



T. M. U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



Statistical Analysis of Vocabulary Interference and its Role in Writing Skill of Arabic language

Isa Mottaghizadeh^{1*}, Tahereh Khanabadi²

1. Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
2. Graduate of Arabic Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Abstract

Although the existence of common words between Persian and Arabic languages occasionally facilitates learning Arabic for Persian speakers, it also causes numerous problems, including linguistic interference, for language learners putting language skills into action. Overall, language similarities between Persian and Arabic can be classified into two types: structural and lexical. Lexical similarities may have three different major kinds: 1. similarities in the shape of writing and meaning occurring in nouns, verbs, and letters, with the highest frequencies in nouns; 2. similarities in the shape of writing and complete or partial contrast in meaning, which is mostly seen in nouns and occasionally in verbs; and 3. partial similarities in meaning and contrast in form which is typically observed in Arabic and Persian prepositions. In the current research, not taking structural similarities into consideration and employing a descriptive-analytical survey approach, the effect of common words between Persian and Arabic languages on the writing skill of undergraduate students of Arabic Language and Literature was studied. The statistical population of this research consists of 10 state universities, including Arak, Tehran, Bu-Ali Sina, Kharazmi, Al-Zahra, Guilan, Shahid Beheshti, Shiraz, Allameh Tabataba'i, and Ferdowsi universities. It also includes 199 undergraduate students passing Writing Skill 1 or 3 courses. Since the current study examined the common words between Arabic and Persian languages and the effects of the words on Arabic language learners' writing from a contrastive perspective, it is considered a pioneer study in this field. The research questions are as follows:

1. How good are the students' vocabulary skills regarding the common words between Arabic and Persian languages in Writing Skill 1 and 3 courses?

Received: 16/06/2019
Accepted: 27/09/2019

* Corresponding Author's
E-mail:
mottaghizadeh@modares.ac.ir



T. M. U.

Language Related Research

E-ISSN: 2383-0816

Vol.11, No.4 (Tome 58),

September, October & November 2020



2. How does the time difference of offering writing skill courses affect students' vocabulary banks?

To answer the research questions, we used a self-constructed test including the common words between Arabic and Persian languages. The test was designed in four steps:

1. Collecting language learners' highest frequency errors and including them in the test.

2. Test verification: After predicting language learners' errors, the test was designed and 6 copies of the test were given to 6 language skills professors. Modifications were made on the test based on the experts' comments and then the test reliability was confirmed.

3. Conducting the test: The Writing Skill 1 and 3 tests were given to students in Shahid Beheshti and Allameh Tabataba'i universities. After examining the language learners' performance, the test was modified. The reliability coefficients were obtained for both tests. In the next step, the test was given to the students in all the above-mentioned universities.

4. Test analysis: to analyze the test, both quantitative and qualitative methods were employed. According to the quantitative method, the students' correct answers were marked once (out of 100). The researchers used t-test to determine whether the means of the two universities' marks in Writing Skill 1 and 3 courses are equal to each other. And to examine the effect of the time of offering the course on these errors, logistic regression analysis was employed.

Logically speaking, the signifier with a stabilized signified in our minds causes problems when referring to a different signified. In other words, it is less problematic to relate two different concepts (signified) to two different words in two languages than to relate a common word between two languages to two different concepts and, simultaneously, be cautious enough not to get the different concepts in the two languages mixed up. A lack of awareness of the common words' semantic and practical differences results in linguistic interference. Given the high frequency of Arabic words in Persian language, mostly with semantic, structural, and practical differences, the phenomenon of linguistic interference is typically expected in the process of learning Arabic language by Persian speakers. To perceive the differences and similarities of the common words between Arabic and Persian languages, a contrastive study was conducted. As for the next step, error analysis, which is the next stage in a



T. M. U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



contrastive study, was employed because a contrastive study predicts the errors by comparing two language levels and discovering the similarities and differences between two languages, while error analysis either confirms or rejects the predictions. Furthermore, the analysis of linguistic errors, including linguistic interference, provides the researcher with a picture of language learners' progress and enables him to identify their learning dimensions and address the overlooked aspect of teaching process; by focusing on this aspect in the process of teaching and learning a language, the researcher can help fix the problem. The research results revealed the fact that after passing the writing skill courses, the students' vocabulary banks were significantly expanded. Also, there is a direct relationship between learners' language interferences and the semester during which they take the course but this relationship disappears, once they pass the first two writing skill courses and start taking Writing Skill 3. This shows language learners' capability in using the vocabulary in Writing Skill 3 course. Further, the t-test results highlighted the significance of students' progress in Writing Skill 3, compared to their abilities in Writing Skill 1 course, in all the above-mentioned universities except Tehran and Kharazmi universities. However, the classification of students' marks in Writing Skill 1 and 3 courses indicated that this progress was inconsiderable because none of these universities got top marks. This finding showed that despite the students' progress in vocabulary skills during Writing Skill 3 course, compared to Writing Skill 1, they still had problems determining the semantic differences between common words as well as using the vocabulary in Arabic language. The factors leading to this weakness include vocabulary interference and vocabulary deficit. The domination of grammar-based thinking in the minds of most of the students has made them assume that a correct sentence in Arabic language is the one which is grammatically and syntactically correct. It is likely that the difference in Arabic and Persian grammars, due to their belonging to different language families, causes more problems for Persian speakers trying to learn Arabic language. However, the attitude of Arabic language teaching departments in Iran may have been effective. In other words, in teaching Arabic, the focus is mostly on learning the grammar rather than communicating and conveying a message to any target language speakers.

Keywords: Arabic language learning, Writing skill, Common vocabulary, vocabulary interference.





دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۱۵، ش ۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص ۲۹۷-۳۲۶

تحلیل آماری تداخل واژگانی و نقش آن در

مهارت نگارش به زبان عربی

عیسی متقی‌زاده^{۱*}، طاهره خان‌آبادی^۲

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۷/۲۵

دریافت: ۹۸/۰۳/۲۶

چکیده

ارتباط گسترده زبان فارسی و عربی از دیرباز تاکنون سبب پیدایش پیوند واژگانی عمیق بین دو زبان شده است؛ به‌گونه‌ای که گاه در یک جمله فارسی تمامی اجزای تشکیل‌دهنده آن (به‌جز عوامل پیونددهنده) واژگان عربی هستند. این حجم زیاد از واژگان مشترک بین دو زبان، حکم چاقوی دوله را دارد؛ زیرا از طرفی به تسریع فرایند آموزش و یادگیری زبان عربی کمک می‌کند و از طرفی دیگر به دلیل تفاوت معنایی و کاربردی که در دو زبان دارد به تداخل زبانی منجر می‌شود. هدف از این پژوهش، ارزیابی عملکرد فارسی‌زبانان عربی‌آموز در به‌کارگیری این واژگان در مهارت نگارش ۱ و ۳ و مقایسه عملکرد آن‌ها در این دو مهارت بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از ۱۰ دانشگاه دولتی ایران و نمونه آماری نیز متشکل از ۱۹۹ دانشجوی زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی بود. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی و پیمایشی و ابزار به‌کار گرفته‌شده، آزمون محقق‌ساخته در زمینه مهارت نگارش ۱ و ۳ بود که شامل واژگان مشترک عربی و فارسی بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی مستقل و رگرسیون لجستیک استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن بود که زبان‌آموزان با وجود پیشرفتی که در مهارت واژگانی خود در نگارش ۳ نسبت به نگارش ۱ داشتند، همچنان در تشخیص تفاوت معنایی واژگان مشترک و نیز به‌کارگیری این واژگان در زبان عربی ضعیف بودند. عوامل مؤثر در این ضعف تداخل واژگانی و نقص دایره واژگانی است. همچنین، نگاه قواعدمحور نیز سبب تشدید این ضعف شده است.

واژه‌های کلیدی: یادگیری زبان عربی، مهارت نگارش، واژگان مشترک، تداخل واژگانی.

۱. مقدمه

اشتراک زبانی زبان‌های فارسی و عربی دامنه گسترده‌ای دارد که در حوزه‌های مختلف، همچون حوزه واژگان و تا حدودی نیز در قواعد دو زبان دیده می‌شود. در حوزه واژگان مشاهده می‌شود که «واژگان دخیل یا وام‌واژه‌های بسیاری بین دو زبان مبادله شده است که سهم وام‌واژه‌های عربی در فارسی به مراتب بیشتر و قابل توجه است» (نظری و پورعراقی، ۱۳۹۴: ۹۷). اگرچه اشتراکات واژه‌ها در برخی موارد تسهیل یادگیری زبان عربی را برای فارسی‌زبانان در پی دارد؛ ولی از طرفی سبب دشواری یادگیری می‌شود و عربی‌آموزان فارسی‌زبان را با مشکلات زیادی، از جمله مشکل تداخل زبانی در به‌کارگیری مهارت‌های زبانی و به‌خصوص مهارت‌های سخن گفتن و نگارش عربی مواجه می‌کند. به‌طورکلی، اشتراک زبانی موجود بین فارسی و عربی را می‌توان به دو نوع قواعدی و واژگانی تقسیم کرد. اشتراک واژگانی خود به سه بخش عمده تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: ۱. اشتراک لفظ و معنا: در میان سه حوزه اسم، فعل و حرف بیشترین مصداق را در حوزه اسم دارد. ۲. اشتراک لفظ و تضاد کلی و یا جزئی در معنا: این مورد به میزان خیلی زیاد در حوزه اسم و به میزان خیلی کمتر در حوزه افعال وجود دارد. ۳. اشتراک تقریبی معنا و تضاد در شکل: این مورد بین حروف جر عربی و حروف اضافه در زبان فارسی قابل مشاهده است. در این پژوهش صرف‌نظر از اشتراک قواعدی به بررسی تأثیر اشتراک واژگانی بین فارسی و عربی در مهارت نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی می‌پردازیم. جامعه آماری پژوهش را ۱۰ دانشگاه دولتی با نام‌های اراک، تهران، بوعلی سینا، خوارزمی، الزهرا، گیلان، شهید بهشتی، شیراز، علامه طباطبایی و فردوسی تشکیل می‌دهند. نمونه آماری پژوهش نیز شامل ۱۹۹ دانشجوی کارشناسی می‌شود که واحد درسی مهارت نگارش ۱ و ۳ را دارند. در این جستار در پی پاسخ‌دهی به پرسش‌هایی هستیم که آورده می‌شود:

۱. توانایی مهارت واژگانی زبان‌آموزان در زمینه واژگان مشترک بین عربی و فارسی در مهارت نگارش ۱ و ۳ چگونه است؟
۲. اختلاف زمانی ارائه واحدهای مهارت نگارش در تقویت ذخیره واژگانی دانشجویان چه تأثیری دارد؟

۱-۱. روش تحقیق

برای بررسی میزان آشنایی و عملکرد زبان‌آموزان در به‌کارگیری واژگان مشترک از آزمون نگارش محقق ساخته استفاده شد. مراحل طراحی آزمون، تأیید و اجرای آن به شرح مواردی است که آورده می‌شود:

۱. جمع‌آوری مواردی که زبان‌آموزان در به‌کارگیری آن دچار خطای بیشتری می‌شوند: پژوهشگران به بررسی ۲۰ پایان‌نامه کارشناسی ارشد در دو دانشگاه شهیدبهشتی و تربیت‌مدرس پرداختند و به این ترتیب، ۷ حرف جر پرسامد از نظر خطای به‌کارگیری شناسایی شد.^۱ همچنین، پژوهشگران فهرستی شامل ۳۰۰ واژه مشترک بین فارسی و عربی پرسامد از لحاظ خطای به‌کارگیری تهیه و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۱۰۰ واژه را از این فهرست انتخاب کردند و واژگان انتخابی را در اختیار ۷ نفر از استادان مهارت‌های زبان عربی قرار دادند و از آن‌ها خواستند از بین آن‌ها ۵۰ مورد را - که از نظرشان، دانشجویان در به‌کارگیری آن‌ها دچار خطای بیشتری می‌شوند - انتخاب کنند. سپس از بین انتخاب استادان ۴۰ واژه را که از نظر انتخاب آن‌ها بسامد بالایی داشت انتخاب کرد. پژوهشگران این واژگان را با استفاده از فرهنگ لغت فارسی و ۵ فرهنگ لغت عربی مورد بررسی مقابله‌ای زبان‌شناسی قرار دادند و با تعیین شباهت‌ها و تفاوت‌های این واژگان به پیش‌بینی خطای زبان‌آموزان در به‌کارگیری این واژگان پرداختند.^۲

۲. تأیید روایی^۳ آزمون: پس از پیش‌گویی خطای زبان‌آموزان، آزمون طراحی و در اختیار ۶ استاد مهارت‌های زبانی قرار گرفت. با انجام اصلاحات پیشنهادی داوران، روایی آزمون تأیید شد.

۳. اجرای آزمون: آزمون نگارش ۱ و ۳ در دو دانشگاه شهید بهشتی و علامه طباطبایی برگزار شد. پس از بررسی عملکرد زبان‌آموزان تغییراتی در آزمون ایجاد شد. از هر دو آزمون ضریب پایایی^۴ گرفته شد. مقدار آلفای کرونباخ^۵ برای آزمون نگارش ۱، ۰.۷۲۷ و برای آزمون نگارش ۳، ۰.۷۱۹ بود. در مرحله بعدی آزمون در دانشگاه‌های ذکرشده به اجرا درآمد.

۴. تحلیل آزمون: برای تحلیل آزمون از دو روش کمی و کیفی استفاده شد. در روش کمی، یک‌بار به پاسخ صحیح دانشجویان نمره داده شد (بارم‌بندی در هر آزمون نمره ۱۰۰ بود). پژوهشگران برای آزمون برابری میانگین نمرات دانشگاه‌ها در نگارش ۱ و ۳ از آزمون t مستقل^۶

استفاده کردند. بار دیگر پاسخ‌های اشتباه کدگذاری شد (کد ۱= تداخل زبانی، کد ۲= نقص دایره واژگانی، کد ۳= تصحیح اشتباه، کد ۴= گمان اشتباه بر درست بودن جمله) و برای بررسی تأثیر ترم تحصیلی بر این خطاها از آزمون رگرسیون لجستیک استفاده شد.

۲. پیشینه تحقیق

ازجمله پژوهش‌هایی که در زمینه تداخل زبانی صورت گرفته است، مواردی را که آورده می‌شود می‌توان نام برد:

۱. گنجی، نرگس و مریم جلائی (۱۳۸۷)، «تداخل^۷ و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان»، هدف این پژوهش بررسی تأثیر تداخل منفی فارسی در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی بود. ابزار پژوهش، آزمون مهارت نگارش بود که از ۶۵ دانشجوی نیم‌سال هفتم دانشگاه‌های اصفهان و کاشان گرفته شد. نتایج آزمون نشان داد که تداخل زبانی فارسی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای نگارشی دانشجویان این رشته است و ترجمه تحت‌اللفظی از مهم‌ترین عوامل بروز آن است.

۲. پاپی، علی و محمد خاقانی (۱۳۹۶)، «تحلیل خطاهای حروف جر در نگارش عربی‌آموزان فارسی‌زبان»، پژوهشگران با استفاده از زبان‌شناسی مقابله‌ای و نظریه تحلیل خطا به بررسی تحلیل خطاهای حروف جر در نوشتار زبان عربی در ایران پرداختند. نتایج نشان داد شایع‌ترین خطاهای زبان‌آموزان به ترتیب، مربوط به تداخل بین‌زبانی، درون‌زبانی و تداخل هر دو زبان است.

۳. متقی‌زاده، عیسی و همکاران (۱۳۹۷)، «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى

الطلاب طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها»^۸. پژوهشگران به بررسی خطاهای نگارشی دانشجویان در به‌کارگیری حروف جر پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که از میان ۳ مورد حذف، افزایش و استفاده نادرست از حروف جر در جمله، مهم‌ترین موارد خطا مربوط به استفاده نادرست از حروف جر بود و از اصلی‌ترین عوامل این خطا نیز تداخل زبان مادری در زبان دوم و کمبود آگاهی نسبت به افعالی بود که با حروف جر مخصوص به‌کار می‌روند.

۴. غلامعلی‌زاده، خسرو و همکاران (۱۳۹۷)، «بررسی تداخل نحوی کردزبانان کلهر ساکن کرمانشاه به هنگام تکلم به فارسی معیار»، پژوهشگران با هدف بررسی خطاهای نحوی ناشی از

تداخل دو زبان کردی کلهری و فارسی معیار و در چارچوب تحلیل خطا و بر اساس طبقه‌بندی براون از خطاها، به تحلیل خطاهای ناشی از تداخل زبانی ۱۷۰ دختر و پسر دوزبانۀ ساکن کرمانشاه پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که خطاها به ترتیب درصد فراوانی عبارت‌اند از: خطای کاربرد نادرست اجزای جمله، خطای حرف نشانه «را»، خطای کاربرد فعل نامناسب، خطای استفاده از «ی» زائد، خطای حروف ربط و خطای استفاده از ضمیر نامناسب. در پایان، پژوهشگران راهکارهایی به منظور کاستن این خطاها ارائه کردند.

پژوهش پیش‌رو به دلیل اینکه از دیدگاه بررسی مقابله‌ای واژگان مشترک دو زبان عربی و فارسی و تأثیر این واژگان در نگارش دانشجویان عربی‌آموز پرداخته است، در نوع خود اولین پژوهش در این زمینه است.

۳. چارچوب نظری تحقیق

۳-۱. پیوند واژگانی زبان عربی و فارسی و پیامدهای آن

زبان عربی و فارسی جزء نادرترین زبان‌هایی هستند که از لحاظ واژگانی پیوند بسیار عمیقی با هم دارند. این درحالی است که زبان عربی متعلق به خانواده سامی‌حامی و زبان فارسی متعلق به خانواده زبانی هندواروپایی است. برخی مانند براون معتقدند تداخل زبانی در بین زبان‌های غیرهم‌خانواده بسیار کم‌تر از تداخل زبانی، زبان‌های هم‌خانواده است (رک: براون، ۱۹۹۴: ۴۶). با استناد بر پیوند زبانی عمیق عربی و فارسی می‌توان سخن براون را رد کرد؛ زیرا این پیوند سبب قرص‌گیری واژگانی و درادامه، سبب تغییر معنای واژگان دخیل شده است که سبب تشدید مشکل تداخل زبانی در به‌کارگیری این واژگان از سوی فارسی‌زبانان عربی‌آموز شده است. «گاهی این تغییر به‌گونه‌ای است که این کلمات اگر با همین معنایی که در زبان فارسی دارند به زبان دیگری راه یابند، یک واژه فارسی به آن زبان راه یافته است، نه واژه‌ای عربی» (امینی و نیازی، ۱۳۹۴: ۵۳). از مطالب ذکرشده، اهمیت توجه مضاعف به مسئله واژگان مشترک در فراگیری زبان عربی از سوی فارسی‌زبان روشن می‌شود.

۳-۲. انواع واژگان عربی در فارسی

واژگان مشترک بین عربی و فارسی انواع مختلفی دارند. برخی از این واژگان با همان شکل و معنای اصلی در زبان عربی وارد زبان فارسی شده‌اند؛ اما برخی از این واژگان دچار تغییر شکل و یا تغییر معنا و یا تغییر در شکل و معنا شده‌اند. برخی دیگر از این واژگان ساخته فارسی‌زبانان و یا ترکیبی از واژگان فارسی و عربی هستند. هر کدام از این انواع تأثیر مختص به خود را در تسهیل و یا تأخیر یادگیری زبان عربی دارند که پرداختن به این امر در این مختصر نمی‌گنجد. عبدالمنعم این واژگان را به ۶ دسته تقسیم می‌کند: ۱. کلماتی که از نظر شکل و ظاهر مشترک هستند؛ ولی از نظر معنایی تفاوت‌هایی با هم دارند. برای مثال، واژه‌های سجاده، حرف، تخلف که از لحاظ معنایی در زبان فارسی به ترتیب دچار تخصیص، توسیع و یا تغییر معنایی شده‌اند، ۲. کلمات اختراع‌شده از سوی فارسی‌زبانان که شکل عربی دارند؛ ولی در زبان عربی از این واژگان استفاده نمی‌شود مانند: صراف و صراف، ۳. کلمات اختراعی - ترکیبی در زبان فارسی که ابتدا واژه از زبان عربی قرض گرفته شده و سپس با واژه یا تک‌واژی فارسی ترکیب شده است مانند: بلامنع، لابد، ظاهراً، ۴. کلماتی که در شکل و املا در زبان عربی دچار تغییر شده‌اند مانند مبتلا به‌جای مبتلی، ۵. کلماتی که در نطق و معنا دچار تغییر شده‌اند مانند مصاف (در فارسی جنگ)، ولی در عربی جمع مصف و محل جنگ است و ۶. کلماتی که از لحاظ دستوری تغییر کرده‌اند مانند لابلالی که در عربی فعل و در فارسی صفت است (رک: عبدالمنعم، ۲۰۰۵: ۳۴ - ۵۳).

۳-۳. آسیب‌شناسی یادگیری واژگان مشترک

از نظر منطقی، واژگانی که مدلول خود را در ذهن تثبیت کرده‌اند، هنگام اسناد به مدلولی دیگر مشکل‌آفرین می‌شوند. به عبارت دیگر، هنگامی که ما یک مدلول (مفهوم) متفاوت را در دو زبان به دو واژه مختلف، ربط می‌دهیم مشکل کم‌تری داریم تا اینکه بخواهیم یک واژه مشترک در دو زبان را به دو مدلول (مفهوم) متفاوت وابسته کنیم و هم‌زمان دقت کافی داشته باشیم تا مدلول‌های متفاوت دو زبان را به اشتباه جایگزین یکدیگر نکنیم. در واقع، واژگان مشترک در دو زبان، در بسیاری از مواقع فقط از نظر لفظ و ظاهر مشترک‌اند؛ اما در باطن و از لحاظ دلالت‌ها و دایره و محدوده‌های معنایی کاملاً متفاوت‌اند. گاه هیچ نقطه اشتراکی بین این الفاظ در دو زبان وجود

ندارد یا اگر وجود دارد این اشتراک فقط به گذشته محدود است و هم اکنون کاربرد ندارد. گاه نیز این نقاط اشتراک بسیار اندک است (نصیری، ۱۳۹۰: ۹۳). ناآگاهی از تفاوت‌های معنایی و کاربردی واژگان مشترک سبب می‌شود که زبان‌آموز دچار تداخل زبانی شود.

۳-۴. تداخل زبانی

با توجه به انبوه واژگان عربی موجود در فارسی که در بسیاری موارد دارای تفاوت معنایی، شکلی و یا کاربردی در دو زبان هستند، بروز پدیده تداخل زبانی در فرایند یادگیری زبان عربی از سوی فارسی‌زبانان، امری شایع است. تداخل از نظر لغوی به معنای داخل شدن چیزی در چیز دیگر و از نظر اصطلاحی به معنای تأثیرگذاری زبانی (بیشتر زبان مادری) بر زبان دیگر (زبان دوم/ خارجی) در هنگام نوشتن و یا صحبت کردن است (شوال، بی‌تا: ۱۲۰). «تداخل زبانی از برجسته‌ترین عوامل مؤثر در پیدایش خطاهای زبانی، در یادگیری زبان خارجی است» (گنجی و جلائی، ۱۳۸۷: ۷۷). برای مثال، وقتی عربی‌آموز فارسی‌زبان در ساخت جمله عربی همواره جمله را با اسم آغاز می‌کند، این امر بیانگر تداخل زبان فارسی در زبان عربی است؛ زیرا در زبان فارسی جمله فعلیه وجود ندارد. معمولاً این مشکل در آغاز زبان‌آموزی رخ می‌دهد. حتی ممکن است بعد از اینکه زبان‌آموز فراگرفت در کنار جمله اسمیه از جمله فعلیه نیز استفاده کند، به‌جای به‌کارگیری فعل مفرد در آغاز جمله از فعل جمع استفاده کند؛ مثلاً به‌جای جمله «کتب التلامیذ» بگوید «کتبوا التلامیذ». در این صورت نیز دچار مشکل تداخل زبانی شده است؛ زیرا وی یاد گرفته است که در زبان فارسی برای جمع عاقل همواره فعل جمع به‌کار برد. از این رو، تداخل زبانی نتیجه انتقال تجارب زبان مادری به زبان تحت فراگیری است، این انتقال ممکن است گاهی به‌صورت تأثیر مهارت زبانی موجود بر مهارت زبانی جدید باشد و یا به عکس، مهارت جدید بر مهارتی که فرد قبلاً فرا گرفته است تأثیر بگذارد (رک: جلائی، ۱۳۸۷: ۳۸). درمورد اول، یعنی تداخل زبان مادری بر زبان دوم می‌توان به تداخل واژگانی در این جمله اشاره کرد. «یعیش فی هذه الجامعة». او در این جامعه زندگی می‌کند. در این جمله زبان‌آموز به‌جای کلمه مجتمع که در عربی به معنای جامعه است از خود واژه جامعه استفاده کرده است. در مورد دوم، یعنی تداخل زبان دوم بر زبان مادری باید گفت که این نوع تداخل در مرحله‌ای اتفاق می‌افتد که زبان‌آموز تا حد زیادی بر زبان دوم تسلط یافته است. در این مرحله ممکن است به‌دلیل استفاده فراوان

از زبان دوم، برخی ساختارها یا کلمات زبان دوم را اشتباهاً در زبان مادری اش به کار برد. برای مثال، می‌توان به این جمله اشاره کرد «شروع کردم به تقلید از معلم». در این جمله زبان آموز به جای ذکر فعل در آخر جمله آن را در اول جمله به کار برده است.

تداخل زبانی همیشه به‌عنوان یکی از مشکلاتی که زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان دوم و یا سوم همواره با آن مواجه هستند، مطرح بوده است. آگاهی نسبت به این تداخل‌ها و ارائه راهکارهای مناسب در برابر آن‌ها به‌عنوان یک چالش و نیز یک هدف در آموزش زبان به‌شمار می‌آید (آیتی و منوچهری، ۱۳۹۰: ۱).

۳-۵. بررسی مقابله‌ای^{۱۱}

همان‌گونه که در روش تحقیق اشاره شد، برای دریافت تفاوت‌ها و شباهت‌های واژگان مشترک دو زبان به بررسی مقابله‌ای پرداختیم. اثبات تفاوت‌های میان دو سطح، مشکلات آموزش زبان را روشن می‌سازد؛ یعنی هر وقت یک فارسی‌زبان بخواهد زبان عربی یاد بگیرد، مشکلاتی که در درجه اول با آن مواجه می‌شود، به اختلاف زبان مادری او که زبان فارسی است، با زبان عربی که می‌خواهد آن را فراگیرد، باز می‌گردد (حجازی، ۱۳۷۹: ۴۵). کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان در انتخاب روش تدریس و تدوین کتاب آموزشی نیز مفید است. از نظر فیزیواک^{۱۲} (195: 1985) تحلیل مقابله‌ای، یعنی مقایسه قانونمند ویژگی‌های تعیین‌شده دو یا چند زبان که هدفش فراهم کردن مجموعه اطلاعات برای معلمان و تهیه‌کنندگان مواد درسی است که می‌تواند در آماده‌سازی مواد آموزشی، طراحی دوره‌های آموزشی و گسترش روش‌های تدریس استفاده شود. از مطالب ذکرشده این مطلب منتج می‌شود که هدف از بررسی مقابله‌ای در آموزش و یادگیری زبان، دستیابی به نتایج مثبتی است که آموزش زبان را تسهیل می‌کند.

۳-۶. تحلیل خطا^{۱۳}

نظریه تحلیل خطا را می‌توان گام بعدی بررسی مقابله‌ای به‌شمار آورد؛ زیرا بررسی مقابله‌ای با مقایسه دو سطح زبانی و با کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های دو زبان به پیشگویی خطا می‌پردازد و تحلیل خطا با بررسی خطاهای زبان‌آموز به اثبات و یا رد این پیشگویی می‌پردازد (همام، ۲۰۱۸: ۵۳). بررسی خطاهای زبانی، از جمله تداخل زبانی، تصویری از پیشرفت زبان‌آموز ارائه می‌دهد

که پژوهشگر با این تصویر می‌تواند کاربردهای یادگیری زبان آموز را شناسایی کند و آن بعد از فرایند آموزشی که مورد غفلت واقع شده را شناسایی کرده است و با اهمیت دادن به آن بُعد در فرایند آموزش و یادگیری زبان به حل مشکل بپردازد (طعیمه، ۱۴۲۵ق: ۳۹). بنا بر تعاریفی که ارائه شد تحلیل خطاهای زبان آموز نقشی اساسی در بهبود فرایند آموزش و یادگیری زبان دارد. کوردر علت‌های خطا را به سه بخش عمده تقسیم می‌کند: ۱. خطاهایی که به دلیل تداخل زبان مادری زبان آموز در زبان دوم ایجاد می‌شوند، ۲. خطاهایی که به دلیل تعمیم مفرط یک قاعده زبانی به وجود می‌آیند و ۳. خطاهایی که به دلیل روش‌های اشتباه تدریس و همچنین، محیط ایجاد می‌شوند (Corder, 1957: 216). پژوهشگران در این تحقیق با علم بر موارد ذکر شده، به بررسی خطاهای تداخل واژگانی دانشجویان می‌پردازند.

۴. یافته‌ها

جدولی که در پی می‌آید، بیانگر اطلاعات آزمون‌دهندگان و دسته‌بندی میانگین نمرات آن‌هاست. پژوهشگران به منظور تبیین هر چه بیشتر مسئله به تقسیم‌بندی نمرات در ۵ طیف پرداختند. به طوری که برای اعداد ۱ تا ۲۰ طیف‌های ضعیف، ۲۰ تا ۴۰ متوسط، ۴۰ تا ۶۰ خوب، ۶۰ تا ۸۰ خیلی خوب و ۸۰ تا ۱۰۰ عالی را در نظر گرفتند. همچنین، در جدول شماره ۱ نتایج حاصل از آزمون t که به منظور مقایسه میانگین نمرات هر دانشگاه در نگارش ۱ و ۳ به کار گرفته شده، قابل مشاهده است.

جدول ۱: توصیف جامعه آماری، دسته‌بندی نمرات و نتایج آزمون تی

Table 1: Description of statistical population, score scaling and the results of T test

نتایج آزمون t		دسته‌بندی نمرات					اطلاعات آزمون‌دهندگان				
سطح معنا-داری	سطح معنا-داری آزمون لیون	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	میانگین نمرات	ترم تحصیلی	تعداد افراد	مهارت نگارش	دانشگاه
	۰/۰۰۵						۳۹.۷۵	۵	۹	۱	اراک
	۰/۳۴۱						۵۸.۶۶	۷	۹	۳	
	۰/۰۰۰						۳۱.۸۱	۱	۱۱	۱	بوعلی

اطلاعات آزمون دهندگان		دسته بندی نمرات				نتایج آزمون t
سینا	۳	۱۱	۵	۵۲.۴		
گیلان	۱	۱۰	۵	۳۸.۶۷		0/026 .948
	۳	۱۰	۷	۴۹.۳۵		
خوارزمی	۱	۹	۵	۴۸.۰۸		0/063 .064
	۳	۹	۷	۵۷.۵		
الزهرا	۱	۱۰	۵	۳۲.۲۷		0/000 .434
	۳	۱۰	۷	۵۲		
شهید بهشتی	۱					
	۳	۱۱	۵	۵۳		
شیراز	۱	۱۷	۳	۴۹.۹۷		0/004 0/007
	۳	۱۷	۵	۶۲.۵۸		
تهران	۱	۶	۵	۴۹.۴۵		0/780 0/132
	۳	۶	۷	۴۸		
علامه طباطبائی	۱	۱۰	۱	۳۷		0/000 0/279
	۳	۱۰	۵	۷۳.۷		
فردوسی	۱	۱۲	۳	۳۵.۰۲		0/001 0/850
	۳	۱۲	۵	۵۷.۱۲		

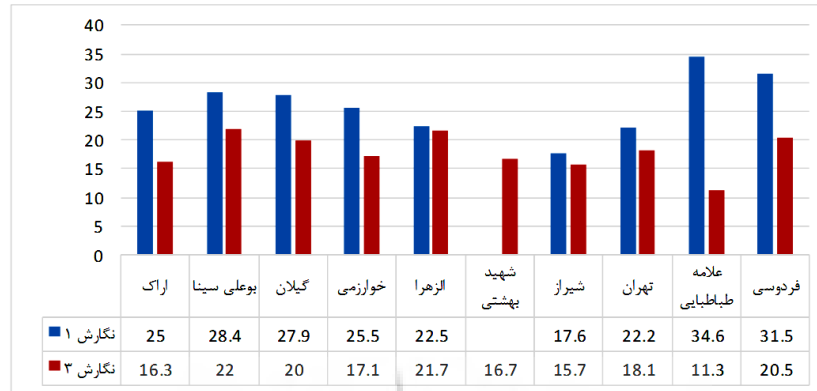
همان گونه که در قسمت دسته بندی نمرات مشاهده شد، نمرات هیچ کدام از دانشگاه ها در طیف عالی و یا به عکس در طیف ضعیف قرار ندارد. نمرات نگارش ۱ دانشجویان ۵ دانشگاه اراک، بوعلی سینا، گیلان، الزهرا، فردوسی در طیف متوسط و نمرات نگارش ۳ دانشجویان دانشگاه های مزبور در طیف خوب قرار دارد. تغییر طیف متوسط به خوب بیانگر پیشرفت دانشجویان در به کار گیری واژگان مشترک است. این در حالی است نمرات دانشجویان در نگارش ۳ در دو دانشگاه شیراز و علامه طباطبائی در طیف خیلی خوب قرار دارد. با این تفاوت که پیشرفت دانشجویان دانشگاه علامه در به کارگیری واژگان مشترک نسبت به دانشجویان دانشگاه شیراز قابل تأمل تر است؛ زیرا نمرات دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبائی از طیف متوسط به خیلی خوب ارتقا یافته است، در حالی که این ارتقای طیف در دانشگاه شیراز از خوب به خیلی خوب بوده است.

البته، ذکر این نکته مهم است که دانشجویان دانشگاه علامه نگارش ۱ را در ترم اول و دانشجویان دانشگاه شیراز این واحد را در ترم سوم گذرانده‌اند؛ ولی دانشجویان هر دو دانشگاه که در آزمون نگارش ۳ شرکت کرده‌اند، ترم پنجم بوده‌اند. در بین ۱۰ دانشگاه مزبور، نمرات دانشجویان دو دانشگاه تهران و خوارزمی در نگارش ۱ و ۳ بدون تغییر محسوسی و در طیف خوب قرار دارد. گفتنی است که دانشجویان هر دو دانشگاه از نظر ترم تحصیلی در یک طیف قرار دارند.

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون t بیانگر این است که افزایش میانگین نمرات همه دانشگاه‌ها به‌جز دو دانشگاه تهران و خوارزمی در نگارش ۳ نسبت به نگارش ۱ معنادار است. در دو دانشگاه تهران و خوارزمی عددی که بیانگر سطح معناداری (sig) است از (p=0/005) بیشتر است. این نتیجه به معنای قبول فرض برابری میانگین نمرات دانشجویان این دو دانشگاه در نگارش ۱ و ۳ است. به عبارتی دیگر، دانشجویان این دو دانشگاه در به‌کارگیری واژگان مشترک در نگارش ۳ پیشرفت قابل ملاحظه‌ای نسبت به نگارش ۱ نداشته‌اند؛ ولی در دانشگاه‌های دیگر عددی که بیانگر سطح معناداری (sig) است از مقدار (p=0/005) کمتر است. از این نتیجه، این مطلب برداشت می‌شود که فرض برابری میانگین نمرات دانشجویان این دانشگاه‌ها در نگارش ۱ و ۳ رد می‌شود. رد شدن فرض برابری میانگین‌ها بیانگر پیشرفت دانشجویان در به‌کارگیری واژگان مشترک در نگارش ۳ نسبت به نگارش ۱ است. از نتایج تفسیرشده از جدول شماره ۱ این نتیجه به‌دست می‌آید که با اینکه دانشجویان در به‌کار بردن واژگان مشترک پیشرفت داشته‌اند؛ ولی همچنان از مشکل تداخل واژگانی و نقص دایره واژگانی رنج می‌برند. در گام بعدی، خطاهای زبان‌آموزان را در دو بخش خطاهای ناشی از تداخل زبانی و نقص دایره واژگانی بررسی کنیم.

۴-۲. میزان تداخل زبان فارسی در عربی در نگارش ۱ و ۳

آنچه در پی می‌آید، بررسی میزان تداخل واژگانی دانشجویان در به‌کارگیری واژگان مشترک در نگارش به زبان عربی است.



نمودار ۱: میزان تداخل زبان فارسی در عربی در نگارش ۱ و ۳

Figure 1: Amount of persian interference in Arabic in writing 1 and 3

همان‌گونه که در نمودار شماره ۱ مشاهده می‌شود، میزان تداخل واژگانی دانشجویان در نگارش ۳ نسبت به نگارش ۱ کاهش یافته است. این کاهش از طرفی بیانگر پیشرفت دانشجویان در به‌کارگیری واژگان مشترک است و از طرفی بیانگر این است که مشکل تداخل واژگانی دانشجویان پس از گذراندن مهارت نگارش ۳، همچنان به‌قوت خود باقی است. آنچه در نمودار شماره ۱ مهم است، کاهش چشمگیر میزان تداخل زبانی دانشجویان دانشگاه علامه در نگارش ۳ است به‌طوری‌که میزان تداخل واژگانی این دانشگاه در نگارش ۱ مقدار ۳۴.۶ است که بالاترین مقدار را در میان سایر دانشگاه‌ها دارد، در حالی که این مقدار به عدد ۱۱.۳ در نگارش ۳ تنزل کرده است. بعد از دانشگاه علامه، دانشگاه شیراز و اراک به‌ترتیب کم‌ترین میزان تداخل زبانی را در نگارش ۳ دارند، با این تفاوت که این کاهش میزان در دانشگاه اراک نسبت به دانشگاه شیراز بیشتر بوده است. شاید دلیل این تفاوت به ترم تحصیلی دانشجویان باز گردد؛ زیرا دانشجویان دانشگاه اراک که در نگارش ۳ شرکت کردند ترم هفتم، ولی دانشجویان دانشگاه شیراز ترم پنجم بودند. همچنین، میزان کاهش تداخل زبانی به‌ترتیب در دانشگاه‌های الزهرا، تهران و خوارزمی چندان مهم نیست. گفتنی است ترم تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در هر دو آزمون این ۳ دانشگاه یکسان است. همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود میزان تداخل زبانی دانشجویان دو دانشگاه فردوسی و بوعلی‌سینا در نگارش ۱ و ۳ تقریباً یکسان است با این تفاوت که

دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا در نگارش ۱ موفق‌تر از دانشجویان دانشگاه فردوسی بوده‌اند این در حالی است که دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا ترم اول و دانشجویان دانشگاه فردوسی ترم سوم بودند؛ ولی در نگارش ۳ - که ترم تحصیلی هر دو دانشگاه یکسان (ترم پنجم) است - این میزان به صورت قابل ملاحظه‌ای در دانشگاه فردوسی نسبت به دانشگاه بوعلی سینا کاهش یافته است. شاید بتوان دلایل‌هایی مانند روش‌های تدریس بهتر و یا شوق و رغبت دانشجویان و یا ... برای این پیشرفت متصور شد.

۴-۳. ارتباط ترم تحصیلی و میزان تداخل زبانی

از بررسی‌های نمرات و میزان تداخل واژگانی دانشجویان دانشگاه‌ها این پرسش به ذهن متبادر می‌شود که آیا بین ترم تحصیلی و میزان تداخل زبان مادری زبان آموز در زبان دوم ارتباط مستقیم وجود دارد یا خیر؟ از آنجا که واحدهای درسی در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های کشور با اختلاف زمانی ارائه می‌شود. بنابراین، ترم تحصیلی دانشجویانی که در آزمون نگارش ۱ و ۳ شرکت کردند، متفاوت بود. برای اینکه تأثیر ترم تحصیلی را بر درصد تداخل زبانی ببینیم، یک مدل رگرسیون لجستیک^۴ برازش دادیم.

۴-۴. ارتباط ترم تحصیلی و میزان تداخل زبانی در نگارش ۱

به منظور تحلیل داده‌های به دست آمده از این بخش فرضیه‌ای که آورده می‌شود در نظر گرفته شد:

- بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی دانشجویان در نگارش ۱ ارتباط معنادار وجود دارد.
- H0: بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی در نگارش ۱ ارتباط معنادار وجود ندارد.
- H1: بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی در نگارش ۱ ارتباط معنادار وجود دارد.

جدول ۲: ارتباط ترم تحصیلی و میزان تداخل زبانی در نگارش ۱

Tabel 2: Relationship between education semester and amount of language interference in writing 1

Variables in the Equation						
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Term			9.227	2	.010	
Step 1 ^a term(1)	.374	.126	8.788	1	.003	1.454
term(2)	.094	.111	.710	1	.399	1.098
Constant	-1.158	.082	199.114	1	.000	.314

a. Variable(s) entered on step 1: term.

بر اساس جدول شماره ۲ و با توجه به سطح معناداری (sig) در آماره والد^۱ که برابر با ۰.۰۰۳ است و این مقدار کمتر از ۰.۰۵ است. بنابراین، فرض H_0 رد می‌شود و فرض H_1 مبنی بر تأیید ارتباط معنادار بین تداخل واژگانی و ترم تحصیلی است، مورد قبول واقع می‌شود. از این رو، می‌توان گفت دانشجویانی که نگارش ۱ را در ترم‌های بالاتری می‌گذرانند دارای تداخل واژگانی کمتری هستند.

۴-۵. ارتباط ترم تحصیلی و میزان تداخل زبانی در نگارش ۳

برای سنجش تأثیر ارتباط تداخل واژگانی و ترم تحصیلی دانشجویان در نگارش ۳ نیز از آزمون رگرسیون استفاده کردیم. در واقع، هدف ما از آزمون دوم رسیدن به این نتیجه است که آیا با گذراندن مهارت نگارش ۱ و ۲ باز هم در نگارش ۳ ارتباط معناداری بین ترم تحصیلی دانشجویان و میزان تداخل واژگانی وی وجود دارد یا خیر؟ برای این پرسش فرضیه‌ای که آورده می‌شود طرح می‌شود:

بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی دانشجویان در نگارش ۳ ارتباط معنادار وجود دارد.

H_0 : بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی در نگارش ۳ ارتباط معنادار وجود ندارد.

H_1 : بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی در نگارش ۳ ارتباط معنادار وجود دارد.

جدول ۳: ارتباط ترم تحصیلی و میزان تداخل زبانی در نگارش ۳

Tabel 3: Relationship between education semester and amount of language interference in writing 3

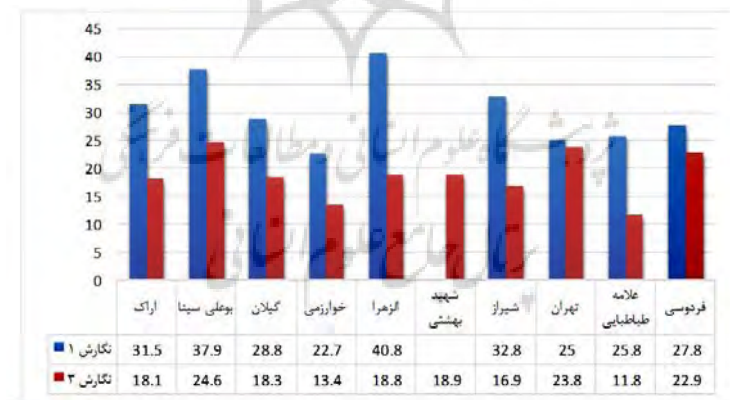
		Variables in the Equation					
		B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	term(1)	-.036	.111	.107	1	.744	.964
	Constant	-1.507	.091	275.181	1	.000	.222

a. Variable(s) entered on step 1: term.

بر اساس جدول شماره ۳ و با توجه به سطح معناداری (sig) در آماره والد که برابر با ۰.۷۴۴ است و این مقدار بیشتر از ۰.۰۵ است. بنابراین، فرض H_0 مورد قبول واقع شده و فرض H_1 مبنی بر تأیید ارتباط معنادار بین تداخل واژگانی و ترم تحصیلی در نگارش ۳ رد می‌شود. از این رو، دلیل عدم ارتباط معنادار بین ترم تحصیلی و میزان تداخل واژگانی دانشجویان در نگارش ۳ این است که توانش واژگانی دانشجویان در ترم‌های بالاتر و با گذراندن نگارش ۱ و ۲ و ورود به نگارش ۳ تقویت می‌شود و دیگر ترم تحصیلی در این توانش تأثیر مستقیم ندارد.

۴-۶. میزان نقص دایره واژگانی دانشجویان در نگارش ۱ و ۳

در گام بعدی به ارائه میانگین نوع دیگری از خطاهای زبان آموزان در نگارش ۱ و ۳ می‌پردازیم.



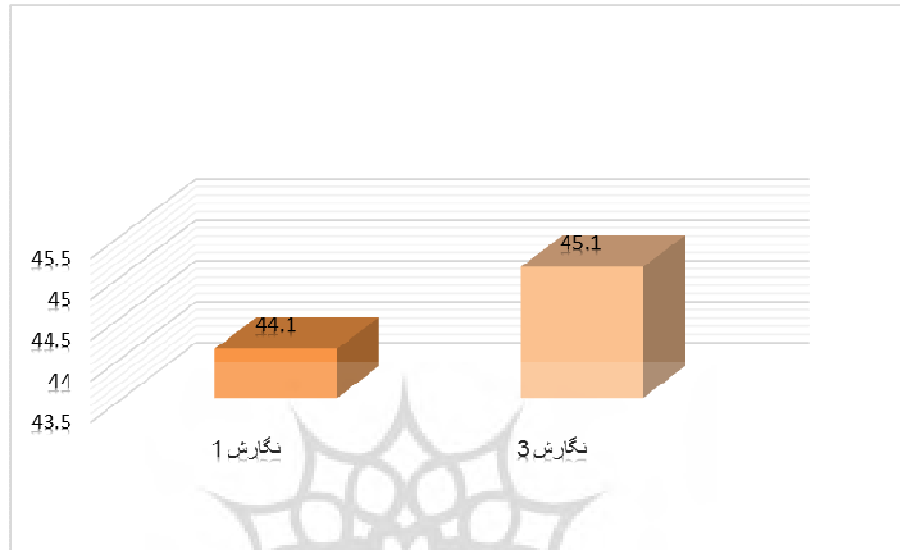
نمودار ۲: میزان نقص دایره واژگانی دانشجویان در نگارش ۱ و ۳

Figure 2: Amount of students' vocabulary deficiency in writing 1 and 3

همان‌گونه که در نمودار شماره ۲ مشاهده شد، نقص دایره واژگانی نیز به‌نوبه خود و حتی در بسیاری موارد بیشتر از تداخل واژگانی در خطاهای زبان‌آموزان تأثیر دارد. با اینکه میزان این نقص تا حد قابل توجهی در نگارش ۳ کاهش یافته است؛ ولی این ضعف همچنان پابرجاست. این در حالی است که انتظار می‌رود زبان‌آموز در ترم‌های پایانی کارشناسی خصوصاً با گذراندن واحدهای نگارشی به‌منزله دشوارترین مهارت زبانی از بین مهارت‌های دیگر، به مرحله‌ای برسد که دیگر، مشکل کمبود دایره واژگانی نداشته باشد؛ ولی نتایج این پژوهش عکس این انتظار را نشان می‌دهد؛ ازجمله پیامدها و شاید بتوان گفت ازجمله عوامل نقص دایره واژگانی زبان‌آموزان فارسی‌زبان توجه نامتعارف دانشجویان به قواعد در یادگیری زبان عربی است.

۴-۷. حاکمیت تفکر قواعدی بر ذهن دانشجویان

بخشی از پرسش‌های آزمون مربوط به تصحیح جملات اشتباه بود. این جملات عاری از اشتباهات صرفی و نحوی بوده و فقط از لحاظ به‌کارگیری واژگان مشترک مشکل داشتند. با بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان به این نتیجه رسیدیم که تنها درصد کمی از آنان متوجه به‌کارگیری نادرست واژه مشترک در جمله شده‌اند. عده‌ای نیز این پرسش‌ها را صحیح قلمداد کردند؛ ولی واکنش بسیاری از زبان‌آموزان به این جملات بسیار مهم بود؛ زیرا آن‌ها به تصحیح جملات از جنبه صرفی و نحوی پرداختند. این مطلب نشان‌دهنده حاکمیت تفکر قواعدی بر ذهن آن‌هاست؛ به‌گونه‌ای که به محض شنیدن تصحیح خطا در جمله به فکر تصحیح آن از جنبه قواعدی می‌پردازند. آنچه در پی می‌آید، بیانگر درصد تصحیحات خطای زبان‌آموزان است.



شکل ۳: درصد خطاهای دانشجویان در تصحیح جملات

Figure 3: Percentage of students' errors in sentence correction

همان‌گونه که ملاحظه شد، ذهنیت قواعدی حاکم در زبان‌آموزان در نگارش ۳ نه‌فقط کاهش نیافته است؛ بلکه نسبت به نگارش ۱ بیشتر هم شده است. این مسئله در آموزش و یادگیری زبان باید مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا آنچه در برقراری ارتباط مهم است مفهوم عبارت است و صرف چیدن درست کلمات و رعایت قواعد نمی‌تواند سبب برقراری ارتباط با اهل زبان باشد. زبان به‌طور کلی سه حوزه واژه، دستور و کارکرد را در برمی‌گیرد. به اعتقاد کولن دستور منبعی است که به زبان‌آموز کمک می‌کند تا برای بیان معنا، به واژه و بافت وابسته نباشد (Cullen, 2008). (221) با اینکه دستور زبان در مقایسه با انبوه واژگان زبان، یک قالب کوچک است که با قرار دادن کلمات بی‌جان در کنار یکدیگر و تبدیل آن‌ها به جمله به آنان روح می‌بخشد؛ اما باید این مهم را در نظر داشت که «این واژگان هستند که زبان را می‌سازند و به درک مطلب کمک می‌نمایند» (رضوانی و نورزی، ۱۳۹۳: ۸۵). «به اعتقاد ویلکنز بدون دستور، می‌توان اطلاعات کمی را منتقل کرد؛ اما بدون واژه انتقال اطلاعات اصلاً امکان ندارد» (به‌نقل از قپانداری بیدگی و ضیاءحسینی، ۱۳۹۲: ۱۲۰). بنابراین، مشخص است که توجه به کیفیت آموزش واژه در تدریس زبان دارای

اهمیت فراوانی است.

برای اینکه اساس کدگذاری خطاهای زبان‌آموزان را تبیین کنیم، در ادامه به ارائه برخی از پرسش‌های آزمون و شرح پاسخ آن‌ها می‌پردازیم.

۴-۸ تحلیل کیفی خطاهای نگارشی

همان‌گونه که در روش تحقیق اشاره شد، قبل از برگزاری آزمون با استفاده از روش بررسی مقابله‌ای به پیشگویی خطای زبان‌آموزان پرداخته و واژگان مشترک را در پرسش‌هایی چون پر کردن جای خالی، ذکر مترادف، ذکر معادل، تعریب، انتخاب و یا ذکر حرف جر مناسب در جای خالی و تصحیح خطای جملات، تعیین کردیم. بعد از اجرای آزمون با استفاده از روش تحلیل خطا، به بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان اقدام کردیم. آنچه در پی می‌آید، بخشی از پاسخ‌های زبان‌آموزان است که بررسی شده است.

الف: جای خالی را با استفاده از کلمات داخل پرانتز پر کنید.

۱. هو مالک هذا الدار ای لویه حق... (المالکیة، المالکیة، المالکیت). پاسخ درست، گزینه دوم است. بیشتر دانشجویان گزینه اول را انتخاب کردند و این پاسخ نشان‌دهنده تداخل واژگانی است؛ چون این واژه در این معنا، تنها در زبان فارسی کاربرد دارد. تعدادی از دانشجویان نیز گزینه سوم را انتخاب کردند که این انتخاب ناشی از نقص دایره واژگانی آن‌هاست؛ زیرا علامت تأیید برای اسم مفرد با تاء مفتوحه کاربرد ندارد.

۲. أصیبت مریم ب ... الدمویّ (المسمومیت، التسمّم، المسمومیّة). پاسخ درست، گزینه دوم است. بیشتر دانشجویان گزینه سوم را به‌منزله پاسخ صحیح انتخاب کردند. این انتخاب ناشی از تداخل واژگانی آن‌ها هستند؛ زیرا این واژه در جمله فارسی به این معنا به‌کار می‌رود. شاید دانشجویان تصور کرده است تنها تفاوت واژه در دو زبان مربوط به تاء آخر کلمه است؛ ولی در معنا هیچ تفاوتی با یکدیگر ندارند. عده‌ای هم در اثر نقص دایره واژگانی گزینه اول را انتخاب کردند. شاید این افراد تصور کرده‌اند که حرف تاء در این واژه جزء ریشه کلمه است و یا اینکه تصور کرده‌اند این حرف نشانه تأیید است. در هر صورت هر دو تصور اشتباه است.

۳. یرجی عدم رمی ... الفاکهة هنا (أقشار، قشور، جلود). پاسخ درست، گزینه دوم است؛ ولی بیشتر دانشجویان گزینه اول را به‌منزله پاسخ درست انتخاب کرده‌اند. دلیل این انتخاب تداخل

زبان مادری زبان‌آموزان در زبان عربی است؛ زیرا جمع کلمه قشر در زبان فارسی، کلمه اقشار است. همچنین، عده‌ای از دانشجویان واژه جلود را انتخاب کردند که این انتخاب ناشی از نقص دایره واژگانی آن‌هاست.

ب: جملاتی که آورده می‌شود را تعریب کنید.

۱. او احساساتش را کنترل کرد. واژه مشترک مورد نظر در این جمله واژه «احساسات» است. با اینکه این واژه با علامت جمع عربی جمع بسته شده است؛ ولی در زبان عربی با این علامت به‌کار نمی‌رود؛ بلکه جمع این کلمه واژه احساس است. پاسخ بیشتر زبان‌آموزان بیانگر تداخل زبانی آنان بود؛ زیرا تعریب این کلمه را به‌صورت «احساساته» نوشته بودند.

۲. در این متن هیچ لغت سختی دیده نمی‌شود. واژه مشترک مورد نظر در این جمله واژه «لغت» است. بسیاری از زبان‌آموزان این واژه را بدون تغییر در جمله عربی ذکر کردند که این عملکرد ناشی از تداخل واژگانی آن‌هاست. این در حالی است که بر اساس تحلیل تقابلی صورت گرفته، کلمه لغت در زبان عربی، یعنی زبانی که با آن صحبت می‌شود. برای مثال، گفته می‌شود: «لسان البریطانیین اللغة الإنجلیزیة»، یعنی زبان بریطانیای‌ها زبان انگلیسی است؛ ولی در زبان فارسی این واژه به معنای کلمه (جزئی از جمله) به‌شمار می‌رود. بنابراین، این واژه در فارسی دچار تخصیص معنایی شده است.

۳. مسابقات ورزشی او در سطح بین‌المللی است. کلمه مورد نظر در این جمله واژه «بین‌المللی» است. این واژه از اختراعات فارسی‌زبانان است که از ترکیب دو کلمه عربی به‌وجود آمده است و به‌جای واژه «الدولی» در عربی به‌کار می‌رود (عبدالمعزم، ۲۰۰۵: ۳۵). بیشتر دانشجویان این واژه را در جمله عربی به‌کار برآوردند که این عملکرد نشان‌دهنده تداخل واژگانی آن‌هاست. عده‌ای هم واژگان بی‌ارتباط به این واژه را بیان کردند که بیانگر نقص دایره واژگانی آن‌ها بود.

۴. پدر دوست من یک عکاس است. کلمه مورد نظر واژه «عکاس» بود. این واژه تنها داری ریشه عربی است، در حالی که در زبان عربی کاربردی ندارد و جزء کلمات اختراعی فارسی‌زبان است (همان: ۳۴). معادل عربی این کلمه، واژه «المصور» است. این در حالی است که عده‌ای از زبان‌آموزان، به‌دلیل تداخل زبان مادری، واژه عکاس را به همان شکل در جمله عربی به‌کار گرفتند.

ج: اگر در جملاتی که آورده می‌شود خطایی می‌بینید تصحیح کنید (با ذکر دلیل).

۱. هو شخص کاذب لا يمكن الاعتماد به: واژه مشترک موردنظر در این جمله کلمه «الاعتماد» است که در زبان فارسی به معنای امین و مورد اطمینان دانستن کسی و در عربی به معنای تکیه کردن است. اگرچه بین این دو کلمه از نظر معنایی ارتباط وجود دارد و می‌توان گفت کسی که بتوان به او اطمینان کرد مانند تکیه‌گاه آدمی است؛ ولی کاربرد این واژه در جمله ذکرشده خطاست. به جای کلمه الاعتماد باید کلمه «الثقة» را به کار برد. بیشتر زبان‌آموزان متوجه خطای موجود در جمله نشدند و به تصحیح جمله از جنبه قواعدی پرداختند. این عملکرد به‌نوعی هم بر تداخل واژگانی و هم نقص دایره واژگانی آنان دلالت می‌کند.

۲. الأمس كانت نُوبته و اليوم جاءت نوبتي: واژه مشترک موردنظر در این جمله کلمه «النوبة» است. جمله به این معناست «دیروز نوبت او بود و امروز نوبت من است». کلمه نوبت در فارسی به معنای سکنه قلبی است و واژه درست در جمله ذکرشده کلمه «الدور» است.

۳. لا تقتربوا بالشارع عند عبور السيارات منه: خطای این جمله به کاربرد نامناسب حرف جر «ب» برمی‌گردد؛ زیرا حرف متناسب با فعل «لا تقتربوا» حرف «من» است؛ ولی نقص دایره واژگانی دانشجویان سبب شده است که به جای تصحیح خطای جمله به تصحیح آن از جنبه صرفی و نحوی بپردازند.

۵. نتیجه

نتایج پژوهش بیانگر این بود که دایره واژگان مشترک دانشجویان با گذراندن واحدهای مهارت نگارش تغییر معناداری پیدا می‌کند. همچنین، بین تداخل واژگانی زبان‌آموزان و ترم تحصیلی آنها در نگارش ۱ ارتباط مستقیم وجود دارد؛ ولی این ارتباط با گذراندن واحدهای مهارت نگارش و رسیدن به واحد نگارش ۳ از بین می‌رود. این مسئله بیانگر توانمند شدن زبان‌آموزان در به‌کارگیری این واژگان در نگارش ۳ است. همچنین، نتایج آزمون تی بیانگر معنادار بودن پیشرفت دانشجویان در مهارت نگارش ۳ نسبت به مهارت نگارش ۱ در همه دانشگاه‌های ذکرشده به جز دو دانشگاه تهران و خوارزمی بود. با این حال، دسته‌بندی نمرات دانشجویان در مهارت نگارش ۱ و ۳ نشان داد میزان این پیشرفت چندان مهم نیست؛ زیرا نمرات هیچ‌کدام از دانشگاه‌ها در طیف عالی قرار نگرفت. در این دسته‌بندی، تنها نمرات دانشجویان دو دانشگاه شیراز و علامه طباطبائی از نمرات دیگر دانشجویان بالاتر و آن هم در طیف خیلی خوب قرار گرفت. از این رو، در پاسخ به

پرسش اول تحقیق (توانایی مهارت واژگانی زبان آموزان در زمینه واژگان مشترک بین عربی و فارسی در مهارت نگارش ۱ و ۳ چگونه است؟) می‌توان گفت: با وجود اینکه زبان آموزان در تشخیص و به‌کارگیری واژگان مشترک در نگارش ۳ نسبت به نگارش ۱ پیشرفت داشته‌اند؛ ولی همچنان در تشخیص تفاوت‌های معنایی این واژگان در زبان‌های عربی و فارسی ضعیف هستند. از عوامل مهم این ضعف می‌توان به نقص دایره واژگانی و تداخل زبانی اشاره کرد. در پاسخ به پرسش دوم تحقیق (اختلاف زمانی ارائه واحدهای مهارت نگارش در تقویت ذخیره واژگانی دانشجویان چه تأثیری دارد؟) می‌توان گفت: ارائه مهارت نگارش ۱ از ترم سوم و بعد از آن نتایج بهتری در پی دارد؛ چون دانشجویان با تقویت مهارت زبانی خود کمتر دچار تداخل زبانی می‌شوند. برای مثال، میزان تداخل زبانی دانشجویان دانشگاه علامه و بوعلی‌سینا - که مهارت نگارش ۱ را در ترم اول گذرانده بودند نسبت به تداخل زبانی به دانشجویانی که همین مهارت را در ترم‌های بالاتر داشتند - بیشتر بود. همچنین، نتایج نشان داد بعد از دانشگاه علامه، دانشگاه شیراز و اراک به ترتیب کمترین میزان تداخل زبانی را در نگارش ۳ داشتند. با این تفاوت که این کاهش میزان در دانشگاه اراک نسبت به دانشگاه شیراز بیشتر بوده است. شاید دلیل این تفاوت به ترم تحصیلی دانشجویان باز گردد؛ زیرا دانشجویان دانشگاه اراک که در نگارش ۳ شرکت کردند ترم هفتم، ولی دانشجویان دانشگاه شیراز ترم پنجم بودند. با وجود این، نتایج رگرسیون لجستیک نشان داد بین میزان تداخل واژگانی و ترم تحصیلی دانشجویان در نگارش ۱ ارتباط معنادار وجود دارد؛ ولی این ارتباط معنادار در نگارش ۳ مشاهده نمی‌شود. بر اساس نتیجه کسب‌شده شاید بهتر باشد مهارت نگارش در ترم‌های بالاتر مانند ترم ۳ ارائه شود تا دانشجویان با ذخیره واژگانی بیشتری به یادگیری این مهارت بپردازند. از نتایج مهمی که در این پژوهش به آن دست یافتیم، نوع نگرش به آموزش و یادگیری زبان بود که سبب تشدید ضعف زبانی زبان آموزان شده است. حاکمیت تفکر قواعدی بر ذهن بیشتر دانشجویان این تصور را برای آنان به وجود آورده است که ملاک صحیح بودن یک جمله در زبان عربی، عاری بودن آن جمله از اشکالات صرفی و نحوی است. شاید تفاوت دستور زبان عربی و فارسی به دلیل غیرهم‌خانواده بودن این دو زبان، سبب شده است که زبان آموزان فارسی‌زبان در یادگیری زبان عربی متحمل زحمت مضاعف شوند؛ ولی نوع برخورد گروه‌های آموزش عربی در ایران نیز شاید بی‌تأثیر نباشد. به عبارتی دیگر، تکیه در آموزش زبان عربی بیشتر بر یادگیری دستور زبان بوده است تا یادگیری

زبان برای برقراری ارتباط و رساندن منظور متکلم به مخاطب. از این رو، توصیه می‌شود با توجه به انبوه واژگان عربی در زبان فارسی، گروه‌های آموزش عربی به تدریس واژگان مشترک و تبیین تفاوت معنایی و کاربردی این واژگان در زبان‌های عربی و فارسی، در قالب جمله، توجه مضاعف داشته باشند. از جمله روش‌های تشریح تفاوت واژگان در دو زبان می‌توان به روش تدریس واژه با تکیه بر نتایج بررسی مقابله‌ای واژه مشترک بین دو زبان اشاره کرد.

۶. پی‌نوشت‌ها

۱. برای اطلاعات بیشتر به مقاله «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى الطلاب طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها»، *مجله دراسات في تعليم اللغة و تعلمها*، شماره ۴، صص ۳۱ - ۵۶، مراجعه کنید.
۲. برای اطلاعات بیشتر به مقاله «التحليل التقابلي لبعض المفردات المشتركة بين اللغتين الفارسيّة و العربيّة»، *مجله دراسات في اللغة العربيّة وآدابها*، شماره ۲۸، صص ۶۵ - ۸۴، مراجعه کنید.
3. Validity
4. Reliability
5. Cronbach' s alpha coefficients
6. Independent Samples T-Test
7. Interference
۸. خطاهای نگارشی شایع دانشجویان ایرانی رشته زبان و ادبیات عربی در به‌کارگیری حروف جر.
9. Brown
۱۰. تغییر واژگان زبان یکی از موارد تخصیص یا توسعه یا تغییر کاربرد واژه دخیل در زبان مقصد را به‌خود اختصاص می‌دهد (اگریدی، ۱۳۹۴: ۳۴۴).
11. Contrastive analysis
12. Fisiak
13. Error analysis
14. Logistic Regression
15. wald

۷. منابع

- براون، هـ دوغلاس (۱۹۹۴). *أسس تعلم اللغة و تعليمها*، ترجمه عبده الراجحي و علی علی أحمد شعبان. بیروت: دار النهضة العربية.

- طعیمه، رشدی أحمد (۱۴۲۵). *المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. الطبعة الأولى. القاهرة: دارالفکر العربی.
- عبدالمنعم، محمد نورالدین (۲۰۰۵). *معجم الألفاظ العربیة فی اللغة الفارسیة*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- آیتی، اکرم و فاطمه منوچهری (۱۳۹۰). «تجزیه و تحلیل خطا در استفاده از زمان دستوری زبان فرانسه توسط فارسی‌زبانان با دانش زبان انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*. س ۴۴. ش ۱. صص ۵۵ - ۷۲.
- آگریدی، ویلیام و همکاران (۱۳۹۴). *درآمدی بر زبان‌شناسی معاصر*. ترجمه علی درزی. تهران: سمت.
- حجازی، محمود فهمی (۱۳۷۹). *زبان‌شناسی عربی*. ترجمه سید حسین سیدی. تهران: سمت.
- پاپی، علی و محمد خاقانی (۱۳۹۶). «تحلیل خطاهای حروف جر در نگارش عربی‌آموزان فارسی‌زبان». *لسان‌مبین*. س ۹. ش ۲۹. صص ۱ - ۲۲.
- نصیری، حافظ (۱۳۹۰). *روش ارزیابی و سنجش کیفی متون ترجمه‌شده از عربی به فارسی*. تهران: سمت.
- امینی، ادیس و شهریار نیازی (۱۳۹۴). «ماهیت و پیامدهای تحول معنایی واژگان عربی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۲ (۲۳). صص ۵۳ - ۷۶.
- رضوانی، رضا و سمیه نوروزی (۱۳۹۳). «میزان توجه به ابعاد مختلف یادگیری واژه در کتاب‌های درسی دانشگاهی زبان انگلیسی تخصصی انتشارات پیام‌نور و تأثیر آن در کیفیت نظام آموزشی». *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. س ۵. ش ۱۰. صص ۸۵ - ۹۶.
- غلامعلی‌زاده، خسرو و همکاران (۱۳۹۷). «بررسی تداخل نحوی کردزبانان کلهر ساکن کرمانشاه به هنگام تکلم به زبان فارسی معیار». *جستارهای زبانی*. د ۹. ش ۲. صص ۲۰۹ - ۲۲۶.
- قیانداری بیدگلی، فهیمه و سید محمد ضیاء حسینی (۱۳۹۲). «تأثیر استفاده از تصویر در افزایش دانش واژگانی فارسی‌آموزان خارجی: مطالعه موردی فارسی‌آموزان کره‌ای». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. د ۲. ش ۲. صص ۱۱۹ - ۱۳۸.
- گنجی، نرگس و مریم جلائی (۱۳۸۷). «تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی-

- زبان». *زبان و ادبیات عربی*. ش ۱۰. صص ۷۷ - ۹۹.
- متقى زاده، عيسى و همكاران (۱۳۹۷). «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى الطلاب طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها». *دراسات في تعليم اللغة و تعلمها*. العدد ۴. صص ۳۱ - ۵۶.
 - نظری، علیرضا و زهره اسداللهپور عراقی (۱۳۹۴). «تداخل زبانی و دگرگونی معنایی وام‌واژه‌های عربی و جنبه‌های تأثیر آن بر ترجمه از عربی». *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*. س ۵. ش ۱۳. صص ۸۵ - ۱۰۶.
 - جلائی، مریم (۱۳۸۷). «دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتی أصفهان و كاشان». *رسالة مقدمة لنيل إلی شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها*. إشراف: الدكتور نرگس گنجی، كلية اللغات الأجنبية، قسم اللغة العربية و آدابها؛ جامعة أصفهان.
 - همام، أحمد (۲۰۱۸). *تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية، تحليل الأخطاء و تنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تطبيقية*. بيروت: دارالكتب العلمية.
 - شوال، نصيرة (د.ت). «علاقة التداخل اللغوي بالنمو النفسي اللساني عند الطفل». *الجزائر*.
<https://www.univ-chlef.dz/djossour/>

References:

- Abd Almonem, Mohamed Nuruddin, (2005), *Dictionary of Arabic language in Persian language*. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University. [In Arabic].
- Amini, I. & Neiazi, Sh. (2015). "The nature and implications of the semantic transformation in Arabic vocabulary in Farsi". *Language Related Research*. Vol. 6 (23ed edition). Pp: 53-76. [In Persian].
- Ayati, A. & Manouchehri, F. (2011) "Analysing mistakes in using time-tenses in French language by Persian speakers with a knowledge of English language".

- Quarterly Journal of Translations and Language Studies*. No. 4. Pp: 31-56. [In Persian].
- Bravn, V. (1994). *Foundations of language learning and teaching*. Translated by: Abdo Al Rajhi and Ali Ahmed Shaaban. Beirut: Arabic Renaissance House. [In Arabic].
 - Corder S.P. (1975). "Error analysis, interlanguage and second language acquisition". *Language Teaching and Linguistics*. No. 8. 1975 . Pp.:201-217.
 - Cullen, R. (2008). "Teaching grammar as a liberating force". *ELT Journal*. Vol 62/3. Pp: 221-230.
 - Fisiak, J. (1985). *Contrastive analysis and the language teaching*. Oxford.
 - Ghapandari Bidgoli, F. & Hoseini, S. M. Z (2013). "The effect of using pictures on enhancing vocabulary knowledge of foreign Persian learners: Case study of Korean Persian learners". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. Vol. 2, No. 4. Pp: 119-138. [In Persian].
 - Gholam Alizadeh, Kh. et. al. (2018). "A study of syntactic interference in Kalhori natives when speaking standard Persian". *Language Related Research*. Vol. 2, No. 9. Pp : 209-226. [In Persian].
 - Hijazi, M. F. (2000). *Arabic linguistics*. Translated by Seyyed Hossein Seyyedi, Thran, SAMT. [In Persian].
 - Homam, A. (2018). *Analyzing errors in teaching foreign languages, analyzing errors and developing linguistic competence in teaching Arabic to non-native speakers, an applied study*. Beirut: Dar Al Kotob Al Ilmiyah. [In Arabic].
 - Jalaei, M. (2008). "Examining the writing errors of B.A students mastering in Arabic in Isfahan and Kashan universities". *Thesis Submitted in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arte (M.A) in Arabic Language Teaching*, Supervisor: Dr. Narges Ganji, Department of Arabic Language, Faculty of Foreign Language, Department of Arabic Language. [In Arabic].

- Motaghizadeh, I. et. al. (2018). "Common writing errors made by Iranian students of arabic language and literature" in Writing Arabic Adpositions (Huruf ul jaar). *Studies in Arabic Teaching and Learning*. No. 1. Pp: 55-72. [In Arabic].
- Nassiri, H. (2011). *A qualitiative approach to assess texts translated from Arabic into Persian*. 1st Edition, Tehran: SAMT. [In Persian].
- Nazari, A.R. & Asadollahpour Araghi, Z. (2015). "Transformation of borrowed words in Arabic language and its implications for translating Arabic texts". *Two Quarterly Journal of Translation Research in Arabic Language and Literature*, Vol. 5. No. 13. Pp: 85-106. [In Persian].
- O' Grady, W. et. al. (2015). *Introduction to contemporary Linguistics*. Translated by Ali Darzi, 7th Edition. Thran: SAMT. [In Persian].
- Rezvani, R. & Norouzi, S. (2014). "Aspects of vocabulary knowledge in Payame Noor University english textbooks and their effects on the quality of Iranian higher education". *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. Vol. 5. No. 10. Pp: 85-96. [In Persian].
- Shavval, N. (Undated). "The relationship between language overlap and child psychological development". *Aljazayer*. Available from : <https://www.univ-chlef.dz/djossour/>. [In Arabic].
- Toayme, Roshdi Ahmad, (2004), *Language skills, levels, teaching and difficulties*. 1st edition, Alghaherh: Darul Fikr Al-arabi. [In Arabic].

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی