



The Study of Difference Between Spoken and Written Forms of Persian Language According to Input Processing Theory

Azam Rostami

PhD student of Teaching Persian to Non-Persian speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

a.rostami1391@yahoo.com

Reza Morad Sahraee*

Corresponding Author, Associate Professor, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran.

rezasahraee@atu.ac.ir

Abstract:

The distinction between speech and writing as two types of language skills is a controversial area in modern linguistic research. From this perspective, the Persian language, due to the considerable differences between the spoken and written forms, can be of particular complexity in education, especially in non-Persian speakers. Therefore, in this research we intend to study the use of speech forms in Persian productions of foreign learners. Besides we wanted to know to what extent language learners employ spoken words properly without providing them with direct Persian spoken instructions and relying solely on the native language environment and whether such utterances are subject to a particular pattern or not. Samples of this research were collected from intermediate level Persian students at Dekhoda Institute. The results of this study indicate that language learners could produce spoken Persian variety without direct instruction of spoken forms by relying only on the native language environment. They were taught only academically and with a focus on reading skills and grammar at Dekhoda institute; furthermore, spoken forms are used more accurately in vocabulary rather than in grammar. It is worth noting that in explaining the data of this study, the input processing theory in general and the principle of content word priority in particular have been used. Analysis of the data has shown that according to this theory, the utterances follow a certain pattern.

***Cite this article:** Rostami, Azam. Sahraee, Reza Morad. The Study of Difference Between Spoken and Written Forms of Persian Language According to Input Processing Theory. *Vol. 12, No. 1 (Tome 25), April 2023,3-22.*

DOI: 10.30479/jtpsol.2021.11860.1457

Received on: 17/10/2019

Accepted on: 11/07/2021



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

The distinction between speech and writing as two types of language skills is a controversial area in modern linguistic research. From this perspective, the Persian language can be of particular complexity in education due to the considerable differences between the spoken and written forms, especially for non-Persian speakers. Therefore, in this research, we intend to study the use of speech forms in Persian productions of foreign learners. Besides, we wanted to know to what extent language learners employ spoken words properly without providing them with direct Persian spoken instructions and relying solely on the native language environment. Moreover, this research seeks to find out whether these products follow a particular pattern or not.

In this study, the distinction between speech and writing was based on Safar Moghadam's research. Saffar Moghadam explores the place of speech in language teaching and categorizes and explains the most commonly used phonological and syntactic differences between spoken and written Persian in terms of teaching Persian to non-Persian speakers. These differences are in 8 categories of verbs, direct object sign, personal and common pronouns, plural, deletion, motion verbs, vocabulary and special speech constructions. The purpose of this study is to investigate the spoken variations of the Persian language concerning its written form based on standardized and conversational speech types. It is worth noting that in explaining the data of this study, the input processing theory in general and the principle of content word priority, in particular, have been used. Input processing theory, or IP, represents the moment-to-moment model of sentence processing as it understands how to connect particular statements with specific meanings.

Methodology

In this research, content analysis (quantitative approach in this study) is a method that describes and analyzes the explicit content of information regularly. In this way, messages or information are regularly coded and classified so that the researcher can analyze them quantitatively. The statistical population of this study included 46 sheets of writing from 23 middle-level language learners from Dehkhoda Institute. In the first place, they were asked to write an essay in memory of their trip to Iran. After collecting the papers, they were asked to write the same memory in spoken language as they described it earlier. Writing an essay, first in written and then in spoken form, was supposed to make language learners aware of the difference between writing and speaking. It is worth mentioning that these language learners were not trained in the use of spoken Persian formally.

After examining the students' written memories, spoken sentences were extracted and compared with the written forms. Among these sentences, 110 were selected out of the 23 language speech-production forms used for the study. The choice of these terms was based on the use of vocabulary and spoken constructs in general, without regard to any particular pattern .

In the following, we analyzed the differences in spoken and written language of these learners based on Safar Moghaddam's article entitled "Speech and Writing Differences in Teaching Non-Persian Speaking Speech Language Skills." Finally, after extracting the results, the data were explained based on the theory of input processing.

Results and Discussion

The results of the present study are explained based on the first principle of this theory, namely the principle of content words. This principle implies that the second language learner processes and understands the content elements before the grammatical words. This study is descriptive and based on content analysis. According to this research, the highest frequency of employing correct speech was related to the lexicon and the least frequency of using correct speech was related to the plural form. It means the highest frequency of using the correct form of speech was related to vocabulary with 52 cases and the lowest amount of using the correct form was related to the plural form, which is used in only 6 cases out of 110 sentences. The amount of speech forms used in content words is more than the grammatical words. For example, the use of speech forms in "ra", pronoun, plural and deletion is 60 out of 193 cases. The amount of speech form usage in verbs, verbs of motion, vocabulary and special constructions, which are considered part of the content vocabulary, reaches 133 cases. Therefore, it can be concluded that probably without direct training, the amount of correct speech forms in vocabulary is more than grammatical forms.

The main result is that the use of spoken words in content words is more than grammatical ones. The primacy of content forms over grammatical forms is one of the important tenets of input processing in the field of second language education, in which second language learners prefer the word to the non-word i.e. grammatical words.

To conclude, the present study seeks to elucidate the educational aspects of this subject in a small sample by considering Persian language spoken form in Persian language utterances. In this respect, the results indicated that the correct spoken words were more reflected in the application of vocabulary rather than the

grammatical ones. Investigating the results of this research within the context of input processing theory may suggest that direct training in this field can be focused on the vocabulary and grammatical forms used in speech for further development. In the end, it is also worth mentioning that although learners were only academically trained in their teaching environment with a focus on reading and grammar skills, the use of correct spoken forms in their language production was far greater than expected, this per se emphasizes the tremendous impact of the environment on education. However, the Persian courses along with the potential in the native language environment can broaden learners` speaking skills. Without a doubt, the existence of spoken Persian courses, despite the potential in the native language environment, can help to strengthen the speaking skills of language learners.

Acknowledgement

This paper and the research behind it would not have been possible without the exceptional support from the Dekhoda International Center for Persian Studies.

Conflict of Interest

No conflicts of interest are reported by the author for this article.

Keywords: spoken Persian, written Persian, Input processing theory, content words, grammatical words.



بررسی تفاوت‌های فارسی‌گفتاری و نوشتاری فارسی آموزان خارجی بر مبنای نظریه پردازش درون داد (پژوهشی)

اعظم رستمی

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی^(۶)، تهران، ایران.

a.rostami1391@yahoo.com

رضامراد صحرایی*

نویسنده مسئول، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی^(۶)، تهران، ایران.

rezasahraee@atu.ac.ir

چکیده

تمایز گفتار و نوشتار به عنوان دو گونه‌ی کاربردی زبان، حوزه‌ای بحث‌برانگیز در تحقیقات زبان‌شناسی نوین است. زبان فارسی از این منظر به دلیل اختلاف قابل توجه بین گونه‌های گفتاری و نوشتاری می‌تواند از پیچیدگی‌های خاصی در امر آموزش، به‌خصوص در ارتباط با غیرفارسی‌زبانان برخوردار باشد. از این رو، در این پژوهش برآنیم به بررسی میزان استفاده از صورت‌های گفتاری در تولیدات فارسی‌آموزان خارجی پردازیم و به دنبال آگاهی از این مطلب هستیم که زبان‌آموزان بدون دریافت آموزش مستقیم فارسی‌گفتاری و تنها با اتکا به محیط بومی که در آن قرار دارند تا چه اندازه می‌توانند از صورت‌های گفتاری به درستی در تولیدات خود استفاده کنند و آیا این تولیدات تابع الگوی خاصی هستند یا خیر. نمونه‌های این تحقیق از برون‌داد گفتاری و نوشتاری فارسی‌آموزان مؤسسه‌ی دهخدا در سطح میانی جمع‌آوری شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که زبان‌آموزان با وجود این‌که در محیط آموزشی خود در مؤسسه‌ی دهخدا تنها به روش آکادمیک و با تمرکز بر مهارت‌های خواندن و دستور آموزش دیده بودند، بدون برخورداری از آموزش مستقیم فارسی‌گفتاری و تنها با اتکا به محیط زبان بومی که در آن حضور داشته‌اند، توانسته‌اند به تولید فارسی گفتاری بپردازند. و دیگر این‌که صورت‌های گفتاری درست بیشتر به حوزه‌ی واژگان تعلق دارند تا دستور. شایان ذکر است که در تبیین داده‌های این پژوهش از نظریه‌ی پردازش درون‌داد به‌طور عام و اصل تقدم واژه‌های محتوایی به‌طور خاص استفاده شده است. بررسی داده‌ها نمایانگر این مطلب است که مطابق این نظریه، تولیدات از الگوی خاصی پیروی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها

فارسی‌گفتاری، فارسی‌نوشتاری، نظریه‌ی پردازش درون‌داد، واژه‌های محتوایی و واژه‌های دستوری.

* استناد: رستمی، اعظم، صحرایی، رضامراد. بررسی تفاوت‌های فارسی‌گفتاری و نوشتاری فارسی‌آموزان خارجی بر مبنای نظریه پردازش

درون داد، سال دوازدهم، شماره اول (پیاپی ۲۵)، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۳-۲۲.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2021.11860.1457

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۲۵

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۶)

۱. مقدمه

انسان در بدو رسیدن به توانایی سخن گفتن از اصوات و نشانه‌های گفتاری برای برقراری ارتباطات خود استفاده کرد و سالیان بعد، پس از گذراندن مراحل نشانه‌گذاری‌ها و نقاشی بر روی دیوارهای غارهای مسکونی‌اش، زبان نوشتاری را اختراع کرد (Amuzegar, 1386). در آن زمان این خط نوشتاری و گفتاری او به هم نزدیک بود؛ اما به مرور زمان و با گذشت سالیان دراز و به دلیل تغییر و تحول سریع‌تر زبان گفتار نسبت به نوشتار، زبان‌های گفتاری آن دوران از بین رفته و زبان‌های نوشتاری دست نخورده باقی مانده‌اند و با تغییراتی در دوران‌های مختلف به بقای خود ادامه داده‌اند. اکنون زبان‌های نوشتاری باقی مانده از آن دوران، منابع مطالعاتی ما از ابزار ارتباطی روزگاران قدیم هستند. اما از دیدگاه زبان‌شناسان، کاربرد زبان گفتاری به عنوان ابزار ارتباط، مقدم بر خط است و این ترتیب و تقدم را می‌توان عملاً در حیات بشری نیز ملاحظه کرد. زیرا کودکان نخست تکلم را می‌آموزند و سپس به مدرسه رفته و نوشتن را می‌آموزند (Bageri, 1386).

بر اساس صفارمقدم (Saffar Moghaddam, 1391) گفتار از واحدهای صوتی تشکیل می‌شود که هر کدام در نوشتار به نویسه^۱ تعبیر می‌شود. در زبان گفتار از امکاناتی مانند آهنگ و تکیه‌ی صدا برای نشان دادن عواطف و حالات روحی گوینده استفاده می‌شود، حال آنکه در نوشتار چیزی جز نویسه برای رساندن پیام وجود ندارد. تفاوت زبان گفتار و نوشتار از جمله مشکلاتی است که زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در مراحل اولیه و متوسط یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با آن روبرو می‌شوند. تفاوت این دو گونه‌ی زبانی، در زمینه‌ی نحو، واژگان، ساختار و تلفظ به تنهایی مشکل این زبان‌آموزان نیست، بلکه درک قابلیت‌های درون فرهنگی زبان و به کارگیری هریک از آن‌ها در سطح مناسب خود، مشکل اساسی زبان‌آموزان است. این موضوع علاوه بر کند کردن روند یادگیری، باعث سردرگمی و از دست‌دادن اعتماد به نفس زبان‌آموزان در موقعیت‌های حقیقی زبان می‌شود (Jafari, 1393).

آموزش گونه‌ی گفتاری^۲ زبان با ابداع و گسترش روش مستقیم توسط چارلز برلیتز^۳ در آغاز قرن بیستم مورد توجه اهل زبان قرار گرفت. با ابداع روش مستقیم برای نخستین بار در تاریخ آموزش زبان، گونه‌ی گفتاری نسبت به گونه‌ی نوشتاری^۴ زبان برتری یافت و دارای جایگاه مستقل گردید (Saffar Moghaddam, 1392).

1. grapheme

2. Spoken variant

3. Berlitz

4. written variant

۲. چارچوب نظری

صفا مقدم در مقاله خود، به جایگاه گونه‌ی گفتاری در آموزش زبان پرداخته و با دسته‌بندی و توضیح پرکاربردترین تفاوت‌های واجی، صرفی و نحوی، تفاوت‌های فارسی گفتاری با فارسی نوشتاری را از منظر تدریس به غیرفارسی‌زبانان بیان داشته است. در این پژوهش، بررسی تغییرات گفتاری زبان فارسی نسبت به شکل نوشتاری آن بر مبنای گونه‌های گفتاری معیار و محاوره‌ای صورت گرفته است.

صفا مقدم (Saffar Moghaddam, 1392) تفاوت‌های گفتاری و نوشتاری زبان فارسی را در هشت بخش

به شرح زیر آورده است:

۱. تفاوت‌های گفتاری افعال؛ ۲. تفاوت‌های گفتاری "را" نشانه‌ی مفعولی مستقیم؛ ۳. تفاوت‌های گفتاری ضمیرهای شخصی و مشترک؛ ۴. تفاوت‌های گفتاری جمع؛ ۵. تفاوت‌های گفتاری حذف؛ ۶. تفاوت‌های گفتاری فعل‌های حرکتی؛ ۷. تفاوت‌های گفتاری واژگان و ۸. ساخت‌های ویژه و واژگان گفتاری. او از پژوهش خود چنین نتیجه گرفته است که با وجود این که تمایل به یادگیری مهارت گفتاری هدف مشترک عموم فارسی‌آموزان است، اما کسب این مهارت به دلیل تفاوت‌های بارز میان دو گونه نوشتاری و گفتاری، از دشواری‌های بسیاری برخوردار است و آموزش گفتار زبان فارسی نیازمند شناخت این تفاوت‌هاست. و در بهترین حالت با قرارگیری در محیط فارسی‌زبانان و ارتباط واقعی و طبیعی با اهل زبان، ضمن آموزش کلاسی آموخته می‌شود. پژوهش حاضر هم نشان‌گر این مطلب است که قرارگرفتن در محیط بومی زبان فارسی حتی بدون برخورداری از آموزش مستقیم گونه‌ی گفتاری زبان فارسی می‌تواند بسیار مؤثر و کمک‌کننده باشد. این درحالی‌ست که آموزش مستقیم می‌تواند این روند را تسریع کرده و بر عمق آن بیافزاید.

نتایج این پژوهش در چارچوب نظریه‌ی پردازش درون‌داد، می‌تواند بیانگر این مطلب باشند که آموزش مستقیم در این حوزه برای پیشرفت بیشتر می‌تواند معطوف به واژگان نقشی و صورت‌های دستوری به کاررفته در گفتار باشد.

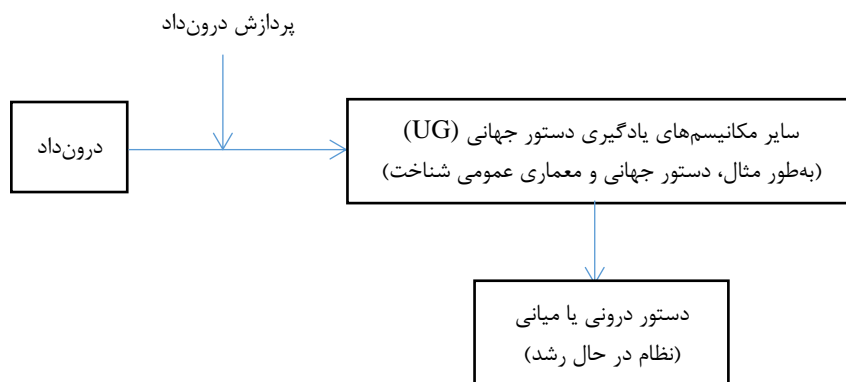
۲.۱. نظریه‌ی پردازش درون‌داد^۱

نظریه‌ی پردازش درون‌داد، توسط ون پاتن (Van Patten, 1993) بر مبنای فرضیه‌ی درون‌داد کراشن (Krashen, 1982) ارائه شده است. در این فرضیه، کراشن بر این ایده تأکید نموده است که تنها راه فراگیری دستور زبان، مواجهه با درون‌داد قابل فهم از زبان مقصد، در شرایط مناسب عاطفی است. او معتقد است اگر این درون‌داد به میزان کافی درک شود، دستور زبان مورد نیاز به صورت ناخودآگاه، فراگرفته می‌شود و نیازی به آموزش صریح ندارد (Sahraei, 1394).

¹ Input Processing

نظریه‌ی پردازش درون داد به طور کلی نظریه‌ای برای درک است و تنها مختص زبان آموزی نیست. سؤال‌های طرح شده در این نظریه حول این مطلب است که در حین درک مطلب چه اتفاقی می‌افتد و این که فرایند درک چه تأثیراتی بر سایر فعالیت‌های ذهنی دارد؟ در این نظریه، درون داد از اهمیت بالایی برخوردار است و درحقیقت مقدمه اجتناب‌ناپذیر تولید زبان است.

بر اساس ون پاتن (Van Patten, 2015, P. 113) نظریه‌ی پردازش درون داد^۱ در حقیقت بازگو کننده‌ی مدل لحظه به لحظه‌ی پردازش جملات در حین درک و چگونگی برقراری ارتباط بین صورت‌های خاص با معانی خاص، در لحظه است. فرضیه‌های طرح شده در این نظریه عبارتند از: ۱. درون داد پایه‌ی درک معنا است؛ ۲. در ابتدا درک درون داد برای زبان آموز دشوار است، چون مستلزم به کارگیری حافظه فعال و پردازش شناختی است و زبان آموز باید به تحلیل لحظه به لحظه درون داد بپردازد؛ ۳. ظرفیت پردازنده‌های زبان آموز محدود است و نمی‌تواند به اندازه‌ی فراگیران زبان اول، داده جذب کند؛ ۴. زبان آموزان نه تنها از جهانی‌های پردازش درون داد استفاده می‌کنند، بلکه از پردازنده‌های زبان اول هم استفاده می‌کنند.



نمودار (۱). طرح‌واره‌ی فراگیری در نظریه‌ی پردازش درون داد

باتوجه به نمودار (۱) در این نظریه، می‌توان فرایند پردازش داده‌های زبانی که به زبان آموز می‌شنود و یا می‌خواند را به عنوان درون داد، از زمان ورود تا تبدیل شدن به دستور درونی او مشاهده کرد. در این فرایند، دستور درونی زبان آموز حاصل برهم‌کنش مکانیسم‌های درونی و پردازنده‌ها است. اصول نظریه‌ی پردازش درون داد شامل موارد زیر است:

^۱. IP

۱. اصل تقدم واژه‌های محتوایی ^۱ : زبان آموزان عناصر محتوایی را قبل از هر عنصر دیگری پردازش می‌کنند.
۲. اصل اولویت واژگانی ^۲ : در صورت وجود یک عنصر واژگانی و یک عنصر نقشی هم‌معنا، زبان‌آموز عنصر واژگانی را قبل از عنصر نقشی پردازش خواهد کرد.
۳. اصل اولویت عنصر غیرحشو بر حشو ^۳ : زبان‌آموزان نشانگرهای دستوری معنادار غیرحشو ^۴ را قبل از نشانگرهای دستوری حشو، پردازش خواهند کرد.
۴. اصل تقدم بامعنی بر بی‌معنی ^۵ : زبان‌آموزان نشانگرهای دستوری معنادار ^۶ را قبل از نشانگرهای دستوری فاقد معنا پردازش می‌کنند.
۵. اصل اسم اول ^۷ : زبان‌آموزان اسم یا ضمیری را که در ابتدای جمله می‌آید، به عنوان فاعل جمله در نظر می‌گیرند.
۶. اصل انتقال از زبان اول ^۸ : زبان‌آموزان، زبان دوم را به مثابه روندها و استراتژی‌های زبان اول پردازش می‌کنند.
۷. اصل احتمال رخداد ^۹ : زبان‌آموزان هرکجا که لازم باشد جملات را بر اساس میزان احتمال وقوع‌شان تفسیر می‌کنند و نه براساس تقطیع نحوی‌شان
۸. اصل معنای واژگانی ^{۱۰} : زبان‌آموزان هرکجا که لازم باشد، معنای واژگانی را به جای اصل اسم اول ملاک درک خود قرار می‌دهند.
۹. اصل محدودیت بافتی ^{۱۱} : گاه بافت پیشین به دلیل محدودکردن تفسیرهای یک جمله یا بند سبب می‌شود که زبان‌آموز به جای تمرکز بر اصل اسم اول، به معنای بافتی اتکا کند.
۱۰. اصل موقعیت در جمله ^{۱۲} : زبان‌آموزان عناصری را که در ابتدای جمله آمده‌اند را زودتر از آن‌هایی که در میانه یا پایان جمله می‌آیند درک می‌کنند.

نتایج پژوهش حاضر بر مبنای اصل اول این نظریه، یعنی اصل تقدم واژگان محتوایی، تبیین شده‌اند. این اصل بیانگر این مطلب است که فراگیران زبان دوم، عناصر محتوایی را پیش از واژگان نقشی پردازش و درک می‌کنند. براساس این نظریه، فعال بودن اصل تقدم واژگان محتوایی^{۱۳} سبب می‌شود که عناصر نقشی پردازش نشوند و حتی در صورت داشتن نقش مشابه با واژگان محتوایی از سوی زبان‌آموز به عنوان حشو تلقی شوند و در تولید مرتبط با آن ساخت ظاهر نشوند که در این نظریه از این مورد دوم به عنوان اصل اولویت واژگانی نام برده می‌شود. شایان ذکر است که واژگان محتوایی واژگانی هستند که دارای معنا می‌باشند. آن‌ها به عنوان طبقه‌ی باز واژگان

1. The Primary of Content Word Principle
2. The Lexical Principle Principle
3. The Principle for Nonredundancy
4. Non redundant Meaningful grammatical markers
5. The Meaning before Non meaning Principle
6. Meaningful grammatical markers
7. The First-Noun Principle
8. The L1 Transfer Principle
9. The Event Probability Principle
10. The Lexical Semantics Principle
11. The Contextual Constraint Principal
12. The Sentence Location Principle
13. Content words

در نظر گرفته می‌شوند. اسم‌ها، فعل‌ها، صفات و قیدها جز این دسته از واژگان محسوب می‌شوند و واژگان نقشی^۱ یا دستوری واژگانی هستند که برای بیان ارتباطات دستوری یا ساختاری به کار می‌روند و فاقد معنا می‌باشند. مانند ضمیرها و حروف تعریف.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که زبان‌آموز، واژگان را در مراحل ابتدایی آموزش پیش از دستور فرامی‌گیرد و مراحل اولیه زبان‌آموزی به شدت واژه‌محور است. هر چه سطح زبان‌آموز پایین‌تر باشد، سطح واژگان او بیشتر و سطح اطلاعات دستوری او کمتر است. در سطوح بالاتر، این روند برعکس شده و سطح دستور زبان‌آموز بر واژگان او پیشی می‌گیرد. تأثیر این امر را می‌توان به این شکل در آموزش مطرح کرد که بهتر است در مراحل ابتدایی آموزش زبان، بر روی دانش واژگانی زبان‌آموز متمرکز شد. اصل دوم این نظریه هم بیانگر این برتری‌ست. بدین نحو که زبان‌آموز در صورت وجود یک عنصر معنایی و نقشی، اولویت پردازش و درک را به واژگان معنایی داده و عنصر نقشی را حشو می‌کند. در این راستا نتایج این پژوهش با توجه به میزان بسامد به‌کارگیری واژگان نسبت به نشانگرهای دستوری تبیین شده‌اند (Van Patten, 2015, P. 113)

۳. پیشینه‌ی پژوهش

مطالعات در تفاوت‌های گونه‌ی گفتاری و نوشتاری زبان، حوزه‌ای بحث‌برانگیز و از یافته‌های زبان‌شناسی نوین در آغاز قرن بیستم به شمار می‌آید. بیش از دو هزار سال مطالعه‌ی زبان بر مبنای شکل نوشتاری آن، که تنها گونه‌ی معتبر شناخته می‌شد، صورت گرفته است. با این همه، نخستین اشارات به تفاوت‌های این دو گونه به ارسطو نسبت داده می‌شود (Saffar Moghaddam, 1391). پژوهش‌ها در حوزه‌ی گفتار نسبت به نوشتار از قدمت کمتری برخوردارند.

به گفته‌ی صفارمقدم (Saffar Moghaddam, 1391) اولین اثر پژوهشی در تفاوت‌های گفتار و نوشتار، پایان‌نامه‌ی بورکرز^۲ در سال ۱۹۲۷ است که در آن به مقایسه‌ی نوشته‌های ادبی و سخنرانی‌های ده تن از شخصیت‌های سرشناس انگلیس و امریکا، از جمله امرسون، گلدستون و لینکلن، پرداخت و دریافت که در گونه‌ی گفتاری، فعل امر، استفهام، اصوات، مراجعه به مخاطب و موقعیت، و نیز ضمیرهای اول شخص و دوم شخص، کاربرد بیشتری دارد. الساوی (Alsaawi, 2019) در پژوهش خود صورت‌های گفتاری و نوشتاری زبان را به عنوان یک وسیله‌ی ارتباطی مهم در میان انسان‌ها برمی‌شمرد. او گونه‌ی گفتاری زبان را ابزار تولید طبیعی زبان می‌داند که بسیار معمول و مرسوم است، در حالی که گونه‌ی نوشتاری از پیچیدگی‌ها و قواعد بیشتری برخوردار است. او معتقد است که از این منظر گونه‌ی گفتاری زبان بیشتر از نوع نوشتاری توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. و هلیدی (Haliday, 1989) در کتاب خود به بیان تفاوت‌های گفتار و نوشتار به طور کلی می‌پردازد و خواننده را

1. grammatical words

2. Borchers

از خلال توسعه‌ی گفتار در بدو تولد تا زبان گفتار و نوشتار آموزش داده شده در سال‌های بعد هدایت می‌کند. او به وسیله‌ی مقایسه ویژگی‌های زبرزنجیری و دستوری گفتار با حجم انبوه واژگان و استعاره‌های دستوری یا نوشتاری به این مهم دست می‌یابد. ردکر (Redeke, 1984) در پژوهش خود به بررسی تفاوت انگلیسی گفتاری و نوشتاری می‌پردازد. او از تحقیق خود چنین نتیجه می‌گیرد که ویژگی‌های گفتاری و نوشتاری زبان راهنماهای قدرتمندی در ایجاد این تفاوت‌ها هستند. در بررسی مهارت نوشتار، الحسبان (Alhusban, 2016) در پژوهشی که بر روی تأثیر ابزارهای تکنولوژی بر مهارت نوشتار انگلیسی‌آموزان انجام داد به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان در تشخیص صورت‌های رسمی و غیررسمی نوشتار از هم دارای مشکل هستند. او در این تحقیق از صورت گفتاری زبان در قالب نوشتار غیررسمی استفاده کرده است.

در ایران و در زبان فارسی در طی چند دهه‌ی گذشته که برنامه‌های آموزش و گسترش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت نظام‌مند و مؤثرتری به اجرا در آمده، مدرسان و محققان زبان فارسی نیز در حوزه‌ی پژوهش و آموزش دو گونه‌ی گفتاری و نوشتاری آثار سودمندی فراهم ساخته‌اند که شاخص‌ترین آن‌ها بر اساس صفارمقدم (Saffar Moghaddam, 1391) عبارتند از: آموزش زبان فارسی "آزفا" (ثمره ۶۸-۱۳۶۷)، فارسی در گفتار (مدرسی، ۱۳۶۰)، فارسی گفتاری و نوشتاری (کلباسی، ۱۳۸۰)، دستورزبان فارسی (وحیدیان کامکار، ۱۳۸۴) و زبان فارسی (Saffar Moghaddam, 1386).

علاوه بر منابع یادشده، در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کتاب‌هایی نوشته شده که به معرفی تمایز بین فارسی نوشتار و گفتار پرداخته‌اند. از این میان می‌توان به فارسی بیاموزیم (Zolfaghari et al., 1387)، مجموعه کتاب‌های مینا (Sahraei et al., 1397)، آموزش کاربردی واژه (Sahraei et al., 1397)، کتاب گفتگو (Jafari, 1393) و همین‌طور تولیدات کانون زبان ایران اشاره کرد. رضایی و همکاران (Rezaei et al., 1393) در پژوهشی به ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس رویکرد ارتباطی پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنان نشان داده است که استفاده نکردن از راهبردهای ارتباطی یکی از نقاط ضعف مهم این کتاب‌های آموزشی است.

در این پژوهش با توجه به این که هیچ یک از زبان‌آموزان در معرض آموزش فارسی گفتاری به صورت رسمی نبوده‌اند و دانش آن‌ها متکی به گفتار معلم یا دوستان، بدون اتکا به منبع آموزشی رسمی بوده است. به دنبال بررسی میزان فراگیری فارسی گفتاری زبان‌آموزان در محیط بومی هستیم. هدف از انجام این کار بررسی تفاوت دو نوع از تولیدات نوشتاری و گفتاری زبان‌آموزان در جهت بررسی این مطلب است که شاخص‌های فارسی گفتاری تحت شرایط مذکور تا چه اندازه در تولیدات زبان‌آموزان به چشم می‌خورد و آیا نیاز به توجه خاص و مستقل از دوره‌ی متکی بر فارسی نوشتاری، وجود دارد یا خیر؟ نتایج این تحقیق در راستای یک نظریه آموزشی با عنوان نظریه‌ی پردازش درون‌داد تبیین شده‌اند. نظریه پردازش درون‌داد، توسط ون پاتن (Van Patten, 1993) ارائه

شده است. او در کتاب نظریه‌هایی در فراگیری زبان دوم به تشریح این نظریه پرداخته و بنیان‌های آن را مطرح می‌کند. این نظریه به تفصیل در بخش چارچوب نظری مقاله بیان شده است. او در سال ۱۹۹۶ در کتابی با عنوان *پردازش درون‌داد و دستورالعمل‌های دستوری در فراگیری زبان دوم* به طرح مباحث دستوری در نظریه فراگیری زبان دوم و تدریس آن می‌پردازد. او در این کتاب با پذیرش این‌که فراگیری زبان به درون‌داد وابسته است، این سؤال را مطرح می‌کند که چگونه صورت‌های دستوری در درون‌داد به وسیله‌ی زبان دوم‌آموزان پردازش می‌شوند. مباحث این کتاب می‌تواند به زبان دوم‌آموزان کمک کند تا درون‌داد غنی دستوری را برای خود فراهم آورند.

ون پاتن (Van Patten, 2007) در پژوهشی دیگر با عنوان *پردازش درون‌داد در فراگیری زبان‌آموزان بزرگسال* چنین بیان می‌دارد که نظریه‌ی پردازش درون‌داد مرتبط با اشتباهاتی است که زبان دوم‌آموزان در درک انجام می‌دهند. زیرا فراگیری تا اندازه‌ای محصول جانبی درک است. اگرچه درک، فراگیری را تضمین نمی‌کند. ولی فراگیری بدون آن هم اتفاق نمی‌افتد، زیرا یک فراگیری درست به برقراری ارتباط فرم و معنای مناسب در طول فرایند درک بستگی دارد. در این تحقیق نویسنده، مبانی نظریه پردازش درون‌داد و تحقیقات مرتبط با آن را بیان کرده و مشخص می‌کند که نظریه‌ی پردازش درون‌داد یک نظریه‌ی درک مطلب یا مدل فراگیری صرف زبان نیست، بلکه هدف از آن فراهم کردن مدلی است برای اتفاقاتی که در طول فرایند درک اتفاق می‌افتد و این‌که این مدل ممکن است تحت تأثیر سایر فرایندها قرار گیرد. بارکرافت (Barcroft, 2004) در پژوهشی در باب فراگیری واژگان در زبان دوم به رویکرد پردازش درون‌داد واژگانی می‌پردازد. او در این تحقیق درباره‌ی اهمیت واژه در فراگیری زبان دوم بحث می‌کند. پردازش درون‌داد در مطالعه‌ی هانگ و همکارانش (Hong, et al., 2007) نیز مورد توجه بسیار قرار می‌گیرد. آن‌ها در پژوهش خود چنین بیان می‌کنند که تحقیقات بر روی پردازش درون‌داد بر روی این فرض که زبان‌آموزان از یک رویکرد معنا-محورد در فراگیری زبان استفاده می‌کنند، استوار است.

۴. روش شناسی پژوهش

مطالعه حاضر توصیفی و از نوع تحلیل محتوا است. تحلیل محتوا (در این مطالعه با رویکرد کمی) روشی است که به صورت منظم و عینی به توصیف و تحلیل محتوای آشکار اطلاعات می‌پردازد. در این روش پیام‌ها یا اطلاعات به صورت منظم کدگذاری و به نحوی طبقه‌بندی می‌شوند که پژوهشگر بتواند آن‌ها را به صورت کمی تجزیه و تحلیل کند.

جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل ۴۶ برگه‌ی نگارش از ۲۳ نفر از زبان‌آموزان مؤسسه‌ی دهخدا در سطح میانی است. در ابتدا از آن‌ها خواسته شد که یک انشا در قالب یک خاطره از سفرشان به ایران بنویسند. پس از جمع آوری برگه‌ها از آن‌ها خواسته شد که همان خاطره را به زبان گفتاری و همان‌گونه که آن را تعریف می‌کنند، بنویسند. شایان ذکر است که این شیوه‌ی اجرا از مقاله‌ای با عنوان "تأثیر فناوری‌های مدرن بر مهارت‌های نوشتاری

در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم " اثر الحسبان (Alhusban, 2016) گره‌برداری شده است که در آن به تأثیر تکنولوژی بر مهارت نوشتار پرداخته شده است.

نوشتن یک خاطره در ابتدا به صورت نوشتاری و سپس در فرم گفتاری، سبب آگاهی زبان‌آموزان نسبت به تفاوت مورد نظر شده است و این زبان‌آموزان پیشتر، آموزشی در استفاده از فارسی‌گفتاری در تولیدات زبانی خود نداشته‌اند. دیگر این‌که چون اساساً روش دقیق و یکدستی برای نگارش گونه‌ی گفتاری زبان فارسی وجود ندارد، نه تنها فارسی‌آموزان که فارسی‌زبانان نیز از این جهت با مشکل مواجهند. بنابراین احتمالاً نوشته‌های زبان‌آموزان نتواند شکل گفتاری مورد نظر آن‌ها را به طور دقیق نشان دهد. بنابراین در این تحقیق شکل گفتاری که زبان‌آموزان در تولیدات خود به کار برده‌اند مدنظر است و نه صورت‌های به کار نرفته. البته به نظر می‌رسد که زبان‌آموزان در گفته‌ها و نوشته‌های خود صورت‌های آموزشی خود صورت‌های گفتاری را که نمی‌دانسته‌اند یا مطمئن نبوده‌اند به زبان نیاورده و نوشته‌اند. دوره‌های آموزشی زبان‌آموزان مورد بررسی در ایران به صورت کلاس‌های حضوری و با استفاده از منابع آموزشی مؤسسه‌ی دهخدا که در قالب کتاب‌های آموزشی به زبان‌آموزان ارائه می‌شود، بوده است. تمرکز این کتاب‌ها بیشتر بر روی منابع خوانداری است. این کتاب‌ها اساساً کتاب‌های چندمهارتی نیستند و بخشی برای مهارت صحبت کردن در آن‌ها در نظر گرفته نشده است.

در ادامه به تحلیل تفاوت‌های نوشتار و گفتار این زبان‌آموزان بر اساس معیارهای تمایز گفتار و نوشتار مقاله‌ی صفارمقدم (Saffar Moghaddam, 1392) با عنوان «تفاوت‌های گفتار و نوشتار در آموزش مهارت گفتاری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» پرداخته شد. در انتها پس از استخراج نتایج، داده‌ها بر اساس نظریه‌ی پردازش درون‌داد تبیین شدند.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این پژوهش با توجه به تفاوت‌های ذکر شده در مقاله صفارمقدم (Saffar Moghaddam, 1392)، به بررسی تفاوت‌های گفتاری و نوشتاری تولیدات زبان‌آموزان پرداخته شده است. در جدول (۱) تفاوت‌های استخراج شده از آن پژوهش در باب تفاوت فارسی گفتار و نوشتار با درج زیرمجموعه‌هایشان آورده شده‌اند. این تفاوت‌ها در ۸ دسته‌ی افعال، نشانه‌ی مفعول مستقیم، ضمیرهای شخصی و مشترک، جمع، حذف، فعل‌های حرکتی، واژگان و ساخت‌های ویژه گفتار آمده‌اند. شایان ذکر است که در این جدول به دلیل حجم زیاد مطالب، از آوردن جزئیات تفاوت‌ها خودداری شده است. ضمناً آن جزئیات، مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان مطرح در مقاله نیست.

جدول (۱) طبقه بندی تفاوت‌های گفتاری و نوشتاری براساس مقاله‌ی صفارمقدم (۱۳۹۲)

تفاوت‌های گفتاری	انواع تفاوت
۱. افعال	<ul style="list-style-type: none"> - شناسه فعل مضارع (مثال: تغییر دارد به داره) - فعل ربطی "است" (مثال: کتاب است به کتابه) - شناسه‌های بودن (مثال: خسته‌ام به خسته‌م) - تصریف‌های حذفی (مثال: می‌دهم به می‌دم) - ماضی مطلق و نقلی (مثال: نوشته‌ام به نوشته‌م) - ستاک a یا مختوم به a (مثال: می‌آیم به میام) - مضارع جاری (مثال: دارم کتاب می‌خونم) - ماضی جاری (مثال: داشتم کتاب می‌خوندم) - باش (مثال: تعطیل می‌باشد به تعطیله) - آینده (مثال: خواهم نوشت به می‌نویسم)
۲. "را" نشانه مفعولی مستقیم	<ul style="list-style-type: none"> - صورت "رو" صورت " "
۳. ضمیرهای شخصی و مشترک	<ul style="list-style-type: none"> - ضمیر شخصی پیوسته پس از همخوان (مثال: برادرمان به برادرمون) - ضمیر شخصی پیوسته پس از واکه (مثال: زندگی‌ام به زندگی‌م) - ضمیر شخصی پیوسته پس از حرف اضافه (مثال: بامن به باهام) - ضمیر شخصی پیوسته جمع (مثال: بعضی‌هامون، همه‌مون) - ضمیر شخصی پیوسته با فعل متعدی (مثال: دیدمش) - ضمیر مشترک خود (مثال: خودمون)
۴. جمع	<ul style="list-style-type: none"> - جمع اسم‌ها (مثال: پسران به پسرا) - جمع صفت‌ها (مثال: جوانان به جوونا)
۵. حذف	<ul style="list-style-type: none"> - حذف گروه‌های همخوانی (مثال: هفت نفر به هف نفر) - حذف /h/ (مثال: خوابگاه به خوابگا) - حذف /ʔ/ (مثال: ارتفاع به ارتفا) - حذف حرف اضافه (مثال: ساعت پنج- حذف در) - حذف تشدید - حذف "ر" (مثال: فک کنم) - هم (مثال: من هم به منم)
۶. فعل‌های حرکتی	<ul style="list-style-type: none"> - فعل حرکتی (مثال: ما رفتیم سینما آزادی)
۷. واژگان	<ul style="list-style-type: none"> - تغییر "ان، آن" به "اون" (مثال: تغییر خیابان به خیابون) - تغییر "ام، ام" به "اوم" (مثال: تغییر تمام به تموم) - تغییر "ر" به "e/" (مثال: تغییر اگر به اگه)
۸. ساخت‌های ویژه و واژگان گفتاری	<ul style="list-style-type: none"> - بیان سن (مثال: چندسال‌تونه) - جمع کلمات سؤالی (مثال: کجاها می‌رین؟) - تا (مثال: دو تا کتاب) - افزودن "ی" به گونه گفتار در حالت مفرد (مثال: دیرنخوابی) - چمه؟، چته؟، چشه؟ - معرفه گفتاری (مثال: کتابه) - ش (مثال: رفتش) - واژگان اختصاصی گفتار (مثال: واسه به معنی برای/ در رفتن به معنی فرار کردن)

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در جدول شماره‌ی (۱)، عنوان کلی تفاوت فارسی گفتاری و نوشتاری در ستون اول درج شده است و در ستون دوم این تفاوت به زیربخش‌هایی تقسیم شده است. به‌طور مثال در تفاوت مربوط به افعال، این تفاوت به ۱۰ نوع تقسیم شده است که شامل شناسه فعل مضارع، فعل ربطی "است" و غیره می‌شود. در این جدول هر کدام از ۸ تفاوت به‌طور خلاصه به همراه انواع‌شان با ذکر یک مثال آورده شده‌اند بر این اساس، در جدول (۲) تفاوت‌های یافت‌شده در برگه‌های نگارش، به همراه تعداد بسامد و نوع تفاوت ذکر شده‌اند. پس از بررسی برگه‌های نگارش زبان‌آموزان که در آن به نوشتن خاطره خود به صورت گفتاری پرداخته بودند، جملات گفتاری استخراج شده و با شکل نوشتاری مقایسه شدند. از این میان ۱۱۰ جمله از میان ۲۳ برگه تولیدات گفتاری زبان‌آموزان، برای بررسی انتخاب شدند که در جدول (۲) آمده‌اند. انتخاب این جملات برحسب استفاده از واژگان و ساخت‌های گفتاری به‌طور کلی و بدون در نظر گرفتن الگوی خاصی بوده است. در این جدول، در ستون اول، جمله‌ی تولید شده آورده شده است. در این ستون، واژه‌ای که در زیر آن خط کشیده شده است بیانگر واژه‌ای است که به صورت گفتاری بیان شده است و تغییر مربوط به آن در ستون دوم با عنوان نوع تفاوت ذکر شده است. ستون سوم، بیانگر شماره‌ی مربوط به نوع تفاوت واژه برحسب جدول شماره‌ی (۱) می‌باشد. با استناد به جدول (۱)، در جدول شماره‌ی (۲)، داده‌های پژوهش مورد ارزیابی و بسامددهی قرار گرفته‌اند. به دلیل حجم بالای این جدول، تنها ۲۰ جمله از ۱۱۰ جمله بررسی شده به عنوان نمونه آورده شده‌اند.

جدول (۲). جملات تولیدی زبان‌آموزان

شماره تفاوت	تفاوت گفتاری و نوع آن	جمله
۷	واژگان- تغییر آمدم به اومدم	۱. من در اکتبر گذشته به ایران اومدم
۷	واژگان- تغییر ماندم به موندم	۲. من پیش دوستم منیژه موندم
۸	واژگان اختصاصی گفتار	۳. یه روز آفتابی در درکه کوهنوردی رفتیم
۷	واژگان- تغییر آمدم به اومدم	۴. به تجربیش اومدم
۷	واژگان- تغییر ماندم به موندم	۵. در بومگردی موندم
۵	حذف حرف اضافه	۶. هر روز جهانگردی کردم و جاهای دیدنی رفتم
۸	ساخت‌های ویژه-واژگان اختصاصی گفتار	۷. توی ایران بهترین سفرم توی شمال بود
۶	فعل‌های حرکتی	۸. من و مهراره رفتیم ویلا
۶	فعل‌های حرکتی	۹. پنج سال پیش رفتم شمال
۲	را	۱۰. شمال خیلی دوست دارم
۶	فعل‌های حرکتی	۱۱. وقتی رفتم رامسر زیاد خوشم نیامد
۶	فعل‌های حرکتی	۱۲. یک روز رفتم ماهی صید کنم
۷	واژگان ^۱ و ^۲ و ^۳ - تغییر آنجا به اونجا/ماندم به موندم/ نتوانستم به نتوانستم	۱۳. خیلی اونجا ^۱ موندم ^۲ ولی نتوانستم ^۳
۸	ساخت‌های ویژه-واژگان اختصاصی گفتار	۱۴. بیهویی یک چیزی دیدم
۷	واژگان- تغییر نمی‌دانستم به نمی‌دونستم	۱۵. نمی‌دونستم چی بود

۱	۱ تصریف‌های حذفی	۱۶. وقتی می‌خواستیم برم ^۱ یک چیز اونجا ^۲ یادم رفت
۷	۲ تغییر آنجا به اونجا	
۷	۱ تغییر آن موقع به اون موقع	۱۷. از اون موقع ^۱ دیگه ^۲ دوست نداشتم توی ^۳ دریای خزر
۷	۲ تغییر رَ /ar/ به /e/ (دیگر به دیگه)	شناکنم
۸	۳ واژگان اختصاصی گفتار	
۲	۱ را	۱۸. هر چیزی پای من رو ^۱ لمس می‌کنه ^۲ می‌ترسم
۱	۲ شناسه فعل مضارع (د-)	
۵	حذف حرف اضافه	۱۹. چندماه پیش تصمیم گرفتیم رشت بریم ^۲
۱	۲ تصریف‌های حذفی	
۳	ضمیر شخصی پیوسته پس از همخوان	۲۰. من و همسرم و دوستش با ماشینمون راه افتادیم

در جدول بالا جملات استخراج شده را به همراه نوع تفاوت گفتاری رعایت شده می‌توان دید. در ادامه داده‌های استخراج شده در جدول (۱) جای‌گذاری شده و بیشترین نوع تفاوت رعایت شده، مشخص گردید.

۶. تفسیر داده‌ها

همان‌طور که از جدول (۳) برمی‌آید بیشترین بسامد استفاده از صورت درست گفتار مربوط به واژگان با ۵۲ مورد و کمترین میزان استفاده شده از صورت درست گفتاری مربوط به صورت جمع است که تنها در ۶ مورد از ۱۱۰ جمله استفاده شده است.

جدول (۳). طبقه‌بندی تفاوت‌ها بر اساس بسامد

شماره	تفاوت‌های گفتاری	بسامد	پربسامدترین نوع تفاوت
۱	افعال	۳۹	شناسه فعل مضارع
۲	"را" نشانه‌ی مفعولی مستقیم	۲۹	صورت "رو"
۳	ضمیرهای شخصی و مشترک	۱۳	ضمیر شخصی پیوسته پس از حرف اضافه
۴	جمع	۶	جمع اسم
۵	حذف	۱۲	حذف حرف اضافه
۶	فعل‌های حرکتی	۱۵	فعل حرکتی
۷	واژگان	۵۲	تغییر آن به اون
۸	ساخت‌های ویژه‌ی و واژگان گفتاری	۲۷	واژگان اختصاصی گفتار

با توجه به جدول مذکور می‌توان دریافت که میزان استفاده از صورت‌های گفتاری در واژگان محتوایی بیش از واژگان دستوری است. به طور مثال میزان استفاده از صورت‌های گفتاری در "را"، ضمیر، جمع و حذف ۶۰ مورد از ۱۹۳ مورد است. در حالی که میزان استفاده از صورت‌های گفتاری در افعال، فعل‌های حرکتی، واژگان و ساخت‌های ویژه که جزء واژگان محتوایی محسوب می‌شوند به ۱۳۳ مورد می‌رسد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت

که احتمالاً بدون آموزش مستقیم میزان استفاده از صورت‌های گفتاری صحیح در واژگان بیش از صورت‌های دستوری است.

نظریه‌ی پردازش درون‌داد که پیشتر در مبانی نظری به آن پرداخته شد، دارای ۱۰ اصل است که اولین اصل آن با نام اصل تقدم واژه‌های محتوایی بیانگر این مطلب است که زبان‌دوم‌آموزان عناصر محتوایی را قبل از هر عنصر دیگری پردازش و درک می‌کنند (Van Patten & Williams, 2015).

یافته‌های این پژوهش هم با تأیید این مطلب، بیانگر این امر هستند که میزان به‌کارگیری واژگان محتوایی از بسامد بسیار بالاتری نسبت به واژگان نقشی برخوردارند. یعنی زبان‌دوم‌آموزان در تولیدات گفتاری خود، صورت صحیح گفتاری را بیشتر در ارتباط با واژگان محتوایی به کار برده‌اند تا واژگان نقشی.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

تفاوت گفتار و نوشتار و توجه به سطوح زبانی هر یک از آن‌ها، در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، بسیار قابل توجه است. با توجه به فاصله‌ی بین این دو گونه در زبان فارسی، توجه به این امر در راستای پیشبرد اهداف آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. دیگر این که توانایی برقراری ارتباط، مهم‌ترین رکن آموختن یک زبان است و فارسی‌آموزان نیازمند کسب دانش گفتاری زبان، برای این مهم هستند. به همین سبب، این موضوع نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و هدفداری در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی است. در این راستا شناخت مراحل یادگیری زبان و توجه به هر یک از گونه‌های گفتار و نوشتار می‌بایست به عنوان بنیان اصلی برنامه‌ریزی‌های آموزشی در نظر گرفته شود و منابع آموزشی مناسب گونه‌ی گفتار تولید و در اختیار فارسی‌آموزان قرار گیرد.

پژوهش حاضر با پرداختن به گونه‌ی گفتاری زبان فارسی در تولیدات زبانی فارسی‌آموزان به دنبال روشن نمودن ابعاد آموزشی این مطلب، در نمونه‌ای کوچک است. در این راستا نتایج به‌دست آمده حاکی از این است که صورت‌های گفتاری درست بیشتر در استفاده از واژگان به کار برده می‌شوند تا صورت‌های دستوری از قبیل "را" و ضمیرها. این امر به ویژه در اسم‌ها و صورت‌هایی که زبان‌آموزان در محیط پیرامون خود از بومی‌زبان‌ها شنیده‌اند بیشتر بوده است.

اعتقاد به تقدم صورت‌های محتوایی بر نقشی یکی از اصول مهم نظریه‌ای به نام پردازش درون‌داد در حوزه‌ی آموزش زبان دوم است که در آن زبان‌دوم‌آموزان واژه را برغیرواژه که در اینجا مراد از آن واژگان دستوری هستند، برتری می‌دهند. نتایج حاصل از این تحقیق بیانگر این مطلب است که میزان استفاده از صورت‌های صحیح گفتاری در واژگان محتوایی بیش از واژگان نقشی بوده است. این که چه ساخت‌هایی در هر یک از این دو بیشتر به‌کاررفته‌اند و چرا، خود می‌تواند دستمایه‌ی تحقیق دیگری باشد.

از سوی دیگر نتایج این تحقیق با نشان دادن میزان بیشتر به‌کارگیری واژگان محتوایی در تولیدات زبانی فارسی‌آموزان، می‌تواند تأییدکننده‌ی نتایج پژوهش بارکرافت (۲۰۰۴) باشد که در آن با تکیه بر اصول نظریه‌ی

پردازش درون داد، بر روی ارائه‌ی واژگان جدید در درون داد و توسعه‌ی دانش واژگانی زبان دوم آموزان تأکید کرده و بیان می‌کند که هرچه بیشتر در مورد نظریه‌ی پردازش واژگانی بدانیم، بهتر می‌توانیم فعالیت‌های کلاسی مفیدتر را در راستای این نظریه طراحی کنیم.

در همین راستا همان‌طور که هانگ و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که زبان آموزان با کسب دانش در زبان مقصد رویکرد معنامحوری را در زبان آموزی به دست آورده و به سمت استفاده از دانش واژگان محتوایی در پردازش درون داد می‌روند، نتایج حاصل از این تحقیق نیز در چارچوب نظریه پردازش درون داد، می‌تواند بیانگر این مطلب باشد که آموزش مستقیم در این حوزه برای پیشرفت بیشتر می‌تواند معطوف به واژگان نقشی و صورت‌های دستوری به کار رفته در گفتار باشد؛ چرا که زبان آموزان خود درون داد واژگان محتوایی را می‌توانند از محیط و بدون نیاز به آموزش مستقیم کسب کنند.

در انتها باید ادعان داشت، با وجود این که زبان آموزان در محیط آموزشی‌شان در مؤسسه‌ی دهخدا تنها به روش آکادمیک و با تمرکز بر مهارت‌های خواندن و دستور آموزش دیده بودند، یعنی با شرکت در دوره‌های حضوری مؤسسه بیشتر در معرض منابع خوانداری قرار گرفته بودند و به نوعی تحت تأثیر روش تدریس دستور-ترجمه بودند، ولی میزان استفاده از صورت‌های صحیح گفتاری در تولیدات زبانی آن‌ها بسیار بیش از انتظار بود که این امر را می‌توان به تأثیر بلامنازع حضور در محیط زبان بومی بر آموزش نسبت داد. با وجود این، مسلم است که وجود دوره‌های فارسی گفتاری با وجود پتانسیل‌های موجود در محیط بومی، می‌تواند به تقویت هرچه بیشتر مهارت گفتاری زبان آموزان کمک شایانی کند. علاوه بر این استفاده از منابع چهارمهارتی در امر آموزش می‌تواند سبب افزودن بخش گفتگو به کتاب‌های آموزشی زبان آموزان شده و تمرکز کلاس را از مهارت خواندن و نوشتن معطوف به مهارت شنیدن و گفتگو کند. در این راه تقویت مهارت شنیدن با توسل به منابع چندرسانه‌ای هم می‌تواند گامی سازنده در ارتقای مهارت گفتار زبان آموزان باشد. طراحی تکلیف‌های گفتاری برای بهره‌گیری از محیط زبان بومی هم می‌تواند کمک شایان توجهی در پیشبرد هدف برقراری ارتباط به زبان فارسی باشد که در کنار تمام این موارد می‌تواند مورد توجه مدرسان محترم این دوره‌ها قرار بگیرد.

فهرست منابع:

- آموزگار، ژاله. (۱۳۸۶). زبان، فرهنگ، اسطوره. تهران، نشر معین.
- باقری، مه‌ری. (۱۳۸۶). مقدمات زبان‌شناسی، تهران: نشر قطره.
- ثمره، یدالله. (۱۳۶۸). مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌المللی.
- جعفری، فاطمه. (۱۳۹۳). گفتار و نوشتار در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم. مجموعه مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی. تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- جعفری، فاطمه. (۱۳۹۶). گفتگو برای زبان‌آموزان زبان فارسی به عنوان زبان دوم. تهران: دانشگاه امیرکبیر.
- ذوالفقاری، حسن، غفاری، مه‌بد، بختیاری، بهروز. (۱۳۸۷). فارسی بیاموزیم. تهران: مدرسه.
- رضایی، والی، کوراوند، آمنه. (۱۳۹۳). ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره‌ی ۳، شماره‌ی ۳، صص: ۱۱۷-۱۴۱.
- صفا‌مقدم، احمد. (۱۳۹۱). گونه‌های گفتاری و نوشتاری در زبان‌های انگلیسی و فارسی، زبان‌شناخت، سال سوم، شماره‌ی ۲، صص: ۴۵-۶۸.
- صفا‌مقدم، احمد. (۱۳۹۲). تفاوت‌های گفتار و نوشتار در آموزش مهارت گفتاری زبان فارسی به غیرفارسی‌آموزان، زبان‌شناخت، سال چهارم، شماره‌ی ۲، صص: ۱۱۵-۱۴۰.
- صحرائی، رضا مراد. (۱۳۹۴). جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم‌آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی، فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره‌ی ۳۵، صص: ۱-۲۳.
- صحرائی، رضا مراد، غریبی، افسانه و ملک‌لو، داود، صادقی، سمانه، شهباز، منیره، سلطانی، مریم. (۱۳۹۷). مجموعه‌ی مینا، تهران: انتشارات بنیاد سعدی.
- صحرائی، رضا مراد، احمدی، شهنواز و مرصوص، فائزه، بنفشه، لیلا. (۱۳۹۷). آموزش کاربردی واژه، تهران: انتشارات بنیاد سعدی.
- کلباسی، ایران. (۱۳۸۰). فارسی گفتاری و نوشتاری، فرهنگ زبان‌شناسی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مدرسی، یحیی. (۱۳۸۰). فارسی در گفتار، تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی گفتاری، تهران: نشر المهدی.

References:

- Alhusban, M. A. (2016). The Impact of Modern Technological Tools on Students Writing Skills in English as a Second Language: US-China Education Review A, July 2016, Vol. 6, No. 7, 438-443.
- Alsaawi, A. (2019). Spoken and Written Language as Medium of Communication: A Self-reflection, *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8(2):194-198.
- Amozegar, J. (2009). *Language, Culture, Myth*. Tehran: Moein Publishing. [In Persian]
- Bagheri, M. (2015). *Preparations for Linguistics*, Tehran: Ghatre Publishing. [In Persian]

- Barcroft, J.** (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical Input Processing approach. *Foreign Language Annals*.VOL, 37, NO.2.
- Haliday, M.A.K.** (1989). *Spoken and Written Languages*. Oxford University Press, USA.
- Han, Z. H. & Peverly, S.** (2007). Input Processing: A study of "Ab Initio" learners with multilingual backgrounds. *International Journal of Multilingualism*.DOI: 10.2167
- Jafari, F.** (2015). Speech and writing in teaching Persian as a second language. Proceeding of The First International Conference of Teaching Persian. Tehran: TarbiatModares University. [In Persian]
- Jafari, F.** (2018). *Conversation for learners of Persian as second language*. Tehran:Amir Kabir University Publishing. [In Persian]
- Krashen, S.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kalbassi, I.** (2001). *Colloquial and written Persian*. Dictionary of Linguistics, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [InPersian]
- Modarrisi, Y.** (2001). *Persian in colloquial language*. Tehran: Persian Language and Literature Development Council. [In Persian]
- Redeker, G.** (1984). On differences between spoken and written language. *Discourse Processes*, 7:1, 43-55
- Rezei, V. & Kuravand, A.** (2015). Evaluating the pedagogical Grammar in Teaching Persian Language Course books. *JTPSOL*, 3(8), 117-141. [In Persian]
- SaffarMogghadam, A.** (2013). Spoken and written variants in teaching Persian language to non Persian speakers. *Zabanshnakht*, 3(6), 45-68. [In Persian]
- SaffarMogghadam, A.** (2014). Differences between spoken and written Persian in teaching speaking to non Persian speakers. *Zabanshnakht*. 4(8), 115-140. [In Persian]
- Sahraei, R., Malek Lo, D., Shahbaz, M., & Soltani, M.** (2019). *MINA collections*, Tehran: Saadi Foundation Publishing. [In Persian]
- Sahraei, R., Ahmadi, Sh., Marsos, F., & Banafshe, L.** (2019). *Applied Methods of Vocabulary Teaching*. Tehran:Saadi Foundation Publishing. [In Persian]
- Samareh, Y.** (1988). *Persian Language Teaching*, Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. Tehran: International Academic Collaboration Office. [In Persian]
- VanPatten, B. & Cadierno, T.** (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role For Instruction. *The Modern Language Journal*. 77.1: 45-57
- VanPatten, B.** (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex Publishing Corporation Norwood, NEW Jersey.
- VanPatten, B.** (2007). Input Processing in Adult Second Languages Acquisition. *Theories In Second Language Acquisition: An Introduction* (p 115-135). Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- VanPatten, B. & Willoams, J.** (2015). *Theories In Second Language Acquisition*, New York: Routledge.
- Vahidian, Kamyar, T.** (2005). *Colloquial Persian Grammar*. Tehran: AL Mahdi. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghafari, M., Bakhtiary, Behrooz.** (2008). *Let' s Learn Persian*. Tehran: Madreseh.[In Persian]