



تاثیر رده‌شناسی زبان در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی (مطالعه موردی):

دانشگاه اراک

طاهره خان آبادی^۱

عیسی متقی زاده^۲

حیات عامری^۳

هادی نظری منظم^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰

چکیده

مهارت نگارش به زبان دوم یکی از سخت‌ترین مراحل زبان‌آموزی است که اکثر عربی‌آموزان فارسی‌زبان در به کارگیری آن دچار مشکل هستند. در این پژوهش با تکیه بر روش توصیفی و شبه تجربی تلاش شد تا با استفاده از نتایج رده‌شناسی زبان بین زبان‌های عربی و فارسی و با رویکرد زبان‌شناسی مقابله‌ای یادگیری زبان عربی برای فارسی‌زبانان تسهیل شود. بدین منظور، بر پایه نتایج رده‌شناسی بین دو زبان فارسی و عربی، یک الگوی آموزش مهارت نگارش به زبان عربی طراحی و به مدت یک ترم تحصیلی در کلاس نگارش یک تدریس شد. جامعه آماری دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی مقطع لیسانس و نمونه آماری ۲۴ نفر از دانشجویان ترم ۴ این رشته در دانشگاه اراک بودند. نمونه آماری براساس پیش‌آزمون به دو گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. آموزش دانشجویان گروه گواه براساس روش متداول در گروه عربی صورت گرفت. در گروه آزمایش نیز آموزش بر اساس الگوی مذکور با استفاده از نتایج رده‌شناسی بین زبان فارسی و عربی نکات دستوری زبان عربی به عربی‌آموزان تدریس شد. در هر دو آزمون عملکرد دانشی و مهارتی دانشجویان در مؤلفه‌های مشترک و متفاوت بین زبان عربی و فارسی و نیز مؤلفه‌های مختص زبان عربی بررسی شد. نتایج پس‌آزمون بیانگر این بود که تدریس الگوی مذکور موجب پیشرفت عملکرد مهارتی و دانشی دانشجویان شده است. میزان این پیشرفت به ترتیب در مؤلفه‌های مختص بیشتر از مؤلفه‌های متفاوت بود. همچنین این الگو در پیشرفت دانشجویان در آموزش مؤلفه‌های مشترک تاثیر چندانی نداشته است.

^۱ دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ t.khanabadi@modares.ac.ir

^۲ استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ motaghizadeh@modares.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ h.ameri@midares.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ hadi.nazari@modares.ac.ir

۱. مقدمه

نوشتن صحیح به زبان دوم از مهم‌ترین نشانه‌های موفقیت زبان آموز در فراگیری زبان است. «نگارش گام نهایی آموزش زبان است چرا که اگر زبان آموز خوب شنیدن، خوب حرف زدن را فرا گرفته باشد می‌تواند خوب بنویسد» (Zayer & Dakhel, 2015.p. 78). برخی از شاخه‌های علم زبان‌شناسی مانند رده‌شناسی به فراگیری عمیق‌تر مهارت‌های زبانی کمک می‌نمایند. در این پژوهش براساس روش توصیفی-پیمایشی و با استفاده از نتایج پژوهش‌های رده‌شناسی بین دو زبان فارسی و عربی (و با رویکرد تحلیل مقابله‌ای) در الگوی آموزشی نگارش؛ قصد داریم به تسهیل روند یادگیری مهارت نگارش زبان عربی توسط فارسی‌زبان کمک نماییم. هدف نهایی این الگو کاستن رنج زبان آموز در یادگیری قواعد و کاربست آن در نوشتن است. در غیر این صورت اگر زبان آموز درگیر آموختن نظریه‌های رده‌شناسی تخصصی جهت یادگیری قواعد شود دچار رنجی مضاعف خواهد شد از این‌رو مباحث رده‌شناسی ساده‌سازی و عصاره آن یعنی وجوه اشتراک و تفاوت دو زبان در اختیار زبان آموز قرار گرفت تا زبان آموز درک بهتری از زبان مقصد (عربی) کسب کند. اهمیت استفاده از زبان مادری در فراگیری زبان دوم و مذاقه و مقایسه دو زبان مورد تأکید بسیاری است، از جمله ضیاء حسینی (۱۹۹۴م) در مقدمه کتاب خود اینگونه اظهار می‌کند «اهمیت بررسی مقابله‌ای نظام‌های دستوری ناشی از اهمیت ویژه ساختار دستوری در چارچوبی است که اهل زبان افکار و اندیشه‌های خود را در قالب آن بیان می‌کنند و این همان چیزی است که روش‌شناسی آموزش زبان و آموزگاران به دنبال آن هستند». از این‌رو؛ قصد داریم با درگیر نمودن دانش زبان مادری زبان آموز روند یادگیری وی را در زبان عربی آسان‌تر و سریع‌تر نماییم. سوالات پژوهش به شرح زیر است:

۱- دانشجویان با استفاده از الگوی نگارش براساس رده‌شناسی زبان در کدام یک از مؤلفه‌های مشترک، متفاوت و مختص^۱ زبان عربی پیشرفت داشته‌اند؟

۲- تأثیر الگوی نگارش به زبان عربی براساس رده‌شناسی زبان در عملکرد دانشی و مهارتی زبان آموزان چگونه است؟

۱.۱. روش پژوهش

براساس پژوهش‌های رده‌شناسی یک الگوی مهارت نگارش طراحی شد. در این الگو برخی مؤلفه‌های مورد نظر دبیرمقدم (2013: p.124) شامل توالی فعل و فاعل^۱، توالی فعل و مفعول، توالی موصوف و صفت، توالی مضاف و مضاف‌الیه، توالی ادات استفهام و جمله، حرکت پرسشواژه، توالی فعل و گروه حرف اضافه، توالی هسته اسم و بند موصولی، خروج بند موصولی و نیز مؤلفه توالی بند شرط و بند پایه در جملات شرطی براساس رده‌شناختی تامپسون و همکاران (Thompson, et al. 2007. Pp.255-261) بین دو زبان فارسی و عربی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. براساس

^۱ - ضمن تدریس توالی فعل-فاعل-مفعول در جملات اسمیه و فعلیه و زمان فعل را تدریس نمودیم.

نتایج مقایسه هر مؤلفه، مباحث تدریس را تا حد امکان به ترتیب اولویت به سه بخش اصلی: وجوه مشترک دو زبان، وجوه متفاوت دو زبان، و وجوه مختص زبان عربی تقسیم نموده و به برابری قواعد پرداختیم. به عنوان مثال در تدریس جمله اسمیه برای سهولت یادگیری، نهاد(در فارسی) را با مبتدا(در عربی) و گزاره‌ای(در فارسی) که فعلش اسنادی بود را با خبر(در عربی) از نوع مفرد و شبه جمله برابری نمودیم:

مثال اول: علي في الجامعة: علي در دانشگاه است.

مبتدا خبر(شبه جمله) نهاد گزاره

مثال دوم: الجامعة مغلقة: دانشگاه تعطیل است.

مبتدا خبر(مفرد) نهاد گزاره

و گزاره‌ایی را که فعل غیر اسنادی داشت؛ را با خبر از نوع جمله فعلیه برابری نمودیم. سپس به زبان آموز گفتیم در زبان فارسی معیار، ترتیب اصلی جمله به صورت فاعل+فعل^۱ می‌باشد. در زبان عربی نیز شاهد توالی فاعل+فعل هستیم. البته این ترتیب در زبان عربی، ترتیب ثانویه به حساب می‌آید و ترتیب اصلی به صورت فعل+فاعل می‌باشد که با زبان فارسی متفاوت است. اگر فعل در ابتدای جمله و قبل از فاعل بیاید به صورت مفرد می‌آید؛ چه فاعل آن مفرد باشد چه جمع. اما اگر فاعل در ابتدای جمله بیاید فعل آن باید در عدد با آن مطابقت نماید. در این دو توالی (یعنی ترتیب اصلی و ثانویه) جمله فعلیه است. گاهی اوقات در جمله فعل و فاعل نداریم. به این نوع جملات که با اسم شروع می‌شوند جمله اسمیه می‌گوییم. جمله اسمیه دو رکن مهم به نام مبتدا و خبر دارد که به ترتیب با نهاد و گزاره(دارای فعل اسنادی) در فارسی برابر است. در واقع در جمله اسمیه شاهد توالی مبتدا و خبر (از نوع مفرد و شبه جمله) هستیم.

در ترتیب ثانویه جمله در عربی، یعنی فاعل+فعل، از نظر توالی و نیز مطابقت در عدد و وجه مشترک در دو زبان و در ترتیب اصلی جمله یعنی فعل+فاعل، مطابقت در عدد، وجه تفاوت دو زبان می‌باشد. همچنین بحث مطابقت در جنسیت و نیز مثنی بودن سازه جزء مباحث مختص زبان عربی است. تدریس جمله اسمیه که خبر مفرد و شبه جمله دارد نیز در قسمت مباحث مختص زبان عربی می‌آید چون در فارسی معیار، جمله‌ی بدون فعل نداریم. در جدولی که در پی می‌آید به اختصار به برخی از مباحث ارائه شده در الگو اشاره کرده‌ایم.

جدول ۱: وجوه شباهت و تفاوت بین دو زبان عربی و فارسی و مباحث مختص زبان عربی

مؤلفه	مبنای مقایسه	نتیجه مقایسه
۱ فعل و فاعل	وجه شباهت	توالی فاعل+فعل
	وجه تفاوت	توالی فعل+فاعل در عربی برخلاف فارسی

^۱ - معادل آن در فارسی نهاد و گزاره است که در عربی نهاد با مبتدا و گزاره با خبر مطابقت دارد. برای نجات زبان‌آموز از سردرگمی در یافتن فاعل در جمله اسمیه که خبرش فعل است، در تعیین فاعل در عربی به جای اینکه به او بگوییم فاعل جمله ضمیر مستتر است که به مبتدا بر می‌گردد گفتیم فاعل می‌تواند قبل از فعل بیاید و نوع جمله را فعلیه نامیدیم.

مطابقت در جنسیت	مختص عربی	
توالی مبتدا+خبر	وجه شباهت	
تقدم خبر بر مبتدا در عربی برخلاف فارسی	وجه تفاوت	۲ مبتدا و خبر
نبود فعل در جمله	مختص عربی	
توالی فعل+مفعول	وجه شباهت	
توالی دو مفعول مستقیم در عربی برخلاف فارسی	وجه تفاوت	۳ فعل و مفعول
اتصال دو مفعول ضمیری به فعل	مختص عربی	
توالی موصوف+ صفت	وجه شباهت	
مطابقت در عدد و تعریف و تنکیر در موصوف و صفت و فاصله انداختن بین آن‌ها توسط مضاف‌الیه در عربی	وجه تفاوت	۴ موصوف و صفت
مطابقت در جنسیت، اعراب	مختص عربی	
توالی مضاف+مضاف الیه	وجه شباهت	
مکسور بودن مضاف در فارسی و مجرور بودن مضاف‌الیه در عربی	وجه تفاوت	۵ مضاف و مضاف- الیه
توالی بند شرط و بند پایه در جملات شرطی	مختص عربی	
تغییر زمان فعل بند شرط و پایه بر اساس ادوات شرط در عربی برخلاف فارسی	وجه تفاوت	۶ جملات شرطی
برخی ادات شرط مختص به زمان خاصی هستند. ^۱	مختص عربی	
پرسشواژه پیش از جمله می‌آید.	وجه شباهت	
پرسشواژه در فارسی غالباً در جای عنصری که از آن سؤال می‌شود، می‌آید. اما در عربی، در آغاز جمله می‌آید.	وجه تفاوت	۷ جملات پرسشی

^۱ مانند «إذا» بر تحقق شرط در آینده و «إن» بر زمان حال و آینده و «لو» بر ماضی دلالت دارد.

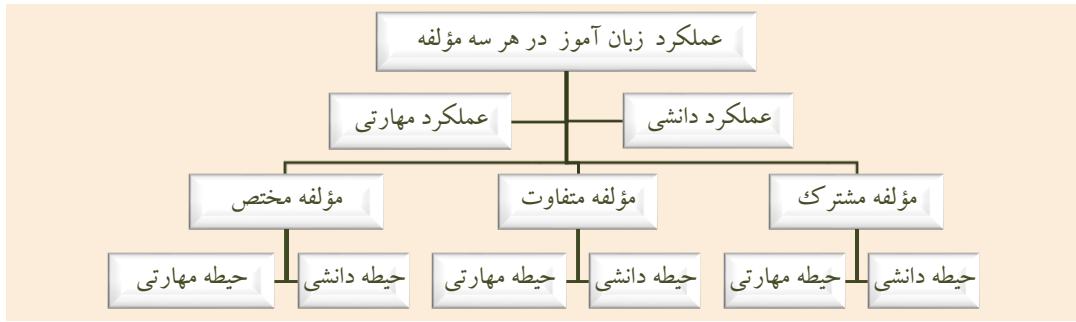
مختص عربی	برخی پرسشواژه‌ها در عربی مختص به زمان خاصی هستند. ^۱		
وجه شباهت	توالی حرف جر (حرف اضافه) و اسم		
وجه تفاوت	در عربی فعل پیش از حرف اضافه و در فارسی پس از آن می‌آید.	۸	حروف جر
مختص عربی	توالی هسته اسمی + بند موصولی		
وجه شباهت	عدم خروج بند موصولی در عربی برعکس فارسی. یکی شدن نشانه موصول و هسته در عربی برعکس		اسم و بند موصولی
وجه تفاوت	فارسی	۹	
مختص عربی	مطابقت در جنسیت بین هسته اسمی و موصول		

این الگو به مدت یک ترم تحصیلی در کلاس نگارش یک مقطع کارشناسی در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه اراک تدریس شد. به دلیل نبود نمونه مشابه پژوهشگران پیش‌آزمون و پس‌آزمون را طراحی نمودند. آزمون‌ها توسط ۵ نفر از اساتید متخصص در آموزش مهارت‌های زبان عربی به فارسی‌زبانان مورد ارزیابی قرار گرفت. در این دو آزمون عملکرد دانشی^۲ و مهارتی^۳ زبان‌آموزان در مؤلفه‌های مختص زبان عربی و نیز مؤلفه‌های دستوری مشترک، متفاوت در دو زبان فارسی و عربی مورد ارزیابی قرار گرفت. براساس نمرات کسب شده در پیش‌آزمون، دانشجویان به دو مجموعه، به صورت همگن، آزمایش و گواه تقسیم شدند. هر گروه شامل ۱۲ دانشجو در ترم چهارم تحصیلی می‌شد. در گروه آزمایش وجوه تفاوت و شباهت مؤلفه‌های دستوری در دو زبان فارسی و عربی و نیز مباحث مختص زبان عربی تدریس شد ولی در گروه گواه همان مؤلفه‌ها و تا حدودی همان محتوا ولی بدون اشاره به وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه‌های مقصود تدریس شد. در هر جلسه از دانشجویان خواسته شد تا برای جلسه بعدی مؤلفه‌های آموخته شده را در انشای خود به کار ببرند. در گروه گواه زبان‌آموز می‌بایست درک درستی از مؤلفه‌های دستوری به کار رفته در انشای خود داشته باشد. در گروه آزمایش علاوه بر این کار زبان‌آموز باید قادر به توضیح وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه دستوری به کار رفته در انشای خود در دو زبان فارسی و عربی باشد. همچنین تمارین مربوط به هر درس را که غیر مستقیم به بررسی این وجوه می‌پرداخت را انجام دهد. در پایان ترم تحصیلی پس‌آزمون در هر دو مجموعه به عمل آمد. در ادامه حوزه‌های مورد بررسی در پیش-آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه می‌شود:

^۱ مانند «متی» و «ایان». «متی» برای پرسش در زمان‌های گذشته و آینده است. ولی «ایان» فقط برای زمان آینده به کار می‌رود.

^۲ عملکرد دانشی: قوه تشخیص مؤلفه دستوری و آگاهی نسبت به آن = Declarative knowledge

^۳ عملکرد مهارتی: قدرت کاربرد مؤلفه دستوری در نوشتن = Procedural knowledge



شکل ۱: حوزه‌های مورد بررسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

هر یک از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای ۱۴ سوال بودند که در دو بخش اصلی سوالات دانشی و سوالات عملکردی در سه حوزه وجود اشتراک و تفاوت مؤلفه‌های مورد بررسی و وجوه مختص عربی قرار داشتند. در بخش سنجش عملکرد دانشی از سوالات انتخاب گزینه، مشخص کردن مؤلفه مورد نظر و پر کردن جای خالی استفاده شد و در بخش عملکرد از زبان آموز خواسته شد که با مؤلفه مورد نظر جمله بنویسد. کلمات به هم ریخته را مرتب کند. جمله اسمیه را به فعلیه و بالعکس تبدیل کند. سوال پایانی نیز نوشتن متنی در ۶ خط بود که زبان آموز می‌بایست مؤلفه‌های آموزش داده شده در طول ترم را در آن به کار برد. سپس دو سوال از متن استخراج کرده و پاسخ آن‌ها را بدهد. آزمون‌ها از نظر تنوع مؤلفه‌های دستوری به کار رفته در سوالات یکسان طراحی شدند؛ با این تفاوت که سوالات طرح شده در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون دارای سطح سختی بودند^۱. در ادامه به شرح مختصری از یک سوال از آزمون‌ها می‌پردازیم:

۱- اختر الكلمة المناسبة مما بين القوسين:

- (أ) مررتُ بالأماكن
 (ب) يبيع..... السِّلَعُ الْمُخْتَلَفَةَ.
 (ج) يكتبن واجباتهنَّ.
 (د) لم يوافق الحارس على دخول.....
- (الجميلات - الجميلة - جميلات)
 (الباعون / البائعة / البائعين)
 (الطالبة / الطالبات / الطالبات)
 (الطفل / الطفل / الطفل)

این سوال به بررسی عملکرد شناختی زبان آموز در مؤلفه‌های موصوف و صفت، فعل و فاعل، ومضاف و مضاف الیه می‌پردازد. قسمت (أ) به بررسی مطابقت موصوف و صفت پرداخته که مختص زبان عربی است. قسمت (ب) مطابقت فعل و فاعل در عدد را در ترتیب اصلی جمله بررسی می‌کند که جزء مباحث متفاوت دو زبان است. قسمت (ج) چون مطابقت فاعل و فعل را در عدد می‌سنجد جزء مباحثی است که دارای وجه مشترک در زبان فارسی و عربی هستند. قسمت (د) نیز به بررسی ارزیابی ویژگی‌های مضاف الیه در عربی پرداخته و جزء مباحث متفاوت در دو زبان است.

جمع نمرات بخش دانش و مهارت در پیش‌آزمون به ترتیب ۹.۵ و ۱۰.۵ و در پس‌آزمون به ترتیب ۸.۵ و ۱۱.۵ می‌باشد که میزان نمره بخش مهارت در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بیشتر است و علت آن هم سخت‌تر نمودن سطح آزمون است.

^۱ - از ذکر همه سوالات معذوریم چون فراتر از گنجایش مقاله و صبر خواننده محترم است.

جدول ۲: نمرات هر مؤلفه و بخش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

نوع آزمون	نوع مؤلفه	بارم	بخش	بارم
پیش‌آزمون	مؤلفه مشترک	۹	دانشی	۴.۵
			مهارتی	۴.۵
	مؤلفه متفاوت	۵.۵	دانشی	۲.۵
			مهارتی	۳
پس‌آزمون	مؤلفه مختص	۵.۵	دانشی	۲.۵
			مهارتی	۳
	مؤلفه مشترک	۸.۲۵	دانشی	۴
			مهارتی	۴.۲۵
پس‌آزمون	مؤلفه متفاوت	۶.۷۵	دانشی	۲.۲۵
			مهارتی	۴.۵
	مؤلفه مختص	۵	دانشی	۲.۲۵
			مهارتی	۲.۷۵

۱.۱.۱.۱. بررسی نرمال بودن داده‌ها

به منظور بررسی وضعیت داده‌های جمع‌آوری شده از نظر نرمال بودن یا نبودن آن‌ها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ (KS) استفاده شده است. این آزمون توزیع یک ویژگی در یک نمونه را (مثال: تحصیلات تکمیلی در ۵۰ کارمند شهرداری) با توزیعی که برای جامعه، مفروض است (مثال: تحصیلات تکمیلی تمامی کارمندان شهرداری) مقایسه می‌کند. در نتایج این آزمون اگر سطح معناداری^۲ (sig) بزرگتر از ۰/۰۵ باشد بیانگر آن است که توزیع داده‌ها نرمال است. بنابراین می‌توان از آزمون‌های آماری پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. چنانچه سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ باشد یعنی توزیع داده‌ها نرمال نیست، بنابراین از آزمون‌های غیرپارامتریک در تحلیل استفاده می‌شود (Habibpour & Safari, 2009. Pp.368-369).

جدول ۳: نتایج آزمون KS جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	سطح معناداری
مؤلفه‌های مشترک، متفاوت، مختص-پیش‌آزمون	۰/۲۲۴
عملکرد دانشی-پیش‌آزمون	۰/۷۶۷

¹ - Kolmogorov-Smirnov

²-sig. value

۰/۲۱۷	عملکرد مهارتی - پیش آزمون
۰/۹۵۱	مؤلفه‌های مشترک، متفاوت، مختص - پس آزمون
۰/۸۰۷	عملکرد دانشی - پس آزمون
۰/۲۰۶	عملکرد مهارتی - پس آزمون
۰/۶۶۱	مؤلفه مشترک - پس آزمون
۰/۲۵۴	مؤلفه متفاوت - پس آزمون
۰/۵۶۷	مؤلفه مختص - پس آزمون
۰/۶۱۷	مؤلفه مشترک دانشی - پس آزمون
۰/۵۵۳	مؤلفه مشترک مهارتی - پس آزمون
۰/۳۲۸	مؤلفه متفاوت دانشی - پس آزمون
۰/۶۲۵	مؤلفه متفاوت مهارتی - پس آزمون
۰/۲۸۱	مؤلفه مختص دانشی - پس آزمون
۰/۴۲۶	مؤلفه مختص مهارتی - پس آزمون

تمامی متغیرهای مورد مطالعه دارای سطح معنی داری بیش از ۰/۰۵ می‌باشند. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌گردد؛ و نیز استفاده از آزمون‌های پارامتریک امکان‌پذیر است.

۲. پیشینه پژوهش

در ادامه به شرح برخی پژوهش‌های مرتبط با پژوهش حاضر می‌پردازیم.

زمانی بهبهانی (Zamani Behbahani, 2017) براساس یک مدل رده‌شناختی به بررسی مقابله‌ای ۶۰ مؤلفه صرفی - نحوی پرداخته و وجوه شباهت و تفاوت این مؤلفه‌ها را بین دو زبان عربی و فارسی بیان نموده که بیانگر این است که مؤلفه‌های مورد بررسی در ۶۰ درصد موارد همسو و در ۲۰ درصد ناهمسو هستند. در پایان، پیامدهای متفاوت بودن مؤلفه‌های دو زبان، در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان را بیان نموده است تا از خطاهای آنان در کاربرد این مؤلفه‌ها بکاهد. دبیر مقدم و همکاران (Dabirmoghaddam et al. 2021) بر پایه‌ی مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب‌واژه (براساس ۲۱ مؤلفه ارائه شده درایر و ۴ مؤلفه دبیر مقدم)، شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی زبان فارسی و زبان عربی را بیان نمودند و سپس نکات دستوری زبان فارسی براساس این شباهت‌ها و تفاوت‌ها به عرب‌زبان آموزش داده و در پایان از آنان آزمونی گرفته شد. تحلیل میانگین نمرات آزمون‌ها نشان داد که هرچه آگاهی زبان‌آموزان عرب‌زبان از شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی زبان فارسی و زبان عربی بیشتر باشد، یادگیری زبان فارسی برای آن‌ها راحت‌تر و سریع‌تر صورت می‌پذیرد. متقی‌زاده و خان‌آبادی (Mottaghizadeh & Khanabadi, 2020) با استفاده از تحلیل تقابلی به بررسی وجوه شباهت و تفاوت واژگان مشترک بین زبان فارسی و عربی پرداختند. در مرحله بعدی این واژگان را در آزمون مهارت نگارش عربی به کار بردند تا توانش زبانی دانشجویان عربی‌آموز ۱۰ دانشگاه کشور را در به کارگیری و شناخت واژگان

مشترک بین دو زبان فارسی و عربی ارزیابی کنند. نتایج نشان داد که ضعف دایره واژگانی و تداخل زبانی و نیز حاکمیت نگاه قواعد-محور بر ضعف عملکرد دانشجویان در نگارش واژگان مشترک نقش مهمی دارد. رحمه (Rahmeh, 2020) براساس رده‌شناسی و جهانی‌های زبانی وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه‌های ذکر شده توسط دبیرمقدم را در بین دو زبان بیان کرده است. پژوهشگر در پایان اشتباهات دستوری مرتبط به مؤلفه‌های تحقیق از صد متن نوشته شده‌ی فارسی‌آموزان عرب‌زبان استخراج نموده و با توجه به این اشتباهات و براساس نتایج تحقیق، نکاتی آموزشی جهت تسهیل یادگیری زبان فارسی ارائه نموده است.

۳. چارچوب نظری

۱.۳. نقش زبان اول در یادگیری زبان دوم/خارجی

برخی از پژوهش‌های زبان‌شناسی نقش زبان مادری را در آموزش زبان دوم/خارجی مؤثر می‌دانند. فرایز (Frise, 1945, p.9) معتقد است: «مؤثرترین مواد درسی آن‌هایی‌اند که بر مبنای توصیفی از زبانی که قرار است آموخته شود و با مقایسه‌ای دقیق با توصیفی موازی از زبان مادری زبان‌آموز صورت گیرد». زمانی که امکان مقایسه فراهم باشد شناخت عمیق‌تری حاصل می‌شود. «مواردی که شبیه زبان مادری زبان‌آموز هستند آسان و ساختارهای متفاوت برای وی دشوار خواهند بود. از این رو؛ زبان اول نقشی بسیار حیاتی در فراگیری زبان دوم ایفا می‌کند، زیرا افراد به هنگام صحبت و تعامل در زبان و فرهنگ خارجی تمایل به انتقال صورت و معانی در زبان و فرهنگ مادری‌شان به فرهنگ و زبان دوم دارند» (Lado, 1957, P.9). در واقع دانش پیشین به کمک فراگیری دانش جدید می‌آید. مک کارتی (McCarthy, 2001, P. 74) درباره‌ی اهمیت پیشینه‌ی دانش زبانی در فراگیری زبان دوم می‌گوید: «شاید سرسخت‌ترین مساله که از فراگیری زبان دوم جدا نمی‌شود، تأثیر زبان اول یا زبان دیگر در فراگیری یک زبان جدید است». وی در مورد این تأثیر معتقد است: «هنگامی که با زبان‌های جدید مواجه می‌شویم، اشکال موجود در زبان اول فعال شده و اطلاعات ورودی زبان دوم را شکل می‌دهد. در انتقال زبانی عوامل پیچیده‌ای با هم تعامل دارند، شامل فاصله‌ی زبانی، بار شناختی^۱، توجه، عوامل زبان-شناختی اجتماعی و» (همان: ۸۳). اگر در آموزش زبان دوم، زبان مادری به صورتی فعال شود که در جهت یادگیری زبان دوم پیش رود؛ آن زمان به تسهیل و تسریع فرآیند زبان‌آموزی کمک خواهد نمود. «هیچ نظریه‌ی فراگیری زبان دومی وجود ندارد که دانش زبانی پیشین فراگیر را نادیده انگارد و در عین حال خود کامل تلقی شود» (Ellis, 1994, p. 300). البته باید در نظر داشت که همواره استفاده از زبان اول برای فراگیری زبان دوم سودمند نخواهد بود و اکثر اوقات موجب تداخل زبانی خواهد شد. خصوصاً زمانی که تفاوت‌های ظریفی بین دو زبان وجود داشته باشد. ضیاء حسینی (Ziahosseiny, 1980, p. 154) در این مورد می‌گوید: «مقوله‌سازی الگوهای انتزاعی و عینی بر پایه‌ی دریافت شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها، اساس یادگیری است؛ از این رو هر جا که در یک یا چند نظام، الگوها به لحاظ صورت، معنا یا کاربرد از تمایز ظریفی برخوردار باشد، زبان‌آموز در یادگیری آن سردرگم می‌شود. وبالعکس، هر جا که الگوها به لحاظ نقش یا براساس دریافت، در یک یا چند نظام برابر باشند، تعمیم درست رخ می‌دهد». در این مواقع است که استفاده

^۱ - «اصطلاح بار شناختی (Cognitive load)، به میزان باری که در هنگام پردازش اطلاعات بر روی حافظه‌ی کوتاه مدت وارد می‌آید تا بتواند آن اطلاعات را برای جای‌دهی در حافظه‌ی دراز مدت رمزگذاری کند، اشاره می‌کند» (Velayati et al. 2018, P.4).

از شاخه‌های زبان‌شناسی مانند رده‌شناسی و یا تحلیل مقابله‌ای می‌تواند راه‌گشا باشد «داده‌های مقابله‌ای ممکن است زبان‌شناس را یاری دهد تا درباره‌ی زبان به تعمیم‌هایی برسد، و در حوزه‌ی تجزیه و تحلیل خطاها، برای غلط‌ها توجیه فراهم آورد. در نتیجه، مقایسه‌ی زبان‌ها نقش مؤثری در تحقیقات مربوط به فراگیری زبان دوم ایفا می‌کند» (Ziahosseiny, 2013. Pp. 10,11) می‌توان نتیجه گرفت که زبان مادری در روند یادگیری زبان دوم/خارجی نقش کلیدی دارد و مانند چاقوی دو لبه گاهی مثبت و گاهی منفی عمل می‌نماید؛ اما چگونگی استفاده مثبت از آن در فرآیند زبان‌آموزی سوالی است که مقایسه‌های زبان‌شناسی به آن پاسخ می‌دهند.

۲.۳. تاثیر زبان‌شناسی مقابله‌ای زبان بر آموزش زبان

در این پژوهش با تکیه بر رده‌شناسی زبان و با رویکرد تحلیل مقابله‌ای سعی در بهبود فرآیند آموزش زبان عربی داریم. «زبان‌شناسی مقابله‌ای به شکل جدی از قرن هجدهم آغاز و تا کنون به چهار گرایش با اهداف متفاوت تکامل یافته است. اولین گرایش زبان‌شناسی تطبیقی-تاریخی است که به بررسی شباهت‌های موجود بین زبان‌های خویشاوند می‌پردازد. تا منشاء زبان‌های امروزی را بازسازی کند. گرایش دوم رده‌شناسی زبان است که بدون توجه به رابطه خویشاوندی، به دسته‌بندی زبان‌ها براساس ساختار دستوری آن‌ها می‌پردازد. سومین گرایش، زبان‌شناسی منطقه‌ای است که به مطالعه زبان-های همجوار موجود در یک منطقه جغرافیای می‌پردازد؛ تا تشابهات را کشف و توجیه کند. سرانجام تجزیه و تحلیل مقابله‌ای جدیدترین گرایش زبان‌شناسی مقابله‌ای است، که به مقوله آموزش زبان می‌پردازد و سعی می‌کند به کمک زبان مادری پیشنهادهایی برای تسهیل یادگیری زبان خارجی ارائه کند» (Alborzi & Raeisi, 2010. P. 55). زبان‌شناسی مقابله‌ای به اثبات شباهت‌ها و تفاوت‌های میان دو زبان می‌پردازد و بر زبان‌شناسی توصیفی استوار است. از نظر فیزیاک (Fisiak, 1985. P.195) بررسی مقابله‌ای یعنی مقایسه‌ی قانونمند ویژگی‌های دو یا چند زبان، که با فراهم نمودن اطلاعاتی برای مدرسان و مؤلفان مواد درسی می‌تواند به آماده‌سازی مواد آموزشی، طراحی دوره‌های آموزشی و گسترش روش‌های تدریس کمک نماید. «رده‌شناسی شباهت‌های ساختاری بین زبان‌ها را بدون توجه به تاریخ آن‌ها مورد بررسی قرار می‌دهد» (Crystal, 2008. P. 499). در رده‌شناسی نگاه به خود زبان معطوف است نه به موارد مرتبط با آن. در واقع «رده‌شناسی بر طبقه‌بندی پدیده‌های دستوری براساس مطالعات تجربی گسترده منطبق است. در این تعریف هر زبان متعلق به نوعی مجزا و یگانه است و رده‌شناسی زبان‌ها، انواع و شمارش یا طبقه‌بندی زبان‌ها نسبت به چنین انواعی را تعریف و توصیف می‌کند» (Dabir Moghaddam, 2013. P. 12). کامری^۱ (2001. P. 25) رده‌شناسی را اینگونه تعریف می‌کند: «رده‌شناسی زبان به مطالعه نظاممند تنوع بین زبان‌ها می‌پردازد؛ این بدان معناست که برخی اصول کلی برتنوع میان زبان‌ها حاکم هستند». بنابراین رده‌شناسی تنها ابزاری در جهت تقسیم‌بندی زبان‌ها و همچنین تعیین الگوهای کلی در زبان‌ها نیست، بلکه خود روشی در شناخت ماهیت زبان نیز به شمار می‌رود. «انواع رده‌شناسی زبان، عبارتند از ساخت‌واژی، واج‌شناسی و نحوی. رده‌شناسی واج‌شناختی از مکتب پراگ برخاسته است. رده‌شناسی نحوی نیز حاصل اندیشه‌ی الهام گرفته از مکتب پراگ است که گرینبرگ^۲ آن را در اوایل نیمه‌ی دوم قرن بیستم مطرح کرد»

1- comrie

2- Greenberg

(Alborzi varaki. 2002.p. 12). گرینبرگ از اولین نظریه پردازان رده‌شناسی زبان است. «در دهه‌های اخیر، ویژگی‌های نحوی زبان مانند نظام روابط دستوری، پایه‌ی رده‌شناسی زبان را شکل داد» (همان: ۱۲). منظور پژوهشگران از رده‌شناختی در این پژوهش، رده‌شناختی نحوی یا ترتیب واژه است. «علم زبان‌شناسی با بهره‌گیری از مؤلفه ترتیب واژه در رده‌شناسی می‌تواند رویکردی جدید و کارآمد را در آموزش دستور زبان ایجاد کند. رده‌شناسی ترتیب واژه، یا به زبان بهتر، رفتار رده‌شناختی زبان، براساس تعداد محدودی مؤلفه‌ی زبانی بنا نهاده شده است که می‌توان به عنوان نمونه از مؤلفه‌ی توالی سازه‌های گروه اسمی، مؤلفه‌ی توالی سازه‌های اصلی جمله (مفعول، فعل) و مؤلفه توالی هسته اسمی و بند موصولی نام برد» (akbari et al. 2022.p. 113) شاید بتوان با توضیح چند قاعده در مورد تفاوت و شباهت سازه‌های دستوری دو زبان، فرآیند زبان‌آموزی را تسریع و تعمیق نمود. در آموزش شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان براساس رده‌شناسی ترتیب واژه «زبان‌های گوناگون از لحاظ ترتیب و توالی سازه‌ها بررسی می‌شوند و سپس مقایسه و طبقه‌بندی زبان‌ها بر اساس ترتیب واژه‌های به دست آمده صورت می‌گیرد» (Dabir Moghaddam & Abdollahi.2019. P. 207). «یادگیری زبان اول نیز چیزی نیست جز تثبیت پارامترها؛ در آموزش زبان دوم نیز می‌توان ادعا کرد که زبان‌آموزی چیزی جز آموزش اختلاف در گزینش پارامترها در دو زبان نمی‌باشد» (Mansouri.2015. p.8). بدین ترتیب آموختن ترتیب صحیح واژه در زبان در حال یادگیری و مقایسه نمودن آن با زبان مادری به کاربرد آگاهانه زبان کمک شایانی خواهد نمود. در این پژوهش تمرکز بر روی صحیح نوشتن جمله عربی است بنابراین دستور زبان در کنار معنا دارای اهمیت زیادی است.

۳.۳. اهمیت دستور زبان در آموزش

دستور زبان تقریباً در اکثر روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان مورد بحث بوده است. هرچند «استفاده از الگوهای دستوری در امر آموزش زبان نمی‌تواند موفقیت کامل به دنبال داشته باشد. از طرف دیگر، اهمیت دستور در آموزش زبان را هم نمی‌توان نادیده گرفت» (Kalashi, 2016: 130). «در یادگیری زبان‌های خارجی به عنوان زبان دوم، لازم است که زبان‌آموز در مرحله/مراحل خاصی از دوران زبان‌آموزی با ساخت‌های دستوری زبان مورد نظر آشنا شود. البته دستورهایی که به منظور تدریس و آموزش تهیه می‌شوند با دستورهای توصیفی و علمی تفاوت دارند» (همان). «شیوه‌های آموزش زبان دوم/خارجی حاکی از شکل‌گیری سه رویکرد درباره آموزش دستور است. رویکرد اول، که عمدتاً در برنامه درسی دستوری یا ساخت‌گرا تجلی یافته است، دستور را محتوای اصلی برنامه‌ی درسی دانسته و آن را چهارچوب سازمان‌دهنده‌ی برنامه‌ی زبان‌آموزی در نظر می‌گیرد. این رویکرد بر تمرکز آشکار بر دستور و آموزش مستقیم آن تأکید داشته و اوج رواج آن دوره‌ی ساخت‌گرایی، یعنی اواسط قرن بیستم تا دهه‌ی هفتاد این قرن بوده است. کلیه رویکردهای موسوم به مداخله‌جویانه^۱ مثل دستور-ترجمه^۲ و گفتاری-شنیداری^۳ تابع این دیدگاه هستند. رویکرد دوم، که نقطه مقابل رویکرد تمرکز بر دستور است، بر معنا و نقش‌های زبانی تأکید دارد. در این رویکرد، آموزش دستور به کلی کنار نهاده شده و تبادل

1-interventionist
2-grammar-translation
3-Audio linguism

معنا، محور اصلی برنامه زبان آموزی است. این رویکرد نیز در اواخر دهه‌ی هفتاد قرن بیستم مطرح و در دو دهه‌ی پایانی این قرن به اوج اعتبار خود رسید. کلیه دیدگاه‌های غیر مداخله‌جویانه، مثل روش طبیعی^۱ و غوطه‌وری^۲ تابع این دیدگاه هستند. رویکرد سوم، با اتخاذ موضعی بینابین بر آموزش دستور در کنار معنا و در رابطه‌ی فرایندی تأکید دارد. این رویکرد نیز در اواخر قرن گذشته مطرح شد. رویکردهای ارتباطی^۳ مثل رویکرد تکلیف‌محور^۴ تابع این دیدگاه هستند (Sahraei, 2015: 1,4,5,8). از این رو «سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور ابتدا کم‌رنگ‌تر و در دهه‌ی اخیر منطقی‌تر شده است» (همان: ص ۱۲). رویکرد سوم به شیوه‌ای متعادل و کاربردی به دستور نگریسته است. در واقع «پاندول روش‌شناسی آموزش زبان به جای تمرکز افراطی بر دستور یا معنا به رویکرد منطقی آموزش اصولی دستور رسیده است. این رویکرد را می‌توان در دیدگاه آموزشی تکلیف-محور مشاهده نمود» (Long, 2009: 273-274). در این رویکرد دستور در خدمت کاربرد قرار دارد و زبان‌آموز دستور را صرفاً برای یادگیری آن نمی‌آموزد بلکه دستور را برای به کارگیری آن آموزش می‌بیند. در واقع ارائه قواعد و ساختارهای دستوری ضروری زبان خارجی، به زبان‌آموز به شیوه‌های روشمند و کاربردی باعث می‌شود آن زبان را بهتر درک کند و توانایی‌های ساختی و واژگانی آن زبان را بهتر بشناسد» (Kalashi, 2016: 132). «زبان‌آموز باید کاربرد معنادار دستور را تمرین کند تا از این طریق انتقال مناسب، یعنی تبدیل کردن دانش خبری^۵ به دانش کاربردی^۶ به وقوع بپیوندد» (Larsen-Freeman, 2009: 526). در واقع در این رویکرد با محوریت معنا، دستور جایگاهی منطقی‌تر و کاربردی-تری یافته است به طوری که می‌توان آن را یک نوع دستور آموزشی یا کاربردی نامید. به دلیل قواعد زیاد و گاه پیچیده عربی می‌توان گفت یادگیری زبان عربی با دستور آن ارتباط مستقیم دارد و برنامه‌نویسان و مدرسان این زبان نمی‌توانند به سادگی از آن صرف نظر کنند. از طرفی دیگر آموزش زبان نوشتاری به دلیل ماهیت دستوری آن، بر لزوم آموزش دستور در مهارت نگارش تأکید بسیار دارد. نویسندگان این نوشتار معتقدند اگر از رویکرد سوم در آموزش مهارت نگارش عربی به فارسی‌زبانان استفاده شود نتایج خوبی در پی خواهد شد.

۴. بررسی داده‌های پژوهش:

برای تحلیل آزمون با استفاده از نرم‌افزار SPSS از تست لوین^۷ و تحلیل کواریانس^۸ جهت پاسخ به سوال پژوهش استفاده شده است. همچنین میانگین و واریانس آزمون‌های هر دو گروه ارائه گردید. در ابتدای تحلیل هر قسمت ابتدا به صورت

-
- 1-natural
 - 2-immersion
 - 3- communicative approach
 - 4-Task-Based Language Teaching (=TBLT)
 - 5- Declarative knowledge
 - 6- Procedural knowledge

۷- در تست لوین اگر سطح معناداری (sig) از ۰/۰۵ بیشتر باشد یعنی واریانس گروه‌ها برابرند و می‌توان از آزمون تحلیل کواریانس استفاده کرد.

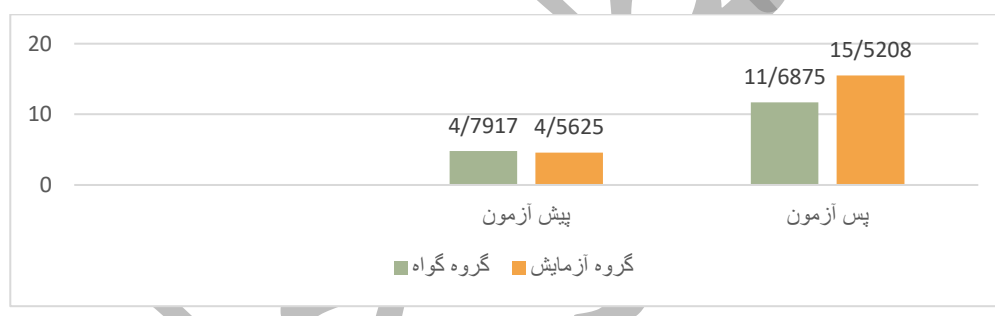
۸- هرگاه در تحلیل واریانس بخواهیم اثر متغیرهای مداخله‌گر را به روش‌های آماری حذف کنیم تا نتیجه با دقت بیشتری حاصل شود از تحلیل کواریانس (Analyze of Covariance) استفاده می‌شود. «در این نوع آزمون در پی پاسخ به این هستیم که آیا اثرات متغیرهای عامل بر میانگین‌های گروهبندی‌های متفاوت از یک توزیع مشترک متغیرهای وابسته متفاوت است یا خیر؟» (Habibpour & Safari, 2009. P.588)

توصیفی و سپس در نمودار میانگین به دست آمده از گروه گواه و آزمایش را بیان می‌کنیم و سپس تست کواریانس هر قسمت را برای بیان اثربخشی دوره آموزشی بر قسمت مورد نظر را بیان می‌کنیم.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی نمرات کل زبان‌آموزان در مؤلفه‌های سه‌گانه (مشترک، متفاوت، مختص)

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش‌آزمون	گواه	۴/۷۹۱۷	
	آزمایش	۴/۵۶۲۵	۱/۱۲۶
پس‌آزمون	گواه	۱۱/۶۸۷۵	۲/۲۴۰
	آزمایش	۱۵/۵۲۰۸	۳/۷۶۷

میانگین مربوط به نمرات کل زبان‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۴.۷۹۱۷ و ۴.۵۶۲۵ بود. همچنین میانگین مربوط به این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۱۱.۶۸۷۵ و ۱۵.۵۲۰۸ حاصل گردید.



شکل ۲: نمرات کل زبان‌آموزان در مؤلفه‌های سه‌گانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جدول ۵: تحلیل کواریانس نمرات کل در مؤلفه‌های سه‌گانه (مشترک، متفاوت، مختص) در پس‌آزمون

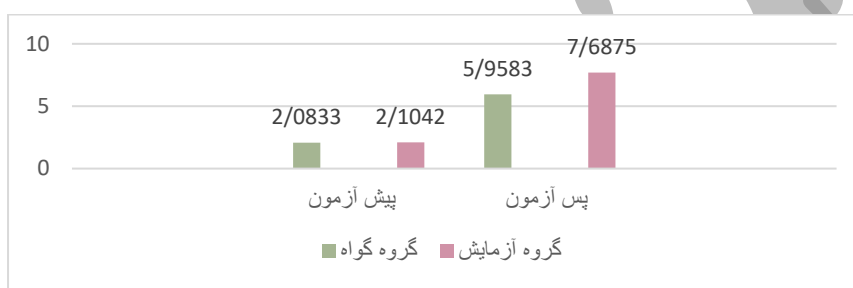
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات
اثر پس‌آزمون	۱/۶۶۴	۱	۱/۶۶۴	۱/۵۴۳	۰/۴۶۹	۰/۰۲۵
گروه	۸۹/۷۵۶	۱	۸۹/۷۵۶	۲۹/۲۶۴	۰/۰۰۰	۰/۵۸۲
خطا	۶۴/۴۰۸	۲۱	۳/۰۶۷			

با توجه به اینکه سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ به دست آمده است و این مقدار از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین متغیر مؤلفه‌های سه‌گانه به کار گرفته شده در بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون، دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌ها اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۵۸.۲ درصد بوده است.

جدول ۶: شاخص‌های توصیفی متغیر عملکرد دانشی زبان آموز به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش‌آزمون	گواه	۲/۰۸۳۳	۱/۱۸۶
	آزمایش	۲/۱۰۴۲	۰/۲۸۹
پس‌آزمون	گواه	۵/۹۵۸۳	۰/۵۷۸
	آزمایش	۷/۶۸۷۵	۲/۱۲۶

میانگین مربوط به متغیر عملکرد دانشی زبان آموز در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲/۰۸۳۳ و ۲/۱۰۴۲ بود. همچنین میانگین مربوط به این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۵/۹۵۸۳ و ۷/۶۸۷۵ حاصل گردید.



شکل ۳: میانگین گروه‌ها در عملکرد دانشی زبان‌آموزان در سه مؤلفه مذکور

جدول ۷: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه‌های دانشی در پس‌آزمون

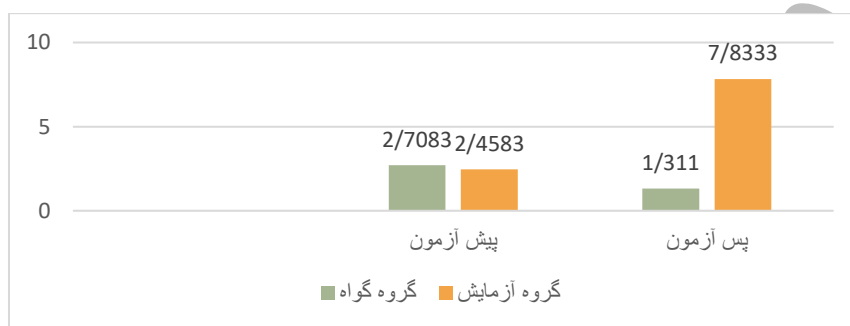
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس‌آزمون	۲/۲۲۳	۱	۲/۲۲۳	۱/۶۹۶	۰/۲۰۷	۰/۰۷۵
گروه	۱۸/۰۹۸	۱	۱۸/۰۹۸	۱۳/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۳۹۷
خطا	۲۷/۵۲۲	۲۱	۱/۳۱۱			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۱ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد. بنابراین متغیر مؤلفه‌های دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون، دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۳۹/۷ درصد بوده است.

جدول ۸: شاخص‌های توصیفی عملکرد مهارتی زبان‌آموزان به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۲/۷۰۸۳	۰/۴۴۱
	آزمایش	۲/۴۵۸۳	۰/۷۸۲
پس آزمون	گواه	۵/۷۲۹۲	۱/۴۱۴
	آزمایش	۷/۸۳۳۳	۱/۳۱۱

میانگین عملکرد مهارتی زبان آموز در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲.۷۰۸۳ و ۲.۴۵۸۳ بود. همچنین میانگین متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۵.۷۲۹۲ و ۷.۸۳۳۳ حاصل گردید.



شکل ۴: میانگین نمرات گروه‌ها در عملکرد مهارتی زبان آموزان

جدول ۹: تحلیل کواریانس مؤلفه‌های مهارتی در پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات انا
اثر پس آزمون	۴/۰۷۶	۱	۴/۰۷۶	۳/۳۰۵	۰/۰۸۳	۰/۱۳۶
گروه	۲۹/۳۳۵	۱	۲۹/۳۳۵	۲۳/۷۸۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱
خطا	۲۵/۸۹۸	۲۱	۱/۲۳۳			

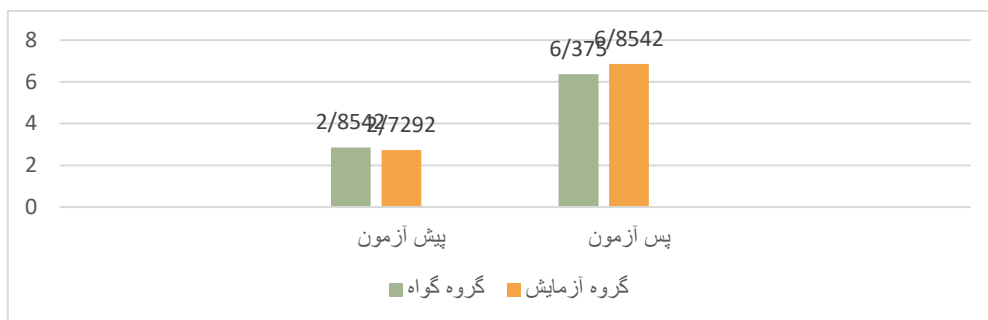
مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ می‌باشد؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون، معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات انا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۵۳.۱ درصد بوده است.

جدول ۱۰: شاخص‌های توصیفی عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های مشترک به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۲/۸۵۴۲	۰/۴۷۱
	آزمایش	۲/۷۲۹۲	۰/۴۶۰

۲/۰۶۳	۶/۳۷۵۰	گواه	پس آزمون
۱/۷۷۸	۶/۸۵۴۲	آزمایش	

میانگین عملکرد زبان آموز در مؤلفه‌های مشترک در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲.۸۵۴۲ و ۲.۷۲۹۲ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۶.۳۷۵۰ و ۶.۸۵۴۲ حاصل گردید.



شکل ۵: میانگین عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های مشترک

جدول ۱۱: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه‌های مشترک (دانشی و مهارتی) در پس آزمون

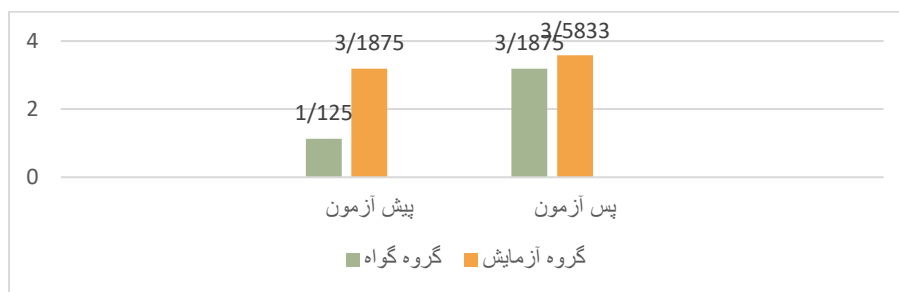
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	۳/۸۰۸	۱	۳/۸۰۸	۲/۰۸۱	۰/۱۶۴	۰/۰۹۰
گروه	۱/۸۳۴	۱	۱/۸۳۴	۱/۰۰۲	۰/۳۲۸	۰/۰۴۶
خطا	۳۸/۴۳۶	۲۱	۱/۸۳۰			

میزان سطح معناداری گروه‌ها ۰/۳۲۸ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد بنابراین در متغیر مؤلفه‌های مشترک (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مشترک اثربخش نبوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۴.۶ درصد بوده است.

جدول ۱۲: شاخص‌های توصیفی متغیر مشترک دانشی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۱/۱۲۵۰	۰/۰۸۵
	آزمایش	۳/۱۸۷۵	۰/۹۶۷
پس آزمون	گواه	۳/۱۸۷۵	۰/۹۶۷
	آزمایش	۳/۵۸۳۳	۰/۶۱۷

مقدار میانگین متغیر مؤلفه مشترک دانشی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱.۱۲۵ و ۳.۱۸۷۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۳.۱۸۷۵ و ۳.۵۸۳۳ حاصل گردید.



شکل ۶: میانگین نمرات زبان آموزان در مؤلفه‌های مشترک دانشی

جدول ۱۳: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مشترک دانشی در پس آزمون

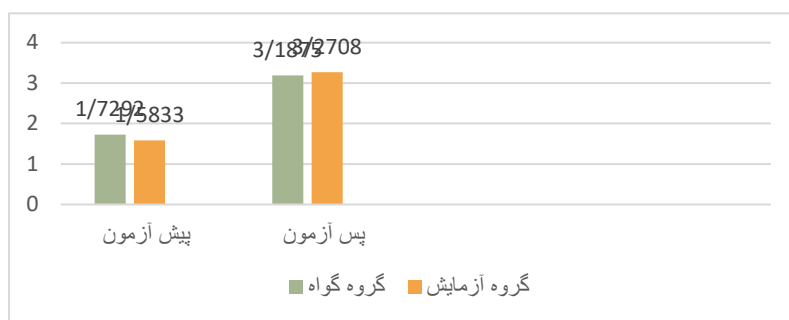
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اتا
اثر پس آزمون	۰/۰۶۷	۱	۰/۰۶۷	۰/۸۱	۰/۷۷۹	۰/۰۰۴
گروه	۰/۹۵۷	۱	۰/۹۵۷	۱/۱۵۷	۰/۲۹۴	۰/۰۵۲
خطا	۱۷/۳۶۶	۲۱	۰/۸۲۷			

میزان سطح معناداری گروه‌ها ۰/۷۷۹ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه مشترک دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مشترک دانشی اثربخش نبوده است. با نگاه بر ستون مجذورات اتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۵/۲ درصد بوده است.

جدول ۱۴: شاخص‌های توصیفی متغیر مشترک مهارتی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۱/۷۲۹۲	۰/۳۵۷
	آزمایش	۱/۵۸۳۳	۰/۷۰۶
پس آزمون	گواه	۳/۱۸۷۵	۰/۴۵۸
	آزمایش	۳/۲۷۰۸	۰/۶۶۴

میانگین متغیر مؤلفه مشترک مهارتی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱.۷۲۹۲ و ۱.۵۸۳۳ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۳.۱۸۷۵ و ۳.۲۷۰۸ حاصل گردید.



شکل ۷: میانگین گروه‌ها در عملکرد مربوط به مؤلفه مشترک مهارتی

جدول ۱۵: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مشترک مهارتی در پس آزمون

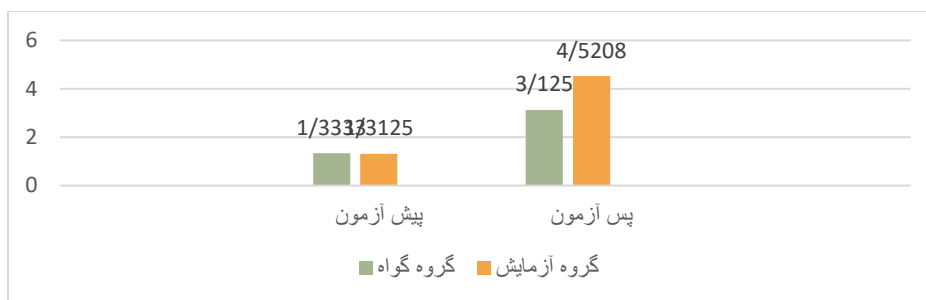
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اِتا
اثر پس آزمون	۲/۰۳۸	۱	۲/۰۳۸	۳/۲۸۲	۰/۸۴	۰/۱۳۵
گروه	۱/۱۳۸	۱	۱/۱۳۸	۲/۲۳	۰/۶۴۲	۰/۰۱۰
خطا	۱۳/۰۳۵	۲۱	۰/۶۲۱			

سطح معناداری گروه‌ها ۰/۶۴۲ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد بنابراین متغیر مؤلفه مشترک مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مشترک مهارتی اثربخش نبوده است. با نگاه بر ستون مجذور اِتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۱ درصد بوده است.

جدول ۱۶: شاخص‌های توصیفی عملکرد زبان‌آموزان در مؤلفه‌های متفاوت به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۱/۳۳۳۳	۰/۵۱۵
	آزمایش	۱/۳۱۲۵	۰/۳۰۸
پس آزمون	گواه	۳/۱۲۵۰	۰/۶۰۸
	آزمایش	۴/۵۲۰۸	۰/۷۱۰

میانگین عملکرد زبان‌آموز در مؤلفه‌های متفاوت به صورت کلی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱.۳۳۳۳ و ۱.۳۱۲۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۳.۱۲۵۰ و ۴.۵۲۰۸ حاصل گردید.



شکل ۸: عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های متفاوت

جدول ۱۷: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه‌های متفاوت (دانشی و مهارتی) در پس آزمون

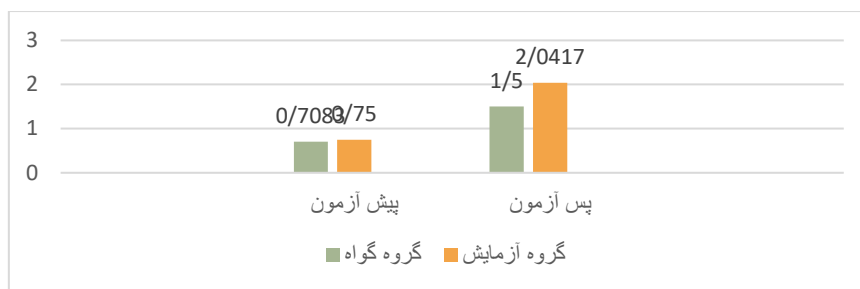
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات
اثر پس آزمون	۱۸۰۸	۱	۱۸۰۸	۲۰۹۹۳	۰/۰۹۸	۰/۱۲۵
گروه	۱۱۸۴۳	۱	۱۱/۸۴۳	۱۹/۶۰۴	۰/۰۰۰	۰/۴۸۳
خطا	۱۲/۶۸۷	۲۱	۰/۶۰۴			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های متفاوت (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون، معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۴۸.۳ درصد بوده است.

جدول ۱۸: شاخص‌های توصیفی متغیر متفاوت دانشی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۰/۷۰۸۳	۰/۴۳۰
	آزمایش	۰/۷۵۰۰	۰/۲۳۹
پس آزمون	گواه	۱/۵۰۰۰	۰/۲۵۰
	آزمایش	۲/۰۴۱۷	۰/۴۵۳

میانگین متغیر مؤلفه متفاوت دانشی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۰/۷۰۸۳ و ۰/۷۵۰۰ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۱/۵۰۰۰ و ۲/۰۴۱۷ حاصل گردید.



شکل ۹: میانگین نمرات زبان آموزان در مؤلفه متفاوت دانشی

جدول ۱۹: تحلیل کواریانس مؤلفه متفاوت دانشی در پس آزمون

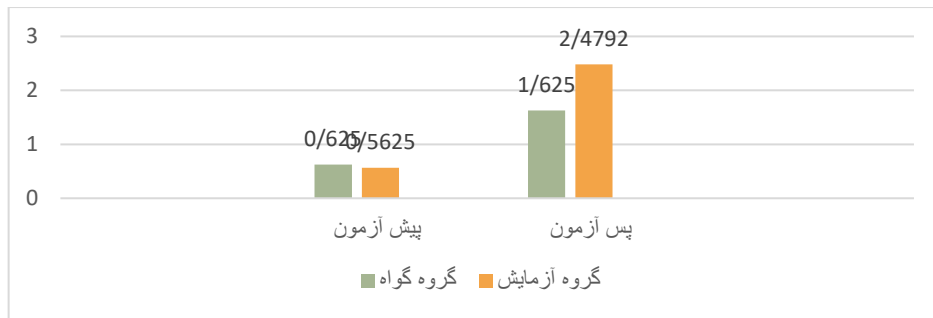
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اتا
اثر پس آزمون	۱/۵۴۴	۱	۱/۵۴۴	۱/۵۹۰	۰/۲۲۱	۰/۰۷۰
گروه	۱/۶۸۵	۱	۱/۶۸۵	۴/۹۲۵	۰/۰۳۸	۰/۱۹۰
خطا	۷/۱۸۵	۲۱	۳۴۲			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۳۸ است؛ از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین متغیر مؤلفه متفاوت دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۱۹ درصد بوده است.

جدول ۲۰: شاخص‌های توصیفی متغیر متفاوت مهارتی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۱/۶۲۵۰	۰/۰۶۳
	آزمایش	۱/۵۶۲۵	۰/۱۳۸
پس آزمون	گواه	۱/۶۲۵۰	۰/۴۶۰
	آزمایش	۲/۴۷۹۲	۰/۲۶۷

میانگین متغیر مؤلفه متفاوت مهارتی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱/۶۲۵۰ و ۱/۵۶۲۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۱/۶۲۵۰ و ۲/۴۷۹۲ حاصل گردید.



شکل ۱۰: میانگین گروه‌ها در عملکرد مربوط به مؤلفه متفاوت مهارتی

جدول ۲۱: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه متفاوت مهارتی در پس آزمون

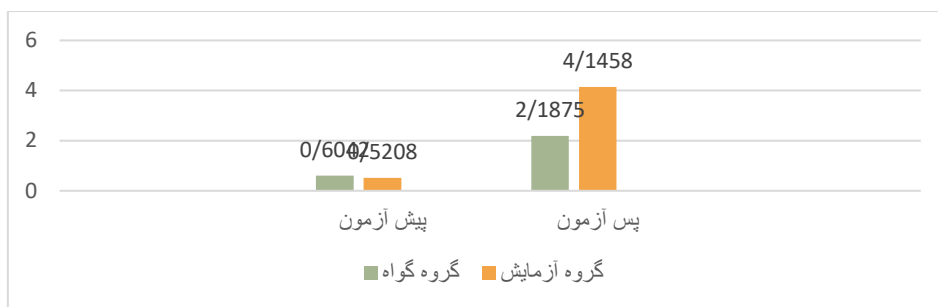
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اتا
اثر پس آزمون	۱/۴۱۵	۱	۱/۴۱۵	۴/۵۱۶	۰/۰۴۶	۰/۱۷۷
گروه	۴/۸۵۴	۱	۴/۸۵۴	۱۵/۴۹۳	۰/۰۰۱	۰/۴۲۵
خطا	۶/۵۸۰	۲۱	۳۱۳			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۱ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه متفاوت مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات اتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۴۲.۵ درصد بوده است.

جدول ۲۲: شاخص‌های توصیفی عملکرد زبان آموز در مؤلفه‌های مختص به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۰/۶۰۴۲	۰/۲۵۵
	آزمایش	۰/۵۲۰۸	۰/۱۶۴
پس آزمون	گواه	۲/۱۸۷۵	۰/۳۲۰
	آزمایش	۴/۱۴۵۸	۰/۳۶۹

میانگین متغیر عملکرد زبان آموز در مؤلفه‌های مختص در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۰/۶۰۴۲ و ۰/۵۲۰۸ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۲/۱۸۷۵ و ۴/۱۴۵۸ حاصل گردید.



شکل ۱۱: میانگین نمرات زبان آموزان در مؤلفه‌های مختص

جدول ۲۳: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه‌های مختص (دانشی و مهارتی) در پس آزمون

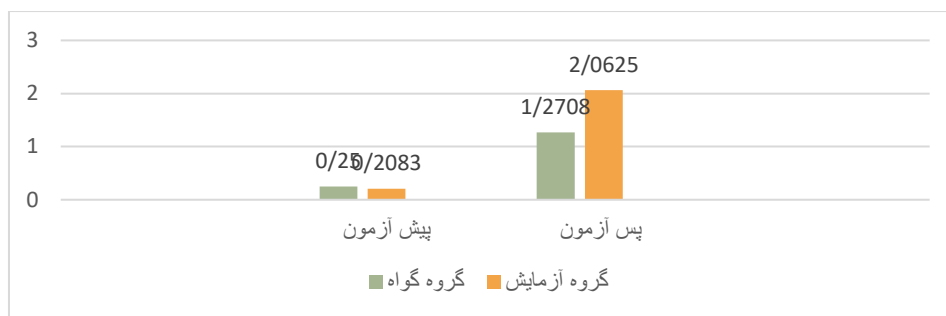
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	۴۷۴/	۱	۴۷۴/	۱/۴۰۳	۰/۲۵۰	۰/۰۶۳
گروه	۲۳/۴۳۱	۱	۲۳/۴۳۱	۶۹/۳۱۴	۰/۰۰۰	۰/۷۶۷
خطا	۷/۰۹۹	۲۱	۳۳۸/			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های مختص (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مختص اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۷۶.۷ درصد بوده است.

جدول ۲۴: شاخص‌های توصیفی متغیر مختص دانشی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۲۵۰۰/	۱۲۵/
	آزمایش	۲۰۸۳/	۱۰۰/
پس آزمون	گواه	۱/۲۷۰۸	۳۲۳/
	آزمایش	۲/۰۶۲۵	۱۲۶/

میانگین متغیر مؤلفه مختص دانشی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲۵۰۰/ و ۲۰۸۳/ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۱۲۷۰۸/ و ۲۰۶۲۵/ حاصل گردید.



شکل ۱۲: میانگین گروه‌ها در عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های مختص

جدول ۲۵: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مختص دانشی در پس آزمون

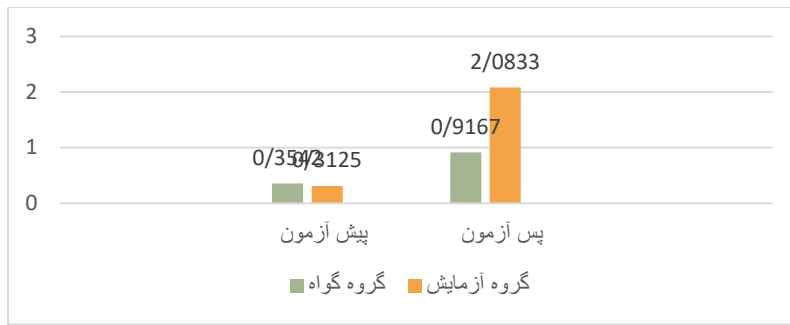
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اِتا
اثر پس آزمون	۲۰۸	۱	۲۰۸	۹۲۳	۰/۳۴۸	۰/۰۴۲
گروه	۳/۸۶۰	۱	۳/۸۶۰	۱۷/۱۰۲	۰/۰۰۰	۰/۴۴۹
خطا	۴/۷۴۰	۲۱	۲۲۶			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین متغیر مؤلفه مختص دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مختص دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذورات اِتا مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۴۴.۹ درصد بوده است.

جدول ۲۶: شاخص‌های توصیفی متغیر مختص مهارتی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۳۵۴۲	۰/۰۷۳
	آزمایش	۳۱۲۵	۰/۰۷۰
پس آزمون	گواه	۹۱۶۷	۰/۱۲۹
	آزمایش	۲۰۸۳۳	۰/۲۸۸

میانگین متغیر مؤلفه مختص مهارتی در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۳۵۴۲ و ۳۱۲۵/ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه ذکر شده به ترتیب قبل برابر با ۹۱۶۷ و ۲۰۸۳۳/ حاصل گردید.



شکل ۱۳: میانگین گروه‌ها در عملکرد زبان آموزان در مؤلفه مختص مهارتی

جدول ۲۷: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مختص مهارتی در پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	سطح معناداری	مجدورات
اثر پس آزمون	۰/۰۵۴	۱	۰/۰۵۴	۰/۲۵۱	۰/۶۲۲	۰/۰۱۲
گروه	۸/۲۲۱	۱	۸/۲۲۱	۳۸/۱۱۶	۰/۰۰۰	۰/۶۴۵
خطا	۴/۵۲۹	۲۱	۰/۲۱۶			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر می‌باشد بنابراین متغیر مؤلفه مختص مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مختص مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجدورات مشخص می‌شود میزان اثر مداخلات صورت گرفته بر این متغیر برابر با ۶۴.۵ درصد بوده است.

۵. نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل نمرات پس آزمون دو مجموعه گواه و آزمایش (با نمرات تقریباً یکسان در پیش آزمون) مشخص شد نمرات گروه آزمایش بعد از دوره آموزشی بر اساس الگوی نگارشی تدوین شده بر اساس رده‌شناسی زبان، بالاتر از نمرات گروه گواه و دارای تفاوت معنادار به نفع گروه آزمایش می‌باشد. تحلیل نمرات پیش آزمون و پس آزمون بیانگر این است که آموزش دستور زبان بر اساس رده‌شناسی زبان به صورت کلی در پیشرفت عملکرد دانشی (دانش خبری) و مهارتی (دانش کاربردی) زبان آموزان در نگارش عربی آنان مؤثر است. درصد این تأثیرگذاری در عملکرد مهارتی عربی آموزان با رقم ۵۳.۱٪ بیشتر از عملکرد دانشی با رقم ۳۹.۷٪ می‌باشد که بیانگر این است که این الگو توانسته است همزمان با بالا بردن دانش خبری زبان آموز آن را تبدیل به دانش کاربردی نماید و از ذخیره شدن محض اطلاعات بدون کاربست آن جلوگیری نماید. همچنین در ارزیابی عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های دارای وجوه شباهت و تفاوت و وجوه مختص به زبان عربی مشخص شد عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های مختص بهتر از مؤلفه‌های متفاوت بوده است. همچنین نتایج نشان داد نمرات زبان آموزان گروه آزمایش و گروه گواه در مورد مؤلفه‌های مشابه دارای اختلاف معناداری نیست در واقع این الگو تأثیری

در عملکرد آنان در این مورد نداشته است. این نتیجه توجیه پذیر است زیرا یادگیری الگوهای متشابه به دلیل دانش پیشین زبان آموز برایش آسان است و نیازی به آموزش براساس وجوه شباهت و تفاوت زبان ندارد. الگوی مذکور از این جهت که توانسته دانش و مهارت زبان آموز را در زمینه وجوه تفاوت مؤلفه‌های دستوری در زبان عربی و فارسی و نیز وجوه مختص زبان عربی بالا ببرد، حائز اهمیت می‌باشد. به بیانی دیگر می‌توان ادعا کرد آموزش عربی آموزان فارسی‌زبان براساس وجوه شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی بین زبان فارسی و عربی و در کنار آن اشاره به وجوه مختص زبان عربی به یادگیری عمیق‌تر و سریع‌تر دستور زبان عربی از سوی زبان آموزان و نیز به کارگیری آگاهانه قواعد در مهارت‌های زبانی (در اینجا نگارش) می‌شود.

فهرست منابع

- اکبری، الهام و رضامراد صحرائی، علی کریمی فیروزجایی، محمدحسین رمضان کیایی (۱۴۰۱ه.ش). «تأثیر آگاهی رده-شناختی در یادگیری زبان فارسی توسط ایتالیایی زبان‌ها». **پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی**. دوره ۱۲. شماره ۲. صص ۱۱-۱۳۰.
- البرزی ورکی، پرویز (۱۳۸۱ه.ش). «رده‌شناسی ساخت‌واژی». **پژوهش‌های زبان‌های خارجی**. شماره ۱۲. صص ۳-۱۸.
- البرزی، پرویز و رعنا رئیسی (۱۳۸۸). «بررسی سیر تحول زبانشناسی مقابله‌ای». **نقد زبان و ادبیات خارجی**. دوره دوم. شماره ۱. صص ۵۵-۷۳.
- حبیب‌پور، کرم و رضا صفری (۱۳۸۸). **راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی)**. تهران: متفکران.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۹۲ه.ش). **رده‌شناسی زبان‌های ایرانی**. چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- دبیر مقدم، محمد و رضا مراد صحرائی و ملهم الشاعر (۱۳۹۹ه.ش). «تأثیر استفاده از مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه‌ی زبان فارسی و عربی بر یادگیری فارسی آموزان عرب‌زبان». **پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی-زبانان**، سال نهم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۲۰). صص ۲۳-۳.
- دبیر مقدم، محمد و مهرو عبداللهی (۱۳۹۸ه.ش). «رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در گویش بابلی». **علم زبان**. سال ششم. شماره دهم. صص ۲۰۷-۲۴۲.
- رحمة، بسام (۱۳۹۹ه.ش). «بررسی تطبیقی رده‌شناختی روابط نحوی (ترتیب سازه، حرکت پرسشواژه، بند موصولی، ساخت سببی، نظام حالت، وجه و نمود) در زبان‌های فارسی و عربی». رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

-زایر، سعد علی و سماء ترکی داخل (۲۰۱۵م). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. الطبعة الأولى. بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

-زمانی بهبهانی، امین (۱۳۹۶هـ.ش). «*تحلیل مقابله‌ای ساخت صرفی- نحوی دو زبان فارسی و عربی: رویکردی در آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان*». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شیراز.

-صحرايي، رضامراد (۱۳۹۴هـ.ش). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». فصلنامه روانشناسی تربیتی. شماره سی و پنجم. سال یازدهم. صص ۱-۲۳.

-ضیاء حسینی، محمد (۱۳۹۲). *مبانی زبان‌شناسی مقابله‌ای*. چاپ اول. تهران: رهنما.

-کلاشی، ناهید (۱۳۹۴). جایگاه دستور زبان در آموزش از دیدگاه فرهنگی. *زبان پژوهی*. سال هفتم. شماره ۱۷. صص ۱۲۳-۱۴۲.

-متقی‌زاده، عیسی و طاهره خان‌آبادی (۱۳۹۹هـ.ش). «تحلیل آماری تداخل واژگانی و نقش آن در مهارت نگارش به زبان عربی». *جستارهای زبانی*. شماره ۴ (پیاپی ۵۸)، صص ۲۹۷-۳۲۶.

-منصوری، مهرزاد (۱۳۹۴هـ.ش). *دستور رده‌شناختی زبان فارسی: رویکردی در آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. بخش زبان و زبان‌شناسی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شیراز.

-ولایتی، الهه و محمدرضا نیلی احمدآبادی، اسماعیل زارعی زوارکی، پرویز شریفی درامدی، و اسماعیل سعدی‌پور (۱۳۹۷). «طراحی الگوی آموزشی مبتنی بر نظریه‌ی بار شناختی بر اساس تحلیل محتوای کیفی و اعتباریابی درونی و بیرونی آن». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. سال چهاردهم. شماره ۴۹. صص ۱-۲۷.

References

-Akbari, E., Sahraee, R., Karimi firooz jae, A., & R.Kiaei, M. (2022). The Effect of Typological Awareness on Learning Persian for Italian Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 12(2), 111-130. <https://doi.org/10.22059/jflr.2022.334832.924>

-Alborzi Varaki, P. (2002). *Morphological Typology*. Pazhuhesh-e Zabanhaa-ye Khareji, - (12), 3-18. SID. <https://sid.ir/paper/83333/en>

-Alborzi, P., Raeisi, R. (2010). Comparative study of the Evolution of Contrastive analysis. *Critical Language and Literary studies*. 2(3). 55-73.

https://clls.sbu.ac.ir/article_99279_bcab5c8d975793d3074a88f6e69ce49d.pdf

-Comrie, B. (2001). "Different views of language typology". In M.Haspelmath & W. Raible, (eds). *Language Typology and Language Universals*. Berlin and New York: Walter de Gruyter. 25-39.

<https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0010-0881-3>

- Crystal, David. (2008). *A dictionary of Linguistics and phonetics*. Malden: black well publishing. sixth edition.
- DabirMoghaddam. M. (2013). *Typology of Iranian Languages*. Third edition. Tehran: Samt.
- DabirMoghaddam, M., Abdollahi, M. (2019). Word Order Typology in Baboli Dialect. *Language Science*, 6(10), 207-242. <https://doi.org/10.22054/ls.2019.43386.1232>
- Dabirmoghaddam, M., Sahraei, R.M ., AL Shair, M (2021). The Effect of Persian and Arabic Word Order Typological Features on Arabic Learners Learning Persian. *Journal of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers*, 9(2 (20)), 3-23. SID. <https://sid.ir/paper/398204/en>.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Fisiak ,J.(1985). *Contrastive Analysis and the language teaching*. Oxford.
- Frise, ch.(1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Habibpour, K., Safari, R.(2009). *Comprehensive manual for using SPSS in survey research*. Tehran: Motafkkeran.
- Kalashi, N. (2016). The Place of Grammar in Language Teaching from a Cultural Perspective. *Zabanpazhuhi* (Journal of Language Research), 7(17), 123-142. <https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2149>
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. *The handbook of language teaching*, 518-542. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch27>
- Lado, R.(1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching* (p. 373). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mansouri. M. (2015). *Categorical grammar of Persian language: an approach in teaching Farsi to non-Persian speakers*. Faculty of Humanities. Shiraz university.
- McCarthy, M.(2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University.
- Mottaghizadeh I. & Khanabadi, T. (2020). Statistical Analysis of Vocabulary Interference and its Role in Writing Skill of Arabic language. *Language Related Research*. 11 (4) :297-326.URL: <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-32018-fa.html>.
- Rahmeh, B. (2020). *A Comparative Typological study of Syntacticrelations (Words order, Wh-movement,Relative clause, Causative structure, Case, Mood and Aspect) in Persian and Arabic languages*. (PhD Dissertation). Department of Persian Language and Literature.Tarbiat Modares University.Tehran.

- Sahraei, RM. (2015). Grammar Position in Second Language Learning Theories and Plans: Searching a Plan for Farsi Grammar Teaching. *Educational Psychology*, 11(35), 1-23. SID. <https://sid.ir/paper/519132/fa>
- Thompson, S. A., Longacre, R. E., & Hwang, S. J.A. J. (2007). Adverbial clauses. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description* (pp. 237–300). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619434.005>
- Velayati, E., Nili Ahmadabadi, M. R. Zaraii Zavaraki, E., Sharifi Daramadi, P., Sadipour, E. (2018). Designing instructional model based on cognitive load theory based on qualitative content analysis and internal and external validity. *Educational Psychology*, 14(49), 1-27. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.9326.1360>
- Zamani Behbahani, A. (2017). *A contrastive analysis of Persian and Arabic: An approach in teaching Persian to non-Persian speakers*.(Master's thesis). Teaching Persian to the speakers of other languages. Shiraz university. Shiraz.
- Zayer, SA & Dakhel ST. (2015). *Modern trends in teaching the Arabic language*. Baghdad: Dar-al Manhajiyat Alnashar.
- Ziahosseiny, S.M. (1994). *Introducing Contrastive Linguistics*. Tehran: Islamic Azad University press.
- _____ (1980). The Moderate version of contrastive analysis hypothesis. *Studi Italiani Di Linguistica Teoretica et applicata*, Italy Anno Ix, numero 2,153-165. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12229131>
- _____ (2013). *Contrastive linguistics*. Tehran: Rahnama.

The effect of language typology on the students' writing skills: a case of the undergraduate students of Arabic language and literature at Arak University

Tahereh Khanabadi¹
Isa Motaghizadeh²
Hayat Ameri³
Hadi Nazari Monazam⁴

Received: 2024/04/08

Accepted: 2024/08/10

1. Introduction

Research suggests that most of the students who learn Arabic in Iran have problems in applying the writing skills of Arabic language. In teaching a second language, it can be said that language-learning is nothing but recognizing the differing parameters of the two languages. Therefore, the mother tongue plays a key role in the process of learning a second/foreign language. This study aims to evaluate the effect of a writing model on the writing skills of the undergraduate students in the field of Arabic language and literature. This model has been designed based on the typology of Arabic and Persian grammars. The end goal of the project is to use the results of the typology of Arabic and Persian to facilitate and speed up the process of learning Arabic writing skills.

Among previous studies, no research was found that worked on the same topic. Therefore, the present study is new in its kind and important in terms of research value. In what follows, some related works are mentioned. Zamani Behbahani (2017) investigated 60 morphological-syntactic components based on a typological model and explained the similarities and differences of these components between Arabic and Persian languages. Rahmah (2020) identified the similarities and differences of these components between the two languages based on typology and linguistic universals. Dabir Moghadam et al. (2021), based on the typological components of word order, identified the typological similarities and differences of Persian and Arabic to teach the grammar points of the Persian language to the Arabs who learned Farsi.

2. Materials and methods

This research is a quasi-experimental one and the method used is Descriptive-analytical. Based on the typological studies between Persian and Arabic languages, a model of writing skills in Arabic was designed. This model was taught for one academic semester for the course writing 1 of the undergraduate degree in Arabic language and literature at Arak University. Based on the obtained scores from correcting the pre-test papers, the students were divided, homogeneously, into experimental and control groups. In the experimental group, differences and similarities of the grammatical components of Persian and Arabic were taught, but in the control group, the same components, and to some extent the same content, were taught, but without referring to the similarities and differences of the intended components. At the end of the semester, the post-test was conducted in both groups. In both tests, the students' knowledge

¹ PhD Student, Arabic Language and Literature Department, Tarbiyat modares University, Tehran, Iran; t.khanabadi@modares.ac.ir

² professor, Arabic Language and Literature Department, Tarbiyat modares University, Tehran, Iran (corresponding author); motaghizadeh@modares.ac.ir

³ Assistant Professor, Department of Linguistics, Tarbiyat modares University, Tehran, Iran; h.ameri@midares.ac.ir

⁴Assistant Professor, Arabic Language and Literature Department, Tarbiyat modares University, Tehran, Iran; hadi.nazari@modares.ac.ir

and skill performance in the common and different components between Arabic and Persian languages, as well as the specific components of the Arabic language, were evaluated.

3. Results and discussion

Kolmogorov-Smirnov (KS) test was used to check the status of the collected data in terms of their normality. All the studied variables had a significance level of more than 0.05. Therefore, the data distribution was normal and the use of parametric tests was possible. Analysis of covariance and Levene's test were used to analyze the test using SPSS. In the following, a part of the analysis of the scores of all language learners in the pre-test and post-test is presented.

Table 1: Descriptive indicators of the total scores of language learners

stage	Group	mean	variance
pre-test	control	4.7917	1.328
	experimental	4.5625	1.126
post-test	control	11.6875	2.240
	experimental	15.5208	3.767

The mean scores of the language learners' pre-test in the control and experimental groups were 4.7917 and 4.5625, respectively, and 11.6875 and 15.5208 for the post-test.

Table 2: Covariance analysis of the total scores in the post-test

source of changes	sum of squares	degrees of freedom	average of squares	F value	level of significance	Eta squared
Post-test effect	1.664	1	1.664	0.543	0.469	0.025
Group	89.756	1	89.756	29.264	0.000	0.582
Error	64.408	21	3.067			

The significance level of the groups is 0.000, which is less than the acceptable error of 0.05. Therefore, in the case of the three components used, there is a significant difference between the control and experimental groups in the post-test stage.

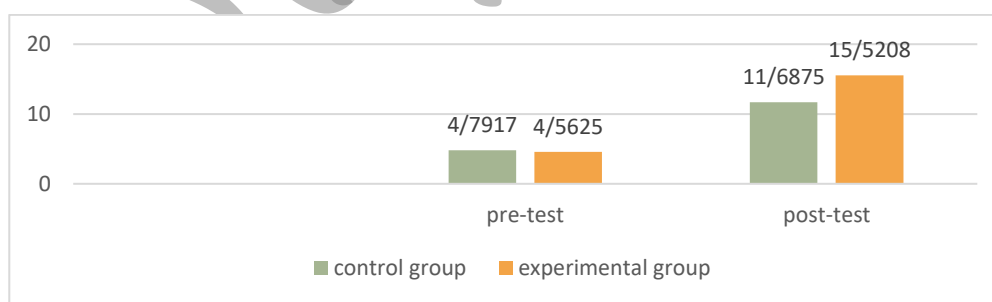


Figure 1: The total scores of the language learners in the pre-test and in the post-test

4. Conclusion

The results showed the effectiveness of the mentioned model. This effect was higher in specific components with the obtained value of 76.7% than in different components with the value of 48.3%. As for the common components, with the obtained value of 4.6%, and based on covariance analysis, the mentioned teaching method was not effective in improving the

students' progress in understanding and applying this component. Moreover, in the analysis of the data related to the knowledge performance and the skill performance of the language learners in the mentioned components, it was found that the mentioned teaching method was effective in improving the knowledge and skill performance of Arabic writing in the undergraduate students of Arabic Language and Literature at Arak University. However, this effect was higher in the skill performance of the language learners with 53.1% than the knowledge performance of them with 39.7%. According to the results of the analysis, it was found that the mentioned teaching method generally had a greater effect on the skill performance of the learners than on their knowledge performance. This effect on the knowledge performance of the learners was 19% in different components and 42.5% on their skill performance in the said component. Moreover, the knowledge performance of the learners in specific components was equal to 44.9% and 64.5% for their skill performance. In order to make this model more effective, it is suggested that the necessary language rules be used in this model on the basis of the priority of teaching so that the principle of simple to complex teaching is observed.

Keywords: Arabic grammar; Cognition; Language typology; Performance; Writing skills