

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 students learning Arabic in Iran face difficulties in applying Arabic writing skills. 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 learners' mother tongue plays a key role in the process of learning a second or foreign language.

This study aims to evaluate the effect of a writing model on the writing skills of the undergraduate students majoring in Arabic language and literature. The model was designed based on the typological comparison of Arabic and Persian grammars. The ultimate goal of the project is to use the results of this typological analysis to facilitate and speed up the process of the development of

How to Cite:

Khanabadi, T; Motaghizadeh, I; Ameri, H; Nazari Monazam, H (2025), The effect of language typology on the students' writing skills: A case of the undergraduate students of Arabic language and literature at Arak University, *Journal of Language Research*, 17 (55), 215-248.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2024.46687.2419>

homepage: <https://zabanpazhuhi.alzahra.ac.ir>

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@modares.ac.ir

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



Copyright © 2025 The Authors. Published by Alzahra University. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited; and does not alter or modify the article.

Arabic writing skills.

To date, no previous research has been found that addresses this specific topic. Therefore, the present study is new in its focus and significant in terms of its research contribution. Nonetheless, some related studies are worth mentioning. 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), focusing on the typological components of word order, identified similarities and differences between Persian and Arabic for the purpose of teaching Persian grammar to the Arabic-speaking learners of Persian.

2. Materials and methods

This study is a quasi-experimental research employing a descriptive-analytical method. Based on typological studies between Persian and Arabic, a model for teaching writing skills in Arabic was developed. This model was taught for one academic semester in the "writing 1" course for undergraduate students majoring in Arabic language and literature at Arak University. Based on the students pre-test scores, they were homogeneously divided into experimental and control groups. In the experimental group, differences and similarities of the grammatical components of Persian and Arabic were taught. In contrast, the control group received 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, a post-test was administered to both groups. In both the pre-test post-test, students' knowledge and skills were evaluated across three categories: components common to both Persian and Arabic, components that differ between the two languages, and Arabic-specific components.

3. Results and discussion

The Kolmogorov-Smirnov test was used to assess the normality of the

collected data. All the variables under study had significance levels greater than 0.05. Therefore, the data were normally distributed and the use of parametric tests was appropriate. To analyze the test results, analysis of covariance and Levene's test were conducted using SPSS. The following presents part of the analysis of the pre-test and post-test scores of all language learners.

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 pre-test scores of the language learners in the control and experimental groups were 4.79 and 4.56, respectively, while the mean post-test scores were 11.69 and 15.52, respectively.

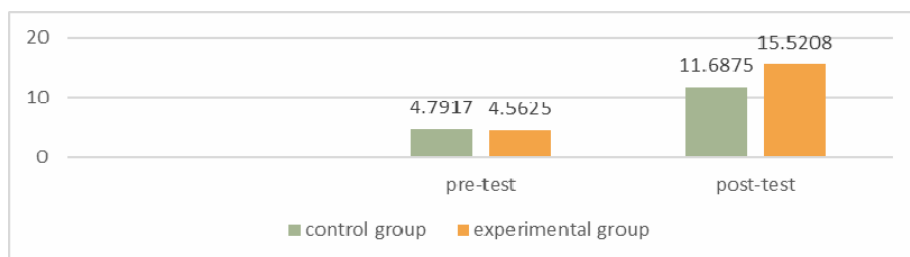
Table 2.

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 for the groups is 0.000, which is below the acceptable threshold of 0.05. Therefore, regarding the three components examined, a significant difference was observed between the control and experimental groups at 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



تأثیر رده‌شناسی زبان در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی (مطالعه موردی: دانشگاه اراک)

طاهره خان‌آبادی^۱، عیسی متقی‌زاده^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 بیشتر عربی‌آموزان فارسی‌زبان در به کارگیری آن دچار مشکل هستند. در این پژوهش با تکیه بر روش توصیفی و شبه‌تجربی تلاش شد تا با استفاده از یافته‌های رده‌شناسی زبان بین زبان‌های عربی و فارسی و با رویکرد زبان‌شناسی مقابله‌ای یادگیری زبان عربی برای فارسی‌زبانان آسان شود. به این منظور، برپایه یافته‌های رده‌شناسی بین دو زبان فارسی و عربی، یک الگوی آموزش مهارت نگارش به زبان عربی طراحی و به مدت یک نیم‌سال 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 دسته‌بندی شدند. آموزش دانشجویان گروه گواه براساس روش رایج در گروه عربی انجام گرفت. در گروه آزمایش نیز آموزش براساس الگوی مورد اشاره با استفاده از

استناد به مقاله:

خان‌آبادی، طاهره؛ متقی‌زاده، عیسی؛ عامری، حیات؛ نظری منظم، هادی (۱۴۰۴). تأثیر رده‌شناسی زبان در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی (مطالعه موردی: دانشگاه اراک). *زبان‌پژوهی*، ۱۷ (۵۵)، ۲۴۸-۲۱۵.

- homepage: <https://zabanpazuhui.alzahra.ac.ir>
 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

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. © ۱۴۰۴. ناشر این مقاله، دانشگاه الزهراء است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشر شده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و عدم تغییر یا تعدیل مقاله مجاز است.



یافته‌های رده‌شناسی بین زبان فارسی و عربی نکته‌های 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. یافته‌های پس‌آزمون بیانگر این بود که تدریس الگوی مورد اشاره سبب پیشرفت عملکرد مهارتی و دانشی دانشجویان شده‌است. میزان این پیشرفت به ترتیب در مؤلفه‌های مختص بیشتر از مؤلفه‌های متفاوت بود. همچنین این الگو در پیشرفت دانشجویان در آموزش مؤلفه‌های مشترک تأثیر چندانی نداشته‌است.

واژه‌های کلیدی: رده‌شناسی، نگارش، دستور زبان عربی، عملکرد، شناخت

۱. مقدمه

نوشتن درست به زبان دوم از مهم‌ترین نشانه‌های موفقیت زبان‌آموز در فراگیری زبان است. «نگارش گام نهایی آموزش زبان است چرا که اگر زبان‌آموز خوب شنیدن، خوب حرف زدن را فرا گرفته باشد می‌تواند خوب بنویسد» (Zayer & Dakhel, 2015: 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 یافته‌های پژوهش‌های رده‌شناسی بین دو زبان فارسی و عربی (و با رویکرد تحلیل مقابله‌ای) در الگوی آموزشی نگارش، برآنیم به آسان‌سازی روند یادگیری مهارت نگارش زبان عربی توسط فارسی‌زبان کمک نماییم. هدف نهایی این الگو کاستن رنج زبان‌آموز در یادگیری قواعد و کاربست آن در نوشتن است. در غیر این صورت اگر زبان‌آموز درگیر آموختن نظریه‌های رده‌شناسی تخصصی برای یادگیری قواعد شود دچار رنج دوبرابری خواهد شد. از این رو مبحث‌های رده‌شناسی ساده‌سازی و چکیده آن یعنی وجوه اشتراک و تفاوت دو زبان در اختیار زبان‌آموز قرار گرفت تا زبان‌آموز درک بهتری از زبان مقصد (عربی) به دست آورد. اهمیت بهره‌گیری از زبان مادری در فراگیری زبان دوم و بررسی و مقایسه دو زبان مورد تأکید بسیاری است، از جمله ضیاء حسینی (Ziahosseiny, 1980) در مقدمه کتاب خود بیان 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 این رو، برآنیم با درگیر نمودن دانش زبان مادری زبان‌آموز روند یادگیری وی را در زبان عربی آسان‌تر نماییم. پرسش‌های پژوهش از این قرار است. نخست اینکه، دانشجویان با استفاده از الگوی نگارش براساس رده‌شناسی زبان در کدام یک از مؤلفه‌های مشترک، متفاوت و ویژه زبان عربی پیشرفت

داشته‌اند؟ دوم آنکه، تأثیر الگوی نگارش به زبان عربی براساس رده‌شناسی زبان در عملکرد دانشی و مهارتی زبان‌آموزان چگونه است؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

۲-۱. روش انجام پژوهش

براساس پژوهش‌های رده‌شناسی یک الگوی مهارت نگارش طراحی شد. در این الگو برخی مؤلفه‌های موردنظر دبیرمقدم (DabirMoghaddam, 2013: 124) شامل توالی فعل و فاعل^۱، توالی فعل و مفعول، توالی موصوف و صفت، توالی مضاف و مضاف‌الیه، توالی پرسش‌واژه 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 جمله‌های شرطی براساس رده‌شناختی تامپسون و همکاران (Thompson et al., 2007: 255-261) بین دو زبان فارسی و عربی موردبررسی و مقایسه قرار گرفتند. براساس یافته‌های مقایسه هر مؤلفه، مبحث‌های آموزشی را تا اندازه‌ای ممکن به ترتیب اولویت به سه بخش اصلی و جوه مشترک دو زبان، و جوه متفاوت دو زبان، و جوه مختص زبان عربی دسته‌بندی نموده و به برابری قواعد پرداختیم. برای نمونه، در آموزش جمله اسمیه برای آسان‌شدن یادگیری، نهاد (در فارسی) را با مبتدا (در عربی) و گزاره‌ایی (در فارسی) که فعلش اسنادی بود را با خبر (در عربی) از نوع مفرد و شبه جمله برابریابی نمودیم:

۱. علی فی الجامعة: علی در دانشگاه است.

مبتدا خبر (شبه جمله) نهاد گزاره

۲. 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 برابریابی نمودیم. سپس به زبان آموز گفتیم در زبان فارسی معیار، ترتیب اصلی جمله به صورت فاعل + فعل^۲ است. در زبان عربی نیز شاهد توالی فاعل + فعل هستیم. البته این ترتیب در زبان عربی، ترتیب ثانویه به‌شمار می‌آید و ترتیب اصلی به صورت فعل + فاعل است که با زبان فارسی تفاوت دارد. اگر فعل در ابتدای جمله و پیش از فاعل بیاید به صورت مفرد می‌آید، چه فاعل آن مفرد باشد چه جمع. ولی

۱. افزون‌بر آموزش توالی فعل-فاعل-مفعول در جمله‌های اسمیه و فعلیه، زمان فعل را تدریس نمودیم.

۲. معادل آن در فارسی نهاد و گزاره است که در عربی نهاد با مبتدا و گزاره با خبر مطابقت دارد. برای رهایی 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 مستتری است که به مبتدا بر می‌گردد گفتیم فاعل می‌تواند پیش از فعل بیاید و نوع جمله را فعلیه نامیدیم.

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 در جمله فعل و فاعل نداریم. به این نوع جمله‌ها که با اسم آغاز می‌شوند جمله اسمیه می‌گوییم. جمله اسمیه دو رکن مهم به‌نام 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 وجه مشترک در دو زبان و در ترتیب اصلی جمله یعنی فعل+فاعل، مطابقت در عدد، وجه تفاوت دو زبان است. همچنین، بحث مطابقت در جنسیت و نیز مثنی بودن سازه جزء مبحث‌های مختص زبان عربی است. آموزش جمله اسمیه که خبر مفرد و شبه جمله دارد، نیز در بخش مبحث‌های ویژه زبان عربی می‌آید چون در فارسی معیار، جمله بدون فعل نداریم. در جدولی که در ادامه می‌آید به اختصار به برخی از مبحث‌های ارائه‌شده 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
	وجه شباهت	توالی فاعل+فعل
۱ فعل و فاعل	وجه تفاوت	توالی فعل+فاعل در عربی برخلاف فارسی
	مختص عربی	مطابقت در جنسیت
	وجه شباهت	توالی مبتدا+خبر
۲ مبتدا و خبر	وجه تفاوت	تقدم خبر بر مبتدا در عربی برخلاف فارسی
	مختص عربی	نبود فعل در جمله
	وجه شباهت	توالی فعل+مفعول
۳ فعل و مفعول	وجه تفاوت	توالی دو مفعول مستقیم در عربی برخلاف فارسی
	مختص عربی	اتصال دو مفعول ضمیری به فعل
	وجه شباهت	توالی موصوف+صفت
۴ موصوف و صفت	وجه تفاوت	مطابقت در عدد و تعریف و تنکیر در موصوف و صفت و فاصله‌انداختن بین آن‌ها توسط مضاف‌الیه در عربی
	مختص عربی	مطابقت در جنسیت، اعراب

مؤلفه	مبنای مقایسه	نتیجه مقایسه
۵	وجه شباهت وجه تفاوت مختص عربی	توالی مضاف+مضاف الیه مکسوربودن مضاف در فارسی و مجروربودن مضاف الیه در عربی
۶	وجه شباهت وجه تفاوت	توالی بند شرط و بند پایه در جمله‌های شرطی تغییر زمان فعل بند شرط و پایه براساس ادوات شرط در عربی
۷	وجه شباهت وجه تفاوت	برخی ادات شرط مختص به زمان خاصی هستند. ^۱ پرسش واژه پیش از جمله می‌آید. پرسش واژه در فارسی اغلب در جای عنصری که از آن پرسش می‌شود، می‌آید. ولی در عربی، در آغاز جمله می‌آید.
۸	وجه شباهت وجه تفاوت	برخی پرسش‌واژه‌ها در عربی مختص به زمان خاصی هستند. ^۲ توالی حرف جر (حرف اضافه) و اسم در عربی فعل پیش از حرف اضافه و در فارسی پس از آن می‌آید.
۹	وجه شباهت وجه تفاوت	توالی هسته اسمی+بند موصولی عدم خروج بند موصولی در عربی برعکس فارسی. یکی شدن نشانه موصول و هسته در عربی برعکس فارسی
	مختص عربی	مطابقت در جنسیت بین هسته اسمی و موصول

این الگو به مدت یک نیم‌سال تحصیلی در کلاس نگارش یک مقطع کارشناسی در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه اراک تدریس شد. به سبب نبود نمونه مشابه پژوهشگران پیش‌آزمون و پس‌آزمون را طراحی نمودند. آزمون‌ها به وسیله ۵ نفر از استاد‌های خبره در آموزش مهارت‌های زبان عربی به فارسی‌زبانان مورد ارزیابی قرار گرفت. در این دو آزمون عملکرد دانشی^۳ و

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

۲. مانند «متی» و «أیان» «متی» برای پرسش در زمان‌های گذشته و آینده است. ولی «أیان» فقط برای زمان آینده به کار می‌رود.

۳. عملکرد دانشی: قوه تشخیص مؤلفه دستوری و آگاهی نسبت به آن Declarative knowledge=

مهارتی^۱ زبان‌آموزان در مؤلفه‌های مختص زبان عربی و نیز مؤلفه‌های دستوری مشترک، متفاوت در دو زبان فارسی و عربی مورد ارزیابی قرار گرفت. براساس نمره‌های به‌دست آمده در پیش‌آزمون، دانشجویان به دو مجموعه، به صورت همگن، آزمایش و گواه دسته‌بندی شدند. هر گروه شامل ۱۲ دانشجو در نیم‌سال چهارم تحصیلی می‌شد. در گروه آزمایش وجوه تفاوت و شباهت مؤلفه‌های دستوری در دو زبان فارسی و عربی و نیز مبحث‌های ویژه زبان عربی آموزش داده شد، ولی در گروه گواه همان مؤلفه‌ها و تاندازه‌ای همان محتوا ولی بدون اشاره به وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه‌های مورد نظر 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 کاررفته در انشای خود داشته باشد. در گروه آزمایش افزون‌براین کار زبان‌آموز باید قادر به شرح وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه دستوری به کاررفته در انشای خود در دو زبان فارسی و عربی باشد. همچنین تمرین‌های مربوط به هر درس را که غیرمستقیم به بررسی این وجوه می‌پرداخت را انجام دهد. در پایان نیم‌سال تحصیلی پس‌آزمون در هر دو مجموعه به انجام رسید. در ادامه حوزه‌های مورد بررسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت جداگانه ارائه می‌شود:



شکل ۱: حوزه‌های مورد بررسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

هر یک از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای ۱۴ پرسش بودند که در دو بخش اصلی پرسش‌های دانشی و پرسش‌های عملکردی در سه حوزه وجوه اشتراک و تفاوت مؤلفه‌های مورد بررسی و وجوه مختص عربی قرار داشتند. در بخش سنجش عملکرد دانشی از پرسش‌های انتخاب‌گزینه، مشخص کردن مؤلفه مورد نظر و پرکردن جای خالی بهره گرفته شد و در بخش عملکرد از زبان‌آموز خواسته شد که با مؤلفه مورد نظر جمله بنویسد. واژه‌های به‌هم‌ریخته را مرتب کند. جمله اسمیه را به فعلیه و برعکس تبدیل کند. پرسش پایانی نیز نوشتن متنی در ۶ خط بود که زبان‌آموز

۱. عملکرد مهارتی: قدرت کاربرد مؤلفه دستوری در نوشتن = Procedural knowledge

می‌بایست مؤلفه‌های آموزش داده‌شده در طول نیم‌سال تحصیلی را در آن به کار برد. سپس دو پرسش از متن استخراج کرده و پاسخ آن‌ها را بدهد. آزمون‌ها از جنبه گوناگونی مؤلفه‌های دستوری به کاررفته در پرسش‌ها یکسان طراحی شدند؛ با این تفاوت که پرسش‌های ارائه‌شده در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون دارای سطح دشوارتری بودند^۱. در ادامه به شرح مختصری از یک پرسش از آزمون‌ها می‌پردازیم:

۳. اختر الكلمة المناسبة مما بين القوسين:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| (أ) مررتُ بالأماكن | (الجميلات - الجميلة - جميلات) |
| (ب) يبيعُ السلعُ المختلفة. | (البائعون / البائعةُ / البائعين) |
| (ج) يكتبن واجباتهنَّ. | (الطالبة / الطالبات / الطالبات) |
| (د) لم يوافق الحارس علي دخول..... | (الطفل / الطفل / الطفل) |

این پرسش به بررسی عملکرد شناختی زبان‌آموز در مؤلفه‌های موصوف و صفت، فعل و فاعل، مضاف و مضاف‌الیه می‌پردازد. قسمت (أ) به بررسی مطابقت موصوف و صفت پرداخته که ویژه زبان عربی است. قسمت (ب) مطابقت فعل و فاعل در عدد را در ترتیب اصلی جمله بررسی می‌کند که از جمله مبحث‌های متفاوت دو زبان است. قسمت (ج) چون مطابقت فاعل و فعل را در عدد می‌سنجد جزء مبحث‌هایی است که دارای وجه مشترک در زبان فارسی و عربی هستند. قسمت (د) نیز به بررسی و ارزیابی ویژگی‌های مضاف‌الیه در عربی پرداخته و از جمله مبحث‌های متفاوت در دو زبان است.

جمع نمره‌های بخش دانش و مهارت در پیش‌آزمون به ترتیب ۹٫۵ و ۱۰٫۵ و در پس‌آزمون به ترتیب ۸٫۵ و ۱۱٫۵ است که میزان نمره بخش مهارت در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بیشتر است و دلیل آن هم دشوارتر نمودن سطح آزمون است.

۱. از بیان همه پرسش‌ها پرهیز می‌کنیم، چراکه فراتر از گنجایش مقاله و شکیبایی خواننده محترم است.

جدول ۲: نمره‌های 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
	مؤلفه مختص	۵,۵	دانشی	۲,۵
			مهارتی	۳
پس‌آزمون	مؤلفه مشترک	۸,۲۵	دانشی	۴
			مهارتی	۴,۲۵
	مؤلفه متفاوت	۶,۷۵	دانشی	۲,۲۵
			مهارتی	۴,۵
	مؤلفه مختص	۵	دانشی	۲,۲۵
			مهارتی	۲,۷۵

۲-۲. بررسی نرمال بودن داده‌ها

به منظور بررسی وضعیت داده‌های گردآوری شده از جنبه نرمال بودن یا نبودن آن‌ها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ بهره گرفته شده است. این آزمون پراکندگی یک و ویژگی در یک نمونه را (مانند: تحصیلات تکمیلی در ۵۰ کارمند شهرداری) با پراکندگی که برای جامعه، مفروض است (مانند: تحصیلات تکمیلی تمامی کارمندان شهرداری) مقایسه می‌کند. در یافته‌های این آزمون، اگر سطح معناداری^۲ بزرگتر از ۰/۰۵ باشد بیانگر آن است که پراکندگی داده‌ها نرمال است. بنابراین می‌توان از آزمون‌های آماری پارامتریک برای تحلیل داده‌ها بهره گرفت. اگر سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ باشد یعنی توزیع داده‌ها نرمال نیست، بنابراین از آزمون‌های غیرپارامتریک در تحلیل بهره گرفته می‌شود (Habibpour & Safari, 2009: 368-369).

1. Kolmogorov-Smirnov

2. sig. value

جدول ۳: یافته‌های آزمون KS برای بررسی نرمال بودن پراکندگی داده‌ها

متغیر	سطح معناداری
مؤلفه‌های مشترک، متفاوت، مختص - پیش آزمون	۰/۲۲۴
عملکرد دانشی - پیش آزمون	۰/۷۶۷
عملکرد مهارتی - پیش آزمون	۰/۲۱۷
مؤلفه‌های مشترک، متفاوت، مختص - پس آزمون	۰/۹۵۱
عملکرد دانشی - پس آزمون	۰/۸۰۷
عملکرد مهارتی - پس آزمون	۰/۲۰۶
مؤلفه مشترک - پس آزمون	۰/۶۶۱
مؤلفه متفاوت - پس آزمون	۰/۲۵۴
مؤلفه مختص - پس آزمون	۰/۵۶۷
مؤلفه مشترک دانشی - پس آزمون	۰/۶۱۷
مؤلفه مشترک مهارتی - پس آزمون	۰/۵۵۳
مؤلفه متفاوت دانشی - پس آزمون	۰/۳۲۸
مؤلفه متفاوت مهارتی - پس آزمون	۰/۶۲۵
مؤلفه مختص دانشی - پس آزمون	۰/۲۸۱
مؤلفه مختص مهارتی - پس آزمون	۰/۴۲۶

همه متغیرهای مورد بررسی دارای سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ هستند. بنابراین فرض نرمال بودن پراکندگی داده‌ها تأیید می‌گردد. همچنین، استفاده از آزمون‌های پارامتریک امکان‌پذیر است.

۳. 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 نموده‌است. وی دریافت که مؤلفه‌های موردبررسی 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 نموده‌است تا از خطاهای آنان در کاربرد این مؤلفه‌ها بکاهد. دبیر مقدم و همکاران (Dabirmoghaddam et al., 2021) بر پایه مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب‌واژه (براساس ۲۱ مؤلفه ارائه‌شده در ایر و ۴ مؤلفه دبیرمقدم)، شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی زبان فارسی و زبان عربی را بیان نمودند. سپس، نکته‌های دستوری زبان فارسی براساس این شباهت‌ها و تفاوت‌ها را به عرب‌زبان آموزش داده و در پایان از آن‌ها آزمونی گرفته شد. تحلیل میانگین نمره‌های 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 آسان‌تر و سریع‌تر انجام 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 پسین، این واژگان را در آزمون مهارت نگارش عربی به کار بردند تا توانش زبانی دانشجویان عربی‌آموز ۱۰ دانشگاه کشور را در به‌کارگیری و شناخت واژگان مشترک بین دو زبان فارسی و عربی ارزیابی کنند. یافته‌های آن‌ها 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 اشاره‌شده توسط دبیرمقدم را در بین دو زبان بیان کرده‌است. پژوهشگر در پایان اشتباهات دستوری مرتبط به مؤلفه‌های پژوهش از صد متن نوشته‌شده فارسی‌آموزان عرب‌زبان استخراج نموده و با توجه به این اشتباهات و براساس یافته‌های پژوهش، نکته‌های آموزشی برای آسان‌شدن یادگیری زبان فارسی ارائه نموده‌است.

۴. چارچوب نظری

۴-۱. 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) 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 انجام گیرد» (Frise, 1945: 9). هنگامی که امکان مقایسه فراهم باشد شناخت عمیق‌تری به دست می‌آید. «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

به‌هنگام صحبت و تعامل در زبان و فرهنگ خارجی تمایل به انتقال صورت و معنا در زبان و فرهنگ مادری‌شان به فرهنگ و زبان دوم دارند» (Lado, 1957: 9). در واقع، دانش پیشین به کمک فراگیری دانش جدید می‌آید. مک کارتی (McCarthy, 2001) درباره اهمیت پیشینه دانش زبانی در فراگیری زبان دوم می‌نویسد «شاید سرسخت‌ترین مسأله که از فراگیری زبان دوم جدا نمی‌شود، تأثیر زبان اول یا زبان دیگر در فراگیری یک زبان جدید است» (McCarthy, 2001: 74). وی در مورد این تأثیر بر این باور است که «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 فاصله زبانی، بار شناختی^۱، توجه، عوامل زبان‌شناختی اجتماعی و [مانند آن]» (همان، ۸۳). اگر در آموزش زبان دوم، زبان مادری به‌صورتی فعال شود که در راستای یادگیری زبان دوم پیش رود، آن زمان به آسان‌سازی و سرعت بخشیدن به فرآیند زبان‌آموزی کمک خواهد نمود. «هیچ نظریه فراگیری زبان دومی وجود ندارد که دانش زبانی پیشین فراگیر را نادیده انگارد و در عین حال خود کامل انگاشته شود» (Ellis, 1994: 300). البته باید در نظر داشت که همواره استفاده از زبان اول برای فراگیری زبان دوم سودمند نخواهد بود و بیشتر اوقات به تداخل زبانی خواهد انجامید. به‌ویژه هنگامی که تفاوت‌های ظریفی بین دو زبان وجود داشته باشد. ضیاء حسینی (Ziahosseiny, 1980) در این زمینه می‌نویسد «مقوله‌سازی الگوهای انتزاعی و عینی بر پایه 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. و برعکس، هر جا که الگوها از جنبه نقش یا براساس دریافت، در یک یا چند نظام برابر باشند، تعمیم درست رخ می‌دهد» (Ziahosseiny, 1980: 154). در این هنگام است که بهره‌گیری از شاخه‌های زبان‌شناسی مانند رده‌شناسی و یا تحلیل مقابله‌ای می‌تواند راه‌گشا باشد «داده‌های مقابله‌ای ممکن است زبان‌شناس را یاری دهد تا درباره زبان به تعمیم‌هایی برسد، و در حوزه تجزیه و تحلیل خطاها، برای غلط‌ها توجیه فراهم آورد. در نتیجه، مقایسه زبان‌ها نقش مؤثری در تحقیقات مربوط به فراگیری زبان دوم ایفا می‌کند» (Ziahosseiny, 2013: 10-11) می‌توان نتیجه گرفت که زبان مادری در روند یادگیری زبان دوم/خارجی نقش کلیدی دارد و مانند چاقوی دولبه گاهی مثبت و گاهی منفی عمل می‌نماید. ولی چگونگی استفاده مثبت از آن در فرآیند زبان‌آموزی پررسی است

۱. «اصطلاح بار شناختی (Cognitive load)، به میزان باری که در هنگام پردازش اطلاعات بر روی حافظه‌ی کوتاه‌مدت وارد می‌آید تا بتواند آن اطلاعات را برای جای‌دهی در حافظه درازمدت رمزگذاری کند، اشاره می‌کند» (Velayati et al., 2018:)

که مقایسه‌های زبان‌شناسی به آن پاسخ می‌دهند.

۲-۴. تأثیر زبان‌شناسی مقابله‌ای زبان بر آموزش زبان

در این پژوهش با تکیه بر رده‌شناسی زبان و با رویکرد تحلیل مقابله‌ای در پی بهبود فرآیند آموزش زبان عربی داریم. «زبان‌شناسی مقابله‌ای به شکل جدی از قرن هجدهم آغاز و تاکنون به چهار گرایش با اهداف متفاوت تکامل یافته‌است. 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 بر اساس ساختار دستوری آن‌ها می‌پردازد. سومین گرایش، زبان‌شناسی منطقه‌ای است که به مطالعه زبان‌های همجوار موجود در یک منطقه جغرافیایی می‌پردازد؛ تا شباهت‌ها 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 & Raesi, 2010: 55). زبان‌شناسی مقابله‌ای به اثبات شباهت‌ها و تفاوت‌های میان دو زبان می‌پردازد و بر زبان‌شناسی توصیفی استوار است. از دید فیزیاک (Fisiak, 1985: 195) بررسی مقابله‌ای یعنی مقایسهٔ 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: 499). در رده‌شناسی نگاه به خود زبان معطوف است نه به موارد مرتبط با آن. در واقع «رده‌شناسی بر طبقه‌بندی پدیده‌های دستوری بر اساس مطالعات تجربی گسترده منطبق است. در این تعریف، هر زبان متعلق به گونه‌ای مجزا و یگانه است و رده‌شناسی زبان‌ها، انواع و شمارش یا طبقه‌بندی زبان‌ها نسبت به چنین گونه‌هایی را تعریف و توصیف می‌کند» (Dabir Moghaddam, 2013: 12). کامری (Comrie, 2001) رده‌شناسی را این‌گونه تعریف می‌کند که «رده‌شناسی زبان به مطالعه نظام‌مند تنوع بین زبان‌ها می‌پردازد؛ این بدان معناست که برخی اصول کلی بر تنوع میان زبان‌ها حاکم هستند» (Comrie, 2001: 25). بنابراین رده‌شناسی تنها ابزاری در راستای دسته‌بندی 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 برخاسته‌است. رده‌شناسی نحوی نیز

حاصل اندیشه الهام گرفته از مکتب پراگ است که گرینبرگ^۱ آن را در اوایل نیمه دوم قرن بیستم مطرح کرد» (Alborzi varaki, 2002: 12). گرینبرگ از نخستین نظریه پردازان رده شناسی زبان است. «در دهه های اخیر، ویژگی های نحوی زبان مانند نظام روابط دستوری، پایه رده شناسی زبان را شکل داد» (همان: ۱۲). منظور پژوهشگران از رده شناختی در این پژوهش، رده شناختی نحوی یا ترتیب واژه است. «علم زبان شناسی با بهره گیری از مؤلفه ترتیب واژه در رده شناسی می تواند رویکردی جدید و کارآمد را در آموزش دستور زبان ایجاد کند. رده شناسی ترتیب واژه، یا به زبان بهتر، رفتار رده شناختی زبان، براساس تعداد محدودی مؤلفه زبانی بنا نهاده شده است که می توان به عنوان نمونه از مؤلفه توالی سازه های گروه اسمی، مؤلفه توالی سازه های اصلی جمله (مفعول، فعل) و مؤلفه توالی هسته اسمی و بند موصولی را نام برد» (Akbari et al., 2022: 113) شاید بتوان با شرح چند قاعده در مورد تفاوت و شباهت سازه های دستوری دو زبان، فرآیند زبان آموزی را آسان و ژرف نمود. در آموزش شباهت ها و تفاوت های زبان براساس رده شناسی ترتیب واژه «زبان های گوناگون از جنبه ترتیب و توالی سازه ها بررسی می شوند و سپس مقایسه و طبقه بندی زبان ها براساس ترتیب واژه های به دست آمده صورت می گیرد» (Dabir Moghaddam, 2019: 207). «یادگیری زبان اول نیز چیزی نیست جز تثبیت پارامترها؛ در آموزش زبان دوم نیز می توان ادعا کرد که زبان آموزی چیزی جز آموزش اختلاف در گزینش پارامترها در دو زبان نمی باشد» (Mansouri, 2015: 8). به این ترتیب، آموختن ترتیب درست 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 درست نوشتن جمله عربی است بنابراین دستور زبان در کنار معنا دارای اهمیت بسیاری است.

۳-۴. اهمیت دستور زبان در آموزش

دستور زبان تقریباً در بیشتر روش ها و رویکردهای آموزش زبان مورد بحث بوده است. هر چند «استفاده از الگوهای دستوری در امر آموزش زبان نمی تواند موفقیت کامل به دنبال داشته باشد. از سوی دیگر، اهمیت دستور در آموزش زبان را هم نمی توان نادیده گرفت» (Kalashi, 2016: 130). «در یادگیری زبان های خارجی به عنوان زبان دوم، لازم است که زبان آموز در مرحله/ مراحل خاصی از دوران زبان آموزی با ساخت های دستوری زبان مورد نظر آشنا شود. البته دستورهایی که به منظور تدریس و آموزش تهیه می شوند با دستورهایی توصیفی و علمی تفاوت دارند»

(Kalashi, 2016: 130). «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 برنامه درسی دانسته و آن را چهارچوب سازمان‌دهنده برنامه زبان‌آموزی در نظر می‌گیرد. این رویکرد بر تمرکز آشکار بر دستور و آموزش مستقیم آن تأکید داشته و اوج رواج آن دوره ساخت‌گرایی، یعنی میانه قرن بیستم تا دهه هفتاد این قرن بوده است. همه 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 معنا، محور اصلی برنامه زبان‌آموزی است. این رویکرد نیز در اواخر دهه هفتاد قرن بیستم مطرح و در دو دهه پایانی این قرن به اوج اعتبار خود رسید. کلیه دیدگاه‌های غیر مداخله‌جویانه، مثل روش طبیعی^۴ و غوطه‌وری^۵ تابع این دیدگاه هستند. رویکرد سوم، با اتخاذ موضعی بینابین بر آموزش دستور در کنار معنا و در رابطه فرایندی تأکید دارد. این رویکرد نیز در اواخر قرن گذشته مطرح شد. رویکردهای ارتباطی^۶ مثل رویکرد تکلیف‌محور^۷ 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 دهه اخیر منطقی‌تر شده است» (همان: 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 & Doughty, 2009: 273-274). در این رویکرد دستور در خدمت کاربرد قرار دارد و زبان‌آموز دستور را فقط 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 سبب 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^۸ به دانش کاربردی^۹ به وقوع

1. interventionist

2. grammar-translation

3. audio lingualism

4. natural

5. immersion

6. communicative approach

7. Task-Based Language Teaching (=TBLT)

8. Declarative knowledge

9. Procedural knowledge

پیوندد» (Larsen-Freeman, 2009: 526). در واقع در این رویکرد با محوریت معنا، دستور جایگاهی منطقی تر و کاربردی تری یافته است به گونه ای که می توان آن را یک نوع دستور آموزشی یا کاربردی نامید. به سبب قواعد بسیار و گاه پیچیده عربی می توان گفت یادگیری زبان عربی با دستور آن ارتباط مستقیم دارد و برنامه نویسان و مدرسان این زبان نمی توانند به سادگی آن را نادیده بگیرند. از سوی دیگر آموزش زبان نوشتاری به سبب ماهیت دستوری آن، بر لزوم آموزش دستور در مهارت نگارش تأکید بسیار دارد. نگارندگان معتقدند اگر از رویکرد سوم در آموزش مهارت نگارش عربی به فارسی زبانان بهره گرفته شود دستاوردهای خوبی در پی خواهد شد.

۵. توصیف و تحلیل داده های پژوهش

برای تحلیل آزمون با استفاده از نرم افزار اس.پی.اس.اس از تست لوین^۱ و تحلیل کواریانس^۲ برای پاسخ به پرسش پژوهش بهره گرفته شده است. همچنین میانگین و واریانس آزمون های هر دو گروه ارائه گردید. در ابتدای تحلیل هر بخش، ابتدا به صورت توصیفی و سپس در نمودار میانگین به دست آمده از گروه گواه و آزمایش را بیان می کنیم. سپس، تست کواریانس هر قسمت را برای بیان اثربخشی دوره آموزشی بر بخش مورد نظر را بیان می کنیم.

جدول ۴: شاخص های توصیفی نمره های کل زبان آموزان در مؤلفه های سه گانه (مشترک، متفاوت، مختص)

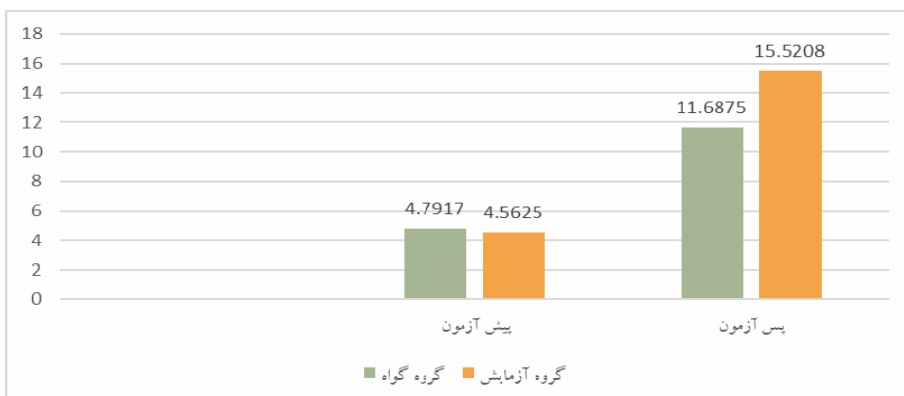
مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش آزمون	گواه	۴/۷۹۱۷	
	آزمایش	۴/۵۶۲۵	۱/۱۲۶
پس آزمون	گواه	۱۱/۶۸۷۵	۲/۲۴۰
	آزمایش	۱۵/۵۲۰۸	۳/۷۶۷

میانگین مربوط به نمره های کل زبان آموزان در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و

۱. در تست لوین اگر سطح معناداری (sig) از ۰,۰۵ بیشتر باشد، به این معناست که واریانس گروه ها برابرند و می توان از آزمون تحلیل کواریانس بهره گرفت.

۲. هرگاه در تحلیل واریانس بخواهیم اثر متغیرهای مداخله گر را به روش های آماری از بین ببریم تا نتیجه با دقت بیشتری به دست آید از تحلیل کواریانس (Analyze of Covariance) بهره گرفته می شود. «در این نوع آزمون در پی پاسخ به این هستیم که آیا اثرات متغیرهای عامل بر میانگین های گروه بندی های متفاوت از یک توزیع مشترک متغیرهای وابسته متفاوت است یا خیر؟» (Habibpour & Safari, 2009: 588)

آزمایش به ترتیب برابر با ۴,۷۹۱۷ و ۴,۵۶۲۵ بود. همچنین میانگین مربوط به این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۱۱,۶۸۷۵ و ۱۵,۵۲۰۸ به دست آمد.



شکل ۲: نمره‌های کل زبان آموزان در مؤلفه‌های سه‌گانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جدول ۵: تحلیل کواریانس نمره‌های کل در مؤلفه‌های سه‌گانه (مشترک، متفاوت،

مختص) در پس‌آزمون

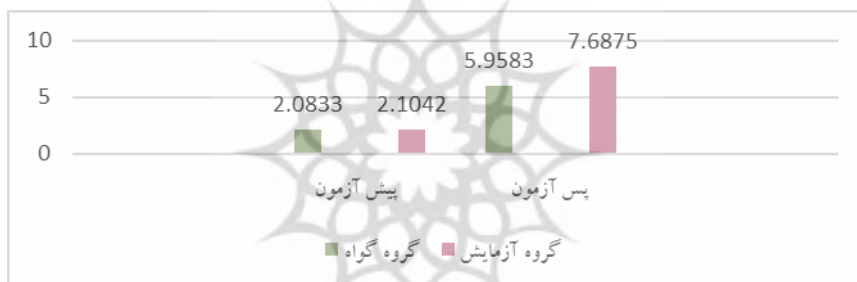
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس‌آزمون	۱/۶۶۴	۱	۱/۶۶۴	۵۴۳	۰/۴۶۹	۰/۰۲۵
گروه	۸۹/۷۵۶	۱	۸۹/۷۵۶	۲۹/۲۶۴	۰/۰۰۰	۰/۵۸۲
خطا	۶۴/۴۰۸	۲۱	۳/۰۶۷			

باتوجه به اینکه سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ به دست آمده است و این مقدار از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است، 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 مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام‌رفته 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
پیش آزمون	گواه	۲/۰۸۳۳	۱/۱۸۶
	آزمایش	۲/۱۰۴۲	۰/۲۸۹
پس آزمون	گواه	۵/۹۵۸۳	۰/۵۷۸
	آزمایش	۷/۶۸۷۵	۲/۱۲۶

میانگین مربوط به متغیر عملکرد دانشی زبان آموز در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲,۰۸۳۳ و ۲,۱۰۴۲ بود. همچنین میانگین مربوط به این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین برابر با ۵,۹۵۸۳ و ۷,۶۸۷۵ به دست آمد.



شکل ۳: میانگین گروه‌ها در عملکرد دانشی زبان آموزان در سه مؤلفه مورد اشاره

جدول ۷: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه‌های دانشی در پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	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 است. بنابراین متغیر مؤلفه‌های دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون، دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور

اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام گرفته بر این متغیر برابر با ۳۹,۷ درصد بوده‌است.

جدول ۸: شاخص‌های توصیفی عملکرد مهارتی زبان‌آموزان به تفکیک گروه‌ها

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

میانگین عملکرد مهارتی زبان‌آموز در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲,۷۰۸۳ و ۲,۴۵۸۳ بود. همچنین میانگین متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین برابر با ۵,۷۲۹۲ و ۷,۸۳۳۳ به دست آمد.



شکل ۴: میانگین نمره‌های گروه‌ها در عملکرد مهارتی زبان‌آموزان

جدول ۹: تحلیل کواریانس مؤلفه‌های مهارتی در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس‌آزمون	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			

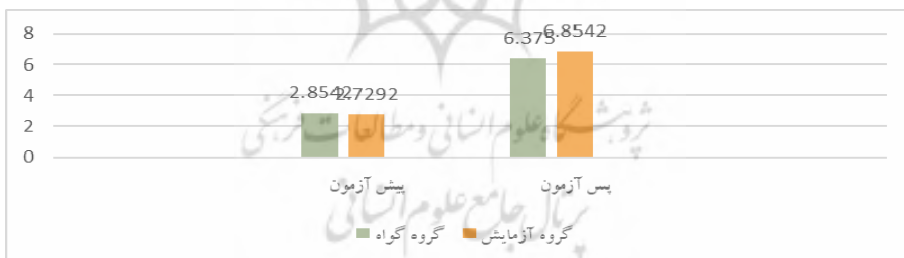
فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال هفدهم، شماره ۵۵، تابستان ۱۴۰۴ / ۲۳۷

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون، معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام شده 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
پس آزمون	گواه	۶/۳۷۵۰	۲/۰۶۳
	آزمایش	۶/۸۵۴۲	۱/۷۷۸

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 مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۶,۳۷۵۰ و ۶,۸۵۴۲ به دست آمد.



شکل ۵: میانگین عملکرد زبان آموزان در مؤلفه‌های مشترک

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

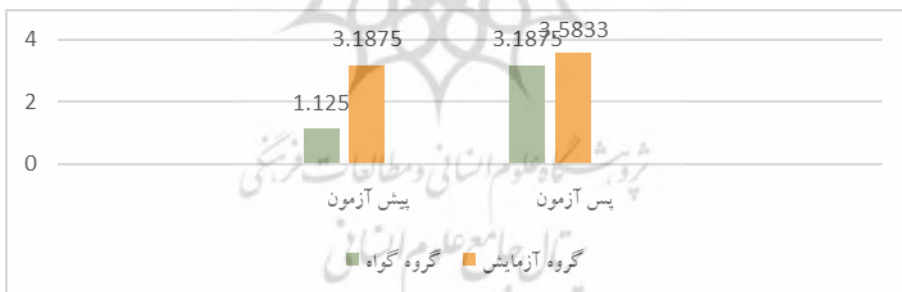
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	۳/۸۰۸	۱	۳/۸۰۸	۲/۰۸۱	۰/۱۶۴	۰/۰۹۰
گروه	۱/۸۳۴	۱	۱/۸۳۴	۱/۰۰۲	۰/۳۲۸	۰/۰۴۶
خطا	۳۸/۴۳۶	۲۱	۱/۸۳۰			

میزان سطح معناداری گروه‌ها ۰/۳۲۸ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین در متغیر مؤلفه‌های مشترک (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مشترک اثربخش نبوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام‌شده بر این متغیر برابر با ۴,۶ درصد بوده است.

جدول ۱۲: شاخص‌های توصیفی متغیر مشترک دانشی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش‌آزمون	گواه	۱/۱۲۵۰	۰/۰۸۵
	آزمایش	۳/۱۸۷۵	۰/۹۶۷
پس‌آزمون	گواه	۳/۱۸۷۵	۰/۹۶۷
	آزمایش	۳/۵۸۳۳	۰/۶۱۷

مقدار میانگین متغیر مؤلفه مشترک دانشی در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱,۱۲۵ و ۳,۱۸۷۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۳,۱۸۷۵ و ۳,۵۸۳۳ به دست آمد.



شکل ۶: میانگین نمره‌های زبان آموزان در مؤلفه‌های مشترک دانشی

جدول ۱۳: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مشترک دانشی در پس‌آزمون

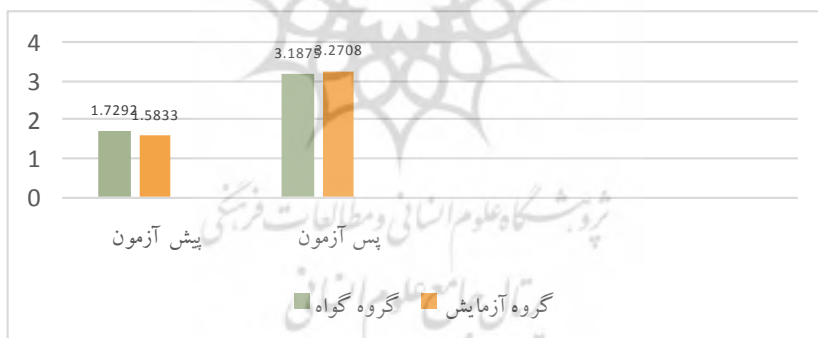
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس‌آزمون	۱۰۶۷	۱	۱۰۶۷	۱۰۸۱	۰/۷۷۹	۰/۰۰۴
گروه	۱۹۵۷	۱	۱۹۵۷	۱/۱۵۷	۰/۲۹۴	۰/۰۵۲
خطا	۱۷/۳۶۶	۲۱	۸۲۷			

میزان سطح معناداری گروه‌ها ۰/۷۷۹ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر است. 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 مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام 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 ارائه شده به ترتیب پیشین، برابر با ۳,۱۸۷۵ و ۳,۲۷۰۸ به دست آمد.



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

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

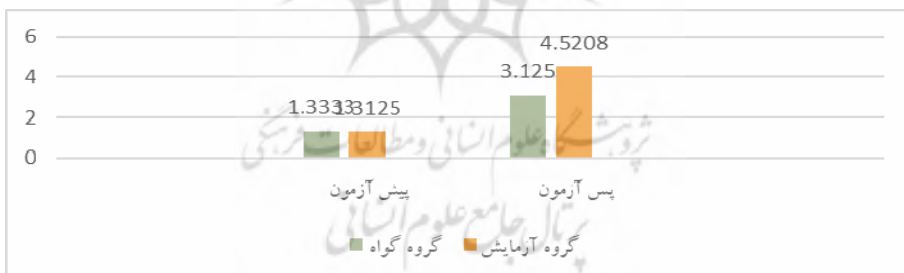
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	۲/۰۳۸	۱	۲/۰۳۸	۳/۲۸۲	۰/۸۴	۰/۱۳۵
گروه	۱/۳۸	۱	۱/۳۸	۱/۲۲۳	۰/۶۴۲	۰/۰۱۰
خطا	۱۳/۰۳۵	۲۱	۱/۶۲۱			

سطح معناداری گروه‌ها ۰/۶۴۲ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین متغیر مؤلفه مشترک مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مشترک مهارتی اثربخش نبوده‌است. با نگاه بر ستون مجذور آتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام‌شده بر این متغیر برابر با ۱ درصد بوده‌است.

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

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش‌آزمون	گواه	۱/۳۳۳۳	۰/۵۱۵
	آزمایش	۱/۳۱۲۵	۰/۳۰۸
پس‌آزمون	گواه	۳/۱۲۵۰	۰/۶۰۸
	آزمایش	۴/۵۲۰۸	۰/۷۱۰

میانگین عملکرد زبان‌آموز در مؤلفه‌های متفاوت به صورت کلی در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۱,۳۳۳۳ و ۱,۳۱۲۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۳,۱۲۵۰ و ۴,۵۲۰۸ به دست آمد.



شکل ۸: عملکرد زبان‌آموزان در مؤلفه‌های متفاوت

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

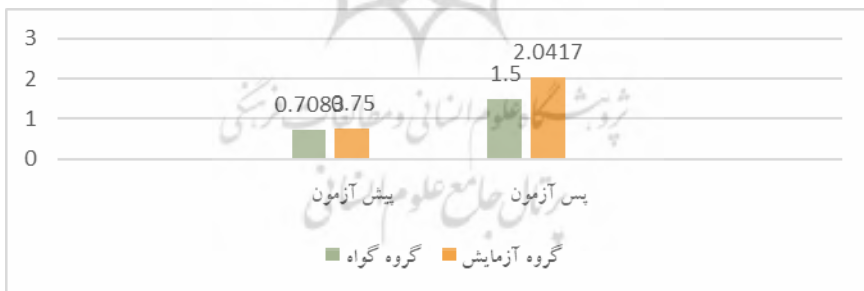
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور آتا
اثر پس‌آزمون	۱,۸۰۸	۱	۱,۸۰۸	۲,۹۹۳	۰/۰۹۸	۰/۱۲۵
گروه	۱۱,۸۴۳	۱	۱۱/۸۴۳	۱۹/۶۰۴	۰/۰۰۰	۰/۴۸۳
خطا	۱۲/۶۸۷	۲۱	۱/۶۰۴			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های متفاوت (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون، معنادار است. در واقع، دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام شده 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 مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۱,۵۰۰۰ و ۲,۰۴۱۷ به دست آمد.



شکل ۹: میانگین نمره‌های زبان آموزان در مؤلفه متفاوت دانشی

جدول ۱۹: تحلیل کواریانس مؤلفه متفاوت دانشی در پس آزمون

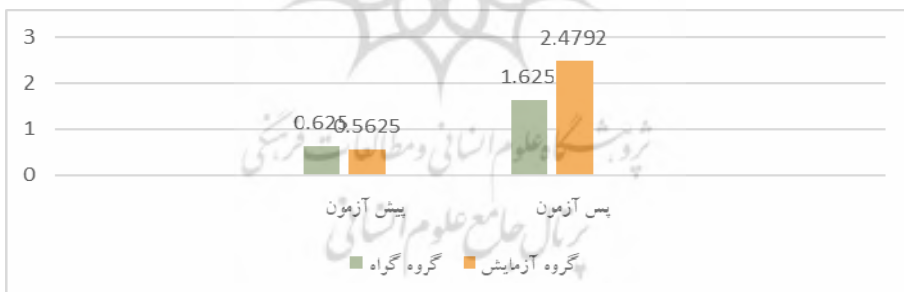
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس آزمون	۵۴۴	۱	۵۴۴	۱/۵۹۰	۰/۲۲۱	۰/۰۷۰
گروه	۱/۶۸۵	۱	۱/۶۸۵	۴/۹۲۵	۰/۰۳۸	۰/۱۹۰
خطا	۷/۱۸۵	۲۱	۳۴۲			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۳۸ است از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین متغیر مؤلفه متفاوت دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع، دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور آتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام گرفته بر این متغیر برابر با ۱۹ درصد بوده است.

جدول ۲۰: شاخص‌های توصیفی متغیر متفاوت مهارتی به تفکیک گروه‌ها

مرحله	گروه	میانگین	واریانس
پیش‌آزمون	گواه	۰/۶۲۵	۰/۰۶۳
	آزمایش	۰/۵۶۲۵	۰/۱۳۸
پس‌آزمون	گواه	۱/۶۲۵	۰/۴۶۰
	آزمایش	۲/۴۷۹۲	۰/۲۶۷

میانگین متغیر مؤلفه متفاوت مهارتی در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۰/۶۲۵ و ۰/۵۶۲۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه اشاره شده به ترتیب پیشین برابر با ۱/۶۲۵ و ۲/۴۷۹۲ به دست آمد.



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

جدول ۲۱: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه متفاوت مهارتی در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور آتا
اثر پس‌آزمون	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			

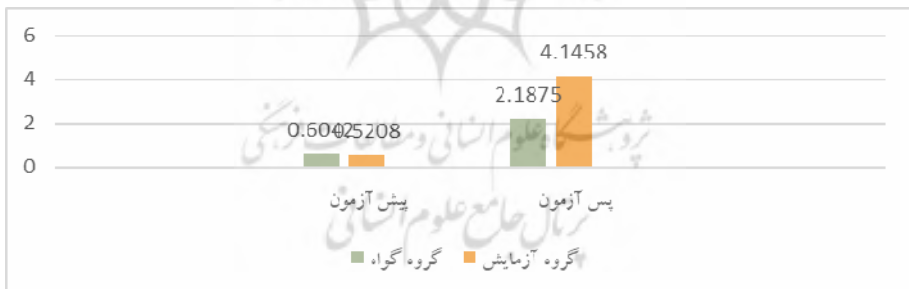
فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال هفدهم، شماره ۵۵، تابستان ۱۴۰۴ / ۲۴۳

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۱ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه متفاوت مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس آزمون معنادار است. در واقع دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های متفاوت مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور آتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام 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	۶۰۴۲/۰	۲۵۵/۰
	آزمایش	۵۲۰۸/۰	۱۶۴/۰
پس آزمون	گواه	۲/۱۸۷۵	۳۲۰/۰
	آزمایش	۴/۱۴۵۸	۳۶۹/۰

میانگین متغیر عملکرد زبان آموز در مؤلفه‌های مختص در مرحله پیش آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۶۰۴۲/۰ و ۵۲۰۸/۰ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس آزمون بین دو گروه مورد اشاره به ترتیب پیشین، برابر با ۲,۱۸۷۵ و ۴,۱۴۵۸ به دست آمد.



شکل ۱۱: میانگین نمره‌های زبان آموزان در مؤلفه‌های مختص

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

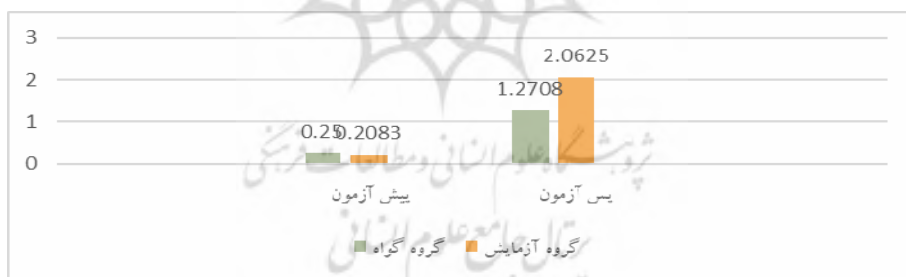
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور آتا
اثر پس آزمون	۴۷۴/۰	۱	۴۷۴/۰	۱/۴۰۳	۰/۲۵۰	۰/۰۶۳
گروه	۲۳/۴۳۱	۱	۲۳/۴۳۱	۶۹/۳۱۴	۰/۰۰۰	۰/۷۶۷
خطا	۷/۰۹۹	۲۱	۳۳۸/۰			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین تفاوت متغیر مؤلفه‌های مختص (دانشی و مهارتی) بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون معنادار است. در واقع، دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مختص اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور آتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام 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
پیش‌آزمون	گواه	۲۵۰۰/	۱۲۵/
	آزمایش	۲۰۸۳/	۱۰۰/
پس‌آزمون	گواه	۱/۲۷۰۸	۳۲۳/
	آزمایش	۲/۰۶۲۵	۱۲۶/

میانگین متغیر مؤلفه مختص دانشی در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۲۵۰۰/ و ۲۰۸۳/ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه اشاره شده به ترتیب قبل برابر با ۱,۲۷۰۸ و ۲,۰۶۲۵ به دست آمد.



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

جدول ۲۵: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مختص دانشی در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور آتا
اثر پس‌آزمون	۲/۰۸	۱	۲/۰۸	۹۲۳/	۰/۳۴۸	۰/۰۴۲
گروه	۳/۸۶۰	۱	۳/۸۶۰	۱۷/۱۰۲	۰/۰۰۰	۰/۴۴۹
خطا	۴/۷۴۰	۲۱	۲۲۶/			

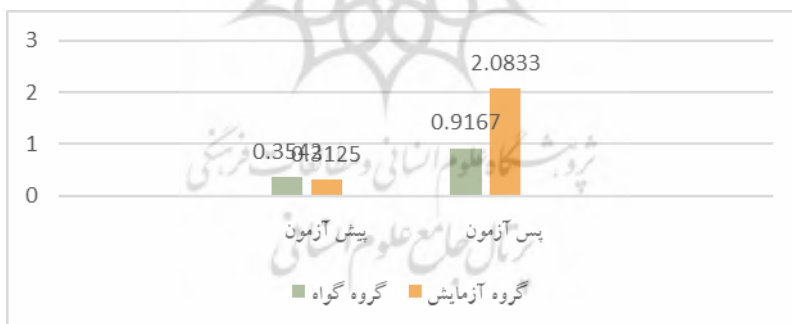
فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال هفدهم، شماره ۵۵، تابستان ۱۴۰۴ / ۲۴۵

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین متغیر مؤلفه مختص دانشی بین گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع دوره آموزشی درمورد مؤلفه‌های مختص دانشی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور اتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخلات انجام 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
پیش‌آزمون	گواه	۰.۳۵۴۲	۰.۰۷۳
	آزمایش	۰.۳۱۲۵	۰.۰۷۰
پس‌آزمون	گواه	۰.۹۱۶۷	۰.۱۲۹
	آزمایش	۲.۰۸۳۳	۰.۲۸۸

میانگین متغیر مؤلفه مختص مهارتی در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر با ۰.۳۵۴۲ و ۰.۳۱۲۵ بود. همچنین میانگین این متغیر در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه اشاره شده به ترتیب پیشین، برابر با ۰.۹۱۶۷ و ۲.۰۸۳۳ به دست آمد.



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

جدول ۲۷: آزمون تحلیل کواریانس مؤلفه مختص مهارتی در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پس‌آزمون	۱/۰۵۴	۱	۱/۰۵۴	۱/۲۵۱	۰/۶۲۲	۰/۰۱۲
گروه	۸/۲۲۱	۱	۸/۲۲۱	۳۸/۱۱۶	۰/۰۰۰	۰/۶۴۵
خطا	۴/۵۲۹	۲۱	۲/۲۱۶			

مقدار سطح معناداری گروه‌ها ۰/۰۰۰ است؛ که از خطای قابل قبول ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین متغیر مؤلفه مختص مهارتی بین گروه گواه و آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری است. در واقع، دوره آموزشی در مورد مؤلفه‌های مختص مهارتی اثربخش بوده است. با نگاه بر ستون مجذور آتا معلوم می‌شود میزان اثر مداخله‌های انجام گرفته بر این متغیر برابر با ۵. ۶۴ درصد بوده است.

۶. نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل نمره‌های پس‌آزمون دو مجموعه گواه و آزمایش (با نمره‌های تقریباً یکسان در پیش‌آزمون) معلوم شد نمره‌های گروه آزمایش پس از دوره آموزشی بر اساس الگوی نگارشی تدوین شده بر اساس رده‌شناسی زبان، بالاتر از نمره‌های گروه گواه و دارای تفاوت معنادار به نفع گروه آزمایش است. تحلیل نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیانگر این است که آموزش دستور زبان بر اساس رده‌شناسی زبان به صورت کلی در پیشرفت عملکرد دانشی (دانش خبری) و مهارتی (دانش کاربردی) زبان‌آموزان در نگارش عربی آنان مؤثر است. درصد این تأثیرگذاری در عملکرد مهارتی عربی‌آموزان با عدد ۱. ۵۳ درصد بیشتر از عملکرد دانشی با رقم ۷. ۳۹ درصد است که بیانگر آن است که این الگو توانسته است همزمان با بالا بردن دانش خبری زبان‌آموز آن را تبدیل به دانش کاربردی نماید و از ذخیره‌شدن محض اطلاعات بدون کاربست آن جلوگیری نماید. همچنین در ارزیابی عملکرد زبان‌آموزان در مؤلفه‌های دارای وجوه شباهت و تفاوت و وجوه مختص به زبان عربی معلوم شد عملکرد زبان‌آموزان در مؤلفه‌های مختص بهتر از مؤلفه‌های متفاوت بوده است. همچنین یافته‌ها نشان داد نمره‌های زبان‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه در مورد مؤلفه‌های متشابه دارای اختلاف معناداری نیست. در واقع این الگو تأثیری در عملکرد آن‌ها در این مورد نداشته است. این نتیجه توجیه‌پذیر است زیرا یادگیری الگوهای متشابه به سبب دانش پیشین زبان‌آموز برایش آسان است و نیازی به آموزش بر اساس وجوه شباهت و تفاوت زبان ندارد. الگوی مورد اشاره از این جهت که توانسته دانش و مهارت زبان‌آموز را در زمینه وجوه تفاوت مؤلفه‌های دستوری در زبان عربی و فارسی و نیز وجوه مختص زبان عربی بالا ببرد، بسیار اهمیت دارد. به بیان دیگر، می‌توان ادعا کرد آموزش عربی‌آموزان فارسی‌زبان بر اساس 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 زبان‌آموزان و نیز به کارگیری آگاهانه قواعد در مهارت‌های زبانی (در این جا نگارش) می‌شود.

References

- Akbari, E., Sahraee, R., Karimi Firoozjaee, A., & Kiaei, M. R. (2022). The effect of typological awareness on learning Persian for Italian learners. *Journal of Foreign Language Research*, 12(2), 111–130. [In Persian]
<https://doi.org/10.22059/jflr.2022.334832.924>
- Alborzi Varaki, P. (2002). Morphological typology. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 7(12), 3–18. [In Persian]. https://jor.ut.ac.ir/article_12295.html
- Alborzi, P., & Raeisi, R. (2010). Comparative study of the evolution of contrastive analysis. *Critical Language and Literary Studies*, 2(3), 55–73. [In Persian].
https://cills.sbu.ac.ir/article_99279.html
- Comrie, B. (2001). Different views of language typology. In M. Haspelmath & W. Raible (Eds.), *Language typology and language universals* (pp. 25–39). Walter de Gruyter.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.2307/330198>
- Dabir Moghaddam, M. (2013). *Typology of Iranian languages* (3rd ed.). Samt. [In Persian].
- Dabir Moghaddam, M., & Abdollahi, M. (2019). Word order typology in Baboli dialect. *Language Science*, 6(10), 207–242. [In Persian].
<https://doi.org/10.22054/ls.2019.43386.1232>
- Dabir Moghaddam, 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), 3–23. [In Persian]. <https://doi.org/10.30479/jtptol.2019.11208.1449>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.5070/L461005209>
- Fisiak, J. (1985). *Contrastive analysis and the language teaching*. Oxford.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. The University of Michigan Press.
- Habibpour, K., & Safari, R. (2009). *Comprehensive manual for using SPSS in survey research*. Motafakkeran. [In Persian].
- Kalashi, N. (2016). The place of grammar in language teaching from a cultural perspective. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 7(17), 123–142. [In Persian] <https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2149>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. The University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.4236/ce.2017.812125>
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 518–542). Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch27>
- Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mansouri, M. (2015). *Categorical grammar of Persian language: An approach in teaching Farsi to non-Persian speakers*. Shiraz: Faculty of Humanities, Shiraz University. [In Persian].
- McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge University Press.
<https://www.doi.org/10.1002/9781444315783.ch38>
- 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. [In Persian].

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-32018-fa.html>

- Rahmeh, B. (2020). A comparative typological study of syntactic relations (word 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. [In Persian]
- Sahraei, R. M. (2015). Grammar position in second language learning theories and plans: Searching a plan for Farsi grammar teaching. *Educational Psychology*, 11(35), 1–23. [In Persian].
https://jep.atu.ac.ir/article_1570.html
- Thompson, S. A., Longacre, R. E., & Hwang, S. J. A. (2007). Adverbial clauses. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (pp. 237–300). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511619434.005>
- Velayati, E., Nili Ahmadabadi, M. R., Zarahi 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. [In Persian].
<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). Shiraz University, Shiraz. [In Persian]
- Zayer, S. A., & Dakhel, S. T. (2015). *Modern trends in teaching the Arabic language*. Dar-al Manhajiyat Alnashar. [In Arabic].
- Ziahosseiny, S. M. (1980). The moderate version of contrastive analysis hypothesis. *Studi Italiani di Linguistica Teoretica e Applicata*, 9(2), 153–165.
- Ziahosseiny, S. M. (2013). *Contrastive linguistics*. Rahnama. [In Persian].