

خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

رضوان متولیان نائینی

استادیار گروه زبان‌شناسی- دانشگاه اصفهان

عباس استوار ابرقوئی

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان- دانشگاه اصفهان

چکیده

در این مقاله تلاش می‌شود از طریق بررسی خطاهای نظام‌مند نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان، اطلاعاتی درباره‌ی رشد زبانی و نحوه‌ی یادگیری آن‌ها ارائه گردد تا بدین‌وسیله ضمن آشنایی با نظام ذهنی زبان‌آموز، گامی مؤثر در جهت سازمان‌دهی مواد آموزشی و انتخاب روش تدریس مناسب برداشته شود. در این راستا، تحقیق حاضر در چارچوب رویکرد تحلیل خطا در تلاش است تا خطاهای نحوی زبان‌آموزان را بر اساس سه منشأ درون‌زبانی، بین‌زبانی و مبهم مورد بررسی قرار دهد. در این پژوهش با بهره‌گیری از روش میدانی و از طریق تحلیل محتوا، متون نوشتاری ۱۰۵ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان از نظر انواع خطاهای نحوی بررسی شده است. نمونه‌ی آماری تحقیق حاضر را زبان‌آموزانی با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ سال در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته تشکیل می‌دهند که بر اساس روش تصادفی ساده از بین زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی‌العالمیه در شهر قم انتخاب شده‌اند. در پژوهش حاضر از مجموع خطاهای زبان‌آموزان، به‌طور کلی ۱۸ نوع خطا شناسایی شده و مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج تحلیل خطاها نشان می‌دهد بیشترین درصد خطاها در کلیه‌ی سطوح سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی در حوزه‌ی «خطای مربوط به فعل» (۴۲/۲۵ درصد) می‌باشد و در میان خطاهای فعلی، خطای عدم مطابقت فعل با فاعل (۱۴/۱۲ درصد) بیشترین بسامد خطاها را به خود اختصاص می‌دهد. بعد از خطاهای فعلی، «خطاهای مربوط به حروف اضافه» (۱۸/۱۶ درصد) بیشترین درصد خطا را شامل می‌شود. در نهایت، تحلیل کمی که بر روی خطاهای زبان‌آموزان از نظر منشأ صورت گرفت حاکی از این است که بیشتر خطاها از نوع «درون‌زبانی» (۴۸/۲۹ درصد) هستند و سپس خطاهای «بین‌زبانی» (۳۳/۵۳ درصد) و در پایان نیز خطاهای «مبهم» کمترین درصد (۱۸/۱۸ درصد) را به خود اختصاص داده‌اند.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطا، فارسی‌آموزان عرب‌زبان، خطاهای نحوی، خطاهای درون‌زبانی، خطاهای

بین‌زبانی، خطاهای مبهم

۱. مقدمه

تا اواخر دهه‌ی شصت، نظریه‌ی غالب درباره‌ی موضوع یادگیری زبان دوم، نظریه‌ی رفتارگرایی بود. رفتارگرایان عقیده داشتند که یادگیری عمدتاً فراگیری مجموعه‌ای از عادات زبانی جدید است. از این‌رو پیش‌بینی می‌شد خطاهای فراگیران زبان دوم، ناشی از استمرار عادات زبان مادری باشد و اکثر خطاها به تداخل زبان مادری با زبان مقصد نسبت داده می‌شد. اما در تحقیقاتی که در زمینه‌ی یادگیری در دهه‌های شصت و هفتاد صورت گرفت، نشان داده شد که نسبت خطاهای انتقال، در کل، کمتر است و خطاهایی یافت شد که در اکثر زبان‌آموزان در مرحله‌ی یکسانی از رشد زبانی و عمدتاً مستقل از ماهیت زبان مادری رخ می‌دادند. این نوع خطاها، خطاهای پیشرفتی، رشدی یا درون‌زبانی نام گرفت. در دیدگاه تحلیل خطا که مبنای پژوهش حاضر می‌باشد، خطا، برخلاف تحلیل مقابله‌ای، به‌عنوان عنصری در نظر گرفته می‌شود که زبان‌آموزان را از روند یادگیری فراگیر/زبان‌آموز آگاه می‌کند. پیروان این دیدگاه معتقدند همان‌طور که انتظار نمی‌رود کودکی که زبان مادری را می‌آموزد از همان ابتدا صورت‌های صحیح زبانی را تولید کند، از یادگیرنده‌ی زبان دوم نیز نباید انتظار داشت از همان ابتدا صورت‌هایی نظیر صورت‌های تولید شده توسط سخنوران زبان هدف تولید کند.

کوردر (۱۹۸۱: ۱۰-۱۳) معتقد است خطاهای زبان‌آموز، شواهدی از نظام زبانی مورد استفاده‌ی زبان‌آموز را در مقطع خاصی از دوره‌ی یادگیری ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد توالی ایجاد شده توسط زبان‌آموز (برنامه‌ی درسی درونی وی) به‌نحوی، کارآمدتر از توالی ایجاد شده توسط معلم است و اگر آموزش بر اساس این توالی طبیعی صورت نگیرد، از آزمودن فرضیه‌های ممکن توسط زبان‌آموز ممانعت به عمل می‌آید و باعث می‌شود فراگیر تنها رفتار شبه‌زبانی از خود نشان دهد؛ یعنی بدون این‌که بر نظام زبان هدف مسلط گردد، تنها به‌طور طوطی‌وار، صورت صحیح را تکرار کند که مسلماً نمی‌توان این امر را دلیلی بر یادگیری وی دانست.

با وجود اهمیت بررسی خطاهای زبان‌آموزان، قابل ذکر است که تحقیقات متعددی مانند محمدی (۱۳۷۸)، فرهادی (۱۳۷۹)، احمدیان (۱۳۸۶)، گله‌داری (۱۳۸۷)، جلایی (۱۳۸۷)، رئیسی (۱۳۸۸)، متولیان (۱۳۸۹)، جلایی و گنجی (۱۳۹۰)، میردهقان و بلوک‌اصلی (۱۳۹۰)، قادری‌حسب (۱۳۹۱)، خیرآبادی و علوی مقدم (۱۳۹۱) در زمینه‌ی انواع خطاهای نگارش فارسی، عربی و انگلیسی و... در زبان‌آموزان مختلف کردزبان، عرب‌زبان، اردوزبان، فارسی‌زبان و... انجام گرفته است، اما به‌طور ویژه، در زمینه‌ی تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان تا کنون پژوهشی صورت نگرفته است. این امر اهمیت بررسی این موضوع را دوچندان می‌کند.

مقاله‌ی حاضر دارای دو بخش اصلی نظری و عملی است؛ در ابتدا بر مباحث نظری رویکرد تحلیل خطا نگاهی اجمالی خواهیم داشت و سپس با استفاده از روش میدانی سعی می‌کنیم با تکیه بر نتایج حاصل از تحقیق انجام شده بر روی نمونه‌ی آماری، خطاهای نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان را از لحاظ کمی و کیفی تحلیل کنیم. به‌طور کلی در این مقاله، با بررسی داده‌های جمع‌آوری شده از این زبان‌آموزان درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر هستیم:

- ۱- انواع خطاهای نحوی نگارشی زبان‌آموزان عرب‌زبان کدام‌اند؟
- ۲- چگونه می‌توان خطاهای نحوی زبان‌آموزان عرب‌زبان غیر ایرانی را بر مبنای منشأ بروز و مقوله‌ی دستوری آن‌ها دسته‌بندی کرد؟
- ۳- بسامد وقوع هر نوع از خطاهای نحوی در این زبان‌آموزان بر اساس علت بروز و مقوله‌ی آن‌ها به چه میزان است؟

۲. مبانی نظری

نظریه‌ی تحلیل خطا در دهه‌ی ۱۹۶۰ توسط کورد و همکارانش پایه‌گذاری شد و پس از آن مطالعات زیادی توسط آن‌ها و محققان دیگر در این رابطه صورت گرفت. در این مطالعات فرض بر آن بود که بسیاری از خطاهای زبان‌آموزان به درک نادرست آن‌ها از قوانین زبان جدید مربوط می‌شود. تا پیش از این زمان، خطاها به‌عنوان نواقصی که باید از بین بروند معرفی می‌شدند. کورد (۱۹۶۷) نظری کاملاً متفاوت در این زمینه ارائه نمود و اظهار داشت که خطاها در فرایند یادگیری زبان دوم دارای اهمیت هستند. به نظر وی تحلیل خطاهای نظام‌مندی که از زبان‌آموزان سر می‌زند حوزه‌هایی را که در هنگام آموزش نیازمند توجه بیشتر است، به معلم‌ان نشان می‌دهد. این دیدگاه که در آموزش زبان تأثیر بسزایی داشت در پی تحولاتی به‌وجود آمد که در علم زبان‌شناسی و روان‌شناسی رخ داد. در زمینه‌ی روان‌شناسی به جای نظریه‌ی رفتارگرا^۱، نظریه‌ی یادگیری شناختی^۲، توسط اسوبل ارایه شد. اسوبل (۱۹۶۷: ۱۰) معتقد بود یادگیری در انسان هنگامی رخ می‌دهد که رویدادهای جدید را به مفاهیم قبلی یا گزاره‌های شناختی موجود ربط دهد. این نوع یادگیری، یادگیری معنادار^۳ نامیده شد و در مقابل یادگیری طوطی‌وار^۴ قرار گرفت که چیزی جز ذخیره‌ی ذهنی واحدهای نامربوط با ساختار شناختی موجود نبود (کشاورز، ۱۹۹۹: ۳۱). علم زبان‌شناسی نیز تحت تأثیر نظریه‌ی زایشی^۵ قرار گرفت که توسط چامسکی (۱۹۵۷) ارائه شد. چامسکی معتقد بود نوزاد

1. behaviorism
2. cognitive
3. meaningful learning
4. rote learning
5. generative theory

انسان با استعداد ذاتی و فطری برای فراگیری زبان زاده می‌شود. کودک برای شروع فرایند یادگیری باید در معرض زبان قرار گیرد و مجهز بودن به این نظام ناشناخته، او را قادر می‌سازد تا از داده‌های محدود، دستور یک زبان خاص را استخراج کند. تمام این تحولات باعث شد تمرکز از تدریس به سوی مطالعه‌ی یادگیری تغییر یابد. در ابتدا این تغییر گرایش در پژوهش‌های مربوط به فراگیری زبان مادری توسط کودک ظاهر شد (برای اطلاعات بیشتر مراجعه شود به مک‌نیل، ۱۹۶۶) و سپس با توجه به شباهت فرایند فراگیری زبان مادری و یادگیری زبان دوم، این امر در مطالعه‌ی یادگیری زبان دوم نیز دنبال شد (تحقیقاتی مانند پالمر ۱۹۱۷) از این دست هستند.

۱.۲. تمایز بین خطاهای نظام‌مند و غیرنظام‌مند

با توجه به این که در مطالعات یادگیری زبان دوم، بررسی خطاهای نظام‌مند^۱ (توانشی) اهمیت دارد، پی بردن به تمایز بین این نوع خطا با خطاهای غیر نظام‌مند^۲ (کنشی، اتفاقی یا اشتباه) مهم است. خطاهای غیرنظام‌مند، ناشی از اشتباهات مربوط به حافظه، حالات جسمی از قبیل خستگی، شرایط روان‌شناختی مانند عواطف شدید می‌باشند و برگرفته از کنش زبانی^۳ هستند و منعکس‌کننده‌ی نقص در دانش زبانی ما نیستند و بسامد وقوع کمتری دارند. پس از ارتکاب این نوع خطا، با یک تذکر به خطای خود پی می‌بریم و با اطمینان کامل آن را اصلاح می‌کنیم، اما خطاهای نظام‌مند نمایانگر دانش زیربنایی زبانی ما (توانش زبانی)^۴ هستند. این خطاها قاعده‌مند هستند و ناشی از عوامل زبانی می‌باشند و بسامد وقوع بالایی دارند. همچنین خطاهای نظام‌مند، ناخودآگاه هستند و قابلیت اصلاح فوری را ندارند. با بررسی این نوع خطا می‌توان دانش زبانی یا توانش زبانی را بازسازی کرد (کورد، ۱۹۸۱: ۱۰).

۲.۲. انواع مطالعات در تحلیل خطا

امروزه بررسی خطاها به‌عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی به دو شاخه‌ی نظری و کاربردی تقسیم می‌شود. در تحلیل نظری خطاها، فرایندهای ذهنی فراگیر و حقایق روان‌شناختی که منجر به بروز خطاها می‌شود و به‌طور کلی، علت و نحوه‌ی ایجاد خطا بررسی می‌شود. در این‌گونه مطالعات، یادگیری زبان دوم با فراگیری زبان اول مقایسه می‌گردد و یکی از اهداف آن کشف جهانی‌های زبانی است؛ به عبارت دیگر تحلیل نظری خطاها به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا افراد با زبان‌های مشترک، خطاهای یکسانی را مرتکب می‌شوند یا خیر؟ شایان ذکر است که تلاش برای فهم فرایند یادگیری زبان دوم و تغییر تمرکز از مطالعه‌ی

1. error

2. mistake

3. performance

4. competence

نظام زبان بومی به بررسی زبان یادگیرنده در این جنبه از تحلیل خطا باعث شده است متخصصین این رشته اصطلاحات متفاوتی را برای نظام زبان فراگیر به کار بگیرند. سلینگر (۱۹۷۲) آن را به‌عنوان زبان بینابین^۱ معرفی کرده است. این اصطلاح به نظامی که از لحاظ ساختاری، حالتی بینابین زبان بومی و مقصد دارد، اشاره می‌کند؛ نمسر (۱۹۷۱) نیز آن را نظام تقریبی^۲ و کوردن (۱۹۷۱) آن را گویش منحصربه‌فرد^۳ نامیده است.

نخستین مرحله در جنبه‌ی کاربردی تحلیل خطاها، جمع‌آوری داده‌ها است. مرحله‌ی بعد، ارائه‌ی روشی برای شناخت و تفسیر داده‌هاست. پس از شناسایی و طبقه‌بندی خطاها، میزان بسامد و حوزه‌ی دشواری آن‌ها در زبان مقصد تعیین می‌شود و در نهایت، راه‌حلی برای رفع مشکل فراگیران ارایه می‌گردد. در واقع، هدف بررسی‌های کاربردی، آموزشی است و از نتایج حاصل از تحلیل برای تهیه‌ی مواد آموزشی جدید و تمرین‌های ویژه برای رفع مشکلات زبان‌آموزان استفاده می‌شود (سریدار، ۱۹۷۵: ۱۵-۱۶). کشاورز (۱۹۹۹: ۶۵-۶۹) دو روش برای جمع‌آوری داده‌ها پیشنهاد می‌کند: (۱) روش خودانگیزخته^۴ که در آن، از نوشتن آزاد یا انشاء استفاده می‌شود؛ به این ترتیب که موضوعی به زبان‌آموزان داده می‌شود تا بدون توجه خاص به صورت زبانی به بیان نظر و عقیده‌ی خود بپردازند. همچنین در این روش می‌توان از زبان گفتاری و مکالمه‌های کنترل نشده برای ضبط داده‌ها استفاده کرد؛ (۲) روش استخراجی^۵ که در آن از ترجمه یا سؤالات چندگزینه‌ای استفاده می‌شود. این روش دارای مزایای متعددی است، از جمله این که در وقت و هزینه صرفه‌جویی می‌شود و زبان‌آموزان با هر سلیقه‌ای می‌توانند در آن شرکت کنند و ساختار خاص مورد نظر را تولید کنند. ترجمه می‌تواند به صورت کتبی یا شفاهی باشد که در هر صورت باید ثبت شود. در روش دیگر یعنی طرح سؤالات چندگزینه‌ای، یکی از گزینه‌ها حتماً صحیح است و بقیه‌ی گزینه‌ها نیز باید بر اساس مطالعات قبلی و یا پیش‌آزمون طرح شده باشد.

1. interlanguage

2. approximative

3. idiosyncratic dialect

4. spontaneous procedures

5. elicited procedures

۳.۲. طبقه‌بندی خطاها

بروز خطا ممکن است در طیف گسترده‌ای اتفاق بیفتد که می‌تواند شامل واج^۱، تکواژ^۲، واژه^۳، جمله^۴ یا حتی بند^۵ باشد. بر اساس دیدگاه تحلیل خطا، تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از خطاها ارائه شده است. روش معمول و سطحی که در گذشته در تحلیل خطاها به کار می‌رفت تقسیم‌بندی آن‌ها بر اساس صورت ظاهری خطا بوده است که مراحل خطا هم گفته می‌شد و شامل موارد زیر است:

- ۱- حذف: برخی از عناصر زبانی حذف می‌شود.
- ۲- افزایش: عناصر زبانی‌ای که نیازی به آن‌ها نیست به کار می‌روند.
- ۳- جایگزینی: عناصر زبانی نادرست انتخاب یا جایگزین می‌شوند.
- ۴- ترتیب‌بندی (چینش)^۶: انتخاب عناصر درست است ولی ترتیب قرار گرفتن آن‌ها نادرست است (کوردر، ۱۹۸۱: ۳۶).

کوردر (۱۹۷۵؛ نقل از کشاورز، ۱۹۹۹: ۱۰۱) با تأیید مشابهت یادگیری زبان دوم با فراگیری زبان اول، خطاهای زبانی را بخشی اجتناب‌ناپذیر از زبان‌آموزی می‌داند که نتیجه‌ی تلاش فراگیر/زبان‌آموز برای شناسایی زبان جدید است. او منابع خطاها را به سه دسته تقسیم می‌کند:

(۱) **خطاهای بین‌زبانی**^۹: خطاهایی که بر اثر تداخل زبان اول ایجاد می‌شود که به آن انتقال منفی^{۱۰} هم می‌گویند.

(۲) **خطاهای درون‌زبانی و رشدی (پیشرفتگی)**^{۱۱}: خطاهایی که در اثر تعمیم^{۱۲} و تعمیم افراطی^{۱۳} قواعد زبان مقصد ایجاد می‌شود.

(۳) **خطاهای مربوط به راهکارهای آموزشی**^{۱۴}: روش تدریس و شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب یا مواد آموزشی نیز باعث بروز خطاها می‌شود؛ به‌عنوان مثال، معلم در توضیح معنای یک واژه، واژه‌ی دیگری را

1. phoneme

2. morpheme

3. word

4. sentence

5. clause

6. addition

7. substitution

8. word order

9. interlingual errors

10. negative transfer

11. intralingual errors

12. generalization

13. overgeneralization

14. teaching techniques errors

می‌گوید و آن را به‌عنوان هم‌معنی واژه‌ی اول معرفی می‌کند؛ در صورتی که این دو واژه در تمام بافت‌ها کاربرد یکسان ندارند و این، خطای کاربردی زبان‌آموز را به دنبال خواهد داشت.

دالی و برت (۱۹۷۲؛ نقل از کشاورز، ۱۹۹۹: ۱۰۱-۱۰۲) خطاهای زبانی را براساس علت وقوع آن‌ها در چهار گروه تحت عنوان «گاف‌های زبانی»^۱ تقسیم‌بندی کرده است:

(۱) تداخلی: خطاهایی که ناشی از تداخل قواعد زبان مادری است و در فراگیری زبان اول مشاهده نمی‌شود.

(۲) پیشرفتی یا رشدی: خطاهایی که در فراگیری زبان اول هم دیده می‌شود و در واقع، هم‌زمان با فرایند یادگیری زبان دوم بروز می‌کند و نشان‌دهنده‌ی تداخل زبانی نیست بلکه بیانگر پیشرفت زبانی است.

(۳) مبهم:^۲ برخی خطاها، هم در فراگیری زبان اول، و هم در یادگیری زبان دوم مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر بروز خطاها را می‌توان هم به تداخل نسبت داد و هم آن را ناشی از مراحل رشد زبان دانست.

(۴) خاص یا منحصربه‌فرد:^۳ خطایی که علل ناشناخته دارد و نه بین‌زبانی است و نه درون‌زبانی یا رشدی. رشدی.

براون (۱۹۸۷) انواع خطاها را با توجه به سطوح زبانی به ترتیب زیر طبقه‌بندی کرده است:

(۱) خطاهای اتفاقی:^۴ در این دوره، فراگیر/زبان‌آموز از وجود بسیاری از قواعد حاکم بر زبان ناآگاه است و بر اساس حدس و گمان عمل می‌کند. کوردن (۱۹۷۳) این دوره را دوره‌ی پیش‌نظام‌مندی^۵ می‌نامد.

(۲) نوپایی زبانی:^۶ فراگیر/زبان‌آموز به وجود نظام زبانی توجه می‌کند و قواعدی را هرچند نادرست، از زبان هدف، درونی می‌سازد، اما قادر به اصلاح خطاهای خود نیست.

(۳) نظام‌مندی:^۷ قواعد هنوز کاملاً برای فرد شکل نگرفته، ولی ثبات در کنش‌های زبانی او مشاهده می‌شود، به‌طوری که قادر است خطاهای زبانی خود را اصلاح کند.

1. language goofs
2. ambiguous
3. unique
4. random errors
5. pre-systematic
6. emergence
7. systematic

(۴) ثبات:^۱ در این دوره، فرد به نظام زبان هدف مسلط است و تمام مفاهیم مورد نظر خود را به راحتی بیان می‌کند. خطاهای او کم هستند و در صورت بروز، خود آن را اصلاح می‌کند. کورد (۱۹۷۳) این دوره را «پسانظام‌مندی»^۲ می‌نامد.

در تحلیل زبان‌شناختی، خطاها به چهار گروه طبقه‌بندی می‌شوند: (۱) املایی-نوشتاری، (۲) آوایی-واجی، (۳) معنایی-واژگانی، (۴) صرفی-نحوی (کشاوری، ۱۹۹۹: ۷۵-۱۰۶). از این میان، خطاهای صرفی-نحوی خطاهایی هستند که در اثر مراحل حذف، جایگزینی، اضافه، و چینش (ترتیب) عناصر صرفی و نحوی پدید می‌آیند؛ این عناصر صرفی-نحوی شامل اینها می‌باشند: (۱) استفاده‌ی نادرست تکواژهای جمع و اجزای کلام (۲) استفاده‌ی نادرست زمان‌ها^۳ (۳) ترتیب یا چینش نادرست (۴) خطا در کاربرد حروف اضافه (۵) خطا در کاربرد حروف تعریف (۶) خطا در کاربرد معلوم و مجهول (۷) خطا در جملات شرطی (۸) خطا در کاربرد علامت منفی (۹) خطا در جملات موصولی (۱۰) خطا در مطابقت (۱۱) خطا در کاربرد نادرست فعل و... .

برت و کیپارسکی (۱۹۷۲) با توجه به خطاهای نحوی، خطاهای زبانی را به دو گروه کلی (جهانی)^۴ و جزئی (موضعی)^۵ تقسیم کرده‌اند. خطاهای کلی آن دسته از خطاها هستند که در درک پیام زبانی و برقراری برقراری ارتباط مشکل ایجاد می‌کنند، ولی خطاهای جزئی، مشکلاتی ساختاری هستند که در ارتباط، خللی ایجاد نمی‌کنند؛ مثلاً اشتباه در کاربرد صورت مفرد یا جمع واژه از نوعی جزئی، و کاربرد نادرست کلمات ربط، خطای کلی محسوب می‌شود.

در تحقیق حاضر، خطاهای نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان بر اساس منشأ و علت بروز در سه دسته‌ی مختلف بین‌زبانی، درون‌زبانی، و مبهم قرار گرفته‌اند. هرچند بر اساس تقسیم‌بندی‌های مطرح شده در این بخش، یکی از دلایل بروز خطاها می‌تواند راهکارهای آموزشی باشد، اما به علت محدودیت‌های موجود و عدم دسترسی به کلاس‌های درسی این زبان‌آموزان و در نتیجه، عدم آشنایی با روش تدریس معلمان، از بررسی این نوع خطاها صرف نظر شد و به همین سه نوع خطا، که دسته‌ی مهمی از خطاهای نحوی را تشکیل می‌دهند، بسنده شد.

1. stabilization
2. post- systematic
3. tenses
4. global errors
5. local errors

۳. روش پژوهش

تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون ۱۰۵ نفر بودند. این افراد با استفاده از روش تصادفی ساده از میان فارسی‌آموزان عرب‌زبان در مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی العالمیه قم (مدرسه المهدی) انتخاب شدند. آزمودنی‌های عرب‌زبان متعلق به کشورهای مختلف عرب، از جمله بحرین، لبنان، عربستان، تونس، عراق، سودان، الجزایر، و مغرب بودند. این ۱۰۵ نفر که همگی مرد بودند، با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته قرار داشتند، به طوری که در هر سطح ۳۵ زبان‌آموز حضور داشت. به منظور گردآوری اطلاعات لازم برای تحقیق حاضر از آزمون خودانگیزه بهره گرفته شد تا هیچ پیش‌داوری‌ای در زمینه‌ی نوع خطاهای ارتکابی صورت نگیرد؛ به این شکل که از برگه‌های امتحان فارسی پایان دوره و میان‌دوره‌ی این زبان‌آموزان استفاده شد. این امتحانات که به شکل جامع برگزار شده بود، از بخش‌های متعددی تشکیل می‌شد که مطالب مفیدی را در خصوص خطاهای این دانش‌آموزان در اختیار پژوهشگران قرار می‌داد. به منظور یکدستی در یافتن خطاهای نحوی این فراگیران، برگه‌های امتحان زبان فارسی آن‌ها به دقت مورد بازبینی قرار گرفت و بخش‌های یکسان و مرتبط از این برگه‌ها استخراج شد. قسمت‌هایی که در این آزمون‌ها مورد استفاده قرار گرفت از این قرار است:

(۱) انشاء با موضوع مشخص: در این بخش، از دانش‌آموزان خواسته شد در خصوص موضوع داده شده حدوداً یک صفحه انشاء بنویسند.

(۲) بازنویسی متن شنیداری: برای فراگیران، متنی شنیداری به زبان فارسی پخش شد و از آن‌ها خواسته شد تا برداشت خود را از آن، به زبان فارسی بنویسند.

(۳) جمله‌سازی: در این قسمت زبان‌آموزان باید با استفاده از واژه‌های داده شده، جمله‌هایی قابل قبول می‌نوشتند.

استفاده‌ی هم‌زمان از این سه آزمون از این جهت که تا حدی مانع تأثیر به‌کارگیری راهکار اجتناب توسط زبان‌آموزان می‌شد، نقش بسزایی در میزان دقت و صحت داده‌های مورد تحلیل داشت. در مرحله‌ی بعد، منابع استخراج شده با توجه به سطح زبانی زبان‌آموزان طبقه‌بندی شد؛ به این ترتیب که زبان‌آموزانی که در حال یادگیری کتاب‌های دوم و سوم «آموزش زبان فارسی» بودند به‌عنوان زبان‌آموز سطح مبتدی، زبان‌آموزانی که دوره‌ی یادگیری کتاب‌های چهارم و پنجم را می‌گذراندند به‌عنوان زبان‌آموز سطح متوسط، و در نهایت، افرادی که کتاب‌های ششم و هفتم را فرا می‌گرفتند به‌عنوان زبان‌آموز سطح پیشرفته در نظر گرفته شدند. پس از آن، خطاهای نحوی مربوط به هر سطح، از منابع آزمون شناسایی و استخراج شدند. در مرحله‌ی بعد که قسمت عمده‌ی کار را تشکیل می‌دهد سعی شد طبقه‌بندی و توصیف دقیقی از انواع خطاها ارائه شود که در این راستا ۱۸ نوع خطا شناسایی شد. پس از آن، خطاها بر اساس منشأ، در سه دسته‌ی

مختلف بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم قرار گرفتند. البته قابل ذکر است برای حصول اطمینان بیشتر در این راستا، از نظر کارشناسان زبان عربی نیز بهره گرفته شد. در نهایت، طی تجزیه و تحلیلی کمی، بسامد خطاها بر اساس نوع مقوله‌ی خطا و منشأ آن اندازه‌گیری شد تا میزان دشواری و علت اصلی ارتکاب خطاهای نحوی این زبان‌آموزان مشخص گردد و بدین‌وسیله برای اتخاذ روش تدریس و مواد آموزشی مناسب، منبعی در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد.

۴. تحلیل کیفی خطاها

در این بخش از پژوهش قصد داریم با ارائه‌ی حداقل نمونه‌هایی از خطاهای شناسایی شده در نوشتار فارسی‌آموزان عرب‌زبان به بررسی و توصیف خطاهای موجود بپردازیم. این خطاها پس از شناسایی، برحسب نوع آن‌ها طبقه‌بندی شده‌اند. سپس به لحاظ کمی مورد ارزیابی قرار گرفته و به کمک نرم‌افزار «اس‌پی‌اس‌اس»، درصد و تعداد آن‌ها در مجموع سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته مشخص شده‌اند. اجمالاً ۱۸ نوع خطاهای نحوی شناسایی شده است که بر اساس منشأ آن‌ها به توصیف و تحلیل آن‌ها پرداخته می‌شود. در بخش بعدی، در بررسی هر نوع خطا، ابتدا در جمله‌ی (الف) نمونه‌ی خطا، در (ب) جمله‌ی عربی و در (ج) جمله‌ی بازسازی شده و درست آن به فارسی داده شده است.

۱.۴. خطاهای بین‌زبانی

این نوع خطاها ناشی از تداخل زبانی است؛ یعنی خطاهایی هستند که تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز بوجود می‌آیند (کورد، ۱۹۷۵). نمونه‌های ذیل از این دسته‌اند:

(۱) خطای ترتیب اجزای جمله

نمونه: الف) نپذیرفتند مردم ذلت را

ب) رَفَضَ النَّاسُ الذَّلَّةَ.

ج) مردم ذلت را نپذیرفتند.

در زبان عربی، جمله‌ی فعلیه با فعل، و جمله‌ی اسمیه با اسم، آغاز می‌شود، ولی در زبان فارسی، جملات بی‌نشان همگی با اسم آغاز می‌شوند (فاعل - مفعول - فعل). به‌طور کلی، در زبان عربی، در جملات بی‌نشان، مقدم بودن فعل، اصل است (فعل - فاعل - مفعول)، مگر این که گوینده مقصودی از تغییر آن داشته باشد که این مقصود معمولاً به مسائل بلاغی یا گفتمانی جمله مربوط است؛ در این صورت، جمله‌ی فوق را به این شکل هم می‌توان نوشت: النَّاسُ رَفَضُوا الذَّلَّةَ. با نگاهی به نمونه خطای (۱) مشخص می‌شود زبان‌آموز

عرب‌زبان با توجه به زمینه‌ی قبلی که در ذهن خود در مورد زبان مادری داشته، مرتکب خطای چینش در جمله‌ی فارسی شده است.

۲) خطای مطابقت مسند و مسندالیه

نمونه: الف) آن‌ها مؤمنان هستند.

ب) هُم مومنون یا هُنَّ مؤمنات.

ج) آن‌ها مؤمن هستند.

مسند، ویژگی یا حالتی است که آن را به کسی یا کسانی یا چیزی یا چیزهایی نسبت می‌دهیم و مسندالیه کسی یا چیزی است که مسند را به آن نسبت می‌دهیم.^۱ از آن‌جا که کلماتی که نقش مسند می‌گیرند غالباً دارای مقوله‌ی صفت هستند و در زبان فارسی، صفت با اسم مطابقت ندارد، نتیجه می‌گیریم مسندالیه و مسند نیز با هم مطابقت نمی‌کنند (انوری و احمدی گیوی، ۱۳۷۰: ۱۱۸).

در نحو عربی، در جملات اسمیه به جای مسندالیه و مسند، از مبتدا و خبر استفاده می‌شود. از نظر مطابقت در جملات اسمیه، خبر در صورتی که اسم مشتق باشد از دو جهت با مبتدا مطابقت دارد: (۱) نوع (جنس) و (۲) عدد (شمار)؛ مانند: «زیدٌ قائمٌ» و «الزیدان قائمان» و در صورتی که خبر، جامد باشد لازم نیست با مبتدای خویش مطابقت کند مانند: «الجملة نوعان» و «العلماء سراجُ الامه» (حسینی، ۱۳۷۱: ۶۱-۷۳)

در جمله‌ی عربی فوق، با توجه به این که کلمه‌ی «هُم» مبتدا و «مؤمنون» خبر است، از آن‌جا که «مؤمنون» اسم مشتق است، باید طبق قاعده‌ی نحو عربی با مبتدا مطابقت داشته باشد، ولی در زبان فارسی چنین قاعده‌ای وجود ندارد و حتی در خصوص کلماتی که از زبان عربی وارد این زبان شده‌اند، چه اصالتاً مشتق باشند چه جامد، بر اساس دستور زبان فارسی، با مسندالیه مطابقت نخواهند داشت. با وجود این، فارسی‌آموز عرب‌زبان با توجه به قواعد زبان مبدأ خویش، در نمونه‌ی (۲) مرتکب چنین خطایی گردیده است.

۳) خطای مطابقت صفت با اسم

نمونه: الف) دانش‌آموزان کوشایان موفق می‌شوند.

ب) التلاميذُ المُجتهدون يَنجحون.

ج) دانش‌آموزان کوشا موفق می‌شوند.

در زبان عربی، صفت باید در چهار مورد با موصوف مطابقت داشته باشد:

۱. البته اسم و ضمیر نیز گاهی نقش مسندی پیدا می‌کنند.

(۱) جنس^۱ (مذکر و مؤنث)

(۲) شمار یا عدد^۲ (مفرد، مثنی، جمع)

(۳) معرفگی^۳ (معرفه و نکره)

(۴) اِعراب (مرفوع، منصوب، مجرور)

مثال: شربتُ ماءً بارداً.

ماءٌ: مفرد، مذکر، نکره، منصوب

بارداً: مفرد، مذکر، نکره، منصوب (وفایی، ۱۳۹۱: ۱۹۰-۱۸۹)

در مقابل، در رابطه با صفت در زبان فارسی، همه‌ی دستورنویسان بر این عقیده هستند که صفت در فارسی امروز، با موصوف مطابقت نمی‌کند (نه در مفرد و جمع بودن و نه در مذکر و مؤنث بودن)؛ به بیانی دیگر، صفت مفرد است اگرچه موصوفش جمع باشد؛ مانند «مردان بزرگ، زنان دانا» (فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۳۳۳).

در نمونه خطای فوق، زبان‌آموز به تبعیت از قواعد زبان مادری خود، در جمله‌ی فارسی نیز مطابقت بین اسم و صفت برقرار نموده است و به این ترتیب، با انتقال منفی قاعده‌ی مطابقه‌ی اسم و صفت از زبان عربی به زبان فارسی، مرتکب این نوع خطا شده است.

(۴) حذف حرف نشانه‌ی مفعولی «را»

نمونه: الف) من با پشتکار کارهایم انجام می‌دهم.

ب) اَنَا أَعْمَلُ أُمُورِي بِالْمَثَابَةِ.

ج) من با پشتکار کارهایم را انجام می‌دهم.

مفعول در زبان فارسی به گستردگی مفعول در زبان عربی نیست. مفعول، به نقش اسم یا جانشین‌های اسم گفته می‌شود که با فعل‌های گذرا^۴ می‌آید تا مفهوم جمله با آن کامل شود. ظرفیت فعلی که نیازمند مفعول باشد گذرای به مفعول خوانده می‌شود؛ مانند: «همسایه‌ی ما خانه‌اش را فروخت». در زبان فارسی نشانه‌ی مفعولی «را» گاهی از جمله حذف می‌شود؛ مانند «کودک غذا خورد».

در مقابل مفعول مستقیم در زبان فارسی، «مفعول^{بِه}» در زبان عربی قرار می‌گیرد که اسم منصوبی است که فعلِ فاعل بر آن واقع می‌شود؛ مانند: «قَتَلَ عَلِيٌّ سَعِيداً» (علی سعید را کشت). فعل «قَتَلَ» توسط علی که فاعل است بر «سعید» که «مفعول^{بِه}» می‌باشد واقع شده است. به‌طور معمول در جمله‌های فعلیه، ابتدا

1. gender

2. number

3. definiteness

4. transitive verbs

«فعل» سپس «فاعل» و پس از آن «مفعول» به ذکر می‌شود. «يَمْخُو اللَّهُ الْبَاطِلَ» (خداوند باطل را از میان می‌برد) (فعل - فاعل - مفعول به) (محمدی، ۱۳۹۰: ۱۰۹-۱۱۰).

البته در زبان عربی، «مفعول مطلق»، «مفعول لأجله (له)»، «مفعول فیه» و «مفعول معه» هم وجود دارد که این نوع مفعول‌ها برابر مفعول در فارسی نیست. در نمونه خطای فوق، حرف نشانه‌ی «را» حذف شده است، چون در زبان عربی، حرفی که بیانگر نقش مفعول مستقیم برای یک کلمه باشد وجود ندارد و بنابراین، زبان‌آموز بر اساس قواعد زبان مبدأ (عربی)، در فارسی نیز از آوردن حرف نشانه‌ی مفعول خودداری کرده و مرتکب این نوع خطا شده است.

۵) جایگزینی «حرف اضافه» با نشانه‌ی مفعولی «را»

نمونه: الف) امام صادق(ع) از آن سؤال‌ها جواب داد.

ب) أَجَابَ الْإِمَامُ الصَّادِقُ (ع) عَنْ تِلْكَ الْأَسْئَلَةِ.

ج) امام صادق(ع) آن سؤال‌ها را جواب داد.

در زبان عربی چنین مفهومی همراه با «عَنْ و مِنْ» می‌آید. زبان‌آموز با توجه به زبان مادری‌اش حرف «از» را که معادل «عَنْ و مِنْ» در عربی است به کار برده است و مرتکب خطای جایگزینی حرف نشانه‌ی «را» با «حرف اضافه» در زبان مادری خود شده است.

۶) حذف فعل ربطی

نمونه: الف) الآن لازم پیاده بروم.

ب) يَجِبُ عَلَى الْآنَ أَنْ أَذْهَبَ رَاجِعًا.

ج) الآن لازم است پیاده بروم.

در مقابل جملات اسنادی زبان فارسی، غالباً در زبان عربی از جملات اسمیه‌ی فاقد فعل ربطی استفاده می‌شود؛ مانند «این مرد است» در مقابل «هذا رجل». در برخی موارد نیز در مقابل «صفت + فعل اسنادی» در زبان عربی «فعل ساده» به کار می‌رود. در نمونه خطای فوق، فعل «يَجِبُ عَلَى» به معنی «لازم است» به کار رفته است و نیازی به فعل ربطی نیست. بر این اساس، زبان‌آموز با توجه به زبان مادری خود در نمونه خطای (۶) فعلی «است» را به کار نبرده است. در حقیقت، بر اساس قواعد زبان عربی، معادلی برای فعل «است» که در نمونه‌ی خطا حذف شده است، وجود ندارد.

۲.۴. خطاهای درون زبانی یا پیشرفتی

خطاهایی که در نتیجه‌ی یادگیری غلط یا ناقص زبان مقصد حاصل می‌گردند؛ به عبارت دیگر، این خطاها ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد می‌باشد (ریچاردز، ۱۹۷۱). انواع این خطاها به شرح ذیل می‌باشد:

(۱) عدم مطابقت نهاد با فعل

نمونه: الف) او پیامبر را دوست دارید.

ب) هُوَ يَحِبُّ النَّبِيَّ.

ج) او پیامبر را دوست دارد.

در هر دو زبان فارسی و عربی، «نهاد» و «فعل» با هم مطابقت دارند، با این تفاوت که در زبان فارسی این مطابقت تنها از لحاظ شخص و شمار (مفرد و جمع) صورت می‌پذیرد و در زبان عربی، «فعل» علاوه بر شخص و شمار، از لحاظ جنس (مذکر و مؤنث) نیز با «فاعل» مطابقت دارد. همچنین مشخصه‌ی شمار در زبان عربی علاوه بر مفرد و جمع، مثنی را نیز در بر می‌گیرد که این ویژگی‌ها بر پیچیدگی صرف افعال در زبان عربی می‌افزایند. با وجود این، پیچیده‌تر بودن نظام صرفی «فعل» در زبان عربی نسبت به زبان فارسی، همان‌طور که در تحلیل کمی خطاها در بخش بعدی نیز نشان داده می‌شود، عدم مطابقت فاعل و فعل بیشترین میزان خطا را در انواع مختلف خطاهای فارسی‌آموزان عرب‌زبان به خود اختصاص می‌دهد. در حقیقت، فارسی‌آموزان عرب‌زبان، برخلاف راحت‌تر بودن نظام صرفی افعال در زبان فارسی، همچنان همانند کودکان فارسی‌زبان در مراحل مختلف رشد زبانی مرتکب چنین خطایی می‌شوند. در نمونه‌ی ذکر شده، نهاد (ضمیر/و) - از نظر شخص و شمار با شناسه‌ی فعل یعنی «ید» مطابقت و هماهنگی ندارد.

(۲) خطا در کاربرد «زمان فعل»

نمونه: الف) مردی بود که پیامبر را خیلی دوست دارد.

ب) كَانَ رَجُلٌ يُحِبُّ النَّبِيَّ كَثِيرًا.

ج) مردی بود که پیامبر را خیلی دوست می‌داشت.

همان‌طور که وفایی (۱۳۹۱) اشاره می‌کند، افعال در هر دو زبان فارسی و عربی دارای زمان ماضی (گذشته)، مضارع (حال) و مستقبل (آینده) هستند؛ با توجه به قانون مطابقت زمان‌ها، انتظار می‌رود «بند پایه» و «پیرو» در جمله‌ی فوق دارای زمان یکسان باشند، اما در نمونه خطای فوق، تطابق زمانی وجود ندارد. جمله‌ی اول از نظر زمان فعل، گذشته است، ولی زمان جمله‌ی دوم مضارع می‌باشد و همین باعث ایجاد خطا شده است. از آن‌جا که در هر دو زبان فارسی و عربی، افعال برای زمان صرف می‌شوند و قانون

مطابقت زمان‌ها در هر دو زبان رعایت می‌شود، گمان می‌گردد علت ارتکاب چنین خطایی تداخل نباشد، بلکه این خطا به سبب یادگیری نادرست یا ناقص زبان مقصد رخ داده است.

۳) خطای مربوط به نمود^۱ و وجه^۲ فعل

نمونه (۱): الف) من دیروز از پله‌ها افتاده‌ام.

ب) سَقَطْتُ مِنَ السَّلْمِ أَمْسٍ.

ج) من دیروز از پله‌ها افتادم.

نمونه (۲): الف) ما باید می‌رویم.

ب) عَلَيْنَا أَنْ نَذْهَبَ.

ج) ما باید برویم.

«نمود دستوری»، یکی از ویژگی‌های فعل است که بیانگر نحوه‌ی انجام گرفتن فعل از نظر شروع، پایان، استمرار، تکرار یا در جریان بودن است. در زبان فارسی غالباً افعال ماضی مطلق، آینده و ماضی التزامی، «نمود مطلق» و افعال ماضی استمراری، ماضی مستمر، و مضارع مستمر، «نمود استمراری» و فعل‌های ماضی بعید، ماضی نقلی، «نمود کامل» دارند مانند:

علی آمد. (نمود مطلق)

علی هر روز به این جا می‌آمد. (نمود استمرار)

من او را قبلاً دیده بودم. (نمود کامل)

هرچند نمود افعال در زبان عربی تنوع ساخت‌های فارسی را ندارد، اما نمود مطلق (فعل ماضی: ذَهَبَ)، نمود استمرار (یذهب، کان یذهب، لتذهب) و نمود کامل (كنت قد ذهبت، قد ذهبت، لما تذهب) در این زبان یافت می‌شود (وفایی، ۱۳۹۱: ۱۳۳-۱۳۴).

در نمونه خطای ۳-۱ زبان‌آموز در به‌کارگیری فعل ماضی نقلی برای نشان دادن «نمود مطلق» مرتکب خطا شده است. ماضی مطلق در حالت عادی بر وقوع کار یا نسبت یا حالتی در زمان گذشته به‌طور قطع و یقین دلالت می‌کند، اما ماضی نقلی برای بیان عملی به کار می‌رود که در گذشته آغاز شده است، اما خود آن عمل یا نتیجه‌اش در زمان حال مشهود است. در نمونه خطای ۳-۱ عمل افتادن از پله در گذشته انجام گرفته و تمام شده است، پس باید زبان‌آموز از فعل ماضی ساده استفاده می‌کرد اما وی به اشتباه فعل ماضی نقلی را که دارای «نمود کامل» است به کار برده است. از آن جا که در هر دو زبان، نمود مطلق (ماضی مطلق) موجود است این خطا نمی‌تواند علت برون‌زبانی داشته باشد.

1. aspect
2. mood

عنصر «وجه» به قطعی بودن، غیر قطعی بودن و یا امری بودن مفهوم جمله از نظر گوینده اشاره می‌کند. برحسب ژرف‌ساختِ جمله، عنصر «وجه» ممکن است اخباری^۱، امری یا التزامی باشد. «وجه اخباری» به قطعی بودن، «وجه امری» به توصیه، خواهش، امر یا نهی، و «وجه التزامی»^۲ به غیرقطعی بودن مفهوم جمله اشاره می‌کند. برحسب عنصر «وجه»، فعل یکی از مشخصه‌های «اخباری»، «امری» یا «التزامی» را دارا خواهد بود؛ مانند:

محمد(ص) پیامبر بود. (وجه اخباری)

بخوان! (وجه امری)

کاش جهان پر از صلح و صفا بود. (وجه التزامی) (مشکوه‌الدینی، ۱۳۷۹: ۶۷)

وفایی(۱۳۹۱، ۱۳۶-۱۳۷) نیز همین تقسیم‌بندی را برای وجه ارائه نموده است و آن را با وجه در زبان عربی مقایسه کرده است. وی می‌گوید در چارچوب صرف و نحو عربی، از وجه فعل سخن نمی‌رود، ولی از بررسی ساختارهای گوناگون فعل مضارع در زبان عربی، چنین به دست می‌آید که فعل مضارع مرفوع، بیانگر «وجه اخباری» است و مضارع منصوب، بیانگر «وجه التزامی» و مضارع مجزوم (به‌جز مضارع مجزوم به «لم» و «لما» که بیانگر معنی ماضی منفی ساده یا نقلی است) بیانگر «وجه امری» یا «شرطی». بنابراین، علت معرّب بودن فعل مضارع، بار معنایی‌ای است که در هر یک از حالات رفع و نصب و جزم فعل مضارع نهفته است که در دستور فارسی از آن به وجوه فعل تعبیر می‌شود. اعراب فعل مضارع بیش از آن که یک پدیده‌ی صوری باشد یک پدیده‌ی معنی‌دار است و این پدیده‌ی معنی‌دار دارای نشانه‌هایی است که در پایان فعل مضارع آشکار می‌گردد و دلیل عدم اعراب فعل ماضی، چه لفظی و چه تقریری و چه محلی نیز آن است که در زبان عربی فعل ماضی دارای یک وجه بیشتر نیست. وجه ماضی التزامی از ترکیب فعل مضارع التزامی «یکون» و ماضی فعل اصلی به دست می‌آید.

در نمونه خطای (۲-۳) زبان‌آموز در این جمله که دارای وجه التزامی است به جای مضارع التزامی، از مضارع اخباری استفاده کرده است. مضارع التزامی برای بیان احتمال، آرزو و الزام در آینده، همراه با عوامل التزامی‌ساز مانند باید، کاش، شاید، ممکن است، خدا نکند، به کار می‌رود؛ در حالی که مضارع اخباری برای بیان عملی است که هم اکنون در حال انجام گرفتن است یا جنبه‌ی عادت و استمرار و تکرار دارد؛ مانند «کتاب می‌خوانم/نامه می‌نویسم» (وحیدیان کامیار، ۱۳۹۲). به نظر می‌رسد زبان‌آموز به علت آگاهی نداشتن از این موضوع مرتکب چنین خطایی شده است.

1. declarative

2. Subjunctive mood

۴) خطا در کاربرد «فعل مرکب»

نمونه: الف) از فریاد زدن پرهیز شوید.

ب) اجْتَنِبُوا عَنِ الصَّرَاحِ.

ج) از فریاد زدن پرهیز کنید.

زبان فارسی زبانی «ترکیبی» است و مقوله‌ی فعل نیز بیشتر از سایر مقوله‌های زبانی از «ترکیب» بهره‌مند است؛ از این رو، تمامی اقسام ساختمان فعل، به استثنای ساخت ساده‌ی آن، «ترکیبی» است. ساختمان افعال فارسی عبارتند از: (۱) ساده^۱ (مثال: افتادن)، (۲) پیشوندی^۲ (مثال: فروافتادن)، (۳) مرکب^۳ (مثال: یاری کردن)، (۴) پی‌بستی^۴ (مثال: حرصش گرفتن)، (۵) عبارت فعلی^۵ (پدر کسی را در آوردن).

فعل‌های مرکب، فعل‌هایی هستند که از ترکیب یک اسم یا صفت با یک فعل پدید می‌آیند، اما از مجموع کلمات آن تنها یک معنی برمی‌آید؛ مانند: «شتاب کردی، پیدا کرد، آخر شدن» (ناتل‌خانلری، ۱۳۵۱).

ساختمان فعل عربی، متفاوت از ساختمان فعل در زبان فارسی است و تنوع ساختمان فعل در فارسی را ندارد؛ چون زبان عربی، برخلاف زبان فارسی، یک زبان ترکیبی نیست. به‌طور کلی می‌توان ساختمان افعال عربی را چنین تقسیم کرد: (۱) ساده (مثال: یذهب)، (۲) پیشوندی (مثال: لم یذهب، لن ترانی)، (۳) اشتقاقی (مثال: قَاتَلَ، اِنْتَقَمَ) (وفایی، ۱۳۹۱: ۱۱۹-۱۲۰).

برخلاف تفاوت ساختمان فعل در زبان فارسی و زبان عربی، با بررسی خطاهایی که در این زمینه رخ می‌دهد، مشخص شد که این خطاها ناشی از انتقال منفی و اعمال ساختمان فعل عربی بر فارسی نیست؛ چرا که در اکثر خطاها، زبان‌آموز، فعل مرکب فارسی را به صورت ترکیبی به کار می‌برد، اما به نظر می‌رسد اطلاع دقیقی از همکرد آن ندارد. در نمونه خطای فوق، به جای فعل «پرهیز کردن» از «پرهیز شدن» استفاده شده است که در زبان فارسی، این ترکیب، کاربردی ندارد.

۵) حذف «حرف ربط»

نمونه (۱): الف) باید سخت‌کوش باشیم خوشبختی در گرو سخت‌کوشی است.

ب) يَجِبُ أَنْ نَكُونَ مَثَابِرِينَ لِأَنَّ السَّعَادَةَ فِي الْمَثَابِرِ.

ج) باید سخت‌کوش باشیم زیرا خوشبختی در گروه سخت‌کوشی است.

نمونه (۲): الف) کاغذ را از روی میز برداشتم شروع به نوشتن کردم.

1. simple
2. prefix
3. compound
4. enclitic
5. phrasal verb

ب) أَخَذْتُ الْوَرْقَ مِنَ الْمِنْصَدَةِ وَ بَدَأْتُ بِالْكِتَابَةِ.

ج) کاغذ را از روی میز برداشتم و شروع به نوشتن کردم.

حرف ربط، کلمه‌ای است که دو کلمه‌ی همگون یا دو عبارت یا دو جمله را به هم پیوند می‌دهد و آن‌ها را هم‌پایه و هم‌ارزش می‌سازد و یا جمله‌ای را به جمله‌ی دیگر مرتبط می‌کند و دومی را وابسته‌ی اولی قرار می‌دهد. بنابراین، حروف ربط بر دو نوع هستند: هم‌پایه‌ساز و وابسته‌ساز؛ به‌عنوان مثال، «کاغذ و قلم را از روی میز برداشتم». در این جمله، «وَ» حرف ربط است و دو کلمه‌ی «کاغذ» و «قلم» را هم‌پایه ساخته است که هر دو، مفعولِ فعلِ «برداشتتم» هستند، اما در جمله‌ی «جلسه را تعطیل کردند، زیرا اکثریت نیامده بودند». جمله‌ی اول به واسطه‌ی حرف ربطِ «زیرا» به جمله‌ی دوم وابسته شده است (انوری و احمدی گیوی، ۱۳۷۰: ۲۵۵).

در نمونه خطای (۱،۵)، حرف ربط (پیوند وابسته‌ساز) «زیرا» در بین دو جمله (هسته و وابسته) حذف شده است و باعث بروز اشکال در نگارش جمله‌ی مرکب شده است و در نمونه خطای (۲،۵) برای پیوند دو جمله‌ی هم‌پایه، نیاز به حرف ربط «و» می‌باشد که زبان‌آموز آن را به کار نبرده است. به نظر می‌رسد زبان‌آموز با قواعد حروف ربط در زبان فارسی آشنایی کامل نداشته است و مرتکب این نوع خطاها شده است.

۶) خطا در کاربرد ضمایر متصل (واژه‌بستی)^۱ یا منفصل (جدا)

نمونه (۱): الف) لطفاً قلم تو بده.

ب) أَعْطِنِي قَلْمَكَ.

ج) لطفاً قلمت را بده.

نمونه (۲): الف) حسن و احمد را دیدم و از او حال تو را پرسیدم.

ب) رَأَيْتَ الْحَسْنَ وَأَحْمَدَ وَ سَأَلْتَهُمَا مِنْ حَالِكِ.

ج) حسن و احمد را دیدم و از آن‌ها حال تو را پرسیدم.

در دستور سنتی، ضمایر شخصی بر دو گونه هستند: گسسته (منفصل)، و پیوسته (متصل). ضمیر شخصی گسسته، ضمیری است که به کلمه‌ی پیش از خود نچسبد، به تنهایی به کار رود و معنی مستقل داشته باشد. ضمایر شخصی گسسته عبارتند از «من، تو، او (وی)، ما، شما، ایشان». ضمایر شخصی پیوسته، ضمایری هستند که به کلمه‌ی پیش از خود بپیوندند و به تنهایی دارای معنی نباشند. ضمایر شخصی پیوسته عبارتند از «م، ت، ش، مان، تان، شان» (انوری و گیوی، ۱۳۷۰: ۱۸۵-۱۸۶).

با بررسی خطاهای این دسته مشخص شد که در این زمینه، دو نوع خطا توسط زبان‌آموز رخ می‌دهد؛ یکی مربوط به عدم آگاهی از جایگاه کاربرد صورت منفصل و متصل ضمایر می‌باشد، و دیگری حاکی از عدم

^۱. clitic

آگاهی زبان‌آموز از تطابق این ضمائر با مرجع آن‌ها است. در توضیح خطاهای فوق باید گفت که فارسی‌آموز عرب‌زبان در نمونه خطای (۱,۶) به جای ضمیر پیوسته «ت» ضمیر گسسته‌ی «تو» به کار برده است و جمله بی‌معنی شده است. در نمونه خطای (۲,۶) زبان‌آموز به جای ضمیر منفصل «آن‌ها» ضمیر منفصل «او» را به کار برده است و ضمیر، با مرجع آن مطابقت ندارد. به نظر می‌رسد در هر دو مورد ذکرشده، فارسی‌آموز عرب‌زبان با موارد کاربرد ضمائر پیوسته و گسسته آشنایی کامل نداشته و این عدم آشنایی باعث بروز این نوع خطاها شده است. از سوی دیگر به نظر می‌رسد همچنین، در نمونه خطای (۱,۶) این احتمال وجود دارد که زبان‌آموز، تحت تأثیر فارسی محاوره‌ای و گفتاری، که در معرض آن بوده است، در نگارش، ترکیب «قلمت را» را به صورت گفتاری «قلمتو» به کار برده باشد.

۷) خطای مقوله‌بندی

نمونه: الف) خیانتکار یکی از گناهان است.

ب) الخيانة إحدى الذنوب.

ج) خیانت یکی از گناهان است.

مقوله، دسته‌ای از کلمات هستند که خواص دستوری مشابه دارند. تعداد مقولات زبان فارسی بیشتر از زبان عربی است و بر هفت نوع است که به آن‌ها «اجزای کلام» هم می‌گویند؛ اگرچه برخی آن را بیش از هفت نوع نیز دانسته‌اند. آن‌ها عبارتند از «اسم، صفت، ضمیر، صوت یا شبه جمله، فعل، قید، حرف» (انوری و احمدی گیوی، ۱۳۷۰: ۱۹). زبان عربی سه مقوله دارد که عبارتند از اسم، فعل و حرف. مقوله‌های اسم، فعل و حرف در هر دو زبان مشترک است، ولی زبان فارسی در چهار مقوله با زبان عربی متفاوت است. این امر به این مفهوم نیست که زبان عربی، «ضمیر»، «صفت»، «قید» و «شبه جمله» ندارد، بلکه آن‌ها در مقوله‌ی اسم مورد بررسی قرار می‌گیرند و «شبه جمله» نیز در «اسم فعل» یا «صوت» جای می‌گیرد که باز از مقوله‌ی اسم به شمار می‌رود (وفایی، ۱۳۹۱: ۶۹-۷۰). خطاهایی که فارسی‌آموزان عرب‌زبان در این زمینه مرتکب می‌شوند نشان می‌دهند که آگاهی ناقص آن‌ها از مقولات زبان فارسی باعث بروز این خطاها شده است. در نمونه خطای ۱۷ زبان‌آموز به جای اسم (خیانت)، صفت آن (یعنی خیانتکار) را به کار برده است. در حقیقت، زبان‌آموز به علت آگاهی ناقص از قواعد انواع کلمه و کاربرد صحیح آن‌ها در زبان فارسی، مرتکب این نوع خطا شده است.

۸) کاربرد زاید «حرف ربط»

نمونه: الف) وقتی بهتر شوم و به مدرسه می‌روم.

ب) مَتَى أَشْفَى أَذْهَبُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.

ج) وقتی بهتر شوم به مدرسه می‌روم.

در توصیف خطای ذکر شده باید گفت که حرف ربط «و» زاید است، زیرا در زبان فارسی اگر جمله‌ی مرکب با حرفِ ربطِ وابسته‌ساز (مانندِ وقتی، اگرچه) شروع شود، آوردن حرفِ ربطِ همپایه‌ساز (مانند و، ولی) نادرست است و به نظر می‌رسد زبان‌آموز بر این قاعده تسلط کافی نداشته است.

۹) خطای کاربرد زایدِ حرفِ نشانه‌ی «را»

نمونه (۱): الف) فرعون و همه‌ی اصحابش را در دریا غرق گشتند.

ب) أَغْرَقَ فِرْعَوْنُ وَ الصَّحَابَهُ فِي الْبَحْرِ.

ج) فرعون و همه‌ی اصحابش در دریا غرق گشتند.

نمونه (۲): الف) در انجام تکلیف‌هایت را کوتاهی نکن.

ب) لَا تَقْصِرْ فِي آدَاءِ وَاجِبَاتِكَ.

ج) در انجام تکلیف‌هایت کوتاهی نکن.

در جمله‌ی ۱،۹ فرعون، نهاد است و «همه‌ی اصحابش» به کمک «واو عطف» معطوف به نهاد شده است؛ به عبارت دیگر، «فرعون و همه‌ی اصحابش» در جایگاه نهاد هستند و هیچ‌گاه نهاد، حرف نشانه‌ی «را» نمی‌گیرد؛ پس زبان‌آموز بر اثر عدم آشنایی کامل با نقش کلمات در جمله و حرف نشانه‌ی «را» مرتکب این نوع خطا شده است.

در نمونه خطای ۲،۹ نشانه‌ی مفعولی «را» در جلوی متمم حرف اضافه (پس از گروه حرف اضافه) آورده شده است که این نیز به خاطر عدم آگاهی زبان‌آموز از قواعد مربوط به مفعول و حرف نشانه‌ی «را» در زبان فارسی می‌باشد. به نظر می‌رسد زبان‌آموز به دلیل «تعمیم افراطی» مرتکب این نوع خطاها شده است.

۳،۴. خطاهای مبهم

خطاهایی که محصول هر دو نظام زبانی مبدأ و مقصد هستند، خطاهای مبهم نام دارند (کورد، ۱۹۷۵ به نقل از کشاورز، ۱۹۹۹: ۱۰۱). در این قسمت به مواردی از این نوع خطا می‌پردازیم:

۱) حذف حرف اضافه

نمونه: الف) دشمنان می‌جنگیم.

ب) نُقَاتِلُ الْأَعْدَاءَ.

ج) با دشمنان می‌جنگیم.

همان‌طور که (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۸: ۱۱۰-۱۱۲) اشاره می‌کند، «حروف اضافه» به دسته‌ی محدود و مشخصی از واژه‌های دستوری نقشی گفته می‌شود که از لحاظ صورت، ثابت هستند و فقط در جلوی گروه اسمی ظاهر می‌شوند و از لحاظ معنی، به یکی از روابط و مفاهیم دستوری خاص اشاره می‌کنند. آنچه در زبان فارسی به عنوان حروف اضافه شناخته می‌شود، در عربی «حروف جر» نامیده می‌شود (آذرنوش، ۱۳۶۶: ۳۸). حروف جر در زبان عربی عبارتند از «باء، تا، واو، کاف، لام، فی، علی، مِن، مُذ، مُنذ، عن، إلی، حتّی، رَبّ، عدا، خلا، حاشا» این حروف در زبان عربی از «حروف عامل» به شمار می‌آیند، زیرا در تغییر اعراب اسم پس از خود، مؤثر هستند و همواره اسم بعد از خود را مجرور می‌سازند (فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۴۴۸).

در زبان فارسی و عربی، برخی فعل‌ها، حرف اضافه‌ی مخصوص به خود دارند، مانند «دفاع کردن از»، «رفتن به» و... و نکته‌ی دیگر این که در عربی، افعالی که در باب «مفاعله» هستند برای مشارکت به کار می‌روند و در ترجمه به فارسی، غالباً می‌باید با حرف اضافه همراه باشند. در نمونه خطای فوق، در عربی، فعل «نُقَاتِلُ» با حرف جر (اضافه) همراه نیست، اما در ترجمه به فارسی، باید حرف اضافه‌ی «با» آورده شود. به نظر می‌رسد نیابردن حرف اضافه‌ی «با» در این جمله، ناشی از تأثیر زبان عربی و ندانستن حرف اضافه‌ی فعل «جنگیدن» در زبان فارسی است.

۲) کاربرد زاید «حرف اضافه»

نمونه: الف) به بازار غیرقانونی چیزی از بازار سیاه گفته می‌شود.

ب) يُقَالُ لِّلسُّوقِ غَيْرِ الشَّرْعِيَّةِ سَوْقٌ أَسْوَدَ.

ج) به بازار غیر قانونی چیزی بازار سیاه گفته می‌شود.

به‌منظور توصیف خطای فوق لازم است به انواع حروف جر در زبان عربی اشاره شود. وفایی (۱۳۹۱) حروف جر را به سه دسته تقسیم کرده است: (۱) اصلی، (۲) زاید، (۳) شبه زاید. حروف جر اصلی، حروفی هستند که حضور آن‌ها در جمله لازم است و همواره متعلق به فعل یا شبه فعل می‌باشند. این حروف با همراهی اسم، جار و مجروری را تشکیل می‌دهند که برابر با متمم اجباری فعل در زبان فارسی است؛ مانند «مَنْ لَدَغَتَهُ الْحِيَهْ خَافَ مِنَ الرَّسَنِ الْأَبْلَقِ».

حروف جر زاید حروفی هستند که در جمله به معنی آن‌ها نیازی نیست و متعلق به فعل یا شبه فعل نیستند. حروف «مِن»، «لَام»، «بَاء»، «كاف» گاهی چنین عمل می‌کنند؛ مانند «مَا جَاءَ مِنْ أَحَدٍ» و «أَيَسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ».

حروف جرّ «شبه زاید»، حروفی هستند که از نظر مفهوم، کلام به آن‌ها نیاز دارد ولی متعلق به چیزی نیستند حروف رُبّ، کاف از آن نوع هستند: «رُبَّ تَالِي الْقُرْآنِ وَ الْقُرْآنُ يَلْعَنُهُ». حروف جرّ زاید و شبه زاید برابر با متمم‌های اختیاری اسم و قید و صفت در زبان فارسی می‌باشند.

در مورد خطای بالا که منشأ آن می‌تواند هم زبان اول و هم زبان دوم باشد، نخست، زبان‌آموز با کاربرد حروف اضافه در فارسی، و به صورت خاص، با حروف اضافه‌ی فعلی مشکل داشته و آن‌ها را به‌طور کامل فرانگرفته است. دوم این که، همان‌طور که اشاره شد و در مثال زیر نیز مشخص است، در زبان عربی در برخی جملات، حروف اضافه‌ی زاید (معادل حرف جر در عربی) به کار می‌رود، اما در ترجمه به زبان فارسی معنا نمی‌شود: «لَيْسَ اللَّهُ بِظَلَامٍ: خداوند ستمگر نیست».

به نظر می‌رسد زبان‌آموز عرب‌زبان تحت تأثیر زبان مبدأ تصور کرده که در زبان فارسی نیز همانند زبان عربی می‌توان برخی حروف را بدون این که تأثیری بر معنای جمله داشته باشد به ترکیب جمله وارد کرد.

۳) جایگزینی نادرست حرف اضافه

نمونه: الف) من برای مهاجرت تا کشور دیگر بلیت می‌خرم.

ب) أَنَا أَشْتَرِي بِطَاقَةَ سَفَرٍ لِلْهَجْرَةِ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ.

ج) من برای مهاجرت به کشور دیگر بلیت می‌خرم.

در نمونه خطای ذکر شده، از یک سو می‌توان بروز خطا را ناشی از زبان مبدأ دانست؛ با توجه به این که «إلى» در زبان عربی سه معنی دارد (به، به سوی و تا)، زبان‌آموز به جای این که معنی «به» را در این جمله به کار ببرد، معنی دیگر آن یعنی «تا» را به کار برده است. از سوی دیگر این خطا می‌تواند ناشی از عدم آگاهی از حرف اضافه‌ی فعل باشد. در زبان فارسی، حرف اضافه‌ی مهاجرت کردن «به» می‌باشد و زبان‌آموز به خاطر عدم آشنایی با حرف اضافه‌ی فعلی، مرتکب این نوع خطا شده است.

تا این جا تحلیلی کیفی از انواع خطاها ارائه شد؛ حال به منظور درک بیشتر نوع خطاهای زبان‌آموزان، نمونه‌های بیشتری از خطاهای بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم، به ترتیب، در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته در جدول زیر ارائه می‌گردد.

جدول ۱. نمونه‌ای از انواع خطاهای زبان‌آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته (بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم)

<p>۱- پوست می‌کنیم سیب‌زمینی را با چاقو ما. اما با چاقو سیب‌زمینی را پوست می‌کنیم.</p> <p>۲- تشکیل می‌دهند استادان جلسه‌ای پیرامون تربیت. [استادان جلسه‌ای پیرامون تربیت تشکیل می‌دهند].</p> <p>۳- اهل خانه آرد می‌کردند گندم را با آسیاب دستی. اهل خانه گندم را با آسیاب دستی آرد می‌کردند.</p>	خطای چینش	خطاهای بین‌زبانی
<p>۴- برادران من دانش‌آموزها [دانش‌آموز] هستند.</p> <p>۵- زهرا و هانیه دانش‌آموزان [دانش‌آموز] هستند.</p> <p>۶- اگرچه آن‌ها مسیحی یا ظالمان [ظالم] هستند.</p>	خطای مطابقت مسند و مسندالیه	
<p>۷- جوانان مسلمانان [مسلمان] در مسجد هستند.</p> <p>۸- چهار زن‌ها [زن] کشته شدند.</p> <p>۹- مردم مسلمانان [مسلمان] و کافران [کافر] امتحان می‌شوند.</p>	خطای مطابقتی صفت با اسم	
<p>۱۰- فاطمه پول خرید لباس‌های عیدش [را] به دوستش داد.</p> <p>۱۱- من بخشی از مفاتیح جنان [را] خواندم.</p> <p>۱۲- دستور داد که یکی از اصحاب پیامبر [را] بیاورید.</p>	خطای حذف نشانه‌ی «را»	
<p>۱۳- شهادت به اسلام [امام اسلام را] نجات داد.</p> <p>۱۴- من به او [او را] صدا زدم.</p> <p>۱۵- معلم از دانش‌آموزان خوب [دانش‌آموزان خوب را] انتخاب کرد.</p>	جایگزینی حرف اضافه با حرف نشانه‌ی «را»	
<p>۱۶- فاصله من تا آقای بابانژاد حدود شصت متر [است].</p> <p>۱۷- درس فارسی سخت یا آسان [است]؟</p> <p>۱۸- بهترین اعمال نماز سر وقت [است].</p>	حذف فعل ربطی	
<p>۱۹- دوستان شما تعمیرکار یخچال است [هستند].</p> <p>۲۰- سرانجام این نفر مسیحی فهمیدم [فهمید] که این مرد خلیفه‌ی مسلمین است.</p> <p>۲۱- یاران امام صادق(ع) چند سؤال پرسید [پرسیدند].</p>	عدم مطابقت نهاد با فاعل	
<p>۲۲- ما تصمیم گرفتیم زبان فارسی را خواندیم [بخوانیم].</p> <p>۲۳- مردم دیروز مقداری گندم می‌خرند [خریدند].</p> <p>۲۴- تو وقتی مسیحی بودی کمک زیاد نکردی [نمی‌کردی].</p>	خطا در کاربرد زمان	
<p>۲۵- من شاید فردا به پارک می‌روم [بروم].</p> <p>۲۶- اگر پیامبر بد اخلاق بود مردم از او دور شدند [می‌شدند].</p> <p>۲۷- آیا خوب است که من از دنیا می‌روم [بروم].</p>	خطا در وجه و نمود فعل	
<p>۲۸- از فریاد زدن پرهیز شوید [کنید].</p> <p>۲۹- هرکس به من یک حرف یاد کند [بدهد].</p> <p>۳۰- در قرآن خدا یک قصه برای ما نقل می‌دهد [می‌کند].</p>	خطا در فعل مرکب	
<p>۳۱- پدر [او] پسرش آمدند.</p> <p>۳۲- مردی را [که] دیدی اصغر است.</p> <p>۳۳- کوشش کن [تا] موفق شوی.</p>	حذف حرف ربط	
<p>۳۴- اگر انسان که [زاید] درس بخواند، موفق می‌شود.</p> <p>۳۵- وقتی تو بیایی و [زاید] من می‌آیم.</p> <p>۳۶- انقلاب اسلامی که [زاید] قاعده‌مند است.</p>	کاربرد زاید حرف ربط	
<p>۳۷- بعد از خواب و غذا خوردیم [خوردن] به حوزه‌ی علمیه رفتیم.</p> <p>۳۸- خوشمزه‌ترین غذایی که خوردن [خوردم] چلوکباب بود.</p> <p>۳۹- از روش علم [علمی] خدا را شناختند.</p>	خطای مقوله‌بندی	

<p>۴۰- امام مقداری از خرما به او را [زاید] داد. ۴۱- امیرمؤمنین را [زاید] تعجب کرد. ۴۲- فرعون و همه اصحابش را [زاید] در دریا غرق گشتند.</p>	کاربرد زاید حرف نشانه‌ی (را)	
<p>۴۳- برای احترام استاد [از] جایتان بلند شوید. ۴۴- کمک [به] پدر و مادر واجب است. ۴۵- من به قیمت جانم [از] اسلام عزیز دفاع می‌کنم.</p>	حذف حرف اضافه	خطاهای مبنی
<p>۴۶- در دوران نوح بیشتر از [زاید] مردم بت‌پرست بودند. ۴۷- در [زاید] قرآن کریم درباره‌ی تربیت آیاتی دارد. ۴۸- گروه‌های امدادی از هر مذهب و ملت به یاری زخمیان از [زاید] حادثه می‌شتابند.</p>	کاربرد زاید حرف اضافه	
<p>۴۹- سه به علاوه پنج مساوی به [با] هشت است. ۵۰- یک روز دو نفر در راه یکدیگر را دیدند و به [از] ایشان پرسیدند. ۵۱- امام خامنه‌ای فرمود: خضوع ایرانیان به [در مقابل] آمریکا غیر ممکن است.</p>	جایگزینی نادرست حرف اضافه	

۵. تحلیل کمی خطاها بر حسب انواع خطاهای نحوی

انواع خطاهای هجده‌گانه‌ی نحوی که در تحقیق حاضر به آن پرداخته شد در جدول (۲) به تفکیک فراوانی و درصد خطاها آمده است. به‌منظور آگاهی از چگونگی هر نوع خطا در مقابل هر مقوله از خطای نحوی، یک مورد از خطای زبان‌آموزان به‌عنوان نمونه در ستون دوم جدول ذکر شده است. در این پژوهش، با نگاهی کلی که در بررسی آزمون‌های زبان‌آموزان در سطوح سه‌گانه (مبتدی، متوسط و پیشرفته) داشته‌ایم، اجمالاً ۱۸ خطای نحوی را شناسایی کرده‌ایم که در این بخش از پژوهش به توصیف و تحلیل کمی آن‌ها می‌پردازیم.

خطاها را براساس مقوله‌ی دستوری به چندین گروه خطاهای فعلی، حرف اضافه‌ای، حرف نشانه‌ی «را»، حرف ربطی، ضمیری و خطاهای مربوط به مقوله‌ی اسم و صفت تقسیم کردیم و دو گروه اصلی دیگر را شامل خطای چینش (ترتیب قرارگیری این مقوله‌ها در جمله) و خطای مقوله‌بندی (جایگزینی کلمه‌ی دارای مقوله‌ی خاص با کلمه‌ای با مقوله‌ی نادرست) به آن افزودیم. با نگاهی اجمالی به جدول (۲) ملاحظه می‌شود که بیشترین درصد خطاها در کلیه‌ی سطوح سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی (مبتدی، متوسط و پیشرفته) در حوزه‌ی خطای نحوی «مربوط به فعل» می‌باشد (۴۲/۲۵٪). لازم به ذکر است که از بین خطاهای فعلی، مقوله‌ی خطای «مطابقت فعل با فاعل» بیشترین درصد خطا را به خود اختصاص می‌دهد (۱۴/۱۲٪) و پس از آن به ترتیب، خطاهای مربوط به زمان (۱۰/۲۵٪)، وجه و نمود (۱۰/۰۶٪)، حذف فعل ربطی (۴/۷۰٪) و خطای فعل مرکب (۳/۲۱٪) قرار می‌گیرند.

خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم / ۸۱

جدول ۲. توزیع زبان‌آموزان برحسب انواع خطاهای نحوی

انواع خطاهای نحوی زبان‌آموزان	نمونه خطا	فراوانی	درصد	درصد کل
الف) خطاهای فعلی	۱- خطای مطابقت فعل با فاعل	۳۷۹	۱۴/۱۲	۴۲/۲۵
	۲- خطای زمان فعل	۲۷۷	۱۰/۲۵	
	۳- خطای وجه و نمود فعل	۲۷۲	۱۰/۰۶	
	۴- حذف فعل ربطی	۱۲۷	۴/۷۰	
	۵- خطای فعل مرکب	۸۷	۳/۲۱	
ب) خطاهای مربوط به حرف اضافه	۶- جایگزینی نادرست حرف اضافه	۱۹۳	۷/۱۴	۱۸/۱۶
	۷- حذف حرف اضافه	۱۸۳	۶/۷۷	
	۸- کاربرد زاید حرف اضافه	۱۱۵	۴/۲۵	
ج) خطای مربوط به حرف نشانه‌ی «را»	۹- حذف نشانه‌ی «را»	۳۲۰	۱۱/۸۴	۱۴/۴۹
	۱۰- کاربرد زاید حرف نشانه «را»	۴۸	۱/۷۷	
	۱۱- جایگزینی حرف «را» با حرف اضافه	۲۴	/۸۸	
د) خطای چینش جمله	۱۲- خطا در ترتیب اجزای جمله	۳۵۳	۱۳/۰۶	۱۳/۰۶
ه) خطاهای حروف ربط	۱۳- حذف حرف ربط	۷۷	۲/۸۴	۳/۷۲
	۱۴- کاربرد زاید حرف ربط	۲۴	۰/۸۸	
و) خطای مطابقتی اسم و صفت	۱۵- خطای مطابقتی مسند و مسندالیه	۶۳	۲/۳۳	۳/۳
	۱۶- خطای مطابقت صفت با اسم	۱۹	۰/۷۰	
ح) خطا در کاربرد ضمائر	۱۷- خطای مربوط به ضمائر واژه‌بستی یا جدا	۷۵	۲/۷۷	۲/۷۷
ز) خطای مقوله‌بندی	۱۸- خطای مقوله‌بندی	۶۶	۲/۴۴	۲/۴۴
جمع کل				۱۰۰

پس از خطای فعلی، خطاهای مربوط به حرف اضافه (۱۸/۱۶٪) بیشترین درصد خطا را از میان کل خطاهای زبان‌آموزان به خود اختصاص می‌دهد که به ترتیب، خطاهای جایگزینی (۷/۱۴٪)، حذف (۶/۷۷٪) و در نهایت، کاربرد زاید حرف اضافه را (۴/۲۵٪) در برمی‌گیرد.

خطای مربوط به حرف نشانه‌ی «را» نیز از حیث میزان بسامد در رتبه‌ی بعدی قرار می‌گیرد. بیشترین میزان درصد خطا در این زمینه به حذف این تکواژ آزاد دستوری (۱۱/۸۴٪) اختصاص دارد و با فاصله‌ی زیاد، پس از آن، خطای کاربرد زاید حرف نشانه‌ی «را» (۱/۷۷٪) و جایگزینی این حرف با حرف اضافه (۰/۸۸٪) قرار می‌گیرد.

خطای چینش با میزان (۱۳/۰۶٪) از نظر میزان بسامد خطا، جایگاه چهارم بعد از خطای فعلی، حرف اضافه‌ی و حرف نشانه‌ی «را» را به خود اختصاص می‌دهد. پس از آن، با فاصله‌ی قابل توجهی خطاهای مربوط به حرف ربط (۳/۷۲٪) قرار می‌گیرد. این نوع خطا بیشتر به حذف حرف ربط (۲/۸۴٪) و میزان بسیار کمی نیز به کاربرد زاید حرف ربط (۰/۸۸٪) منجر شده است. خطای مربوط به مقوله‌ی اسم و صفت تقریباً با فاصله‌ی کمی (۳/۳٪) در جایگاه ششم قرار می‌گیرد. میزان بیشتر این نوع خطا به مطابقه‌ی مسند و مسندالیه (۲/۳۳٪) و میزان کمتر آن به مطابقه‌ی صفت و موصوف (۰/۷۰٪) مربوط می‌شود. خطای مربوط به ضمائر در رتبه‌ی بعدی قرار می‌گیرد (۲/۷۷٪) و در نهایت، از مجموع خطاهای یاد شده «خطای مقوله‌بندی» کمترین درصد خطاها (۲/۴۴٪ درصد) را به خود اختصاص می‌دهد.

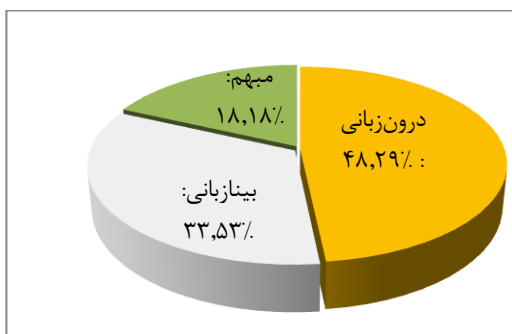
۶. تحلیل کمی خطاها برحسب منشأ خطاها

پس از تحلیل کمی خطاها برحسب انواع خطاهای نحوی، به توصیف وضعیت خطاهای زبان‌آموزان از نظر منشأ خطاها، در جدول (۳) و نمودار (۱) می‌پردازیم.

در بررسی و توصیف وضعیت خطاهای ۱۰۵ نفر از زبان‌آموزان از نظر منشأ خطاهای نحوی، جدول بالا حکایت از این دارد که از مجموع کل خطاهای نحوی (۲۷۰۲ خطا)، بیشتر خطاها دارای منشأ درون‌زبانی است (۴۸/۲۹٪) و کمترین درصد خطاها مربوط به منشأ مبهم است (۱۸/۱۸٪). از این میان، سهم خطاها با منشأ بینا‌زبانی ۳۳/۵۳٪ می‌باشد.

جدول ۳. توزیع خطاهای زبان‌آموزان برحسب منشأ خطاها

درصد خطاها	فراوانی خطاها	منشأ خطاها
۴۸/۲۹	۱۳۰۵	درون‌زبانی
۳۳/۵۳	۹۰۶	بینا‌زبانی
۱۸/۱۸	۴۹۱	مبهم
۱۰۰	۲۷۰۲	جمع کل
۱۰۵	تعداد کل زبان‌آموزان	



نمودار ۱. توزیع خطاهای زبان‌آموزان برحسب منشأ خطاها

۷. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی متون نوشتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته است. در این بررسی، انشا و بخش‌های مربوطه از برگه‌های امتحان فارسی پایان‌ترم زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. با در نظر گرفتن این اصل که در یادگیری زبان دوم بروز خطا اجتناب‌ناپذیر است، در تحقیق حاضر تلاش کردیم تا خطاهای نحوی زبان‌آموزان را اساس کار مطالعه و بررسی خود قرار دهیم. بنابراین، در این راستا خطاهای نحوی را در ۱۸ مقوله با توجه به منشأ خطاها مورد بررسی قرار دادیم که هر یک در قالب خطاهای درون‌زبانی، بین‌زبانی، و مبهم، قابل تفکیک است. ضمناً در این پژوهش، برای تسلط بیشتر بر انواع خطاهای نحوی و تشخیص ابعاد خطاها، از نظرات کارشناسان زبان عربی نیز بهره برده شد.

پس از تحلیل و بررسی خطاهای زبان‌آموزان و دسته‌بندی آن‌ها، یک دسته از خطاهای زبان‌آموزان از نظر منشأ خطا در مقوله‌ی «بین‌زبانی» قرار می‌گیرد که این نوع خطاها ناشی از تداخل زبانی (خطاهایی که تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز بوجود می‌آید) می‌باشد. در واقع، در رابطه با این نوع خطاها این تبیین وجود دارد که زبان‌آموز عرب‌زبان با توجه به زمینه‌ی قبلی که در ذهن خود داشته مرتکب این نوع خطا در جملات فارسی شده است. در این خصوص، ۶ نمونه خطا تشخیص داده شد که شامل خطای «ترتیب اجزای جمله»، خطای «مطابقت مسند با مسندالیه»، خطای «مطابقت صفت با اسم»، «خطا در حذف حرف نشانه‌ی را» و خطای «جایگزینی حرف اضافه به جای حرف نشانه‌ی را» و خطای «حذف فعل ربطی» می‌باشد.

دسته‌ی دیگری از خطاهای زبان‌آموزان از نظر منشأ در مقوله‌ی «درون‌زبانی» یا «پیشرفتی» قرار می‌گیرند. این نوع خطاها که در نتیجه‌ی یادگیری غلط یا ناقص زبان مقصد حاصل می‌گردند ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد می‌باشند. در این زمینه، ۹ مورد خطا تشخیص داده شده که شامل «عدم مطابقت نهاد با فعل»، «خطا در کاربرد زمان فعل»، «خطا در وجه و نمود فعل»، «خطا در کاربرد فعل

مرکب»، خطای «حذف حرف ربط»، «خطا در کاربرد ضمائر متصل و منفصل»، خطای «مقوله‌بندی»، خطای «کاربرد زاید حرف ربط» و خطای «کاربرد زاید حرف نشانه‌ی را» می‌باشد.

سومین مقوله از خطاهای زبان‌آموزان تحت عنوان «خطای مبهم» معرفی شد که ناشی از هر دو زبان مقصد و مبدأ می‌باشد. این نوع خطاها در تحقیق حاضر شامل: «حذف حرف اضافه»، «کاربرد زاید حرف اضافه»، «جایگزینی نادرست حرف اضافه» می‌باشد.

یافته‌های این تحقیق، ما را به این نتیجه رهنمون می‌سازد که «تداخل زبانی» مهمترین مشکل فارسی‌آموزان عرب‌زبان نیست و بیشتر خطاها از نوع «درون‌زبانی» و ناشی از عدم آگاهی از قواعد زبان مقصد هستند. با استناد به نتایج حاصل از این تحقیق می‌توان راهکارهای عملی در امر آموزش برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی، زبان‌آموزان و... ارائه داد، چون با تحلیلی که از انواع خطاهای نحوی این زبان‌آموزان ارائه شد، این امکان برای ما وجود خواهد داشت که به نظام ذهنی زبان‌آموزان دست پیدا کنیم و از این طریق موارد چالش‌زا را در فرایند یادگیری زبان دوم شناسایی کنیم و به راهکارهایی در جهت رفع و اصلاح آن‌ها دست یابیم. متناسب با خطاهایی که شناسایی شد، انتظار می‌رود در منابع آموزشی و محتوای تدریس زبان‌آموزان بازنگری گردد و در راستای کاهش خطاهای زبان‌آموزان، تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی مناسبی طراحی، و در تدوین کتاب‌ها و منابع آموزشی لحاظ گردند. علاوه بر استفاده از کتاب‌های کمک‌آموزشی، انجام ارزیابی‌های منظم و دوره‌ای می‌تواند گام‌هایی اساسی در جهت تسهیل فرایند یادگیری و همچنین، پیشگیری از و غلبه بر خطاهای آنان باشد. بنابراین، می‌توان ترتیبی اتخاذ کرد که مدرسان زبان فارسی از مقولاتی که برای فارسی‌آموزان عرب‌زبان ایجاد دشواری می‌کنند مطلع شوند و از سوی دیگر مواد آموزشی سازمان‌دهی شده بر این اساس تهیه گردد و در اختیار مدرسان قرار گیرد تا آن‌ها روش‌های تدریس خود را در راستای بهبود وضعیت یادگیری زبان‌آموزان ارتقاء دهند.

منابع:

- آذرنوش، آ. (۱۳۶۶). *آموزش زبان عربی ۱*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- احمدیان، ا. (۱۳۸۶). بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی آموز کرد در سطح متوسطه زبان‌آموزی. *مجله‌ی زریبار*، ۶۳: ۲۱۷-۲۳۹.
- انوری، ح. و احمدی گیوی، ح. (۱۳۷۰). *دستور زبان فارسی ۲*. تهران: انتشارات فاطمی.
- جلایی، م. (۱۳۸۷). بررسی رویکرد ارتباطی در تدریس ادبیات معاصر عربی به دانشجویان ایرانی. پایان‌نامه‌ی دکتری. دانشگاه اصفهان.

- جلایی، م. و گنجی، ن. (۱۳۹۰). الاسباب الكامنه وراء نقص الكفاءه الغويه لطلاب الجامعات الايرانيه في كتاباتهم بالعربيه. مجله الجمعيه الايرانيه للغه العربيه و آدابها فصيله محكمه، ۷(۱۹): ۷۵-۱۰۰.
- حسینی، س. ع. (۱۳۷۱). ترجمه و شرح مبادی العربیه. جلد ۴. قم: انتشارات دارالعلم.
- خیرآبادی، م. و علوی مقدم، س. ب. (۱۳۹۱). تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیر فارسی‌زبان. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال یازدهم، ۴۳: ۴۳-۵۹.
- رئیس‌ی، ل. (۱۳۸۸). بررسی خطاهای فراگیران زبان عربی در ترجمه‌ی «که» به عربی. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- فرشیدورد، خ. (۱۳۸۲). دستور مفصل امروز. تهران: انتشارات سخن.
- فرهادی، م. (۱۳۷۹). بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب‌زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- قادری‌حسب، ز. (۱۳۹۱). بررسی خطاهای واجی اردوزبانان در نوشتار زبان فارسی در سه سطح زبان‌آموزی. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- گلّه‌داری، م. (۱۳۸۷). تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی. مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، کانون زبان ایران، صص: ۳۴۳-۳۶۵.
- متولیان نائینی، ر. (۱۳۸۹). تحلیل کیفی خطاهای املای انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان. رشد آموزش زبان، ۹۷: ۱۶-۲۲.
- محمدی، ع. (۱۳۷۸). بررسی مشکلات کودکان کردزبان در یادگیری زبان فارسی. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- محمدی، ح. (۱۳۹۰). زبان قرآن نحو متوسطه. قم: انتشارات دارالعلم.
- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۷۹). دستور زبان فارسی بر پایه‌ی نظریه‌ی گشتاری. (ویرایش دوم). مشهد: دانشگاه فردوسی.
- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۸۸). دستور زبان فارسی، واژگان و پیوندهای ساختی. (چاپ چهارم) تهران: انتشارات سمت.
- میردهقان، م. و بلوک اصلی، م. (۱۳۹۰). تحلیلی بر تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی توسط دانش‌آموزان. راهنمای تحصیلی رشد آموزش زبان خارجی، دوره ۲۵، شماره ۳: ۴-۱۰.
- ناتل خانلری، پ. (۱۳۵۱). دستور زبان فارسی. (چاپ اول). تهران.
- وحیدیان کامیار، ت. (۱۳۹۲). دستور زبان فارسی ۱. تهران: انتشارات سمت.
- وفایی، ع. (۱۳۹۱). دستور تطبیقی (فارسی - عربی). تهران: انتشارات سخن.

Ausubel, D. P. (1967). *Learning Theory and Classroom Practice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Brown. H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Burt, M. & Kiparsky.S. (1972). *The Guoficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), 5(4): 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. IRAL, 9: 60-147.

- Corder, S. P.** (1973). The elicitation of interlanguage. In Svartvik, J. (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup, pp: 36-47.
- Corder, S. P.** (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching Abstracts*, VIII, 14.
- Corder, S. P.** (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Keshavarz, M.** (1999). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Rahnama.
- McNeill, D.** (1966). The Creation of language by children. In J. Lyons and R. J. Wales, (Eds.), *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nemser, W.** (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9: 115-23.
- Palmer, H.** (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London.
- Richards, J.** (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *ELT*, 25: 204-219.
- Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-231.
- Seridhar, S. N.** (1975). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal? *Studies in Language Learning*, 1: 1-35.