

## واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

بتول احمد\*

دکتر لیلا گلپور\*\*

استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

دکتر علی رضا نظری

استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای زبان فارسی است. این پژوهش بر پایه انگاره چهارتکواز صورت گرفته است و با به کارگیری روش توصیفی- تحلیلی به پیش‌بینی مشکلات و خطاهای تکوازهای فارسی توسط فارسی آموزان عربی زبان می‌پردازد. نمونه آماری این پژوهش، ۵۰ فارسی آموز عربی زبان مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بودند که داده‌ها از ۵۰ برگ‌نوشته آزمون نگارش نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۸ گردآوری شده است. تکوازهای در انگاره چهارتکواز به تکواز محتوایی و تکوازهای نظاممند متقدم و تکوازهای نظاممند متأخر (بیرونی، پیوندی متأخر) دسته‌بندی می‌شود. با استخراج و گروه‌بندی خطاهای، مشخص شد که فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای نظاممند متأخر (مانند نشانه را) نسبت به تکوازهای نظاممند متقدم (مانند تکواز جمع)، خطاهای بیشتری مرتکب می‌شوند و بر آنها دیرتر تسلط پیدا می‌کنند. هم چنین خطاهای نوشتاری آنها بر اساس سه منشأ درون زبانی، بینازبانی و مبهم مورد بررسی قرار گرفته است. بعد از تحلیل و بررسی خطاهای بر اساس منشأ، مشخص شد که بیشتر خطاهای

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۱۰

\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد عربی زبان گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

\*\* نویسنده مسئول: golpour@plc.ikiu.ac.ir

فارسی آموزان عربی زبان درونزبانی است. با مقایسه داده‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین مشخص شد که الگوی ترتیب یادگیری تکوازها به صورت تکواز 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 بستندگی برای فارسی آموزان عربی زبان به این موضوع بیشتر توجه کنند.

**کلیدواژه‌ها:** تکواز، انگاره چهارتکواز، خطای نوشتاری، فارسی آموز عربی زبان.

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

با گسترش ارتباطات در سطح بین‌المللی، نیاز به یادگیری زبانهای غیر از زبان مادری در افراد و جوامع مختلف بیش از پیش افزایش یافته است. با توجه به این نیاز، تحقیقات گستره‌های درباره فرایند یادگیری زبان دوم صورت گرفته که هدف اصلی آنها بهبود سطح آموزش و یادگیری، هم چنین افزایش کیفیت محتوای مواد درسی در زبان دوم است. خطاهای 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 زبان آموزان در روند یادگیری زبان دوم / خارجی، دیگار خطاهایی در نوشتار و گفتار می‌شوند. بی‌تر دید معلمی که از چنین اطلاعاتی برخوردار باشد و از طرفی با زبان مادری زبان آموز نیز آشنایی لازم را داشته باشد در آموزش زبان بسیار موفق خواهد بود؛ زیرا به کمک این دانش، می‌تواند به مشکلات و دشواریهای زبانی زبان آموزان، دست یابد و بدین ترتیب یادگیری آنان را آسانتر سازد. هم چنین دانش خطاهای زبان آموزان به زبان‌شناسان در تهیه و تدوین متون درسی مناسب با هر سطح و دوره، یاری می‌کند. در این راستا تحلیل خطای به عنوان رویکردی در بررسی خطاهای در کشف، توصیف و علت‌یابی خطاهای سعی می‌کند. یادگیری زبان دوم فرایندی پیچیده است که هیچ گاه از اشکال و خطای خالی نیست. در واقع زبان آموزان 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 زبان آموزان، دانش کافی نسبت به زبان مقصد ندارند و از قاعده‌ها و محدودیتهای آن آگاه نیستند؛ اما نکته حائز اهمیت این است که این خطاهای نشانده‌نده

## \_\_\_\_\_واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

نظام زبانی روبرشد و در حال تکامل زبان آموز 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 زبان آموز، مستقل است که ویژگیهایی هم از زبان مبدأ و هم از زبان مقصد دارد؛ همین مسئله 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 عادتها 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 زبان آموز قرار دهد تا وی با تکرار و تمرین زیاد، شکل صحیح آن الگوها را بیاموزد. خطاهای در این شیوه عادتها 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 زبان آموزان کاملاً تغییر کرد. دیگر خطاهای نه تنها آفت زبان در نظر گرفته نمی‌شد، بلکه نشانه‌هایی بود از نظام زبانی جدیدی که در ذهن زبان آموز نسبت به زبان مقصد در حال شکل‌گیری بود. در واقع با این رویکرد جدید به زبان، خطاهای همچون ابزاری است که می‌تواند کاستی‌های شیوه تدریس و موارد و زمینه‌های مشکلزا را برای زبان آموز بخوبی نشان دهد؛ به همین دلیل خطاهای برای معلمان و آموزش‌دهندگان همیشه جالب توجه است؛ زیرا نشاندهنده مؤثر بودن یا نبودن شیوه‌های آموزشی آنهاست. به علاوه این خطاهای می‌تواند مبنای طراحی سرفصلهای آموزشی قرار گیرد به این صورت که مطالب سخت‌تر بعد از مطالبی قرار گیرد که برای زبان آموز آسان‌تر است. از این خطاهای حتی می‌توان در آزمون‌سازی نیز بهره برد. این خطاهای می‌توانند گزینه‌های نادرست در سوالات چهارگزینه‌ای باشد. نکته‌ای که نباید فراموش کرد این است که خطاهای در صورت تصحیح نکردن، همچون مانع بر سر جریان یادگیری عمل می‌کند و می‌تواند فرایند یادگیری را گند کند؛ بنابراین، شناسایی و تلاش در جهت رفع خطاهای بسیار ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش سعی شده است که ضمن بیان نظریه چهارتکواز، کاربرد تکوازهای فارسی توسعه فارسی آموزان عربی زبان، مورد بررسی قرار گیرد و به این پرسش پاسخ داده شود که خطاهای فارسی آموزان عربی زبان بر اساس الگوی چهارتکواز چگونه، و ترتیب یادگیری تکوازهای فارسی توسعه فارسی آموزان عربی زبان بر چه اساسی است.

## ۲. مبانی نظری

مطالعات متعددی در زمینه تحلیل ترتیب طبیعی یادگیری تکوازها 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). گولدشتایدر و دی‌کیسر، پنج عامل درونی تعیین‌کننده در ترتیب فرآگیری تکوازها را معرفی کردند که عبارت است از: پیچیدگی معنایی، قواعد ساختواری - واجی، مقولات نحوی، برجستگی‌های مفهومی و بسامد وقوع عناصر زبانی (گولدشتایدر و دی‌کیسر، ۲۰۰۱: ص ۳۸).

میرزاکاتن<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) به منظور تبیین ترتیب یادگیری تکوازهای 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 به عنوان زبان ماتریس، چارچوب نحوی- ساختواری بند را تعیین می‌کند و زبان دیگر، که زبان درونه<sup>۴</sup> خوانده می‌شود، نقش کمنگی در شکل‌گیری بند متمم‌نما ایفا می‌کند. تکوازها در این بند متمم‌نما، طبق الگوی زبان ماتریس به دو نوع تکواز محتوایی<sup>۵</sup> (مانند اسمها، فعلها، صفتها و بیشتر حروف اضافه) و تکواز نظام‌مند<sup>۶</sup> (مانند تکوازهای تصریفی و تکوازهای نقشی) تقسیم می‌شود. میرزاکاتن از معیارهای کاربردی و جهانشمول [± اعطای‌کننده نقش‌تتا] و [± دریافت‌کننده نقش‌تتا] برای تمایز بین تکوازهای نظام‌مند و تکوازهای محتوایی استفاده کرده است. تکوازهای محتوایی، که بر جنبه‌های معنایی و کاربردی دلالت می‌کند، اعطای‌کننده 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 تکوازهای نظام‌مند برای ارتباط تکوازهای محتوایی در پاره‌گفتار به کاربرده می‌شود و حاوی ویژگی دریافت‌کننده‌گی یا اعطای‌کننده‌گی نقش‌های تتا نیست. علاوه بر این، طبق الگوی زبان ماتریس، هر عنصر واژگانی یا وندی که عضوی از مقوله نحوی، و حاوی ویژگی کمی‌نمایی (بعضی، هر، هیچ و...) باشد، تکواز نظام‌مند به شمار می‌آید، هم چنین حروف تعریف 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 تکوازهای نظام‌مند قرار

## \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

می‌گیرد. میرزا سکاتن، الگوی زبان ماتریس را گسترش داد و طبقه‌بندی جدیدی از تکوازها را تحت عنوان الگوی چهارتکواز<sup>۸</sup> با استناد به فعل شدن و انتخاب متفاوت انواع مختلف تکوازها در واژگان ذهنی افراد، پیشنهاد کرد. تکوازها در الگوی چهارتکواز به چهار نوع، یک نوع تکواز محتوایی و سه نوع تکواز نظاممند (تکواز نظاممند متقدم<sup>۹</sup>، تکواز نظاممند پیونددهنده متأخر<sup>۱۰</sup> و تکواز نظاممند بیرونی متأخر<sup>۱۱</sup>) تقسیم می‌شود. به نظر می‌رسد یکسان نبودن فرایند پردازش و انتخاب تکوازها در واژگان ذهنی، دلیل عدمه عدم فراگیری همزمان تکوازهای است. بنابراین، انگاره چهارتکواز، 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 فعل می‌سازد که جهت این مجموعه ویژگیهای معنایی-کاربردی به سوی لمای<sup>۱۳</sup> واژگانی است. لما، بخش غیرواجی 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 لاما 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 ترتیبی 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 فعل شده، سطح سوم را به فعالیت وا می‌دارد که در آنجا چارچوب نحوی-ساختواری تولیدات زبانی، تعیین،

۱۳

❖

دوفصناهه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی سال ۵، شماره ۶، بهار و تابستان ۱۳۹۹

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

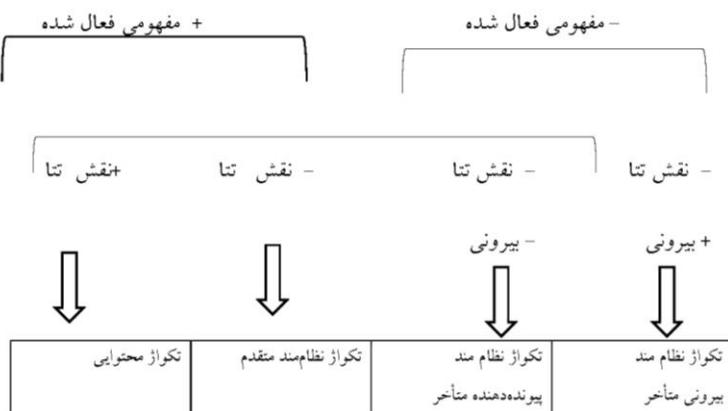
الف) تکوازهایی که در سطح مفهومی فعال می‌شود: تکوازهای محتوایی و تکوازهای نظام‌مند متقدم هر دو در سطح لما فعال می‌شود. تکوازهای محتوایی، اعطاکننده و یا دریافت‌کننده نقشهای تنا است در حالی که تکوازهای نظام‌مند چنین ویژگی را ندارد. هم چنین تکوازهای محتوایی، مستقیماً به وسیله رشته ویژگیهای معنایی-کاربردی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

ب) تکوازهایی که نقش ساختاری ایفا می‌کند: به رغم تکوازهای محتوایی و نظام‌مند متقدم، تکوازهای 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 موكول می‌شود. تکوازهای نظام‌مند متأخر، نه در سطح لما فعال می‌شود و نه اعطاکننده یا دریافت‌کننده نقشهای تنا است. همان طوری که از نامشان پیداست فعال شدن این تکوازها در سطوح انتزاعی متأخر تولید گفتار اتفاق می‌افتد. تکوازهای نظام‌مند متأخر برای ایجاد ارتباط در داخل سازه‌های بزرگتر فعال می‌شود و نقش رابط را در درون جمله بر عهده دارد و برخلاف تکوازهای نظام‌مند متقدم به ساختار مفهومی کمکی نمی‌کند (میرزا اسکاتن، ۲۰۰۶: ص ۱۹).

### وکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

تکوازهای نظاممند متأخر به دو نوع پیونددهنده و بیرونی تقسیم می‌شود. تکوازهای نظاممند پیونددهنده متأخر مانند of و s مالکیت انگلیسی، همچون یک پل عمل می‌کند و تکوازهای محتوایی را به سازه‌های بزرگتر پیوند می‌دهد. تکوازهای نظاممند پیونددهنده متأخر به اطلاعات داخل فرافکنی بیشینه‌ای وابسته است که در آن ظاهر می‌شود در حالی که تکوازهای 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 تکواز نظاممند بیرونی متأخر است و نقش ساختاری را در دستور زبان انگلیسی ایفا می‌کند. تکوازهای نظاممند بیرونی متأخر، بدون همنمایه شدن با سازه‌های دیگر در جمله ظاهر نمی‌شود. اطلاعات تمام تکوازها در لاما نهفته است. اطلاعات تکوازهای محتوایی و تکوازهای نظاممند متقدم در سطح مفهومی برجسته است؛ اما اطلاعات تکوازهای نظاممند متأخر در سطح تدوین کننده متجلی می‌شود.

۱۵ ◇



S سوم شخص مفرد نشانه مالکیت حروف تعریف و علامت جمع اسم، فعل و.....

الگوی چهار تکواز (Myers-Scotton ۲۰۰۲)

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

تکوازها در حوزه آموزش زبان دوم استفاده شده است. ویی (۲۰۰۰) با اتکا به الگوی چهارتکواز و بر اساس شواهد تجربی از گفتار انگلیسی آموزان بزرگسال ژاپنی و چینی نشان داد که ترتیب فرآگیری انواع S انگلیسی به فعال شدن متفاوت آن تکوازها 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 (تاكاگى، ۲۰۰۸: ص ۱۵).

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

## ۱-۲ تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی

خطاهای زبانی براساس سطوح مختلف تحلیل زبانشناختی به ۱. خطاهای املایی ۲. خطاهای آوایی ۳. خطاهای ساختواری - نحوی ۴. خطاهای واژگانی - معنایی ۵. خطاهای کاربردی تقسیم می‌شود. هر یک از این خطاهای 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. کوردر (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 آنها است.

- کشاورز (۲۰۱۲: ص ۱۲۱) نیز منابع خطاهای میان زبانی را به این شرح طبقه‌بندی کرده است:
- ۱- خطاهای میان زبانی: نتیجه انتقال عناصر آوایی، ساختواری - 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 فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز
- ب) انتقال عناصر ساختواری: در این نوع انتقال بعضی از خطاهای 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 "همریشه‌های 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.
- همریشه‌های 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 جانبی مقوله‌ها در زبان مقصد است؛ یعنی از تأثیر مقوله‌ای در زبان مقصد بر مقوله‌های دیگر ناشی می‌شود. بعضی خطاهای 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 محدودیتها 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 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 مرتكب خطأ 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 خطاهای نتیجه روش‌های آموزشی است و بر اثر راهکارهای آموزشی و یا طرح درس ایجاد می‌شود.

کشاورز(۲۰۱۲) علاوه بر این سه منع، دو راهبرد "یادگیری" و "ارتباطی" را نیز جزء منابع اصلی ایجاد خطاهای 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

## \_\_\_\_\_واكاوي خطاهای فارسي آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسي براساس انگاره چهارتکواز

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

ب) زبانگردانی: اين راهبرد زمانی کاربرد دارد که زبانآموز به استفاده از راهبردهای دیگر موفق نمی شود و برای برقراری ارتباط از زبان بومی خود استفاده می کند.

پ) الگوهای پیش ساخته: زبانآموز عبارات و جملاتی را حفظ می کند بدون اینکه از واحدهای مختلف آنها آگاهی داشته باشد. در زبان جهانگردن، الگوهای کلیشه‌ای بسیاری هست که اغلب آنها در کتابهای جیبی اصطلاحات به چشم می خورد و در موقعی کاربرد دارد که شخص هنوز ساختارهای زبان را نمی داند و جملات را تنها طوطی وار حفظ می کند و در موقعیت خاص، آنها را به کار می برد. ◇ دو فصلنامه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی سال ۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹ ۱۹ ت. مراجعه به منابع معتبر: اين راهبرد، مراجعه مستقیم زبانآموز به کتاب، معلم، فرهنگ لغت و یا فرد بومی زبان است.

۲-۳ بررسی مقایسه‌ای تکوازهای زبان فارسی و زبان عربی بر اساس انگاره چهارتکواز همان‌طور که بیان شد، تکوازهای در انگاره چهار تکواز به تکوازهای محتوایی، تکوازهای نظاممند متقدم و تکوازهای نظاممند متاخر (بیرونی، پیوندی متاخر) دسته‌بندی می شود. در ادامه، این تکوازهای در زبان فارسی و زبان عربی مورد بررسی قرار می گیرد.

۱-۳-۱ تکوازهای محتوایی فارسی و عربی  
تکوازهای محتوایی یا آزاد، تکوازهایی است که بدون وابستگی به عناصر دیگر زبانی می تواند به تنهایی در جمله ظاهر شود؛ مانند اسم، فعل، صفت، حروف اضافه.

۱-۳-۲ نشانه‌های اسم در زبان عربی و زبان فارسی  
اسم در زبان عربی، نشانه‌هایی دارد که با آن شناخته می شود و عبارت است از : ال تعريف: یکی از نشانه‌های اسم «ال» است که در اول آن قرار می گیرد؛ مانند القلم، الكتاب، البيت.  
تنوین: دیگر نشانه اسم تنوین است که در آخر اسم می آید؛ مانند رجلًا، معلم، علم، قاض.

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

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

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

پذیرش حروف جر: من النہار، 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 مضافقیه پس از اسم؛ مانند برگ درخت، کتاب دستور

۴- پذیرش صفت پیشین و پسین؛ مانند چه باع 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 (ء)،  
می‌آید. حروف جر همانند حروف اضافه، تنها با اسم می‌آید.

## \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

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، متن، 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 وجود، به رغم، علی رغم، برخلاف، به جز، غیر از (جعفری، ۱۳۹۶: ص ۱۲۱).

۲۱



## ۳-۱-۳-۲ 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- اشتراقی

ساخت اغلب فعلهای عربی، ساده است و شمار زیادی از افعال در این ساخت قرار می‌گیرد؛ مانند یذهب، ینام، یخرج. 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 أبالي، سیأتی. فعلهای اشتراقی، افعالی است که از بابهای ثلاثی مزید یا رباعی مزید ساخته، و یک تا سه حرف اضافی به اصل آنها افزوده می‌شود؛ مانند استقبل، قاتل، انتقام، ینقلب (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 تکواز 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 عبارت 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: خوش آمد (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۱۹).

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

نت در زبان عربی، تابعی است که متبع یا یکی از وابسته‌های متبع خود را با ذکر صفتی تکمیل می‌کند؛ مثال مررت برجل کریم (ابن عقیل، 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، مفعل، فعال 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 فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

صفتهاي پيشين عبارت است از: صفت اشاره، صفت پرسشی، صفت تعجبی، صفت مبهم و صفت شمارشی اصلی، صفت شمارشی ترتیبی و صفتهاي پسین عبارت است از: صفت شمارشی، صفت ترتیبی نوع دوم و صفتهاي ييانی (مدرسي، ۱۳۸۶:ص ۲۱۵).

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

### ۱-۲-۳-۲ تکواز 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 پرپید.

نشانه نکره در زیان فارسی «ی» در پایان و «یک» در آغاز اسم است. البته هر یا  
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 سبب از سبد برداشتم» را در نظر بگیریم، می‌توان گفت: «دو سبب  
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 مصدق مشخصی دلالت نکند. نشانه نکره در زبان عربی تنوین است؛ مانند: رجلُ، كتاباً، اسدًا. تنوین در اسمهای خاص، نشانه نکره نیست (ابن عقیل، ٢٠٠١: ص ٨٥).

## ۲-۳-۲ 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، هوشینگ، دماوند.

- اسمهایی که در ابتدای آنها صفت‌های اشاره آورده شود؛ مانند این دیوار، آن کتاب.
  - اسمی که مضافق‌الیه 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 أنت، أنا، أنت، هو، هي
  - اسم اشاره؛ مانند هذا، تلك، اوئلک، هذه
  - اسم موصول؛ مانند التي، الذى، الذين
  - معرفه به ال؛ مانند القلم، المروحة، الجبل
  - معرفه به اضافه؛ مانند ميقاتنا، حدائقنا، قلم احمد
  - معرفه به نداء؛ مانند يا شباب تعالوا (ابن عقيل، ۲۰۰۱:ص ۸۶).

- ### ۲-۳-۳- 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.
- معمولًاً 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 فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

- 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 می-رود 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 جایه‌جایی حرکات یا حذف و اضافه کردن حروف ساخته می‌شود و نشانه خاصی ندارد و سماعی است؛ مانند جبال، صور (یعقوب، ۱۳۷۹: ص ۲۹۹).

۲۵



- ◆ ۴-۲-۳-۴ 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 تشیی، واو جمع مذکر، نون جمع مؤنث، یاء مفرد مؤنث مخاطب در فعل مضارع و امر و "ت، تُما، تُم، ت، تُما، تن، ت، نا" در فعل ماضی.
  - ضمایر متصل مختص فعل عربی که همواره با فعل می‌آید و در نقش فاعلی قرار می‌گیرد با شناسه‌های فعل انطباق دارد؛ مانند گفتیم - قُلنا / گفتی - قُلتَ

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

### ۲-۳-۲ مقایسه تکوازهای نظاممند پیونددهنده متأخر در زبان فارسی و عربی

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

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

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 می‌رود: "یا" و "هم" و "چه" و "خواه" از آن جمله است؛ مانند

- یا برو یا برگرد.

- هم درس می‌خواند هم بازی می‌کند.

حروف عطف عربی با حروف فارسی برابری می‌کند و به حروفی گفته می‌شود که کلمه‌ای را به کلمه قبل از خود ربط و پیوند می‌دهد. این حروف عطف، "تسق" نیز خوانده می‌شود؛ مانند و، ف، ثم، حتى، أم، أو، بل، لا، لكن.

فتقف أَمَّا بَابُ الْجَامِعَةِ يَقْرَئُ هَذِهِ ثُمَّ سَا رَجْلًا كَانَ يَخْرُجُ مِنَ الْجَامِعَةِ.

رفقاً بالضعفاء و رحمةً للقراء و بعدها لقوم الظالمين.

جاء أخرى وأبي (وفايه، ۱۳۹۱: ص ۲۱۴).

#### ۲-۳-۲ 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 ماشینِ علی، شهرِ تهران. در زبان فارسی، چنین کاربردی را ترکیب گویند. ترکیب

### \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

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 مضافقالیه می خوانند. اسم نخست در هر سه اعراب رفع، نصب وجر، نقشهای مختلف نحوی اسم را می پذیرد؛ مانند هذا کتاب محمد. در زبان عربی، اضافه بر دو نوع است: اضافه معنوی و اضافه لفظی (ابن عقیل، ۲۰۰۱: ص ۴۱).

#### ۴-۳-۴ مقایسه تکواز نظاممند بیرونی متأخر در زبان فارسی

#### ۴-۳-۲ 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 گلهای را آوردید.
- ترکیب اسم + اسم: لطفا در کلاس را بیندید.
- بعضی از ترکیبیهای اسم + صفت: من اتفاق تاریک را ترک کردم.
- صفتیهای مبهم: من هیچ کس را نمی شناسم.
- 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 می شناسم
- 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 على سعيد» (على سعيد را كشت). فعل «قتل» توسط علی که فاعل است بر «سعيد» 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 فيه» و «مفعول معه» هم هست که این نوع مفعولها برابر مفعول در فارسی نیست. در زبان عربی، حرفي 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 مرتكب این نوع خطأ می‌شود؛ پس در زبان عربی حرف نشانه "را" نیست و برای نشاندادن مفعول جمله از اعراب استفاده می‌شود؛ نمونه: أكلَ الطفْلُ التفاحَ.

### ۳- پیشینه پژوهش

نوابی قمری (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 خطاهای 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، خطاهای در دو دسته ساختاری و واژگانی قرار گرفت. خطاهای واژگانی خود شامل سه گروه، واژه‌سازی، کاربردی و ساختواری بود. در این تحقیق خطاهای صورت جمع، لازم یا متعددی و حروف اضافه مشاهده شد. در نتیجه‌گیری این تحقیق آمده است بیش از نیمی از خطاهای نوشتاری

## \_\_\_\_\_واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

فارسی آموزان در حوزه واژگان است که بیشتر آن به کاربرد واژه در بافت زبانی مربوط می شد.

متولیان نائینی و ابرقویی (۱۳۹۲) پژوهشی را با عنوان "خطاهای نحوی عربی زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم" انجام داده اند. در این پژوهش به بررسی خطاهای نحوی فارسی آموزان عرب زبان پرداخته می شود تا اطلاعاتی درباره رشد زبانی و چگونگی یادگیری آنها ارائه کند. در این پژوهش که درباره ۱۰۵ زبان آموز عرب زبان انجام شده است، نویسندها آنها را براساس سه منشأ درون زبانی، بینازبانی و مبهم مورد بررسی قرار می دهند. آزمودنیهای این تحقیق از میان زبان آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی العالمیه در شهر قم انتخاب شدند. در این پژوهش به منظور از بین بردن تأثیر به کارگیری راهکار پرهیز توسط زبان آموزان، همزمان از سه آزمون انشا با موضوع مشخص، بازنویسی متن شنیداری و جمله سازی استفاده شده است. پس از شناسایی و استخراج خطاهای پژوهشگران آنها را طبقه بندی و توصیف می کنند. در این پژوهش ۱۸ نوع خطا شناسایی و براساس منشأ وقوع در سه دسته مختلف بین زبانی، درون زبانی و مبهم قرار داده شد که خطاهای درون زبانی با ۴۸/۲۸ درصد بیشترین میزان خطا، خطاهای بین زبانی ۳۳/۵۳ درصد و خطاهای مبهم با ۱۸/۱۸ کمترین میزان را به خود اختصاص داده بود. پژوهشگران در نهایت نتیجه می گیرند که بیشتر خطاهای تحت تأثیر زبان مادری زبان آموزان به وجود آمده است.

۲۹



دوفصنا نامه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی سال ۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹

گلپور (۱۳۹۷) با توجه به این موضوع، که تحلیل خطاهای در زمینه آزمون سازی و طراحی سؤال نقش بسزایی دارد، ۲۰ نوع خطای نوشتاری پر بسامد را، که از ۳۰ برگنوشته فارسی آموزان استخراج شده، مورد واکاوی قرار داده که این خطاهای شامل حذف عناصر دستوری و واژگانی، اضافه کردن عناصر غیر ضروری 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 مركب، خطای مربوط به نمود و وجه فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، عدم مطابقت نهاد

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

#### ۴- یافته‌های پژوهش

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

#### ۱- خطاهای بین‌زبانی

## \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

این نوع خطاهای ناشی از تداخل زبانی است؛ یعنی خطاهایی است که تحت تأثیر زبان مادری زبان آموز به وجود می‌آید (کوردر، ۱۹۷۵: ص ۴۱).

### ۱) حذف حرف نشانه مفعولی "را"

نمونه: الف) هم می‌توانند پوشان ذخیره کنند.

ب) أيضاً يستطيعون أن يتذخروا نقودهم.

ج) هم می‌توانند پوشان را ذخیره کنند.

الف) کتابهای الکترونیکی برای سلامتی چشم مضر می‌دانم.

ب) اعتبر أن الكتب الإلكترونية مضرة لصحة العين.

ج) کتابهای الکترونیکی را برای سلامتی چشم مضر می‌دانم.

۲۱



خطاهایی که در نتیجه یادگیری غلط یا ناقص زبان مقصد ایجاد می‌شود؛ به عبارت دیگر، این خطاهای ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد است (ریچاردز، ۱۹۷۱: ص ۵۳). انواع این خطاهای بشرح 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 زبان آموز 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 زبان آموز به علت آگاهی نداشتن از این موضوع مرتكب چنین خطاهایی شده است.

### ۲) خطای کاربرد زاید حرف نشانه "را"

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

۱۳۹۹

۱۳۹۹

ب) بامکاننا من خلال تطور الرسائل الإلكترونية أن نقيم تواصل فيسائر أنحاء الدنيا.

ج) مى توانيم با پيشرفت وسائل الكترونيكى در سراسر جهان ارتباط خوبى برقرار كنيم.

الف) من هميشه را دوست دارم از كتابهای الكترونيكى استفاده کنم.

ب) دائمًا، أحب أن استخدم الكتب الإلكترونية.

ج) من هميشه دوست دارم از كتابهای الكترونيكى 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 مى رسد به دلیل تعمیم افراطی، مرتكب این نوع خطأ شده است.

### ۳- خطای کاربرد تکواز جمع

نمونه: الف) يكى از توانايى انسان قدرت شناخت واقعيت است.

ب) إحدى مزايا الإنسان قدرة معرفة الواقع.

ج) يكى از تواناييهای انسان قدرت شناخت واقعيت است.

اینجا ساختار دستوری را خوب درک نکرده است.

### ۴- 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 خطأ می‌پردازیم:

۱) کاربرد زاید "حرف اضافه"

نمونه: ۱- الف) عدهای از مردم دوست دارند در كتابهای الكترونيكى مطالعه کند.

ب) مجموعة من الناس يحبون مطالعة الكتب الإلكترونية.

ج) عدهای از مردم دوست دارند كتابهای الكترونيكى مطالعه کنند.

نمونه: ۲- الف) كتابهای الكترونيكى با مقايسه با كتابهای کاغذی کمتر ضرر دارند.

ب) الكتب الإلكترونية ضررها أقل مقارنة بالكتب الورقية.

ج) كتابهای الكترونيكى در مقايسه با كتابهای کاغذی کمتر ضرر دارند.

### \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

در زبان عربی در برخی جملات، حروف اضافه زاید (معادل حرف جر در عربی) به کار می رود؛ اما در ترجمه به زبان فارسی معنا نمی شود: "لیس الله بظلام: خداوند ستمگر نیست".

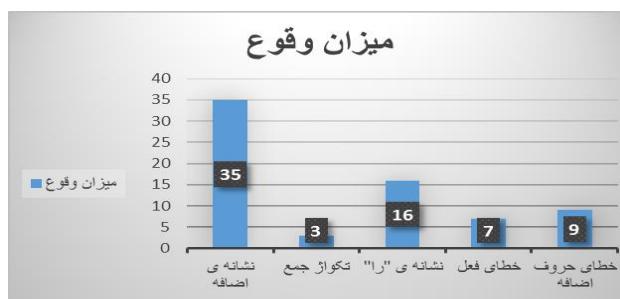
فارسی آموز عربی زبان، تحت تأثیر زبان مبدأ تصور کرده که در زبان فارسی نیز همانند زبان عربی می توان برخی حروف را بدون اینکه بر معنای جمله تأثیری داشته باشد به ترکیب جمله وارد کرد.

#### ۴- تحلیل خطاهای بر اساس الگوی چهارتکواز

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عربی زبان بر اساس انگاره چهارتکواز نیز بررسی شده است. داده ها از برگنوشته های فارسی آموزان، جمع آوری شده است. نتایج نشان داد که ۵۰٪ خطاهای در نشانه اضافه، ۲۳٪ خطاهای در نشانه "را"، ۱۳٪ خطاهای در حروف اضافه، ۱۰٪ خطاهای در کاربرد فعل و ۴٪ خطاهای در تکواز جمع بود.

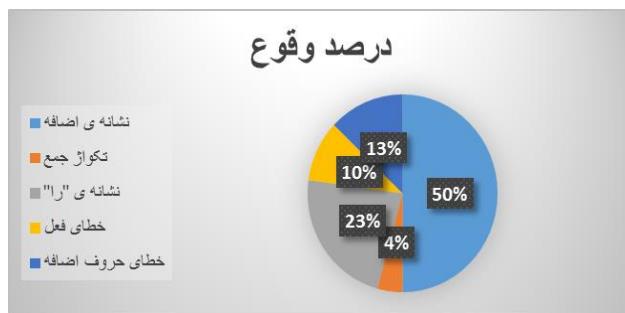


نتایج آماری، گواه این بود که از مجموع ۷۰ مورد خطای نوشتاری، ۳۵ مورد خطای استفاده از نشانه اضافه و سه مورد خطای جمع دیده می شود؛ ۱۶ مورد خطای استفاده نادرست از نشانه "را" و نیز هفت مورد خطای فعل و نه مورد خطای حروف اضافه تشخیص داده شده است که جدول و نمودار زیر، آنها را نشان می دهد.



## ۵ - بحث و نتیجه‌گیری

پس از بررسی و تحلیل خطاهای مستخرج از برگنوشته‌های فارسی آموزان عربی‌زبان براساس طبقه‌بندی خطاهای و طبق الگوی چهارتکواز، 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 تکواز جمع، تشخیص داده شد. همان‌طور که این آمارها نشان می‌دهد، میزان خطاهای فارسی آموزان عربی‌زبان در تکوازهای نظاممند از چهارتکواز، خطاهای تکواز نظاممند، نسبت به خطاهای محتوایی بیشتر است و بیشتر خطاهای فارسی آموزان عربی‌زبان در کاربرد نشانه اضافه و نشانه مفعولی "را" بوده است. با مقایسه داده‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین مشخص شد که الگوی ترتیب یادگیری تکوازها به این صورت تکواز جمع، فعل، حروف اضافه، نشانه (را) و نشانه اضافه (ی میانجی) است. طبق این نتایج، فرآگیری تکوازهای نظاممند متقدم از تکوازهایی نظاممند متأخر زودتر است؛ چراکه زبان آموزان در کاربرد تکواز نظاممند متأخر (نشانه اضافه و نشانه "را")، خطاهای بیشتری دارند در حالی که همین زبان آموزان در کاربرد تکواز نظاممند متقدم (تکواز جمع) خطاهایشان کمتر بوده است. بنابراین تکوازهای نظاممند متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی با فراخوان چارچوب نحوی-ساختواری زبان مقصد انتخاب می‌شود؛ درحالی که انتخاب تکوازهای نظاممند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکوازهای محتوایی صورت می‌گیرد. بنابراین فرآگیری نسبتاً با تأخیر تکواز نشانه اضافه و نشانه مفعولی (را) نسبت به بقیه تکوازهای نظاممند اسم، بیانگر این است



## \_\_\_\_\_واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

که سلط و یادگیری تکوازهایی با معانی واضحتر (تکوازجمع) بهتر و زودتر از تکوازهای با معانی کم‌بارتر و صرفاً دستوری (نشانه مفعولی) اتفاق می‌افتد. این نتایج بر ارتباط ماهیت تکوازها و ترتیب فراگیری آنها دلالت می‌کند و نشانگر مراحل بین‌زبانی در فرایند یادگیری زبان دوم است که در پی فراگیری نابرابر انواع مختلفی از تکوازها در ذهن فارسی آموزان شکل گرفته است. بنابراین یافته‌های این پژوهش شاهدی بر کارآمدی انگاره چهارتکواز در تبیین ترتیب یادگیری تکوازهای زبان دوم یا زبان خارجی است. پس از تحلیل بر اساس منشأ خطاب نیز مشخص شد که خطاهای زبان آموزان عربی زبان بر اساس سه منشأ درون زبانی، بین‌زبانی و مبهم در این پژوهش، بیشتر درون زبانی، و این خطاهای ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد است.

۲۵

## 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. هم چنین پیشنهاد می‌شود از روش تکلیف‌محور برای آموزش این تکوازها 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 زبان آموزان 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 بستنده می‌شود. روش تکلیف‌محور، که درست نقطه مقابل روش ساختاری است، نگاهی ارتباطی به زبان دارد و درسراسر مدت آموزش از زبان آموزان 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 زبان آموز-محوری 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 تکوازهای محتوایی و

۱۳۹۹

## بی‌نوشت

### 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 فارسی آموزش زبان به منظور تحلیل و بررسی داده‌های این پژوهش، تشکر و قدردانی شود.

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 فارسی زبانان، س دوم، ش دوم، تابستان ۱۳۹۲، ص ۸۶-۵۷.
- جعفری، فاطمه، دستور کاربردی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۹۶.
- حیدری، تحلیل خطاهای دانشآموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی-فارسی در کاربرد اسم فارسی بر اساس مدل چهار تکواز، پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دوره هفتم، ش دوم پیاپی ۱۶، ۱۳۹۷، ص ۱۰۲-۸۵.
- خیام‌پور، عبدالرسول. دستور زبان فارسی، چ دوازدهم، تبریز، ستوده، ۱۳۸۴.

## \_\_\_\_\_ واکاوی خطاهای فارسی آموزان عربی زبان در کاربرد تکوازهای فارسی براساس انگاره چهارتکواز

- گلپور، لیلا. طراحی آزمون مهارت نوشتاری ویژه غیرفارسی زبانان: راهکارها و تحلیل خطاهای پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دوره ۷، ش ۲ (پیاپی ۱۶) پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ص ۶۸-۴۵.
- گله‌داری، منیژه. تحلیل خطاهای نوشتاری زبان آموزان غیرایرانی. همايش 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.
- نوابی قصری، اعظم. تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عربی زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۵.
- وفایی، عباسعلی. دستور تطبیقی فارسی - عربی، تهران، نشر سخن، ۱۳۹۱.

## كتابهای عربی

- ۳۷
- ❖ دوفصلنامه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی سال ۵، شماره ۷، بهار و تابستان ۱۳۹۹
- ابن عقیل. *شرح ابن عقیل على الفیہ ابن ملک* تحقیق محمد محی الدین عبدالحمید، بیروت: المکتبة العصریة، ۲۰۰۱.
  - حسن، عباس. *النحو الواقی*، تهران: انتشارات ناصرخسرو، ۱۴۲۲ق.
  - 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.
  - Corder, 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. Rahnema. 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.