



The Effect of Advance Organizer Strategy on Teaching Persian Documentary Constructs to Arab Learners

Birjandi, Saeedeh¹ 

Assistant Professor of department of Persian Language Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran

Keshavarz, Habib² 

Assistant Professor of department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran

Abstract

Attributive Constructions are one of the most widely used constructions in Persian language and therefore its teaching to Persian language learners is very important. Due to the many differences between Persian and Arabic, especially in documentary constructs, the learner faces many challenges in learning such constructions. The teacher should be able to teach such constructions to Arabic learners using the correct teaching patterns. One of the teaching models that can be used in teaching these structures is the Advancement organizer strategy. In this research, using analytical-descriptive method, the effect of this model in teaching Persian documentary constructs (is, was and was) to Arabic language learners has been investigated. The results show that the use of advance organizer strategy has a great positive effect, especially in teaching the above-mentioned documentary structures to Arabic speakers. There are many advance organizer strategies that Arabic learners can use in the field of documentary verbs and relate them to new information, and the teacher has a duty to identify this information and make it meaningful for the learner to learn by repeating and emphasizing them. advance organizer strategy has a great positive effect, especially in teaching those verbs that have a definite equivalent in Arabic.

Keywords: Attributive Constructions, advance organizer strategy, Persian language teaching, Ausubel, Arabic language learners.

1. sabirjandi@cfu.ac.ir

2. hkeshavarz@semnan.ac.ir (Corresponding Author)


How to cite: Birjandi, S., & Keshavarz, H. (2024). The Effect of Advance Organizer Strategy on Teaching Persian Documentary Constructs to Arab Learners. *Language and Linguistics*, 19(37), 137- 152. doi: [10.30465/lsi.2024.37212.1548](https://doi.org/10.30465/lsi.2024.37212.1548)




تأثیر الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر آموزش ساخت‌های اسنادی فارسی به زبان‌آموزان عرب

عضو هیئت علمی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان،

تهران، ایران

بیرجندی، سعیده 

گروه عربی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

کشاوری، حبیب 

چکیده

ساخت‌های اسنادی از پرکاربردترین ساخت‌ها در زبان فارسی به شمار می‌رود؛ از این رو آموزش آن به فراگیران زبان فارسی اهمیت زیادی دارد. با توجه به تفاوت‌های بسیاری که بین زبان فارسی و زبان عربی به ویژه در ساخت‌های اسنادی وجود دارد، فراگیر در یادگیری این گونه ساخت‌ها با چالش‌های زیادی مواجه می‌شود. بنابراین مدرس باید بتواند با استفاده از الگوهای صحیح آموزشی این گونه ساخت‌ها را به زبان‌آموزان عرب آموزش دهد. یکی از الگوهای تدریس که می‌تواند در آموزش این ساخت‌ها مورد استفاده قرار گیرد، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آزوبل است. در این پژوهش با استفاده از روش تحلیلی-توصیفی تأثیر این الگو در تدریس ساخت‌های اسنادی فارسی (است، بود و شد) به زبان‌آموزان عرب، بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به ویژه در آموزش ساخت‌های اسنادی مذکور به عرب‌زبانان تأثیرات مثبت بسیاری دارد. پیش‌سازمان‌دهنده‌هایی که زبان‌آموزان عرب در زمینه افعال اسنادی بتوانند از آن‌ها استفاده کنند و آن‌ها را به اطلاعات جدید ارتباط دهند، بسیار زیاد است و معلم وظیفه دارد این اطلاعات را شناسایی و با تکرار و تأکید بر آنها یادگیری را برای زبان‌آموز معنی‌دار کند. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به ویژه در آموزش آن دسته از افعالی که در زبان عربی معادل مشخصی دارند، تأثیر به‌سزایی دارد.

کلیدواژه: الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، ساخت‌های اسنادی، آموزش زبان فارسی، آزوبل، زبان‌آموزان

عرب

۱ مقدمه

یادگیری شامل چند مفهوم از جمله؛ کسب دانش، مهارت، عقاید، راهبردها و رفتارها است. یادگیری غیر از مفاهیم ذکر شده، شامل تغییرات بادوام و دراز مدت در رفتار یا قابلیت «شدن» نیز است به شکلی که این «شدن» در نتیجه تمرین بسیار یا دیگر شکل‌های تجربه‌های آندوخته شده باشد. بعضی از پژوهشگران اعتقاد دارند که مسائل آموزشی که قرار است آموزش داده و منتقل شوند، مفاهیمی دارند که برای یادگیری آن‌ها، باید پیش‌نیازشان را نیز آموخت؛ به عبارت دیگر، یادگیری آن‌ها وابسته به یادگیری پیش‌نیازهاست و در صورتی که قواعد و اصول این پیش‌نیازها آموخته نشوند، یادگیری شکل نمی‌گیرد (افروز و همکاران، ۱۳۸۵: ۲). بر اساس این اعتقاد، برای آموزش مفاهیم جدید، ابتدا باید مفاهیم پیش‌نیاز آن‌ها را به فراگیر آموزش داد تا امر آموزش برای مدرس و فراگیر هر دو، تسهیل شود و کیفیت آموزش نیز بالاتر رود؛ به این معنا که مطالب آموزشی که قرار است آموزش داده شوند دارای مفاهیمی هستند که یادگیری آنها وابسته به یادگیری پیش‌نیازشان است و در صورتی که این پیش‌نیازها یاد گرفته نشوند، یادگیری هم صورت نمی‌گیرد (افروز و همکاران، ۱۳۸۵: ۲). از این مسئله تحت عنوان الگوی پیش‌سازمان‌دهنده یاد می‌شود که اساس آن را نظریه معنادار آزوئل تشکیل داده است. او نخستین بار این الگو را در یادگیری معنادار که دارای اهمیت به‌سزایی است، مطرح کرد. یادگیری معنادار یعنی ایجاد ارتباط بین آموزه‌های جدید و ساخت شناختی یادگیرنده. از این رو، ساخت شناختی یادگیرنده در هنگام یادگیری مهم‌ترین عامل مؤثر بر یادگیری آموزه‌های جدید است. ساخت شناختی مجموعه‌ای از اطلاعات، مفاهیم، اصول و تعمیم‌های سازمان‌یافته‌ای است که یادگیرنده آنها را قبلاً یاد گرفته است (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۷۷: ۳۰).

پژوهش حاضر با استفاده از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به دنبال بررسی تأثیر استفاده از این الگو در آموزش ساخت‌های اسنادی زبان فارسی به زبان‌آموزان عرب است. یکی از چالش‌های زبان‌آموزان عرب در هنگام یادگیری زبان فارسی، یادگیری ساخت‌های اسنادی این زبان است. از آنجایی که تعداد فارسی‌آموزان عرب در سال‌های اخیر به دلیل پذیرش آنها در دانشگاه‌های ایران یا به‌طور کلی تمایل آنها به یادگیری زبان فارسی افزایش یافته است، به نظر می‌رسد که پیدا کردن الگو و راهی برای تسهیل آموزش زبان فارسی به این دسته از زبان‌آموزان دارای اهمیت و ضرورت است؛ بنابراین پژوهش حاضر، تأثیر استفاده از الگوی مذکور در یادگیری ساخت‌های اسنادی فارسی به زبان‌آموزان عرب را بررسی می‌کند و از این رهگذر می‌خواهد به سؤالات زیر پاسخ دهد:

ارائه پیش‌سازمان‌دهنده‌ها تا چه میزان در بهبود فرایند آموزش ساخت‌های اسنادی فارسی به عرب‌زبانان تأثیر دارد؟ تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در آموزش کدام دسته از ساخت‌های اسنادی بیشتر است؟

فرض پژوهش حاضر این است که ساخت شناختی بر دانش‌های کلی شخص درباره دستور زبان، مهارت‌های زبانی و موضوعات مختلف زبانی دلالت دارد و زبان‌آموزان عرب می‌توانند با کمک مفاهیم موجود در ساخت شناختی خود، آموزه‌های مرتبط با زبان فارسی از جمله ساخت‌های اسنادی را یاد بگیرند. همچنین به نظر می‌رسد که پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در آموزش آن دسته از ساخت‌های اسنادی که در زبان عربی معادل مشخصی از افعال ناقصه دارند تأثیر بیشتری دارد؛ زیرا زبان‌آموز با این افعال و کاربرد آنها در زبان عربی آشنایی دارد.

پیشینه پژوهش

در مورد تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر یادگیری، پژوهش‌هایی انجام شده است. اما بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تا کنون پژوهشی در زمینه استفاده از این الگو در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان انجام نشده است. در این بخش به مرتبط‌ترین پژوهش‌ها با پژوهش حاضر اشاره می‌کنیم:

قاسم‌پور مقدم (۱۳۷۷) در مقاله خود با عنوان «کاربرد الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در آموزش زبان و ادبیات فارسی» که با روش کیفی انجام شده، این الگو را به دبیران درس فارسی به‌عنوان الگویی مناسب برای تدریس، پیشنهاد داده است و چنین نتیجه گرفته که دبیران باید به‌طور مداوم در تدریس هریک از مباحث کتاب‌های فارسی به سازمان‌دهی اطلاعات بپردازند تا از پراکندگی اطلاعات ورودی به ذهن جلوگیری شود. نویسنده در این مقاله، تنها به معرفی الگوی مذکور به دبیران درس فارسی پرداخته است.

قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله «مقایسه اثربخشی آموزشی به‌روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، سکوسازی و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی»، الگوی مذکور را در آموزش درس زبان انگلیسی بررسی کرده‌اند. در این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز دختر در درس زبان انگلیسی شهر خرم‌آباد به‌روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در سه گروه جایگزین شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که در مرحله پس‌آزمون روش‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سکوسازی باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی شده است، درحالی‌که در مرحله پیگیری بین روش‌های دو الگوی مورد بررسی تفاوتی وجود نداشت و روش‌های سکوسازی و پیش‌سازمان‌دهنده در کوتاه مدت مؤثر است نه بلند مدت.

با توجه به پیشینه مذکور و خلأ موجود در پژوهش‌های مرتبط با استفاده از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در آموزش زبان، ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر مشخص می‌شود.

۲- چارچوب نظری

رفتارگرایان معتقدند که یادگیرنده، منفعل است. از نظر آن‌ها همچنین دانش امری عینی است و منبع یادگیری دانش‌آموزان، تنها در کلاس درس و منحصر به انتقال دانش از معلم و کتاب‌های درسی به فراگیران است. در مقابل این نظریه، نظریه ساختن‌گرایی^۱ ظاهر شد که بر مبنای آن، یادگیرندگان در فرآیند حل مسئله، بینشی جدید همراه با ساختارشناسی به وجود می‌آورند و در ساختارهای شناختی و بینش‌های قبلی خود، تغییر و تحولاتی ایجاد می‌کنند. در واقع وقتی که یادگیرندگان به معنی توجه کنند و فهم‌های جدید را به‌عنوان جزئی از خود بپذیرند، بینش کسب می‌کنند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۶: ۵). ساختن‌گرایی نوعی فلسفه یادگیری است که بر اساس این فلسفه، انسان می‌تواند با کمک تجارب قبلی خود، جهان پیرامونش را بشناسد و شناخت خویش از محیط اطرافش را بسازد. بر مبنای این نظریه، هر فرد قواعد و الگوهای ذهنی خاص خود را دارد که در جهت معنی‌دار کردن تجربه‌های خویش، از آن‌ها استفاده می‌کند. بنابراین از دیدگاه ساختن‌گرایی، یادگیری، تنها فرایندی برای تطبیق دادن الگوهای ذهنی پیشین به‌منظور تقویت یا کسب تجربه‌های جدید است (صفوی، ۱۳۸۵: ۳۰). نظریه مذکور همچنین بر آن است که برنامه‌های درسی یکدست و استاندارد، باید حذف شود و به‌جای آن، برنامه‌هایی را توصیه می‌کند که ویژگی و اصول ساختن‌گرایی را داشته باشد و بتواند با پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان سازگار و منطبق شود (همان: ۳۳).

پیرو نظریه یادگیری ساختن‌گرایی، دیوید آزوبل^۲ برای نخستین‌بار در سال ۱۹۶۳، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده^۳ را در آموزش ارائه کرد. او به یادگیری معنی‌دار اهمیت بسیاری می‌داد. از نظر آزوبل، یادگیری معنی‌دار به معنی ایجاد ارتباط بین مطالب جدید و آموزه‌های پیشین موجود در ذهن فراگیر است. او ساخت‌شناختی یادگیرنده در زمان یادگیری را مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری و یادداری مطالب جدید می‌دانست (افروز و همکاران، ۱۳۸۵: ۳). آزوبل به چگونگی سازمان یافتن سلسله‌مراتب دانش بشری در ذهن انسان و اینکه ذهن، چگونه افکار و اندیشه‌ها را نظم می‌دهد و سازماندهی می‌کند، علاقه‌مند بود (صفوی، ۱۳۸۵: ۱۹۶). او در سال ۱۹۶۰م برای نخستین‌بار، تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده بر یادگیری دانشجویان را با آزمایش بر دو گروه از دانشجویان بررسی کرد و در پایان نتیجه یادگیری گروه آزمایشی که مطالب را با استفاده از این الگو دریافت کرده بودند را با نتیجه یادگیری گروه کنترل که مطالب درسی را با این الگو دریافت نکرده بودند، مقایسه کرد و نتیجه گرفت که یادگیری گروه آزمایشی به‌طور معنی‌دار بیشتر از

1. constructivism theory
2. David Paul Ausubel
3 Advance organizer strategy

گروه کنترل است (فتحی آذر و محمودی، ۱۳۷۸: ۱۵۳-۱۴). به‌طور کلی، نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل به زبان‌آموز اجازه می‌دهد تا معلومات قبلی خود را انتقال داده و در مرحله جدید از آن‌ها بهره‌برد (محمودی و همکاران، ۲۰۱۰: ۴۶۶۸).

بنا به اعتقاد آزوبل، وقتی مفهومی معنی‌دار می‌شود که با اندیشه‌ای که از قبل در ذهن وجود داشته، مرتبط شود. او یادگیری معنی‌دار را در مقابل طوطی‌وار مطرح کرد. مطالب در یادگیری طوطی‌وار در ذهن فراگیر، حالتی سرگردان دارند و بدون ارتباط با هم یا بدون ارتباط با اطلاعات پیشین در ذهن او انباشته می‌شوند و به همین دلیل نیز امکان فراموش شدن آن‌ها در مدت زمان کوتاه، زیاد است، اما اگر یادگیرنده بتواند مطالب جدید را با مطالب قبلی مرتبط کند، یادگیری معنی‌دار صورت خواهد گرفت (فرامرزیان، ۱۳۷۹: ۸). همچنین بر اساس نظریه آزوبل، یادگیرنده باید اطلاعات سازمان‌یافته داشته باشد و مطالب جدید نیز باید به‌گونه‌ای با مطالب و مفاهیم انتزاعی‌تر و کلی‌تر موجود در ساخت‌شناختی پیوند یابد تا یادگیری معنی‌دار اتفاق افتد (افروز و همکاران، ۱۳۸۵: ۴). او در یک تقسیم‌بندی، پیش‌سازمان‌دهنده را به دو دسته پیش‌سازمان‌دهنده‌های توضیحی یا نمایشی و پیش‌سازمان‌دهنده‌های مقایسه‌ای تقسیم می‌کند. پیش‌سازمان‌دهنده‌های توضیحی، اندیشه‌های کلی و رابطه آن‌ها با یکدیگر را توضیح می‌دهند و نکات مهمی را که ممکن است باعث سردرگمی فراگیران شود، روشن می‌سازند. مطالب این دسته از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، کلی‌تر و انتزاعی‌تر هستند. پیش‌سازمان‌دهنده‌های مقایسه‌ای نیز بین آموخته‌های قبلی فراگیران و آنچه قرار است بیاموزند، ارتباط برقرار می‌کند و در واقع دانش و اطلاعات قبلی آن‌ها را فعال می‌نماید (سالاری‌پور، ۱۳۹۰: ۳۶-۳۵).

این نظریه یکی از مسائل مهم مفهوم ساختارشناختی یا هرم ساخت‌شناختی است که شامل مفاهیمی سازمان‌یافته و استوار در هوشیاری است، یعنی مجموعه‌ای از اصول، اطلاعات و مفاهیم سازمان‌یافته‌ای که فراگیر از پیش در زمینه‌ای خاص یا رشته‌ای خاص یاد گرفته است. ساخت‌شناختی نیز همان دانش عمومی فرد است که در زمینه‌ای خاص به‌شکل هرمی فرضی در نظر گرفته می‌شود. کلی‌ترین مفاهیم در رأس این هرم و مفاهیم اختصاصی‌تر در قاعده آن قرار دارند (فرامرزیان، ۱۳۷۹: ۹).

به‌طور کلی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها مطالبی کلی و انتزاعی و مرتبط با اطلاعات و دانسته‌های پیشین فراگیر هستند و لازم است که پیش از ارائه درس جدید به وسیله مدرس بیان شوند. این مطالب به‌طور غیرمستقیم فراگیران را برای کشف حقایق و آموختن مطالب جدید راهنمایی می‌کند و آنان را آماده می‌سازند تا دانش پیشین خود را برای یادگیری مطالب جدید به کار گیرند و در کل، به قول صفوی «نقش قلاب و لنگر را برای یادگیری جدید ایفا می‌کنند؛ از این رو باید با دقت

ساخته و ارائه شوند» (۱۳۸۵: ۱۹۶). در واقع، نقش پیش‌سازمان‌دهنده این است که فراگیران را با مطالبی که قرار است بیاموزند، آشنا سازد. پیش‌سازمان‌دهنده به فراگیران کمک می‌کند تا اطلاعاتی را به یاد آورند که بتوان مطالب جدید را به آن‌ها ربط داد (فروزان نژاد، ۱۳۹۲: ۲۲) تا رابطه‌ای مستحکم بین آموزه‌های پیشین و آموزه‌های جدید برقرار شود و به این وسیله، کیفیت آموزش بالاتر رود. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها چهار ویژگی عمده دارند که عبارت است از: ۱) پیش از درس جدید ارائه می‌شوند؛ ۲) هدف از ارائه آن‌ها این است که دانش پیشین مرتبط با درس را به ذهن فراگیر بیاورند؛ ۳) پیش‌سازمان‌دهنده‌ها نسبت به موضوعاتی که بعد از آن ارائه می‌شوند، انتزاعی‌تر هستند؛ یعنی مفاهیمی کلی هستند که شامل مفاهیم بسیار خاص‌تر می‌شوند؛ ۴) پیش‌سازمان‌دهنده‌ها ارتباط بین دانش پیشین و درس جدیدی که ارائه می‌شود را آشکار می‌کنند (افروز، ۱۳۸۵: ۵).

به این ترتیب می‌توان گفت پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، مقدمه‌ای درباره موضوع جدید یا بیانی مقدماتی در مورد موضوع یادگیری هستند که اصلی‌ترین وظیفه‌شان فراهم آوردن یک چارچوب ذهنی برای اطلاعات جدید است. آن‌ها همچنین این اطلاعات را به آنچه که فراگیر از پیش یاد گرفته و در ذهنش دارد، ربط می‌دهند. برای استفاده هرچه بهتر و بیش‌تر از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، معلم باید پیش‌سازمان‌دهنده‌ای را مطرح کند که بتواند ارتباط بین اطلاعات مورد آموزش را به صورت دیداری توضیح دهد. در صورتی که این ارتباط، ایجاد و تقویت شود؛ یعنی وقتی بین دانش قبلی با یادگیری جدید ارتباط مناسب و مستحکمی ایجاد شود، موفقیت مهمی حاصل خواهد شد (سالاری پور، ۱۳۹۰: ۳۱). به عبارت دیگر، موادی که خوب سازمان‌دهی شده باشند، نسبت به موادی که سازمان‌دهی ضعیفی دارند، آسان‌تر یاد گرفته و به خاطر آورده می‌شوند (فرامرزیان، ۱۳۷۹: ۱۶).

افروز و همکاران استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها را در دو موقعیت مناسب می‌داند: ۱- وقتی که فراگیر هیچ‌گونه اطلاعات مرتبطی که بتواند یادگیری جدید را با آن مرتبط کند، نداشته باشد. ۲- وقتی که اطلاعات مرتبط وجود دارد، ولی آن طور که برای مدرس شناخته شده برای فراگیر شناخته نشده است (۱۳۸۵: ۵).

با آنچه گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری در این الگو به معنای درک کل است. به بیان دیگر اگر فراگیر کل یک موضوع را فهم کند، نسبت به اجزای آن نیز فهم لازم را حاصل می‌کند؛ زیرا الگوی پیش‌سازمان‌دهنده با هدف رساندن فراگیر به چنین شناخت کلی طراحی و ارائه شده است (سالاری پور، ۱۳۹۰: ۲۷).

مراحل اجرای الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده

تدریس بر اساس پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در سه مرحله کلی انجام می‌شود که به شرح زیر است:

مرحله نخست: ارائه پیش‌سازمان‌دهنده: در مرحله نخست، معلم باید ابتدا هدف یا اهداف درس را بیان کرده و توضیح دهد، پس از توضیح اهداف درس، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها باید عرضه شوند. او در این مرحله باید منظورهای درسی را مشخص نماید و مثال بزند، زمینه‌سازی و تکرار کند (فتحی آذر و محمودی، ۱۳۷۸: ۱۵۶). به دانش موجود و دانش جدید اشاره کند به‌طور کلی در مرحله نخست، تلاش معلم معطوف فراهم کردن زمینه برای دریافت اطلاعات است.

مرحله دوم: ارائه مواد یادگیری یا مطلب درسی: در مرحله دوم، آموزه‌های جدیدی که معلم در نظر دارد آن‌ها را آموزش دهد به فراگیر عرضه می‌شود. معلم در این مرحله تلاش می‌کند که انگیزه‌ای را که در مرحله نخست برای پیگیری درس ایجاد کرده حفظ کند. او همچنین باید تلاش کند تا ارتباط منطقی بین گفته‌ها و مطالب درسی را رعایت نماید.

مرحله سوم: استحکام بخشیدن به ساخت یا ساختارشناختی: معلم در این مرحله تلاش می‌کند که با فعال‌سازی یادگیرنده، مطالب جدید ارائه شده در مرحله قبل را تحکیم نماید (سالاری‌پور، ۱۳۹۰: ۳۴).

ساخت‌های اسنادی

در این بخش قبل از پرداختن به تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر آموزش ساخت‌های اسنادی به زبان‌آموزان عرب، اشاره مختصری به ساخت‌های اسنادی شده است.

درباره این که اسناد چیست، نظرات متعددی بیان شده است. جرجانی در معرفی معنای اصطلاحی اسناد، آن را پیوستن یک کلمه به کلمه دیگر دانسته به شکلی که افاده معنای تام‌کننده و (الجرجانی، ۲۰۰۲: ۲۰). اسناد از دو بخش تشکیل می‌شود؛ مسند و مسندالیه که در جمله‌های اسمیه به ترتیب مبتدا و خبر هستند و در جمله‌های فعلیه، فعل و فاعل یا نایب فاعل (بشیر، ۲۰۰۶: ۷). اسناد، کلمه‌ای عربی است که از سه حرف اصلی (س، ن، د) تشکیل شده است، این سه حرف در زبان عربی، چنانکه ابن‌فارس ذکر کرده، دلالت بر پیوستن چیزی به چیزی دیگر می‌کند (۱۹۷۰، ج ۳: ۱۰۵).

جمله اسنادی در زبان فارسی، یکی از انواع جملات ساده در این زبان به شمار می‌رود. جمله ساده با عنوان‌های متعدد دیگری مانند: بسیط، آزاد، مادر مستقل و کامل نیز خوانده می‌شود (مهیار، ۱۳۷۶: ۷۹). جمله بسیط، جمله‌ای است که تنها از اسم یا جانشین آن با فعل ساخته شده است، به عبارت دیگر، جمله بسیط آن است که دو جزء آن، وابسته یا همسان نداشته باشد (فرشیدورد، ۱۳۴۸: ۲۶۹). جمله اسنادی که به آن جمله ربطی و به اشتباه جمله اسمیه نیز گفته می‌شود، جمله‌ای است که فعل آن، ربطی باشد و در آن، حالتی یا صفتی را به اسمی یا ضمیری نسبت دهند (مهیار، ۱۳۷۶: ۸۴).

بیشتر فعل‌هایی که در زبان به کار می‌روند، مانند: «خوردن، رفتن، دیدن» بر انجام دادن یا انجام گرفتن یا پذیرفتن کاری مخصوص و معین دلالت می‌کنند. این نوع فعل‌ها را فعل تام و نیز فعل خاص می‌گویند (احمدی گیوی، ۱۳۸۰: ۱۱۹۹). در مقابل فعل‌های تام، فعل‌های دیگری هستند که مسند را به نهاد نسبت می‌دهند و خود معنی کاملی ندارند و فقط برای اثبات یا نفی نسبت به کار می‌روند و معنای آنها با آوردن صفت یا کلمه‌ای دیگر، کامل می‌شود (همان: ۱۲۰۰). بنابراین فعل اسنادی به فعلی گفته می‌شود که رابطه‌ای اسنادی بین مسندالیه و مسند پدید آورد (طیب‌زاده، ۱۳۸۵: ۶۳). افعال ربطی یا همان اسنادی در زبان فارسی، دو نوع حرکتی و غیرحرکتی هستند و بقیه افعال ربطی که در زبان فارسی به کار می‌بریم در حقیقت جانشین این افعالند:

(الف) غیر حرکتی (بود- است): این گونه افعال فقط وضعیت ثابتی از یک صفت یا حالت را برای مسندالیه، اثبات یا نفی می‌کنند. در این افعال ربطی، ایستایی وجود دارد؛ یعنی مسند به صورت صفت یا حالتی پایدار در گذشته، حال یا آینده به مسندالیه نسبت داده می‌شود.

(ب) حرکتی (شد - کرد): این گونه افعال، تغییر صفت یا حالتی را درباره مسندالیه یا مفعول بیان می‌کنند (زمردی و همکاران، ۱۳۹۳: ۵۶).

باید توجه کرد که با وجود شباهت معنایی که میان برخی افعال ناقص با افعال عربی «بود، شد و است» فارسی وجود دارد، جایگاه قرار گرفتن این افعال و آرایش واژگانی جمله‌های متناظر آنها در زبان عربی با زبان فارسی کاملاً متفاوت است؛ زیرا این افعال در زبان عربی، اغلب در ابتدای جمله و گاهی پس از مبتدا می‌آید، اما افعال اسنادی فارسی، معمولاً در انتهای جمله ذکر می‌شود (نوروزی، قربانی جویباری، ۱۳۹۴: ۱۵۳).

۳- روش پژوهش

۲۰ دانشجوی دختر و پسر عرب که در محدوده سنی بین ۲۵ تا ۳۵ سال قرار داشتند و در دانشگاه‌های ایران تحصیل می‌کردند و در کلاس‌های برخی تخصصی آموزش زبان فارسی شرکت کرده بودند به شیوه تصادفی انتخاب شدند، سپس این دانشجویان به دو دسته ده نفره تقسیم شدند. از پیش به آنها اعلام شده بود که قرار است چنین پژوهشی بر آنها انجام شود. این دو دسته، گروه «آزمایش و کنترل» نام گرفتند. در آموزش ساخت‌های اسنادی فارسی به این دانشجویان در گروه آزمایش، مدرس بر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها تأکید می‌کرد و در آموزش به گروه کنترل، تدریس به شیوه سنتی یا سخنرانی و بدون پیش‌سازمان‌دهنده ارائه شد. همچنین برای آماده‌سازی زبان‌آموزان گروه آزمایش، پیش‌سازمان‌دهنده‌ای شامل مطالب کلی همراه با نکات و تصاویر لازم مرتبط با موضوع تدریس (افعال اسنادی در زبان فارسی) تهیه شد که پیش از آموزش مطالب جدید به زبان‌آموزان گروه آزمایشی تدریس شد. ابزار انجام پژوهش در این

تحقیق نیز، آزمون‌هایی بود که پس از پایان تدریس هر فعل اسنادی از زبان‌آموزان دو کلاس گرفته شد (در مجموع ۳ آزمون). سوالات هر دو گروه یکسان بود.

۴- بحث و تحلیل

ساخت‌های اسنادی فارسی در زبان عربی معادل‌های مختلفی دارند، گاهی به صورت مسند و مسندالیه در جمله اسمیه ترجمه می‌شوند، گاهی از افعال ناقصه استفاده می‌شود و گاهی نیز باید از افعال معادل برای ترجمه آن‌ها استفاده کرد. با توجه به روش‌های متعدد در ترجمه ساخت‌های اسنادی، مدرس باید در تدریس این ساخت‌ها به زبان‌آموزان عرب دقت زیادی داشته باشد. با توجه به توضیحاتی که در مورد الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده ارائه شد به نظر می‌رسد که استفاده از این الگو، راه‌حل مناسبی برای تدریس ساخت‌های اسنادی فارسی باشد. در این پژوهش به منظور بررسی میزان تأثیر الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در یادگیری ساخت‌های اسنادی فارسی، ابتدا تعداد ۲۰ دانشجوی عرب‌زبان که در کلاس‌های آموزش زبان فارسی شرکت کرده بودند انتخاب شدند، سپس این دانشجویان به دو دسته ده نفری تقسیم شدند و در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. در آموزش ساخت‌های اسنادی فارسی به این دانشجویان در گروه آزمایشی از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها استفاده شد و در آموزش به گروه کنترل تدریس به شیوه معمول و بدون پیش‌سازمان‌دهنده ارائه شد. نتایج تدریس سه فعل اسنادی «است، بود، شد» به دو گروه مورد بررسی به شرح ذیل است:

۱- فعل «است»

گروه آزمایشی: این گروه متشکل از ده دانشجوی عرب‌زبان مشغول به تحصیل در ایران بود. برای تدریس فعل اسنادی «است» به این گروه، ابتدا به آنها گفته شد که فعل «است» معادل خبر مفرد یا شبه‌جمله در جمله اسمیه است. مثلاً در جمله «علیٌّ فاضلٌ» فعل «است» در تقدیر (در معنا) وجود دارد یا برای ترجمه جمله «نخل درخت بلندی است» به زبان عربی، فعل «است» در جمله ذکر نمی‌شود و جمله به این صورت ترجمه می‌شود: «النخل شجرةٌ باسقةٌ». بنابراین در قدم اول کوشیده شد تا بین آموخته‌های قبلی و آموزه جدید در ذهن زبان‌آموزان ارتباط برقرار شود. پس از آن برای تفهیم بیشتر موضوع، مثال‌هایی ذکر شد و با معادل‌های عربی تطبیق داده شد. سپس به هرکدام از زبان‌آموزان ۷ جمله فارسی یکسان با افعال اسنادی، جهت ترجمه داده شد. اعضای گروه در هنگام پاسخ‌دهی و ترجمه جملات امکان مشورت با یکدیگر را نداشتند. جملات و ترجمه این افراد در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است.

همچنین برای این که معنی‌دار بودن یا نبودن آموزه‌های جدید در ذهن آنها بررسی شود، از آنها خواسته شد تا هرکدام ۵ جمله اسنادی فارسی تولید کنند. آنها با توجه به قواعد زبان مادری‌شان و مقایسه قواعد آن زبان با زبان فارسی و با در نظر گرفتن مطالبی که در کلاس آموخته بودند، توانستند جملات خواسته شده را تولید کنند. مشکلات آنها در تولید این جملات مربوط به قواعد نبود، بلکه بیشتر مشکلات آنها مربوط به واژگان بود.

گروه کنترل: این گروه نیز متشکل از ده دانشجوی عرب‌زبان مشغول به تحصیل در ایران بود. برای تدریس فعل اسنادی «است» به این گروه هیچ اشاره‌ای به پیش‌سازمان‌دهنده‌ها نشد. همچنین مقایسه‌ای نیز بین زبان فارسی با قواعد زبان مادری آنها صورت نگرفت. مدرس ابتدا به تفصیل درباره ویژگی‌های فعل اسنادی و کاربرد آنها توضیحاتی ارائه داد، سپس همان تمریناتی که به گروه آزمایش داده شده بود به این گروه نیز داده شد. همچنین از آنها خواسته شد تا ۵ جمله اسنادی فارسی با فعل «است» تولید کنند. آنها در تولید این جملات مشکلاتی در عدم ذکر فعل "است" یا جابجایی این فعل در جمله فارسی داشتند. پس از آن، همان ۷ جمله گروه الف برای ترجمه به اعضای گروه ب داده شد. نتایج ترجمه این افراد نیز در جدول شماره ۱ ذکر شده است.

جدول شماره ۱- فعل «است»

مثال فارسی	نتایج گروه الف	نتایج گروه ب
هوا سرد است.	۹ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
حسین پسر من است.	۸ پاسخ صحیح	۴ پاسخ صحیح
مردم ناراحت هستند.	۷ پاسخ صحیح	۳ پاسخ صحیح
فاطمه در خانه تنها است.	۸ پاسخ صحیح	۳ پاسخ صحیح
پدر بزرگ من مهربان است.	۶ پاسخ صحیح	۳ پاسخ صحیح
رنگ ماشین سفید است.	۸ پاسخ صحیح	۴ پاسخ صحیح
بهار فصلی زیبا است.	۸ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح

بر اساس نتایج این آزمون، زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، تعداد پاسخ‌های صحیح بیشتری داشتند. اکثر اشتباهات این گروه در زمینه عدم مطابقت نهاد و فعل از لحاظ تعداد بود. همچنین اعضای هر دو گروه در فهم فعل «است» به‌طور کلی مشکلاتی داشتند؛ زیرا این فعل در جمله عربی در تقدیر قرار دارد و ذکر نمی‌شود.

یکی از مشکلات عمده فراگیران عرب در یادگیری ساخت‌های اسنادی، عدم تکمیل جمله با فعل اسنادی بود. برای مثال در جمله «هوا سرد است» از آنجا که این ترکیب در زبان عربی با

اسناد نشان داده می‌شود و فعلی ندارد، زبان‌آموزان هم فعل «است» را به کار نمی‌بردند و فقط به گفتن «هوا سرد» اکتفا می‌کردند.

۲- فعل «بود»

گروه آزمایش: برای آموزش این فعل به فارسی‌آموزان عرب‌زبان، ابتدا به آن‌ها یادآور شدیم که فعل «بود» در جمله، معمولاً وظیفه‌ای مشابه فعل ناقصه «کان» برعهده دارد و از نظر زمانی نیز همچون همان فعل، برگزیده دلالت می‌کند. سپس برای آن‌ها نمونه‌هایی در عربی با معادل فارسی ذکر شد. مانند: «هوا سرد بود/ کان الجوُّ بارداً». همچنین به تفصیل برای آن‌ها توضیح داده شد که کلمه «هوا» در جمله فارسی مسندالیه یا همان نهاد است که معادل اسم کان در عربی و «سرد» در جمله فارسی مسند و معادل «بارداً» در جمله عربی است که خبر فعل ناقصه محسوب می‌شود. پس از انجام تمرینات متعدد درباره این فعل، از آن‌ها خواسته شد تا ۵ فعل اسنادی فارسی با فعل «بود» تولید کنند. بیشتر اشتباهات آن‌ها در تولید این جملات مربوط به عدم توانایی در تطابق ضمایر و افعال بود. سپس ۷ جمله به‌عنوان نمونه برای ترجمه به آن‌ها داده شد که نتایج ترجمه آن‌ها در جدول شماره ۲ آمده است.

گروه کنترل: برای آموزش فعل اسنادی «بود» به گروه دوم، به آن‌ها گفته شد که این فعل زمان جمله را به گذشته می‌برد، معنای کاملی ندارد و برای نسبت دادن چیزی به چیز دیگر از آن استفاده می‌شود، مثل: «هوا سرد بود». همچنین ویژگی‌های این فعل و اجزای جمله مذکور برای آن‌ها بیان شد که هوا نهاد یا مسندالیه است، سرد مسند و بود، فعل اسنادی است. برای تدریس به گروه دوم از هیچ پیش‌سازمان‌دهنده‌ای استفاده نشد. سپس ۷ جمله فارسی یکسان به زبان‌آموزان جهت ترجمه داده شد. نتایج ترجمه آن‌ها در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲- فعل «بود»

مثال فارسی	نتایج گروه الف	نتایج گروه ب
هوا بارانی بود	۱۰ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
دیروز هوا آفتابی بود	۷ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
وزراء خسته بودند	۹ پاسخ صحیح	۶ پاسخ صحیح
او نویسنده کتاب بود	۸ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
فاصله ما تا خانه زیاد بود	۶ پاسخ صحیح	۳ پاسخ صحیح
جنگل انبوه و تاریک بود	۸ پاسخ صحیح	۴ پاسخ صحیح
معلم بسیار خوشحال بود	۸ پاسخ صحیح	۴ پاسخ صحیح

فراگیران گروه آزمایش در یادگیری فعل «بود» نسبت به فعل «است» مشکل کمتری داشتند؛ زیرا به خوبی توانسته بودند این فعل را با اطلاعات پیشین موجود در ذهنشان با نمونه عربی آن «کان» پیوند دهند و همین نشان دهنده معنی‌دار بودن یادگیری آنها بود. همچنین اعضای گروه کنترل درک کمتری از این فعل نسبت به اعضای گروه آزمایش داشتند.

۳- فعل «شد»

گروه آزمایش: برای آموزش این فعل به گروه آزمایش به زبان‌آموزان یادآور شدیم که این فعل مشابه افعال «أصبح، أمسى، ظل، صار» در عربی هستند و از لحاظ کارکرد نیز، مانند همین افعال چیزی را به چیز دیگر نسبت می‌دهند. مثلاً در جمله «أصبح الجوُّ بارداً» (هوا سرد شد)، کلمه «بارداً» به کلمه «الجوُّ» اسناد داده شد. بنابراین کوشیده شد تا بین آموخته‌های پیشین زبان‌آموزان و آموزه‌های جدید ارتباط برقرار شود. پس از آن از آنها خواسته شد تا ۵ جمله اسنادی با فعل «شد» تولید کنند. مشکلات آنها در تولید این افعال غالباً مشابه فعل اسنادی قبلی در عدم توانایی در تطابق ضمائر و افعال بود. سپس ۷ جمله برای ترجمه به این افراد داده شد. نتیجه ترجمه این افراد در جدول شماره ۳ نمایش داده شده است.

گروه کنترل: روش تدریس فعل «شد» برای گروه ب تفاوت داشت. به این صورت که معنی این فعل و کارکرد و ویژگی‌های آن برای افراد این گروه به تفصیل همراه با مثال‌هایی گفته شد، اما هیچ مقایسه‌ای با افعال مشابه این فعل در زبان عربی انجام نشد. مثلاً به آن‌ها گفته شد که در جمله «هوا ابری شد»، ابری بودن به هوا نسبت داده شده است، در این جمله، کلمه «هوا» نهاد است و کلمه «ابری» مسند است که به وسیله فعل اسنادی «شد» به هوا اسناد داده شده است. سپس چندین تمرین انجام شد و به این وسیله درس جدید تکرار شد. بعد از آنها خواسته شد تا ۵ جمله اسنادی فارسی با فعل «شد» تولید کنند. بیشتر مشکلات آنها در انجام این تمرین مربوط به تداخل فعل «شد» و «بود» در ذهن آنها بود. به این معنا که زبان‌آموزان در تمییز دادن این دو فعل از یکدیگر دچار مشکل بودند. پس از آن، ۷ جمله برای ترجمه به آن‌ها داده شد. نتیجه ترجمه این افراد نیز در جدول شماره ۳ ذکر شده است.

بر اساس نتایج آزمون، فراگیران گروه آزمایش به خوبی با فعل اسنادی «شد» ارتباط برقرار کرده بودند. به طوری که هر ده نفر این گروه ۵ جمله از کل ۷ جمله‌ای که به آن‌ها داده شد را به درستی ترجمه کردند. در مقابل، اعضای گروه کنترل نسبت به آن‌ها مشکلات بیشتری در یادگیری این فعل داشتند.

به طور کلی با مقایسه نتایج آزمون سه فعل می‌توان نتیجه گرفت که هر دو گروه در یادگیری فعل «است/هست»، نسبت به دو فعل اسنادی دیگر، بیشتر مشکل داشتند؛ این بدان دلیل است

که معادل فعل «است» در جمله عربی در اکثر موارد ذکر نمی‌شود. در مقابل دو فعل «بود» و «شد» را در بیشتر موارد با استفاده از افعال ناقصه «کان» و «أصبح» می‌توان معادل‌یابی کرد.

جدول شماره ۳- فعل «شد»

مثال فارسی	نتایج گروه الف	نتایج گروه ب
آن زن هنرپیشه شد	۱۰ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
علی نویسنده شد	۱۰ پاسخ صحیح	۶ پاسخ صحیح
دانشجویان معلم شدند	۶ پاسخ صحیح	۵ پاسخ صحیح
سعید خسته شد	۱۰ پاسخ صحیح	۶ پاسخ صحیح
هوا روشن شد	۱۰ پاسخ صحیح	۶ پاسخ صحیح
کلاس تعطیل شد	۱۰ پاسخ صحیح	۶ پاسخ صحیح
درس امروز تمام شد	۸ پاسخ صحیح	۴ پاسخ صحیح

۵- نتیجه‌گیری

۲۰ نفر از فراگیران عرب‌زبان که از طریق کلاس‌های برخط زبان فارسی را فرا می‌گرفتند در این تحقیق شرکت داشته‌اند. این افراد به دو گروه ده نفره تقسیم شدند. در تدریس ساخت‌های اسنادی به گروه آزمایش، پیش‌سازمان‌دهنده‌هایی طراحی شد و برای گروه دیگر (گروه کنترل) این مباحث بدون پیش‌سازمان‌دهنده ارائه شد. پس از پایان هر بخش از تدریس از هر دو گروه خواسته شد تا جملاتی به فارسی مرتبط با قواعد تدریس شده تولید کنند. همچنین پس از تدریس هر فعل اسنادی به دو گروه به صورت مجزا، ۷ جمله مشابه برای ترجمه داده شد. بررسی ترجمه اعضای این دو گروه و مقایسه آن‌ها با هم نشان می‌دهد که ارائه پیش‌سازمان‌دهنده، تأثیر مثبتی در میزان یادگیری و کیفیت تدریس ساخت‌های اسنادی داشته است. از میان سه فعل اسنادی فارسی که مورد تحقیق قرار گرفته شد، فعل «است» برای زبان‌آموزان سخت‌تر بود؛ زیرا معادل این فعل در جملات عربی غالباً ذکر نمی‌شود.

بر این اساس برای آموزش ساخت‌های اسنادی با استفاده از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، باید ابتدا بر ساخت‌های اسنادی که در زبان عربی معادل نزدیک‌تری دارند، تمرکز کرد. برای مثال در آموزش ساخت اسنادی «بود» ابتدا می‌توان به معلومات زبان‌آموزان عرب در مورد افعال ناقصه و کاربرد آن‌ها در زبان عربی اشاره کرد و پس از آن، اطلاعات جدید ویژه این فعل فارسی را به آن‌ها آموزش داد. در صورت استفاده از این شیوه، زبان‌آموزان می‌توانند بین معلومات خود و آنچه مدرس آموزش می‌دهد، ارتباط برقرار کنند و به این ترتیب، یادگیری معنی‌دار رخ می‌دهد. در صورت استفاده از این شیوه، ارتباط خوبی بین قواعد افعال ناقصه در زبان عربی و ساخت‌های

اسنادی در زبان فارسی به وجود می‌آید. همچنین بهتر است که ابتدا مدرس با استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها اطلاعات زیادی را به صورت معنی‌دار و مؤثر به زبان‌آموزان منتقل کند. برای این منظور ابتدا باید مطالب و مفاهیم بسیار کلی، جامع و انتزاعی در اختیار فراگیر قرار گیرد و پس از آن به آموزش مطالبی که کلیت، جامعیت و انتزاع کمتری دارند پرداخته شود و این روند ادامه یابد تا به مطالب بسیار جزئی، عینی و محسوس برسد.

همچنین بر اساس نتایج تحقیق می‌توان گفت که هرچند عرب‌زبانان طی یادگیری زبان فارسی، زبان جدیدی را یاد می‌گیرند و به نظر می‌رسد که اطلاعات کمی از زبان فارسی دارند، اما به دلیل نزدیکی دو زبان عربی و فارسی، زبان‌آموزان اطلاعات مشترک زیادی دارند که گاهی خود نیز از آن بی‌اطلاع هستند. با توجه به این الگو می‌توان این اطلاعات را به‌عنوان پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به آن‌ها یادآوری کرد و بین آموزه‌های قبلی و مطالب جدید ارتباط برقرار کرد تا یادگیری معنی‌دار اتفاق بیفتد. برای این منظور ابتدا باید بر ساختارهای مشترک و نزدیک بین زبان عربی و فارسی تمرکز کرد و شباهت‌ها را بیان نمود تا زبان‌آموز بتواند اطلاعاتی را که از قبل دارد با اطلاعات جدید تطبیق دهد.

البته به این نکته نیز باید اشاره کرد که دانشجویان عرب در قواعد زبان عربی نیز با مشکلات زیادی روبرو هستند به ویژه اینکه آنها به لهجه خاص خودشان تسلط دارند و تسلط کمی به زبان عربی فصیح و قواعد آن دارند. بنابراین گاه مدرس باید اشاراتی به قواعد زبان عربی داشته باشد تا فراگیران ابتدا این قواعد را به یاد بیاورند و بعد بتوانند از آن در فراگیری زبان جدید استفاده کنند.

پیشنهاد

الف- آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به مدرسی پیشنهاد می‌شود که در تدریس خود از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها استفاده کنند و تلاش کنند تا ارتباطی معنادار بین آموزه‌های جدید خود با مطالبی که یادگیرنده از قبل در ذهن خود دارد، برقرار کنند. این مسئله کار تدریس را برای آنها تسهیل می‌کند و یادگیری را نیز برای فراگیر پایدارتر و آسان‌تر می‌نماید. به پژوهشگران توصیه می‌شود تا با انجام پژوهش‌های بیشتری در این زمینه، راه را برای مدرسان در تدریس با استفاده از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها هموار نمایند.

منابع

- ابن فارس (۱۹۷۰). *معجم مقاییس اللغة*. تحقیق عبدالسلام هارون، قاهره: انتشارات مصطفی البابی.
- احمدی گیوی، حسن (۱۳۸۰). *دستور تاریخی فعل*. تهران: قطره.
- افروز، غلامعلی و همکاران (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در یادگیری دانش‌آموزان». نشریه *روان‌شناسی و علوم تربیتی*. سال ۳۶ شماره ۱ و ۲، ش ۷۲، ۱۶-۱.

- بشیر، علی کنعان (۲۰۰۶). *قضايا الإسناد فی الجملة العربیة*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه موصل.
- الجرجانی (۲۰۰۲). *التعريفات*. تحقیق ابراهیم الأبیاری، بیروت: دارالکتب العربی.
- زمردی، حمیرا، مهدی حیدری و آرشد دولت‌آبادی (۱۳۹۳). «فعل ربطی؛ چیستی، ساخت‌ها و فرآیندهای آن». *نشریه رشد آموزش زبان و ادب فارسی*. سال سوم شماره ۱۰۹، ۵۷-۵۴.
- سالاری پور، اسماعیل (۱۳۹۰). تأثیر روش تدریس پیش‌سازمان‌دهنده بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر بندرعباس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۵). *روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس*. تهران: سمت.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۸۵). «ساخت‌های اسنادی و سببی در زبان فارسی». *نامه فرهنگستان*. ش ۴، ۷۶-۶۱.
- فتحی آذر، اسکندر و عبدالرحمن محمودی (۱۳۷۸). «تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده بر یادگیری در تدریس روان‌شناسی». *نشریه زبان و ادب فارسی*. دوره ۴۲ شماره ۱۷۰، ۱۷۲-۱۵۱.
- فرامرزیان، سیامک (۱۳۷۹). تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده و سازمان‌بندی‌کردن مطالب درسی بر یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۴۸). *دستور امروز*. تهران: صفی‌علیشاه.
- فروزان‌نژاد، فاطمه (۱۳۹۲). طراحی و ارزیابی برنامه چندرسانه‌ای آموزشی مبتنی بر الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده و تأثیر آن بر انگیزه پیشرفت تحصیلی درس تعلیمات اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- قاسم‌پور مقدم، حسین (۱۳۷۷). «کاربرد الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در آموزش زبان و ادبیات فارسی». *مجله رشد زبان و ادب فارسی*. شماره ۴۹، ۳۹-۳۳.
- قدم‌پور، عزت‌الله و همکاران (۱۳۹۷). «مقایسه اثربخشی آموزش به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، سکوسازی و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی». *مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره دهم شماره ۲، ۷۵/۲، ۱۴۱-۱۲۳.
- مهبیار، محمد (۱۳۷۶). *فرهنگ دستوری*. تهران: میترا.
- نوروزی، حامد و کلثوم قربانی جویباری (۱۳۹۴). «تأثیر فعل اسنادی فارسی بر ساختمان فعل در گویش عربی عربخانه». *نشریه پژوهش‌های ادبی*. دوره ۱۲ شماره ۵۰، ۱۹۳-۱۴۵.
- نوروزی، زینب، مریم شفیعی و مرتضی نوروزی (۱۳۹۶). «نظریه یادگیری ساختن‌گرایی و کاربرد آن در آموزش». *کنفرانس رهیافت‌های نوین در علوم انسانی*. مستجاب الدعواتی، سیدعلی ۲۱-۱.
- Mohammadi, M, M. Moenikia, & A. Zahed-Babelan (2010). "The role of advance organizer on English language learning as a second language". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 4667-4671.