York: Pearson education/inc.
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (148-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, p. (1996) *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. 1<sup>st</sup> Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1988). *Grammar Practice activities, a practical guide for teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Wang, W. (2003). How is pedagogical grammar defined in current TESOL training? *TESL Canada Journal*. 21, 1: 64-78.
- Westney, P. (1994). Rules and edagogical grammar. In Odlin, T. (eds.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. 72- 6. New York: Cambridge University Press.
- Widodo, h. p. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English teaching: practice and critique*. 5, 1: 122-141.
- Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International education studies*. 2, 2: 1 84-204.

