



## The Use of Lexical and Grammatical Cues in Sentence Tense Recognition Based on Input Processing Theory: A Comparison of Beginner and Advanced Arab Learners of Persian

**Seyed Mehdi Abtahi\***

PhD Candidate of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

mehdi.abtahi90@gmail.com

**Rezamorad Sahraee**

Corresponding author, Professor, Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

sahraei@atu.ac.ir

**Amir Zand-Moghadam**

Associate Professor, Departments of "English Language and Literature" and "Linguistics", Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

zandmoghadam@atu.ac.ir

**Behzad Rahbar**

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

rahbarbehzad@gmail.com

### Abstract:

Considering the role and importance of tense recognition in language learning the aim of the current study is to investigate the types of cues used to recognize the grammatical tense by Arabic-speaking Farsi learners at the beginner and advanced levels. The relationship between the understanding of the time of Persian sentences and gender, as well as the relationship between the understanding of time and the first language of Persian learners, has also been investigated. This research was conducted based on the lexical precedence principle of the input processing theory of VanPatten (2015). The participants of the research, who were selected as available random sampling, were 53 Arabic-speaking Farsi learners who were divided into two groups, beginners and advanced based on their level. The instruments used in this research were two tests in two stages; In the first stage, using the sentence recognition test, the subjects marked the time of the sentences they heard in the answer sheet, and in the second stage, the same test was performed; with the difference that in this test, the sentences did not have time adverbs. The findings of this research show that beginner Arabic speakers use both lexical cues and current inflections in recognizing the tense of a sentence; But in most cases, their choice is only one of the cues; This is while advanced level subjects simultaneously use two lexical cues and current interpretation. Regarding gender, the results showed that there is no significant relationship between gender and the ability to understand sentence time.

\***Cite this article:** Abtahi, Seyed Mehdi. Sahraee, Rezamorad. Zand-Moghadam, Amir. Rahbar, Behzad. The Use of Lexical and Grammatical Cues in Sentence Tense Recognition Based on Input Processing Theory: A Comparison of Beginner and Advanced Arab Learners of Persian. *Vol. 12, No. 2 (Tome 26), October 2023, 115-144.*

DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.18059.1620

Received on: 8/11/2022

Accepted on: 06/01/2023



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

## **Introduction**

Tense and its inflection are one of the most important indicators of linguistic ability in any language, and this issue has a decisive role for languages that have current inflection. In general, in languages where there is a present conjugation, the reference of time is expressed using lexical cues (adverbial expressions) and grammatical cues (verbal morphemes). According to some researchers who have worked in this field: (Bardvi-Harlig, 1992; Cameron, 2013; Lee et al, 1997; Musumeci, 1989) language learners, first from implicit cues as an example of the order of events in they use the text and then they use the lexical cues and finally they use the verbal morphemes.

The present study aims to answer the question of how linguists understand the tense of sentences; In particular, its emphasis is on the students' understanding of sentence time. Because time plays a very important role in verbal communication.

Also, the current research aims to examine and analyze the role of lexical and grammatical cues in determining sentence time by using input processing theory, which is one of the relatively new theories in the field of teaching and learning a foreign/second language. And as it was said, time plays an important and decisive role in human verbal communication. Therefore, one of the things that should be addressed in language teaching is the discussion of time and ways to identify it.

Despite the importance of recognizing the time of the sentence, both in terms of meaning and communication, in the sentence and beyond that in the text, in different languages, very few researches have been done in this field and according to the survey conducted in Persian Language No research has been done; Therefore, the existence of such research in Persian language is very important. This research tries to answer four basic questions inspired by input processing theory. This theory was first proposed by VanPatten (1993), inspired by Krashan's input hypothesis. This theory refers to a field of research that shows how language learners establish a relationship between form and meaning and how they break it down into its constituent parts so that they can understand it (Hashemnezhad & Khalili, 2013).

## **Methodology**

The statistical population of this research consisted of 53 Arabic-speaking Farsi learners (28 people at the general level and 25 people at the advanced level) from the Persian Language Center of Imam Khomeini International University, Qazvin, who were randomly available and invited. They cooperated. Their age range was between 18 to 25 years, and in terms of gender, 23 were women and 30 were men.

The tests used in this research were:

1- level determination test

This test was used to determine the level of language learners; Based on this test, the subjects were placed in two levels, beginner and advanced

2- Personal information questionnaire

This questionnaire contained information such as nationality, gender, first language, age, last degree, and level of familiarity with a language other than Persian.

3- Sentence time detection test

This test itself is divided into two categories:

1- An audio file containing 30 Persian language sentences in which there were both lexical cues and current interpretation cues.

2- An audio file containing 30 Persian language sentences in which there were only cues to the current interpretation.

## **Results**

This research aimed to answer four basic questions. In the first question, the difference between Arabic speakers in beginner and advance levels was in the use of lexical cues grammatical cues in understanding Persian sentences. The results showed that the Persian learners of beginner Arabic speakers used the grammatical cues more often, In the case of advanced Arabic speakers, the results of data analysis show the simultaneous use of lexical and grammatical cues.

Regarding the second question, i.e., the effect of the first language on recognizing the time of the sentence, the studies showed that the first language has a significant effect on the recognition of the time of the sentence.

The results of data analysis regarding the third question, i.e. the relationship between language level of language learners and sentence recognition, indicate that the more the language level increases, the simultaneous use of lexical and grammatical cues increases significantly.

## **Conclusion**

The findings of this research showed; Beginner Arabic speakers use both lexical clues and present tenses to recognize the time of a sentence; But in most cases, their choice is only one of the clues. This is while the advanced level subjects use two lexical clues and the current interpretation at the same time. Regarding gender, the results showed that there is no significant relationship between gender and the ability to understand sentence time..

## **Conflict of Interest**

This research has been carried out at all stages, including design, collection, analysis and interpretation of data and publication, at personal expense, and the authors are not affiliated with any organization that affects any of the goals or actions of the research.

## **Acknowledgment**

The authors would like to thank the Persian language teaching center of Imam Khomeini International University for providing the basis for collecting research data.

**Keywords:** input processing theory, grammatical cues, lexical cues, tense.



## استفاده از سرنخ‌های واژگانی و تصریفی در تشخیص زمان جمله بر پایه نظریه پردازش درون‌داد: مقایسه فارسی آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته (پژوهشی)

سید مهدی ابطحی\*

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی

mehdi.abtahi90@gmail.com

رضامراد صحرای

نویسنده مسئول، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی

sahraeereza@atu.ac.ir

امیر زندمقدم

دانشیار گروه‌های زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی

zandmoghadam@atu.ac.ir

بهزاد رهبر

استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی

rahbarbehzad@gmail.com

### چکیده

با توجه به نقش و اهمیت تشخیص زمان دستوری در فراگیری زبان و نبود پژوهش‌های مرتبط در خصوص فراگیری زبان فارسی، هدف از پژوهش حاضر، بررسی نوع سرنخ‌های به‌کار رفته، جهت تشخیص زمان دستوری و همچنین رابطه بین درک زمان جمله‌های فارسی و جنسیت و نیز رابطه بین درک زمان و زبان اول فارسی‌آموزان عربی‌زبان در سطوح مبتدی و پیشرفته بود. بدین منظور، اصل تقدم واژگانی نظریه پردازش درون‌داد (ون پتن، ۲۰۱۵) به‌عنوان پایه و چهارچوب نظری در نظر گرفته شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش که به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، عبارت بودند از ۵۳ نفر فارسی‌آموز عربی‌زبان، از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)، که بر اساس سطح، به دو گروه مبتدی (۲۸ نفر) و پیشرفته (۲۵ نفر) تقسیم شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، دو آزمون محقق ساخته در دو مرحله بود: در مرحله اول، با استفاده از آزمون تشخیص زمان جمله، آزمودنی‌ها، زمان جمله‌هایی که می‌شنیدند را در پاسخنامه علامت می‌زدند. در مرحله دوم، همان آزمون اجرا شد، با این تفاوت که در این آزمون، جمله‌ها فاقد قید زمان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد عربی‌زبانان مبتدی، هم از سرنخ‌های واژگانی و هم از تصریف‌های فعلی در تشخیص زمان جمله استفاده می‌کنند؛ اما در بیشتر موارد، انتخاب آن‌ها، تنها یکی از سرنخ‌ها می‌باشد. این در حالی است که آزمودنی‌های سطح پیشرفته، هم‌زمان از دو سرنخ واژگانی و تصریف فعلی استفاده می‌کنند. در مورد جنسیت، نتایج نشان داد که بین جنسیت و توانایی درک زمان جمله، رابطه معناداری وجود ندارد.

### کلیدواژه‌ها

پردازش درون‌داد، سرنخ‌های تصریف فعلی، سرنخ‌های واژگانی، زمان دستوری.

\*استناد: ابطحی، سید مهدی. صحرای، رضامراد. زندمقدم، امیر. رهبر، بهزاد. استفاده از سرنخ‌های واژگانی و تصریفی در تشخیص زمان جمله بر پایه نظریه پردازش درون‌داد: مقایسه فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته، سال دوازدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۶)، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، ۱۱۵-۱۴۴.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2023.18059.1620

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۱۷

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

## ۱. مقدمه

زمان و تصریف آن، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توانش زبانی در هر زبانی است که این مسأله، برای زبان‌هایی که تصریف فعلی دارند، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. به‌طور کلی، در زبان‌هایی که تصریف فعلی وجود دارد، مرجع زمان با استفاده از سرنخ‌های واژگانی (قیدها) و سرنخ‌های تصریفی (تصریف‌های فعلی) بیان می‌شوند. طبق نظر برخی از پژوهشگرانی که در این حیطه کار کرده‌اند: (Lee, 2013; Cameron, 2013; Bardvi-Harlig, 1992; et al, 1997; Musumeci, 1989) زبان‌آموزان، ابتدا از سرنخ‌های ضمنی به‌عنوان نمونه از ترتیب رویدادها در متن استفاده می‌کنند و سپس از سرنخ‌های واژگانی و در آخر، از تصریف‌های فعلی استفاده می‌کنند. تقدم اولیه‌ی زبان‌آموزان برای سرنخ‌های واژگانی، نسبت به سرنخ‌های تصریفی، از لحاظ برتری سرنخ توضیح داده می‌شود؛ یعنی هرچه برجستگی سرنخ بیشتر باشد، آسان‌تر قابل شناسایی است و این برجستگی می‌تواند عامل فیزیکی، روان‌شناختی و تجربی داشته باشد. سرنخ‌های واژگانی و تصریفی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تشخیص زمان جمله دارند (Bardovi- Harlig, 2000).

پژوهش حاضر قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که زبان‌آموزان، چگونه زمان جمله‌ها را درک می‌کنند؛ به‌ویژه تأکید آن بر درک زبان‌آموزان از زمان جمله است. به این دلیل که زمان، نقش بسیار مهمی در ارتباط کلامی ایفا می‌کند. از آنجایی که زبان فارسی، از لحاظ تصریف، دارای تصریف فعلی است و وقت بسیاری از فارسی‌آموزان و مدرسان، به مطالعه‌ی تصریف فعل اختصاص می‌یابد و به این دلیل که تصریف فعلی، قابل اطمینان‌ترین نشانه‌ی زمان در زبان فارسی است؛ یعنی حتی بدون وجود عبارت‌های زبانی در جمله و تنها از طریق فعل جمله، می‌توان زمان جمله را تشخیص داد، لازم است زبان‌آموزان با استفاده‌ی درست تصریف فعلی، به‌منظور تشخیص زمان جمله آشنا شوند. لازم به یادآوری است که متأسفانه، پژوهش‌های کمی در مورد زمان، در پژوهش‌های زبان دوم، با تأکید بر استنباط و درک زمان صورت گرفته است.

میزان استفاده از سرنخ‌هایی که توسط زبان‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید مورد بررسی قرار گیرند تا معلمان و پژوهشگران، درک درستی از راهکارهای درک زبان‌آموزان داشته باشند. پژوهش‌ها، در حوزه زبان دوم نشان داده است که راهکارهای درک زبان‌آموزان، می‌تواند با رشد نظام زبانی آن‌ها تغییر نماید. بنابراین، سؤال این است که آیا زبان‌آموزان مبتدی و زبان‌آموزان پیشرفته، در استفاده از سرنخ‌ها برای تشخیص زمان جمله، از روش‌های متفاوتی استفاده می‌کنند؟

همچنین، پژوهش حاضر بر آن است که با بهره‌گیری از نظریه‌ی پردازش درون‌داد که یکی از نظریه‌های نسبتاً جدید در زمینه‌ی آموزش و یادگیری زبان خارجی/دوم است، به بررسی و تحلیل نقش سرنخ‌های واژگانی و دستوری، در تشخیص زمان جمله بپردازد و همان‌گونه که گفته شد، زمان، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در ارتباطات کلامی انسان‌ها ایفا می‌کند. بنابراین، یکی از مواردی که در امر آموزش زبان باید به آن پرداخته شود، بحث زمان و

راه‌های تشخیص آن است. این پژوهش، قصد دارد با مقایسه قرار دادن فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته، به این مسأله بپردازد که آن‌ها بیشتر از سرنخ‌های واژگانی استفاده می‌کنند یا دستوری. علاوه بر آن، این که رشد زبانی آزمودنی‌ها، چه تأثیری در توانایی آن‌ها در تشخیص زمان جمله دارد مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ به بیان دقیق‌تر، سوال اول این پژوهش این است: آیا رابطه معناداری بین سطح زبانی فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته، در میزان استفاده از سرنخ‌های واژگانی و تصریف فعلی وجود دارد؟ در آخر نیز این موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد که متغیر جنسیت، چه تأثیری در انتخاب سرنخ‌های واژگانی و دستوری دارد؛ به عبارت دیگر، سوال دیگر این پژوهش این است: آیا بین جنسیت و توانایی تشخیص زمان جمله، از طریق سرنخ‌های واژگانی یا دستوری، رابطه معناداری وجود دارد؟

با وجود اهمیت تشخیص زمان جمله، چه به لحاظ معنایی و چه به لحاظ ارتباطی، در جمله و فراتر از آن در متن، در زبان‌های مختلف، پژوهش‌های بسیار اندکی در این زمینه صورت گرفته و بر طبق بررسی انجام شده، در زبان فارسی نیز هیچ پژوهشی صورت نگرفته است؛ بنابراین، وجود چنین پژوهشی در زبان فارسی بسیار مهم است. این پژوهش، سعی دارد با الهام از نظریه پردازش درون‌داد و به‌خصوص اصل تقدم واژگانی، در وهله اول، این موضوع را کشف نماید که فارسی‌آموزان عربی‌زبان، کدام ویژگی‌های مربوط به زمان در درون‌داد (عبارت‌های قید زمان، تصریف فعلی) را جهت تشخیص زمان، مورد استفاده قرار می‌دهند و همچنین مشخص کند، کدام یک برای زبان‌آموزان آسان‌تر است و در وهله بعد، به بررسی نقش جنسیت و میزان آگاهی از زبان فارسی در استفاده از سرنخ‌های واژگانی و دستوری بپردازد.

پژوهش حاضر، به دنبال بررسی نقش زمان در سطح جمله به دو دلیل است: (۱) درون‌داد سطح جمله، معمولاً در هر گفتار طبیعی یافت می‌شود. (۲) شاید جمله پربسامدترین سطح درون‌داد در کلاس باشد. با محدود کردن جمع‌آوری داده‌ها؛ از جمله عواملی مانند: توالی رویدادها، ترتیب طبیعی و قواعد حاکم بر داستان‌سازی و روایت نیز حذف شدند.

## پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر بر آن است که با بهره‌گیری از نظریه پردازش درون‌داد، به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱- فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته، بیشتر از چه سرنخ‌هایی برای درک زمان جمله استفاده می‌کنند؟

۲- تأثیر زبان اول فارسی‌آموزان سطوح مبتدی و پیشرفته، در هنگام درک زمان جمله‌های زبان فارسی چیست؟

۳- چه رابطه‌ای میان سطح زبانی و توانایی درک زمان جمله‌های فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطوح مبتدی و پیشرفته وجود دارد؟

۴- چه رابطه‌ای میان جنسیت و توانایی درک زمان جمله‌های فارسی، در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته وجود دارد؟

بر اساس پرسش‌های بالا، فرضیه‌های زیر مطرح می‌گردد:

۱- فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته، برای درک زمان جمله، بیشتر از سرنخ‌های واژگانی استفاده می‌کنند.

۲- زبان اول فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته، در هنگام درک زمان جمله‌های زبان فارسی تأثیر مهمی دارد.

۳- میان سطح زبانی و توانایی درک زمان جمله‌های فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته، رابطه معناداری وجود ندارد.

۴- میان جنسیت و توانایی درک زمان جمله‌های فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته، رابطه معناداری وجود ندارد.

## ۲. مبانی نظری

### ۲.۱. نظریه پردازش درون‌داد<sup>۱</sup>

این نظریه، نخستین بار توسط ون‌پتن، با الهام از فرضیه درون‌داد کراشن، مطرح گردید. این نظریه، به حوزه‌ای از پژوهش اشاره دارد که نشان می‌دهد، زبان‌آموزان چگونه بین صورت و معنا ارتباط برقرار می‌کنند و چگونه آن را به بخش‌های تشکیل‌دهنده‌اش تجزیه می‌نمایند تا بتوانند آن را درک نمایند (Hashemnezhad & Khalili, 2013). پردازش درون‌داد، از نظر ون‌پتن اشاره به موقعیتی دارد که در آن، زبان‌آموز سعی دارد تا در حین درک درون‌داد، میان صورت و معنی پیوند ایجاد نماید. او استدلال می‌کند، زبان‌آموزان به این خاطر که حافظه کاری محدودی دارند و مجبورند در کسری از ثانیه، درون‌داد را درک نمایند و نمی‌توانند هم‌زمان به صورت و معنا توجه کنند. بنابراین، جای تعجب نیست که معمولاً اولویت را به معنی بدهند و برخی از مؤلفه‌های زبانی را نادیده بگیرند. استفاده از بافت و سرنخ‌های بافتی، راهبرد خوبی برای فهمیدن معنای جملات و درک ایده کلی است (Spada, & Lightbown, 2013, p. 177).

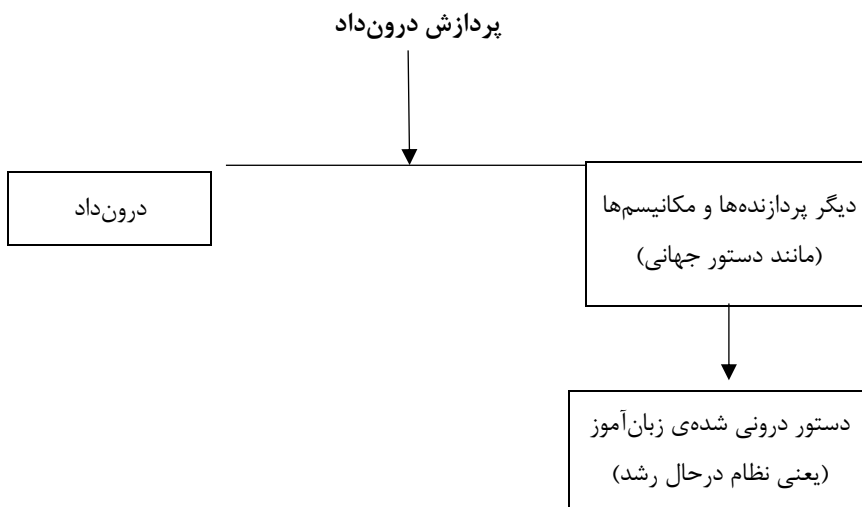
این نظریه، سه پرسش اساسی را مطرح می‌نماید:

(۱) تحت چه شرایطی، زبان‌آموزان بین صورت و معنا پیوند ایجاد می‌کنند؟ (۲) با این پیش‌فرض که ظرفیت پردازش زبان‌آموزان محدود است، چگونه و چه بخش‌هایی از درون‌داد، تبدیل به درک می‌شود؟ (۳) زبان‌آموزان، از چه راهکارهای روان - زبان‌شناختی درونی، برای درک جملات استفاده می‌کنند و این چگونه بر یادگیری تأثیر می‌گذارد؟

1. input processing theory



پردازش درون‌داد، انگارهٔ پردازش لحظه به لحظه جمله است و این که زبان‌آموزان چگونه در یک لحظهٔ زمانی، صورت‌های خاصی را با معانی خاص مرتبط می‌سازند. همان‌گونه که در شکل زیر (۱) نشان داده شد، پردازش درون‌داد، بیانگر این است که زبان‌آموزان چگونه داده‌های اولیه را برای ایجاد یک نظام زبانی استخراج می‌کنند؛ یعنی داده‌هایی که به دیگر پردازنده‌ها و مکانیسم‌هایی انتقال یافته‌اند که وظیفهٔ ذخیره‌سازی و سازمان‌دهی داده‌ها را بر عهده دارند. پردازش درون‌داد، در مورد این که چه چیزی پردازش داده‌های زبان‌آموزان را در حین درک مطلب هدایت می‌کند، چندین ادعا را مطرح می‌سازد. یکی از ادعاها، این است که زبان‌آموزان در هنگام درک مطلب، معنی را استخراج می‌کنند. این ادعا، منجر به اصلی در پردازش درون‌داد شده است که اظهار می‌دارد؛ زبان‌آموزان معنی را از طریق جستجوی اجزای واژگانی جمله کسب می‌کنند که به آن «اصل تقدم واژگانی» گفته می‌شود. (VanPatten, 2015, p.114).



شکل ۱، الگوی پردازش درون‌داد، (برگرفته از VanPatten, 2015, p.114)

## ۲.۲. اصل تقدم واژگانی

بر اساس این اصل، زبان‌آموزان زبان دوم، هنگام پردازش معنی یک جمله یا گفته، بیشتر بر پردازش عبارت‌های واژگانی تمرکز می‌کنند تا تکواژهای دستوری. (VanPatten, 2015, p.116). برای مثال، زمانی که زبان‌آموزانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند، جمله‌ای مانند: ( He received a parcel yesterday ) می‌شنوند، به‌ندرت به‌صورت تکواژ (ed) که به آخر فعل متصل است، برای تشخیص زمان گذشته

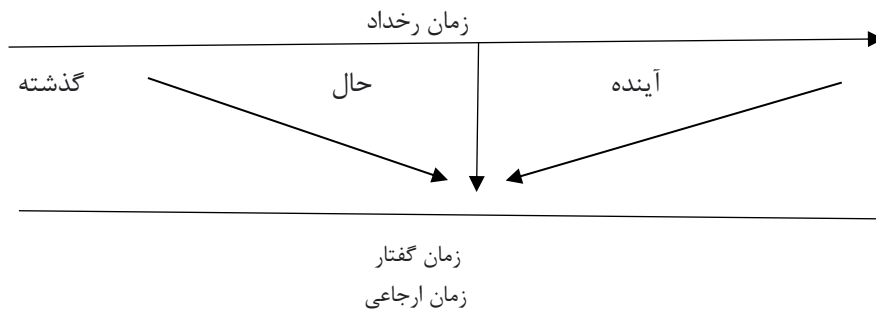
۱. model

جمله توجه می‌کنند؛ بلکه راهبردهای پردازشی پیش‌فرض، توجه آن‌ها را منعطف به عبارت واژگانی (yesterday) می‌کند که به‌طور صریح، بیانگر معنی گذشته است (VanPatten, 2015b).

### ۲.۳. زمان دستوری<sup>۱</sup>

زمان‌ها و نمودها، مقوله‌های دستوری فعل هستند. تمایزات زمانی و نمود در بیشتر زبان‌ها، از طریق ساخت‌واژه‌های فعلی بیان می‌شود. زبان‌ها، در مشخصات زمان و نمود، متفاوت هستند. کامری (Comrie, 1985, p. 2) زمان دستوری را به‌عنوان «بیان دستوری شده موقعیت در زمان و زمان یک وضعیت مربوط به موقعیت پاره گفتار» تعریف می‌کند. زمان دستوری، زمان را در یک توالی خطی در نظر می‌گیرد. موقعیتی که با لحظه گفتار مطابقت دارد. زمان حال، موقعیتی که قبل از لحظه گفتار قرار می‌گیرد، زمان گذشته و موقعیتی که بعد از لحظه گفتار قرار دارد، آینده است. حال به‌عنوان نقطه مرجع، برای قرار دادن گذشته به‌صورت متمایز از آینده استفاده می‌شود. نظام زمانی که یک رویداد یا عمل را به نقطه مرجع مرتبط می‌کند، نظام اشاره‌ای<sup>۲</sup> محسوب می‌شود. زمان دستوری، به‌عنوان یک نظام اشاره‌ای در نظر گرفته می‌شود (Comrie, 1985, p. 32). زمان دستوری، به دو نوع زمان مطلق و زمان نسبی تقسیم می‌شود. زمانی که «لحظه حال» را مرجع مکان موقعیت در زمان می‌داند، «زمان مطلق»<sup>۳</sup> می‌گویند. زمانی که در آن، نقطه مرجع مکان رویداد یا موقعیت، نقطه‌ای در زمان ارائه شده توسط زمینه است. همچنین لحظه حال که زمان نسبی<sup>۴</sup> است. در زمان نسبی، لحظه حال به‌عنوان مرکز یا نقطه مرجع در نظر گرفته نمی‌شود.

گیون (Givon, 2001; quoted from Soleimani & Haqbin, 1395) زمان دستوری را اساساً پدیده‌ای کاربردشناختی معرفی می‌کند که گزاره را به یک نقطه زمانی خارج از خودش متصل می‌کند. زمان دستوری مطلق بند، به‌محض این که بیان می‌شود، درست در همان زمان توسط گوینده، به کنش گفتاری جاری متصل می‌شود. اتصال زمانی، درباره زمان دستوری در یک نمودار به‌صورت زیر است:



۱. tense
۲. deixis system
۳. absolute tense
۴. relative tense

نمودار ۲. زمان دستوری و اتصال زمانی (Givon, ۲۰۰۱). نقل از سلیمانی و حق‌بین (۲۰۱۶)

کلاین (Klein, 2009; quoted from Mudhsh, 2021) زمان دستوری را با تجزیه و تحلیل سه بازه زمانی، مورد بحث قرار می‌دهد: زمان بیان<sup>۱</sup>، زمان وقوع<sup>۲</sup> و زمان موضوع<sup>۳</sup>. زمان دستوری، رابطه بین زمان موضوع و زمان بیان را نشان می‌دهد. طبق نظر کلاین، زمان دستوری به «مدت زمانی که ادعای گوینده در این موقعیت محدود می‌شود» اشاره دارد. در تعریف کلاین، وضعیت قبل از زمان بیان، گذشته، حال وضعیت در زمان بیان و آینده بعد از زمان بیان است. با این حال، مشکلی در مفهوم کلاسیک زمان دستوری به‌عنوان گذشته، حال و آینده ساده وجود دارد؛ زیرا بسیاری از کاربردهای غیرمتعارفی از زمان وجود دارد (Comrie, 1985, p. 9). با این وجود، زمان به‌طور کلی به زمانی اطلاق می‌شود که در آن یک رویداد، یک عمل یا یک فرآیند یا حالت اتفاق می‌افتد.

زمان دستوری نشان می‌دهد که زمان رخداد پیش از لحظه صحبت کردن (همان گذشته)، در حین صحبت کردن (همان حال) و یا پس از صحبت کردن (همان آینده) است. زمان دستوری، یکی از ویژگی‌های دستوری اصلی فعل است. در واژه‌شناسی، بسیاری از زبان‌ها، دست‌کم سه زمان دستوری مشخص گذشته، حال و آینده وجود دارد (Katamba & Stonham, 2006; translated by Rahimiyan, p. 399).  
به اعتقاد کامری (Comrie, 1985).

زمان دستوری، مربوط به موقعیتی است که اشاره به زمان تقویمی دیگری دارد که معمولاً لحظه سخن گفتن است. بر این اساس، رایج‌ترین زمان‌ها در زبان‌ها، البته نه همه زبان‌ها، حال، گذشته و آینده است که زمان تقویمی موقعیت توصیفی را به لحظه اکنون مربوط می‌سازد. کامری، در تعریفی ساده و روشن می‌افزاید که زمان دستوری، یک مقوله اشاره‌ای است که موقعیت‌ها را در زمان تقویمی قرار می‌دهد. زمان‌های پایه دستوری، در مباحث زبان‌شناسی عبارت‌اند از حال، گذشته و آینده. زمان حال، به معنی مطابقت زمان تقویمی موقعیت با لحظه اکنون، زمان گذشته، به معنی قرار گرفتن موقعیت پیشین در لحظه اکنون و زمان آینده نیز به معنی قرار گرفتن، بعد از لحظه اکنون است (Comrie, 1985, p. 14).

### ۲.۳.۱. زمان در زبان فارسی

زمان فعل، نقش اساسی در رساندن معنی جمله ایفا می‌کند. اهمیت زمان فعل تا حدی است که از منظر منظور شناختی، با جابجایی زمان فعل، معنای جمله تغییر می‌کند (Tajeddin, & Eshghavi, 2013). زمان اصلی فعل‌ها، در بیشتر زبان‌ها و از جمله فارسی، فزون از سه زمان گذشته، حال یا آینده نیست (همان). در زبان فارسی،

1. time of utterance  
2. time of situation  
3. topic time

زمان دستوری در قالب واژه - نحوی و با کمک تصریف فعل بازنمایی می‌شود و باید توجه داشت که مفهوم زمان در واحدهای واژگانی نیز وجود دارد. واژه‌هایی مثل *فردا، دیروز، الآن، سال بعد* و غیره، مشخصاً مفهوم زمان را با خود به‌همراه دارند (Golfam, 2006).

### ۲.۳.۲. زمان در زبان عربی

زبان عربی، دارای یک نظام فعلی منحصر به فرد است. به این معنی که در عربی، فعل، مهم‌ترین بخش جمله است؛ زیرا فعل هم نشان‌دهنده کار و هم بیان‌گر زمان است. در افعال عربی، زمان و نمود را می‌توان با استفاده از قوانین ساخت‌واژی دریافت (Alsmari et al., 2018).

در عربی نیز مانند بسیاری از زبان‌ها، برای بیان وقایع و رخدادها، سه زمان وجود دارد: زمان گذشته (ماضی)، زمان کنونی (مضارع) و زمان امر یا آینده (مستقبل). زمان آینده، در دستور عربی سنتی، با اضافه کردن پیشوند «س» یا کلمه جدا «سوف» در ابتدای فعل، زمان فعلی شکل می‌گیرد. به‌عنوان مثال: «سیکتب یا سوف یکتب». او خواهد نوشت (Tabatabaee, 2006, p.43).

### ۲.۴. بار نقشی

مفهوم بار نقشی، برای اولین بار توسط تروبتسکوی<sup>۱</sup>، در ارتباط با تقابل واجی ارائه گردید. بار نقشی، بیانگر میزان استفاده از تقابل واجی خاص نظام زبان است. مثلاً در زبان فارسی، بار نقشی تقابل دو واج /s/ و /z/ بسیار زیاد است؛ بدین معنی که واژه‌های بسیاری را از یکدیگر متمایز می‌کند؛ درحالی‌که تقابل دو واج /k/ و /g/ در بافت آوایی، پس از /sh/ خنثی می‌شود. مانند: لشکر و لشگر (Meshkatod Dini, 1997, p. 95).

اگرچه مفهوم بار نقشی در ابتدا در حوزه آواشناسی و واج‌شناسی مطرح گردید، اما بعدها در همه حوزه‌های روان‌شناختی و ساختار سازه‌ای واژه و جمله مورد استفاده قرار گرفت؛ بدین معنی که هر کدام از واژه‌ها و سازه‌ها، نقشی در جمله ایفا می‌کنند. برای نمونه؛ در زبان انگلیسی، اگر واژه‌ای مانند *دیروز* تنها نشانه، در جمله باشد که بیانگر وقوع یک اتفاق در گذشته است، بار نقشی این واژه بالا است؛ اما اگر جمله علاوه بر قید زمان، یک تکواژ گذشته فعلی را هم داشته باشد، بار نقشی واژه و تکواژ فعلی، پایین‌تر از زمان است که یکی از آن‌ها، به‌تنهایی در جمله قرار گیرند (Bardovi-Harlig, 1992).

### ۲.۵. تأثیر زبان اول / زبان مادری بر زبان دوم / خارجی

نقش زبان اول، در یادگیری زبان دوم به‌طور گسترده در آثار و پژوهش‌های متعددی که تاکنون انجام شده، مورد بحث قرار گرفته است و این موضوع، تاکنون بسیار چالش‌برانگیز بوده است. افرادی مانند: (Asher, 1977)

<sup>۱</sup>. Trubetzkoy

(Cook, 1992; Krashen & Terrel, 1983). نقل از (Richards & Rodgers, 2001) بر این باورند که هرچه زبان آموز به زبان مادری یا زبان اول خود کمتر تکیه نماید، زبان دوم را بهتر می‌آموزد. به عبارت دیگر، اعتقاد چندانی به تأثیر زبان اول در یادگیری زبان ندارند. از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش‌های افرادی مانند: (Brown, 2000; Butzkamm, 2003; Ellis, 1985; Karim, & Nassaji, 2013; Nation, 2003; Nazari, 2008; Schweers, 1999) نشان می‌دهد که زبان مادری در یادگیری زبان دوم دارای تأثیرات مثبتی هست. براون (Brown, 2000, p. 68) ادعا می‌کند که زبان اول می‌تواند یک عامل تسهیل‌کننده باشد و نه فقط یک عامل تداخل<sup>۱</sup>. الیس (Ellis, 1985a, p. 300) بر این باور است که دانش پیشین زبانی زبان‌آموزان، عامل مهمی در کسب دانش و یادگیری زبان دوم یا خارجی است. همچنین او یادآور می‌شود که پژوهش‌های اخیر و نظریه‌ها در کسب زبان دوم، نشان می‌دهد که زبان اول، دارای نقش دوطرفه در یادگیری زبان دوم است. او از این تأثیر، به‌عنوان «انتقال»<sup>۲</sup> نام می‌برد و اظهار می‌دارد که انتقال از زبان مادری به زبان دوم، به دو طریق می‌تواند صورت گیرد. اگر خصوصیات دو زبان، از لحاظ دستوری، واژگانی، ساخت‌واژی به یکدیگر شبیه باشند، این انتقال مثبت است و یادگیری را تسهیل می‌بخشد، اما اگر فاصله دو زبان زیاد باشد، این انتقال جنبه منفی پیدا می‌کند که به آن «تداخل» نیز گفته می‌شود. الیس (Ellis, 1985b, pp. 23-24) بر این باور است که در تحلیل مقابله‌ای، دو فرضیه قوی و ضعیف<sup>۳</sup> وجود دارد. در صورت قوی، فرض بر این است که تمام خطاهای زبان دوم، از طریق شناسایی تفاوت‌های زبان مقصد و زبان اول زبان‌آموزان قابل پیش‌بینی است. در صورت ضعیف، تحلیل مقابله‌ای می‌تواند برای شناسایی این که کدام خطاها، نتیجه تداخل هستند، مورد استفاده قرار بگیرد. اما آلر و ضیاءحسینی (Oller & Ziahosseini, 2006) فرضیه سومی را به نام فرضیه متعادل<sup>۴</sup> مطرح می‌کنند که دارای چند ویژگی است؛ از جمله: این فرضیه بیشتر بر خطاهای زبان‌آموزان تمرکز دارد و سعی می‌کند، آن‌ها را پیش‌بینی نماید. این فرضیه، ادعا می‌کند که هرچه تفاوت بین دو زبان بیشتر باشد، یادگیری آن آسان‌تر است. (شبهت‌ها، برای یادگیری زبان‌آموزان گیج‌کننده هستند). می‌توان برخی از خطاهایی را که در نتیجه تعمیم نابجای قواعد، خواه در زبان اول و خواه در زبان مقصد هستند را پیش‌بینی و دسته‌بندی کرد. به‌طور کلی و به جرأت می‌توان گفت؛ در تمام پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته است، هیچ‌کدام نقش زبان اول را بر یادگیری زبان دوم به‌طور قطع رد نکرده‌اند و اختلاف بین آن‌ها، تنها در میزان تأثیرگذاری آن است.

۱. interference

۲. transfer

۳. strong and weak hypothesis

۴. moderate hypothesis

## ۲.۶. درک شنیدن

شنیدن، یکی از اساسی‌ترین بخش‌های یادگیری و آموزش زبان خارجی / دوم است. برای موفقیت در شنیدن، زبان‌آموزان باید راهبردهایی مانند یادداشت‌برداری در حین شنیدن، تمرین کردن یا داشتن روش‌هایی برای احساس آرامش در حین شنیدن ارائه دهند. طبق گفته کوریتا (Kurita, 2012)، رشد راهبردهای گوش دادن، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد، در شنیدن موفق باشند. وندرگریفت (Vandergrift, 2004) توضیح می‌دهد که زبان‌آموزان باید طریقه درست گوش دادن را بیاموزند تا بتوانند یک زبان خارجی را بهتر یاد بگیرند. او گزارش می‌دهد که شنیدن از طریق چهار متغیر حاصل می‌شود. «پیام، گوینده، شنونده و محیط فیزیکی». به همین دلیل است که وقتی مشکلی در شنیدن وجود دارد، ممکن است پیدا کردن آن سخت به نظر برسد؛ زیرا عوامل زیادی وجود دارند که می‌توانند به راحتی بر عملکرد شنیدن تأثیر بگذارند.

همان‌گونه که بیان شد؛ درک شنیداری، یکی از ضروری‌ترین مهارت‌ها در فرآیند یادگیری زبان خارجی است؛ زیرا فرد باید از آنچه می‌شنود، کاملاً آگاهی یابد و پس از آن، واکنش مناسبی به آن نشان دهد.

مندلسون (Mendelson, 1994. P. 19) درک شنیداری را به‌عنوان توانایی درک زبان گفتاری افراد بومی تعریف می‌کند که در آن، شنونده با استفاده از سرنخ‌هایی از اطلاعات زمینه‌ای و دانش موجود، درحالی‌که بر منابع راهکار متعدد برای برآوردن نیاز کار تکیه می‌کند، معنا می‌سازد. او خاطرنشان می‌کند که در شنیدن به زبان گفتاری، توانایی رمزگشایی مقصود گوینده از شنونده ماهر، علاوه بر توانایی‌های دیگر مانند پردازش صورت‌های زبانی؛ مثل سرعت گفتار و پرکننده‌ها و مقابله با شنیدن مورد نیاز است. در یک تعامل، درک کل پیام موجود در گفتمان، درک پیام بدون درک هر کلمه و شناخت ژانرهای مختلف. شنوندگان همچنین باید بدانند که چگونه پردازش کنند و چگونه قضاوت کنند که نیروی گفتاری یک گفتار چیست؛ یعنی این رشته از صداها در یک محیط خاص، تحت مجموعه‌ای از شرایط به چه معناست - به‌عنوان یک عمل ارتباط واقعی (Underwood, 1989).

P. 1)

فیتن (Feyten, 1991) ادعا می‌کند که گوش دادن؛ یعنی توانایی شناسایی و درک آنچه دیگران می‌گویند. این، شامل درک لهجه یا تلفظ یک گوینده، دستور و واژگان گوینده و درک معنی است. یک شنونده توانا می‌تواند این چهار کار را هم‌زمان انجام دهد. او همچنین بیان می‌کند که بین توانایی درک شنیداری و فراگیری زبان خارجی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که نشان می‌دهد، توانایی گوش دادن، یک عامل فوق‌العاده در فراگیری زبان خارجی است.

راست (Rost, 2002. P. 7) شنیدن را به‌عنوان فرآیند دریافت آنچه گوینده در واقع می‌گوید، ساختن و بازنمایی معنا، مذاکره درباره معنا با گوینده و پاسخ‌گویی و ایجاد معنا از طریق مشارکت، تحلیل تعریف می‌کند. برای شنیدن

خوب، شنوندگان باید توانایی رمزگشایی پیام، توانایی به‌کارگیری انواع راهکارها و فرآیندهای تعاملی برای معنا بخشیدن و توانایی پاسخگویی به آنچه گفته می‌شود، به روش‌های مختلف، بسته به هدف پیام، داشته باشند. گوش دادن، نقش مهمی در ارتباطات ایفا می‌کند. زیرا گفته می‌شود؛ از کل زمانی که برای برقراری ارتباط صرف می‌گردد، گوش دادن ۴۰ تا ۵۰ درصد را به خود اختصاص می‌دهد. صحبت کردن، ۲۵-۳۰٪؛ خواندن، ۱۱-۱۶٪؛ و نوشتن، حدود ۹٪ (Mendelson, 1994).

### ۳. پیشینه پژوهش

در این بخش، به بررسی پژوهش‌هایی پرداخته می‌شود که بر مبنای نظریه پردازش درون‌داد صورت گرفته است.

#### ۳.۱. پژوهش‌های مربوط به زمان دستوری

در یک پژوهش، روزموندو (Rossomondo, 2007a)، این مسأله را مورد بررسی قرار داد که آیا وجود یا عدم وجود راهنماهای واژگانی، تأثیری در درک معنی که توسط علائم زمان آینده در زبان اسپانیایی ابراز می‌شوند، دارد؟ به این منظور، او از ۱۴۰ آزمودنی خواست، یکی از دو نوع متن را بخوانند. در این پژوهش، محتوای دو متن مشابه بود؛ اما یکی از متن‌ها حاوی هر دو علائم واژگانی و تکواژهای زمان آینده بود و در دیگری تنها تکواژهای زمان آینده وجود داشت. نتایج پژوهش او نیز نشان می‌دهد؛ آزمودنی‌هایی که راهنماهای واژگانی زمان آینده را دریافت کرده بودند، به‌طور معناداری عملکرد بهتری در تکلیف درک مطلب که به‌صورت چهارگزینه‌ای بود، داشتند. او نتیجه‌گیری می‌کند که زبان‌آموزان ترجیح می‌دهند، مفهوم آینده را از مؤلفه‌های واژگانی جمله استنباط نمایند تا از تکواژهای دستوری.

در پژوهش دیگری موسومچی (Musumeci, 1989 quoted from Rossomondo, 2007b)، به بررسی این موضوع پرداخت که زبان‌آموزان زبان دوم، در هنگام درون‌داد برای تشخیص زمان جمله، بیشتر از چه سرنخ‌هایی (اجزای واژگانی جمله (قید زمان)، حرکات بدن<sup>۱</sup> که بیانگر مرجع‌های زمانی هست و یا تکواژهای فعلی) استفاده می‌کنند. آزمودنی‌های او در این پژوهش، ۱۶۹ دانشجوی بودند که در حال یادگیری زبان‌های ایتالیایی، فرانسوی و یا اسپانیایی بودند و در نیم‌سال اول و سوم دانشگاه، مشغول تحصیل بودند. از آن‌ها خواسته شد که به یک نمایش ویدیویی حاوی جمله‌هایی به هریک از زبان‌ها گوش کنند و تعیین کنند، این اتفاقات در زمان گذشته، حال یا آینده روی داده است.

تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که حرکات بدن هیچ تأثیری در تشخیص زمان نداشته و زبان‌آموزان مبتدی (نیمسال اول)، بیشتر به قیدهای زمان استناد می‌کردند و آزمودنی‌های سطح متوسط (نیمسال سوم)، گرایش

۱. gesture

بیشتری به انتخاب زمان بر اساس تکواژهای دستوری داشتند. او این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که در یادگیری زبان دوم، یک مکانیسم سلسله مراتبی رخ می‌دهد.

### ۲.۳. پژوهش‌های مربوط به نمود دستوری<sup>۱</sup>

لی و همکاران (Lee et al., 1997) تأثیر سرنخ‌های<sup>۲</sup> واژگانی و دستوری را بر درک مطلب زمان گذشته، در زبان اسپانیایی مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری، آن‌ها را ۱۰۲ اسپانیایی‌زبان که در نیمسال تحصیلی اول، سوم و پنجم مشغول تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. آزمودنی‌ها، در این پژوهش به یکی از دو داستان روایی که به صورت فایل صوتی پخش می‌شد، گوش می‌دادند. لازم به ذکر است که باوجود این که محتوای هر دو داستان مشابه بود، در یکی از آزمون‌ها، هم راهنمای واژگانی و هم سرنخ‌های دستوری برای مرجع زمان وجود داشت و دیگری، تنها حاوی راهنمای دستوری بود. بعد از آن، از آزمودنی‌ها خواسته شد که متنی در مورد آنچه شنیده‌اند، به زبان انگلیسی بنویسند. نتایج پژوهش نشان داد؛ آزمودنی‌هایی که به متن صوتی حاوی راهنماهای واژگانی و دستوری گوش دادند، در مقایسه با آن‌هایی که به داستانی گوش دادند که در آن تنها سرنخ‌های دستوری وجود داشت، از لحاظ محتوایی بهتر توانستند، آن متن شنیداری را بازسازی و به صورت نوشتاری بنویسند. به بیان دیگر؛ آزمودنی‌ها نشان دادند، زمانی که در یک متن، راهنماهای واژگانی وجود داشته باشد، درک بیشتری از زمان جمله دارند.

### ۳.۳. پژوهش‌های مربوط به وجه دستوری<sup>۳</sup>

در یک پژوهش، برای یافتن پاسخ به این پرسش که آیا برای درک وجه التزامی، آموزش لازم است یا این که درک وجه التزامی، بدون آموزش نیز می‌تواند صورت گیرد، لی (Lee, 1987) تعداد ۱۰۸ زبان‌آموز را که در نیمسال اول و دوم مشغول به تحصیل بودند، در دو گروه قرار داد. گروهی که در آن صورت‌های وجه التزامی آموزش داده می‌شد و این آموزش، شامل سرنخ‌های واژگانی که اغلب همراه با تکواژهای التزامی بود و گروه دیگر، به عنوان گروه گواه که در این زمینه هیچ آموزش ندیده بودند. نتایج این بررسی نشان داد که هیچ اختلاف معناداری بین دو گروه در تکالیف وجه التزامی وجود ندارد. به بیان دیگر، آزمودنی‌ها قادر بودند که معنی را از نشانه‌های واژگانی و معنای واژگانی درون افعال استخراج نمایند. این در حالی بود که در ارتباط با تکواژ التزامی، هیچ اطلاعات فرازبانی نداشتند. یافته‌های این پژوهش از مفهوم تقدم واژگانی که یک عامل در درک زبان دوم است، حمایت می‌کنند.

۱. aspect

۲. cues

۳. mood



در پژوهش دیگری در این رابطه، کامرون (Cameron, 2013) به بررسی پردازش وجه شرطی در درک جمله توسط دو گروه پرداخت که یک گروه، اسپانیایی‌زبان اول آن‌ها و گروه دیگر زبان‌آموزانی بودند که زبان اسپانیایی را به‌عنوان زبان دوم در سطح پیشرفته می‌آموختند. آزمودنی‌ها، جمله‌هایی را می‌خواندند که از لحاظ صورت و معنی تغییر یافته بودند. تغییرات در صورت به این شکل بود که بین عبارت واژگانی وجه شرط در بند پایه یک جمله و علامت وجهی (تکواژ وجهی) در بند پیرو برخی از جمله‌ها ارتباط وجود داشت و در برخی دیگر نه. تغییرات معنی به این صورت بود که بین معنی یک جمله، فعل و یا حالت تصویر متناظر آن در برخی جمله‌های انطباق وجود نداشت و در برخی دیگر وجود داشت. نتایج این پژوهش، حاکی از آن است که تنها گویشوران اسپانیایی نسبت به عدم انطباق صورت [- صورت] حساسیت نشان دادند؛ درحالی‌که اسپانیایی‌آموزان سطح پیشرفته، تنها به جمله‌هایی که عدم انطباق معنی [- معنی] داشت، واکنش نشان دادند. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که اسپانیایی‌زبان‌ها، جمله‌ها را جهت یافتن راهنماهای واژگانی پردازش می‌کنند.

#### ۴. روش پژوهش

مطالعه حاضر، یک مطالعه پیمایشی از نوع توصیفی - تحلیلی است. همچنین پژوهش حاضر، از نظر هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی است.

#### ۴.۱. جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و اندازه نمونه

جامعه آماری این پژوهش را ۵۳ فارسی‌آموز عربی‌زبان (۲۸ نفر در سطح عمومی و ۲۵ نفر در سطح پیشرفته)، از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین تشکیل می‌داد که به‌طور تصادفی قابل دسترس دعوت به همکاری شدند. دامنه سنی آن‌ها نیز بین ۱۸ تا ۲۵ سال بود و از لحاظ جنسیتی نیز ۲۳ زن و ۳۰ مرد بودند. همه این زبان‌آموزان، برای ورود به رشته مورد نظر خود و ادامه تحصیل در دانشگاه‌های ایران، مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. آموزش در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، شامل دو سطح عمومی و تکمیلی است.

گروه عمومی، زبان‌آموزانی هستند که در واقع در سطح مبتدی می‌باشند و یادگیری زبان فارسی را تازه شروع کرده‌اند و بعد از یک ترم تحصیلی و به شرط قبولی، در آزمون‌های پایان ترم، وارد سطح تکمیلی می‌شوند که همان سطح پیشرفته است. لازم به ذکر است که در این مرکز، سطح میانی وجود ندارد.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۲۳	۴۳/۴
	مرد	۳۰	۵۶/۶
سن	زیر ۲۰ سال	۲۸	۵۲/۸
	۲۰ تا ۲۴ سال	۱۹	۳۵/۸
	بالای ۲۴ سال	۶	۱۱/۴
سطح زبانی	عمومی	۲۸	۵۲/۸
	پیشرفته	۲۵	۴۷/۲

#### ۲.۴. ابزار گردآوری داده‌ها

##### ۲.۴.۱. آزمون تعیین سطح

این آزمون، یک آزمون بسندگی چهار مهارتی (خوانداری، شنیداری، نگارش و بیان شفاهی) است که در مرکز آموزش زبان فارسی، به‌عنوان آزمون تعیین سطح برای زبان‌آموزانی است که در بدو ورود، آشنایی قبلی با زبان فارسی دارند و برای تعیین گروه آن‌ها؛ یعنی عمومی یا پیشرفته برگزار می‌شود. این آزمون، برای تعیین سطح زبانی فارسی‌آموزان عربی‌زبان مورد استفاده قرار گرفت. به این صورت که آزمون‌های ادراکی؛ یعنی مهارت‌های خواندن و شنیدن، هرکدام شامل ۱۵ پرسش چهار گزینه‌ای بود که آزمودنی‌ها باید به آن پاسخ می‌دادند و برای آزمون‌های تولیدی؛ یعنی مهارت نوشتن و صحبت کردن، از آزمون «نوشتن» که شامل دو موضوع بود که آزمودنی‌ها یکی از دو موضوع را انتخاب می‌کردند و در مورد آن متنی می‌نوشتند. برای آزمون صحبت کردن نیز در مورد موضوعات مطرح شده، صحبت می‌کردند و معیار تصحیح آزمون‌های شنیدن و صحبت کردن نیز دستورالعمل نمره‌دهی جداگانه بود. بدین ترتیب، با تصحیح آزمون‌ها و به‌دست آوردن نمره میانگین، هرکدام از آزمودنی‌ها تعیین سطح شدند.

برای بررسی پایایی آزمون تعیین سطح از روش آزمون مجدد (test retest) طی یک هفته استفاده شد که همبستگی نمرات آزمون بسندگی، طی یک هفته برای ۲۰ نمونه پیلوت ۰/۹۹۵ بود که نشان از پایایی قابل قبول این آزمون بود.

##### ۲.۴.۲. پرسشنامه اطلاعات فردی

این پرسش‌نامه، شامل اطلاعاتی از قبیل: نام و نام خانوادگی، ملیت، جنسیت، زبان اول و سن بود و بعد از این که آزمون تعیین سطح برگزار شد و آزمودنی‌ها در دو گروه؛ یعنی گروه عربی‌زبان مبتدی و گروه عربی‌زبان پیشرفته آزمون دادند، در اختیار آن‌ها قرار گرفت.

#### ۴.۲.۳. آزمون تشخیص زمان جمله

این آزمون، به سه بخش تقسیم می‌شود:

(۱) پاسخ‌نامه‌ای که شامل ۳۰ گویه بود که در هر گویه، سه زمان اصلی گذشته، حال و آینده به زبان فارسی وجود داشت.

(۲) فایل صوتی که شامل ۳۰ جمله زبان فارسی بود که در این جمله‌ها، هم سرنخ‌های واژگانی (قیدهای زمان) وجود داشت و هم تصریف‌های فعلی. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد؛ در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌ها، به دلایلی از جمله استفاده شد: (۱) درون‌داد سطح جمله، معمولاً در هر گفتار طبیعی یافت می‌شود. (۲) شاید جمله پربسامدترین سطح درون‌داد در کلاس باشد. در این جمله‌ها، بین قیدهای زمان و تصریف‌های فعلی انطباق وجود نداشت. برای مثال: جمله (دیروز برای خرید کتاب به کتاب‌فروشی می‌روم). آزمودنی‌ها، به محض شنیدن هر جمله باید زمان آن جمله را در پاسخ‌نامه علامت زده و اگر دو زمان را تشخیص دادند، دو زمان را علامت می‌زدند.

(۳) فایل صوتی که مانند فایل صوتی قبلی بود و تفاوت آن با فایل قبلی، در این بود که جمله‌ها، فاقد سرنخ‌های واژگانی برای تشخیص زمان جمله بودند. در این آزمون نیز آزمودنی‌ها، به محض شنیدن یک جمله، باید یک زمان را در پاسخ‌نامه علامت می‌زدند.

روایی آزمون تشخیص زمان جمله، توسط ۸ مدرس با تخصص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با روایی صوری مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی پایایی آزمون، از ضریب کودر ریچاردسون استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب کودر ریچاردسون برای آزمون اول (با دو حالت وجود تصریف فعل و سرنخ‌های واژگانی در جمله) در سطح مطلوب ۰/۸۷۳ و در آزمون دوم (فقط با وجود تصریف فعلی در جمله) در حد مطلوب ۰/۸۱۱ بوده است.

#### ۴.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، زبان‌آموزان به دو سطح عمومی که همان مبتدی و پیشرفته است، تقسیم می‌شوند؛ اما به‌خاطر این که در آموزش، عنوان عمومی و پیشرفته نمی‌تواند ملاک تعیین‌کننده‌ای برای سطح زبانی زبان‌آموزان باشد، در ابتدا یک آزمون بسندگی برای تعیین سطح آزمودنی‌ها برگزار گردید و بر اساس آن، آزمودنی‌ها در دو سطح مبتدی و پیشرفته قرار گرفتند. پس از انتخاب و تعیین سطح آزمونی‌های پژوهش، آن‌ها در دو گروه؛ یعنی گروه عربی‌زبان مبتدی و گروه عربی‌زبان پیشرفته قرار گرفتند. سپس در هر گروه، یک پرسش‌نامه اطلاعات فردی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت تا آن را تکمیل نمایند. در مرحله بعد، پاسخ‌نامه‌ای که حاوی سه زمان گذشته، حال و آینده بود، در اختیار آن‌ها قرار گرفت و سپس فایل صوتی اول، برای هر گروه به‌صورت جداگانه پخش شد تا آزمودنی‌ها به محض شنیدن هر جمله، زمان آن را در پرسش‌نامه علامت بزنند و اگر دو زمان را تشخیص دادند، دو زمان را علامت بزنند. پس از اتمام آزمون اول و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، تقریباً پس از دو هفته، آزمون دوم برگزار شد. علت این وقفه دو

هفته‌ای این است که اطلاعات مربوط به آزمون اول، به آزمون دوم تسری پیدا نکند. در این آزمون نیز مانند آزمون اول، آزمودنی‌ها به محض شنیدن هر جمله، باید زمان آن را در پاسخ‌نامه مشخص می‌کردند.

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این بخش، تحلیل و واکاوی داده‌ها ارائه شده است. ابتدا توصیفی از جواب‌های آزمون اول و دوم و سپس با توجه به اهداف و پرسش‌های پژوهش، از آزمون‌های آماری تی زوجی و تی مستقل برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش استفاده شده است.

### ۵.۱. توصیف نمرات آزمون اول

همان‌طور که ذکر شد؛ آزمون اول شامل ۳۰ جمله بود که در آن‌ها، هم سرنخ‌های واژگانی و هم تصریف فعلی در جمله، برای تشخیص زمان جمله وجود داشت. جدول (۲)، تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش، به ۳۰ جمله در سطح عمومی در آزمون اول را نشان می‌دهد. ستون اول، نشان‌دهنده تعداد پاسخ‌های صحیح هر جمله با توجه به سرنخ‌های واژگانی؛ ستون دوم، تعداد پاسخ‌های صحیح هر جمله با توجه به فعل جمله و ستون سوم، پاسخ صحیح از روی هر دو گزینه سرنخ واژگانی و تصریف فعلی جمله می‌باشد. ملاحظه می‌شود که جمله سی‌ام آزمون اول، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی سرنخ واژگانی، با تعداد ۲۱ مورد و جمله دهم آزمون اول، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی تصریف فعلی با تعداد ۲۵ مورد را داشته است. بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی سرنخ واژگانی و فعل به‌صورت همزمان نیز مربوط به جمله سی‌ام با تعداد ۱۲ مورد بوده است. میانگین تعداد تشخیص صحیح زمان جملات، از روی سرنخ‌های واژگانی در گروه زبان‌آموزان عمومی ۱۱/۴۷ و از روی فعل، ۱۹/۴ بوده است. میانگین تشخیص صحیح زمان جملات از روی سرنخ‌های واژگانی و تصریف فعلی جمله به‌صورت همزمان در گروه زبان‌آموزان عمومی نیز ۴/۵ بوده است.

جدول ۲: تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش به ۳۰ سوال در سطح عمومی در آزمون اول

از روی فعل و سرنخ (همزمان)	از روی فعل	از روی سرنخ	تشخیص صحیح زمان
			جمله
۱۷	۲۲	۲۰	۱
۱۶	۲۱	۲۰	۲
۲۳	۲۴	۲۳	۳
۱۹	۲۴	۲۰	۴
۱۵	۲۱	۱۹	۵
۱۷	۲۰	۲۱	۶
۱۹	۲۳	۲۱	۷
۱۵	۲۳	۱۷	۸

۱۷	۲۰	۲۲	۹
۱۳	۲۴	۱۴	۱۰
۱۹	۲۵	۱۹	۱۱
۱۰	۲۱	۱۴	۱۲
۱۸	۲۲	۲۱	۱۳
۲۱	۲۴	۲۱	۱۴
۱۷	۲۵	۱۷	۱۵
۲۲	۲۴	۲۳	۱۶
۲۱	۲۳	۲۲	۱۷
۲۰	۲۴	۲۱	۱۸
۱۷	۲۳	۱۹	۱۹
۱۸	۲۲	۲۱	۲۰
۱۹	۲۴	۲۰	۲۱
۱۷	۲۳	۱۹	۲۲
۲۰	۲۲	۲۳	۲۳
۱۹	۲۴	۲۰	۲۴
۱۹	۲۴	۱۹	۲۵
۱۵	۲۳	۱۷	۲۶
۱۹	۲۳	۲۰	۲۷
۲۰	۲۳	۲۲	۲۸
۱۹	۲۳	۲۱	۲۹
۲۱	۲۲	۲۴	۳۰
۱۸/۰۷	۲۲/۸۷	۲۰	میانگین تعداد تشخیص صحیح

جدول شماره (۳)، تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش به ۳۰ سوال در سطح پیشرفته در آزمون اول را نشان می‌دهد. ستون اول، نشان‌دهنده تعداد پاسخ‌های صحیح هر سؤال، با توجه به سرنخ‌های واژگانی؛ ستون دوم، تعداد پاسخ‌های صحیح هر سؤال با توجه به فعل جمله و ستون سوم، پاسخ صحیح از روی هر دو گزینه سرنخ واژگانی و تصریف فعلی جمله می‌باشد. ملاحظه می‌شود که جمله سی‌ام آزمون اول، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی سرنخ واژگانی با تعداد ۲۴ مورد و جملات آزمون اول، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی فعل، با تعداد ۲۵ مورد را داشته‌اند. بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی سرنخ واژگانی و فعل به‌صورت همزمان نیز مربوط به جمله سوم با تعداد ۲۳ مورد بوده است. میانگین تعداد تشخیص صحیح زمان جملات از روی سرنخ‌های واژگانی در گروه زبان‌آموزان پیشرفته ۲۰/۰ و از روی فعل ۲۲/۸۷ بوده است. میانگین تشخیص صحیح زمان جملات از روی سرنخ‌های واژگانی و تصریف فعلی جمله به‌صورت همزمان در گروه زبان‌آموزان پیشرفته نیز ۱۸/۰۷ بوده است.

جدول ۳: تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش به ۳۰ سؤال در سطح پیشرفته در آزمون اول

از روی فعل و سرنخ (همزمان)	از روی فعل	از روی سرنخ	تشخیص صحیح زمان جمله
۱۷	۲۲	۲۰	۱
۱۶	۲۱	۲۰	۲
۲۳	۲۴	۲۳	۳
۱۹	۲۴	۲۰	۴
۱۵	۲۱	۱۹	۵
۱۷	۲۰	۲۱	۶
۱۹	۲۳	۲۱	۷
۱۵	۲۳	۱۷	۸
۱۷	۲۰	۲۲	۹
۱۳	۲۴	۱۴	۱۰
۱۹	۲۵	۱۹	۱۱
۱۰	۲۱	۱۴	۱۲
۱۸	۲۲	۲۱	۱۳
۲۱	۲۴	۲۱	۱۴
۱۷	۲۵	۱۷	۱۵
۲۲	۲۴	۲۳	۱۶
۲۱	۲۳	۲۲	۱۷
۲۰	۲۴	۲۱	۱۸
۱۷	۲۳	۱۹	۱۹
۱۸	۲۲	۲۱	۲۰
۱۹	۲۴	۲۰	۲۱
۱۷	۲۳	۱۹	۲۲
۲۰	۲۲	۲۳	۲۳
۱۹	۲۴	۲۰	۲۴
۱۹	۲۴	۱۹	۲۵
۱۵	۲۳	۱۷	۲۶
۱۹	۲۳	۲۰	۲۷
۲۰	۲۳	۲۲	۲۸
۱۹	۲۳	۲۱	۲۹
۲۱	۲۲	۲۴	۳۰
۱۸/۰۷	۲۲/۸۷	۲۰	میانگین تعداد تشخیص صحیح

## ۵.۲. توصیف نمرات آزمون دوم

جدول (۴)، تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش، به ۳۰ سؤال در سطح عمومی و پیشرفته در آزمون دوم را نشان می‌دهد. ستون اول، نشان‌دهنده تعداد و درصد پاسخ‌های صحیح هر جمله، با توجه به فعل جمله در گروه زبان‌آموزان عمومی و ستون دوم، تعداد و درصد پاسخ‌های صحیح هر جمله، با توجه به فعل جمله در گروه زبان‌آموزان پیشرفته می‌باشد. ملاحظه می‌شود که در گروه زبان‌آموزان عمومی، جمله‌های هفتم، بیست و نهم و

سی‌ام‌آزمون، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی فعل جمله با تعداد ۲۸ (معادل ۱۰۰/۰ درصد) را داشته‌اند. در گروه زبان‌آموزان پیشرفته نیز ۱۹ جمله، بالاترین تعداد تشخیص صحیح از روی فعل با تعداد ۲۵ (معادل ۱۰۰/۰ درصد) را داشته‌اند. میانگین تعداد تشخیص صحیح زمان جملات از روی فعل جمله در آزمون دوم در گروه زبان‌آموزان عمومی ۲۶/۳ (معادل ۹۳/۹ درصد) و در گروه زبان‌آموزان پیشرفته ۲۴/۶۳ (معادل ۹۸/۵ درصد) بوده است.

جدول ۴: تعداد پاسخ‌های صحیح نمونه‌های پژوهش به ۳۰ سوال در سطح عمومی و پیشرفته در آزمون دوم

گروه پیشرفته	گروه عمومی	تشخیص صحیح زمان
		جمله
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۵ (۸۹/۳٪)	۱
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۵ (۸۹/۳٪)	۳
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۴
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۵ (۸۹/۳٪)	۵
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۶
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۸ (۱۰۰/۰٪)	۷
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۸
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۹
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۱۰
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۱۱
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۱۲
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۱۳
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۱۴
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۱۵
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۱۶
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۱۷
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۱۸
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۱۹
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲۰
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲۱
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲۲
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲۳
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۲۴
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۵ (۸۹/۳٪)	۲۵
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۷ (۹۶/۴٪)	۲۶
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۶ (۹۲/۹٪)	۲۷
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۵ (۸۹/۳٪)	۲۸
۲۴ (۹۶/۰٪)	۲۸ (۱۰۰/۰٪)	۲۹
۲۵ (۱۰۰/۰٪)	۲۸ (۱۰۰/۰٪)	۳۰
۲۴/۶۳ (۹۸/۵٪)	۲۶/۳ (۹۳/۹٪)	میانگین تعداد تشخیص صحیح

### ۵.۳. بررسی پرسش‌های پژوهش

#### ۵.۳.۱. بررسی تفاوت بین استفاده از سرنخ‌های واژگانی و تصریف فعل برای تشخیص زمان جمله در آزمون اول

در این بخش جهت بررسی سوال و فرضیه اول مطالعه یعنی تفاوت بین استفاده از سرنخ‌های واژگانی و فعل در بین نمونه‌های پژوهش برای تشخیص زمان جمله در آزمون اول در دو گروه زبان آموزان عمومی و پیشرفته از آزمون‌های تی زوجی استفاده شده است، که نتایج در جدول ۵ قابل ملاحظه است.

جدول ۵: بررسی تفاوت بین استفاده از سرنخ‌های واژگانی و فعل برای تشخیص زمان جمله در آزمون اول

گروه	نحوه تشخیص زمان جمله	میانگین	انحراف معیار	نتیجه آزمون تی زوجی
عمومی	سرنخ واژگانی	۱۲/۲۸۵	۵/۰۷۶	$t=۴/۸۰۲ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	فعل جمله	۲۰/۷۸۵	۵/۲۸۷	
پیشرفته	سرنخ واژگانی	۲۴/۰۰۰	۵/۴۲۳	$t=۳/۷۳۱ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	فعل جمله	۲۷/۴۴۰	۲/۳۴۶	
کل نمونه	سرنخ واژگانی	۱۷/۸۱۱	۷/۸۶۱	$t=۵/۶۵۸ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	فعل جمله	۲۳/۹۲۴	۵/۳۱۹	

با توجه به جدول (۵)، ملاحظه می‌شود که در گروه زبان آموزان عمومی، پیشرفته و کل، نمونه تفاوت معنی‌داری ( $sig < ۰/۰۵$ )، بین میانگین نمره تشخیص صحیح زمان جمله از روی سرنخ واژگانی و فعل جمله وجود دارد. همچنین با توجه به نتایج جدول (۵)، در هر ۳ جامعه گروه زبان آموزان عمومی، پیشرفته و کل، نمونه تشخیص جمله، از روی فعل جمله دارای میانگین نمره بالاتری نسبت به سرنخ واژگانی می‌باشند.

#### ۵.۳.۲. بررسی تأثیر سطح زبانی در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم

در این بخش، جهت بررسی پرسش دوم مطالعه؛ یعنی بررسی تأثیر سطح زبانی در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم، از آزمون تی مستقل استفاده شده است که نتایج در جدول (۶) قابل ملاحظه است.

جدول ۶: بررسی تأثیر سطح زبانی در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم

آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	نتیجه آزمون تی مستقل
آزمون اول (وجود سرنخ واژگانی)	عمومی	۱۲/۲۸	۵/۰۷	$t=۸/۱۲ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	پیشرفته	۲۴/۰۰	۵/۴۲	
آزمون اول (وجود فعل)	عمومی	۲۰/۷۸	۵/۲۸	$t=۵/۷۹ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	پیشرفته	۲۷/۴۴	۲/۳۴	
آزمون دوم (وجود فعل)	عمومی	۲۸/۱۷	۱/۳۳	$t=۴/۹۷ \text{ sig}=۰/۰۰۱$
	پیشرفته	۲۹/۵۶	۰/۵۸	



با توجه به جدول (۶)، ملاحظه می‌شود که در هر سه آزمون؛ یعنی آزمون اول (وجود سرنخ‌های واژگانی)، آزمون اول (وجود فعل در جمله) و آزمون دوم (وجود فعل در جمله)، تفاوت معنی‌داری ( $sig < 0/05$ ) بین میانگین نمره تشخیص صحیح زمان جمله در گروه زبان‌آموزان عمومی و زبان‌آموزان پیشرفته وجود دارد. همچنین با توجه به نتایج جدول (۶)، در هر سه آزمون؛ یعنی آزمون اول (وجود سرنخ‌های واژگانی)، آزمون اول (وجود فعل در جمله) و آزمون دوم (وجود فعل در جمله)، تشخیص صحیح زمان جمله در گروه زبان‌آموزان پیشرفته، دارای میانگین نمره بالاتری نسبت به گروه زبان‌آموزان عمومی می‌باشند.

### ۵.۳.۳. بررسی تأثیر جنسیت در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم

در این بخش، جهت بررسی سؤال و فرضیه سوم، مطالعه تأثیر جنسیت در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم در دو گروه زبان‌آموزان عمومی و پیشرفته، از آزمون‌های تی مستقل استفاده شده است که نتایج در جدول ۷ قابل ملاحظه است.

جدول ۷: بررسی تأثیر جنسیت در درک و تشخیص زمان جملات در آزمون‌های اول و دوم

آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	نتیجه آزمون تی مستقل
آزمون اول (وجود سرنخ واژگانی)	زن	۱۸/۸۶	۷/۶۱	$t=0/85 \quad sig=0/396$
	مرد	۱۷/۰۰	۸/۰۸	
آزمون اول (وجود فعل)	زن	۲۳/۳۴	۶/۳۱	$t=0/65 \quad sig=0/515$
	مرد	۲۴/۳۶	۴/۴۷	
آزمون دوم (وجود فعل)	زن	۲۸/۸۲	۱/۴۶	$t=0/02 \quad sig=0/984$
	مرد	۲۸/۸۳	۱/۰۸	

با توجه به جدول (۷) ملاحظه می‌شود که در هر سه آزمون؛ یعنی آزمون اول (وجود سرنخ‌های واژگانی)، آزمون اول (وجود فعل در جمله) و آزمون دوم (وجود فعل در جمله)، تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمره تشخیص صحیح زمان جمله، در گروه زبان‌آموزان زن و زبان‌آموزان مرد وجود ندارد ( $sig > 0/05$ ).

### ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

در پاسخ به پرسش اول، این پژوهش بیان می‌دارد: «فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته، بیشتر از چه سرنخ‌هایی برای درک زمان جمله استفاده می‌کنند؟». با توجه به تحلیل داده‌ها در بالا، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که در گروه زبان‌آموزان مبتدی، پیشرفته و کل نمونه، تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمره تشخیص صحیح زمان جمله از روی سرنخ واژگانی و تصریف فعلی وجود دارد؛ بدین معنی که برخی زبان‌آموزان سطح مبتدی، از سرنخ‌های واژگانی و برخی دیگر از تصریف فعلی به‌عنوان مبنایی برای تشخیص زمان جمله استفاده کردند در واقع معیار خاصی برای آن‌ها در تشخیص زمان جمله وجود نداشته است. بنابراین، یافته‌های این

پژوهش، مغایر با نظر ون پتن (۲۰۱۵) است که بیان می‌دارد؛ زبان‌آموزان مبتدی، موقع درک برای تشخیص زمان جمله، بیش‌تر از سرنخ‌های واژگانی استفاده می‌کنند.

در مورد پرسش دوم که بیان می‌دارد: «تأثیر زبان اول فارسی‌آموزان سطح مبتدی و پیشرفته، در هنگام درک زمان جمله‌های زبان فارسی چیست؟» تا آنجایی که بررسی‌ها نشان می‌دهد؛ تاکنون متغیر زبان اول و تأثیر آن در هنگام پردازش زبانی، مورد بررسی قرار نگرفته است. یافته‌های این پژوهش در مورد تأثیر زبان اول در پردازش، جهت تشخیص زمان جمله نشان می‌دهد که تأثیر این متغیر، در بین زبان‌آموزان عربی‌زبان معنادار نبوده است؛ یعنی آزمودنی‌های این پژوهش، به‌ویژه گروه مبتدی، در بعضی موارد از سرنخ‌های واژگانی و در برخی دیگر، از تصریف‌های فعلی جهت تشخیص زمان جمله استفاده کرده‌اند. شاید یکی از دلایل این باشد که در زبان عربی نیز مانند زبان فارسی فعل جمله، دارای تصریف می‌باشد و فارسی‌آموز عربی‌زبان با تکیه به زبان مادری خود، از تصریف‌های فعلی جهت تشخیص زمان جمله استفاده می‌کند. بنابراین، بهتر است این فرضیه، در مورد زبانی مانند چینی بررسی شود که فعل در این زمان، فاقد تصریف می‌باشد تا بتوان دقیق‌تر این فرضیه را بررسی کرد.

نکته حائز اهمیت در این پژوهش این است که با توجه به تحلیل داده‌ها در جدول شماره (۲) بخش (۵)، در جمله‌هایی که به لحاظ تعداد واژه طولانی‌تر بودند و یا قیدهای زمان در آن‌ها در ابتدای جمله قرار نگرفته بود، تعداد بیشتری از زبان‌آموزان مبتدی، اولویت را به تصریف‌های فعلی دادند که این مورد نیز مهر تأییدی بر اصل ده نظریه پردازش درون‌داد؛ یعنی اصل موقعیت جمله که بیان می‌دارد، زبان‌آموزان تمایل دارند مؤلفه‌ها را به ترتیب در اول جمله، پایان جمله و در وسط جمله پردازش نمایند. بر اساس این اصل، در جمله‌هایی که قید زمان در وسط جمله قرار داشت، آزمودنی‌ها موقع پردازش جمله، از سرنخ‌های واژگانی؛ یعنی قید زمان صرف‌نظر کرده و اولویت را به تصریف‌های فعلی می‌دادند.

طبق پرسش سوم پژوهش که بیان می‌دارد: «چه رابطه‌ای میان سطح زبانی و توانایی درک زمان جمله‌های فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح مبتدی و پیشرفته وجود دارد؟». با توجه به جدول شماره (۶)، ملاحظه می‌شود که در هر سه آزمون؛ یعنی آزمون اول (وجود سرنخ‌های واژگانی)، آزمون اول (وجود تصریف فعل در جمله) و آزمون دوم (وجود تصریف فعلی)، تفاوت معنی‌داری بین نمره تشخیص صحیح زمان جمله در گروه زبان‌آموزان مبتدی و زبان‌آموزان پیشرفته وجود دارد. بنابر تحلیل داده‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که سطح زبانی زبان‌آموزان با تشخیص زمان جمله‌های زبان فارسی، رابطه معناداری دارد؛ به این معنا که هرچه دانش زبانی زبان‌آموزان گسترش یابد، توانایی درک زمان جمله‌های زبان مقصد رشد بیشتری خواهد یافت.

پرسش چهارم این پژوهش، به بررسی تأثیر جنسیت در درک و تشخیص زمان جمله‌های زبان فارسی می‌پردازد. با توجه به جدول (۷) ملاحظه می‌شود که در هر سه آزمون؛ یعنی آزمون اول (وجود سرنخ‌های واژگانی) آزمون اول (وجود تصریف‌های فعلی در جمله) و آزمون دوم، وجود تصریف فعلی در جمله، تفاوت معنی‌داری بین

میانگین نمره تشخیص صحیح زمان جمله در گروه زبان‌آموزان زن و زبان‌آموزان مرد وجود ندارد؛ بنابراین یافته‌های این بخش از پژوهش نشان می‌دهد؛ جنسیت تأثیر معنی‌داری بر توانایی درک و تشخیص جمله‌های فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی زبان ندارد.

این پژوهش، می‌تواند برای مدرسان آموزش زبان به‌طور اعم و برای مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌طور اخص از اهمیت زیادی برخوردار باشد. مدرسان آموزش زبان، هنگام تدریس نکته‌های دستوری و ساخت‌واژه لازم است به پیشینه زبانی زبان‌آموزان خود توجه نمایند؛ زیرا انتقال از زبان اول در زبان دوم می‌تواند عامل تأثیرگذاری باشد. بنابراین، بر اساس نظرون‌پتن که زبان‌آموزان به‌خصوص زبان‌آموزان مبتدی تلاش زیادی می‌کنند، جمله‌هایی را که می‌شنوند، پردازش کنند؛ یعنی بین صورت و معنی ارتباط برقرار نمایند و از آنجایی که آن‌ها در هنگام شنیدن مجبورند در مدت‌زمان کوتاهی این پردازش را انجام دهند و با توجه به این که ظرفیت حافظه انسان محدود می‌باشد. زبان‌آموزان، در هنگام شنیدن تنها بخشی از جملات را پردازش می‌کنند و از بقیه صرف‌نظر می‌کند و بر اساس اصل تقدم واژگانی، این پردازش مربوط به مؤلفه‌های واژگانی می‌باشد.

یکی از متغیرهای این پژوهش، نقش زبان اول فارسی‌آموزان عربی‌زبان، بر درک زمان جمله‌های زبان فارسی بود. آزمودنی‌های این پژوهش را عربی‌زبانان مبتدی و پیشرفته تشکیل می‌دادند. همان‌گونه که گفته شد، بررسی داده‌های این پژوهش نشان داد که آزمودنی‌ها به‌ویژه آزمودنی‌های مبتدی بر اساس سلیقه و به‌صورت شمی، یکی از سرنخ‌ها را انتخاب کرده بودند و احتمال می‌رود؛ علت این انتخاب ریشه در زبان اول آن‌ها داشته باشد؛ زیرا در زبان عربی، یکی از راه‌های تشخیص زمان جمله، تصریف‌های فعلی است؛ بر این اساس ممکن است، برخی از آزمودنی‌ها بر این مبنا از تصریف فعلی جهت تشخیص زمان جمله استفاده کرده باشند. پیشنهاد می‌گردد؛ در یک پژوهش، دیگر این فرضیه در مورد زبانی مانند چینی مورد بررسی قرار گیرد که فعل در این زبان، فاقد تصریف می‌باشد تا بتوان بهتر این فرضیه را رد یا اثبات کرد.

نظریه پردازش درون‌داد، دارای چندین زیرشاخه یا اصل می‌باشد. پژوهش حاضر، تنها به بررسی یکی از این اصول؛ یعنی «اصل تقدم واژگانی» پرداخته است. هرکدام از این اصول، به‌صورت بالقوه امکان اجرای چندین کار پژوهشی را دارند. از آنجایی که این نظریه، پیشینه خیلی طولانی ندارد و یک زمینه قابل پژوهش، دست‌کم در زبان فارسی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود؛ پژوهش‌گران و مدرسان آموزش زبان به‌طور اعم و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌طور اخص، به پژوهش در این زمینه اهتمام ورزند.

## فهرست منابع:

اسپادا، نینا. لایت‌باون، پاتسی. (۲۰۱۳). زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند. ترجمه صحرائی، رضامراد (۱۳۹۵). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

- تاج‌الدین، ضیاء‌الدین. عشقوی، ملیحه. (۱۳۹۲). آموزش زمان‌های فارسی به غیرفارسی زبانان: مقایسه روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی. *دو فصلنامه علم زبان*. ۱۱(۱): ۸۳-۱۰۸.
- ریچاردز، جک، سی. راجرز، تئودور. (۲۰۰۱). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*; ویراست دوم. ترجمه بهرامی، علی (۱۳۸۸). تهران: رهنما.
- سلیمانی، آرزو. حق‌بین، فریده. (۱۳۹۵). *زمان دستوری و نمود در گویش لری بالاگریوه*. دو ماهنامه جستارهای زبانی. ۳۲(۳۰): ۲۴۵-۲۶۲.
- طباطبایی، محمد رضا. (۱۳۸۵). *صرف ساده*. قم: مؤسسه انتشارات دارالعلم.
- کاتانبا، فرانسیس. استونهام، جان. (۲۰۰۶). *واژه*. ترجمه رحیمیان، جلال (۱۳۹۱). شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- گلفام، ارسلان. (۱۳۸۵). *اصول دستور زبان*. تهران: سمت.
- مشکوة‌الدینی، مهدی. (۱۳۷۶). *سیر زبان‌شناسی*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.

## References:

- Mudhsh, B. A. D. (2021). A comparative study of tense and aspect categories in Arabic and English. *Cogent Arts & Humanities*, 8, 1, 1899568.
- Alasmari, J. Watson, J, C, E., & Atwell, E. (2018). A contrastive study of the Arabic and English verb tense and aspect a corpus-based approach. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1604-1615. Retrieved from <http://grdspublishing.org/>
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oak Production.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(4), 299-320.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). The emergency of verbal morphology. *Language Learning*, 50(1), 93-190.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once: The role of the mother tongue in FL classrooms. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Cameron, R, D. (2013). Lexical preference and online processing of the Spanish subjunctive. *Academic Exchange Quarterly*, 150, 150-162.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning Journal*, 42 (4), 557-591.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 173-80.
- Golfam, A. (2006). *Principles of grammar*. Tehran: SAMT. [in Persian]
- Hashemnezhad, H., & Khalili, S. (2013). Input processing and processing instruction: Definitions and issues. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 24-28.
- Huang, C, T. Li, Y, H., & Li, Y. (2008). *The syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Karim, K., & Nassaji, H.** (2013). First language transfers in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(1), 117-134.
- Katamba, F. Stonham, J.** (2006) *Morphology*. Palgrave Macmillan.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D.** (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Kurita, T.** (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia, 5*(1), 30-44.
- Lee, J, F.** (1987). Comprehending the Spanish subjunctive: An information processing perspective. *Modern Language Journal, 71*, 50-57.
- Lee, J, F. Cadierno, T., & VanPatten, B.** (1997). The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input. *Applied Language Learning, 8*, 1-23.
- Meshkatod Dini, M.** (1998). *The origin and development of linguistic theories*. Ferdowsi University Press. [In Persian]
- Mitchell, R., & Myles, F.** (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Arnold.
- Musumeci, D.** (1989). The ability of second language learners to assign tense at the sentence level [Unpublished Doctoral Desertation]. *University of Illinios at Urbana-Champaign*.
- Nation, P.** (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal, 5*(2), 1-8.
- Nazari, M.** (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian universities students. *Novitas-Royal, 2* (2), 138-153
- Oller, J., & Ziahosseini, M.** (2006). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning Journal, 20*(2), 193-199.
- Richards, J, C., & Rodgers, T.** (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossomondo, A.** (2007). The role of lexical temporal indicators and text interaction format in the incidental acquisition of the Spanish future tense. *Studies in Second Language Acquisition, 29*(1), 39-66.
- Rost, M.** (2002). *Teaching and researching listening*. London, UK: Longman.
- Schweers, W. J.** (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum, 37*(2), 6-9.
- Soleimani, A., & Haqbin, F.** (2016). Tense and aspect in Lori Balagriveh dialect. *Language-related Resrarch, 2*(30), 245-262. [In Persian]
- Spada, N., & Lightbown, P.** (2013). *How language are learned?*( 4<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Tabatabaee, M.** (2006). *Simple morphology*. Qom: Darol Elm Institute. [In Persian]
- Tajeddin, Z. & Eshghavi, M.** (2013). Teaching Persian tenses to the speakers of other languages: Impact of structural and communicative tasks. *Journal of Language Science, 1*(1), 83-108. [In Persian]
- Underwood, M.** (1989). *Teaching listening*. London: Longman.
- Vandergrift, L.** (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 3-25.

- VanPatten, B.** (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. New York, NY: Routledge.
- VanPatten, B., & Williams, J.** (2015). *Theories in second language acquisition: An Introduction*. New York, NY: Routledge