

## واکاوای خطاهای فارسی آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواژهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ

بتول احمد\*

دکتر لیلا گل‌پور\*\*

استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام‌خمینی (ره)

دکتر علی‌رضا نظری

استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام‌خمینی (ره)

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواژهای زبان فارسی است. این پژوهش بر پایه انگاره چهارتکواژ صورت گرفته است و با به‌کارگیری روش توصیفی-تحلیلی به پیش‌بینی مشکلات و خطاهای تکواژهای فارسی توسط فارسی‌آموزان عربی‌زبان می‌پردازد. نمونه آماری این پژوهش، ۵۰ فارسی‌آموز عربی‌زبان مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام‌خمینی (ره) بودند که داده‌ها از ۵۰ برگ‌نوشته آزمون نگارش نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۷ گردآوری شده است. تکواژها در انگاره چهارتکواژ به تکواژ محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم و تکواژهای نظام‌مند متأخر (بیرونی، پیوندی متأخر) دسته‌بندی می‌شود. با استخراج و گروه‌بندی خطاها، مشخص شد که فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواژهای نظام‌مند متأخر (مانند نشانه را) نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم (مانند تکواژ جمع)، خطاهای بیشتری مرتکب می‌شوند و بر آنها دیرتر تسلط پیدا می‌کنند. هم‌چنین خطاهای نوشتاری آنها بر اساس سه منشأ درون‌زبانی، بین‌زبانی و مبهم‌مورد بررسی قرار گرفته است. بعد از تحلیل و بررسی خطاها بر اساس منشأ، مشخص شد که بیشتر خطاهای

فارسی‌آموزان عربی‌زبان درون‌زبانی است. با مقایسه داده‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین مشخص شد که الگوی ترتیب یادگیری تکواژها به صورت تکواژ جمع، فعل، حروف اضافه، نشانه را و نشانه اضافه (ی میانجی) است. بنابراین مدرسان آموزش زبان فارسی، تهیه‌کنندگان برنامه و محتوای درسی و طراحان آزمون، لازم است در آموزش، طراحی متون درسی و آزمونهای تشخیصی و بسندگی برای فارسی‌آموزان عربی‌زبان به این موضوع بیشتر توجه کنند.

**کلیدواژه‌ها:** تکواژ، انگاره چهارتکواژ، خطای نوشتاری، فارسی‌آموز عربی‌زبان.

### ۱. مقدمه و بیان مسأله

با گسترش ارتباطات در سطح بین‌المللی، نیاز به یادگیری زبانهایی غیر از زبان مادری در افراد و جوامع مختلف بیش از پیش افزایش یافته است. با توجه به این نیاز، تحقیقات گسترده‌ای درباره فرایند یادگیری زبان دوم صورت گرفته که هدف اصلی آنها بهبود سطح آموزش و یادگیری، هم‌چنین افزایش کیفیت محتوای مواد درسی در زبان دوم است. خطاها نیز یکی از جنبه‌های اجتناب‌ناپذیر در فرایند یادگیری زبان دوم است که از گذشته تا امروز مورد توجه محققان زبان دوم قرار گرفته است. کسانی که به تدریس زبان دوم مشغول هستند بدرستی می‌دانند که زبان‌آموزان در روند یادگیری زبان دوم/خارجی، دچار خطاهایی در نوشتار و گفتار می‌شوند. بی‌تردید معلمی که از چنین اطلاعاتی برخوردار باشد و از طرفی با زبان مادری زبان‌آموز نیز آشنایی لازم را داشته باشد در آموزش زبان بسیار موفق خواهد بود؛ زیرا به کمک این دانش، می‌تواند به مشکلات و دشواریهای زبانی زبان‌آموزان، دست یابد و بدین‌ترتیب یادگیری آنان را آسانتر سازد. هم‌چنین دانش خطاهای زبان‌آموزان به زبان‌شناسان در تهیه و تدوین متون درسی متناسب با هر سطح و دوره، یاری می‌کند. در این راستا تحلیل خطا به عنوان رویکردی در بررسی خطاها در کشف، توصیف و علت‌یابی خطاها سعی می‌کند. یادگیری زبان دوم فرایندی پیچیده است که هیچ‌گاه از اشکال و خطا خالی نیست. در واقع زبان‌آموزان در جریان یادگیری و تولید زبان دوم در هر مرحله نسبت به دانشی که از زبان مقصد پیدا کرده‌اند درباره آن زبان فرضیه‌پردازی می‌کنند. این فرضیه‌ها در ابتدا نادرست است؛ زیرا زبان‌آموزان، دانش کافی نسبت به زبان مقصد ندارند و از قاعده‌ها و محدودیتهای آن آگاه نیستند؛ اما نکته حائز اهمیت این است که این خطاها نشان‌دهنده

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ نظام زبانی روبه‌رشد و در حال تکامل زبان‌آموز است. این نظام هم ویژگیهای زبان مبدأ و هم ویژگیهای زبان مقصد را در خود دارد. نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد این است که نظام زبانی زبان‌آموز، مستقل است که ویژگیهایی هم از زبان مبدأ و هم از زبان مقصد دارد؛ همین مسأله موجب بروز خطا هنگام برقراری ارتباط به زبان مقصد می‌شود. در خلال دهه ۱۹۵۰ و با روی کار آمدن شیوه شنیداری زبانی در تدریس زبان خارجی، زبان به منزله مجموعه‌ای از عاداتها در نظر گرفته شد که باید از طریق تکرار و تقلید آموخته شود. مدرس زبان در این شیوه باید الگوهای صحیح زبان مقصد را در اختیار زبان‌آموز قرار دهد تا وی با تکرار و تمرین زیاد، شکل صحیح آن الگوها را بیاموزد. خطاها در این شیوه عاداتهای بد زبانی در نظر گرفته می‌شود که باید به هر قیمتی از بروز آنها جلوگیری کرد؛ اما با ظهور شیوه زایشی-گشتاری در آموزش زبان، رویکردها نسبت به خطاهای زبان‌آموزان کاملاً تغییر کرد. دیگر خطاها نه تنها آفت زبان در نظر گرفته نمی‌شد، بلکه نشانه‌هایی بود از نظام زبانی جدیدی که در ذهن زبان‌آموز نسبت به زبان مقصد در حال شکل‌گیری بود. در واقع با این رویکرد جدید به زبان، خطاها همچون ابزاری است که می‌تواند کاستی‌های شیوه تدریس و موارد و زمینه‌های مشکلز را برای زبان‌آموز بخوبی نشان دهد؛ به همین دلیل خطاها برای معلمان و آموزش‌دهندگان همیشه جالب توجه است؛ زیرا نشان‌دهنده مؤثر بودن یا نبودن شیوه‌های آموزشی آنهاست. به علاوه این خطاها می‌تواند مبنای طراحی سرفصلهای آموزشی قرارگیرد به این صورت که مطالب سخت‌تر بعد از مطالبی قرار گیرد که برای زبان‌آموز آسان‌تر است. از این خطاها حتی می‌توان در آزمون‌سازی نیز بهره برد. این خطاها می‌تواند گزینه‌های نادرست در سؤالات چهارگزینه‌ای باشد. نکته‌ای که نباید فراموش کرد این است که خطاها در صورت تصحیح نکردن، همچون مانعی بر سر جریان یادگیری عمل می‌کند و می‌تواند فرایند یادگیری را کند کند؛ بنابراین، شناسایی و تلاش در جهت رفع خطاها بسیار ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش سعی شده است که ضمن بیان نظریه چهارتکواژ، کاربرد تکواذهای فارسی توسط فارسی‌آموزان عربی‌زبان، مورد بررسی قرار گیرد و به این پرسش پاسخ داده شود که خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان بر اساس الگوی چهارتکواژ چگونه، و ترتیب یادگیری تکواذهای فارسی توسط فارسی‌آموزان عربی‌زبان بر چه اساسی است.

## ۲. مبانی نظری

مطالعات متعددی در زمینه تحلیل ترتیب طبیعی یادگیری تکواژها انجام شده است که این مطالعات بر این نکته تأکید می‌کند که عوامل گوناگونی از قبیل دانش دستوری انتزاعی، دریافت و تولید زبان، مسائل فرازبانی، اجتماعی و روانی و ... در توالی رشد زبان دوم دخیل است (هالستین، ۲۰۱۵: ص ۲۱۱). گولدشنایدر و دی‌کیسر، پنج عامل درونی تعیین‌کننده در ترتیب فراگیری تکواژها را معرفی کرده‌اند که عبارت است از: پیچیدگی معنایی، قواعد ساختواژی - واجی، مقولات نحوی، برجستگی‌های مفهومی و بسامد وقوع عناصر زبانی (گولدشنایدر و دی‌کیسر، ۲۰۰۱: ص ۳۸).

میرزاسکاتن<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) به‌منظور تبیین ترتیب یادگیری تکواژهای زبان دوم/ خارجی با توجه به برجستگی و غالب بودن یکی از زبانها بر زبان دیگر در گفتار دوزبانه‌ها، الگوی زبان ماتریس<sup>۲</sup> را تدوین کرد. در یک بند متمم‌نما<sup>۳</sup>، که از سازه‌های هر دو زبان دوزبانه‌ها مرکب است، یکی از زبانها به‌عنوان زبان ماتریس، چارچوب نحوی - ساختواژی بند را تعیین می‌کند و زبان دیگر، که زبان درونه<sup>۴</sup> خوانده می‌شود، نقش کمرنگی در شکل‌گیری بند متمم‌نما ایفا می‌کند. تکواژها در این بند متمم‌نما، طبق الگوی زبان ماتریس به دو نوع تکواژ محتوایی<sup>۵</sup> (مانند اسمها، فعلها، صفتها و بیشتر حروف‌اضافه) و تکواژ نظام‌مند<sup>۶</sup> (مانند تکواژهای تصریفی و تکواژهای نقشی) تقسیم می‌شود. میرزاسکاتن از معیارهای کاربردی و جهانشمول [± اعطاکننده نقش‌تتا] و [± دریافت‌کننده نقش‌تتا] برای تمایز بین تکواژهای نظام‌مند و تکواژهای محتوایی استفاده کرده است. تکواژهای محتوایی، که بر جنبه‌های معنایی و کاربردی دلالت می‌کند، اعطاکننده نقشهای تتا (مانند فعل) یا دریافت‌کننده نقشهای تتا (مانند اسم و صفت) است. نقش‌های تتا همان نقشهای معنایی کنشگر، کنش‌پذیر، بهره‌ور، مقصد و ... است؛ اما تکواژهای نظام‌مند برای ارتباط تکواژهای محتوایی در پاره‌گفتار به کاربرده می‌شود و حاوی ویژگی دریافت‌کنندگی یا اعطاکنندگی نقش‌های تتا نیست. علاوه‌براین، طبق الگوی زبان ماتریس، هر عنصر واژگانی یا وندی که عضوی از مقوله نحوی، و حاوی ویژگی کمی‌نمایی (بعضی، هر، هیچ و...) باشد، تکواژ نظام‌مند به شمار می‌آید، هم چنین حروف‌تعریف و صفت‌های اشاره، که در جایگاه مشخص‌گر<sup>۷</sup> گروه اسمی قرار می‌گیرد و بر معرفه یا نکره بودن اسم دلالت می‌کند در جرگه تکواژهای نظام‌مند قرار

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ می‌گیرد. میرزاسکاتن، الگوی زبان ماتریس را گسترش داد و طبقه‌بندی جدیدی از تکواژها را تحت عنوان الگوی چهارتکواژ<sup>۸</sup> با استناد به فعال شدن و انتخاب متفاوت انواع مختلف تکواژها در واژگان ذهنی افراد، پیشنهاد کرد. تکواژها در الگوی چهارتکواژ به چهار نوع، یک نوع تکواژ محتوایی و سه نوع تکواژ نظام‌مند (تکواژ نظام‌مند متقدم<sup>۹</sup>، تکواژ نظام‌مند پیونددهنده متأخر<sup>۱۰</sup> و تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر<sup>۱۱</sup>) تقسیم می‌شود. به نظر می‌رسد یکسان نبودن فرایند پردازش و انتخاب تکواژها در واژگان ذهنی، دلیل عمده عدم فراگیری همزمان تکواژهاست. بنابراین، انگاره چهارتکواژ، انگاره‌ای تولید بنیان است که اساس و شالوده آن را انگاره تولید انتزاعی گفتار<sup>۱۲</sup> تشکیل می‌دهد. تولیدات زبانی با انتخاب پیام مفهومی شروع می‌شود که فرد (سخنگو) می‌خواهد به مخاطب یا مخاطبان خود انتقال دهد. سطح مفهومی، اولین سطح در انگاره تولید انتزاعی گفتار است. ساختار نظام مفهومی، هم چنین دیگر اطلاعات این نظام (مانند اطلاعات درباره شرایط یا موقعیت گفتمان) بر شکل به اصطلاح پیام پیش‌کلامی، تأثیر دارد. به هر حال لازم است که فرد بازنمایی مفهومی را به واژگانی تبدیل کند که با منظور یا نیت اصلی وی مطابقت دارد (انتخاب واژگانی). منظور یا نیت فرد رشته ویژگیهای معنایی-کاربردی را فعال می‌سازد که جهت این مجموعه ویژگیهای معنایی-کاربردی به سوی لمای<sup>۱۳</sup> واژگانی است. لذا، بخش غیرواجبی اطلاعات واژگانی مدخل انتزاعی<sup>۱۴</sup> در واژگان ذهنی است که همان اطلاعات معنایی، نحوی و ساختواری واژگان را شامل می‌شود (لوت، ۱۹۸۹:ص ۳۴). در واقع لما اطلاعات سه زیرنظام ساختار واژگانی را در بردارد.

الف: اطلاعات معنایی کاربردی<sup>۱۵</sup>

ب: ساختار گزاره-موضوع (مشخص کردن ویژگیهای فعل با توجه به چارچوب زیرمقوله‌های آن، مثلاً یک فعل چند تا موضوع می‌تواند بگیرد؟ و هر موضوع چه نقش تنایی دریافت می‌کند؟)

ج: ساختار الگوهای تجلی ساخت واژی (بازنمون اطلاعات ساختواری همچون زمان، نمود، مطابقت و ...)

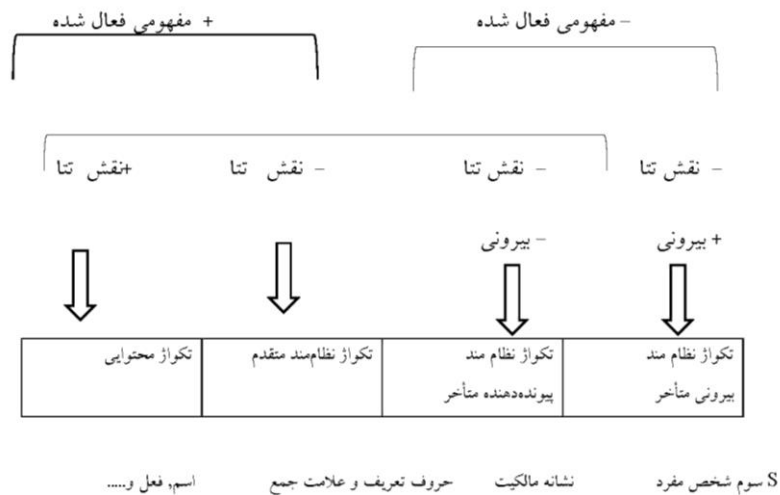
بنابراین لما، دومین سطح در تولید انتزاعی گفتار است. لمای فعال شده، سطح سوم را به فعالیت وا می‌دارد که در آنجا چارچوب نحوی-ساختواری تولیدات زبانی، تعیین،

و بالاخره در سطح آخر، بازنمایی واحدهای واجی فعال می‌شود و روساخت پاره‌گفتار، شکل می‌گیرد. دو سطح سوم و چهارم را سطح تدوین‌کننده زبانی می‌گویند. بعد از این چهار سطح، نوبت به تولید فیزیکی گفتار می‌رسد که از طریق اندامهای گفتاری یا از طریق نوشتار، تحقق می‌یابد. میرزاسکاتن با بهره‌گیری از همین انگاره سطوح انتزاعی تولید گفتار، تکواژهای محتوایی را از انواع مختلف تکواژهای نظام‌مند متمایز کرده است:

الف) تکواژهایی که در سطح مفهومی فعال می‌شود: تکواژهای محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم هر دو در سطح لما فعال می‌شود. تکواژهای محتوایی، اعطاکننده و یا دریافت‌کننده نقشهای تتا است درحالی که تکواژهای نظام‌مند چنین ویژگی را ندارد. هم چنین تکواژهای محتوایی، مستقیماً به وسیله رشته ویژگیهای معنایی-کاربردی انتخاب می‌شود؛ اما انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم، غیرمستقیم انجام می‌پذیرد؛ زیرا انتخاب آنها به تکواژهای محتوایی وابسته است. انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم با فراخوان تکواژهای محتوایی در سطح لما انجام می‌شود تا منظور یا نیت فرد به طور کامل به مخاطب یا مخاطبان انتقال یابد. تکواژهای نظام‌مند متقدم، داخل فرافکنی بیشینه تکواژهای محتوایی قرار دارد و نقش آنها، گسترش معنای لمای تکواژهای محتوایی است. "نشانه جمع" و "حروف تعریف" نمونه‌های برجسته‌ای از تکواژهای نظام‌مند متقدم است.

ب) تکواژهایی که نقش ساختاری ایفا می‌کند: به رغم تکواژهای محتوایی و نظام‌مند متقدم، تکواژهای نظام‌مند متأخر به لحاظ مفهومی فعال نمی‌شود، بلکه آنها فقط نقش ساختاری دارد و بازیابی آنها در واژگان ذهنی به بعد از شکل‌گیری سازه‌های بزرگتر موکول می‌شود. تکواژهای نظام‌مند متأخر، نه در سطح لما فعال می‌شود و نه اعطاکننده یا دریافت‌کننده نقشهای تتا است. همان طوری که از نامشان پیداست فعال شدن این تکواژها در سطوح انتزاعی متأخر تولید گفتار اتفاق می‌افتد. تکواژهای نظام‌مند متأخر برای ایجاد ارتباط در داخل سازه‌های بزرگتر فعال می‌شود و نقش رابط را در درون جمله برعهده دارد و برخلاف تکواژهای نظام‌مند متقدم به ساختار مفهومی کمکی نمی‌کند (میرزا اسکاتن، ۲۰۰۶: ص ۱۹).

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ تکواذهای نظام‌مند متأخر به دو نوع پیونددهنده و بیرونی تقسیم می‌شود. تکواذهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر مانند of و s مالکیت انگلیسی، همچون یک پل عمل می‌کند و تکواذهای محتوایی را به سازه‌های بزرگتر پیوند می‌دهد. تکواذهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر به اطلاعات داخل فرافکنی بیشینه‌ای وابسته است که در آن ظاهر می‌شود در حالی که تکواذهای نظام‌مند بیرونی متأخر به اطلاعات دستوری بیرون از فرافکنی بیشینه خود وابسته است و از لحاظ ساختار در سطح روساخت ظاهر می‌شود. S سوم شخص مفرد انگلیسی، نمونه بارز تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر است و نقش ساختاری را در دستور زبان انگلیسی ایفا می‌کند. تکواذهای نظام‌مند بیرونی متأخر، بدون هم‌نمایه شدن با سازه‌های دیگر در جمله ظاهر نمی‌شود. اطلاعات تمام تکواژها در لهماها نهفته است. اطلاعات تکواذهای محتوایی و تکواذهای نظام‌مند متقدم در سطح مفهومی برجسته است؛ اما اطلاعات تکواذهای نظام‌مند متأخر در سطح تدوین‌کننده متجلی می‌شود.



#### الگوی چهار تکواژ (Myers-Scotton (۲۰۰۲)

میرزاسکاتن (۲۰۰۲) مدعی است که الگوی چهار تکواژ، مدارک غیرمستقیم قابل توجهی درباره سازوکار تولید و پردازش تکواژها عرضه می‌کند که می‌تواند در ابعاد گوناگون مطالعات زبانشناسی، کارآیی لازم را داشته باشد؛ بنابراین از الگوی چهارتکواژ برای مطالعه جنبه‌های مختلف پدیده برخورد زبانی (فولر، ۲۰۰۰) و تبیین ترتیب فراگیری

تکواژها در حوزه آموزش زبان دوم استفاده شده است. ویی (۲۰۰۰) با اتکا به الگوی چهارتکواژ و بر اساس شواهد تجربی از گفتار انگلیسی آموزان بزرگسال ژاپنی و چینی نشان داد که ترتیب فراگیری انواع S انگلیسی به فعال شدن متفاوت آن تکواژها در لایه‌ها با سطوح انتزاعی مختلف تولید گفتار، ارتباط دارد. بنابراین ترتیب یادگیری آنها به این صورت گزارش شده است: s جمع و s مالکیت و s سوم شخص مفرد (تاکاگی، ۲۰۰۸: ص ۱۵).

در دستور زبان فارسی، تکواژ نکره یک، صفت‌های اشاره، کمی نماها، تکواژهای تصریفی اسم نظیر تکواژهای جمع‌ساز، تکواژهای معرفگی (ضمیرهای متصل)، تکواژ ندا و تکواژ نکره (ی) به گروه تکواژهای نظام‌مند متقدم تعلق دارد. حرف ربط و کسره اضافه در گروه تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر، جای می‌گیرد و تکواژ یا نشانه مفعولی (را) تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر شمرده می‌شود (حیدری، ۱۳۹۷: ص ۹۱).

## ۲-۱ تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی

خطاهای زبانی براساس سطوح مختلف تحلیل زبانشناختی به ۱. خطاهای املائی ۲. خطاهای آوایی ۳. خطاهای ساختواژی - نحوی ۴. خطاهای واژگانی - معنایی ۵. خطاهای کاربردی تقسیم می‌شود. هر یک از این خطاها را می‌توان جداگانه در یادگیری زبان مقصد مورد بررسی قرار داد (کشاورز، ۲۰۱۲: ص ۹۰). گام نهایی در تحلیل خطاهای زبان آموزان تعیین منبع خطاهاست. کورد (۱۹۷۵) منابع خطاهای زبانی را سه نوع می‌داند:

- ۱- خطاهای میان زبانی که به علت تداخل زبان اول به وجود می‌آید.
- ۲- خطاهای درون زبانی که به دلیل تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص به وسیله زبان آموز ایجاد می‌شود.

۳- خطاهایی که شیوه‌های غلط آموزشی باعث ایجاد آنهاست.

کشاورز (۲۰۱۲: ص: ۱۲۱) نیز منابع خطا را به این شرح طبقه‌بندی کرده است:

- ۱- خطاهای میان زبانی: نتیجه انتقال عناصر آوایی، ساختواژی - دستوری، واژگانی - معنایی و سبکی زبان مادری به زبان مقصد است. خطاهای میان زبانی پنج نوع است: الف) انتقال عناصر آوایی زبان مادری: در این انتقال تمایل به انتقال ویژگیهای تلفظی زبان مادری از سوی زبان آموز دیده می‌شود.





\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ

(ب) انتقال عناصر ساختواژی: در این نوع انتقال بعضی از خطاها با انتقال ویژگیهای صرفی از زبان مادری ایجاد می‌شود.

(ج) انتقال عناصر دستوری

(د) انتقال عناصر واژگانی - معنایی: این نوع انتقال خود دو زیر مقوله "همنشینی عرضی" و "همیشه‌های دروغین" دارد.

همنشینی عرضی به موقعیتی گفته می‌شود که یک واژه یا مفهوم در زبان مبدأ دو یا چند معادل یا مفهوم در زبان مقصد داشته باشد. در نتیجه زبان‌آموز ممکن است این واژه را در زبان مقصد به دو مفهوم به کار ببرد.

همیشه‌های دروغین به کاربرد غلط زبان‌آموز اشاره می‌کند. این تشابه در صورت واژه است و نه در معنای آن.

(ز) انتقال عناصر سبکی و فرهنگی: این نوع خطا به انتقال عناصر سبکی و فرهنگی از زبان و فرهنگ بومی زبان‌آموز به زبان مقصد اشاره می‌کند.

۲- خطاهای درون زبانی و رشدی: خطاهای درون زبانی و رشدی نتیجه تداخل دو جانبه مقوله‌ها در زبان مقصد است؛ یعنی از تأثیر مقوله‌ای در زبان مقصد بر مقوله‌های دیگر ناشی می‌شود. بعضی خطاها بازتاب توانش یادگیرنده در مرحله خاصی از رشد زبان دوم است و بعضی از ویژگیهای کلی یادگیری زبان را توضیح می‌دهد. انتقال درون زبانی به زیر مقوله‌های زیر تقسیم می‌شود:

الف) تعمیم افراطی: تعمیم افراطی، فرایندی معمولی است هم در یادگیری زبان اول و هم زبان دوم که زبان‌آموز استفاده از یک قاعده دستوری را فراتر از کاربرد پذیرفته‌اش تعمیم می‌دهد.

ب) غفلت از محدودیتهای قواعد: این نوع از خطا به علت غفلت زبان‌آموز از محدودیتهای و انتظارات قواعد کلی زبان مقصد است.

پ) قیاس غلط: به کاربرد عناصر خاص در بافتهای نامناسب از طریق قیاس گفته می‌شود.

ت) گسترش افراطی: گسترش افراطی یک قاعده به حوزه‌ای گفته می‌شود که در آن کاربرد ندارد؛ یعنی زبان‌آموز فراتر از حدی پیش می‌رود که در زبان مقصد جایز است.

ث) تصحیح افراطی: تصحیح افراطی همانند گسترش افراطی است؛ این پدیده زمانی اتفاق می‌افتد که گویشوران یک گونه غیرمعیار تلاش می‌کنند از گونه معیار استفاده کنند؛ اما در این کار به قدری زیاده‌روی می‌کنند که به تولید مواردی منجر می‌شود که در گونه معیار دیده نمی‌شود؛ به عبارت دیگر، تصحیح افراطی زمانی پیش می‌آید که زبان‌آموز ابتدا واژه، ساختار، آوا و یا سبک خاصی را فرا می‌گیرد؛ سپس بر این اساس نمونه‌های نادرست تولید می‌کند. او در واقع نوعی تقلید انجام می‌دهد ولی چون حد و مرز آن را نمی‌داند از حوزه عملکرد آن واژه، ساختار، آوا یا سبک درست خارج، و مرتکب خطا می‌شود.

ج) دسته‌بندی ناقص: دسته‌بندی ناقص به طبقه‌بندی نادرست موارد زبان مقصد به وسیله زبان‌آموز اشاره می‌کند.

۳- خطاهای القا شده معلم یا انتقال یادگیری یعنی خطاهایی که در اثر یادگیری زبان به وجود می‌آید. این خطاها نتیجه روشهای آموزشی است و بر اثر راهکارهای آموزشی و یا طرح درس ایجاد می‌شود.

کشاوری (۲۰۱۲) علاوه بر این سه منبع، دو راهبرد "یادگیری" و "ارتباطی" را نیز جزء منابع اصلی ایجاد خطاها می‌داند.

۱. راهبردهای یادگیری: راهبردهایی است که زبان‌آموزان در یادگیری زبان تلاش می‌کنند معانی و استفاده از کلمات، قواعد دستوری و دیگر ابعاد زبان را تمرین کنند. تعمیم افراطی، انتقال قواعد زبان مادری و ساده‌سازی سه نوع راهبرد یادگیری است که در آنها زبان‌آموز از دانش قبلی خود یعنی دانش زبان مادری و زبان مقصد در یادگیری فعلی استفاده می‌کند. نوع دیگر راهبردهای یادگیری، ساده‌سازی است که به وسیله زبان‌آموز به منظور کاهش زبان مقصد به نظامی ساده‌تر صورت می‌گیرد.

۲. راهبردهای ارتباطی: از راهبردهای ارتباطی، موقعی استفاده می‌شود که زبان‌آموز می‌خواهد مقاصد خود را با منابع محدود زبانی بفهمد که در دسترس دارد. براون (۲۰۰۰) راهبردهای ارتباطی را چهار نوع می‌داند:

**الف)** پرهیز: پرهیز نوعی راهبرد ارتباطی است که زبان‌آموز به منظور دوری جستن از صورتهای پیچیده زبان مقصد از آن استفاده می‌کند. رایجترین نوع این



\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواژهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ

راهبرد، پرهیز واژگانی و پرهیز نحوی است. درکل دو نوع پرهیز وجود دارد: موضوعی و رها کردن پیام.

ب) زبانگردانی: این راهبرد زمانی کاربرد دارد که زبان‌آموز به استفاده از راهبردهای دیگر موفق نمی‌شود و برای برقراری ارتباط از زبان بومی خود استفاده می‌کند.

پ) الگوهای پیش ساخته: زبان‌آموز عبارات و جملاتی را حفظ می‌کند بدون اینکه از واحدهای مختلف آنها آگاهی داشته باشد. در زبان جهانگردان، الگوهای کلیشه‌ای بسیاری هست که اغلب آنها در کتابهای جیبی اصطلاحات به چشم می‌خورد و در مواقعی کاربرد دارد که شخص هنوز ساختارهای زبان را نمی‌داند و جملات را تنها طوطی وار حفظ می‌کند و در موقعیت خاص، آنها را به کار می‌برد. ت. مراجعه به منابع معتبر: این راهبرد، مراجعه مستقیم زبان‌آموز به کتاب، معلم، فرهنگ لغت و یا فرد بومی زبان است.

۳-۲ بررسی مقایسه‌ای تکواژهای زبان فارسی و زبان عربی بر اساس انگاره چهار تکواژ همان‌طور که بیان شد، تکواژها در انگاره چهار تکواژ به تکواژهای محتوایی، تکواژهای نظام‌مند متقدم و تکواژهای نظام‌مند متأخر (بیرونی، پیوندی متأخر) دسته‌بندی می‌شود. در ادامه، این تکواژها در زبان فارسی و زبان عربی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

#### ۳-۲-۱ تکواژهای محتوایی فارسی و عربی

تکواژهای محتوایی یا آزاد، تکواژهایی است که بدون وابستگی به عناصر دیگر زبانی می‌تواند به تنهایی در جمله ظاهر شود؛ مانند اسم، فعل، صفت، حروف اضافه.

#### ۳-۲-۱-۱ نشانه‌های اسم در زبان عربی و زبان فارسی

اسم در زبان عربی، نشانه‌هایی دارد که با آن شناخته می‌شود و عبارت است از: ال تعریف: یکی از نشانه‌های اسم «ال» است که در اول آن قرار می‌گیرد؛ مانند القلم، الكتاب، البيت.

تنوین: دیگر نشانه اسم تنوین است که در آخر اسم می‌آید؛ مانند رجلاً، معلماً، علم، قاضٍ.

ه (التاء): نشانه دیگری است که تنها در آخر اسم قرار می‌گیرد و خود اقسامی دارد. ممکن است تأنیث (معلمه، تلمیده) یا جمع (عمله) یا مؤنث لفظی (معاویه) باشد. پذیرش مضاف‌الیه: هرگاه دو اسم در کنار هم به صورت ترکیب آید، اسم نخست مضاف و اسم دوم مضاف‌الیه است که این ویژگی تنها برای اسم است؛ مانند قلمی، قلم التحریر، باب الجنه.

وابسته‌پذیری: اسم، صفت می‌پذیرد و نیز پیش از اسم ضمائر اشاره می‌آید؛ مانند اللیل، المظلم، العالم الفاضل، هذا الكتاب.

پذیرش نشانه‌های ندا: یا علی، یا أستاذ، یا أهل البيت، یا عالم الغیب.

پذیرش حروف جر: من النهار، إلى الجامعة، فی الشجرة.

اغلب نشانه‌های اسم در زبان عربی و فارسی مشترک است به استثنای تنوین که ویژه زبان عربی است (عباس حسن، ۱۴۲۲: ص ۲۵).

در زبان فارسی نیز اسم نشانه‌هایی دارد که به وسیله آن شناخته می‌شود و عبارت است از:

- ۱- آمدن صفات اشاره پیش از اسم؛ مانند این جهان، آن خیابان.
- ۲- آمدن نشانه‌های جمع (ها، آن) در آخر اسم؛ مانند درختان، آسمانها، قلبها، دستان، کتابها
- ۳- آمدن مضاف‌الیه پس از اسم؛ مانند برگ درخت، کتاب دستور
- ۴- پذیرش صفت پیشین و پسین؛ مانند چه باغ زیبایی
- ۵- آمدن حرف ندا در آغاز و پایان اسم؛ مانند ای حسن، خدایا
- ۶- وجود نشانه نکره در اسم؛ مانند خانه‌ای، معلمی، دستی، خیابانی، یک مردی (جعفری، ۱۳۹۰: ص ۱۸)

#### ۲-۱-۳-۲ حروف جر عربی و حروف اضافه فارسی

حروف جر عربی، معادل حروف اضافه فارسی است. این حروف به این دلیل "جر" خوانده می‌شود که اسم بعد از خود را مجرور می‌سازد؛ یعنی آخر اسم با کسره (،) می‌آید. حروف جر همانند حروف اضافه، تنها با اسم می‌آید.



\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ حروف جر، نقش مجرور به اسم بعد از خود می‌دهد. حروف جر و اضافه پیش از اسم می‌آید. حروف جر عبارت است از: باء، تاء، واو، کاف، لام، فی، علی، من، مذ، مند، عن، الی، حتی، رب، عدا، خلا، حاش (یعقوب، ۱۳۷۹:ص ۲۹۲).

حروف اضافه فارسی، واژه‌هایی است که معمولاً کلمه یا گروهی را به فعل، جمله یا به صفت و اسمی نسبت می‌دهد و آنها را وابسته می‌کند. به واژه یا گروهی که به فعل نسبت داده می‌شود، متمم می‌گویند. حرف اضافه از نظر ساختمان به دو شکل است:

۱. حرف اضافه ساده: با، از، به، برای، تا، در، بدون، جز، غیر، مگر.
۲. حرف اضافه مرکب: به محض، بدون، بعد از، قبل از، به جای در عوض به عوض، به علت، به دلیل، به خاطر، در نتیجه، به منظور، باهدف، در جهت، اضافه بر، علاوه بر، به علاوه، گذشته از، در صورت، به شرط، با شرط، با وجود، به رغم، علی رغم، برخلاف، به جز، غیر از (جعفری، ۱۳۹۶:ص ۱۲۱).

### ۲-۳-۱-۳ ساختمان فعل در زبان عربی و زبان فارسی

ساختمان فعل عربی نسبت به زبان فارسی متفاوت است و تنوع ساختمان فعل فارسی را ندارد. زبان عربی همانند زبان فارسی، ترکیبی نیست. بنابراین می‌توان ساختمان افعال عربی را چنین تقسیم کرد: ۱- ساده ۲- پیشوندی ۳- اشتقاقی

ساخت اغلب فعلهای عربی، ساده است و شمار زیادی از افعال در این ساخت قرار می‌گیرد؛ مانند یذهب، ینام، ینخرج. فعلهای پیشوندی عربی همانند زبان فارسی نیست و تغییری در مفهوم فعل ایجاد نمی‌کند. بیشتر پیشوندها از پیشوندهای صرفی فعل است که در آغاز فعل قرار می‌گیرد و بر جزم و نصب و شرط و غیره دلالت می‌کند؛ مانند لم یذهب، لن ترانی، لا أبالی، سیأتی. فعلهای اشتقاقی، افعالی است که از بابهای ثلاثی مزید یا رباعی مزید ساخته، و یک تا سه حرف اضافی به اصل آنها افزوده می‌شود؛ مانند استقبل، قَاتِل، انْتَقَم، یَنْقَلِب (ابن عقیل، ۲۰۰۱: ص ۵۴۹).

در زبان فارسی، فعل از نظر ساختمان در شش گروه زیر تقسیم‌بندی می‌شود:

۱. فعل ساده: فعلی است که از ریشه گذشته و "ن" مصدری ساخته شده و ریشه حال آن یک تکواژ است؛ نمونه: خوردن.
۲. فعل پیشوندی: فعلی است که از ترکیب یک پیشوند و فعل ساده تشکیل شده است؛ نمونه: برگشتن، برداشتن.

۳. فعل مرکب: فعلی است که از ترکیب یک اسم، یا صفت و یک فعل ساده ساخته می‌شود و مجموعاً یک معنی را می‌رساند؛ نمونه: زمین خوردن، کمک کردن.

۴. فعل پیشوندی مرکب: این فعل از ترکیب یک اسم، یک پیشوند و یک فعل ساده ساخته می‌شود؛ نمونه: سردرآوردن

۵. عبارتهای فعلی: به دسته‌ای از واژه‌ها گفته می‌شود که مجموعه آنها یک معنی دارد. عبارت فعلی اغلب با یک فعل ساده یا فعل مرکب هم معنی است. عبارتهای فعلی معمولاً بیشتر از دو کلمه است و یکی از آنها حرف اضافه است که در اول ترکیب می‌آید. معمولاً مجموعه واژه‌های عبارتهای فعلی معنی مجازی دارد؛ نمونه: به پایان رساندن، در آغوش گرفتن.

۶. فعلهای یک شخصه: این فعلها مفعول ندارد و فقط به شکل سوم شخص مفرد صرف می‌شود. در این فعلها، ضمیرهای پیوسته مفعولی و اضافی (م. ت. ش، مان، تان، شان) نشان‌دهنده شخص فعل است؛ نمونه: خوش آمدن: خوشم آمد (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۱۹).

### ۲-۳-۱-۴ صفت در زبان عربی و زبان فارسی

نعت در زبان عربی، تابعی است که متبوع یا یکی از وابسته‌های متبوع خود را با ذکر صفتی تکمیل می‌کند؛ مثال مررت برجل کریم (ابن‌عقیل، ۲۰۰۱:ص ۱۷۸). صفت به دو نوع حقیقی و سببی تقسیم می‌شود. صفت حقیقی از موصوف خود در اعراب پیروی می‌کند و موصوفش را با بیان یکی از صفات آن کامل می‌کند؛ "طلع البدر المنیر". صفت سببی، صفتی است که با بیان یکی از صفات متعلق به موصوفش، آن را کامل می‌کند؛ مانند جاء الرجل الناجح (یعقوب، ۱۴۲۰:ص ۶۱۳). صفت در زبان عربی بیان‌کننده ویژگیهای مختلف موصوف است و از لحاظ اعراب، عدد، جنس، معرفه و نکره بودن با آن مطابقت می‌کند. در این موارد صفت از موصوف پیروی نمی‌کند: ۱- مصدر ۲- فعل به معنا فاعل ۳- فعل به معنا مفعول ۴- صیغه مبالغه بر وزن مفعال، مفعول، فاعل ۵- اسم تفضیل (محمدی، ۱۳۶۱: ص ۸۶).

صفت در زبان فارسی، کلمه‌ای است که برای مقید ساختن اسم و به عبارتی دیگر برای بیان چگونگی و حالت اسم وضع شده است (خیامپور، ۱۳۸۴:ص ۴۹). صفت را با توجه به جای قرار گرفتنش در جمله می‌توان به دو گروه پیشین و پسین تقسیم کرد.

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ صفت‌های پیشین عبارت است از: صفت اشاره، صفت پرسشی، صفت تعجبی، صفت مبهم و صفت شمارشی اصلی، صفت شمارشی ترتیبی و صفت‌های پسین عبارت است از: صفت شمارشی، صفت ترتیبی نوع دوم و صفت‌های بیانی (مدرسی، ۱۳۸۶:ص ۲۱۵).

### ۲-۳-۲ مقایسه تکواذهای نظام‌مند متقدم در زبان عربی و زبان فارسی

#### ۲-۳-۲-۱ تکواژ نکره در زبان فارسی و زبان عربی

هرگاه اسمی در جمله به صورت ناشناس و با نشانه نکره به کار رود، نکره یا ناشناس نامیده می‌شود؛ مانند:

مردی را دیدم. کتابی خریدم. گنجشکی از قفس پرید.

نشانه نکره در زبان فارسی «ی» در پایان و «یک» در آغاز اسم است. البته هر یایی در پایان اسم، نشانه نکره نیست؛ زیرا یاهای فراوانی در زبان فارسی هست که در پایان اسم قرار می‌گیرد؛ مانند «ی» نسبت، «ی» مصدری و «ی» وحدت. تنها از سیاق جمله و مفهوم واژه باید دریافت که «ی» نشانه نکره است. «یک» نیز زمانی نشانه نکره است که نتوان آن را از آغاز کلمه برداشت و واحدهای شمارشی دیگری را به جای آن گذاشت؛ مثلاً اگر جمله «یک سیب از سبد برداشتم» را در نظر بگیریم، می‌توان گفت: «دو سیب برداشتم». بنابراین «یک» به عنوان عدد اصلی نمی‌تواند بر نکره بودن اسم دلالت کند. گاهی در زبان فارسی «یک» با «ی» نکره در کلمه‌ای جمع می‌شود؛ مانند: یک مردی از کنار من گذر کرد. یک استادی در جلسه جواب او را داد. هر دو جمله به ناشناس بودن مرد و استاد دلالت می‌کند.

اسم نکره عربی آن است که جزء اسمهای معرفه نباشد و بر مصداق مشخصی دلالت نکند. نشانه نکره در زبان عربی تنوین است؛ مانند: رجلٌ، کتاباً، اسداً. تنوین در اسمهای خاص، نشانه نکره نیست (ابن‌عقیل، ۲۰۰۱:ص ۸۵).

#### ۲-۳-۲-۲ اسم معرفه در زبان فارسی و زبان عربی

اسم معرفه، اسمی است که در جمله و سیاق عبارات، شناخته شده است و بر شخص یا چیز معین و معلومی دلالت می‌کند. اسم معرفه در زبان فارسی اقسامی دارد که عبارت است از:

- اسمهای خاص (علم)؛ مانند تبریز، کاشان، احمد، تقی، هوشنگ، دماوند.

- اسمهایی که در ابتدای آنها صفت‌های اشاره آورده شود؛ مانند این دیوار، آن کتاب.
  - اسمی که مضاف‌الیه داشته باشد؛ مانند دیوان حافظ، کتاب فلسفه، در باغ، ماشین احمد.
  - اسم یا جانشین‌های اسم با نشانه ندا معرفه می‌شود ای دوست! ای آقا!
  - اسمی که در حالت مفعولی "را" داشته باشد: کتاب را از حسن گرفتم.
- اسم معرفه در زبان عربی، اقسامی دارد که بدان وسیله از اسم نکره مشخص می‌شود و عبارت است از:
- اسم خاص؛ مانند العراق، دمشق، محمد
  - ضمیر؛ مانند أنتم، أنا، أنت، هو، هی
  - اسم اشاره؛ مانند هذا، تلك، اولئك، هذه
  - اسم موصول؛ مانند التي، الذي، الذين
  - معرفه به ال؛ مانند القلم، المروحة، الجبل
  - معرفه به اضافه؛ مانند میقاتنا، حدیقتنا، قلم احمد
  - معرفه به ندا؛ مانند یا شباب تعالوا (ابن عقیل، ۲۰۰۱: ص ۸۶).
- ۲-۳-۲-۳ نشانه‌های جمع در زبان فارسی و زبان عربی
- برای جمع بستن اسم در زبان فارسی، معمولاً یکی از دو نشانه جمع "ها" و "ان" به کار برده می‌شود، از نشانه‌های جمع "ون"، "ین" و "ات" هم برای جمع بستن واژه‌های عربی استفاده می‌شود.
- معمولاً همه اسمها را با نشانه (ها) جمع می‌بندیم. برای جمع بستن موجودات جاندار، چیزها، گیاهان و اسمهای معنی از این علامت جمع استفاده می‌کنیم؛ نمونه:
- موجودات جاندار: انسانها، زنها، مردها، حیوانها، گلها
  - چیزها (اشیا): سنگها، میزها
  - گیاهان: درختها، گلها
  - اسم معنی: خوبی‌ها، دانش‌ها (جعفری، ۱۳۹۰: ص ۱۷).
- نشانه‌های جمع در زبان عربی شامل موارد زیر است:



- \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ
- اسم جمع: هر گاه اسمی بدون نشانه بر گروهی دلالت کند و اسم مفرد نداشته باشد، آن را اسم جمع گویند؛ مانند قوم.
  - جمع مذکر سالم: جمعی است که فقط با اسم یا صفت مذکر عاقل به کار می‌رود و دارای دو نشانه است؛ الف -ون ب -ین؛ مانند مؤمنون، مؤمنین و معلمون.
  - جمع مؤنث سالم: این جمع به اسم و صفت مؤنث اختصاص دارد و نشانه آن «ات» است؛ مانند معلمات، عالمات.
  - جمع مکسر: جمعی است که بر بیش از دو، دلالت می‌کند و از راه شکستن واژه یا جابه‌جایی حرکات یا حذف و اضافه کردن حروف ساخته می‌شود و نشانه خاصی ندارد و سماعی است؛ مانند جبال، صُور (یعقوب، ۱۳۷۹:ص ۲۹۹).

۲۵



#### ۲-۳-۲-۴ ضمیرهای پیوسته در زبان فارسی و زبان عربی

- ضمیر پیوسته در زبان فارسی، انواع و نقشهای مختلفی دارد:
- ضمیرهای پیوسته اضافه (ملکی): بعد از اسم می‌آید و نقش اضافی دارد؛ نمونه: خانه‌ام، کتابم
  - ضمیرهای پیوسته مفعولی: بعد از فعل می‌آید و نقش مفعولی دارد؛ نمونه: من او را دیدم. دیدمش.
  - ضمیرهای پیوسته متممی: بعد از حرف اضافه می‌آید و نقش متممی دارد؛ نمونه: از او یک کتاب گرفتم. ازش یک کتاب گرفتم.
  - بین دو فعل: ضمیر متصل شخصی بین دو بخش فعلهای تک شخصه می‌آید؛ نمونه: من یادم رفت (جعفری، ۱۳۹۶:ص ۸۳).
- ضمیرهای متصل در زبان عربی نیز شامل موارد زیر است:
- متصل مختص فعل:
- الف تشبیه، واو جمع مذکر، نون جمع مؤنث، یاء مفرد مؤنث مخاطب در فعل مضارع و امر و "ت، ثما، ثم، ت، ثما، تن، ت، نا" در فعل ماضی.
- ضمائر متصل مختص فعل عربی که همواره با فعل می‌آید و در نقش فاعلی قرار می‌گیرد با شناسه‌های فعل انطباق دارد؛ مانند گفتیم - قُلْنَا / گفتی - قُلْتَ

- ضمیرهای متصل به هر سه قسم واژه در زبان عربی با آن دسته از ضمائر فارسی قابل تطبیق است که به هر نوع کلمه می پیوندند. نقشهای فارسی این ضمیرها از نقشهای عربی آنها بیشتر است؛ مانند دیدمش (فعل) + رأیته (یعقوب، ۱۳۷۹:ص ۴۲۵).

### ۲-۳-۳ مقایسه تکواژهای نظام مند پیونددهنده متأخر در زبان فارسی و عربی

#### ۲-۳-۳-۱ حروف ربط فارسی و حروف عطف عربی

حرفهای ربط در زبان فارسی، کلماتی است که موجب ربط و پیوند دو یا چند کلمه یا دو یا چند جمله به یکدیگر می شود و چنانچه این پیوند در کلمات باشد، موجب همپایگی و هم‌نقشی آنها می شود؛

مانند باغ و دشت در فصل بهار زیباست. (پیوند دو کلمه)

مهمترین حروف ربط فارسی عبارت است از: و، ولی، هم، یا، چه، خواه.

برخی حروف ربط به صورت مزدوج یا دوتایی به کار می رود: "یا" و "هم" و "چه" و "خواه" از آن جمله است؛ مانند

- یا برو یا برگرد.

- هم درس می خواند هم بازی می کند.

حروف عطف عربی با حروف فارسی برابری می کند و به حروفی گفته می شود که کلمه ای را به کلمه قبل از خود ربط و پیوند می دهد. این حروف عطف، "نسق" نیز خوانده می شود؛ مانند و، ف، ثم، حتی، أم، أو، بل، لا، لکن.

فتوقف أمام باب الجامعة یقر هنیهه ثم سا رجلا کان یخرج من الجامعة.

رفقاً بالضعفاء و رحمه للفقراء و بعداً لقوم الظالمین.

جاء أخی و أبی (وفایی، ۱۳۹۱:ص ۲۱۴).

#### ۲-۳-۳-۲ اضافه در زبان فارسی و زبان عربی

هرگاه اسم در جمله، مضاف‌الیه واقع شود، نقش اضافی یا مضاف‌الیه خواهد داشت. این هنگامی است که اسم یا جانشین آن پس از اسمی با کسره آورده شود. اسم نخست، مضاف نام دارد که نقش اسمی دارد و اسم دوم، مضاف‌الیه که در نقش اضافی است؛ مانند ماشین علی، شهر تهران. در زبان فارسی، چنین کاربردی را ترکیب گویند. ترکیب

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ این است که دو کلمه با کسره به یکدیگر پیوند داده شود و هر یک، نقش خاص خود را در جمله داشته باشد.

در زبان عربی هرگاه اسمی را به اسم دیگر نسبت دهند، اسم نسبت داده شده را مضاف‌الیه می‌خوانند. اسم نخست در هر سه اعراب رفع، نصب و جر، نقشهای مختلف نحوی اسم را می‌پذیرد؛ مانند هذا کتاب محمد. در زبان عربی، اضافه بر دو نوع است: اضافه معنوی و اضافه لفظی (ابن‌عقیل، ۲۰۰۱: ص ۴۱).

#### ۲-۳-۴ مقایسه تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر در زبان فارسی

#### ۲-۳-۴-۱ حرف نشانه مفعول در زبان فارسی و عربی

در زبان فارسی در بعضی از جایگاه‌ها، استفاده از حرف نشانه "را" بعد از مفعول لازم و ضروری است؛ مانند

- اسم خاص: من ایران را دوست دارم.
- همه ضمیرهای شخصی پیوسته (= متصل): م (ام). ت (ات)، ش (اش). مان، تان، شان، دیروز کتابم را به تو دادم.
- همه ضمیرهای شخصی ناپیوسته (= منفصل) من، تو، او، ما، شما، آنها. دیروز او را دیدم.
- همه ضمیرهای مشترک. عکس خودت را در آینه ببین.
- اسمهای جمع: شما گلها را آوردید.
- ترکیب اسم + اسم: لطفا در کلاس را ببندید.
- بعضی از ترکیبهای اسم + صفت: من اتاق تاریک را ترک کردم.
- صفت‌های مبهم: من هیچ کس را نمی‌شناسم.
- ضمیرهای مبهم: تو کسی را دیدی؟
- اسمی که برای گوینده و شنونده شناس است: دیروز کتابی خریدم. کتاب را برای تو آوردم.
- اسمهایی که همراه صفت اشاره است: این / آن / همین همان + اسم. نمونه: این مرد را می‌شناسم
- ضمیرهای اشاره: این، آن، همین، همان. این را برای تو خریدم. (جعفری، ۱۳۹۶: ص ۱۱۷).



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

در مقابل مفعول مستقیم در زبان فارسی، «مفعول به» در زبان عربی قرار می‌گیرد که اسم منصوبی است که فعل فاعل بر آن واقع می‌شود؛ مانند «قتل علی سعیداً» (علی سعید را کشت). فعل «قتل» توسط علی که فاعل است بر «سعید» که «مفعول به» است، واقع شده است. به طور معمول در جمله‌های فعلیه، ابتدا "فعل" سپس "فاعل" و پس از آن "مفعول به" ذکر می‌شود. «يمحو الله الباطل»: خداوند باطل را از میان می‌برد (محمدی، ۱۳۹۰: ص ۱۰۹). البته در زبان عربی، «مفعول مطلق»، «مفعول لأجله»، «مفعول فیه» و «مفعول معه» هم هست که این نوع مفعولها برابر مفعول در فارسی نیست. در زبان عربی، حرفی نیست که بیانگر نقش مفعول مستقیم برای یک کلمه باشد. بنابراین، زبان-آموز بر اساس قواعد زبان مبدأ (عربی) در فارسی نیز از آوردن حرف نشانه مفعول خودداری می‌کند و مرتکب این نوع خطا می‌شود؛ پس در زبان عربی حرف نشانه "را" نیست و برای نشان دادن مفعول جمله از اعراب استفاده می‌شود؛ نمونه: أكلَ الطفلُ التفاحةً.

### ۳- پیشینه پژوهش

نوابی قمصری (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی خطاهای ۵۰ نفر فارسی‌آموز عرب‌زبان پرداخته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد خطاهای ناشی از انتقال بین زبانی، نسبت به دیگر خطاها از بسامد بیشتری برخوردار است.

گله‌داری (۱۳۸۷) پژوهشی را با عنوان «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی» انجام داد. در این مقاله ابتدا خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان شناسایی و طبقه‌بندی، و بسامد آن تعیین شد. در تحلیل داده‌ها، خطاها در دو دسته ساختاری و واژگانی قرار گرفت. خطاهای واژگانی خود شامل سه گروه، واژه‌سازی، کاربرد و ساختوازی بود. در این تحقیق خطاهای صورت جمع، لازم یا متعدی و حروف اضافه مشاهده شد. در نتیجه‌گیری این تحقیق آمده است بیش از نیمی از خطاهای نوشتاری

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ فارسی‌آموزان در حوزه واژگان است که بیشتر آن به کاربرد واژه در بافت زبانی مربوط می‌شد.

متولیان نائینی و ابرقویی (۱۳۹۲) پژوهشی را با عنوان "خطاهای نحوی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم" انجام داده‌اند. در این پژوهش به بررسی خطاهای نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته می‌شود تا اطلاعاتی درباره رشد زبانی و چگونگی یادگیری آنها ارائه کند. در این پژوهش که درباره ۱۰۵ زبان‌آموز عرب‌زبان انجام شده است، نویسندگان خطاهای نحوی آنها را براساس سه منشأ درون زبانی، بین‌زبانی و مبهم مورد بررسی قرار می‌دهند. آزمون‌نیه‌های این تحقیق از میان زبان‌آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی‌العالمیه در شهر قم انتخاب شدند. در این پژوهش به منظور از بین بردن تأثیر به کارگیری راهکار پرهیز توسط زبان‌آموزان، همزمان از سه آزمون انشا با موضوع مشخص، بازنویسی متن شنیداری و جمله‌سازی استفاده شده است. پس از شناسایی و استخراج خطاها، پژوهشگران آنها را طبقه‌بندی و توصیف می‌کنند. در این پژوهش ۱۸ نوع خطا شناسایی و براساس منشأ وقوع در سه دسته مختلف بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم قرار داده شد که خطاهای درون زبانی با ۴۸/۲۸ درصد بیشترین میزان خطا، خطاهای بین‌زبانی ۳۳/۵۳ درصد و خطاهای مبهم با ۱۸/۱۸ کمترین میزان را به خود اختصاص داده بود. پژوهشگران در نهایت نتیجه می‌گیرند که بیشتر خطاها تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموزان به وجود آمده است.

گل‌پور (۱۳۹۷) با توجه به این موضوع، که تحلیل خطاها در زمینه آزمون‌سازی و طراحی سؤال نقش بسزایی دارد، ۲۰ نوع خطای نوشتاری پربسامد را، که از ۳۰ برگ‌نوشته فارسی‌آموزان استخراج شده، مورد واکاوی قرار داده که این خطاها شامل حذف عناصر دستوری و واژگانی، اضافه کردن عناصر غیرضروری یا نادرست، انتخاب یک عنصر غلط و جایگزین کردن آن با عنصر درست و چینش و ترتیب نادرست عناصر است. از نظر منشأ زبان، خطاهای بین زبانی شامل حذف فعل ربطی، جایگزینی حرف اضافه با نشانه مفعولی را، حذف حرف نشانه مفعولی، خطای مطابقت صفت با اسم و خطای ترتیب اجزای جمله و خطاهای درون زبانی شامل خطا در کاربرد فعل مرکب، خطای مربوط به نمود و وجه فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، عدم مطابقت نهاد



با فاعل، خطای مقوله‌بندی، خطا در کاربرد ضمایر متصل و منفصل و حذف حرف ربط بوده است.

حیدری (۱۳۹۷) پژوهشی را با عنوان "تحلیل خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی-فارسی در کاربرد اسم فارسی براساس الگوی "چهارتکواژ" انجام داده است. نویسنده در این پژوهش به مطالعه کاربرد تکواژهای وابسته به اسم فارسی در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی-فارسی بر اساس انگاره چهار تکواژ پرداخته است. داده‌ها از نوشته‌های ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مناطق روستایی شهرستان مشکین‌شهر گردآوری شده و روش کار از نوع توصیفی-تحلیلی است. ابتدا تکواژهای وابسته به اسم فارسی در چارچوب انگاره چهار تکواژ به تکواژهای نظام‌مند متقدم (تکواژ نکره "یک"، تکواژهای جمع‌ساز، کمی‌نماها) تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر (کسره اضافه و حرف ربط "که") و تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر (نشانه مفعولی) دسته‌بندی شده است. سپس با ارائه آمار توصیفی از کاربرد صحیح تکواژها، مشخص شده است که دانش‌آموزان هر دو پایه بر تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر اسم، نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم آن، دیرتر و سخت‌تر تسلط پیدا می‌کنند. به نظر می‌رسد که بین ماهیت انواع مختلف تکواژها (فعال شدن تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار) و ترتیب فراگیری آنها ارتباطی وجود دارد. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی با فراخوان چارچوب نحوی-ساختوازی زبان مقصد انتخاب می‌شود؛ اما انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی صورت می‌گیرد. یافته‌های این تحقیق تأییدی بر کارآمدی انگاره چهارتکواژ در تبیین ترتیب فراگیری تکواژهای زبان دوم به شمار می‌آید.

#### ۴- یافته‌های پژوهش

در این بخش، خطاها بر اساس نوع آنها طبقه‌بندی شده است. در بررسی هر نوع خطا، ابتدا در جمله (الف) نمونه خطا در (ب) جمله عربی و در (ج) جمله بازسازی شده و درست آن به فارسی داده شده است.

#### ۴-۱ خطاهای بین‌زبانی

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ  
این نوع خطاها ناشی از تداخل زبانی است؛ یعنی خطاهایی است که تحت تأثیر زبان  
مادری زبان‌آموز به وجود می‌آید (کورد، ۱۹۷۵: ص ۴۱).

(۱) حذف حرف نشانه مفعولی "را"

نمونه: الف) هم می‌توانند پولشان ذخیره کنند.

ب) أيضاً يستطيعون أن يتدخروا نقودهم.

ج) هم می‌توانند پولشان را ذخیره کنند.

الف) کتابهای الکترونیکی برای سلامتی چشم مضر می‌دانم.

ب) أعتبر أن الكتب الإلكترونية مضرّة لصحة العين.

ج) کتابهای الکترونیکی را برای سلامتی چشم مضر می‌دانم.

#### ۴-۲ خطاهای درون‌زبانی یا پیشرفتی

خطاهایی که در نتیجه یادگیری غلط یا ناقص زبان مقصد ایجاد می‌شود؛ به عبارت  
دیگر، این خطاها ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد است (ریچاردز، ۱۹۷۱: ص  
۵۳). انواع این خطاها به شرح ذیل است:

(۱) خطای مربوط به وجه فعل

نمونه: الف) ما باید می‌رویم.

ب) يجب علينا أن نذهب.

ج) ما باید برویم.

در نمونه خطای زبان‌آموز در این جمله که وجه التزامی دارد به جای مضارع التزامی  
از مضارع اخباری استفاده شده است. مضارع التزامی برای بیان احتمال، آرزو و الزام در  
آینده، همراه با عوامل التزامی ساز 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  
شدن است یا جنبه عادت و استمرار و تکرار دارد؛ مانند "کتاب می‌خوانم/ نامه  
می‌نویسم". به نظر می‌رسد زبان‌آموز به علت آگاهی نداشتن از این موضوع مرتکب  
چنین خطاهایی شده است.

(۲) خطای کاربرد زاید حرف نشانه "را"

نمونه: الف) می‌توانیم با پیشرفت وسایل الکترونیکی در سراسر جهان را ارتباط  
خوبی برقرار کنیم.

ب) بإمكاننا من خلال تطور الرسائل الإلكترونية أن نقيم تواصل في سائر أنحاء الدنيا.

ج) می‌توانیم با پیشرفت وسایل الکترونیکی در سراسر جهان ارتباط خوبی برقرار کنیم.

الف) من همیشه را دوست دارم از کتابهای الکترونیکی استفاده کنم.

ب) دائماً، أحب أن استخدم الكتب الإلكترونية.

ج) من همیشه دوست دارم از کتابهای الکترونیکی استفاده کنم.

زبان‌آموز بر اثر ناآشنایی با نقش کلمات در جمله و حرف نشانه "را" و آگاه نبودن از قواعد مربوط به مفعول و حرف نشانه "را" در زبان فارسی به نظر می‌رسد به دلیل تعمیم افراطی، مرتکب این نوع خطا شده است.

۳) خطای کاربرد تکواژ جمع

نمونه: الف) یکی از توانایی انسان قدرت شناخت واقعیت است.

ب) إحدى مزايا الإنسان قدرة معرفة الواقع.

ج) یکی از تواناییهای انسان قدرت شناخت واقعیت است.

اینجا ساختار دستوری را خوب درک نکرده است.

#### ۴-۳ خطای مبهم

خطاهایی که محصول هر دو نظام زبانی مبدأ و مقصد است، خطاهای مبهم نام دارد (کوردر، ۱۹۷۵). در این قسمت به مواردی از این نوع خطا می‌پردازیم:

۱) کاربرد زاید "حرف اضافه"

نمونه: ۱- الف) عده‌ای از مردم دوست دارند در کتابهای الکترونیکی مطالعه کنند.

ب) مجموعة من الناس يحبون مطالعة الكتب الإلكترونية.

ج) عده‌ای از مردم دوست دارند کتابهای الکترونیکی مطالعه کنند.

نمونه ۲- الف) کتابهای الکترونیکی با مقایسه با کتابهای کاغذی کمتر ضرر دارند.

ب) الكتب الإلكترونية ضررها أقل مقارنةً بالكتب الورقية.

ج) کتابهای الکترونیکی در مقایسه با کتابهای کاغذی کمتر ضرر

دارند.



\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ در زبان عربی در برخی جملات، حروف اضافه زاید (معادل حرف جر در عربی) به کار می‌رود؛ اما در ترجمه به زبان فارسی معنا نمی‌شود: "لیس الله بظلام: خداوند ستمگر نیست".

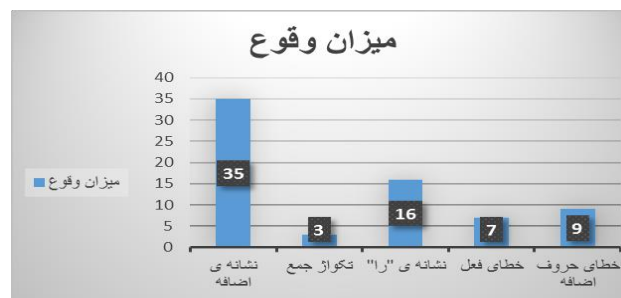
فارسی‌آموز عربی‌زبان، تحت تأثیر زبان مبدأ تصور کرده که در زبان فارسی نیز همانند زبان عربی می‌توان برخی حروف را بدون اینکه بر معنای جمله تأثیری داشته باشد به ترکیب جمله وارد کرد.

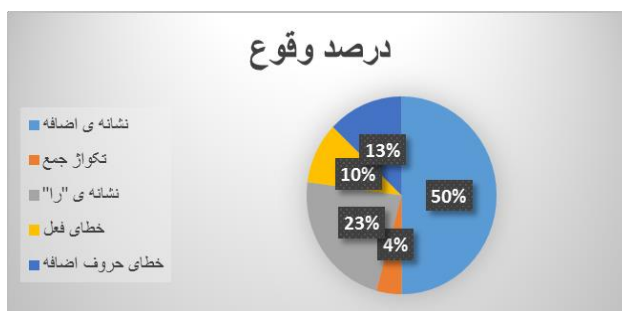
#### ۴-۴ تحلیل خطاها بر اساس الگوی چهارتکواژ

خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان عربی‌زبان بر اساس انگاره چهارتکواژ نیز بررسی شده است. داده‌ها از برگزیده‌های فارسی‌آموزان، جمع‌آوری شده است. نتایج نشان داد که ۵۰٪ خطاها در نشانه اضافه، ۲۳٪ خطاها در نشانه "را"، ۱۳٪ خطاها در حروف اضافه، ۱۰٪ خطاها در کاربرد فعل و ۴٪ خطاها در تکواژ جمع بود.



نتایج آماری، گواه این بود که از مجموع ۷۰ مورد خطای نوشتاری، ۳۵ مورد خطای استفاده از نشانه اضافه و سه مورد خطای جمع دیده می‌شود؛ ۱۶ مورد خطای استفاده نادرست از نشانه "را" و نیز هفت مورد خطای فعل و نه مورد خطای حروف اضافه تشخیص داده شده است که جدول و نمودار زیر، آنها را نشان می‌دهد.





### ۵ - بحث و نتیجه گیری

پس از بررسی و تحلیل خطاهای مستخرج از برگزیده‌های فارسی‌آموزان عربی‌زبان براساس طبقه‌بندی خطاها و طبق الگوی چهارتکواژ، ۷۰ خطا شناسایی شد که ۵۰٪ خطای استفاده از نشانه اضافه (ی میانجی)، ۲۳٪ خطای استفاده نادرست از نشانه "را"، ۱۳٪ خطای حروف اضافه، ۱۰٪ خطای فعل و ۴٪ خطای تکواژ جمع، تشخیص داده شد. همان‌طور که این آمارها نشان می‌دهد، میزان خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در تکواژهای نظام‌مند از میزان وقوع خطاها در تکواژهای محتوایی بیشتر است. در نتیجه بر اساس الگوی چهارتکواژ، خطاهای تکواژ نظام‌مند، نسبت به خطاهای محتوایی بیشتر است و بیشتر خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد نشانه اضافه و نشانه مفعولی "را" بوده‌است. با مقایسه داده‌های این پژوهش با پژوهشهای پیشین مشخص شد که الگوی ترتیب یادگیری تکواژها به این صورت تکواژ جمع، فعل، حروف اضافه، نشانه (را) و نشانه اضافه (ی میانجی) است. طبق این نتایج، فراگیری تکواژهای نظام‌مند متقدم از تکواژهایی نظام‌مند متأخر زودتر است؛ چراکه زبان‌آموزان در کاربرد تکواژ نظام‌مند متأخر (نشانه اضافه و نشانه "را")، خطاهای بیشتری دارند در حالی که همین زبان‌آموزان در کاربرد تکواژ نظام‌مند متقدم (تکواژ جمع) خطاهایشان کمتر بوده‌است. بنابراین تکواژهای نظام‌مند متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی با فراخوان چارچوب نحوی-ساختواژی زبان مقصد انتخاب می‌شود؛ درحالی‌که انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی صورت می‌گیرد. بنابراین فراگیری نسبتاً با تأخیر تکواژ نشانه اضافه و نشانه مفعولی (را) نسبت به بقیه تکواژهای نظام‌مند اسم، بیانگر این است

\_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواژهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ

که تسلط و یادگیری تکواژهایی با معانی واضحتر (تکواژجمع) بهتر و زودتر از تکواژهای با معانی کم‌بارتر و صرفاً دستوری (نشانه مفعولی) اتفاق می‌افتد. این نتایج بر ارتباط ماهیت تکواژها و ترتیب فراگیری آنها دلالت می‌کند و نشانگر مراحل بین‌زبانی در فرایند یادگیری زبان دوم است که در پی فراگیری نابرابر انواع مختلفی از تکواژها در ذهن فارسی‌آموزان شکل گرفته است. بنابراین یافته‌های این پژوهش شهادی بر کارآمدی انگاره چهارتکواژ در تبیین ترتیب یادگیری تکواژهای زبان دوم یا زبان خارجی است. پس از تحلیل بر اساس منشأ خطا نیز مشخص شد که خطاهای زبان‌آموزان عربی‌زبان بر اساس سه منشأ درون‌زبانی، بین‌زبانی و مبهم در این پژوهش، بیشتر درون‌زبانی، و این خطاها ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد است.

## ۶- پیشنهادهای آموزشی

پیشنهاد می‌شود، مدرسان زبان فارسی از تفاوت‌های ساختار اسمی و کاربرد اسم در زبان فارسی و عربی آگاه باشند؛ چون آگاهی داشتن از این تفاوتها در آموزش کمک‌کننده است. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود از روش تکلیف‌محور برای آموزش این تکواژها استفاده شود. این روش نسبت به روش ساختاری در یادگیری عمیقتر و از مزیت بیشتری برخوردار است. در رویکرد ساختاری همان‌گونه که از نامش پیداست به مقوله‌های دستوری، نگاهی ساختاری می‌شود و بدون توجه به تعامل زبان‌آموزان و مشارکت آنها در یادگیری اشاره دارد. در این روش، آموزش مقوله‌های دستوری به صورت ارائه یا الگو و حل تمرینها انجام می‌گیرد. در این روش معمولاً از متنهایی استفاده نمی‌شود که بتوان کاربرد مقوله مورد نظر را در آنها نشان داد و تنها به جملاتی محدود و گاهی نیز بی‌ربط با یکدیگر بسنده می‌شود. روش تکلیف‌محور، که درست نقطه مقابل روش ساختاری است، نگاهی ارتباطی به زبان دارد و در سراسر مدت آموزش از زبان‌آموزان خواسته می‌شود به منظور تعامل هدفمند با یکدیگر به وسیله ساخت دستوری مورد نظر، درگیر درک عمیقتر زبان شوند به گونه‌ای که کلاس درس از حالت معلم-محور بودن به شکل زبان‌آموز-محور تغییر می‌یابد. در این روش از متونی استفاده می‌شود که احتمال تجربه شدن را در دنیای خارج از کلاس یا همان دنیای واقعیت دارد. بنابراین، روش تکلیف‌محور در آموزش تکواژهای محتوایی و



تکواژهای نظام‌مند متقدم و متأخر می‌تواند مؤثر باشد و به عنوان راهکار مؤثر در آموزش به فارسی‌آموزان عرب‌زبان مطرح شود.

### ۷- قدردانی و سپاسگزاری

شایسته است از مسئولان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) برای در اختیار قرار دادن برگه‌های آزمون نوشتاری فارسی‌آموزان عربی‌زبان به‌منظور تحلیل و بررسی داده‌های این پژوهش، تشکر و قدردانی شود.

پی‌نوشت

1. Myers-Scotton
2. Matrix language frame model
3. CP
4. embedded language
5. content morpheme
6. system morpheme.
7. Specifier
8. 4- morphemes
9. early system morpheme
10. late bridge system morpheme
11. late outside system morpheme
12. speech abstract production model
13. Lemma
14. abstract lexeme
15. semantic/pragmatic feature bundle

### منابع

- ابرقوئی، استوار، متولیان نایینی، رضوان. خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، س دوم، ش دوم، تابستان ۱۳۹۲، ص ۸۶-۵۷
- جعفری، فاطمه، دستور کاربردی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۹۶.
- حیدری، تحلیل خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی-فارسی در کاربرد اسم فارسی بر اساس مدل چهارتکواژ، پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره هفتم، ش دوم پیاپی ۱۶، ۱۳۹۷، ص ۱۰۲-۸۵
- خیام‌پور، عبدالرسول. دستور زبان فارسی، چ دوازدهم، تبریز، ستوده، ۱۳۸۴.

- \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در کاربرد تکواذهای فارسی براساس انگاره چهارتکواژ
- گل‌پور، لیلا. طراحی آزمون مهارت نوشتاری ویژه غیرفارسی‌زبانان: راهکارها و تحلیل خطاها. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۷، ش ۲ (پیاپی ۱۶) پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ص ۶۸-۴۵.
- گله‌داری. منیژه. تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی. همایش زبان‌فارسی و غیرفارسی زبان، دی ماه ۱۳۸۷.
- محمدی، حمید. گامی به سوی قرآن، ج ۲، انتشارات مفید، ۱۳۶۱.
- مدرسی، فاطمه. از واج تا جمله، تهران، چاپار، ۱۳۸۴.
- نوابی‌قمصری، اعظم. تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان عربی‌زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۵.
- وفایی، عباسعلی. دستور تطبیقی فارسی-عربی، تهران، نشر سخن، ۱۳۹۱.

#### کتابهای عربی

- ابن عقیل. شرح ابن عقیل علی الفیة ابن ملک تحقیق محمد محی الدین عبدالحمید، بیروت: المكتبة العصرية. ۲۰۰۱.
- حسن، عباس. النحو الوافی، تهران: انتشارات ناصرخسرو ۱۴۲۲ ق.
- یعقوب، امیل بدیع. موسوعة النحو والصرف والإعراب، تهران: انتشارات استقلال کتاب‌های فارسی؛ ۱۳۷۹.
- Brown, h. d. **principle of language learning and teaching**, Englewood cliffs, new jersey, Prentise – hall.inc, 2000.
- Coder, S. P. **The significance of learners' errors**. In B. Robinett, & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning*. Michigan: University of Michigan Press, 1986.
- Corder, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- Fuller, J. **Morpheme type in a matrix language turnover: The introduction of system morphemes from English into Pennsylvania German**. *International Journal of Bilingualism*. Vol 4, No 1, 45-58, 2000.
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. **Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants**. *Language Learning*, 51(1), 1-50. 2001.
- Hulstijn, J. H. **Discussion: How different can perspectives on L2 developmen be?** *Language Learning*, 65(1), 210-232. 2015
- Keshavarz. M.H, **Contrastive Analysis And Error Analysis**, Tehran. Rahnama. 2012.
- Levelt, W.J.M **Speaking; From Intention to Articulation**. Cambridge, MA: MIT Press. . 1989.
- Myers-scotton C & Jake, J. **Testing the four morpheme Model: An introduction International Journal Of Bilingualism**. 2000.



- 
- Myers-Scotton, C. **Contact Linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes**. Oxford: Oxford University Press. 2002.
  - Myers-Scotton, C. **Multiple Voices: An introduction to bilingualism**. Malden, MA: Blackwe. 2006.
  - Richards, J.C & Rodgers, T. **Approach And Method in Language Teaching**. Cambridge University press. 1971.
  - Takagi, M. **Japanese morpheme classification using 4-M model**. Journal of Inquiry and Research, 88, 1-19. 2008
  - Turker, E. **Resisting the grammatical change: Nominal groups in Turkish-Norwegian codeswitching**. International Journal of Bilingualism. Vol.9, No. 2005.
  - Wei, L. **Type of morphemes and their implications for L2 morpheme acquisition**. International Journal of Bilingualism. 2000.