

## A Classification of Arabic Grammar Based on Typology for the Writing Course of Undergraduate Students of Arabic Language and Literature

Vol. 16, No. 6, Tome 90  
pp. 73-114  
January & February  
2026

Tahereh Khanabadi<sup>1</sup> , Isa Motaghizadeh<sup>2</sup> , Hayat Ameri<sup>3</sup> , &  
Hadi Nazari Monazam<sup>4</sup> 

### Abstract

Among the challenges of language acquisition, developing writing proficiency is widely acknowledged as particularly demanding. Learners must not only select appropriate vocabulary but also use it effectively within a specific context. For Arabic learners, this complexity is often compounded by the sheer number and intricacy of grammatical rules. However, the emphasis on writing skill development should not solely lie in memorizing grammatical rules. Rather, grammar should serve as a tool to facilitate clear and effective communication of ideas. Consequently, prioritizing and strategically selecting essential grammar rules for instruction can significantly enhance and expedite the acquisition of writing skills. This research employs a descriptive-analytical method and utilizes a questionnaire to investigate the potential effects of streamlining Arabic grammar instruction on facilitating and accelerating the development of writing skills in Arabic among Persian undergraduate students majoring in Arabic Language and Literature. To achieve this objective, the study employed a researcher-designed questionnaire distributed among a sample of 16 Arabic language teachers and experts. This instrument aimed to identify the relative importance of Arabic grammar components across three proficiency levels: beginner, intermediate, and advanced. Informed by expert opinion, the research proposes a tiered approach to Arabic grammar instruction. At the beginner level, priority is given to mastering structural order and interrogative particles. The intermediate level focuses on relative nouns, causative constructions, and the mood system. Finally, advanced learners concentrate on verbal mode and aspects. Additionally, the findings highlight the experts' emphasis on introducing similar Arabic and Persian grammar rules in the early stages of education, and Arabic-specific rules at higher levels.

**Keywords:** language teaching, linguistic typology, writing skills, grammar, classification of rules

<sup>1</sup> Ph.D student in Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9276-2479>

<sup>2</sup> Corresponding Author, Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2732-5774>, Email: [motaghizadeh@modares.ac.ir](mailto:motaghizadeh@modares.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2627-3862>

<sup>4</sup> Associate Professor, Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3170-7389>

## **1. Introduction**

Most recent studies in the field of teaching Arabic language to Persian speakers indicate a weakness in the majority of language learners in writing in Arabic. Among the writing errors, grammatical errors have significantly caused problems. It seems that part of this issue relates to the non-applicability (lack of practical use) of Arabic grammar instruction in this field, and the other part is linked to the educational textbooks. Furthermore, in teaching the writing skill, teaching all the language rules is not necessary. Therefore, measures such as simplifying and approximating the grammar to the learner's mother tongue, selecting the essential rules, and classifying the selected rules can significantly reduce the learners' difficulties. In this essay, we intend to use language typology to scientifically and intelligently select and classify the Arabic language rules to help facilitate and accelerate the process of teaching and learning the writing skills. In this regard, two questions are asked:

1. Based on language typology, what are the priorities for the linguistic components when designing an instructional model for Arabic writing skills for Persian speakers?
2. How does the typological contrast (similarities and differences) of linguistic components inform the classification of Arabic grammar rules for developing writing proficiency among Persian learners?

## **2. Literature Review**

Language teaching has always been influenced by linguistic theories, and grammar is an inseparable part of language instruction. Even in the communicative approach, grammar is not eliminated; instead, it is used in a practical way. In the early nineteenth century, the systematic study of grammar flourished in Europe, and the Grammar-Translation method became the approach for teaching European languages. However, in the early twentieth century, language instructors paid so much attention to the role of grammar in

language instruction that they underestimated other aspects of language. English linguists challenged the role of grammar in the early seventies and proposed the idea of functional capabilities of language, emphasizing communicative competence, which led to the formation of the communicative approach. Based on that, it is clear that linguistics plays a significant role in the formation of new language instruction approaches and their teaching methods. Typology is a branch of linguistics that studies the structural similarities of languages, regardless of their history. Despite their differences, the world's languages share common features, which are called language universals. Grammar is one of the necessities for learning any language, as it frees the learner from dependence on vocabulary and context to express meaning. This is of even greater importance for the Arabic language, which has a rich and extensive grammar. The correct selection of rules and the manner of their presentation are important factors that can help simplify the teaching of syntax. In this research, the study uses the science of language typology to classify the rules under the subset of seven linguistic components. These components include: constituent order, interrogative particles, relative clause, causative construction, verb mood, and aspect. The following individuals have conducted research related to the present study:

- Azarnoosh (1993)
- Hosseini and Khosravi (2010)
- Zamani Behbahni (2017)
- Al-Sha'er (2019)
- Rahmah (2020)
- Motaghizadeh et al. (2022)

### **3. Methodology**

To achieve the research objective, a descriptive-analytical method was used.

This was done by including 33 frequently used rules based on seven linguistic components in a researcher-designed questionnaire. Sixteen experts in Arabic language skills were asked to classify these rules for three levels: Beginner, Intermediate, and Advanced. To assess the validity of the questionnaire, the opinions of five specialists were utilized. The validity of all questionnaire items was confirmed after applying the specialists' feedback. Furthermore, the Kolmogorov-Smirnov test was employed to check for the normality of the data distribution. The table below indicates that the significance levels obtained for all variables are greater than 0.05, which suggests a normal distribution for all research variables. Therefore, parametric tests can be used as appropriate tests for analyzing the data of this research.

**Tabel 1***K-S Normality Test Results*

| variable                | T statistic | Significance level | Error value | result |
|-------------------------|-------------|--------------------|-------------|--------|
| constituent order       | 0.649       | 0.572              | 0.05        | normal |
| Causative               | 0.773       | 0.602              | 0.05        | normal |
| Case                    | 0.646       | 0.541              | 0.05        | normal |
| interrogative particles | 0.517       | 0.714              | 0.05        | normal |
| Aspect                  | 0.633       | 0.597              | 0.05        | normal |
| Mood                    | 0.595       | 0.634              | 0.05        | normal |
| Relative Clause         | 0.792       | 0.756              | 0.05        | normal |

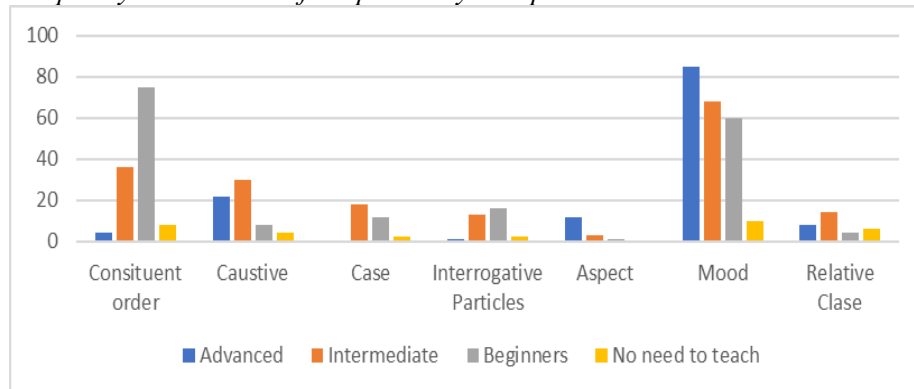
#### 4. Results

In this section, to answer the research questions, we first described the descriptive statistics of the components studied in the research and compared the index scores across the three levels. Finally, we explained the inferential statistics tests used to determine the relationships and significance of the comparisons made in this research. The two tables below represent the percentage frequency of responses and the frequency of responses from the experts for each component.

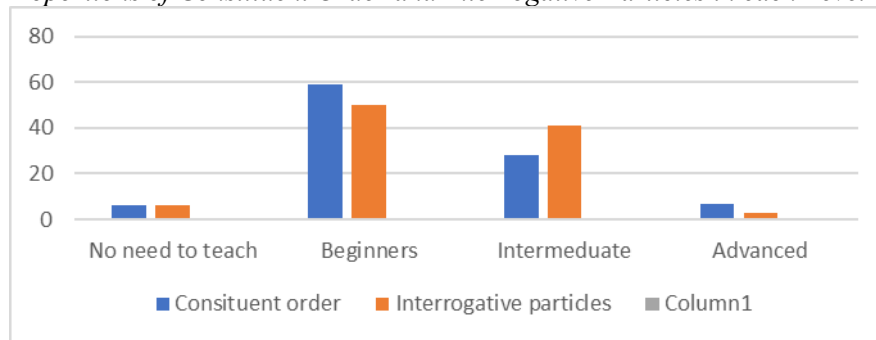
**Tabel 2:**  
*Distribution of Responses by Component*

|                  | Relative Clause | Mood | Aspect | interrogative particles | Case | Causative | constituent order |
|------------------|-----------------|------|--------|-------------------------|------|-----------|-------------------|
| No need to teach | 6               | 10   | 0      | 2                       | 2    | 4         | 8                 |
| Beginners        | 4               | 60   | 1      | 16                      | 12   | 8         | 75                |
| Intermediate     | 14              | 68   | 3      | 13                      | 18   | 30        | 36                |
| Advanced         | 8               | 85   | 12     | 1                       | 0    | 22        | 9                 |

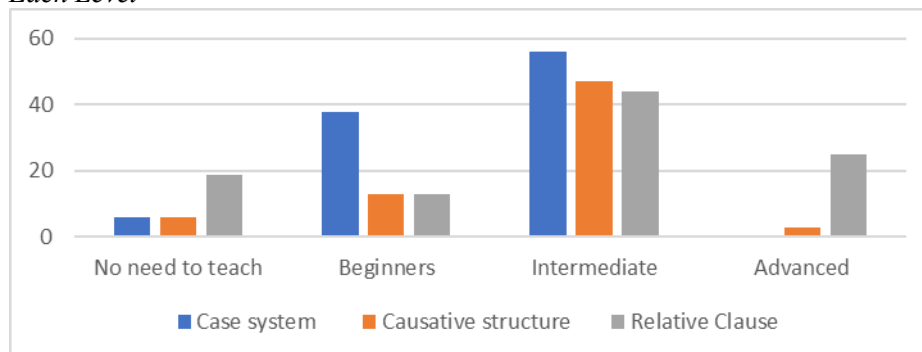
**Figure 1:**  
*Frequency Distribution of Responses by Component*



To examine the presence or absence of a significant difference among the three levels—Beginner, Intermediate, and Advanced—in the use of the teaching components, the Chi-Square test was used. To prioritize the methods for the different levels, percentage frequency diagrams were utilized. Following this, we proceed to categorize the Arabic language rules into the three levels: Beginner, Intermediate, and Advanced, based on the percentage frequencies.

**Figure2:***Proportions of Constituent Order and Interrogative Particles in each Level*

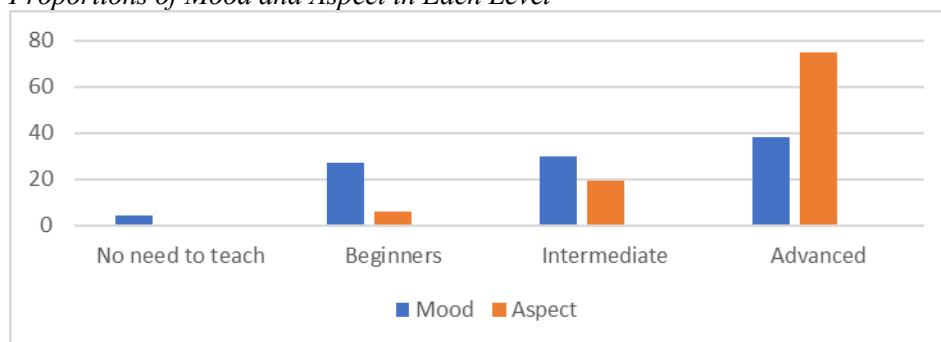
Generally, the results confirming the significant difference among the Beginner, Intermediate, and Advanced levels in the components of Constituent Order and Interrogative Particles, along with the percentage frequencies obtained for these two components, indicate that these components are suitable for the Beginner level.

**Figure3:***Proportions of Relative clause and Causative structure and Case system in Each Level*

Generally, the results confirming the significant difference among the Beginner, Intermediate, and Advanced levels in the components of Relative

Clause, Causative Construction, and Case System, along with the percentage frequencies obtained for these three components, suggest that these components are suitable for the Intermediate level.

**Figure4:**  
*Proportions of Mood and Aspect in Each Level*



Generally, the results confirming the significant difference among the Beginner, Intermediate, and Advanced levels in the components of Mood and Aspect, along with the percentage frequencies obtained for these two components, indicate that these components are suitable for the Advanced level.

The analysis of the questionnaire data indicated that the rules related to the components of Interrogative Particles and Constituent Order are suitable for teaching at the Beginner level. Furthermore, the rules related to the components of Relative Clause, Causative Construction, and Case System are appropriate for teaching at the Intermediate level. Lastly, the rules related to the components of Mood and Aspect are suitable for teaching at the Advanced level. The results also showed that rules with a common ground (shared features) in both languages are suitable for the initial stages of writing. In contrast, rules specific to the Arabic language or those with a point of difference between the two languages are suitable for teaching at higher levels.

To address potential problems and ensure greater success in implementing this classification, it is suggested that, in order to adhere to the principle of progressing instruction from easy to difficult, rules that fall outside the specified level should be taught at the level that the instructors deemed appropriate. The remaining rules should be taught at their specified level. Finally, an overview of the aforementioned classification is presented in the following table.

**Tabel 3:**  
*Classification of Arabic Rules by Level*

| Level        | Rule                                       | Rule                                              |
|--------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Beginner     | Subject-Predicate sequence                 | Simple Past tense                                 |
|              | Verb-Subject sequence                      | Past Continuous tense                             |
|              | Types of Subject and Direct Object         | Present tense                                     |
|              | Verb-Object sequence                       | Sentence negation                                 |
|              | Sequence of multiple Objects in a sentence | Sentence negation                                 |
|              | Noun-Adjective sequence                    | Types of interrogative particles                  |
|              | Sequence of Muḍāf and Muḍāf ilayh          | Position of interrogative particles in a sentence |
|              | Active and Passive voice                   |                                                   |
| Intermediate | Future tense                               | I'rāb and their markers for the Subject           |
|              | command and prohibition                    | I'rāb and their markers for the Object            |

| Level    | Rule                                                                      | Rule                                                        |
|----------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|          | Sequence of Adjective and Muḍāf ilayh                                     | Transformation of an intransitive verb to a transitive verb |
|          | Relative pronoun and its clause                                           | Verbs with the concept of transitivity                      |
|          | Agent noun and Ism Maḥḍūl with "Al-" in the meaning of a relative pronoun |                                                             |
| Advanced | Nominative case                                                           | Nominal conditional sentence                                |
|          | Accusative case                                                           | Verbal conditional sentence                                 |
|          | Muḍāri' Majzūm                                                            | Particles resembling verbs (Ḥurūf mushabbaha bil-fi')       |
|          | Third person (absent) command                                             | Approximative verbs (Afāl al-muqāraḇa)                      |
|          | Gerund and verbal noun in the meaning of command                          | Incomplete verbs (Afāl Nāqishah)                            |
|          | Conditional sentence                                                      |                                                             |





دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۶، ش ۶ (پیاپی ۹۰)، بهمن و اسفند ۱۴۰۴، صص ۷۳-۱۱۴

مقاله پژوهشی

[https://lrr.modares.ac.ir/article\\_7219.html](https://lrr.modares.ac.ir/article_7219.html)

## سطح‌بندی قواعد زبان عربی برای آموزش مهارت نوشتاری به زبان‌آموزان فارسی‌زبان

طاہرہ خان‌آبادی<sup>۱</sup>، عیسی متقی‌زادہ<sup>۲\*</sup>، حیات عامری<sup>۳</sup>، ہادی نظری‌منظم<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. استاد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴. دانشیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۲/۸

### چکیده

مهارت نوشتن یکی از مهارت‌های دشوار در یادگیری هر زبانی است. زبان‌آموز باید کلمات مناسب را انتخاب کند و آن‌ها را در چارچوبی درست قرار دهد. گاهی این دشواری به سبب کثرت قواعد زبان عربی و پیچیدگی آن برای عربی‌آموزان فارسی‌زبان دوچندان می‌شود. از طرفی، در مهارت نوشتن، هدف یادگیری همه قواعد زبان نیست، بلکه دستور زبان باید در خدمت محتوا باشد. بنابراین انتخاب قواعد ضروری و اولویت‌بندی آموزش این قواعد در پیشبرد یادگیری آسان‌تر و سریع‌تر نگارش عربی توسط زبان‌آموزان حائز اهمیت است. در این پژوهش با تکیه بر روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از پرسش‌نامه به سطح‌بندی دستور زبان عربی پرداختیم تا به تسهیل و تسریع فرایند آموزش و یادگیری مهارت نوشتن به زبان عربی توسط دانشجویان کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی کمک کنیم. برای رسیدن به این هدف، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته را بین ۱۶ استاد و متخصص زبان عربی توزیع کردیم تا اولویت‌های دستور زبان عربی را در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته مشخص کنند. براساس نظرات متخصصان، مؤلفه‌های ترتیب سازه و ادوات استفهام برای تدریس در سطح مبتدی، مؤلفه‌های اسم موصول و ساخت سببی و نظام حالت برای سطح میانی، و دو مؤلفه وجه فعل و نمود برای سطح پیشرفته سطح‌بندی شدند. همچنین نتایج نشان داد که اکثر متخصصان بر رعایت اولویت ارائه قواعد مشابه در مراحل اولیه آموزش تأکید دارند و به تبع تدریس موارد مختص زبان عربی و نیز قواعد متفاوت بین زبان فارسی و عربی را برای سطوح بالاتر مناسب می‌دانند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش زبان، رده‌شناسی زبان، مهارت نوشتن، دستور زبان، سطح‌بندی قواعد.

## ۱. مقدمه

تسلط بر زبان و کاربرد مهارت‌های آن، هدف اصلی آموزش و یادگیری زبان است. تسلط بر مهارت نوشتاری به‌منزله موفقیت در امر زبان‌آموزی تلقی می‌شود، زیرا یادگیری آن در مقایسه با سایر مهارت‌های زبان دشوارتر است. معمولاً در مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی، این مهارت هم‌زمان با مهارت‌های زبانی دیگر و در کنار واحدهای صرف و نحو عربی تدریس می‌شود. اما تعدادی از پژوهش‌های اخیر، بیانگر ضعف اکثر زبان‌آموزان در نوشتن به زبان عربی است. در میان خطاهای نگارشی، خطاهای دستورزبانی به میزان قابل توجهی ایجاد مشکل کرده است. به نظر می‌رسد بخشی از این مشکل به کاربردی نبودن آموزش دستور زبان عربی در این رشته برگردد؛ و بخش دیگر به کتاب‌های آموزشی مرتبط باشد، زیرا در اکثر گروه‌های عربی همان کتاب قواعدی که برای عرب‌زبانان تدوین شده، تدریس می‌شود. در حالی که این کتاب‌ها به شکل نظری و علمی و نه آموزشی و براساس پیشینه زبانی اهل زبان تألیف شده و برای فارسی‌زبانان که نسبت به بیشتر قواعد زبان عربی خالی‌الذهن هستند؛ مناسب نیستند. از طرفی در آموزش مهارت‌های زبانی به‌ویژه مهارت نوشتن، آموزش کل قواعد زبان ضرورتی ندارد ازاین‌رو، اموری چون ساده‌سازی و تقریب دستورزبان به زبان مادری زبان‌آموز با کمک گرفتن از زبان‌شناسی، انتخاب قواعد ضروری و نیز سطح‌بندی قواعد منتخب می‌تواند تا حد زیادی از مشکلات زبان‌آموزان بکاهد. با توجه به آنچه گفته شد در این جستار برآنیم که با کمک رده‌شناسی زبان، قواعد را به صورت علمی و هوشمندانه انتخاب و آن‌ها را سطح‌بندی کنیم تا به تسهیل و تسریع فرایند آموزش و یادگیری مهارت نوشتن کمک کنیم. در این راستا دو سؤال مطرح می‌شود:

۱- اولویت‌های مؤلفه‌های زبانی در طراحی الگوی آموزشی براساس رده‌شناسی زبان برای یادگیری مهارت نوشتاری چیست؟

۲- ترتیب وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه‌های زبانی در سطح‌بندی قواعد در مهارت نوشتن در زبان عربی توسط فارسی‌زبانان چگونه است؟

## ۱-۱. روش تحقیق

برای دستیابی به هدف پژوهش و نیز پاسخ به سؤالات مذکور، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده کنیم. به این صورت که ۳۳ قاعدهٔ پرکاربرد را براساس ۷ مؤلفهٔ زبان‌شناسی<sup>۱</sup> در پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته<sup>۲</sup>

گنجانده و از ۱۶ تن از استادان متخصص در مهارت‌های زبان عربی خواستیم تا این قواعد را برای سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته انتخاب کنند. در توضیحات پرسش‌نامه به پاسخ‌دهندگان گفته شد: قواعد سطح‌بندی شده براساس رده‌شناسی زبان تدریس خواهد شد و وجوه شباهت و تفاوت این قواعد در دو زبان فارسی و عربی به زبان‌آموزان ارائه می‌شود. برای بررسی روایی پرسش‌نامه از نظر پنج متخصص کمک گرفتیم. روایی تمامی بندهای پرسش‌نامه پس از اعمال نظرات متخصصان تأیید شد. مجموع CVR به‌دست آمده از تمامی گویه‌ها برای پرسش‌نامه پژوهش برابر با ۲۷/۴ تعیین شد. همچنین مقدار CVI به‌دست آمده برای پرسش‌نامه پژوهش ۰/۸۳ بود که بیش از ۰/۷ بوده؛ که دربردارنده روایی محتوای قابل قبولی بود.

$$CVI = \frac{\text{مجموع CVR سؤالات}}{\text{تعداد سؤالات باقی مانده}} = \frac{27.4}{33} = \frac{0}{83}$$

از فرمول محاسبات ضریب پایایی اسکات برای بررسی پایایی پرسش‌نامه استفاده کردیم.

$$Pi = \frac{Po - Pe}{1 - Pe} = \frac{0.81}{0.89} = 0.91$$

این ضریب ۰/۹۱ بود که نشان از توافق بالای خبرگان و پایایی مناسب مؤلفه‌هاست. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف ۳ استفاده کردیم. جدول ۱ نشان می‌دهد که سطوح معناداری به‌دست آمده برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است که بیانگر توزیع نرمال تمام متغیرهای پژوهش است. بر این اساس می‌توان از آزمون‌های پارامتری، به‌عنوان آزمون‌های مناسب برای بررسی داده‌های این پژوهش استفاده کرد.

جدول ۱. نتایج آزمون K-S برای آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

Tabel 1: K-S Normality Test Results

| نتیجه | مقدار خطا | سطح معنی‌داری | T statistic | متغیر            |
|-------|-----------|---------------|-------------|------------------|
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۵۷۲         | ۰.۶۴۹       | ترتیب سازه       |
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۶۰۲         | ۰.۷۷۳       | ساخت سببی        |
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۵۴۱         | ۰.۶۴۴       | نظام حالت        |
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۷۱۴         | ۰.۵۱۷       | حرکت ادوات پرسشی |
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۵۹۷         | ۰.۶۶۳       | نمود             |

| نتیجه | مقدار خطا | سطح معنی‌داری | T statistic | متغیر        |
|-------|-----------|---------------|-------------|--------------|
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۶۳۴         | ۰.۵۹۵       | وجه          |
| نرمال | ۰/۰۵      | ۰.۷۵۶         | ۰.۷۹۲       | جملهٔ موصولی |

## ۲. پیشینهٔ تحقیق

پژوهش‌های متعددی دربارهٔ وجوه شباهت و تفاوت قواعد زبان عربی و فارسی وجود دارد. همچنین پژوهشگران زیادی به موضوع آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان پرداخته‌اند. اما پژوهش حاضر به دلیل استفاده از نتایج رده‌شناسی زبان در سطح‌بندی قواعد در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته برای آموزش نوشتن زبان عربی به فارسی‌زبانان است در نوع خود جدید و دارای اهمیت بررسی است. در ادامه برخی از پژوهش‌های مرتبط را ذکر می‌کنیم.

آذرنوش (۱۳۷۱) معتقد است برای اینکه آموزش نحو به فارسی‌زبان موفق و پاسخ‌گوی نیازهای زبان‌آموزان باشد؛ لازم است فقط بخش‌های ضروری نحو آموزش داده شود. حسینی و خسروی (۱۳۸۹) سعی دارند با در نظر گرفتن سه محور نحو، زبان‌آموز، انتخاب بخش‌های اساسی نحو، به ساده‌سازی آموزش نحو عربی بپردازند. آنان معتقدند توجه به نیازها، اهداف و استعدادهای زبان‌آموزان گامی اساسی در تسهیل دستور زبان عربی است. زمانی بهبهانی (۱۳۹۶) به رده‌شناسی و تحلیل تقابلی ۶۰ ساختار صرفی و نحوی بین زبان عربی و فارسی پرداخته و سپس خطاهای فارسی‌آموزان عرب‌زبان در کاربرد این ساختارها را پیشگویی کرده است. الشاعر (۱۳۹۸) با هدف تسهیل آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان به رده‌شناختی زبان عربی و فارسی پرداخته و وجوه شباهت و تفاوت بین دستور زبان فارسی و عربی را بیان کرده است. رحمه (۱۳۹۹) به رده‌شناختی برخی مؤلفه‌های زبانی بین زبان فارسی و عربی پرداخته و وجه تمایز این مؤلفه‌ها را در زبان فارسی بیان کرده است تا فارسی‌آموزان عرب‌زبان از آن استفاده کنند. همچنین وی خطاهای فارسی‌آموزان عرب‌زبان در کاربرد این مؤلفه‌ها را بررسی کرده است. متقی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) با هدف ساده‌سازی آموزش نحو عربی به فارسی‌زبانان به ارائهٔ یک الگوی آموزشی براساس آیه‌های قرآن و جمله‌هایی از متون دینی پرداخته‌اند.

### ۳. چارچوب نظری

#### ۳-۱. نقش زبان‌شناسی در آموزش دستور زبان

آموزش زبان همواره تحت تأثیر نظریه‌های زبان‌شناسی بوده و دستور زبان بخش جدایی‌ناپذیر آموزش زبان است. حتی در رویکرد ارتباطی دستور زبان حذف نمی‌شود، بلکه به صورت کاربردی استفاده می‌شود.

در اوایل قرن نوزدهم، بررسی نظام‌مند دستور زبان در اروپا اوج گرفت و روش دستور-ترجمه شیوه آموزش زبان‌های اروپایی شد. در اواخر قرن، روش مستقیم، جایگزین روش دستور-ترجمه شد تا به جای تحلیل الگوی دستوری، کاربرد زبان آموزش داده شود. سپس روش شنیداری - گفتاری<sup>۴</sup> بر پایه زبان‌شناسی ساختگرا و روان‌شناسی رفتارگرا در آمریکا به وجود آمد. اما، در بریتانیا روش - موقعیتی<sup>۵</sup> بر پایه زبان‌شناسی فرث<sup>۶</sup> پدید آمد (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵، صص. ۵۸-۶۱).

در اوایل قرن بیستم، مدرسان زبان آنقدر به نقش دستور زبان در آموزش زبان توجه داشتند که سایر جنبه‌های زبان را دست‌کم گرفتند. «زبان‌شناسان انگلیسی در اوایل دهه هفتاد نقش دستور زبان را به چالش کشیده و ایده قابلیت‌های کاربردی زبان را مطرح و بر مهارت ارتباطی تأکید کردند» (اشعری، ۲۰۱۸، ص. ۲۱). که به شکل‌گیری رویکرد ارتباطی منجر شد. این رویکرد بین توانایی زبانی<sup>۷</sup> و توانایی ارتباطی<sup>۸</sup> تفاوت قائل می‌شود. منظور از توانایی زبانی این است که فرد، نظام حاکم بر زبان خود را بشناسد و بدون تفکر آگاهانه، آن را به کار گیرد. اما توانایی ارتباطی، به معنای استفاده آگاهانه از زبان دوم است که از طریق آن زبان آموز می‌داند در موقعیت‌های گوناگون، کارکردهای مختلف زبان را چگونه به کار گیرد (طعیمه، ۱۹۸۶، صص. ۶۱ و ۶۲). طبق آنچه گذشت مشخص می‌شود زبان‌شناسی نقش مهمی در شکل‌گیری رویکردهای نوین آموزش زبان، روش‌های تدریس آن دارد. رده‌شناسی شاخه‌ای از زبان‌شناسی است که به مطالعه شباهت‌های ساختاری زبان‌ها، صرف‌نظر از تاریخشان می‌پردازد (Crystal, 2008, p. 499). زبان‌های دنیا با وجود تفاوت دارای ویژگی‌های مشترک هستند که جهانی‌های زبان نامیده می‌شوند. «جوزف گرینبرگ<sup>۹</sup> از اولین نظریه‌پردازان رده‌شناسی زبان است وی چهل و پنج جهانی زبان برای زبان‌های جهان تعریف کرد» (رضایی و بهرامی، ۱۳۹۴، ص. ۶۵). در مطالعه جهانی‌های زبان در پی یافتن ویژگی‌های مشترک میان زبان‌های بشری و در رده‌بندی زبان‌ها به دنبال یافتن تفاوت‌های زبان‌ها هستیم. در واقع بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها هر دو به موازات یکدیگر پیش

می‌روند (بازیان و همکاران، ۱۴۰۲، ص ۳۵۲). در فرایند زبان‌آموزی افراد تمایل به انتقال صورت و معنا در زبان و فرهنگ مادری‌شان به زبان و فرهنگ خارجی دارند (Lado, 1957, p. 2). «زبان‌آموز در مواجهه با زبان دوم، عناصر شبیه زبان مادری برایش آسان و ساختارهای متفاوت برایش دشوار خواهند بود، بنابراین زبان اول نقش حیاتی در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند» (همان). «هیچ نظریه فراگیر زبان دومی وجود ندارد که دانش زبانی پیشین فراگیر را نادیده انگارد و در عین حال خود کامل تلقی شود» (Ellis, 1994, p. 300). از این‌رو شناخت صحیح و عمیق زبان در حال یادگیری و مقایسه آن با زبان مادری به تسریع و بهبود روند یادگیری زبان دوم منجر می‌شود.

### ۳-۲. مشکلات آموزش نحو عربی به فارسی‌زبانان

دستور زبان یکی از ضروریات یادگیری هر زبانی است. «دستور زبان مجموعه‌ای از قواعد برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌هاست» (Nunan, 2003, p.18). دستور منبعی است که زبان‌آموز را از قید وابستگی به واژه و بافت برای بیان معنا آزاد می‌کند (Cullen, 2008, p. 221). این امر برای زبان عربی که دستورزبانی غنی و گسترده دارد، اهمیت بیشتری دارد. «اهمیت دستور زبان به‌خاطر ارتباط تنگاتنگش با مهارت‌های چهارگانه زبان است. علی‌رغم تلاش‌های متعدد برای ساده‌سازی نحو عربی، عربی‌آموزان همچنان در یادگیری قواعد ضعیف هستند» (رحمانی، ۱۳۹۹، صص. ۱۰۱ - ۱۰۲). اکثر عربی‌آموزان از سختی دستور زبان و کاربرد آن در مهارت‌های زبان گلایه دارند. به نظر می‌رسد کاربرد نحو عربی در آموزش این زبان با مشکلات جدی مواجه است. «بدون شک علل فراوانی در به‌وجود آمدن بحران نحو در زمینه آموزشی دخیل است از جمله: ۱- کوتاهی در فهم کاربرد قواعد و مشخص نبودن هدف از تعلیم آن؛ ۲- فقدان قاعده مناسب آموزشی که مطابق استانداردهای تعلیم و تربیت باشد؛ ۳- ناکارآمدی روش‌های تدریس» (حسینی و خسروی، ۱۳۸۹، ص. ۳). مواردی که ذکر شد، در کنار عوامل دیگر، موجب شده که بسیاری از متفکران، چه نحویانی که در زمینه آموزش نحو به عرب‌زبان فعالیت دارند و چه نحویانی که در حوزه آموزش نحو به فارسی‌زبانان فعال هستند، به ساده‌سازی دستورزبان عربی در حوزه آموزش روی آورند. کسانی چون زایر و داخل (۲۰۱۵، ص. ۶۹) پیشنهادهایی برای بهبود تدریس نحو ارائه کرده‌اند: ۱- پالایش نحو از تعدد آراء کوفی و بصری و اصطلاحات اعرابی مانند اعراب تقدیری و محلی و...، ۲- پیوند قواعد با مفاهیم و روابط بیان شده در برخی از موضوعات دستوری، ۳- تمرکز روی موضوعات دستوری کاربردی که اغلب در زندگی استفاده می‌شوند. ۴- تطبیق مباحث

تدریس شده با طرح درس در هر کلاس و انتقال برخی از مباحث دستوری از یک کلاس به کلاس دیگر. در کنار آنچه گفته شد، انتخاب صحیح قواعد و نحوه ارائه آن‌ها، و توجه به نیازها، اهداف و استعدادهاى زبان‌آموزان، از عوامل مهمی است که می‌تواند به ساده‌سازی آموزش نحو کمک کند. «برای بالا بردن سطح عربی‌آموزان در به‌کارگیری دستور زبان، باید روی قواعد مورد نیاز آن‌ها برای نوشتن جملات مفید و ساده تمرکز کرد و قواعد کم‌اهمیت‌تر مانند تنازع، اشتغال، اختصاص و... را حذف نمود» (کشاورز و خورسندی، ۱۳۹۵، ص. ۱۲۲). نویسندگان این جستار معتقدند سطح‌بندی قواعد براساس نظر خبرگان و با استفاده از رده‌شناسی زبان می‌تواند تا حد زیادی به کاربردی کردن دستور زبان در فرایند آموزش زبان عربی کمک کرد. در ادامه به تعریف مختصری از مؤلفه‌های زبانی می‌پردازیم که آن‌ها را در سه سطح مهارت نوشتاری سطح‌بندی کرده‌ایم.

### ۳-۳. مؤلفه‌های زبانی

#### ۳-۳-۱. ترتیب سازه

ترتیب سازه از موضوعات مهم رده‌شناسی است. ترتیب قرارگیری سازه‌ها در جمله یکی از معمول‌ترین شیوه‌های نشانه‌گذاری روابط دستوری است که براساس عوامل مختلفی مانند محل قرارگیری هسته‌های گروه‌های نحوی و توصیف‌کننده‌های آن‌ها تعیین می‌شود (Vanvalin, 2004, p. 96). درواقع نوعی ارتباط رده‌شناختی میان ترتیب سازه و ویژگی‌های دستوری دیگر در زبان‌های جهان نهفته است. گرینبرگ برای رده‌بندی زبان‌ها، سه معیار را در نظر می‌گیرد؛ که عبارت‌اند از: ترتیب فعل، فاعل، مفعول؛ ترتیب صفت و موصوف؛ ترتیب حرف اضافه و متمم (Greenberg, 1963, p. 62). نتایج رده‌شناختی ترتیب سازه میان عربی و فارسی نشان می‌دهد: «بر خلاف زبان فارسی ترتیب فعل و فاعل در زبان عربی بر صرف فعل تأثیرگذار است. در ترتیب اصلی همواره فعل در ابتدای جمله و مفرد می‌آید ولی هنگامی که فاعل مقدم می‌شود فعل مطابق با فاعل مثنی یا جمع، تغییر می‌کند» (رحمه و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۲۲). غرض از ترتیب سازه در پژوهش حاضر ترتیب فعل و فاعل و مفعول، مبتدا و خبر، مضاف و مضاف‌الیه، موصوف و صفت، فعل و حروف جر مخصوص آن است.

#### ۳-۳-۲. ادات پرسشی

سؤال کردن در هر زبان یک ابزار ارتباطی مهم است. در این پژوهش از ادات پرسشی و جایگاه آن‌ها در جمله سخن به میان آمده است. اهمیت این بخش در تفاوت جایگاه ادات پرسشی در جمله عربی و

فارسی است. «پرسش‌واژه‌های فارسی در جای رکنی که درباره آن پرسش می‌کنند، می‌آیند، در حالی که پرسش‌واژه‌های عربی به اجبار به آغاز جملات پرسشی حرکت می‌کنند» (رحمه و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۳).

### ۳-۳-۳. موصول

شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان موصول بین فارسی و عربی وجود دارد. اما «کارکرد نشانه‌های موصول در این زبان‌ها یکسان نیست. در عربی اسم موصول نه تنها پیونددهنده میان هسته و بند موصولی است بلکه در صورت نبودن هسته در ساخت جمله، هم نقش آن را می‌پذیرد هم معنی آن را می‌رساند. اما در فارسی نشانه موصول تنها نقش پیونددهندگی را ایفا می‌کند» (رحمه، ۱۳۹۹، ص. ۱۸۹). ازاین‌رو می‌توان گفت هسته و موصول در زبان عربی یکی هستند. «خروج بند موصولی در فارسی برخلاف عربی امکان‌پذیر است. در واقع خروج بند موصولی در فارسی ابزاری جهت سهولت پردازش است. فارسی یک زبان فعل‌پایانی است، پس چنانچه بند موصولی خارج نشود، دو فعل پشت سرهم خواهد آمد و باعث سختی پردازش و درک جمله می‌شود. در مقابل عربی یک زبان فعل‌آغازی است یعنی به صورت خودکار میان فعل اصلی و فعل بند موصولی فاصله ساختاری وجود دارد. بنابراین نیازی برای خروج بند موصولی نیست» (همان). در پرسش‌نامه از مباحثی چون اسم موصول، صله آن و نیز «ال» اسم فاعل و مفعول به معنای موصول سؤال طرح شده است.

### ۳-۳-۴. ساخت سببی

ساخت‌های سببی<sup>۱۰</sup> به مجموعه جملاتی اطلاق می‌شود که در آن شخصی، حادثه‌ای و یا پدیده‌ای محرک و انگیزه‌ای می‌گردد تا شخص دیگری و یا شیئی، عملی را انجام دهد، پذیرای حالتی شود و یا در حالتی باقی بماند (دبیرمقدم، ۱۳۹۲، ص. ۱۹). «هر جمله سببی ترکیبی از سبب و نتیجه آن در قیام به کاری یا روی دادن حالتی است» (Comerie, 1992, p. 165).

درواقع «فعل سببی دارای محتوای سببی است و بین سبب‌ساز<sup>۱۱</sup> از یک سو و آنچه تحت تأثیر سبب‌ساز قرار می‌گیرد (سبب‌پذیر<sup>۱۲</sup>) از سوی دیگر ارتباط برقرار می‌کند. از این رو فعل سببی یک گزاره سببی است که یا به نحوی خود حامل محتوای سببی است یا به طرق گوناگون مفهوم سببی را نشان می‌دهد» (یلچی، ۱۳۹۱، ص. ۳۰). هدف از ذکر ساخت سببی در این پژوهش بیان انواع فاعل و مفعول، فعل معلوم و مجهول، لازم و متعدی و افعالی است که معنی متعدی دارند.

### ۳-۳-۵. نظام حالت

حالت<sup>۱۳</sup> اسم، اصطلاحی است که در نظریه‌های زبان‌شناسی برای توصیف تغییرات صورت اسم در ارتباط با نقش دستوری آن به‌کار می‌رود. درواقع اسم، در بعضی زبان‌ها با توجه به نقش دستوری‌اش در جمله، نشانه‌های خاصی دریافت می‌کند یا تمامی صورت اسم (مثلاً ضمیر)، متناسب با نقش دستوری‌اش تغییر می‌کند. در زبان فارسی اصطلاح «حالت» معمول است. اما در زبان عربی می‌توان برای بررسی حالت از معرب و مبنی بودن اسم صحبت کرد (مقیدی، ۱۳۹۸، ص. ۸). هر کلمه در زبان عربی از دو حالت معرب و مبنی خارج نیست؛ و حالت سومی وجود ندارد (الراجعی، ۱۹۹۸، ص. ۱۶). حالت‌های مختلف اسم معرب در عربی بیانگر حالت اسم است، زیرا با توجه به جایگاهش در جمله نشانه‌های خاصی می‌گیرد. در این بخش منظور از بیان حالت، تعریف اعراب و نشانه‌های فاعل و مفعول در جمله عربی است.

### ۳-۳-۶. وجه فعل

وجه فعل یک وسیله دستوری، شکل یا جنبه‌ای از فعل است که موقعیت و جهت‌گویی را در فعل بیان می‌کند. به عبارتی

«مفهوم وجه اصطلاحی پوششی برای بیان درجات مختلفی از تعهد‌گویی نسبت به قطعیت گزاره است. به عبارت دیگر وجه میزان واقعی یا حقیقی بودن گزاره را از منظر گوینده نشان می‌دهد. به این ترتیب سخنگو مشخص می‌کند که رخداد یا وضعیتی واقعاً اتفاق می‌افتد، رخ نمی‌دهد یا امکان بالقوه آن وجود دارد» (رضایی و بهرامی، ۱۳۹۴، ص. ۲۳۷). بر این اساس وجه به دو بخش اصلی واقعی و غیرواقعی تقسیم می‌شود. وجه واقعی همان وجه اخباری است که در مقابل سایر صورت‌های غیرتصریحی شامل التزامی، تمنایی، امری، شرطی، و غیره قرار می‌گیرد (همان، ص. ۱۹۸). وجه فعل، صورت یا جنبه‌ای از آن است که بر اخبار، احتمال، امر، آرزو و تمنا، تأکید و امید و بعضی امور دیگر دلالت می‌کند و ارتباط مستقیم با معنای فعل دارد (آقاگل‌زاده و عباسی، ۱۳۹۱، ص. ۱۴۰). اصطلاح وجه در عربی رایج نیست، ولی «اعراب فعل تا حدود زیادی بیانگر چیزی است که ما در دستور فارسی از آن به وجه فعل تعبیر می‌کنیم» (شکرانی، ۱۳۷۴، ص. ۵۹). مفهوم وجه فعل با زمان ارتباط تنگاتنگی دارد از این رو مباحثی چون زمان فعل، فعل امر و نهی، اسم فعل و مصدر به جانشین فعل امر، حروف مشبّهه بالفعل و جمله شرطیه که از آن‌ها می‌توان مفهوم وجه را برداشت کرد در این بخش گنجانده شده است.

### ۷-۳-۳. نمود

هر کنش و رخدادی دارای یک محتوای زمانی است که آن محتوا نمود نامیده می‌شود. «نمود بیانگر کیفیت زمانی رخداد است و نحوه انجام گرفتن آن را از نظر شروع، پایان، استمرار، تکرار یا در جریان بودن نشان می‌دهد» (رضایی و بهرامی، ۱۳۹۴، ص. ۲۲۳). نمود در زبان عربی به دو نوع کلی تام و غیرتام تقسیم می‌شود. اولی بیانگر تکمیل رخداد و دومی بیانگر عدم تکمیل رخداد و یا فعل است. نمود در زبان عربی عموماً از طریق ابزارهای زبانی و غیرزبانی با زمان فعل مرتبط است. به عنوان مثال فعل ماضی بعد از ادات إذا، إن، لو بر زمان حاضر یا آینده دلالت می‌کند. در ادامه با این ابزارها آشنا می‌شویم. الف) ظرف زمان: با تغییر ظرف در جمله، زمان و گاه نمود آن تغییر می‌یابد. مثال: یکتب صدیقی الرسالة الآن/غدا: دوستم الان نامه می‌نویسد/ دوستم فردا نامه خواهد نوشت. ب) حرف: با تغییر حروف ابتدای جمله امکان تغییر زمان و گاه نمود وجود دارد. مانند: ۱- لم یکتب: ننوشت. ۲- لا یکتب: نمی‌نویسد. ۳- لن یکتب: نخواهد نوشت. ج) افعال: منظور افعال کمکی مانند افعال ناقصه و افعال شروع هستند. مانند: ۱- کان یذهب: می‌رفت. ۲- أخذ یصرخ: شروع به فریاد زدن کرد ۳- عاد یسأل: سؤال می‌کرد ۴- کون انتهیت: تمام کرده بودم. د) سبک و سیاق جمله (یوسف عزیز، ۱۹۸۴، صص. ۲۶۲-۲۶۷).

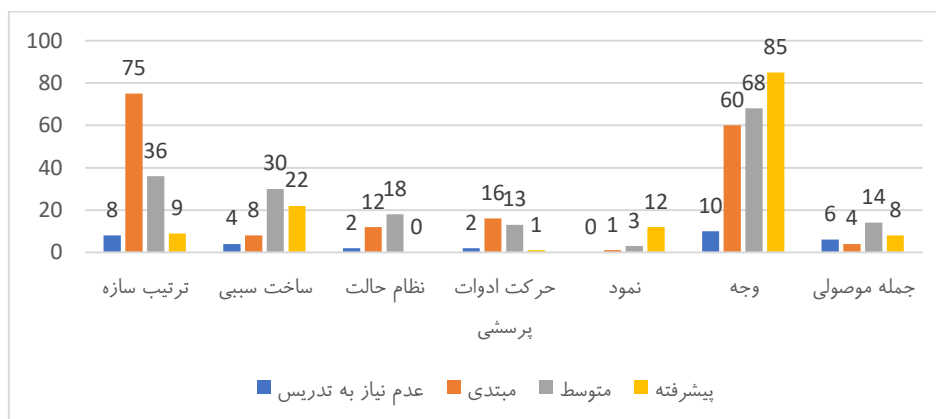
### ۴. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش در پی دستیابی به اولویت مؤلفه‌های زبانی مذکور در سه سطح مبتدی، میانی، پیشرفته هستیم. همچنین می‌خواهیم بدانیم ترتیب وجوه شباهت و تفاوت مؤلفه‌ها در سطح‌بندی قواعد برای مهارت نوشتن چگونه است. در این بخش برای پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا آمار توصیفی مؤلفه‌های مورد بررسی در پژوهش و مقایسه امتیاز شاخص‌ها در سه سطح را شرح داده‌ایم و در انتها به تشریح آزمون‌های آمار استنباطی جهت تعیین روابط و معناداری مقایسه‌های انجام‌شده در این پژوهش پرداختیم. دو جدول زیر بیانگر فراوانی درصدی پاسخ‌ها و فراوانی پاسخ‌های استادان در هر مؤلفه هستند.

جدول (۲): فراوانی درصدی پاسخها در هر مؤلفه

Table 2: Distribution of Responses by Component

| ترتیب سازه        | موصول | وجه | نمود | ادوات پرسشی | نظام حالت | ساخت سببی | ترتیب سازه |
|-------------------|-------|-----|------|-------------|-----------|-----------|------------|
| عدم نیاز به تدریس | ۶     | ۱۰  | ۰    | ۲           | ۲         | ۴         | ۸          |
| مبتدی             | ۴     | ۶۰  | ۱    | ۱۶          | ۱۲        | ۸         | ۷۵         |
| میانی             | ۱۴    | ۶۸  | ۳    | ۱۳          | ۱۸        | ۳۰        | ۳۶         |
| پیشرفته           | ۸     | ۸۵  | ۱۲   | ۱           | ۰         | ۲۲        | ۹          |



نمودار ۱: فراوانی پاسخها در هر مؤلفه

Figure 1: Frequency Distribution of Responses by Component

#### ۴-۱. سطح‌بندی مؤلفه‌های زبانی در سطوح سه‌گانه

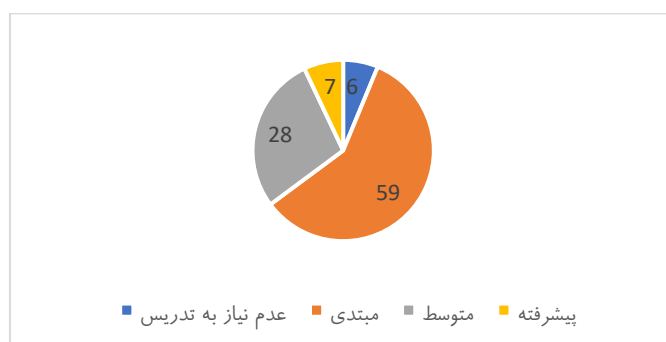
برای بررسی وجود، یا عدم وجود تفاوت معنادار میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه‌های تدریس، از آزمون خی دو، و جهت اولویت‌بندی روش‌ها برای سطوح، از نمودارهای درصد فراوانی استفاده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه ترتیب سازه

Table 3: Chi-Square Analysis of Constituent Order

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون     |
|--------------|------------|--------|-----------|
| ۰/۰۰۰        | ۱۵         | ۴۶/۱۸۲ | کا اسکوئر |

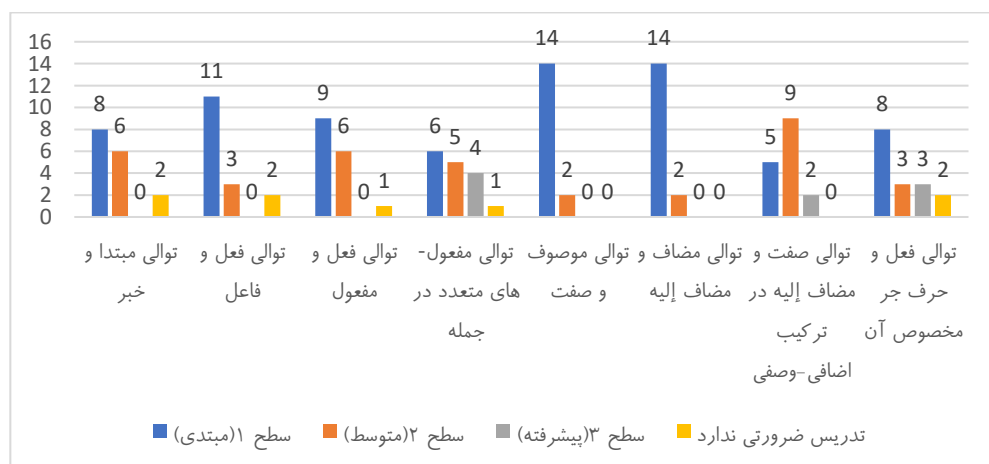
میزان آمار خی دو برابر ۴۶.۱۸۲ و درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۰ است. چون میزان سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه ترتیب سازه برای تدریس وجود دارد. بنابراین می توان براساس فراوانی، به سطح بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۲: درصد فراوانی مؤلفه ترتیب سازه در سطوح

Figure 2: Proportions of Constituent Order in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح مبتدی با ۵۹ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه ترتیب سازه بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح مبتدی مناسب است.



نمودار ۳: فراوانی گویه های ترتیب سازه در سطوح

Figure 3: Frequency of Constituent Order by Level

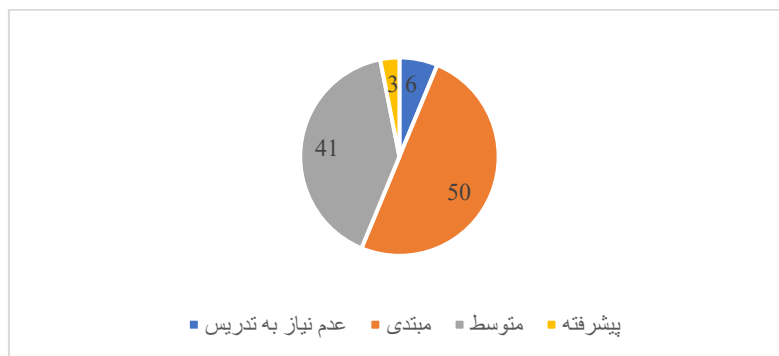
نمودار ۳ نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان تمام قواعد مربوط به ترتیب سازه به‌جز قاعده ترکیب وصفی - اضافی را برای سطح مبتدی مناسب دانسته‌اند. می‌توان گفت علت سطح‌بندی توالی سازه‌های جمله در سطح مبتدی برای رعایت اصول جمله‌سازی است. زبان‌آموز باید در مرحله ابتدایی، وجوه شباهت ترتیب سازه در جمله عربی و فارسی را بداند. به‌عنوان مثال فرق توالی فعل و فاعل و یا تعدد مفعول را در دو زبان بداند. در این مرحله به راحتی توالی موصوف و صفت و مضاف و مضاف‌الیه را فرا می‌گیرد، زیرا توالی این سازه‌ها در زبان مادری نیز همین‌گونه است، اما رعایت توالی ترکیب وصفی و اضافی با هم برایش مقداری دشوار است. از این‌رو استادان تدریس این قاعده را برای سطح میانی مناسب دانسته‌اند. در توضیح قرار گرفتن تدریس توالی فعل و فاعل در سطح مبتدی با وجود تفاوت این قاعده در دو زبان می‌توان گفت چون توالی فعل و فاعل در زبان عربی ترتیب اصلی سازه محسوب می‌شود از این‌رو زبان‌آموز از ابتدای نوشتن باید آن را رعایت کند. توالی مبتدا و فعل (خبر جمله فعلیه) نیز ترتیب ثانویه در این زبان است که با زبان فارسی شباهت بیشتری دارد و زبان‌آموز در رعایت آن مشکل کمتری دارد. می‌توان تدریس خبر از نوع مفرد و شبه‌جمله را نیز بعد از خبر جمله آغاز کرد تا اصل تدریس آسان به دشوار رعایت شود.

جدول ۴: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه ادوات پرسشی

Table 4: Chi-Square Analysis of Interrogative Particles

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون     |
|--------------|------------|--------|-----------|
| ۰/۰۰۰        | ۱۵         | ۴۴/۷۴۳ | کا اسکوئر |

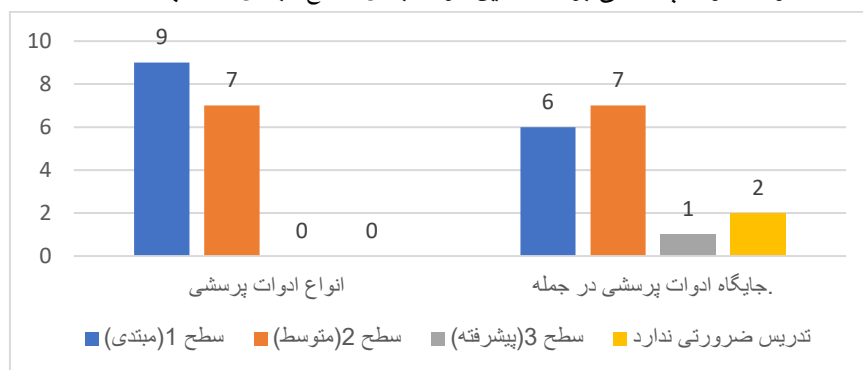
میزان آمار خی دو برابر ۴۴.۷۴۳ و درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۰ است. چون میزان سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه ادوات پرسشی برای تدریس وجود دارد. بنابراین می‌توان براساس فراوانی، به سطح‌بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۴: درصد فراوانی مؤلفه ادوات پرسشی در سطوح

Figure4: Proportions of Interrogative Particle in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح مبتدی با ۵۰ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه ادوات پرسشی بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح مبتدی مناسب است.

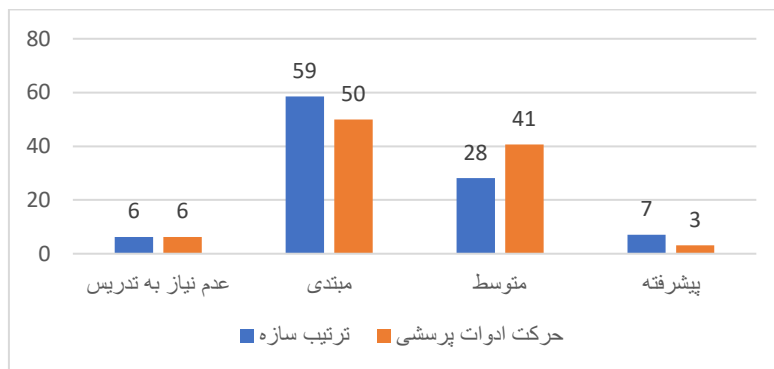


نمودار ۵: فراوانی گویه های ادوات پرسشی در سطوح

Figure5: Frequency of Interrogative Particles by Level

پرسیدن از ابزارهای مهم در برقراری ارتباط است لذا تدریس آن در مرحله ابتدایی نوشتن ضروری است. پاسخ دهندگان تدریس جایگاه ادوات پرسشی در جمله را برای سطح میانی مناسب دانسته اند، زیرا «پرسش واژه های فارسی غالباً در جای عنصری که از آن سؤال می کنند، می آیند. در حالی که پرسش واژه های عربی، در آغاز جملات پرسشی قرار می گیرند» (رحمه، ۱۳۹۹، ص. ۱۸۷). از این رو

تدریس پرسش کردن و انواع ادوات آن در سطح مبتدی و وجوه تفاوت این ادوات در سطح میانی ارائه می‌شود. نتایج اینگونه سطح‌بندی می‌تواند مثبت باشد، زیرا پژوهش‌های آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان ثابت کرده‌اند که «هر چقدر آگاهی فارسی‌آموز عرب‌زبان از وجوه شباهت و تفاوت زبان فارسی و عربی بیشتر باشد، آسان‌تر و سریع‌تر زبان فارسی را یاد می‌گیرد» (دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۴). این موضوع می‌تواند درمورد عربی‌آموزان فارسی‌زبان نیز صدق کند.



نمودار ۶: درصد فراوانی مؤلفه ترتیب سازه و ادوات پرسشی در سطوح

Figure6: Proportions of Constituent Order and Interrogative Particles in each Level

به طور کلی نتایج حاصل از تأیید تفاوت معنادار میان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته در مؤلفه‌های ترتیب سازه و ادوات پرسشی و همچنین درصد فراوانی‌های به‌دست آمده برای این دو مؤلفه بیانگر مناسب بودن این مؤلفه‌ها برای سطح مبتدی است.<sup>۱۴</sup>

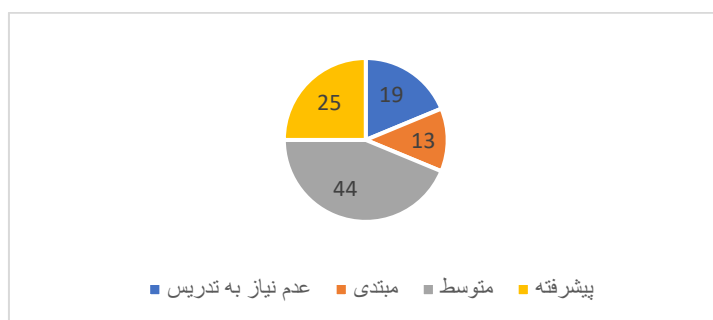
جدول ۵: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه جمله موصولی

Tabel5: Chi-Square Analysis of Relative clause

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون   |
|--------------|------------|--------|---------|
| ۰/۰۰۱        | ۱۵         | ۳۹/۱۷۵ | کاسکوئر |

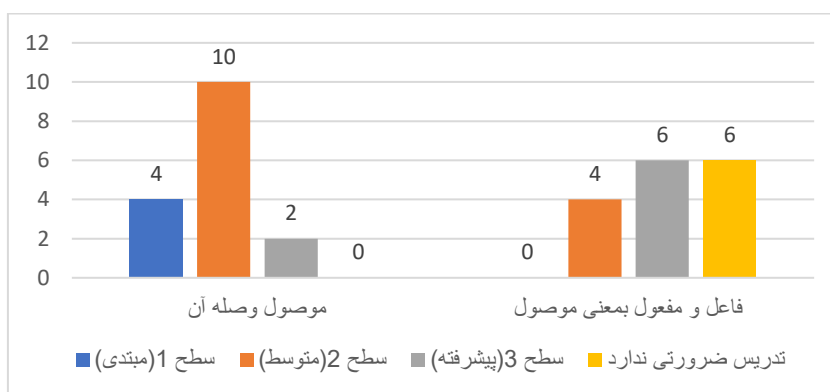
میزان آمار خی دو برابر ۳۹.۱۷۵ و درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۱ است. چون میزان

سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه جمله موصولی وجود دارد. بنابراین می توان براساس فراوانی، به سطح بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۷: درصد فراوانی مؤلفه جمله موصولی در سطوح  
Figure7: Proportions of Relative clause in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح میانی با ۴۴ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه جمله موصولی بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح میانی مناسب است.



نمودار ۸: فراوانی گویه های جمله موصولی در سطوح  
Figure8: Frequency of Relative clause by Level

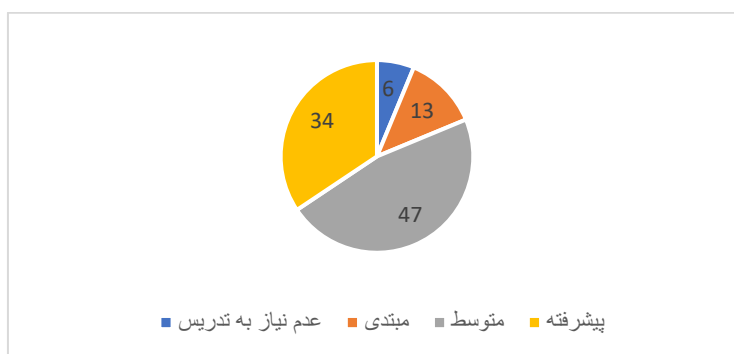
با اینکه به صورت کلی تدریس مبحث موصول برای سطح میانی مناسب دیده شده، ولی در نمودار بالا مشاهده می‌شود که پاسخ‌دهندگان تدریس «ال» اسم فاعل و مفعول در معنای موصول برای سطح پیشرفته مناسب دانسته‌اند. بنابراین بهتر است انواع موصول و امکان حذف یا عدم حذف آن در سطح میانی و بحث «ال» در معنای موصول سطح پیشرفته تدریس شود، زیرا این قاعده در دو زبان متفاوت است و ممکن است یادگیری آن برای زبان‌آموز در مراحل ابتدایی دشوار باشد، زیرا «هرگاه یک فارسی‌زبان بخواهد زبان عربی یاد بگیرد، مشکلاتی که در درجهٔ اول با آن مواجه می‌شود به اختلاف زبان مادری او با زبان عربی باز می‌گردد» (حجازی، ۱۹۷۳، ترجمهٔ سیدی، ۱۳۷۹، ص. ۴۵).

جدول ۶: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ ساخت سببی

Table 6: Chi-Square Analysis of Causative structure

| سطح معناداری | درجهٔ آزادی | مقدار  | آزمون   |
|--------------|-------------|--------|---------|
| ۰/۰۰۵        | ۱۵          | ۴۱/۷۳۵ | کاسکوئر |

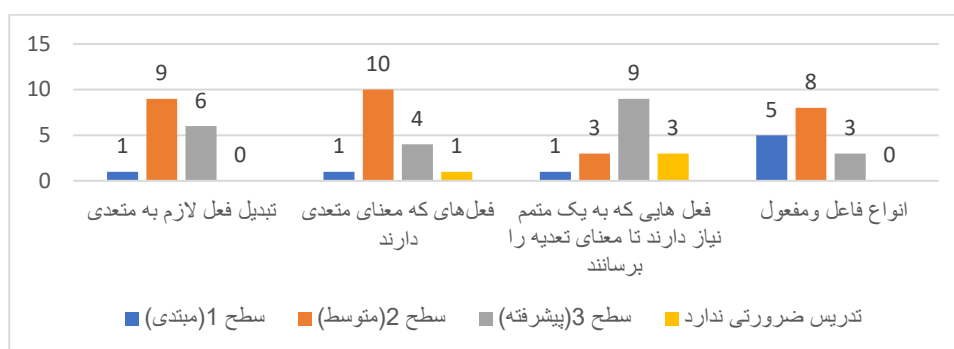
میزان آمار خی دو برابر ۴۱.۷۳۵ درجهٔ آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۵ است. چون میزان سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفهٔ ساخت سببی برای تدریس وجود دارد. بنابراین می‌توان براساس فراوانی، به سطح‌بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۹: درصد فراوانی مؤلفهٔ ساخت سببی در سطوح

Figure 9: Proportions of Causative structure in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح میانی با ۴۷ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه ساخت سببی بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح میانی مناسب است.



نمودار ۱۰: فراوانی گویه های ساخت سببی در سطوح

Figure10: Frequency of Causative structure by Level

نمودار ۱۰ نشان می دهد که تمامی قاعده های مربوط به ساخت سببی، به جز یک قاعده، برای سطح میانی مناسب هستند. تدریس قاعده مربوط به فعل هایی که به یک متمم نیاز دارند تا معنای تعدیه را برسانند برای سطح پیشرفته مناسب است. در اینجا نیز نظر پاسخ دهندگان بیانگر سیر تدریس از آسان به دشوار است، زیرا تدریس توالی فعل و فاعل را برای سطح مبتدی مناسب دانسته اند و تدریس انواع فاعل و مفعول و آموزش فعل لازم و متعدی و مجهول را برای سطح میانی سطح بندی کرده اند.

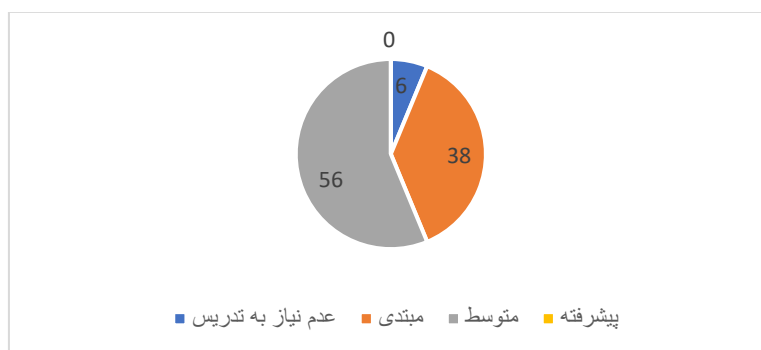
جدول ۷: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه نظام حالت

Table7: Chi-Square Analysis of Case system

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون   |
|--------------|------------|--------|---------|
| ۰/۰۰۰        | ۱۵         | ۳۷/۳۵۸ | کاسکوئر |

میزان آمار خی دو برابر ۳۷/۳۵۸ درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰۰۰۰۰ است. چون میزان سطح معناداری از ۰۰۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه نظام حالت برای تدریس وجود دارد. بنابراین می توان براساس فراوانی، به سطح بندی

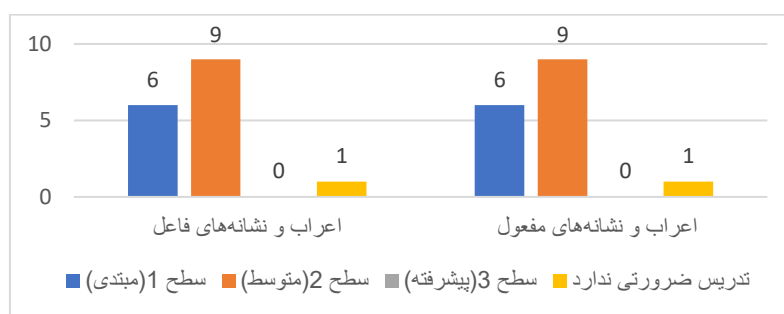
این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۱۱: درصد فراوانی مؤلفه نظام حالت در سطوح

Figure11: Proportions of Case system in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح پیشرفته با ۵۶ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه نظام حالت بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح پیشرفته مناسب است.

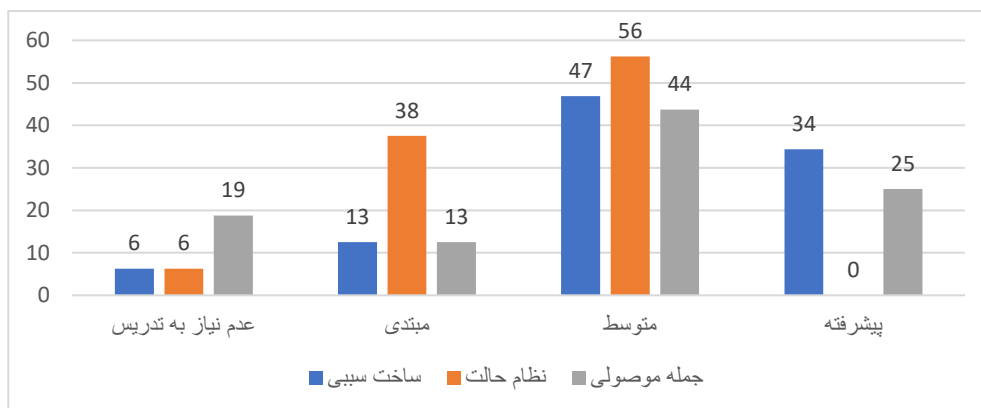


نمودار ۱۲: فراوانی گویه‌های نظام حالت در سطوح

Figure12: Frequency of Case system by Level

براساس نمودار ۱۲ پاسخ‌دهندگان رعایت اعراب فاعل و مفعول را در سطح میانی نگارش برای زبان‌آموزان لازم دانسته‌اند. زبان‌آموز باید هم‌زمان با فراگیری انواع فاعل و مفعول نشانه‌های آنان را

نیز یاد بگیرد و در نوشتن به عربی رعایت کند.



نمودار ۱۳: درصد فراوانی مؤلفه جمله موصولی، ساخت سببی و نظام حالت در سطوح

Figure13: Proportions of Relative clause and Causative structure and Case system in Each Level

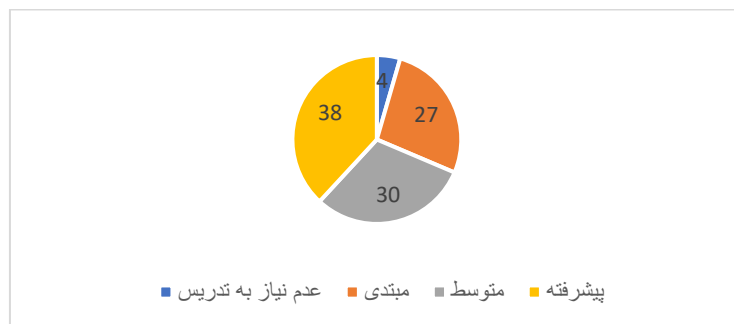
به طور کلی نتایج حاصل از تأیید تفاوت معنادار میان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته در مؤلفه های جمله موصولی، ساخت سببی و نظام حالت و همچنین درصد فراوانی های به دست آمده برای این سه مؤلفه، حاکی از مناسب بودن این مؤلفه ها برای سطح میانی است.

جدول ۸: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه وجه

Table8: Chi-Square Analysis of Mood

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون     |
|--------------|------------|--------|-----------|
| ۰/۰۰۱        | ۱۵         | ۳۶/۸۷۴ | کا اسکوئر |

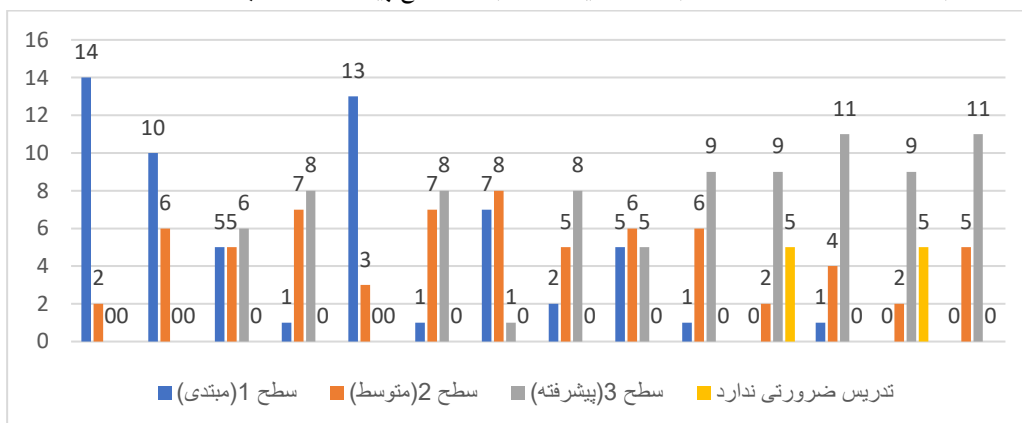
میزان آمار خی دو برابر ۳۶.۸۷۴ و درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۱ است. چون میزان سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه وجه برای تدریس وجود دارد. بنابراین می توان براساس فراوانی، به سطح بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۱۴: درصد فراوانی مؤلفه وجه در سطوح

Figure 14: Proportions of Mood in Each Level

براساس نظر خبرگان، سطح پیشرفته با ۳۸ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه وجه بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح پیشرفته مناسب است.



نمودار ۱۵: فراوانی گویه‌های مؤلفه وجه در سطوح

Figure 15: Frequency of Mood by Level

اصطلاح وجه فعل در زبان عربی رایج نیست. به همین دلیل پژوهشگران برای ساده‌سازی مقوله وجه از مفاهیم فعل، زمان فعل، و حروف مشبّهة بالفعل استفاده کردند. از طرفی مفهوم وجه، زمان و نمود ارتباط تنگاتنگی دارند و نمی‌توان به شکل کامل این سه مفهوم را از هم تفکیک کرد. بنابراین طبیعی است

که در نمودار بالا شاهد باشیم که برخی از بندهای آن برای تدریس در سطح مبتدی مناسب باشند، زیرا مفهوم زمان در جمله‌سازی موضوعی مهم است. زمانی که زبان‌آموز در سطح مبتدی توالی فعل و فاعل و مفعول را تمرین می‌کند با انتخاب فعل باید زمان آن را هم انتخاب کند. نمودار فوق نشان می‌دهد که استادان زمان‌های ساده مانند مضارع، ماضی ساده و استمراری برای سطح مبتدی و زمان مضارع التزامی، آینده و امر مخاطب را برای سطح میانی، مناسب دانسته‌اند. و قواعد مختص زبان عربی و یا قواعدی را که دارای تفاوت‌های بیشتری بین زبان عربی و فارسی هستند برای سطح پیشرفته مناسب دانسته‌اند، زیرا این تفاوت‌های بین دو زبان موجب مشکلاتی برای عربی‌آموزان می‌شود.

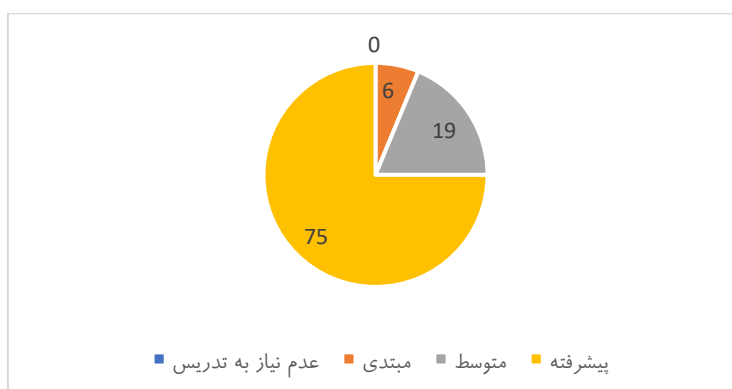
برای مثال «فعل امر غایب عربی برابر با وجه امری در فارسی نیست، بلکه معادل آن در فارسی وجه التزامی است. در صورتی که فعل نهی در عربی کاملاً با وجه امری منفی در فارسی مطابقت دارد. در تطبیق وجه امر فارسی و عربی علاوه بر فعل امری که دستورنویسان عربی برای درخواست از آن سخن می‌گویند اسم فعل امر و مصدر جایگزین امر نیز دارای وجه امری می‌باشند» (متقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۱۴۱). اسم فعل از نظر معنا قوی‌تر از فعل هم‌معنای خود و دارای مبالغه است. مثلاً فعل «بَعُدَ» تنها معنای دور بودن را می‌رساند، ولی اسم فعل هم‌معنای آن کلمه «هیئات» است که به معنای خیلی دور است (عباس حسن، ۱۴۲۸، ج ۴، صص. ۱۴۱-۱۴۲). عربی‌آموز فارسی‌زبان در ساخت فعل امر عربی و کاربرد وجه آن با مشکل جدی روبه‌رو خواهد شد، زیرا می‌داند همانند فعل امر فارسی فعل امر عربی نیز از فعل مضارع ساخته می‌شود. در ساخت فعل امر غایب نیز لام امر را معادل باید فارسی دریافته و وجه آن را نیز با وجه التزامی تطبیق می‌دهد. اما درمورد کاربرد اسم فعل امر و مصدر جانشین فعل امر، دچار سردرگمی خواهد شد، زیرا زبان‌آموز در زبان مادری خود برای اینکه به فعل امر وجهیت التزامی ببخشد از ابزار واژگانی بهره می‌جوید، در حالی که در زبان عربی نیازی به مدد گرفتن از ابزار واژگانی نیست. بنابراین بهتر است تدریس مقوله‌های امری مشابه بین دو زبان در وهله اول آموزش قرار گیرد و مقوله‌هایی مانند اسم فعل، مصدر جانشین فعل و فعل دارای نون تأکید در مرحله بعدی آموزش قرار گیرند (متقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۱۴۲).

جدول ۹: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفه نمود

Tabel9: Chi-Square Analysis of Aspect

| سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار  | آزمون     |
|--------------|------------|--------|-----------|
| ۰/۰۰۰        | ۱۵         | ۳۶/۴۵۲ | کا اسکوتر |

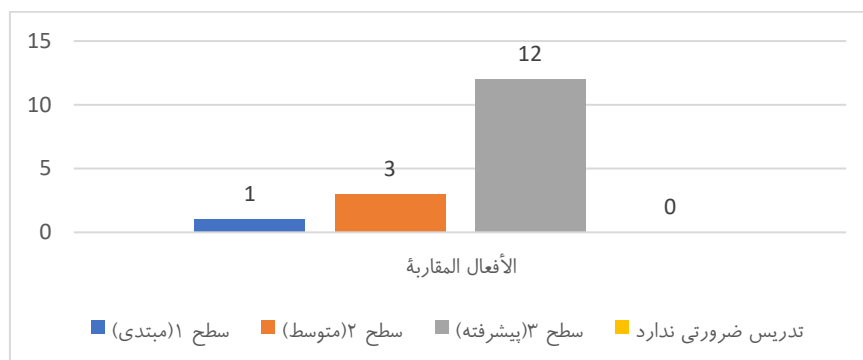
میزان آمار خی دو برابر ۳۶.۴۵۲ و درجه آزادی آن ۱۵ با سطح معناداری ۰.۰۰۰ است. چون میزان سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است، لذا تفاوت معناداری میان سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته در استفاده از مؤلفه نمود برای تدریس وجود دارد. بنابراین می‌توان براساس فراوانی، به سطح‌بندی این مؤلفه پرداخت.



نمودار ۱۶: درصد فراوانی مؤلفه نمود در سطوح

Figure16: Proportions of Aspect in Each Level

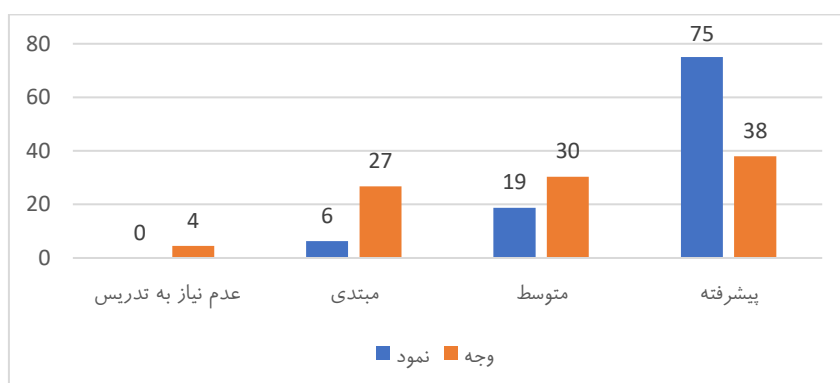
براساس نظر خبرگان، سطح پیشرفته با ۷۵ درصد فراوانی نسبت به سایر سطوح دارای بالاترین آمار برای استفاده از مؤلفه نمود بوده؛ لذا این مؤلفه برای سطح پیشرفته مناسب است.



نمودار ۱۷: فراوانی گویه های مؤلفه نمود در سطوح

Figure17: Frequency of Aspect by Level

با توجه به عدم تفکیک پذیری کامل مفاهیم زمان، وجه و نمود، بیش تر قواعدی که در قسمت مربوط به وجه بیان شد در قسمت نمود هم تکرار می شود. از سوی دیگر، یادگیری وجه فعل برای دانشجویان مقطع کارشناسی آسان تر است، بنابراین بیشتر قواعد مربوط به زمان در قسمت وجه فعل قرار گرفت. همچنین بررسی افعالی مانند افعال مقاربه و برخی افعال ناقصه<sup>۱۰</sup> که مفهوم نمود در آنها عمیق تر است در بخش نمود بررسی می شود. همچنین زبان آموز با مفهوم نمود تام و غیرتام در این قسمت آشنا خواهد شد.



نمودار ۱۸: درصد فراوانی مؤلفه وجه و نمود در سطوح

Figure18: Proportions of Mood and Aspect in Each Level

به طور کلی نتایج حاصل از تأیید تفاوت معنادار میان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته در مؤلفه‌های وجه و نمود و همچنین درصد فراوانی‌های به‌دست آمده برای این دو مؤلفه، حاکی از مناسب بودن این مؤلفه‌ها برای سطح پیشرفته است.

## ۵. نتیجه

در این پژوهش با توزیع پرسش‌نامه میان خبرگان به بررسی مؤلفه‌های زبان عربی برای سطح‌بندی آن‌ها در مهارت نگارش رشته کارشناسی زبان و ادبیات عربی پرداختیم. در ادامه با توجه به نتایج کسب‌شده، پاسخ سؤال اول جستار چنین است: قواعد مربوط به مؤلفه‌های ادات پرسشی و ترتیب سازه برای تدریس در سطح مبتدی و قواعد مربوط به مؤلفه‌های موصول و ساخت سببی و نظام حالت برای تدریس در سطح میانی و نیز قواعد مربوط به مؤلفه‌های وجه و نمود برای تدریس در سطح پیشرفته مناسب هستند. در برخی از نتایج تحلیل داده‌های پرسش‌نامه شاهد بودیم که یک یا چند قاعده مربوط به یک مؤلفه معین برای تدریس در یک سطح خاص (مثلاً سطح مبتدی) مناسب است، در حالی که قاعده دیگری از همان مؤلفه برای تدریس در سطح دیگری (مثلاً سطح میانی) مناسب است. همچنین در پاسخ سؤال دوم جستار، نتایج نشان داد قواعدی که دارای وجه مشترک در دو زبان هستند برای مراحل اولیه نوشتن و قواعد مختص زبان عربی و یا قواعدی که دارای وجه اختلاف در بین دو زبان هستند برای تدریس در مراحل بالاتر مناسب هستند. نتایج پژوهش زمانی بهبهانی (۱۳۹۶، ص. ۳۰۴) و متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷، ص. ۱۴۲) نیز تأکیدکننده این امر هستند.<sup>۱۶</sup> با این حال تحلیل کلی مؤلفه‌ها بیانگر این بود که هر مؤلفه برای تدریس در یک سطح معین مناسب است. برای حل مشکلات احتمالی و موفقیت بیشتر در اجرای این سطح‌بندی پیشنهاد می‌شود جهت رعایت اصل سیر تدریس آسان به سخت قواعدی که خارج از سطح مشخص شده قرار گرفته‌اند برای همان سطحی که استادان محترم مناسب دیده‌اند تدریس شود و باقی قواعد در سطح مشخص‌شده تدریس شوند. در پایان نمای کلی از سطح‌بندی مذکور ارائه می‌شود.

جدول ۱۰: سطح‌بندی قواعد عربی در سطوح سه‌گانه

Tabel10: Classification of Arabic Rules by Level

| سطح         | ردیف | قاعده                                |
|-------------|------|--------------------------------------|
| سطح مبتدی   | ۱    | توالی مبتدا و خبر                    |
|             | ۲    | توالی فعل و فاعل                     |
|             | ۳    | انواع فاعل و مفعول به                |
|             | ۴    | توالی فعل و مفعول                    |
|             | ۵    | توالی مفعول‌های متعدد در جمله        |
|             | ۶    | توالی موصوف و صفت                    |
|             | ۷    | توالی مضاف و مضاف‌الیه               |
|             | ۸    | معلوم و مجهول                        |
|             | ۹    | ماضی ساده                            |
|             | ۱۰   | ماضی استمراری                        |
|             | ۱۱   | مضارع                                |
|             | ۱۲   | نفی جمله                             |
|             | ۱۳   | انواع ادوات پرسشی                    |
|             | ۱۴   | مکان ادوات پرسشی در جمله             |
| سطح میانی   | ۱۵   | زمان آینده                           |
|             | ۱۶   | امر و نهی مخاطب                      |
|             | ۱۷   | توالی صفت و مضاف‌الیه                |
|             | ۱۸   | موصول وصله آن                        |
|             | ۱۹   | «ال» اسم فاعل و مفعول در معنای موصول |
|             | ۲۰   | اعراب و نشانه‌های آن در فاعل         |
|             | ۲۱   | اعراب و نشانه‌های آن در مفعول        |
|             | ۲۲   | تبدیل فعل لازم به متعدی              |
|             | ۲۳   | افعالی که مفهوم تعدی دارند           |
|             | ۲۴   | مضارع مرفوع                          |
| سطح پیشرفته | ۲۵   | مضارع منصوب                          |
|             | ۲۶   | مضارع مجزوم                          |
|             | ۲۷   | امر غایب                             |
|             | ۲۸   | مصدر و اسم فعل در معنای امر          |

| سطح | ردیف | قاعده              |
|-----|------|--------------------|
|     | ۲۹   | جمله شرطیه         |
|     | ۳۰   | جمله شرطیه اسمیه   |
|     | ۳۱   | جمله شرطیه فعلیه   |
|     | ۳۲   | حروف مشبّهه به فعل |
|     | ۳۳   | افعال مقاربه       |
|     | ۳۴   | افعال ناقصه        |

## ۶. پی‌نوشت‌ها

۱. ترتیب سازه، حرکت پرسش‌واژه، بند موصولی، ساخت سببی، نظام حالت، وجه و نمود
۲. محتوای این پرسش‌نامه براساس نتایج رده‌شناسی مؤلفه‌های مذکور بین زبان‌های فارسی و عربی توسط افرادی چون ملهم الشاعر (۱۳۹۸) و بسام رحمه (۱۳۹۹) طراحی شده است. نویسندگان تقریباً تمامی قواعد زیرمجموعه مؤلفه‌های رده‌شناسی بررسی شده در این پژوهش‌ها را در پرسش‌نامه ذکر کرده‌اند.
3. Kolmogorov-Smirnov Test
4. Audiolingual Method
5. The Oral Approach/ Situational Language Teaching
6. Firth
7. linguistic competence
8. communicative competence
9. Joseph Greenberg
10. Causative structures
11. Causer
12. Causee
13. Case
۱۴. برای رعایت سیر آسان به دشوار در امر تدریس قاعده ترکیب وصفی و جایگاه ادوات پرسشی در سطح متوسط تدریس می‌شود.
۱۵. برخی افعال ناقصه در دو سطح دیگر نیز برای توضیح جمله منفی و نیز ساخت زمان تدریس خواهد شد.
۱۶. این پژوهش‌ها برخلاف جستار پیش‌رو به سطح‌بندی قواعد عربی در سطوح سه‌گانه نپرداخته‌اند.

## ۷. منابع

- آذرنوش، آ. (۱۳۷۱). پیشنهادی برای آموزش نحو در ایران، مقالات و بررسی‌ها، ۵۳-۵۴، ۶۷-۷۷.

- آقاگل‌زاده، ف. و عباسی، ز. (۱۳۹۱). بررسی وجه فعل در زبان فارسی بر پایه نظریه فضاهاى ذهنی. *ادب پژوهی*، ۶ (۲۰)، ۱۳۵-۱۵۴.
- أشعری، ه. (۲۰۱۸). المدخل الاتصالی فی تعلیم اللغة العربیة. *التدریس*، ۶ (۱)، ۱۷-۳۴.
- بازیان، آ.، گلفام، ا. و عامری، ح. (۱۴۰۲). بررسی نقش های (که) در بندهای موصولی: رویکردی رده‌شناختی. *جستارهای زبانی*، ۱۴ (۴)، ۳۴۳-۳۷۲.
- خان‌آبادی، ط. (۱۳۹۷). *إشکالية التدخل والتداخل اللغوی بین الفارسیة والعربیة فی مهارة الكتابة الأولى والثالثة لدى الطلاب الإيرانيین فی قسم اللغة العربیة وآدابها*. رسالة الماجستير. جامعة تربیت مدرس.
- حجازی، م. ف. (۱۳۷۹). *زبان‌شناسی عربی*. ترجمه سید حسین سیدی. چاپ اول. تهران: سمت.
- حسینی، س. م. و خسروی، ر. (۱۳۸۹). تسهیل نحو در پرتو آموزش، *زبان و ادبیات عربی*، ۲ (۳)، ۱-۲۲.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۲). *پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دبیر مقدم، م.، صحرایی، ر. م. و الشاعر، م. (۱۳۹۹). تأثیر استفاده از مؤلفه‌های رده‌شناسی ترتیب واژه زبان فارسی و عربی بر یادگیری فارسی آموزان عرب‌زبان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۹ (۲۰)، ۳-۲۳.
- الراجحی، ع. (۱۹۹۸). *التطبیق النحوی*. الطبعة الثانية. الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.
- رحمانی، ع. (۱۳۹۹). فاعلیه تدریس ماده القواعد باستخدام استراتیجیة جیغسو Jigsaw لدى طلبة قسم اللغة الفارسیة بجامعة هرمزكان. *دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلمها*، ۴ (۸)، ۹۵-۱۱۴.
- رحمة، ب. (۱۳۹۹). *بررسی تطبیقی رده‌شناختی روابط نحوی (ترتیب سازه، حرکت پرسش‌واژه، بند موصولی، ساخت سببی، نظام حالت، وجه و نمود) در زبان‌های فارسی و عربی*. رساله دکترا. دانشگاه تربیت مدرس.
- رحمة، ب.، دری، ن.، عامری، ح.، غلامحسین‌زاده، غ.، متقی‌زاده، ع. (۱۴۰۰). دراسة مقارنة لترتیب مكونات الجملة فی اللغتين العربیة والفارسیة علی ضوء علم التصنيف اللغوی. *بحوث فی اللغة العربیة*، ۱۳ (۲۴)، ۱۰۱-۱۲۶.
- رحمة، ب.، دری، ن.، عامری، ح.، غلامحسین‌زاده، غ.، متقی‌زاده، ع. (۱۳۹۹). بررسی رده‌شناختی

- تطبیقی حرکت پرسش‌واژه‌ها در زبان‌های فارسی و عربی. جستارهای زبانی، ۱۱(۲)، ۱-۳۲.
- رضایی، و. و بهرامی، ف. (۱۳۹۴). مبانی رده‌شناسی زبان. چ ۱. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- ریاضی‌نیا، س. (۱۳۹۹). مقایسه و تحلیل بخش منصوبات نحو عربی و مباحث مشابه در دستور زبان فارسی و علم معانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- زایر، س.ع. و داخل، س.ت. (۲۰۱۵). اتجاهات حديثة فی تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى. بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- زمانی بهبهانی، ا. (۱۳۹۶). تحلیل مقابله‌ای نحوی و صرفی دو زبان فارسی و عربی: رویکردی در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- الشاعر، م. (۱۳۹۸). تحلیلی بر ویژگی‌های رده‌شناختی زبان فارسی و زبان عربی: راهکارهایی برای تسهیل آموزش زبان فارسی و عربی. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- شکرانی، ر. (۱۳۷۴). پژوهشی پیرامون پدیده اعراب در مقایسه با مقوله‌های «نقش» و «وجه» دستور زبان فارسی. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، ۷، ۴۹-۶۵.
- ضیاءحسینی، س.م. (۱۳۸۵). اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: سخن.
- طعیمه، ر.ا. (۱۹۸۶). المرجع فی تعلیم اللغة العربية للناطقین بلغات أخرى. جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية.
- عباس، ح. (۱۴۲۸). النحو الوافی. الطبعة الأولى. بیروت: المكتبة المحمدی.
- کشاورز، ح. و خورسند، م. (۱۳۹۵). مناهج تعلیم النحو فی فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل و حلول). دراسات فی اللغة العربية وتعلیمها، ۱، ۱۰۹-۱۲۴.
- متقی‌زاده، ع.، اشکوری، س.ع. و اسحاقی، س. (۱۴۰۰). تیسیر تعلیم النحو وتعلّمه باستخدام الأنماط اللغویّة من القرآن الکریم والنصوص الدینیة (دراسة تحليلیة). دراسات فی تعلیم اللغة العربیّة وتعلّمها، ۶(۱۱)، ۲۷۱-۳۰۰.
- متقی‌زاده، ع.، عامری، ح. و خان‌آبادی، ط. (۱۳۹۷). بررسی مقابله‌ای نظام وجه امری در زبان فارسی و عربی. مطالعات تطبیقی فارسی - عربی، ۳(۵)، ۱۱۹-۱۴۵.

- مفیدی، ر. (۱۳۹۸). رده‌شناسی نظام حالت اسم در زبان عربی. *مجله علم زبان*، ۶ (۱۰)، ۷-۴۱.
- یلچی، و. (۱۳۹۱). *بررسی ساخت‌های سببی در ترکی آنری*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- یوسف عزیز، ی. (۱۹۸۴). *الزمن و الحدث فی العربية و الانكليزية*. *آداب المستنصرية*، ۸، ۲۶۱-۲۷۸.

## References

- Ado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. The University of Michigan Press.
- Agha Golzadeh, F., & Abbasi, Z. (2012). Mood in Persian based on the Theory of Mental Spaces. *Journal of Adab Pazhuhi*, 6(20), 135–154. [In Persian].
- Al-Rajih, A. (1998). *Arabic book grammar applied*. [In Arabic].
- Al-shair, M. (2019). *An analysis of typological features of Persian and Arabic: Strategies to streamline teaching Persian and Arabic* [PhD Dissertation, Allameh Tabataba'i University]. [In Arabic].
- Asy'ari, H. (2018). The communicative approach to teaching the Arabic language. *Al-Tadris*, 6 (1), 17–34. [In Persian].
- Azarnoosh, A. (1993). A pedagogical proposal for teaching grammar in Iran. *Maqalat wa Barrasiha*, 54-53. [In Persian].
- Bazian, A., Golfam, A., & Ameri, H. (2023). The study of “Ke” in relative clauses: A typological approach. *Language Related Research*, 14(4), 343–372. [In Persian].
- Comrie, B. (1992). *Language universal and linguistic typology, syntax and morphology* (2nd ed.). Blackwell. [In Persian].
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing. [In Persian].
- Cullen, R. (2008). Teaching grammar as a liberating force. *ELT Journal*, 62(3), 221–230.
- Dabirmoghaddam, M. (2013). *Studies in Persian linguistics*.
- Dabirmoghaddam, M., Sahraei, R. M., & ALShair, 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].
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. [In Persian].
  - Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (pp. 73–113). MIT Press. [In Persian].
  - Hassan, A. (2007). *A book in syntax*. Al-Muhammadi. [In Persian].
  - Hijazi, M. F. (2000). *Arabic linguistics*. [In Persian].
  - Hosseini, S. M., & Khosravi, R. (2010). Syntax simplification in the field of education. *Journal of Arabic Language & Literature*, 2(3), 1–22. [In Persian].
  - Keshawarz, H., & Khorsandi, M. (2017). Methods of teaching grammar in Arabic language and literature major in Iranian universities (problems and solutions). *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 1(1), 109–124. [In Arabic].
  - Khanabadi, T. (2019). *Pathology of Persian and Arabic interference in Iranian students of Arabic language and literature in writing skill 1 & 3* [Master's thesis, Tarbiat Modares University]. [In Arabic].
  - Mofidi, R. (2020). The typology of case system of nouns in Arabic. *Language Science*, 6(10), 7–41. [In Persian].
  - Motaghizadeh, I., Ameri, H., & Khanabadi, T. (2018). Contrastive analysis of the imperative mood system in Persian and Arabic. *Persian And Arabic Adaptive Researches*, 3(5), 119–145. [In Persian].
  - Motaghizade, I., Ashkevari, S. A., & Es-haghi, S. (2022). Simplifying Arabic language structure using linguistic patterns of holy Quran and religious texts. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 6(1), 271–300. [In Arabic].
  - Nunan, D. (2003). *Practical English learning* (1st ed.). McGraw-Hill. [In Persian].
  - Rahmani, A. (2020). The effectiveness of teaching Arabic grammar using jigsaw strategy

- among students of the Persian language department at the University of Hormozgan. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 4(2), 95–114. [In Arabic].
- Rahmeh, B. (2020). *A comparative typological study of syntactic relations (Words order, Wh-movement, Relative clause, Causative structure, Case, Mood and Aspect) in Persian and Arabic languages* [PhD Dissertation, Tarbiat Modares University]. [In Persian].
  - Rahmeh, B., Dorri, N., Aameri, H., Gholamhoseinzadeh, G., & Motagizadeh, E. (2021). A comparative typological study of word order in Persian and Arabic languages. *Research in Arabic Language*, 13(24), 101–126. [In Persian].
  - Rahmeh, B., Dorri, N., Aameri, H., Gholamhoseinzadeh, G., & Motagizadeh, E. (2020). A comparative typological study of interrogative words in Persian and Arabic. *Language Related Research*, 11(2), 1–3. [In Arabic].
  - Rezai, V., & Bahrami, F. (2015). *Fundamentals of linguistic typology*. [In Arabic].
  - Riazinia, S. (2020). *Comparison between Mansoubat in Arabic syntax and similar subjects in Persian grammar* [Master's thesis, Isfahan University]. [In Persian].
  - Shokrani, R. (1995). Contrastive analysis of Arabic I'rab and Persian function and mood. *Journal of Applied Sociology*, 7, 49–65. [In Persian].
  - Toemah, R. A. (1986). *The reference in teaching Arabic to non-native speakers*. [In Arabic].
  - Van Valin, R. (2004). *An introduction to syntax*. Cambridge University Press. [In Persian].
  - Yalchi, V. (2012). *Causative structures in Azari Turkish* [Master's thesis, Tarbiat Modares University]. [In Persian].
  - Youssef Aziz, Y. (1984). Tense and aspect in the Arabic and English languages. \*AL-Mustansiriya Journal of Arts, 8, 261–278. [In Persian].
  - 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]. [In Persian].
  - Zayer, S. A., & Dakhel, S. T. (2015). *Modern trends in teaching the Arabic language*. [In Arabic].
  - Ziahosseiny, S. M. (2006). *Principles and theories of teaching Persian as a foreign language*. [In Persian].