



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۸۲-۱۵۳

خطاهای واژگانی در انشاهای فارسی نوشته شده توسط دانشجویان عرب زبان: تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای^۱

هبه مراد^۲، غلامرضا دین محمدی^۳

ابوالقاسم غیائی زارچ^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

چکیده

این مقاله با بررسی خطاهای واژگانی برگرفته از ۲۰۰ انشای نگاشته شده توسط فارسی‌آموزان عرب‌زبان، رویکرد تازه‌ای را به آموزش‌های واژگانی در چارچوب «تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای» پیشنهاد می‌دهد. از این تعداد، ۱۰۰ زبان‌آموز در محیط فارسی‌زبان و ۱۰۰ زبان‌آموز دیگر در محیط غیرفارسی‌زبان درس می‌خواندند. در انشای این افراد تعداد ۹۲۷ خطا یافت شد. طبقه‌بندی لاج (Llach, 2011) از خطاهای واژگانی که در این مقاله به کار گرفته شده، به آن دسته از خطاهای معنایی و صوری می‌پردازد که خاستگاهی بین‌زبانی و درون‌زبانی دارند. یافته‌های تحلیلی که با نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس به دست آمد، نشان می‌دهد که در ۹۰.۵ درصد از ۲۰۰ انشاء دارای خطا، بیشترین موردی که زبان‌آموزان مرتکب شدند، خطاهای درون‌زبانی بود. خطاهای رایج در میان زبان‌آموزان خطاهای صوری و معنایی بودند که به ترتیب، ۷۲ درصد و ۵۰.۵ درصد از ۲۰۰ انشاء دارای خطا یافت شدند. همچنین، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.45176.2356

^۲ دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده

مسئول)؛ heba.morad@ut.ac.ir

^۳ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛

rezadien@ut.ac.ir

^۴ استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران؛ Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

رابطه آماری معناداری بین خطاهای بین‌زبانی (تداخل زبان اول) و محیط غیرفارسی‌زبان وجود دارد. این مسئله درستی نسخه میانی از تحلیل مقابله‌ای را اثبات می‌کند. داده‌های این جستار می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای پژوهشگران در نگارش فرهنگ واژگان و اصطلاح‌های خطاهای زبانی به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: خطاهای واژگانی، تحلیل مقابله‌ای، تحلیل خطا، درون‌زبانی،

بین‌زبانی

۱. مقدمه

واژه‌ها سازه‌های تشکیل‌دهنده زبان و در امر ارتباط، الزامی هستند. هنگامی که زبان‌آموزان واژه‌هایشان را به‌درستی بر می‌گزینند، از ساختارهای زبانی درستی بهره می‌برند که معنای موردنظر را ارائه می‌کند. هرچند، هنگامی که واژه‌ها را به‌سبب تداخل زبانی (زبان بومی یا زبان اول) یا نبود دانش زبان مقصد (زبان دوم)، به‌شیوه نادرستی بر می‌گزینند، سبب سردرگمی شنونده یا خواننده می‌شوند. چنین خطاهایی که خطاهای واژگانی نامیده می‌شوند، ممکن است مانع ارتباط گردند و همچنین، نسبت به خطاهای نحوی، مشکل‌سازتر هستند. مقاله حاضر می‌کوشد تا خطاهای واژگانی عرب‌زبانان فارسی‌آموز را درون چارچوب نظری تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای و همچنین برپایه طبقه‌بندی لاج (Llach, 2011) بررسی کند.

همسو با این دیدگاه، منشأ خطاهای واژگانی یا معیارهای روان-زبان‌شناختی، یا بین‌زبانی^۱ یا درون‌زبانی^۲ هستند، درحالی که زیرنظام واژگانی-زبانی، صوری یا معنایی است. این طبقه‌بندی می‌تواند فهرستی از خطاهای واژگانی را فراهم کند که از سوی عرب‌زبانان فارسی‌آموز رخ داده‌است. همچنین، می‌تواند سبب پیش‌برد تلاش‌هایی در ارتباط با خطاها و اصطلاح‌های زبانی گشته یا به ایجاد ابزارهایی برای یادآوری یا به شیوه‌هایی برای یادگیری منجر شود.

خطاهای واژگانی چندان مورد توجه قرار نگرفته‌است، و باید به آن‌ها توجه شود. به‌همین سبب، پژوهش حاضر مهم انگاشته می‌شود. این اهمیت هنگامی آشکارتر می‌گردد که بدانیم پژوهش‌های اندکی در پیوند با خطاهای واژگانی عرب‌زبانان فارسی‌آموز و در چارچوب یادشده به انجام رسیده‌است. این پژوهش، تحلیلی آماری را پیشنهاد می‌دهد که با بهره‌گیری از نرم‌افزاری برای تحلیل داده به شیوه‌های التقاطی و کیفی کمک‌رایانه‌ای، معناداری خطا و فراوانی آن را نشان می‌دهد. یافته‌های این پژوهش، راهی را به‌سوی تدوین فرهنگی از خطاهای واژگانی می‌گشاید.

¹ inter-language

² intra-language

امروزه پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی بر اهمیت خطاهای زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی تأکید دارند. خطاهای واژگانی منبع مهمی برای بهبود فرآیند آموزشی هستند. تحلیل خطاها و زبان‌شناسی مقابله‌ای می‌تواند به یافتن، تجزیه و تحلیل و ارائه راه‌هایی برای ازبین‌بردن مشکلات زبان‌آموزان عرب در یادگیری زبان فارسی یاری رسانده و زمینه‌ای را برای نوشتن فرهنگ‌لغت خطاهای واژگانی فراهم کند.

در این راستا، مقاله حاضر گونه‌های مختلف خطاهای واژگانی در انشاءهای زبان‌آموزان عرب در یادگیری زبان فارسی، انتقال زبانی از زبان مادری و تأثیر آن بر زبان‌آموزان، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین زبان مادری و زبان دوم در فرآیند یادگیری، و تأثیر محیط بر زبان‌آموزان (محلّی در مقابل غیرمحلّی) را بررسی می‌کند.

پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی به بررسی خطاهای زبان‌آموزان علاقه‌مند هستند، زیرا این خطاها شاخص‌های مهمی در نظر گرفته می‌شوند. پژوهشگران این مشکلاتی را که زبان‌آموزان با آن روبه‌رو هستند و نقطه‌ضعف‌هایی که در هنگام فرآیند یادگیری آشکار می‌شود، برجسته و بررسی می‌کنند. در این زمینه، نخست باید تفاوت دو مفهوم خطا و اشتباه را در نظر گرفت.

۱-۱. خطا در برابر اشتباه

براون (Brown, 2000) به ضرورت تمایز بین خطا و اشتباه اشاره می‌کند؛ آن‌ها دو پدیده متفاوت هستند. اشتباه‌ها، برآمده از سطح کنش زبانی و غیرنظام‌مند و خطاها، برآیند نظام یا توانش زبانی به شمار می‌آیند. وی بیان می‌کند که اشتباه‌ها به صورت اتفاقی پدید می‌آیند و انحراف‌های زبانی به شمار می‌روند که ناشی از کاربرد نادرست نظام زبانی موجود هستند. اشتباه‌ها ممکن است خوداصلاح‌شونده^۱ باشند. در مقابل، خطا، بازتاب توانش زبان‌آموز است و نمی‌تواند خوداصلاح‌شونده به شمار آید (Brown, 2000, p. 217-218).

کشاوری (Keshavarz, 2011, p. 60) بر این باور است که خطاها نظام‌یافته و قاعده‌مند و بازتابی از توانش انتقالی زبان‌آموز هستند. همچنین، آن‌ها به سبب دانش کمی که زبان‌آموز از زبان مقصد دارد، روی می‌دهند. اشتباه‌ها، برخلاف خطاها، نظام‌یافته نیستند و تاندازه‌ای، انحرافات اتفاقی به شمار می‌آیند که با نام اشتباه‌های کنشی شناخته شده، ممکن است در گفتار یا نوشتار اهل زبان رخ دهند.

¹ self-corrected

۱-۲. مفاهیم نظری

تحلیل مقابله‌ای^۱ و تحلیل خطا^۲ دو رویکردی هستند که در گذر سال‌ها پیروان و منتقدان خود را داشته‌اند و در پژوهش‌های آموزش زبان خارجی (زبان دوم) سودمند هستند.

۱-۲-۱. تحلیل مقابله‌ای

زبان‌شناسی مقابله‌ای بخشی از چارچوب نظری و روش‌شناختی این پژوهش را شکل می‌دهد. رویکرد یادشده بر این فرض استوار است که زبان‌آموزان ویژگی‌هایی از زبان مادری خود را به گفته‌های زبان دوم منتقل می‌کنند که گاهی تداخل مثبت و گاهی دیگر تداخل منفی به شمار می‌آید. فرایند انتقال، هنگامی رخ می‌دهد که زبان‌آموزان صورت‌ها و معانی و پراکندگی آن‌ها را تداخل دهند (James, 1980, p. 3).

روی‌هم‌رفته، نقش زبان‌شناسی مقابله‌ای فراهم کردن توصیفی قیاسی از دو یا بیش از دو جفت زبان است (Rusiecki, 1976, p. 12). انتظار می‌رود که بررسی‌های مقابله‌ای، به بازنمایی‌های روساختی بیشتر توجه کند زیرا زبان‌آموزان و مترجم‌ها به آن‌ها دسترسی مستقیم دارند و آموزش زبان نیز از رهروی آن‌هاست که مورد توجه قرار می‌گیرد.

بنابر دیدگاه فرایز (Fries, 1945)، یکی از پیشگامان نظریه تحلیل مقابله‌ای، سازه‌های مختلفی بین زبان‌های بومی و مقصد هستند که سبب خطا می‌گردند. وی بر این باور است که تحلیل مقابله‌ای فرآورده انتقال ناخودآگاه الگوهای واژگانی و ساختاری از زبان بومی به زبان خارجی و همچنین، فرآورده خطاهای مشخصه‌ای تولیدشده در حوزه‌هایی از زبان خارجی است که چنین الگوهایی در آن‌ها وجود ندارند (Fries, 1945, p. 9).

فرایز، آگار^۳ و دی‌پیترو^۴، لارسن فریمن^۵ و لانگ^۶ و واین رایش^۷ آشکارا تأکید می‌کنند که تحلیل مقابله‌ای، راه‌حل نهایی برای مشکلات آموزش زبان خارجی است. آن‌ها بر این باورند که ممکن است تفاوت‌های زبانی برای پیش‌بینی دشواری یادگیری به کار گرفته شوند. همچنین، آن‌ها به این مسئله اشاره می‌کنند که تحلیل مقابله‌ای، اصلی در معرفی حوزه‌هایی از تقابل زبان بومی در فراگیری زبان دوم به شمار می‌آید (Fries, 1945, p. 9).

¹ contrastive analysis

² error Analysis

³ F. Agard

⁴ R. Di Pietro

⁵ Larsen Freeman

⁶ Michael H. Long

⁷ U. Weinreich

زبان‌شناسان نسبت به تحلیل مقابله‌ای سه رویکرد ضعیف، میانه و قوی دارند که در یک سطح نیستند. در رویکرد قوی، تداخل از زبان اول، مانع اصلی در یادگیری زبان خارجی است (Keshavarz, 2011, p. 10). این رویکرد بیان می‌کند که قیاس دو زبان و سپس کاستن از اشتراک‌ها، تفاوت‌هایی را پدید می‌آورد که زبان‌آموز آن‌ها را می‌آموزد. این رویکرد، بلندپروازانه بوده، نیاز به بازنگری دارد.

در رویکرد ضعیف، از دید وارداف^۱، تداخل زبانی، داده‌هایی را با هدف شرح شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین دو نظام زبانی فراهم کرده، از آن‌ها نیز بهره می‌برد (Keshavarz, 2011, p. 11). همچنین، دشواری‌های زبانی به سبب توجه به آن‌ها به شکل مفیدی تبیین می‌شوند. این رویکرد، برخلاف رویکرد قوی، سطح‌های خاصی از دشواری را پیش‌بینی نمی‌کند. به بیان دیگر، رویکرد مورد اشاره، بیش از اندازه ضعیف است.

الر و ضیاء حسینی (Oller, J. & Ziahosseiny, 1970) رویکرد سوم، رویکرد میانه را پیشنهاد می‌دهند. رویکرد میانه قدرت تبیینی بیشتری دارد چراکه بر تقابل بین زبان‌ها و ماهیت یادگیری انسان متمرکز است. در واقع، آن‌ها آن‌چه را که پیش از این براون^۲ به آن اشاره کرده بود، به کار می‌گیرند: هنگامی که واحدهای آموخته شده به یک‌دیگر بیشتر شبیه باشند، نسبت به هنگامی که آن‌ها کاملاً جدید و نامرتب باشند، تداخل بیشتری ایجاد کنند (Keshavarz, 2011, p. 12-13).

تحلیل مقابله‌ای به سبب اینکه عمدتاً تنها بر تفاوت بین زبان بومی و زبان خارجی و تداخل بین زبانی استوار بوده است، مورد انتقاد قرار گرفت. این دیدگاه به دیگر عوامل اثرگذار بر کنش زبانی و همچنین به کمبودها توجه چندانی نکرد (Aarts, 1980, p. 51). جیمز (James, 1980) و دیگر زبان‌شناسان بر این باورند که هر یک از دو رویکرد (تحلیل مقابله‌ای و تحلیل خطا) نقشی کلیدی در مشاهده و تحلیل مشکلات یادگیری زبان خارجی دارند و باید، نه به‌عنوان رقیب بلکه به‌عنوان مکمل یک‌دیگر در نظر گرفته شوند (James, 1980, p. 7).

۱-۲-۲. تحلیل خطا

تحلیل خطا رویکرد دیگری است که خطاهای آموزندگان را برای کشف، توصیف آن‌ها تحلیل می‌کند. کوردر (Corder, 1974) رویکرد تحلیل خطا را در دهه ۶۰ میلادی و به‌عنوان واکنشی در برابر تحلیل مقابله‌ای به کار گرفت. وی بار دیگر توجه خود را به خطاها به‌عنوان فرایند زبانی

¹ U. Wardhaugh

² E. Brown

ارزشمند و ابزاری برای یادگیری انعطاف‌پذیر کرد. در رویکرد موردنظر، خطاهای آموزندگان نه تنها به اثر زبان بومی یا مادری باز می‌گردد بلکه به سبب اثر برخی فنون فراگیر^۱ مانند ساده‌سازی یا کمبود در یادگیری قواعد زبان خارجی پدید می‌آیند. این در حالی است که تحلیل مقابله‌ای، تداخل یا زبان بومی را تنها منبع خطاهای آموزندگان می‌داند (Corder, 1974, p. 25).

فنون فراگیر، عواملی در پس خطاها هستند که به‌عنوان خطاهای پیش‌رونده یا درون‌زبانی شناخته می‌شوند و به میزان دشواری زبان خارجی یا زبان مقصد ارتباط دارند. این عوامل مشتمل اند بر ساده‌سازی، تعمیم افراطی، تصحیح افراطی، تدریس معیوب، فسیل‌شدگی، اجتناب، یادگیری ناکافی و فرضیه‌شدن مفاهیم نادرست (Touchie, 1986, p. 75).

کوردر (Corder, 1974) تحلیل خطا را ابزاری سودمند در یادگیری زبان خارجی می‌داند زیرا گستره‌های مسئله‌ساز و مبهم را برای آموزگاران، مربی‌ها و نویسندگان کتاب‌های درسی و طرح درس حل می‌کند (Corder, 1974, p. 125). جیمز ادعا می‌کند که تحلیل خطا آن بخش از زبان را بررسی می‌کند که در دستوری، پذیرفته، درست و نامناسب بودن نادیده گرفته شده‌است.

نظریه پردازان، مرحله‌های گوناگونی را ارائه می‌دهند که تحلیل خطا پشت سر می‌گذارد. دو مورد از برجسته‌ترین روش‌ها برای انجام تحلیل خطا مرحله‌های گوناگونی را که پژوهشگر در این چارچوب می‌پیماید را شرح می‌دهند. این روش‌ها شامل چارچوب کوردر و چارچوب گس و سلینکر است. چارچوب کوردر به این شرح است: الف) گزینش پیکره زبانی؛ ب) شناسایی خطاها در پیکره؛ پ) طبقه‌بندی خطاهای شناسایی شده؛ ت) توضیح علت‌های زبان-روان‌شناختی خطاها؛ ث) ارزیابی خطاها (هرچند، این روش اغلب، جداگانه انجام می‌گیرد) (Corder, 1974, p. 25).

۱-۳. ادغام چارچوب‌های تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای در پژوهش حاضر

بر مبنای آنچه تاکنون گفته شد، پژوهش پیش‌رو از تلفیق دو چارچوب تحلیل خطا (رویکرد کوردر) و تحلیل مقابله‌ای (رویکرد میانه) برای تحلیل خطاهای واژگانی تولیدشده از سوی عرب‌زبانان فارسی‌آموز بهره می‌گیرد. دو رویکرد یادشده چارچوب واحدی را تشکیل می‌دهند که از به‌وسیله آن، خطاهای بین‌زبانی و درون‌زبانی شناسایی و بررسی می‌شوند. لازم به اشاره است که رویکرد میانه یک «معادله» روشنی را فراهم می‌کند: هرجایی که الگوها کمترین تمایز را در صورت یا معنی درون یک یا چند نظام زبانی داشته باشند، سردرگمی و آشفتگی پدید خواهد آمد

¹ universal techniques

(Oller & Ziahosseiny, 1970, p.186).

در پژوهش و چارچوب حاضر، عرب‌زبانان فارسی‌آموز، به‌عنوان موضوع مورد بررسی، از پیش با الفبای فارسی معیار به‌خوبی آشنا هستند. بنابراین، الگوهایی که دست‌کم متمایز در شکل یا معنا، که در یک واژه وجود دارد به‌عنوان خطاهای درون‌زبانی در نظر گرفته می‌شوند، در حالی که خطاهای املایی به‌تنهایی به‌عنوان خطاهای بین‌زبانی در نظر گرفته می‌شوند. خطاهای آوایی نیز به‌تنهایی خطاهای درون‌زبانی به‌شمار می‌آیند. به‌این ترتیب، این رویکرد به تحلیل خطا به‌خوبی بر پژوهش حاضر منطبق است زیرا زبان عربی و فارسی اشتراک‌هایی در صورت و معنا درون یک واحد واژگانی دارند.

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به بررسی‌های پیشین، هیچ پژوهشی به خطاهای واژگانی در زبان فارسی از دیدگاه این مقاله و در قالب چارچوب مشترک بین تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای نپرداخته‌است، به‌گونه‌ای که یک طبقه‌بندی مناسب و اقتصادی را از خطاها ارائه کند، راه‌هایی برای آموزش مقابله با این خطاها پیشنهاد کند، و از داده‌ها برای ساخت فرهنگ لغت خطاهای واژگانی بهره‌گیرد. با توجه به جنبه‌های مختلف این فرآیند، می‌توان به این نتیجه رسید که پژوهش درباره خطاهای واژگانی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان همچنان محدود است و پژوهش بیشتری مورد نیاز است.

در این بخش، پژوهش‌های مهم و مرتبط در مورد بررسی مقابله‌ای و تحلیل خطا در آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و به‌طور کلی آموزش زبان دوم مورد بحث قرار می‌گیرد و در ادامه یک بخش تنها به فارسی به‌عنوان زبان خارجی می‌پردازد. اولر و ضیا حسینی (Oller, J. & Ziahosseiny, S.M., 1970) در پژوهشی در مورد خطاهای املایی زبان آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی یاد گرفته‌اند به این نتیجه رسیدند که املای انگلیسی برای دانش‌آموزانی که گونه‌ای از الفبای لاتین در زبان مادری خود (مانند فرانسوی، آلمانی و اسپانیایی) بهره‌می‌گیرند بیشتر چالش‌برانگیز بود. این در حالی است که این املاء برای افرادی که از الفبای غیررومی بهره‌می‌گیرند (مانند کره‌ای و چینی) راحت‌تر است. با توجه به این پژوهش، آن‌ها می‌توانند یک فرضیه جدیدی با نام عنوان فرضیه تحلیل مقابله‌ای بنا سازند. این فرضیه با محوریت ماهیت یادگیری انسان توصیف شده و بر این باور است که تفاوت‌های کمینه‌مشکل‌سازتر از تفاوت‌های اصلی هستند.

در این زمینه، پژوهش رینگبوم (Ringbom, 1987) بر روی زبان‌آموزان سوئدی و فنلاندی که انگلیسی را مطالعه می‌کنند به این نتیجه رسید که فنلاندی‌ها از حرف تعریف و حرف اضافه که

مشخصه انگلیسی است بهره نمی‌گیرند، درحالی که سوئدی‌ها این کار را می‌کنند. رینگیم (همان) این امر را به وجود یک نظام دولتی در زبان فنلاندی نسبت می‌دهد که سبب می‌شود حرف تعریف و حرف اضافه مبهم باشند. وی همچنین به نقش انتقال و زمان کوتاه یادگیری در صورت مشابه بودن زبان اول و زبان مقصد اشاره می‌کرد. یکی از نتیجه‌گیری‌های این پژوهش آن است که اهمیت زبان اول در یادگیری زبان دوم محوری است. هنگامی که دانش آموز آن‌چه را که باید یاد بگیرد به دانش زبانی قبلی پیوسته می‌کند، شباهت بین زبانی و درون‌زبانی بسیار مهم است. به‌باور نویسنده، پژوهش باید بر روی شباهت‌ها متمرکز شود نه تفاوت‌ها. این پژوهش تأکید دارد که به‌اندازه کافی تشخیص داده نشده‌است که هنگام روشن‌سازی فرآیندهای یادگیری ویژگی‌های حیاتی واژگان شباهت است نه تفاوت.

در همین راستا، اوسلن (Oslen, 1999) پژوهشی در مورد متون انگلیسی نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان نروژی در حال یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که در مدرسه‌های کشور حضور داشتند، انجام داد. این پژوهش نشان داد که خطاهای دستوری، املائی و ترکیبی توسط زبان‌آموزان غیرمسلط را می‌توان به تأثیر متقابل زبانی نسبت داد. وی استدلال کرد که زبان‌آموزان، به‌ویژه در فرم نوشتاری، با زبان مقصد با خطاهای بسیار کمی روبه‌رو شده‌اند، و اگر تمرین خواندن و نوشتن بیشتر در کلاس درس گنجانده شود، یافته‌های بهتری به دست می‌آید.

همچوا و اشمیت (Hemchua & Schmitt, 2006) در پژوهش خود اطمینان دادند که خطاهای واژگانی در فرآیند یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم انجام می‌شود و می‌تواند مستقیماً به درک نادرست پیام یا حداقل سختی تفسیر متن منجر شود. تجزیه و تحلیل آن‌ها نشان داد که واژه‌های «تقریباً هم‌معنا» بیشترین خطاها را تشکیل می‌دهند و پس از آن «ترکیب حرف اضافه» و «پسوندها» قرار دارند. براساس این پژوهش، دانش‌آموزان در مسائل معنایی بیشتر از شکل واژه‌ها مشکل داشتند. مقاله نتیجه گرفت که منابع شناسایی شده خطاها عمدتاً از مشکل ذاتی زبان دوم بوده تا مشکل انتقال از زبان اول.

همچنین، داریوس (Daruis, 2009) پژوهشی انجام داد که خطاها را در مجموعه‌ای از ۷۲ انشاء نوشته‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان متوسطه مالزیایی، شامل ۳۷ دانش‌آموز پسر و ۲۵ دانش‌آموز دختر که تقریباً در پایه‌های تحصیلی یکسانی بودند، بررسی کرد. همه شرکت‌کننده‌هایی که در این پژوهش شرکت کردند از یک جامعه غیرانگلیسی‌زبان بودند و به‌سختی در خارج از کلاس به زبان انگلیسی ارتباط برقرار می‌کردند. خطاهای پژوهش، شناسایی و به‌دسته‌های گوناگونی دسته‌بندی شدند. در این زمینه، شش خطای رایج به‌وسیله شرکت‌کنندگان مشتمل بود بر شکل

مفرد/جمع، زمان فعل، انتخاب واژه، حرف اضافه، توافق فاعل و فعل و ترتیب واژه. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش آموزان قواعد زبان مقصد را درونی می‌کنند، این مسئله به یافتن نقطه‌های مشکلی که دانش آموزان و معلمان با آن‌ها سروکار دارند کمک می‌کند.

آندر و ییلدیریم (Ander & Yildirim, 2010) در پژوهشی با نام «خطاهای واژگانی در ترکیب زبان آموزان سطح ابتدایی زبان انگلیسی» بیان نمودند که هدف از پژوهش آن‌ها تعیین و طبقه‌بندی خطاهای واژگانی یافت شده در میان ۵۳ زبان آموز ترکی ابتدایی یادگیرنده انگلیسی به عنوان زبان دوم بود. پژوهش آن‌ها در دانشگاه آنادولو در دانشکده زبان‌های خارجی انجام شد. بر اساس این مقاله، خطاها از ترکیب ۴ تا ۵ پاراگراف استخراج شدند و همه خطاها شمارش شدند و در هفت دسته طبقه‌بندی شدند. خطاها به دسته‌های از پیش تعیین شده طبقه‌بندی شدند و خطاهای واژگانی مکرر در همان ترکیب فقط یک بار شمارش شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها، هفت دسته خطا شامل خطاهای انتخاب واژه اشتباه، خطاهای ترجمه تحت‌اللفظی، خطاهای حذف یا ناقص، خطاهای املائی، خطاهای اضافی، خطاهای ترکیبی، و خطاهای واژه‌سازی را به همراه داشت. تعداد کل خطاهای یافت شده ۷۴۳ بود که ۳۲ درصد آن خطاهای انتخاب واژه اشتباه بود. پس از آن خطای املائی و خطاهای سهوی در رتبه‌های پایین قرار داشت و شمار دیگر خطاها از نظر فراوانی کمتر بودند. این پژوهش به این نتیجه دست یافت که رشد واژگانی، دانش آموزان را از انتخاب واژه‌های درست به شکلی همیشگی باز می‌دارد و خطاهای انتخاب واژه فراوان‌ترین خطا است که در ترکیب‌ها یافت می‌شود. در پایان، این پژوهش پیشنهاد کرد که شاید طراحی و اجرای فعالیت‌هایی که بر انتخاب درست واژه تمرکز دارند، بتواند به دانش آموزان در طول فرآیند یادگیری کمک کند.

افزون‌براین، کیرمیز و کارچی (Kirmizi & Karci, 2017) خطاهای زبانی و واژگانی انگلیسی‌زبانان ترک و دلایل آن را مورد بررسی قرار دادند. انشای ۳۰ دانشجوی سال دوم زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه کارابوک ترکیه موضوع پژوهش بود. رایج‌ترین خطاها حروف تعریف، انتخاب واژه، حروف اضافه، ترتیب واژه‌ها، و توافق فاعل و فعل بودند که دلایل اصلی خطاهای ایجاد شده به واژگان محدود، دانش دستور زبان ضعیف و تداخل زبان اول نسبت داده شد. برمبنای این پژوهش، رایج‌ترین دلیل خطاها تداخل زبان اول بود. با این وجود، این پژوهش به روشنی مشخص نکرد که خطاهای واژگانی چیست، و به‌ویژه مرزی بین خطاهای ترکیبی و واژگانی در نظر نگرفت. بلکه خطاها ترکیبی را در خطاهای واژگانی که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، شامل کرده که سبب سردرگمی و نبود دقت در یافته‌های پژوهش می‌شود.

همچنین، پژوهشی دیگری به وسیله الطیب و عثمان (Eltayeb & Othman, 2019) تأثیر خطاهای واژگانی را بر عملکرد نوشتاری دانشجویان عربستانی یادگیرنده زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در دانشکده علوم و هنر در دانشگاه ملک خالد در نظر گرفت. این پژوهش با شناسایی و تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی، دلایل آنها را مشخص کرد و راه حل های مناسبی برای این خطاها پیشنهاد داد. در این پژوهش بر اساس رویکرد توصیفی - تحلیلی، طبقه بندی شش گانه ای از خطاهای واژگانی انجام شد. این خطاها شامل انتخاب واژه، خطاهای ترجمه تحت اللفظی، خطاهای نقل قول، خطاهای تحریف و خطاهای واژه سازی بودند. یافته های پژوهش وی نشان داد که دانش آموزان عمدتاً به سبب تداخل زبان مادری و دانش ناکافی واژگان، در نگارش خود دچار خطاهای واژگانی می شوند. نگارندگان این پژوهش پیشنهاد کردند که معلمان باید دانش آموزان را تشویق کنند تا با ارائه مطالب خواندنی در مورد موضوع های گوناگون و قرارداد آن ها در رویارویی با واژه های جدید گنجینه واژگان خود را افزایش دهند. جامعه آماری شامل دست اندرکاران آموزش زبان انگلیسی و همچنین دانشجویان سطح سوم انگلیسی به عنوان زبان خارجی بود.

قزازوغللو (Kazazoğlu, 2020) پژوهشی را برای بررسی خطاهای تداخل منفی زبان اول توسط زبان آموزان ترکی و عربی یادگیرنده زبان انگلیسی انجام داد. در این راستا، ۳۰ تکلیف کتبی B1 (متوسط) زبان انگلیسی زبان مورد بررسی قرار گرفت و دسته بندی شد. از جنبه خطاهای واژگانی، پژوهش نشان داد که دانش آموزان ترک ۴۸ خطای واژگانی انجام دادند که بیشتر آن ها خطاهای املائی و ترکیبی بود. از سوی دیگر، دانش آموزان عرب در مجموع ۹۶ خطای واژگانی مرتکب شدند که بیشتر آن ها غلط املائی (۶۰/۴ درصد) بود و ۱۵/۵ درصد از خطاهای مربوط به انتخاب واژه های نادرست بوده است. روی هم رفته، خطاهای واژگانی کمتر از خطاهای دستوری بود.

پژوهش در آموزش فارسی به غیر فارسی زبانان یا عرب زبانان به اندازه کافی انجام نشده است. باین همه، پژوهش در این موضوع، محدود به خطاهای دستوری شده است، در حالی که به خطاهای واژگانی توجه چندانی نشده است. پژوهش های فراوانی در گستره واژگانی به مسئله ضرورت بخش واژه در تکامل زبان پرداخته اند. به سبب اینکه خطاهای واژگانی بالقوه، مختل کننده هستند، نیازمند توجه اند. اهمیت بخش واژه در نوشتار زبان خارجی به میزان گسترده ای پذیرفته شده است (Hemchua & Schmitt, 2006, p. 4).

برهمن اساس، قمصری (Qamsari, 2007) در پژوهشی با نام «تحلیل خطاهای نوشتاری عرب زبانان فارسی آموز» به منبعی از خطاهای فارسی آموزان و به عنوان خطای درون زبانی اشاره

می‌کند. این موارد، گونه‌های خطاها نحوی، واژگانی، ساختاری و معنایی را در بر می‌گیرند. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، خطاهای زبانی مشتمل اند بر انتقال از زبان مادری به زبان مقصد، خطاهای درون‌زبانی به سبب کاستی در فرایند یادگیری زبان مقصد، خطاهایی که به راهبردهای ارتباطی مرتبط هستند و خطاهایی که به روش‌های آموزش و مواد آموزشی ربط دارند. همچنین، این پژوهش اشاره می‌کند که پژوهشگران باید گونه‌های مختلفی از خطاها را به‌طور جداگانه و در پژوهشی گسترده‌تر بررسی کنند تا به این ترتیب بتوان خطاهایی را با دقت بیشتری طبقه‌بندی کرد.

در مقابل، طاهرزاده (Tahrezadeh, 2015) بیان می‌کند که خطاهای درون‌زبان مقصد نسبت به خطاهای بین‌زبانی در عرب‌زبانان فارسی‌آموز فراوانی بالاتری دارد. وی در پژوهشی با نام «بررسی خطاهای نوشتاری عرب‌زبانان فارسی‌آموز در سطح میانی: مطالعه خطاهای واژگانی در چارچوب نظریه تحلیل خطای جیمز» خطاهای ۱۳ نفر از عرب‌زبانان فارسی‌آموز یمنی را بررسی کرده‌است. این پژوهش به خطاهای واژگانی توجه ویژه‌ای داشته‌است و بیان می‌کند که واحدهای واژگانی در بررسی آموزش زبان الزامی هستند. به گونه‌ای که بر همه مهارت‌های زبانی از جمله گفتار، نوشتار، خوانندار و شنیدار اثر می‌گذارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که خطاهای عرب‌زبانان فارسی‌آموز (به‌ویژه عرب‌زبانان یمنی) عمدتاً به خطاهای درون‌زبان مقصد از جمله روابط معنایی و ارتباط واژگانی محدود می‌شوند.

افزون‌براین، متولیان و دهخدا (Motavallian & Dekhoda, 2018) پژوهشی را در چارچوب تحلیل مقابله‌ای انجام دادند که انواع خطاهای ناشی از تقابل را در نوشتار تحلیل و بررسی کردند. در پژوهش آن‌ها نیز فارسی‌آموزان، عرب‌زبان بودند. در آغاز، خطاهای نوشتاری از نوشتار ۱۰۵ عرب‌زبان فارسی‌آموز و به‌طور اتفاقی از میان زبان‌آموزان مرکز بین‌المللی المصطفی انتخاب شدند. همه آزمایش‌شوندگان، مرد و با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ سال بودند. همچنین، داده‌های پژوهش در بردارنده خطاهای آوایی از زبان‌آموزان هر سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته بوده‌است. خطاهای بین‌زبانی که تحت تأثیر زبان بومی بوده‌اند، با تأکید بر نقش تداخل زبان اول بررسی شدند. خطاها به نظام آوایی و هم‌خوانی، مرتبط و بیشتر از گونه جایگزینی بودند و خاستگاه آن‌ها نیز از تفاوت‌هایی بین نظام‌های آوایی فارسی و عربی است.

پژوهش مهم دیگر در زمینه تحلیل خطا مقاله‌ای با نام «تحلیل خطاهای رایج نوشتاری در گویشوران غیرفارسی‌زبان» است (Ghiassi Zarch & Jafari, 2020). در این پژوهش، خطاهای زبان‌آموزان با روش تحلیل خطا و با تأکید بر خطاهای واژگانی و آوایی فارسی به‌عنوان زبان خارجی و در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی انجام شده‌است. تعداد ۱۰۰ انشاء از ۵۰ زبان‌آموز با ملیت‌های گوناگون آذربایجانی، برونودی، کنیایی، سوریه‌ای، عراقی، چینی و نیجریایی گزینش

شدند. خطاها شامل گونه‌های دستوری، واژگانی و آوایی بودند. بزرگترین مسئله واژگانی و بین‌فرهنگی زبان‌آموزان، گرایش به زبان بومی آن‌ها و بهره‌گیری از الگوهای زبان اول در زبان دوم بود.^۱

۳. طبقه‌بندی خطاهای واژگانی: پایه‌ای برای تحلیل خطا

در این پژوهش، از طبقه‌بندی لاچ برای تحلیل خطاهای واژگانی انشاهای فارسی‌آموزان بهره گرفته شده است. در طبقه‌بندی لاچ، که در اصل بر پایه طبقه‌بندی جیمز ساخته شده است، خطاها به دو طبقه اصلی صوری و معنایی گروه‌بندی شده‌اند. افزون‌براین، در این طبقه‌بندی، منبع خطاها درون‌زبانی و بین‌زبانی است. این طبقه‌بندی یکی از به‌روزترین طبقه‌بندی‌های تکامل‌یافته ولی کمیته است که پس از آزمودن طبقه‌بندی‌های پیشین از خطاهای واژگانی، شکل ساده‌ای یافته است (Llach, 2011, p. 76).

تدوین فرهنگ واژگان و اصطلاح‌های خطاهای زبانی با کمک خطاهای واژگانی فارسی برای عرب‌زبانان فارسی‌آموز مفید خواهد بود. هدف از طراحی طبقه‌بندی بهینه، کاهش میزان موارد جزئی غیرضروری و فنی است که ممکن است مانع بررسی گردد. جدول (۱)، طبقه‌بندی لاچ (Llach, 2011) را برای بررسی خطاهای عرب‌زبانان فارسی‌آموز نشان می‌دهد.

جدول ۱: طبقه‌بندی لاچ از خطاهای واژگانی بر پایه جیمز

خطاهای واژگانی			
خطاهای معنایی ^۴	خطاهای صوری ^۳	بین‌زبانی ^۲	نوع خطاها
	قرض‌گیری ^۵		
گرته برداری ^۶	ابداع ^۷	درون‌زبانی ^۸	
	خطای املائی ^۹		
آشفتگی معنایی ^{۱۰}	گزینش نادرست ^{۱۱}		

^۱ در این میان، زبان‌آموزان عرب‌زبان گرایشی قوی به حفظ خطاها داشتند.

^۲ inter-language

^۳ formal errors

^۴ semantic errors

^۵ borrowing

^۶ calque

^۷ coinage

^۸ intra-language

^۹ misspelling

^{۱۰} semantic confusion

^{۱۱} misselection

بر پایه داده‌ها، خطای املائی بازمینی می‌شوند و آشفتگی صوری نیز خود به گزینش نادرست غیررسمی و آشفتگی صوری دسته‌بندی می‌شود، به سبب اینکه فارسی دارای سبک غیررسمی و قواعد ویژه آن سبک است. این طبقه‌بندی در جدول (۲) نشان داده شده‌است. بهره‌گیری از صورت غیررسمی در نوشتار فارسی خطا به شمار می‌آید.^۱

جدول ۲: طبقه‌بندی پیشنهادی این پژوهش

خطاهای واژگانی			
خطاهای معنایی	خطاهای صوری	بین زبانی	نظریه خطا
	قرض‌گیری		
گرفته برداری	ابداع	درون زبانی	
	خطای املائی		
آشفتگی معنایی	گزینش نادرست غیر ^۲ رسمی		
	آشفتگی صوری ^۳		

پیش از اینکه به بقیه بررسی پرداخته شود، باید به چند نکته در پیوند با طبقه‌بندی خطاها توجه شود.

به‌باور آرانوف (Aronoff, 1976)، دو نوع پدیده تکواژشناسی به‌طور سنتی وجود دارند، پدیده اشتقاقی و تصریفی (Aronoff, 1976, p. 2). از آن‌جایی که تکواژشناسی اشتقاقی، تکواژهایی را مورد بررسی قرار می‌دهد که می‌توان از آن‌ها برای ایجاد واژگان جدید بهره برد و می‌تواند بر جنبه معنایی واژه تأثیر بگذارد، در این پژوهش تنها آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند (Aronoff, 1983, p. 357). تکواژ تصریفی چگونگی تغییر واژه‌ها (یا «تصریف») را برای بیان تضادهای دستوری بررسی می‌کند که در جمله‌هایی مانند مفرد/جمع یا زمان حال/گذشته که در نمونه‌های فارسی دیده می‌شود (Kalbasi, 2012, p. 93):

الف) مردها = مرد + ها = (مرد + تصریف جمع «ها» به معنی مردان)

تکواژ تصریفی، معنای واژگانی اصلی واژه‌ای را که به آن اعمال می‌شود تغییر نمی‌دهد. از این رو، تکواژهای تصریفی برای به‌دست آوردن واژه‌های جدید به کار برده نمی‌شوند، بلکه در عوض جنبه‌های عملکرد دستوری واژه را نشان می‌دهند. همان‌گونه که اشاره شد، فقط خطاهای

^۱ هر پاره‌گفته‌ای که به‌طور کامل به زبان بومی نوشته شده باشد، در این پژوهش در نظر گرفته نشده‌است.

^۲ informal misselection

^۳ formal confusion

تکواژ اشتقاقی به عنوان خطای درون‌زبانی به شمار می‌آید درحالی‌که خطاهای تکواژ تصریفی خارج از بحث این مقاله است.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر، روش کمی و کیفی را به کار برده است. روش کیفی در تحلیل داده‌ها و پس از گردآوری پیکره داده‌ها به کار گرفته شده است. از روش کمی در مشاهده انواع و وقوع خطاهایی بهره گرفته شده است که فراوانی و درصد آن‌ها با کمک نرم‌افزار اس.پی.اس.اس و تحلیل یافته‌ها، نمایش داده می‌شود.

۴-۱. گردآوری داده‌ها و شرکت‌کننده‌های پژوهش

تعداد ۲۰۰ فارسی‌آموز عرب‌زبان با ملیت‌های لبنانی، عراقی و سوری در پژوهش حاضر شرکت کردند که از این میان ۱۰۰ نفر در دانشگاه لبنان و ۱۰۰ نفر دیگر در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی و دانشگاه امیرکبیر دانشجو هستند. با وجود اینکه زبان بومی آن‌ها دارای تنوع‌های گویشی فراوان است، همهٔ زبان‌آموزان با زبان عربی معیار آشنا بوده‌اند. این زبان‌آموزان، دانشجویان سال اول و دوم دانشگاه بوده، در سطح‌های میانی زبان فارسی در حال تحصیل هستند. به این ترتیب، آن‌ها با الفبای فارسی و زبان فارسی معیار نیز آشنایی دارند.^۱

زبان‌آموزان، فارسی معیار را از طریق آموزش رسمی در دانشگاه‌ها آموخته‌اند و توانایی‌های نوشتاری شامل سبک‌های نوشتار همچون روایت، استدلال، توصیف و همچنین بیان شرح حال خود به صورت تفصیلی، به آن‌ها آموزش داده شده است. همچنین، انشاءهای زبان‌آموزان در زمینه‌های مختلفی همچون اوقات فراغت، تجربه سفر، معنای موفقیت، گردش در سیرک، ضرب‌المثل‌های فارسی، قیاس و تقابل دو تصویر متفاوت و مانند آن به نگارش درآمده است. گفتنی است که گوناگونی موضوع‌ها زمینه‌های علمی بیشتری را برای پژوهش فراهم می‌کند. زیرا با توجه به موضوع موردبررسی، یعنی خطاهای واژگانی، این تنوع، گستره‌ای از واحدهای واژگانی را فراهم می‌کند.^۲

انشاهای زبان‌آموزان به صورت تصادفی از دانشگاه‌های لبنان و ایران گزینش شده‌اند. بر مبنای طبقه‌بندی لاچ، خطاها در دو دسته کلی قرار گرفتند: دسته صوری و معنایی و همچنین، در دو محور خطاهای بین‌زبانی و درون‌زبانی. هفت زیر طبقه نیز در پیوند با دو دسته یاد شده قرار

^۱ هویت این زبان‌آموزان، ناشناس باقی می‌ماند.

^۲ فرض بر آن است که زبان‌آموزان وقت کافی برای بازبینی اشتباه‌هایشان دارند.

گرفتند. هر خطا فقط به یک مقوله و تنها یک بار در نظر گرفته می‌گردد حتی اگر در طول متن تکرار شود. هرچند، در مواردی که دو خطای متفاوت در یک واژه واحد وجود داشت، آنگاه این دو، جداگانه در نظر گرفته شدند.^۱

دو مدرس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، که در نوشتن این مقاله شرکت کردند، انشاهای زبان‌آموزان را تصحیح کرده‌اند. مدرس اول، عرب‌زبان و با تخصص زبان فارسی و مدرس دیگر فارسی‌زبان هستند. ولی مدرس سوم که هم نویسنده در این مقاله بوده‌اند، استاد زبان‌شناسی و کارشناس زبان و قواعد زبان عربی هستند. همچنین، سه مدرس نیز ۱۰ درصد از انشاهای زبان‌آموزان را به‌طور اتفاقی و پس از تصحیح، به‌منظور بازبینی و به‌صورت جداگانه خواندند.

تفسیر خطاها به‌سبب اطمینان از طبقه‌بندی آن‌ها به‌صورت دقیق، روی برگه چاپ شد. پس از بررسی، جدول‌های پایانی خطاها بازنگری شدند. سپس، خطاها وارد جدولی از نرم‌افزار اکسل^۲ شد. در ادامه، این تنوع‌ها در نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس و برای به‌دست آوردن فراوانی رخداد و درصدها پردازش شدند.

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش، نمونه‌هایی از خطاهای واژگانی فارسی بر مبنای دسته‌بندی لاج با نام «خطاهای واژگانی و درستی آن‌ها و مهارت نوشتار زبان خارجی» نمایش داده شده‌اند:

۵.۱. قرض‌گیری

این فرایند یک جابه‌جایی زبانی کامل^۳ یا رمزگردانی^۴ است. قرض‌گیری هنگامی روی می‌دهد که زبان‌آموز هر واژه‌ای از زبان بومی یا اول را بدون تغییر یا تناسب آن‌ها با زبان مقصد، به دستور زبان مقصد یا دوم منتقل کند. قرض‌گیری‌ها ممکن است واژه‌هایی کاملاً جدید باشد یا در هر دو زبان موجود باشند، دارای کمترین تمایز در صورت یا معنا باشند (Llach, 2011, p. 122).

^۱ در موارد مبهم، نویسنده نخست پژوهش از بهترین دسته‌بندی موجود و دیدگاه دو نویسنده دیگر بهره برده‌است.

^۲ excel

^۳ complete language shift

^۴ code switching

جدول ۳: خطاهای قرض گیری برگرفته از انشاهای

صورت نادرست	صورت درست	
* در یک شهر یک خیاط <u>محلش</u> کنار گورستان بود	در یک شهر یک خیاط <u>مغازه</u> اش کنار گورستان بود	(الف)
* یک روز مرد بی گناه به <u>زنانه</u> آورده شده بود	یک روز مرد بی گناه به <u>زندان</u> آورده شده بود	(ب)
* سیب <u>فیتامینات</u> دارد	سیب <u>ویتامین</u> دارد	(پ)
* دیدم یک گل ناتوان داشت مثل مرد سوگوار و <u>کثیب</u> می نالید	دیدم یک گل ناتوان داشت مثل مرد سوگوار و <u>افسرده</u> می نالید	(ت)

۲-۵. ابداع

در این فرایند واژه‌های از زبان بومی با نظام درست‌نویسی و ساختمان واژه در زبان مقصد، سازگار می‌شود، به گونه‌ای که شبیه واژه مقصد می‌گردد. مورد یادشده در مقوله خطاهای بین زبانی قرار گرفته، خطایی صوری به شمار می‌آید (Lach, 2011, p. 123).

جدول ۴: خطاهای ابداع برگرفته از انشاهای

صورت نادرست	صورت درست	
* خانواده و خویشاوندان تا آخر چهارشنبه <u>سهر</u> می کردند	تا آخر شب بیدار می ماند	(الف)
* آسمان سیاه می‌شود و خورشید <u>غایب</u> می‌شود	آسمان سیاه می‌شود و خورشید <u>غروب</u> می‌کند	(ب)
* در حدیث <u>وارد شد</u> که هر روز گناه نکنی عید است	در حدیث <u>آمده است</u> که هر روزی که گناه نکنی، عید است	(پ)
* بیشتر دانشجویان از <u>رشته‌های حیاتی</u> فارغ‌التحصیل شدند	بیشتر دانشجویان از <u>رشته‌های تجربی</u> فارغ‌التحصیل شدند	(ت)

۳-۵. خطای املائی

این فرایند با نام خطاهای املائی نیز شناخته می‌شود. همچنین، به آن خطاهای درست‌نویسی هم گفته می‌شود (Lach, 2011, p. 124). موارد ناشی از خطای املائی، نقض قراردادهای درست‌نویسی در زبان مقصد هستند. خطاهای مربوط به خطای املائی، فرآورده ادغام یا آمیختگی این نوع فراگویی بوده، در نتیجه کمبود دانش یا نداشتن مهارت کافی در شنیدار پدید آمده‌اند.

جدول ۵: خطاهای خطای املائی برگرفته از انشاهای

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* مرد بی <u>جناه</u> به جلاد گفت	مرد بی <u>گناه</u> به جلاد گفت
(ب)	* دانش <u>جویانی</u> که در آن درس می خوانند رتبه اول را کسب می کنند	دانشجویانی که در آن درس می خوانند رتبه اول را کسب می کنند
(پ)	* دانشجویان که <u>ارزو</u> دارند به مرتبت عالی برسند	دانشجویانی که <u>آرزو</u> دارند به مراتب بالا برسند
(ت)	* <u>انگوشتر</u> علی و حسن متشابه است	<u>انگشتر</u> علی و حسن متشابه است

۴-۵. گزینش نادرست غیررسمی

صورت محاوره‌ای، گفتاری یا غیررسمی در نگارش فارسی خطا به شمار می‌رود. برپایه فرهنگ درست‌نویسی فارسی و اتفاق نظر میان مدرسان فارسی، چنین صورتی در نوشتار خطا به شمار می‌آید (Sadiqi & Moqaddam, 2015, p. 23).

جدول ۶: خطاهای گزینش نادرست غیررسمی برگرفته از انشاهای

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* <u>اون</u> مساله خیلی مهم است	<u>آن</u> مساله خیلی مهم است
(ب)	* تذکر داد که <u>دیگه</u> اینارو نکنه	تذکر داد که <u>دیگر</u> این کار را نکند
(پ)	* <u>گرسنگی</u> خودمو فراموش کردم	<u>گرسنگی</u> خودم را فراموش کردم
(ت)	* او در شمال به دنیا <u>اومده</u>	او در شمال به دنیا <u>آمده</u> است

۵-۵. آشفته‌گی صوری

گزینش نادرست، که گاهی لغزش زبانی^۱ نامیده می‌شود، ادغام واحدهایی از جنبه صوری مشابه است. این واحدها جفت‌واژه‌هایی هستند که از جنبه آوایی یا املائی مشابه بوده، ادغام و جابه‌جا می‌شوند. در فرایند یادشده، گزینش نادرستی از واژه موجود در زبان انجام می‌پذیرد که هم واژه دارای خطا و هم واژه مورد نظر در زبان مقصد وجود دارند.

بر مبنای دیدگاه لافر^۲، شش روش وجود دارد که در آن‌ها جفت‌هایی از لغزش زبانی ممکن است شبیه باشند. این شباهت‌ها مشتمل‌اند بر الف) تعداد یکسان هجاها، ب) الگوهای تکیه یکسان، پ) طبقه واژگانی یکسان، ت) بخش آغازی یکسان، ث) واج‌های مشترک، ج) واج‌هایی با

¹ malapropism

² B. Laufer

مشخصه‌های مشترک (Llach, 2011, p. 155).

جدول ۷: خطاهای آشتگی صوری برگرفته از انشاها

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* کدخدا افتخار شد و گفت حسین کجاست	کدخدا افتخار کرد و گفت حسین کجاست
(ب)	* پیرامون سلول های بنیادی ودرمان آهسته	پیرامون سلول های بنیادی و درمان هسته ای
(پ)	* تلاشم خواهم کرد که بیشتر به زبان مادری تسلط و قوی تر باشم	تلاشم خواهم کرد که بیشتر به زبان مادری مسلط و قوی تر باشم
(ت)	* تربیت فرزندش در مرحله ی کودکانه سخت است	تربیت فرزند در مرحله ی کودکی سخت است

۶-۵. گرتنه برداری

گرتنه برداری یا تحت اللفظی هنگامی رخ می دهد که زبان آموز واژه ای را به صورت تحت اللفظی از زبان بومی ترجمه کند. به باور لاج (Llach, 2011)، در طول فرایند ترجمه تحت اللفظی، انتقال مشخصه های معنایی از زبان بومی به همتای خود در زبان مقصد و با پراکندگی بافتی متفاوت رخ می دهد. به بیان دیگر، زبان آموزان با وجود آگاهی از صورت واژه، دانشی از محدودیت های معنایی آن ندارند. افزون بر این، گسترش معنایی یک یا چند واژه نیز به عنوان گرتنه برداری یا ترجمه تحت اللفظی در نظر گرفته می شود (Llach, 2011, p. 123).

جدول ۸: خطاهای گرتنه برداری برگرفته از انشاها

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* در دانشگاه لبنانی ^۱ اختصاص ها زیاد است	دانشگاه لبنان رشته های زیادی دارد
(ب)	* برای این عله ^۲ من این دانشگاه را انتخاب کرده ام	به همین علت من این دانشگاه را انتخاب کرده ام
(پ)	* وقتی ساعت ده و نیم شد علی به اتاق ^۳ خواب رفت	وقتی ساعت ده و نیم شد علی به اتاق خواب رفت
(ت)	* یک روز در یک خیابان جریمت کشت ^۴	یک روز در یک خیابان جنایت قتل اتفاق افتاد

^۱ «الجامعة اللبنانية»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت اللفظی

^۲ «من أجل هذه العلة/هذا السبب»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت اللفظی

^۳ «غرفة النوم»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت اللفظی

^۴ «جریمه قتل»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت اللفظی

۵-۷. آشفته‌گی معنایی

این فرایند به ادغام واژه‌هایی با معنای مرتبط اشاره می‌کند. به بیان دیگر، دو واژه به سبب شباهت معنایی ادغام می‌شوند. این سخن به این معناست که آن‌ها معناهای مشابه ولی کاربرد متفاوت دارند یا معنایشان تا اندازه‌ای مشابه یک‌دیگر است. بر مبنای شواهد روان-زبان‌شناختی، انسان‌ها واژه‌ها را در قالب روابط معنایی در واژگان ذهنی‌شان ذخیره می‌کنند. معنای واژه نیز معمولاً با روابط مفهومی در حوزه‌های واژگانی سروکار دارد. این‌جا همان جایی است که ادغام روابط معنایی رخ می‌دهد (Llach, 2011, p.122).

جدول ۹: خطاهای آشفته‌گی معنایی برگرفته از انشاها

صورت نادرست	صورت درست	
* ایران توانست در همه ی <u>صحنه</u> ها پیش رفت کند	ایران توانست در همه ی <u>عرصه</u> ها پیش رفت کند	(الف)
* دانشگاه <u>دلبر</u> و قشنگ بود	دانشگاه <u>محبوب</u> و قشنگ بود	(ب)
* حکم اعدام این مرد در شهر <u>پراکنده</u> شد	حکم اعدام این مرد در شهر <u>پخش</u> شد	(پ)
* ولی یک داروخانه <u>گشاینده</u> است	ولی یک داروخانه <u>باز</u> است	(ت)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در بخش اول تجزیه و تحلیل اس.پی.اس.اس، فراوانی و درصد معتبر خطاها سنجیده شد تا بررسی کلی از خطاها ارائه شود.

جدول ۱۰: آمار توصیفی خطاهای درون‌زبانی

خطاهای درون‌زبانی (مجموع آن ۹۰,۵٪)	نوع خطا	تعداد موارد	درصد خطا در میان ۲۰۰ انشا
خطاهای صوتی	خطاهای املائی	۱۰۰	۵۰٪
	گزینش نادرست غیر رسمی	۳۹	۱۹,۵٪
	آشفته‌گی صوتی	۱۴۴	۷۲٪
خطاهای معنایی	آشفته‌گی معنایی	۱۰۱	۵۰,۵٪

جدول ۱۱: آمار توصیفی خطاهای بین‌زبانی

خطاهای بین‌زبانی (مجموع آن ۵۷٪)	نوع خطا	تعداد موارد	درصد خطا در میان ۲۰۰ انشا
خطاهای صوری	قرض‌گیری	۷۵	۳۷,۵٪
	ابداع	۴۸	۲۴٪
خطاهای معنایی	گرته‌برداری	۵۰	۲۵٪

تعداد کل خطاهای یافت‌شده در همهٔ ۲۰۰ انشا ۹۲۷ خطا بود که در دسته‌های گوناگون گروه‌بندی شدند. ۹۴ درصد از انشاها دارای خطاهای صوری بود. ۱۸ درصد از انشاءها دارای ۱ خطا، ۵ درصد دارای دو خطا، ۱ درصد دارای ۳ خطا، ۵ درصد دارای ۴ خطا و بقیه دارای ۵ خطا یا بیشتر بوده‌اند. این در حالی است که ۵۶ درصد انشاها دارای خطاهای معنایی بوده که ۵۳ درصد دارای یک خطا، ۵ درصد دارای دو خطا و مابقی دارای ۳ خطا یا بیشتر بوده‌است.

بر مبنای یافته‌های آماری که در دو جدول بالا نشان داده شده‌است، این پژوهش نشان داد که ۵۷ درصد از انشاها دربردارندهٔ خطاهای بین‌زبانی هستند که تحت تأثیر زبان مادری یا زبان اول قرار دارند. ۲۵ درصد این انشاءها دارای ۱ خطا، ۱۷ درصد دارای دو خطا و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. خطاهای بین‌زبانی شامل سه نوع خطا بود که به‌صورت آماری سنجیده شد:

خطاهای قرض‌گیری در ۳۷,۵ درصد از انشاءها یافت شد که ۲۵ درصد آن‌ها دارای یک خطا، ۹ درصد شامل ۲ خطا و بقیه دارای ۳ یا بیشتر خطا بودند. این در حالی است که خطای ابداع ۲۴ درصد بوده که ۱۸ درصد دانش‌آموزان یک خطا و بقیه دو خطا یا بیشتر داشته‌اند. افزون‌براین، ۲۵ درصد از انشاها دربردارندهٔ خطای گرته‌برداری بودند که ۲۱ درصد دارای یک خطا، و بقیه دارای ۲ خطا یا بیشتر بودند.

در زمینه خطاهای درون‌زبانی یا خطاهای متأثر از زبان در حال یادگیری به‌سبب عدم دانش کافی یا عوامل دیگر، ۹۰,۵ درصد از انشاءها دارای خطاهای درون‌زبانی بودند که ۲۲ درصد دارای یک خطا، ۲۱ درصد دارای ۲ خطا، ۵ درصد دارای ۳ خطا و بقیه شامل ۴ خطا یا بیشتر بودند.

خطاهای بین‌زبانی در این پژوهش شامل چهار نوع خطا، بر مبنای طبقه‌بندی لاچ (Llach, 2011) است: اگر با خطاهای املايي آغاز کنیم که ناشی از نقص زبان دوم است، در این پژوهش مشخص شد که ۵۰ درصد از انشاها دارای چنین خطاهایی هستند، ۲۹ درصد از آن‌ها

دارای ۱ خطا، ۱۰ درصد دارای ۲ خطا، و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. سپس خطاهای گزینش نادرست غیر رسمی، ۱۹.۵ درصد از انشاها دارای خطاهای ناشی از زبان غیررسمی بودند. ۱۳.۵ درصد از آن‌ها دارای یک خطا و بقیه شامل ۲ خطا یا بیشتر بودند. آشفتگی صوری یکی دیگر از خطاهای درون‌زبانی دانش‌آموزان بود که در این مقاله بررسی شد و در ۷۲ درصد از انشاها مشاهده شد. ۳۸.۵ درصد از آن‌ها دارای یک خطا، ۱۷.۵ درصد دارای دو خطا و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. درنهایت، خطای آشفتگی معنایی در ۵۰.۵ درصد از انشاءها یافت شد که ۳۳ درصد دارای یک خطا، ۱۱ درصد دارای ۲ خطا و بقیه شامل ۳ خطا یا بیشتر بودند.

براساس این آمار توصیفی، خطاهای صوری زبان‌آموزان که با ۹۴ درصد رخداد، پروجوهرترین خطاها هستند. خطاهای صوری مشتمل‌اند بر قرض‌گیری، ابداع، خطای املائی، گزینش نادرست غیر رسمی و آشفتگی صوری. خطاهای آشفتگی صوری نیز در ۷۲ درصد از نگارش‌ها رخ داده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد که آشفتگی صوری بیشترین فراوانی در میان زبان‌آموزان را دارد. این مسئله خود، بیانگر اهمیت این یافته و ضرورت توجه به آن در جریان آموزش است. افزون‌براین موارد، ۵۰.۵ درصد از خطاها به آشفتگی معنایی و ۲۵ درصد نیز به گرت‌برداری اختصاص داشته‌است.

همچنین، در پیوند با معیارهای روان‌زبان‌شناختی، خطاهای درون‌زبانی به میزان ۹۰.۵ درصد نگارش‌ها مشکل‌سازتر بوده‌اند. این سخن به این معناست که نداشتن توانش زبانی در زبان مقصد، تعمیم یا دیگر مواردی که به این‌ها در بخش‌های پیشین همچون ساده‌سازی، تعمیم افراطی، تصحیح افراطی، تدریس معیوب، فسیل‌شدگی، اجتناب و مانند آن، اشاره شده که منبع عمده‌ای را برای شناسایی خطاها در جریان آموزش شکل می‌دهند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که خطاهای آشفتگی صوری و معنایی، که خطاهایی درون‌زبانی مشکل‌سازترین گستره‌ها برای عرب‌زبانان فارسی‌آموز به شمار می‌روند. فراوانی تاندازه بالای این خطاها از سوی زبان‌آموزان، تعمیم‌هایی را به دست می‌دهد که برپایه رویارویی جزئی با زبان مقصد یا دانش ناقص، و نه به سبب ساختار زبان بومی، بوده‌اند. این مسئله به این معنا نیست که دیگر انواع خطا اهمیت ندارند و نباید به آن‌ها توجه شود. هرچند، توجه بیشتر به خطاهای درون‌زبانی، مانند آشفتگی صوری و آشفتگی معنایی، سبب پیشرفت در کنش زبان‌آموزان می‌گردد.

اشاره به یک نکته املائی دارای اهمیت است، که خود به‌عنوان خطای درون‌زبانی به شمار می‌رود. فرض پژوهش بر این است که زبان‌آموز در رویارویی با محتوای کافی بوده‌است؛ در این وضعیت، خطاهای املائی برآیند دانش ناکافی یا مشکل در جریان آموزش و یادگیری هستند.

هنگامی که زبان آموز به سطح میانی یا بالاتر می‌رسد، باید توانایی تمایز بین الفبای فارسی و عربی را، با وجود شباهت فراوان، داشته باشد. هرچند، هنگامی که بحث به فرایند قرص‌گیری می‌رسد، عناصر دو زبان ممکن است بسته به تفاوت‌های جزئی در املا یا با فرض اینکه رونویسی واژه می‌تواند جایگزین واژه هم‌تا در زبان مقصد گردد، سردرگم‌کننده باشند. همچنین، در فرایند ابداع، زبان آموز به ابداع واژه از زبان بومی و در گرت‌برداری به ترجمه واژه یا گروه از زبان بومی دست می‌دهد که همراه با رونویسی مشخصه‌های معنایی است. بنابراین، توجه به تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین دو زبان که دارای کمترین تفاوت‌ها هستند به پیشرفت زبان آموز در جریان یادگیری کمک می‌کند.

شباهت بین زبان فارسی و عربی در سطح واژه نشان می‌دهد که رویکرد میانه به درستی عمل می‌کند زیرا تفاوت‌های اندک به معنای خطاهای بیشتر در جریان یادگیری هستند. بنابراین، هر گاه الگوها تفاوت اندکی در صورت و معنای واحدهای واژگانی و در یک یا چند نظام زبانی داشته باشند، ادغام روی می‌دهد.

بر پایه یافته‌های تحلیل مربع چپ^۱، زبان آموزان در محیط غیربومی تعداد خطاهای بیشتری در قالب خطاهای بین زبانی داشتند. این خطاها از نوع قرص‌گیری، گرت‌برداری و ابداع بودند. رابطه بین تنوع محیطی و خطاهای بین زبانی به صورت $P < 0.001$ برقرار شد. این قاعده به این معناست که رابطه بین دو عامل یادشده، از جنبه آماری معنادار است و محیط غیربومی (لبنان) بر یافته‌های تحلیل اثر داشته‌اند.

یافته‌ها بیانگر این مسئله‌اند که محیط غیربومی بی‌گمان بر جریان یادگیری اثر گذاشته‌است و موجب خطاهای بیشتری در مقایسه با زبان آموزانی گشته‌است که در محیط بومی و فارسی‌زبان بودند. رابطه‌هایی که بین متغیرهای محیط و هر یک از این خطاها یافت شدند، نشان دادند که از جنبه آماری رابطه معناداری بین آن‌ها وجود دارد. این مسئله، برای نمونه، به روشنی در موضوع آشفستگی سبک غیررسمی نمایان است.

در تبیین این مسئله باید گفت که عرب‌زبانانی که در محیط فارسی‌زبان، ایران، تحصیل می‌کنند، از تفاوت بین فارسی گفتاری و نوشتاری آگاه‌ترند؛ روشن است که دلیل این امر، ارتباط با اهل زبان در ایران بوده‌است. همچنین، با قرار گرفتن در رویارویی با زبان غیررسمی، آن‌ها دریافته‌اند که این سبک فقط بیرون از کلاس درس شنیده می‌شود. در مقابل، زبان آموزان در محیط غیربومی به سبب نداشتن چنین تجربه‌ای، دچار خطاهای بیشتری شدند.

¹ Chi-square analysis

۶-۱. فرهنگ واژگان تخصصی

خطاهای مورد بررسی در این پژوهش، به عنوان محتوای فرهنگ تخصصی خطاهای واژگانی به کار گرفته خواهند شد که خود، ابزار مفیدی برای عرب‌زبانان فارسی آموز خواهد بود. چنین فرهنگی هم‌اکنون وجود ندارد. بنابراین، راهنمایی عملی برای مثال‌های خطاهای واژگانی و تصحیح آن‌ها به شمار می‌آید، مانند کتاب فرهنگ لغت خطاهای رایج لانگمن، که یادداشت‌های زبانی با شرح‌هایی در مورد مشکلات زیربنای هر خطا ارائه می‌دهد.

شکل ۱: نمونه‌ای از مدخل واژگانی کتاب فرهنگ لغت خطاهای رایج لانگمن

able 1

x One man is able to destroy the whole world.

✓ One man is capable of destroying the whole world.

If someone is **able to do something**, they can do it and it is not unusual or surprising if they do it: 'The doctor said that after a few days I'd be able to get out of bed.' 'Will you be able to play on Saturday?'

If someone is **capable of (doing) something**, they do not usually do it, but it is possible for them to do it if they want to: 'I'm sure he's quite capable of getting here on time, but he can't be bothered.' 'The power station is capable of generating enough electricity for the whole region.'

این مجموعه، واژه‌ها و گروه‌هایی را از خطاهای یافت‌شده در این پژوهش در بر خواهد داشت.^۱ رخداد و فراوانی این خطاها الگوهایی را به دست می‌دهد که به طور قاعده‌مند سبب بروز مشکل در یادگیری برای زبان آموز می‌شوند. همچنین، سبب توجه بیشتر به خطاهایی با فراوانی بالا می‌گردد که به دشواری بیشتر برای زبان آموز می‌انجامند.

فرهنگ مورد نظر، در هفت بخش و براساس ترتیب الفبایی تنظیم خواهد شد. هر بخش نیز با یکی از خطاهای یافت‌شده در طبقه‌بندی این پژوهش ارتباط خواهد داشت. مدخل‌ها نیز در بردارنده آن دسته از خطاهایی خواهند بود که از داده‌های پژوهش به دست آمده‌اند. افزون‌براین، هر مدخل شامل خطا، تصحیح آن، توضیحی ساده و یک نمونه درست خواهد بود. همچنین، در مواردی که توضیح مهمی درباره هر گروه از خطاها وجود دارد، در آغاز هر بخش ارائه خواهد شد. داده‌های موجود، مرحله‌های آغازین نگارش فرهنگ واژگان به شمار می‌روند. برای گسترش شمول فرهنگ، باید تحلیل داده‌های بیشتری و به شیوه همین پژوهش انجام شود تا گنجینه بزرگتری از خطاها فراهم آید. شرحی از تفاوت‌های ظریف بین زبان رسمی و غیررسمی، که برای زبان‌آموزان در محیط بومی مشکل‌ساز است، از بخش‌های دیگر این فرهنگ خواهد بود.

^۱ فرهنگ مورد اشاره، در پیشگفتار راهنمای استفاده عملی ارائه خواهد کرد.

جدول ۱۲: نمونه از مدخل فرهنگ خطاهای واژگانی پیشنهاد داده شده در این مقاله

نمونه‌ای از مدخل کلیدواژه ۱ * نمونه نادرست (خطا) (توضیح صحیحی درباره چگونگی کاربرد واژه) نمونه‌ای از کاربرد درست	مثال از مدخل (خطای بین زبانی: قرض‌گیری) * زنزانه * مرد بی‌گناه به <u>زنزانه</u> آورده شده بود. (زنزانه به عربی: حَجْرَةٌ فِي السَّجْنِ ضَيْقُهُ يَحْبِسُ فِيهَا السَّجِينُ عَلَى انفراد) اما در زبان فارسی این اطاق تنگ که در آن یک زندانی حبس می‌شود سلول زندان یا زندان نامیده شده است. کاربرد درست: مرد بی‌گناه به <u>زندان</u> آورده شده بود.
--	---

به این ترتیب، پژوهش حاضر در پی تدوین مجموعه مرجعی درباره خطاهاست، به بیان دیگر، فرهنگی که پیرامون واحدهای واژگانی، هم منطبق بر روابط معنایی و هم صوری، تدوین شده باشد.

۶-۲. حل مسئله خطاهای واژگانی

نکته‌های چندی درباره پژوهش حاضر وجود دارد که باید به آن‌ها توجه کرد. هرگز امکان ندارد که میزان خطاهای زبان‌آموزان در سطح میانی و بالاتر به صفر برسد و هدف این پژوهش نیز نبوده است. بهبود جریان آموزش و یادگیری و مجاز دانستن زبان‌آموزان به آموختن الگوهای خطا، سبب پیشرفت مهارت‌های آن‌ها در سطح واژگانی می‌گردد. پیشنهادها به میزان بسیاری بستگی به فناوری و ارتباط دارند که خود، جریان یادگیری را به سطح جدیدی می‌رساند. این پژوهش، اطاق گفت‌وگوی برخطی را پیشنهاد می‌دهد که زبان‌آموزان در آن، از دو دانشگاه، یا حتی مدرسه، بتوانند درباره زبان فارسی بحث کنند.^۱ همچنین، برخورد زبان‌آموزان به محتوای دیداری-شنیداری بیشتر، که فارسی‌گفتاری و نوشتاری را پوشش دهد، مهارت‌های شنیداری و املائی آن‌ها را افزایش خواهد داد. به این ترتیب، تصویر روشن‌تری از فارسی رسمی و غیررسمی برای آن‌ها پدیدار می‌شود.

در مورد مسئله آشفتنگی صوری، فعل‌های مرکب به توجه بیشتری نیاز دارند، وگرنه، سبب افزایش خطاها در این طبقه‌بندی می‌گردد. این مهم، با برگزاری جلسه‌هایی از درس‌های تطبیقی ممکن می‌شود که در آن، زبان‌آموزان با صورت‌های مختلفی از فعل‌ها و کاربردهای آن‌ها روبه‌رو شوند.

^۱ این اقدام در قالب رابطه ویژه‌ای بین دو مؤسسه می‌تواند انجام پذیرد. پژوهشگر این مقاله، بیشتر چنین امکانی را از طریق بنیاد سعدی در تهران پیگیری کرده است. امکان مشابه از طریق سفارت‌های فرهنگی ایرانی در جهان عرب امکان‌پذیر است. تحقق چنین طرحی، انگیزه زبان‌آموزان را برای تعامل با جامعه بومی افزایش می‌دهد.

فهرست منابع

صادقی، علی اشرف و زهرا زندی مقدم (۱۳۹۴). فرهنگ املائی خط فارسی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

Retrieved from <<http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/fe1394.pdf>>

طاهرزاده، میترا (۱۳۹۵). بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی در سطح میانی، ارائه شده در سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی. ۱۱ و ۱۲ اسفند مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.

Retrieved from <<http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1055432.html>>

غیاثی زارچ، ابوالقاسم و فاطمه جعفری (۱۳۹۹). «خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیر فارسی‌زبان دوره عمومی مطالعه موردی زبان آموزان مرکز زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲، شماره ۳۴، صص ۱۷۷-۲۰۴.

<http://doi.org/10.22051/jlr.2019.20106.1551>

کلباسی، ایران. (۱۳۹۱). *ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html>

متولیان نایینی، رضوان و زهرا دهخدايي (۱۳۹۶). «تحلیل خطاهای املائی عرب‌زبانان فارسی‌آموز». *جستارهای زبانی*. سال ۸، شماره ۷ (پیاپی ۴۲)، صص ۲۳۳-۲۶۴.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4416-fa.html>>

نوابی قمصری، اعظم السادات (۱۳۸۵). تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

Retrieved from <<http://elmnet.ir/doc/10420079-14156>>

Reference

- Aarts, F. (1980, Agust 25). The contrastive analysis debate, problems, and solutions [Conference presentation]. *Eleventh Triennial Conference of the International Association of University Professors of English*, University of Nijmegen, Aberdeen.
<http://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/e27607f0-65c6-4e7e-a93f-05ee1f29a88e/content>
- Ander, S., & Yildirim, Ö. (2010). Lexical errors in elementary level EFL learners' compositions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5299-5303.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.864>
- Aronoff, M. (1976). *Word formation in generative grammar*. MIT Press.
<http://doi.org/10.1515/9783110246254-009>
- Aronoff, M. (1983). A Decade of Morphology and Word Formation. *Annual Review of Anthropology*, 12, 355-375.
<http://doi:10.1146/ANNUREV.AN.12.100183.002035>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education. <http://www.longmanhomeusa.com/catalog/products/principles-of->

- [language-learning-and-teaching/](#)
- Corder, S. (1974). Error Analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 3). Oxford University Press.
http://discovered.ed.ac.uk/discovery/fulldisplay?vid=44UOE_INST:44UOE_VU2&search_scope=UoE&tab=Everything&docid=alma99767533502466&lang=en&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&qury=creator,exact,Richards,%20Jack%20C.
- Darusi, S. (2009). Error analysis of the written english essays of secondary school students in Malaysia: A case study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483-495.
http://www.researchgate.net/publication/235772401_Error_analysis_of_the_written_english_essays_of_secondary_school_students_in_Malaysia_A_case_study
- Eltayeb, F. & Othman, H. (2019). Analysis and Assessment of Lexical Errors Committed by Saudi EFL University Students in Descriptive Essay Writing (A Case Study of COLlege of Science & Arts- Tanumah, King Khaled University). *International Journal of English Language and Linguistics*, 7(6), 1-26.
<http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Analysis-and-Assessment-of-Lexical-Errors-Committed-by-Saudi-EFL-University-Students-in-Descriptive-Essay-Writing.pdf>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
<http://www.jstor.org/stable/319334?origin=JSTOR-pdf>
- Ghiasi zarch, A., & Jafari, F. (2020). Common writing errors of non-Persian language learners in general level Case Study of Imam Khomeini International University Language Center. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 12(34), 177-204. doi: 10.22051/jlr.2019.20106.1551 [In Persian]
- Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect*, 21(3), 3-25.
<http://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.157756>
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman.
<http://www.routledge.com/Contrastive-Analysis/James/p/book/9780582553705>
- Kalbasi, I. (2012). *The derivational structure of words in today's Persian*. Pazhuheshgāh-e 'Olume Ensāni va Motāle'āt-e Farhangī.
http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html [In Persian]
- Kazazoğlu, S. (2020). The impact of L1 interference on foreign language writing: A contrastive error analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16, 1168-1188. http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html
- Keshavarz, M. (2011). *Contrastive analysis & error analysis*. Rahnama Press.
<http://rahnamapress.com/کتاب-contrastive-analysis-error-analysis-and-interlanguage-hypothesis-6th-edition/>
- Kirmizi, O., & Karci, B. (2017). An investigation of Turkish higher education EFL learners' linguistic and lexical errors. *Educational Process: International Journal*, 6(4), 35-45.
http://edupij.com/files/1/articles/article_105/EDUPIJ_105_article_5a36bed38

[c71e.pdf](#)

- Llach, M.P.A. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Multilingual Matters. <http://doi.org/10.21832/9781847694188>
- Motavallian Naeini R, dekhkoda Z. (2018). Spelling error analysis of Arab learners of Persian language. *Language related research*, 8(7), 233-264. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4416-fa.html> [In Persian]
- Oller, J, & Ziahosseiny. S.M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1970.tb00475.x>
- Oslon, S. (1999). Errors and compensatory strategies: A study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, 27, 191-205. [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00016-0](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00016-0)
- Qamsari, A. (2007). *Analysis of written errors of Arabic-speaking Persian language learners*. Allameh Tabataba'i University. http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html [In Persian]
- Ringbom, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning. Multilingual Matters Ltd. <http://doi.org/10.2307/414662>
- Rusiecki, J. (1976). The development of contrastive linguistics. *Interlanguage Studies Bulletin*, 12-44. <http://www.jstor.org/stable/43135136>
- Sadiqi A., & Moqaddam Z. (2015). *A dictionary of Persian orthography and spelling*. Iranian Academy of Persian Language and Literature. <http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/fe1394.pdf> [In Persian]
- Tahrezadeh, M. (2015, March 1-2). Exploring written errors of Arabic-speaking Persian language learners in the intermediate level: A study of lexical errors based on James' Framework" [Conference presentation]. *Third National Conference on Linguistics and Teaching Persian Language*. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. <http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1055432.html> [In Persian]
- Touchie, H. (1986). Second language learning errors, their types, causes and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75-80. http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf/jalt_journal/jj-8-1.pdf#page=86

