

The Effect of Persian and Arabic Word Order Typological Features on Arabic Learners Learning Persian

Mohammad Dabir Moghaddam¹

Associate Professor, Department of linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Reza Morad Sahraei²

Assistant Professor, Department of linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Mulham AL-Shair³

Corresponding author, PhD Candidate in General Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

Linguistics research shows that similarities can be a source of making mistakes. In other words, if a learner learns a language which is totally different or similar, he or she is less likely to make mistakes. However, for languages such as Arabic and Persian which have some features in common, but they are not completely similar or different, these similar features happen to be source of mistakes. Considering in syntax, typology made considerable progress, this article is aimed at determining how much applied use of typological features of word order dealing with syntax has an impact on teaching and learning Persian by Arabic learners.

Dryer, in his article 'The Greenbergian Word Order Correlations' (1992), studied on the one hand the correlation between verb and object order and on the other hand particular pairs order. He used 'correlation pairs' to refer to these pairs and defined them as follows: if the sequence of a pair x and y shows the sequence of verb and object sequence respectively, then x and y are a correlation pair and in this pair, x is verb patterned and y is object patterned.

Dryer explained 23 correlation pairs in an independent table. 5 of them do not have equivalent in Persian. Therefore, they are not considered in the article. There are 6 other correlations which are not mentioned in his article but in his data base. Among the aforementioned features, Dabir Moghaddam exploits 24 features to determine Persian typology. In addition to 23 Dryers' features, I use 6 features added to Dryers' data base by Dabir Moghaddam to study Arabic. These features come to 25, after setting aside four features applicable in Arabic (2 features of 23 Dryers' features and 2 features of Dabir Moghaddam features.)

(1 Ad position type 2) Order of noun and relative clause 3) Order of noun and genitive 4) Order of adjective and standard in comparative construction 5) Order of verb and

Received on: 17/07/2019

Accepted on: 28/12/2019

¹. Email: mdabirmoghaddam@gmail.com

². Email: sahraei@atu.ac.ir

³. Email: molhamcha@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.11208.1449

pp.3-23

Archive of SID

adpositional phrase 6) Order of verb and manner adverb 7) Order of copula and predicate 8) Order of want + verb 9) Order of noun and adjective 10) Order of demonstrative and noun 11) Order of intensifier and adjective 12) Order of verb and negative particle 13) Order of verb and tense /aspect particle 14) Order of verb and tense /aspect auxiliary verb 15) Order of question particle and sentence 16) Order of adverbial subordinator and clause 17) Order of article and noun 18) Order of verb and subject 19) Order of numeral and noun 20) Order of tense-aspect affix and verb stem 21) Order of possessive affix and noun 22) Order of content verb and auxiliary verb(s) meaning to be able to 23) Order of complementizer and complement sentence 24) Wh-movement 25) Order of verb and object.

This article aims to first determine typological features of Persian and Arabic using typological word order. Secondly, similarities and differences are determined through contrastive analysis. Thirdly, without mentioning the similarities and differences of Arabic and Persian, given grammatical rules are given to subjects and then are tested (pretest). Finally, after one month, the aforementioned rules are taught by Persian and Arabic typological similarities and differences and then they are tested post test

Eleven educated people studying different majors who was learning Persian were tested. There some points need to be mentioned. First, their mother tongue was Arabic, second, they were Arabian. Third, since the research was carried out in The Persian Language Center for Non-Farsi Speakers and this center, we were faced with limited learners, as a result, the method of sampling was limited sampling. Also, the criteria for selecting the subjects were as follows; the subject were native Arabic speakers and being at pre intermediate and intermediate levels. Because of limitation, to carry out the research, we selected eleven subjects.

Testes were set on the base of similarities, differences and typological features of Persian and Arabic. In fact, this article tries to include typological features which are different and similar between the two languages and the feature only is found in one language is ignored. The test consisted of three parts, first, the subjects were given Arabic sentences and asked to answer multiple choices. Second, they were asked to translate Arabic sentences into Persian. Third, they were asked to translate a test in Arabic into Persian.

Conclusion

According to subjects' average scores, their score in after test (16/10) is higher than that of in pretest (10/57). In addition, the analysis of inferential statistic shows that the difference is considerable meaning that the independent variable, awareness of typological features of Persian and Arabic, has an impact on dependent variable, subjects' scores, as it were, being aware of these features (similarities and differences) could get a better score. So, the more Arabic learners are aware of similar and different typological features of Persian and Arabic, the easier they can learn Persian especially its grammar. In doing so, this article connecting typology to teaching languages proves that achievements of typology can be used to optimize and facilitate teaching language.

Keywords: Typology, word order, parameter, language grammar.



تأثیر استفاده از مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه‌ی زبان فارسی و عربی بر یادگیری فارسی آموزان عرب‌زبان

محمد دبیرمقدم^۱

استاد، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبایی

رضامراد صحرايي^۲

دانشیار، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبایی

ملهم الشاعر^۳

نویسنده‌ی مسئول، دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

یادگیری دستور زبان دوم یکی از مشکلات اصلی زبان‌آموزان است. در این پژوهش تلاش شد با استفاده از دستاوردهای رده‌شناسی زبان، یادگیری دستور زبان فارسی برای فارسی‌آموزان عرب‌زبان تسهیل شود. بدین منظور، بر پایه‌ی مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه، شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی زبان فارسی و زبان عربی معیار، مشخص گردید. تحلیل داده‌ها نشان داد که از میان ۲۴ مؤلفه‌ی مشترک زبان فارسی و عربی معیار، در ۷ مؤلفه باهم تفاوت و در ۱۱ مؤلفه باهم شباهت دارند و در ۶ مؤلفه نیز، همزمان شباهت و تفاوت وجود دارد. با توضیح این تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌ای به آزمودنی‌ها، نکات دستوری زبان فارسی به آن‌ها آموزش داده شد و سپس از آن‌ها پس از آزمون به عمل آمد. تحلیل میانگین نمرات آزمون‌ها نشان داد که میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پس‌آزمون از میانگین نمره‌های آن‌ها در پیش‌آزمون بالاتر است. تحلیل آمار استنباطی نیز نشان داد که اختلاف در کسب نمره‌ی آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است. از این رو، می‌توان گفت 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 می‌شود.

کلیدواژه‌ها: رده‌شناسی، ترتیب واژه، مؤلفه، دستور زبان

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۲۶

۱. رایانامه: mdabirmoghaddam@gmail.com

۲. رایانامه: sahraei@atu.ac.ir

۳. رایانامه: molhamcha@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.11208.1449

صص: ۲۳-۳

۱. مقدمه

امروزه برای تسهیل امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، گسترش منابع آموزشی، روشن کردن مطالب درسی و استفاده از وسایل کمک‌آموزشی توسط معلمان امری اجتناب‌ناپذیر است. زبان‌آموزان با استفاده از امکانات آموزشی فرآیند یادگیری را تسریع می‌بخشند و به آسانی در جریان تدریس و فراگیری آموخته‌های جدید قرار می‌گیرند. استفاده از شیوه‌های آموزشی، زمینه‌ی لازم را برای یادگیری زبان‌آموزان فراهم می‌آورد. همچنین، منابع و شیوه‌های جدید آموزشی به‌عنوان ابزاری برای ایجاد تسهیل در امر تدریس و یادگیری در نظام‌های آموزشی به‌کار می‌روند. در این راستا، علم زبان‌شناسی به‌عنوان منبعی قابل اتکا همواره در امر شکل‌گیری رویکردهای جدید به آموزش زبان، تهیه‌ی منابع درسی و تدوین روش آموزشی نقشی مهم در آموزش زبان ایفا می‌کند. یکی از حوزه‌های آموزش زبان، آموزش و یادگیری دستور یا نحو زبان است. رویکردها به دستور زبان در دوره‌های مختلف متفاوت بوده و آن را به صورت‌های متفاوتی تعریف کرده‌اند. به اعتقاد کوک (Cook, 2001)، دستور زبان عبارت است از آن جنبه‌ی منحصربه‌فرد زبان که ویژگی‌های آن در سایر پردازش‌های ذهنی اتفاق نمی‌افتد و در زبان حیوانات نیز نمود ندارد. نونان (Nunan, 2003, p. 18) معتقد است که دستور زبان مجموعه‌ای از قواعد برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌هاست. فریمن (Freeman, 2009, p. 519) نیز معتقد است که دستور زبان نظامی از ساخت‌ها و الگوهای معنادار است که مبتنی بر محدودیت‌های کاربردشناختی است.

بتستون و الیس (Batstone & Elis, 2009) در پژوهش و بررسی‌های خود هدف آموزش دستور زبان دوم را این‌گونه بیان می‌کنند که آموزش دستور زبان باید بر پایه‌ی کمک به زبان‌آموزان در یادگیری صورت و معنا باشد تا زبان‌آموزان بتوانند این پیوندهای صورت-معنای جدید را با نظام زبان اول خود تلفیق کنند. آن‌ها در پژوهش خود مبنی بر آموزش دستور زبان سه اصل را مهم در نظر می‌گیرند: اول این‌که، اصل آموزش از دانش پیشین به دانش جدید باشد. بر پایه‌ی این اصل، ابتدا تمرکز بر معنایی است که زبان‌آموز آن را از قبل می‌داند و سپس تمرکز بر به‌کاربردن این معنا به‌عنوان مبنایی برای ایجاد پیوند جدید در دستور است. اصل دوم آگاهی^۱ است که بر آگاهی در یادگیری زبان تأکید دارد و راه‌هایی را مناسب می‌داند که آگاهی در سطح توجه، درک و کاربرد واقعی می‌تواند در فعالیت‌های آموزشی به‌کار گرفته شود. اصل سوم اصل شروط کاربردی واقعی^۲ است که بر پایه‌ی آن فراهم نمودن فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان جهت تجربه‌ی مشخصه‌های زبان هدف در فضای خارج از کلاس درس، ضروری است.

1. the awareness principle

2. real-operating conditions principle

امروزه آموزش دستور زبان دوم، در منابع و شیوه‌های آموزشی جدید در کانون توجه برنامه‌ریزان آموزشی و طراحان درسی قرار ندارد؛ چراکه آموزش و یادگیری دستور زبان امری بس دشوار می‌نماید. سوان (Swan, 2002) با اشاره به دلایلی مشخص می‌کند که چرا آموزش و یادگیری دستور زبان جلوه‌ای ناخوشایند به خود گرفته است. با وجود این، به دلیل اهمیت فراوان دستور زبان در یادگیری زبان دوم، روش‌های آموزش آن همراه با پیدایش رویکردهای جدید آموزش زبان دوم، تغییر کرده است. در آموزش زبان دوم، این بحث مدت طولانی مطرح بوده است که آیا ساختارها و قواعد دستوری را باید به صورت صریح به زبان‌آموزان آموخت، یا این که زبان‌آموزان خود می‌توانند صرفاً به واسطه‌ی قرار گرفتن در معرض موقعیت‌های بافتی، آن‌ها را دریابند. تدریس صریح دستور، گونه‌ای از تدریس است که در آن قواعد دستوری به وضوح تعریف شده و به صراحت بیان می‌شوند. برعکس، در گونه‌ی ضمنی تدریس، هرگونه نیاز به تمرکز صریح بر صورت مردود شمرده می‌شود. این امر ناشی از این باور است که اگر زبان‌آموزان درون‌داد قابل درک کافی از مربی دریافت کنند، می‌توانند زبان را به طور طبیعی فراگیرند (Krashen, 1982). از این رو، به منظور آموزش زبان دوم، پژوهشگران روش‌ها، رویکردها و ابزارهایی به کار می‌گیرند تا روند آموزش زبان را آسان و سریع کنند. در واقع، پژوهشگران در این زمینه در تلاش برای یافتن راه‌هایی هستند تا امر انتقال دانش زبانی از زبان مبدأ به زبان مقصد را سرعت ببخشند. دانش زبانی دارای بخش‌هایی نظیر آواشناسی، صرف و نحو است که آموزش هر بخش نیاز به ابزاری مناسب دارد. بر این اساس، علم زبان‌شناسی با بهره‌گیری از شاخه‌ی رده‌شناسی ترتیب واژه می‌تواند رویکردی جدید و کارآمد در امر آموزش دستور زبان ایجاد کند. رده‌شناسی ترتیب واژه یا به عبارت بهتر رفتار رده‌شناختی زبان بر اساس تعداد محدودی مؤلفه‌ی زبانی بنا نهاده شده است که می‌توان به‌عنوان نمونه از مؤلفه‌ی توالی سازه‌های گروه اسمی، مؤلفه‌ی توالی سازه‌های اصلی جمله (مفعول، فعل) و مؤلفه‌ی توالی هسته اسمی و بند موصولی نام برد. کامری (Comrie, 1989) یادآور می‌شود که این‌گونه مؤلفه‌های زبانی اگرچه از یکدیگر مستقل هستند؛ اما می‌توان به لحاظ آماری بین مؤلفه‌های مذکور نوعی همبستگی ایجاد کرد. در این راستا، تحقیقات در حوزه‌ی زبان‌شناسی مقابله‌ای نشان می‌دهد که شباهت‌ها می‌توانند از عوامل ایجاد خطا در یادگیری باشند. به بیان دیگر، اگر زبان‌آموز در حال یادگرفتن زبانی است که با زبان مادری‌اش اختلاف زیادی دارد و شباهت میان آن‌ها بسیار زیاد است، احتمالاً با خطاهای کمتری روبه‌رو خواهد شد، اما اگر مانند زبان فارسی و عربی اشتراکاتی وجود داشته باشد که در حد شباهت تام نباشد، اتفاقاً این اشتراکات عامل ایجاد خطا است. نظر به این که در حوزه‌ی نحو زبان، رویکرد رده‌شناسی زبان پیشرفت چشمگیری داشته است، پژوهش حاضر در پی آن است که مشخص کند، استفاده‌ی ابزاری و کاربردی از مؤلفه‌های رده‌شناختی ترتیب واژه که به نحو زبان مرتبط می‌شوند، چقدر می‌تواند امر آموزش و یادگیری زبان فارسی را برای فارسی‌آموزان عرب‌زبان آسان کند و چقدر در پیشرفت آن‌ها مؤثر واقع شود.

۲. چارچوب نظری

جامع‌ترین تعریف از رده‌شناسی در زبان‌شناسی عبارتست از طبقه‌بندی انواع ساختاری در بین زبان‌های مختلف. این تعریف از رده‌شناسی بر طبقه‌بندی پدیده‌های دستوری بر اساس 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 را نسبت به چنین انواعی، تعریف و توصیف می‌کند. در این دیدگاه رده‌شناسی نوعی رهیافت^۱ نظری و روش‌شناختی برای بررسی زبان‌ها ارائه می‌دهد که با سایر رهیافت‌های پیش از آن (مانند ساخت‌گرایی آمریکایی و دستور زایشی) تفاوت دارد. این تعریف از رده‌شناسی منطبق بر تبیین و توجیه پدیده‌های زبان‌شناسی بر اساس مطالعات تجربی گسترده است. در این تعریف، رده‌شناسی رهیافتی برای نظریه‌پردازی زبان‌شناختی است و یا به عبارت دیگر، نوعی روش‌شناسی تحلیل زبان‌شناختی است که انواع مختلف نظریه‌های زبان‌شناختی را از سایر رهیافت‌ها پدید می‌آورد (Alborzi, 2013, p. 22).

رده‌شناسی حوزه‌های مختلف زبانی مانند حوزه ساخت‌واژی، واج‌شناختی و نحوی را دربرمی‌گیرد. رده‌شناسی واج‌شناختی از مکتب زبان‌شناسی پراگ برخاسته است. رده‌شناسی نحوی حاصل اندیشه‌ی الهام گرفته از مکتب پراگ است که گرینبرگ^۲ آن را در اوایل نیمه دوم قرن بیستم مطرح کرد. در دهه‌های اخیر، ویژگی‌های نحوی مانند نظام روابط دستوری، پایه‌ی رده‌شناسی زبان را شکل داد (Alborzi, 2002). گرینبرگ^۳ در مقام برجسته‌ترین رده‌شناس قرن بیستم، در مقاله‌های (Greenberg, 2002, 1963) (1966) خود با عنوان «برخی همگانی‌های دستور با تأکید ویژه بر توالی عناصر معنی‌دار» باب نوینی در پژوهش‌های رده‌شناختی گشود و افق‌های تازه‌ای فراروی رده‌شناسان نهاد. وی با بررسی ۳۰ زبان، ۴۵ همگانی تلویحی را ارائه کرد که بر مبنای همبستگی‌های الگویی خاص از آرایش جمله با دیگر ویژگی‌های دستوری قرار داشتند. همچنین، از آنجاکه این همگانی‌ها بر اساس تعداد داده‌های قابل ملاحظه‌ای از زبان‌های جهان پیشنهاد داده می‌شود، گاه عنوان «همگانی‌های آماری»^۳ نیز به آن‌ها اطلاق شده است (Cook, 1988). در این پژوهش‌ها، گرینبرگ علاوه بر ارائه‌ی مبانی نظری رده‌شناسی بر اساس آرایش جمله، به کشف، توصیف و طبقه‌بندی جهانی‌های مربوط به روابط نحوی عناصر و سازه‌های جمله می‌پردازد و در این راستا به‌طور آزمایشی به رده‌بندی پیکره‌ی نمونه از زبان‌ها فارغ از ملاحظات ساخت‌واژه دست می‌زند، بدین ترتیب او نقطه‌ی عطفی را در مطالعات رده‌شناسی پدید می‌آورد (Dabir Moghaddam, 2013, p. 23).

1. approach

2. Greenberg

3. statistical universals

در این راستا، درایر (Dryer, 1992) در پژوهش خود با عنوان «همبستگی‌های ترتیب واژه‌گرینبرگی»^۱ همبستگی بین ترتیب فعل و مفعول از یک طرف و ترتیب جفت‌های خاصی از عناصر دستوری از طرف دیگر را بررسی کرده است. وی برای اشاره به این جفت‌ها از اصطلاح «جفت‌های همبستگی»^۲ استفاده کرده است و آن‌ها را به این صورت تعریف می‌کند: اگر توالی یک جفت عنصر X و Y به ترتیب با توالی فعل و مفعول همبستگی‌نشان دهد، آن‌گاه جفت X و Y یک جفت همبستگی خوانده می‌شود و در این جفت همبستگی، X هم‌الگو با فعل^۳ و Y هم‌الگو با مفعول^۴ دانسته می‌شود. به عنوان مثال، از آن جایی که در زبان‌های دارای ترتیب مفعول-فعل (OV) تمایل به استفاده از پس‌اضافه^۵ است و زبان‌های دارای ترتیب فعل-مفعول (VO) تمایل به استفاده از پیش‌اضافه^۶ دیده می‌شود، بنابراین می‌توان گفت که جفت <حرف اضافه (شامل پیش‌اضافه و پس‌اضافه) و گروه اسمی> جفت همبستگی است و در این جفت، حروف اضافه هم‌الگو با فعل و گروه‌های اسمی همراه آن حروف اضافه، هم‌الگو با مفعول می‌باشند (Dryer, 1992, p. 82). بدین سان درایر، ۲۳ جفت همبستگی به دست داده است و برای هر مورد یک جدول مستقل^۷ ارائه کرده است. پنج مورد از آن همبستگی‌ها مبتنی بر مؤلفه‌هایی است که در زبان فارسی مصداق ندارند. از این رو، آن موارد در پژوهش حاضر در نظر گرفته نشده‌اند.^۸ شش همبستگی دیگر در پژوهش درایر مطرح نیستند، ولی در پایگاه داده‌های وی موجود هستند. دبیرمقدم (Dabir Moghaddam, 2013, p. 118) دو مؤلفه‌ی توالی اسم و تکواژ آزاد ملکی و مؤلفه‌ی توالی وند منفی‌ساز و ستاک فعل را به مؤلفه‌های درایر اضافه کرده است. از میان مؤلفه‌های مذکور، دبیرمقدم ۲۴ مؤلفه را برای تعیین وضعیت رده‌شناختی زبان فارسی به کار می‌گیرد. نگارنده علاوه بر ۲۳ مؤلفه‌ی درایر، شش مؤلفه‌ی مورد نظر دبیرمقدم را که به پایگاه داده‌های درایر اضافه کرده است، برای بررسی زبان عربی به کار می‌گیرد. مجموع این مؤلفه‌ها بعد از نادیده گرفتن چهار مؤلفه‌ای^۹ (دو مؤلفه از ۲۳ مؤلفه‌ی درایر و دو مؤلفه از ۶ مؤلفه‌ی دبیرمقدم) که در عربی صادق نیستند، به ۲۵ عدد می‌رسد. ۲۵ مؤلفه‌ای

1. The Greenbergian Word Order Correlations

2. Correlations pairs

3. Verb patterner

4. Object patterner

5. postpositional

6. prepositional

۷. در جدول‌های موجود در پژوهش درایر، جهان به شش منطقه‌ی جغرافیایی شامل آفریقا، اروپا-آسیا (به استثنای جنوب شرقی آسیا)، جنوب شرقی آسیا و اقیانوسیه، استرالیا و گینه‌ی نو، آمریکای شمالی و آمریکای جنوبی تقسیم شده است و برای هر منطقه‌ی جغرافیایی آمار همبستگی بین مؤلفه‌ی مورد نظر و ترتیب مفعول و فعل و نیز فعل و مفعول به تفکیک آورده شده است (دبیر مقدم، ۱۳۹۲: ۱۲۰).

۸. برای اطلاعات بیشتر به دبیرمقدم (۱۳۹۲: ۱۱۸) رجوع شود.

۹. چهار مؤلفه‌ی یاد شده عبارتند از: الف) توالی فعل اصلی و فعل کمکی نفی؛ ب) توالی اسم جمع و اسم، ج) توالی اسم و تکواژ آزاد ملکی؛ د) توالی وند منفی‌ساز و فعل.

که برای بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناختی زبان عربی و فارسی معیار در این مقاله در نظر گرفته می‌شود به شرح ذیل است:

۱) توالی حرف اضافه و اسم؛ ۲) توالی هسته‌ی اسمی و بند موصولی؛ ۳) توالی مضاف و مضاف‌الیه؛ ۴) توالی صفت و مبنای مقایسه؛ ۵) توالی فعل و گروه حرف اضافه‌ای؛ ۶) توالی فعل و قید حالت؛ ۷) توالی فعل اسنادی و گزاره/ مسند؛ ۸) توالی فعل خواستن و فعل بند پیرو؛ ۹) توالی موصوف و صفت؛ ۱۰) توالی صفت اشاره و اسم؛ ۱۱) توالی قید مقدار و صفت؛ ۱۲) توالی فعل اصلی و ادات نفی؛ ۱۳) توالی فعل اصلی و ادات زمان-نمود؛ ۱۴) توالی فعل اصلی و فعل کمکی زمان-نمود؛ ۱۵) توالی ادات استفهام و جمله؛ ۱۶) توالی پیرو نمای بند قیدی/ حرف ربط قیدی و بند؛ ۱۷) توالی حرف تعریف و اسم؛ ۱۸) توالی فعل و فاعل؛ ۱۹) توالی عدد و اسم؛ ۲۰) توالی وند زمان-نمود و ستاک فعل؛ ۲۱) توالی وند ملکی و اسم؛ ۲۲) توالی فعل اصلی و فعل(های) کمکی در مفهوم توانستن؛ ۲۳) توالی متمم‌نما و جمله متمم؛ ۲۴) حرکت پرسش‌واژه؛ ۲۵) توالی مفعول و فعل.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

۳.۱. پژوهش‌های رده‌شناخت

با اطمینان می‌توان گفت که مهم‌ترین و گسترده‌ترین پژوهش در زمینه‌ی رده‌شناسی را دبیرمقدم (DabirMoghaddam, 2013) پیرامون برخی از زبان‌های ایرانی انجام داده است. وی در این اثر، ابتدا به پیشینه‌ی مطالعات رده‌شناسی و تاریخچه‌ی آن می‌پردازد. سپس با استفاده از مؤلفه‌های رده‌شناختی ترتیب واژه‌های درایر (Dryer, 1992) به تجزیه و تحلیل زبان‌های زبان فارسی معیار، زبان بلوچی، زبان دوانی، زبان لارستانی، زبان تالشی/ طالشی، زبان وفسی، زبان کردی، زبان اورامی، زبان لکی، زبان دلواری، زبان نائینی، زبان شهمیرزادی و زبان تاتی می‌پردازد. دبیرمقدم، در پژوهش خود از ۲۴ مؤلفه رده‌شناختی ترتیب واژه برای زبان فارسی معیار استفاده کرده است و زبان فارسی معیار را با زبان‌های منطقه اروپا - آسیا و زبان‌های جهان مقایسه کرده است. وی در مورد زبان فارسی معیار به این نتیجه رسیده است که زبان فارسی هم در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان، گرایش به سوی زبان‌های فعل میانی قوی دارد. وی در توصیف وضعیت رده‌شناختی زبان‌های ایرانی به نتایجی می‌رسد که به صورت مختصر در ادامه ارائه می‌شود:

۱- **زبان بلوچان و زبان بلوچی اربابان:** وی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه نشان می‌دهد که هر دوی این زبان‌ها هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان از زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۲- **زبان دوانی:** وضعیت رده‌شناختی زبان دوانی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه حکایت از آن دارد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۳- **زبان لارستانی:** بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه مشخص شده است که زبان لارستانی هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۴- **زبان تالشی/طالشی:** وضعیت رده‌شناختی زبان تالشی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه نشان می‌دهد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل پایانی قوی است.

۵- **زبان وفسی:** وضعیت رده‌شناختی زبان وفسی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه نشان می‌دهد که این زبان گرایش به زبان‌های رده فعل میانی قوی دارد، هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان.

۶- **زبان کردی:** وضعیت رده‌شناختی زبان کردی بانه و سندیج بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه حکایت از آن دارد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان، تمایل به زبان‌های رده فعل میانی قوی دارد.

۷- **زبان اورامی:** وضعیت رده‌شناختی زبان اورامی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه نشان می‌دهد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۸- **زبان لکی:** وضعیت رده‌شناختی زبان لکی نیز بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه حکایت از آن دارد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۹- **زبان دلواری:** بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه مشخص گردیده است که زبان دلواری هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی است.

۱۰- **زبان نائینی:** وضعیت رده‌شناختی زبان نائینی بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه نشان می‌دهد که این زبان هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان بیشتر دارای مؤلفه‌های زبان‌های رده فعل میانی قوی است.

۱۱- **زبان شه‌میرزادی:** بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه مشخص شده است که زبان شه‌میرزادی در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا گرایش مختصری به سوی زبان‌های رده فعل پایانی قوی دیده می‌شود، اما در مقایسه با زبان‌های جهان این گرایش بیشتر است.

۱۲- **زبان تاتی:** بر اساس مؤلفه‌های ترتیب واژه، وضعیت رده‌شناختی زبان تاتی هم در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و هم در مقایسه با زبان‌های جهان، حکایت از توازن بین مؤلفه‌های فعل پایانی و مؤلفه‌های فعل میانی دارد.

بر اساس تبیین‌هایی که کرافت (Croft, 2003) از رده‌شناسی به دست می‌دهد، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که تبیین‌های مطرح در رده‌شناسی دارای مراتب مختلفی است. برخی از آن‌ها ناظر بر کل ساخت زبان انسان هستند. در این راستا، دو نمونه از چنین تبیین‌هایی را می‌توان نام برد که عبارتند از تصویرگونگی^۱ و اقتصاد زبانی^۲.

تصویرگونگی به ارتباط تصویرگونه میان ساخت معنایی و مفهومی زبان از یک سو و ساخت دستوری آن از سوی دیگر دلالت دارد. طبق این اصل ارتباطی، هرچه ساخت معنایی و مفهومی پیچیده‌تر باشد، به تبع آن ساخت دستوری نیز پیچیده‌تر خواهد بود. به دلیل نقش‌آفرینی این اصل است که در زبان‌های جهان همواره صورت جمع اسم‌ها از ایجاد دگرگونی در صورت مفرد اسم‌ها به دست می‌آید. دلیل این موضوع آن است که به لحاظ مفهومی و معنایی صورت جمع اسم‌ها از صورت مفرد آن‌ها پیچیده‌تر است. به لحاظ نظری، مطلوب‌ترین وضعیت در تصویرگونگی آن است که همواره رابطه‌ی یک‌به‌یک میان ساخت مفهومی و معنایی از یک سو و ساخت دستوری از سوی دیگر برقرار باشد. در نتیجه‌ی این وضعیت، تک معنایی به وجود می‌آید. باوجوداین، تک معنایی دارای تبعاتی خواهد بود. در این وضعیت باید انتظار داشت که به تعداد مفاهیم، صورت‌های زبانی متناظر با آن‌ها وجود داشته باشد تا رابطه‌ی یک‌به‌یک میان ساخت مفهومی و ساخت دستوری برقرار بماند. در صورتی که حفظ این وضعیت به معنای افزوده شدن بی‌اندازه و بی‌پایان به انباری واژگانی یک زبان است. این وضعیت به‌طور مستقیم در تعارض با اصل اقتصاد زبانی است. همان‌گونه که

1. iconicity
2. economy

مشخص شد، از دیدگاه کرافت تصویرگونگی و اقتصاد زبانی در حقیقت دو انگیزه‌ی ارتباطی رقابت‌کننده‌اند که برآیند رقابت آن‌ها، ساختار زبان‌ها را شکل می‌دهد (DabirMoghaddam, 2013, p. 32).

بروخوئیس (Broekhuis, 2010) در مقاله‌ای به گردآوری انگاره‌ها و نظریه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه در "چارچوب اصول و پارامترها"^۱ پرداخته است. بروخوئیس (همان) در این پژوهش به بررسی توانایی دستور زایشی بر پایه‌ی یک انگاره‌ی خاص از نظام محاسباتی زبان انسان می‌پردازد و نسبت به ترتیب واژه‌های شش‌گانه‌ای که معمولاً در کتاب‌های رده‌شناسی به آن‌ها اشاره می‌شود، مجموعه بزرگتری از ساختارهای گذرا^۲ را پیش‌بینی می‌کند. وی این ساختارها را به تفصیل توضیح داده و روش‌هایی را ارائه می‌دهد که به کمک آن‌ها می‌توان به شناسایی این ساختارها پرداخت. رده‌شناسی ترتیب واژه‌ی مطرح‌شده در این پژوهش برخلاف اختلافات میان ترتیب واژه‌های شش‌گانه، براساس ساختار سلسله‌مراتبی بند^۳ استوار است.

بروخوئیس معتقد است که دیدگاه مطرح‌شده از سوی گرینبرگ در خصوص ساختار بند و ترتیب واژه ساده بوده است. وی این موضوع را از آن جهت ابراز می‌کند که گرینبرگ فقط ترتیب روساختی نسبی^۴ فاعل، فعل و مفعول را بررسی کرده است و این دیدگاه ساده در طی پنجاه سال گذشته به طور قابل ملاحظه‌ای تغییر کرده است. همچنین، وی در این مقاله به این نکته اشاره می‌کند که در استنتاج ترتیب واژه‌ی یک زبان مانند ترتیب + فعل + مفعول، حداقل بیش از یک روش وجود دارد و این بدان معنی است که رده‌شناسی ترتیب واژه‌ی جدید بسیار پیچیده‌تر از نظریه‌های تمایز شش‌گانه است.

۲.۳. پیشینه‌ی آموزش دستور زبان

علی‌رغم این‌که پژوهشگران، زبان را به عنوان یک ابزار ارتباطی پذیرفته‌اند، اما پیشینه‌ی بررسی‌های زبان‌شناسی به خصوص رویکرد ساختگرا نشان می‌دهد که دستور زبان، نخستین حوزه‌ای است که در زبان بررسی می‌شود. حوزه‌ی آموزش زبان نیز همواره متأثر از دیدگاه‌های زبان‌شناسی بوده است و دستور، بخش جدایی‌ناپذیر رویکردهای آموزش زبان محسوب می‌شود. حتی رویکردهای ارتباطی نیز نقشی ارتباطی برای دستور قائل بوده‌اند و اصطلاحاتی مانند «دستور کاربردی» یا «دستور در بافت» تلاش‌هایی بوده است برای کم کردن بار تجویزی دستور و اعطای چهره‌ای کاربردی-ارتباطی به آن. شاید بتوان گفت که مجادله‌آمیزترین مسئله در آموزش زبان دوم، نقش دستور زبان است. در آغاز قرن نوزدهم، بررسی نظام‌مند دستور زبان (لاتین و متون کلاسیک)، در دانشگاه‌های سراسر اروپا اوج گرفت و روش دستور-ترجمه شیوه‌ی آموزش لاتین و

1. principles and parameters framework

2. transitive structures

3. hierarchical structure of the clause

4. relative surface orders

سایر زبان‌های اروپایی شد. پایه‌گذار این روش دانشمندی آلمانی به نام کارل پلوئنز^۱ بود. در اواخر قرن نوزدهم، بار دیگر روش مستقیم، به جای روش دستور- ترجمه متداول شد تا به جای تجزیه و تحلیل الگوهای دستوری، کاربرد زبان آموزش داده شد. پس از آن، روش مستقیم به قاره‌ی اروپا راه یافت؛ روش شنیداری - گفتاری^۲ بر پایه‌ی زبان‌شناسی ساخت‌گرا و روان‌شناسی رفتارگرا در آمریکا به وجود آمد. اما، در بریتانیا روش- موقعیتی بر پایه زبان‌شناسی فرث^۳ پدید آمد (ziahosseiny, 2006, p. 58-61).

در اوایل قرن بیستم، نقش دستور در آموزش زبان دوم جایگاه بنیادین گرفته بود تا حدی که جنبه‌های دیگر آموزش زبان نادیده گرفته یا کم‌اهمیت دانسته می‌شد. دلیل آنان این بود که اگر شما قاعده‌های دستوری زبان را یاد گرفتید، می‌توانید برای برقراری ارتباط از زبان استفاده کنید. این مفهوم در اوایل دهه‌ی هفتاد میلادی با چالش مواجه شد و مسئله‌ی اهمیت شناخت دستگاه قاعده‌های دستوری زبان، محور بحث و جدل گردید. این امر به محرکی بدل شد که توانایی ارتباط را تحت‌الشعاع قرار می‌داد و آموزش دستور مورد انتقادهای شدید قرار گرفت و سرانجام به این باور منجر شد که برای تبدیل شدن به گویشور مناسب زبان، تنها به شناخت قاعده‌های دستوری نیاز ندارید، بلکه نیازمند آن هستید که بدانید چطور قاعده‌های دستوری را در برقراری ارتباط به کار ببرید (Richards & Renandya, 2002).

مقارن با شکل‌گیری رویکرد شناختی و طرح روان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی زایشی در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، که فراگیری دستور را پدیده‌ای طبیعی و همزمان با رشد زبان می‌دانستند، آموزش دستور زبان از چرخه‌ی آموزش تقریباً حذف شد. در رویکرد شناختی، یادگیری یک پردازش ذهنی فعال^۴ محسوب می‌شد و بر اساس این نظریه، روش‌های صامت^۵، تلفیقی^۶ و یادگیری اجتماعی^۷ به وجود آمدند. از دیدگاه تاریخی نوآوری‌های آموزشی باعث تغییراتی در روند تحولات آموزش زبان شد (fahim, 2008, p. 28). سرانجام در دهه‌ی ۱۹۷۰ رویکرد شناختی نیز محبوبیت خود را از دست داد و آموزش زبان ارتباطی^۸ که نقش اولیه زبان را ایجاد ارتباط می‌داند، انقلابی عظیم در آموزش زبان به وجود آورد و سپس از بطن این روش، رویکرد تکلیف- محور پدیدار گشت که روش مسلط آموزش زبان شد. علاوه‌براین، با گذشت زمان به دلیل ناکارآمد بودن حذف

1. Carl Ploenz

2. Audiolingual Method

3. Firth

4. active mental process

5. Silent way

6. Suggestopedia

7. Community learning

8. CLT

دستور از آموزش زبان دوم رویکردهای جدیدی مانند لانگ (Long, 1991)، براساس تمرکز بر صورت^۱ شکل گرفت.

زمانی بهبهانی (Zamani Behbahani, 2017) پژوهشی با عنوان «تحلیل مقابله‌ای ساخت نحوی و صرفی دو زبان فارسی و عربی: رویکردی در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان» انجام داده است. در این پژوهش، وی با نگاهی رده‌شناختی به تحلیل مقابله‌ای دو زبان فارسی و عربی در حوزه‌ی صرف و نحو پرداخته است. مبنای کاری که وی در نظر گرفته است، یک مدل رده‌شناختی متشکل از حدود شصت مؤلفه‌ی صرفی و نحوی است. این مؤلفه‌ها از ترتیب اجزای جمله و تقدم و تأخر در ترکیبات اضافی گرفته تا برابر نهادن زمان‌های دستوری، مقایسه‌ی نظام‌های مطابقه و حالت، چگونگی نفی و پرسشی کردن را دربرمی‌گیرد. همچنین به تفاوت‌های موجود بین گونه‌های گفتاری و نوشتاری در هر زبان پرداخته است. روش انجام پژوهشی که وی انتخاب نموده است به این صورت است که هر مؤلفه ابتدا به صورت جداگانه در هر زبان به کمک پیشینه‌ی نظری و داده‌های معتبر مورد بررسی قرار گرفته است. سپس، نتایج بررسی در هر دو زبان در کنار هم نهاده شده و تفاوت‌ها و شباهت‌های بین دو زبان را مشخص نموده است. در پایان پژوهش وی بر مبنای نتایج حاصل و نسخه‌ی پیش‌بین تحلیل مقابله‌ای، پیامدهای این تفاوت‌ها یا شباهت‌ها را در امر آموزش فارسی به عرب‌زبانان، ارزیابی کرده است. نتایج مقایسه‌ی وی به صورت خلاصه در جدولی ارائه شده است که نشان می‌دهد، دو زبان فارسی و عربی در چارچوب مدل به کار رفته در ۶۰ درصد موارد همسو و در ۴۰ درصد موارد ناهمسو عمل می‌کنند.

شکوهِ علی‌آبادی (shokohi ali abadi, 2012) با انجام پژوهشی تحت عنوان «توصیف و آموزش بندهای موصولی فارسی در چارچوب برنامه‌های درسی» معتقد است بندهای موصولی فارسی به عنوان بخشی از نحو، از مباحث مهم در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. از این رو، وی با توجه به اهمیت آموزش بندهای موصولی و آموزش تکلیف‌مدار زبان، در پژوهش خود به بررسی بندهای موصولی و آموزش این مقوله‌ی دستوری، در قالب برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار پرداخته است. بدین منظور وی، دانش‌آموزان دختر دبیرستانی را که همگی به لحاظ سطح تحصیلی یکسان هستند، انتخاب نمود. وی پژوهش خود را در سه مرحله انجام داد. در مرحله‌ی اول پژوهش، همه‌ی دانش‌آموزان را در یک جلسه آموزشی در قالب برنامه‌ی ساختگرا با بندهای موصولی آشنا نمود. سپس، پیش‌آزمونی برگزار کرد تا سطح دانش آن‌ها را ارزیابی کند. در مرحله‌ی بعد، از میان ۳۰ آزمودنی دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش شکل داد. وی برای گروه آزمایش یک جلسه‌ی آموزشی دیگر، اما این بار در قالب برنامه‌ی تکلیف‌مدار برگزار نموده و برای گروه کنترل جلسه‌ای با محوریت اصول برنامه‌ی ساختگرا ترتیب داد. در نهایت، از هر دو گروه آزمون نهایی گرفت. نتایج به دست

1. focus on form

آمده از آزمون‌های وی نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان در گروه آزمایش در مواجهه با بندهای موصولی از عملکرد دانش‌آموزان در گروه کنترل بهتر بوده است.

۴. روش پژوهش

در پژوهش حاضر تلاش شد، در گام اول با استفاده از مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب‌واژه، ویژگی‌های رده‌شناختی ترتیب‌واژه زبان فارسی و زبان عربی معیار مشخص شود. در گام دوم، شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌ای این دو زبان به وسیله دیدگاه‌های تحلیل مقابله‌ای مشخص گردید. در گام سوم، بدون اشاره به شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی دو زبان فارسی و عربی معیار، نکات دستوری مورد نظر به آزمودنی‌ها آموزش داده شد و سپس از آن‌ها آزمون (پیش‌آزمون) به عمل آمد. در مرحله‌ی آخر، پس از سپری شدن مدتی معین، مجدداً نکات دستوری مدنظر این‌بار با استفاده از تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌شناسی بین دو زبان فارسی و عربی معیار به آزمودنی‌ها آموزش داده شد و سپس آزمون (پس‌آزمون) به عمل آمد.

در این پژوهش از میان روش‌های تدریس، روش خاصی مدنظر قرار نگرفت و تلاش شد از تمام امکانات لازم که در همه‌ی روش‌های تدریس وجود دارد، استفاده شود. چراکه هدف از انجام این پژوهش صرفاً مشخص کردن این موضوع است که استفاده از شاخه‌ی رده‌شناسی زبان و تلفیق آن با حوزه‌ی آموزش چقدر در یادگیری زبان تحت آموزش (که در اینجا زبان فارسی است) به آزمودنی‌ها مؤثر است. به عنوان مثال، هر جا که لازم شد پژوهشگر برای مشخص کردن و انتقال نکته‌ی دستوری از زبان عربی استفاده کرد.

برای انجام این پژوهش، از جامعه‌ی آماری ۱۱ نفری متشکل از افراد تحصیلکرده در رشته‌های مختلف آموزشی که در حال یادگیری زبان فارسی بودند، استفاده شد. در مورد آزمودنی‌ها بیان چند نکته ضرورت دارد. اول این‌که زبان مادری (اول) تمام آن‌ها عربی بود. دوم این‌که آزمودنی‌ها دارای ملیت‌های مختلفی از کشورهای عربی بودند. سوم این‌که چون این پژوهش در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی انجام می‌شد و در این مرکز محدودیت در تعداد زبان‌آموزان وجود داشت، لذا نمونه‌گیری در این پژوهش به روش نمونه‌ی در دسترس انجام شد. همچنین ملاک انتخاب آزمودنی‌ها، عرب‌زبان بودن و سطح پیش‌میان‌ی و میانی بودن آزمودنی‌ها بوده است. به علت محدودیت‌های موجود، برای انجام پژوهش حاضر یک گروه آزمودنی در نظر گرفته شد که از ۱۱ آزمودنی تشکیل شده بود.

در پژوهش حاضر، آزمون‌هایی که برای سنجش آزمودنی‌ها طراحی شد، بر مبنای شباهت‌ها، تفاوت‌ها و ویژگی‌های رده‌شناختی زبان فارسی و عربی بود. در واقع، در این پژوهش سعی شده است تا آن دسته از مؤلفه‌های رده‌شناسی که بین دو زبان فارسی و عربی متفاوت و مشترک است، در پرسش‌های آزمون گنجانده شود و مؤلفه‌ای که فقط در یک زبان وجود دارد، مورد استفاده قرار نگیرد. آزمون طراحی‌شده در این پژوهش

دارای سه بخش بود. در بخش اول آزمون، جملاتی از عربی ارائه شد و از آزمودنی‌ها خواسته شد که معادل درست آن‌ها را از میان چهار گزینه انتخاب کنند. در بخش دوم آزمون، از آزمودنی‌ها خواسته شد که جملات عربی را به زبان فارسی ترجمه کنند. در بخش سوم و آخر آزمون، از آزمودنی‌ها خواسته شد که یک متن عربی طراحی شده را به زبان فارسی ترجمه کنند.

آزمون به گونه‌ای برگزار شد که ابتدا برای هر کدام از مؤلفه‌های متفاوت سه پرسش چهارگزینه‌ای طرح شد، سپس برای هر مؤلفه‌ی متفاوت سه جمله برای ترجمه مطرح گردید، سپس متنی حاوی نکات مربوط به مؤلفه‌های مدنظر برای ترجمه به زبان فارسی تهیه شد. پیش از آزمون و پس از آزمون یکسان بود. فاصله بین دو آزمون ۱۰ روز بود و بعد از برگزاری آزمون‌ها، نتایج تجزیه و تحلیل شد. همچنین محدودیت زبان آموز، محدودیت زمان و محدودیت در هماهنگی زبان‌آموزان عرب‌زبان هم‌سطح با یکدیگر، اجرای پژوهش را با چالش بسیاری روبه‌رو کرده بود.

۵. داده‌ها

در تحلیل رده‌شناختی ترتیب واژه‌ی زبان فارسی و عربی معیار مشخص شد که در زبان فارسی معیار از ۲۴ مؤلفه رده‌شناختی موجود در این زبان، در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا، زبان فارسی ۱۷ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (VO) را در خود جای داده است. از این رو، زبان فارسی معیار در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا تمایل به رده‌ی زبان‌های فعل میانی قوی (VO) دارد. علاوه بر این، توصیف رده‌شناختی ترتیب واژه‌ها در زبان فارسی معیار در مقایسه با زبان‌های جهان نشان داد که زبان فارسی ۱۹ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (VO) را داراست. بنابراین، زبان فارسی معیار در مقایسه با زبان‌های جهان تمایل به رده‌ی زبان‌های فعل میانی قوی (VO) دارد. در واقع، زبان فارسی در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا و زبان‌های جهان تمایل به زبان‌های فعل میانی قوی (VO) دارد (Dabir Moghaddam, 2013). از سوی دیگر، توصیف رده‌شناختی ترتیب واژه‌ها در زبان عربی معیار با توجه به ۲۵ مؤلفه‌ی رده‌شناختی موجود در این زبان، نشان داد که این زبان در مقایسه با زبان‌های آفریقا دارای ۲۰ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (VO)، در مقایسه با زبان‌های اروپا-آسیا دارای ۲۲ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (VO)، و در مقایسه با زبان‌های جهان، دارای ۲۳ مؤلفه از مؤلفه‌های زبان‌های فعل میانی قوی (VO) است. بنابراین، زبان عربی معیار در مقایسه با زبان‌های آفریقا، اروپا-آسیا و جهان تمایل به رده‌ی زبان‌های فعل میانی قوی (VO) دارد.

بر اساس تحلیل رده‌شناختی ترتیب واژه در زبان فارسی معیار و زبان عربی معیار می‌توان گفت که زبان‌های مذکور در مقایسه با زبان‌های جهان و اروپا-آسیا تمایل به رده‌ی زبان‌های فعل میانی قوی (VO) دارند، هر چند که این تمایل به یک اندازه نیست. در واقع، تمایل زبان عربی معیار به رده‌ی زبان‌های فعل میانی قوی (VO) نسبت

به زبان فارسی معیار بیشتر است. زیرا زبان عربی معیار در تعداد مؤلفه‌های بیشتری با زبان‌های فعل میانی (قوی) اشتراک دارد. با توجه به آنچه که گفته شد، می‌توان استدلال کرد که چون زبان فارسی معیار و زبان عربی معیار تمایل به رده‌ی زبان‌های فعل میانی (قوی) دارند، دور از انتظار نیست که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی به لحاظ مؤلفه‌های ترتیب واژه بین این دو زبان وجود داشته باشد. به طوری که پیش‌تر بیان شد، برای تحلیل رده‌شناختی ترتیب واژه‌ی زبان فارسی از ۲۴ مؤلفه و برای تحلیل رده‌شناختی ترتیب واژه‌ی زبان عربی از ۲۵ مؤلفه استفاده شده است که تنها مؤلفه‌ی توالی فعل اصلی و ادات زمان- نمود در زبان عربی وجود داشت. همچنین، مؤلفه‌ی توالی فعل اصلی و عنصر نفی در زبان عربی به صورت توالی فعل اصلی و ادات نفی و در زبان فارسی به صورت توالی فعل اصلی و پیشوند نفی در نظر گرفته شد. بنابراین، می‌توان گفت که در تحلیل رده‌شناختی ترتیب واژه زبان فارسی و عربی معیار از ۲۴ مؤلفه مشترک استفاده شده است. تحلیل داده‌ها نشان داد که از ۲۴ مؤلفه‌ی مشترک، در ۷ مؤلفه بین زبان فارسی و عربی معیار تفاوت وجود دارد. این تفاوت‌ها در جدول (۱) نمایان است:

جدول (۱): تفاوت‌های بین زبان فارسی و عربی معیار در مؤلفه‌های ترتیب واژه

مؤلفه	نوع توالی	زبان
۱	توالی فعل و گروه حرف اضافه‌ای	عربی: فعل پیش از گروه حرف اضافه فارسی: فعل پس از گروه حرف اضافه
۲	توالی فعل و قید حالت	عربی: فعل پیش از قید حالت فارسی: فعل پس از قید حالت
۳	توالی فعل اسنادی و گزاره/مسند	عربی: فعل اسنادی پیش از گزاره/مسند فارسی: فعل اسنادی پس از گزاره/مسند
۴	توالی حرف تعریف و اسم	عربی: حرف تعریف پیش از اسم فارسی: حرف تعریف پس از اسم
۵	توالی فعل و فاعل	عربی: فاعل پس از فعل فارسی: فاعل پیش از فعل
۶	حرکت پرسشواژه	عربی: حرکت پرسشواژه فارسی: پرسشواژه در جای اصلی خود
۷	توالی مفعول و فعل	عربی: مفعول پس از فعل فارسی: مفعول پیش از فعل

همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که از ۲۴ مؤلفه، ۱۲ مؤلفه‌ی مشابه بین زبان فارسی و عربی معیار وجود دارد. مؤلفه‌های مشابه بین زبان فارسی و عربی معیار در جدول (۲) فهرست شده‌اند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، از ۲۴ مؤلفه‌ی مشترک بین زبان فارسی و عربی معیار در ۷ مؤلفه تفاوت و در ۱۱ مؤلفه شباهت وجود داشت. تا به اینجا، وضعیت ۱۸ مؤلفه به لحاظ تفاوت و تشابه مشخص شده

است. در ۶ مؤلفه باقیمانده‌ی دیگر، وضعیت بدین صورت است که یا زبان فارسی یا زبان عربی هر دو شق یک مؤلفه را دارا هستند. بنابراین، می‌توان گفت که در ۶ مؤلفه‌ی باقیمانده بین دو زبان فارسی و عربی به طور همزمان هم تشابه وجود دارد و هم تفاوت. به عنوان مثال، در مؤلفه‌ی ۱: توالی حرف اضافه و اسم، در زبان فارسی حرف اضافه هم پیش و هم پس از اسم واقع می‌شود. اما در زبان عربی حرف اضافه تنها پیش از اسم تظاهر می‌یابد. از این رو، زبان فارسی از این جهت که در آن حرف اضافه پیش از اسم تظاهر می‌یابد به زبان عربی شبیه است، اما چون حرف اضافه می‌تواند در این زبان پس از اسم واقع شود، با زبان عربی فرق دارد. ۶ مؤلفه‌ی مذکور در زیر ارائه شده است:

۱. توالی حرف اضافه و اسم؛ ۲. توالی صفت و مبنای مقایسه؛ ۳. توالی صفت اشاره و اسم؛ ۴. توالی قید مقدار و صفت؛ ۵. توالی فعل اصلی و فعل کمکی زمان - نمود؛ ۶. توالی وند زمان - نمود و ستاک فعل.

جدول (۲): شباهت‌های بین زبان فارسی و عربی معیار در مؤلفه‌های ترتیب واژه

مؤلفه	نوع توالی	زبان
۱	توالی هسته اسمی و بند موصولی	عربی: اسم پیش از بند موصولی فارسی: اسم پیش از بند موصولی
۲	توالی مضاف و مضاف الیه	عربی: مضاف پیش از مضاف الیه فارسی: مضاف پیش از مضاف الیه
۳	توالی فعل خواستن و فعل بند پیرو	عربی: فعل بند پیرو پس از فعل خواستن فارسی: فعل بند پیرو پس از فعل خواستن
۴	توالی موصوف و صفت	عربی: اسم (موصوف) پیش از صفت فارسی: اسم (موصوف) پیش از صفت
۵	توالی فعل اصلی و ادات نفی	عربی: تکواژ (ادات نفی) پیش از فعل فارسی: وند نفی پیش از فعل (نفی در فارسی به وسیله وند و در عربی به وسیله تکواژ آزاد تظاهر می‌یابد)
۶	توالی ادات استفهام و جمله	عربی: ادات استفهام پیش از جمله فارسی: ادات استفهام پیش از جمله
۷	توالی پیرو نمای بند قیدی/حرف ربط قیدی و بند	عربی: پیرو نمای بند قیدی/ حرف ربط قیدی پیش از بند فارسی: پیرو نمای بند قیدی/ حرف ربط قیدی پیش از بند
۸	توالی عدد و اسم	عربی: عدد پیش از اسم فارسی: عدد پیش از اسم
۹	توالی وند ملکی و اسم	عربی: وند ملکی پس از اسم فارسی: تکواژ ملکی پس از اسم
۱۰	توالی فعل اصلی و فعل(های) کمکی در مفهوم توانستن	عربی: فعل توانستن پیش از فعل اصلی فارسی: فعل توانستن پیش از فعل اصلی
۱۱	توالی متمم‌نما و جمله متمم	عربی: متمم نما پیش از جمله متمم فارسی: متمم نما پیش از جمله متمم

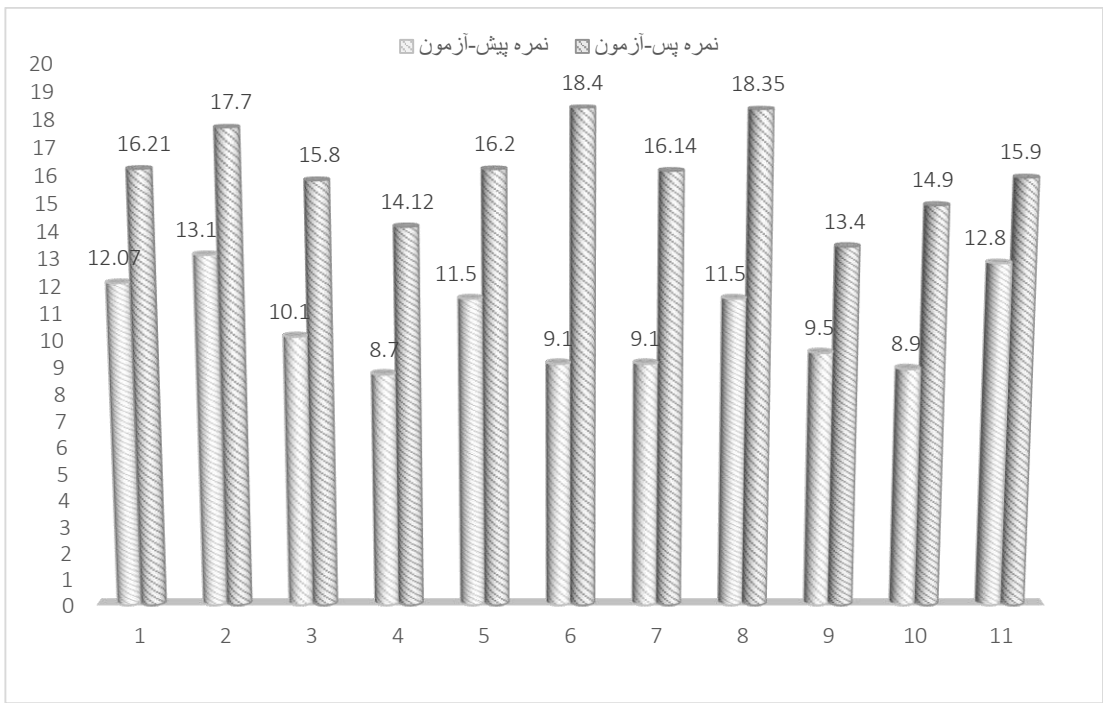
۶. نتایج آزمون‌ها

در پژوهش حاضر، یک گروه آزمودنی ۱۱ نفره عرب‌زبان سطح میانی وجود دارد که همگی آن‌ها افرادی تحصیلکرده بودند و دو آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) روی آن‌ها اجرا شد. از گروه آزمودنی‌ها قبل از آموزش مؤلفه‌های رده‌شناسی زبان فارسی و عربی، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس، با اعمال مداخله‌ای آزمایشی بر گروه مورد آزمایش، یعنی تدریس تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌شناختی بین زبان فارسی و عربی به آزمودنی‌ها، پس‌آزمون اجرا شد که نتایج آن دو آزمون در جدول (۳) ارائه شده است:

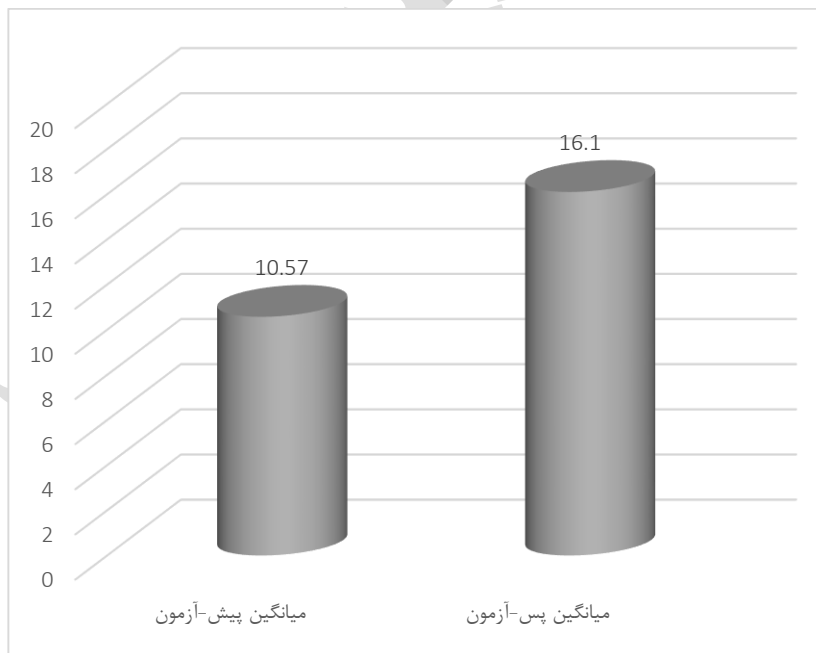
جدول (۳): نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها	نمرات پیش-آزمون (از ۲۰)	نمرات پس-آزمون (از ۲۰)
۱	۱۲,۰۷	۱۶,۲۱
۲	۱۳,۱	۱۷,۷
۳	۱۰,۱	۱۵,۸
۴	۸,۷	۱۴,۱۲
۵	۱۱,۵	۱۶,۲
۶	۹,۱	۱۸,۴
۷	۹,۱	۱۶,۱۴
۸	۱۱,۵	۱۸,۳۵
۹	۹,۵	۱۳,۴
۱۰	۸,۹	۱۴,۹
۱۱	۱۲,۸	۱۵,۹

بر اساس نتایج پیش‌آزمون که در جدول فوق ارائه شده است، تقریباً نیمی از آزمودنی‌ها نتوانسته‌اند بیشتر از حد متوسط نمره کل آزمون را کسب کنند. اما با اعمال مداخله‌ای آزمایشی بر گروه مورد آزمایش، همه آزمودنی‌ها در پس‌آزمون بیش از متوسط نمره‌ی کل آزمون را کسب کرده‌اند. این نشان می‌دهد که با آموزش تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌شناختی بین زبان فارسی و عربی به آزمودنی‌ها نمره آزمون آن‌ها بهبود یافته است. برای مقایسه نتایج هر آزمودنی در دو آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نمودار (۱) ترسیم شده است: نمودار (۱) نشان می‌دهد که تمام آزمودنی‌ها، در پس‌آزمون نمره‌ی بیشتری نسبت به پیش‌آزمون کسب کرده‌اند. اختلاف میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز نشان داد که آزمودنی‌ها در پس‌آزمون عملکرد بهتری داشته‌اند.



نمودار (۱): مقایسه نمرات کسب‌شده آزمودنی‌ها در دو آزمون



نمودار (۲): میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون آزمودنی‌ها

از این جهت که از مقایسه‌ی میانگین بین دو آزمون، نمی‌توان نتیجه گرفت که اختلاف نمره‌ی کسب‌شده توسط آزمودنی‌ها در هر دو آزمون معنادار است یا نه، باید از روش‌های آمار استنباطی استفاده کرد. با توجه به این‌که آزمودنی‌ها در دو آزمون شرکت کرده بودند و بین نمرات کسب‌شده‌ی آن‌ها تفاوت وجود داشت، به دنبال یافتن این پرسش هستیم که آیا این تفاوت میانگین در دو آزمون به لحاظ آماری معنادار است یا خیر. همچنین، بر مبنای نمرات ثبت‌شده برای آزمودنی‌ها، آیا متغیر مستقل که تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌شناختی زبان عربی و فارسی معیار بوده‌اند، بر متغیر وابسته یعنی نمرات آزمودنی‌ها تأثیر داشته است یا خیر. برای پاسخ به این پرسش‌ها می‌توان از طریق آزمون‌های آماری، معناداربودن اختلاف بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها و میزان تأثیر متغیر مستقل (ویژگی‌های رده‌شناختی) بر نمرات آزمودنی‌ها را مشخص کرد. ابتدا از طریق نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^۱ و با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک^۲، نرمال بودن داده‌های حاصل از پیش-آزمون و پس‌آزمون بررسی شد. مقدار معیار تصمیم^۳ با تعداد ۱۱ برای هر دو آزمون به ترتیب عدد ۰,۱۳۳ و ۰,۵۱۳ را نشان داد. از آنجایی‌که معیار تصمیم برای هر دو آزمون در آزمون شاپیرو-ویلک از ۰,۰۵ بزرگ‌تر بود ($P > 0,05$)، مشخص شد که داده‌های حاصل از آزمون‌ها از توزیع نرمال برخوردارند. با توجه به نرمال بودن داده‌ها، برای مشخص کردن رابطه‌ی معناداری بین نتایج دو آزمون از آزمون تی وابسته استفاده شده است که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول (۴): نتایج آزمون تی وابسته برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون

آزمون تی وابسته							
آزمون‌ها	اختلاف سطح اطمینان ۹۵٪				آماره t	تعداد	معیار تصمیم (sig)
	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا			
پیش‌آزمون (۱) و پس‌آزمون (۲)	۱,۷۴۷۷	۰,۵۲۵	-۶,۶۹۶	-۴,۳۴۸	-۱۰,۴۸۱	۱۱	۰,۰۰۰

همان‌گونه که تحلیل آزمون تی وابسته در جدول (۴) مشخص کرده است، معیار تصمیم برابری میانگین‌ها عدد ۰,۰۰۰ را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، $P = 0$ است که این عدد از ۰,۰۵ کوچک‌تر است. بنابراین، می‌توان گفت بین میانگین نمرات دو آزمون، یعنی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین، تحلیل آماره (t) نیز نشان می‌دهد که چون مقدار حد بالا عدد منفی -۴,۳۴۸-

1. SPSS

2. Shapiro-Wilk

3. p-value

مقدار حد پایین عدد منفی ۶،۶۹۶- است، مقدار میانگین نمرات پس‌آزمون از میانگین نمرات پیش‌آزمون به لحاظ آماری بیشتر است. بنابراین، با توجه به نتایج به‌دست آمده از تحلیل آماری میانگین بین دو آزمون می‌توان به این نتیجه رسید که متغیر مستقل، یعنی مؤلفه‌های رده‌شناختی، بر متغیر وابسته یعنی نمرات کسب‌شده توسط آزمودنی‌ها تأثیر گذاشته است. در واقع، آزمودنی‌ها با اطلاع از تفاوت‌ها و شباهت‌های مؤلفه‌های رده‌شناختی زبان فارسی و عربی توانسته‌اند، نمرات بهتری در آزمون کسب کنند.

۷. نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل میانگین نمرات آزمون‌ها مشخص شد که میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پس‌آزمون (۱۶،۱۰) از میانگین نمره‌ی آن‌ها در پیش‌آزمون (۱۰،۵۷) بالاتر است. علاوه بر این، تحلیل آمار استنباطی نیز نشان داد که اختلاف در کسب نمره‌ی آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است. مطالب فوق مؤید این مطلب است که متغیر مستقل، یعنی آگاهی از مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه‌ی زبان فارسی و عربی، بر متغیر وابسته یعنی نمرات کسب‌شده توسط آزمودنی‌ها تأثیر گذاشته است. به دیگر سخن، آزمودنی‌ها با اطلاع از مؤلفه‌های رده‌شناسی زبان فارسی و عربی (تفاوت‌ها و شباهت‌ها) توانسته‌اند، نمرات بهتری در آزمون کسب کنند. بنابراین، می‌توان گفت که هرچه آگاهی زبان‌آموزان عرب‌زبان از شباهت‌ها و تفاوت‌های رده‌شناسی زبان فارسی و زبان عربی بیشتر باشد، یادگیری زبان فارسی به خصوص دستور زبان نیز راحت‌تر و سریع‌تر می‌شود. در همین راستا، در پژوهش حاضر که پیوندی بین شاخه رده‌شناسی زبان و آموزش زبان برقرار می‌کند، مشخص می‌کند که می‌توان از دستاوردهای رده‌شناسی زبان در بهبود و تسهیل آموزش زبان بهره گرفت.

فهرست منابع:

البرزی ورکی، پرویز. (۱۳۸۱). رده‌شناسی ساخت‌واژی. *مجله‌ی زبان‌های خارجی*. دانشگاه تهران. شماره‌ی ۱۲ ص: ۱۸-۳.

البرزیورکی، پرویز. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان*. چاپ اول، تهران، مؤسسه‌ی انتشارات امیر کبیر.

دبیر مقدم، محمد. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. چاپ سوم، تهران: انتشارات سمت.

زمانی بهبهانی، امین. (۱۳۹۶). *تحلیل مقابله‌ای ساخت نحوی و صرفی دو زبان فارسی و عربی: رویکردی در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)*، دانشگاه شیراز.

شکوهی علی آبادی، مرضیه. (۱۳۹۱). *توصیف و آموزش بندهای موصولی فارسی در چارچوب برنامه‌های درسی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)*، دانشگاه علامه طباطبائی.

ضیاءحسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: انتشارات سخن.

فهیم، منصور و حقانی، مستانه. (۱۳۸۷). اصول و فنون آموزش زبان. تهران: انتشارات رهنما.

References:

- Alborzi Verki, P.** (2002) *Morphological typology*, foreign languages, university of tehran; 12: 3-18. [In Persian]
- Alborzi Verki, P.** (2013) *language typology*, version 1. Amir kabir publications, Tehran. [In Persian]
- Batstone, R. & Eliss, R.** (2009). *Principled Grammar Teaching*. System, 37, 2: 194-204.
- Broekhuis, H.** (2010). *Word Order Typology*. Meertens Institute (Amsterdam); version 1.0. pp 1-20.
- Croft, W.** (2003). *Typology and Universals*, 2nd edition, Cambridge University Press.
- Comrie, B.** (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*, 2nded, The University of Chicago Press.
- Cook, V.** (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Cook, V.** (2001) *Second Language Learning and Language teaching* (3rd Ed). New York: Arnold.
- Dabir Moghaddam, M.** (2013). *Typology of Iranian languages*. Samt publications, Tehran. [In Persian]
- Dryer, M. S.** (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language* 68, 81–138.
- Fahim, M. & Haqani, M.** (2008) *Techniques and Principles In Language Teaching*. Rahnama publications, Tehran. [In Persian]
- Greenberg, J. H.** (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of language*, ed. by Joseph Greenberg, 73-113 Cambridge, MA: MIT Press.
- Greenberg, J. H.** (1966). *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Element: Universals of Language*. (2nded.). Cambridge: MIT.
- Krashen, S. D.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Larsen-Freeman, D.** (2009). *Teaching and Testing Grammar*. In Long, M. H. and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (518-542). Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H.** (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (Eds.), *Foreign Language Research In Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Nunan, D.** (2003). *Practical English Learning*. (1stEd). New York: McGraw Hill.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A.** (2002). "Teaching grammar", In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 145-147), Tehran: Payeye Danesh.k
- Shokohi ali abadi, M.** (2012) *Description and teaching of Persian relative clauses: a syllabus design*, M.A. Thesis, University of allameh tabatabai, Tehran. [In Persian]

- Swan, M.** (2002). Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*.(148-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamani Behbahani, A.** (2017) *A contrastive analysis of Persian and Arabic: An approach in teaching Persian to non-Persian speakers*, M.A. Thesis in Teaching Persian to the speakers of other languages, University of Shiraz. [In Persian]
- Ziahosseiny, S. M.** (2006) *Principles and theories of teaching Persian to non-Persian speakers*, Sokhan publications, Tehran. [In Persian]

نقشه
پیش
چرخ