



بررسی تطبیقی خطاهای نگارشی دانش‌جویان ایرانی زبان‌های

انگلیسی و عربی

مهدی حسین‌پناهی تازه‌آباد^۱

مربی و عضو هیئت علمی گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مدرس سنندج.

امید ورزنده،

استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج.

تاریخ دریافت: ۹۵/۷/۸ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱۴

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی خطاهای نگارشی دانش‌جویان ایرانی رشته‌های زبان انگلیسی و زبان عربی از طریق مقایسه‌ی آنها هم به صورت مجزا و هم با یکدیگر می‌باشد. اگرچه پیش‌تر مطالعات زیادی در حوزه‌ی تحلیل خطاها در ایران انجام گرفته، کم‌تر به مقایسه‌ی دو زبان خارجی رایج در ایران یعنی انگلیسی و عربی، پرداخته شده است. برای انجام این تحقیق، برگه‌های امتحان پایان ترم درس نگارش تعداد ۱۰۷ دانش‌جوی رشته‌ی عربی (۵۶ نفر) و انگلیسی (۵۱ نفر) شاغل به تحصیل در دانشگاه کردستان و دانشگاه فرهنگیان، واقع در شهر سنندج، مورد استفاده قرار گرفت و خطاهای موجود در آنها برای انجام تحلیل توصیفی با استفاده از مجذور خی، با به‌کاربردن دو جدول مجزا برای انگلیسی و عربی و یک جدول مشترک برای خطاهای مشترک آنها، در سه گروه اصلی برای هر زبان، دسته‌بندی شدند.

نتایج تحلیل، تفاوت‌های معنی‌داری را میان خطاهای صورت‌گرفته توسط دانش‌جویان انگلیسی و عربی نشان می‌دهد؛ با این وجود، در مواردی مانند مقایسه‌ی خطاهای مشترک میان هر دو گروه، به دلیل ضعیف‌بودن میزان تأثیر، نتایج باید با احتیاط تفسیر گردد.

کلیدواژه‌ها: دانش‌جویان زبان انگلیسی، دانش‌جویان زبان عربی، تحلیل خطا، خطا، اشتباه

مقدمه

فیزیاک^۲ تحلیل مقابله‌ای^۳ را به صورت "زیرشاخه‌ای از زبان‌شناسی که به مقایسه‌ی دو یا چند زبان یا زیربخش‌های آنان، با هدف تعیین تفاوت‌ها و شباهت‌های میان آنها می‌پردازد" توصیف می‌نماید. وی همچنین، مطالعات مقابله‌ای را به دو دسته تقسیم می‌کند: نظری و کاربردی. مطالعات مقابله‌ای کاربردی که در این پایان‌نامه به آن پرداخته می‌شود، بخشی از زبان‌شناسی کاربردی است که بر پایه‌ی یافته‌های مطالعات مقابله‌ای نظری، چهارچوبی را برای مقایسه‌ی زبان‌ها فراهم می‌آورد. البته مطالعات مقابله‌ای کاربردی عمدتاً (نه انحصاراً)، با بازنمود روستاختی زبان‌ها سروکار دارد (فیزیاک، ۱۹۸۱: ۱).

از سوی دیگر، فالاحی در رابطه با ارزش این گونه مطالعات بیان می‌دارد که هر بررسی مقابله‌ای دارای دو ارزش نظری اساسی است: همگانی و آموزشی. از نظر همگانی، بررسی مقابله‌ای پدیده‌ی واگرایی یا هم‌گرایی هر دو زبان مشخصی را به صورتی دقیق‌تر توصیف می‌کند و بنابراین، به نظریه‌های همگانی جهانی‌های زبانی کمک می‌نماید. به لحاظ آموزشی، وجوه متباین نظام‌های زبان‌شناختی هر دو زبان مشخصی را آشکار می‌نماید؛ در مورد ماهیت و ذات این تباین‌ها نوعی بینش می‌بخشد؛ وجود موانع بالقوه‌ی یادگیری را پیش‌بینی می‌کند و سرانجام، معلمین و طراحان آموزشی را یاری می‌دهد تا بنیان محکمی برای گسترش و توسعه‌ی مطالب آموزشی جهت استفاده در برنامه‌های آموزش زبان فراهم آورند. به علاوه، وی اظهار می‌دارد که چون بررسی مقابله‌ای شکلی از زبان‌شناسی است، چهارچوبی را هم که توصیفات زبان‌شناختی دو زبان مورد مقایسه بر اساس آن سازمان می‌یابند، از زبان‌شناسی می‌گیرد به این معنی که: یک، سازوکار تقسیم مفهوم "زبان" را به حوزه‌های واج‌شناسی، دستور زبان و واژگان در زبان‌شناسی پذیرفته و

اعمال می‌نماید. دو، مقوله‌های توصیفی زبان‌شناسی را به کار می‌گیرد؛ و سه، از توصیف‌هایی که زبان‌شناسی در "مدل" زبان به آنها دست یافته است، استفاده می‌کند (فلاحی، ۱۹۹۱).

کار بررسی و مقایسه‌ی مقابله‌ای دو زبان در همه‌ی حوزه‌های زبان مانند واج‌شناسی، صرف، نحو، معنی‌شناسی و غیره، و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان نیز در کلیه‌ی مهارت‌ها و زیرمهارت‌های مختلف زبان دوم مانند صحبت کردن، خواندن، نوشتن و غیره، می‌تواند صورت گیرد. در میان این مهارت‌ها، نوشتن مشکل‌ترین مهارت برای اکتساب پنداشته می‌شود. به علاوه، بیش‌تر ارتباطات در حوزه‌ی بازرگانی و تجارت، اعلام و اطلاع ابداعات و اختراعات به دیگران، نامه‌نگاری، تحصیل و غیره، همه و همه در درجه‌ی اول، از طریق نوشتن صورت می‌پذیرد. نوشتن مهارتی متضمن تولید و یکی از مشکل‌ترین و به همین سبب، ناامیدکننده‌ترین موضوعات برای تدریس به ویژه، در کلاس‌های آموزش زبان دوم/خارجی می‌باشد. بنابراین، تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری زبان-آموزان که موضوع این تحقیق می‌باشد، ارزش و اهمیت ویژه‌ای دارد و نتایج تحقیقات در این حوزه می‌تواند بسیار سودمند واقع گردد.

ساختار ادامه‌ی مقاله به این صورت است که ابتدا در بخش یک، برخی از تحقیقات پیشین معرفی می‌شوند. سپس در بخش دوم، به مبانی نظری و تعریف مفاهیم پایه پرداخته و در بخش سوم هم روش انجام تحقیق توصیف می‌شود. بخش‌های چهارم و پنجم هم به ترتیب، به تحلیل، بحث و بررسی داده‌ها و نتیجه‌گیری اختصاص یافته است.

۱. تحقیقات پیشین

کارهای تحقیقاتی زیادی در رابطه با تحلیل خطاهای زبانی زبان‌آموزان و دانش‌جویان زبان‌های دوم/خارجی انجام گرفته است. از میان آنها در ایران می‌توان به رضایی (۱۳۷۶) و سلیمانی (۱۳۸۰)، و نیز به البوعینین^۴ (۲۰۰۶)، وو و گارزا^۵ (۲۰۱۴) و مونگونگو^۶ (۲۰۱۰) در خارج از ایران اشاره نمود.

رضایی (۱۳۷۶) به بررسی تأثیر میزان تسلط زبان‌آموزان ایرانی در زبان انگلیسی بر نوشتن و ترجمه، در یک گروه با مهارت زیاد و گروه دیگر با مهارت کم، پرداخته و به این نتیجه می‌رسد که مهارت آنها در زبان دوم بر کیفیت، پیچیدگی و خطاهای زبانی آنها در ترجمه و نگارش تأثیر می‌گذارد.

سلیمانی (۱۳۸۰) هم خطاهای نوشتاری دانش‌جویان فارسی‌زبان رشته‌ی زبان انگلیسی را با دانش‌جویان سایر رشته‌ها مقایسه می‌نماید و چنین نتیجه‌گیری می‌نماید که مهارت نوشتاری زبان اول به زبان دوم هم منتقل می‌گردد؛ به این معنی که، دانش‌جویانی که در زبان اول بهتر می‌نویسند، به شرط این که مهارت زبانی کافی در زبان دوم کسب کرده باشند، در زبان دوم هم نگارش بهتری دارند.

البوعینین (۲۰۰۶) خطاهای ساختار جمله، املاء و نشانه‌گذاری دانش‌جویان زبان انگلیسی دانشگاه قطر را بررسی نموده است که در آن خطاهای دستوری بیش‌ترین فراوانی را داشته است اگرچه، به‌کاربردن ساختارهای دستوری نامناسب، ضعف در املاء و نشانه‌گذاری هم مشهود بوده است. وی در البوعینین و العمادی (۱۹۹۸) هم به این نتیجه رسیده بود که درک مفهوم تقطیع یا بُرشی از زمان برای آزمودنی‌های تحقیق (به عنوان مثال، فعل حال/گذشته‌ی کامل در مقابل حال/گذشته‌ی ساده)، مشکل بوده است. به باور وی، اگرچه عربی از نظر معنایی و با استفاده از "قَدْ" یا قیدهایی مانند "تَوَّأ" یا "لِتَوَّ" می‌تواند کاربردهای مختلف زمان حال کامل انگلیسی را بیان کند اما، از نظر دستوری فاقد یک مقوله‌ی دستوری است که دقیقاً معادل آن باشد و همین امر هم زمینه را برای بروز خطا فراهم می‌نماید.

تحقیق وو و گارزا (۲۰۱۴) بر روی چینی‌زبانانی که زبان‌آموز انگلیسی بودند نشان داده است که بیش‌ترین خطاها در حوزه‌ی دستور و به‌ویژه، در مطابقت فعل-فاعل و بعد از آن، به ترتیب اهمیت، بخش‌بندی و ساختار جمله، مفرد/جمع و حذف فعل بوده است.

سرانجام، مونگونگو (۲۰۱۰) پیکره‌ای متشکل از ۳۶۰ مقاله‌ی نوشته‌شده توسط ۱۸۰ دانش‌جو را مورد تحلیل قرار می‌دهد که زبان اول آنها اوشیوامبو^۷، آفریکانس^۸ و سولیزی^۹ است. در تحقیق

وی، بیش‌ترین میزان خطا در میان همه‌ی گروه‌های آزمودنی، خطاهای املائی است و خطاهای مربوط به مقوله‌های زمان و حروف اضافه در رده‌های بعدی قرار دارند.

۲-۱. مبانی نظری

با توجه به عنوان این تحقیق، مفاهیم کلیدی خطا و تحلیل خطا اهمیت خاصی در درک مطالب ارائه‌شده در اینجا دارند و بنابراین، ارائه‌ی تعریف، تبیین و توضیح آنها بدان‌گونه که در پی می‌آید، ضروری به نظر می‌رسد.

۲-۲. خطا و اشتباه

خطا به اعتقاد کورد، در واقع، یکی از "مراحل رشد طبیعی" و مشابه چیزی است که بچه‌ها در اکتساب زبان اول انجام می‌دهند. در نتیجه، چون این مراحل رشد تا رسیدن بچه‌ها به بزرگسالی، در آنها به طور طبیعی پیش می‌آیند و (به دلیل ماهیت اکتساب زبان اول) هیچ مداخله‌ای در آنها صورت نمی‌گیرد، با خطاهای زبان‌آموزان زبان دوم هم باید به همان شیوه برخورد شود (کورد، ۱۹۶۷، به نقل از فریز، ۲۰۱۱).

با این وجود، مدرسان و معلمان ممکن است در عمل، تعاریف متنوعی از مفهوم "خطا" داشته باشند. چون معلمان عمدتاً با خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان سروکار دارند، توصیف ناقصی از خطا ارائه می‌کنند. به گفته‌ی فریز، مدرسان هنگام بررسی خطاهای دستوری متون، باید به "ساخت اصلی" بیش‌تر توجه نمایند. به باور وی "خطاها صورت‌های صرفی، نحوی و واژگانی هستند که از قواعد زبان مقصد عدول نموده و منطبق با انتظارات زبانی سخن‌گویان بزرگسال، باسواد و بومی زبان مقصد نیستند" (فریز، ۲۰۱۱: ۳).

خطا را باید از اشتباه زبانی متمایز نمود که آن‌گونه که کورد بیان می‌دارد، شبیه لغزش‌های زبانی هستند. اشتباهات زبانی توسط خود زبان‌آموز قابل تشخیص‌اند و دیر یا زود، اصلاح می‌شوند، اما خطاها نظام‌مندند؛ برای زبان‌آموزان ناآشنا هستند و مدت‌ها بدون اصلاح، تکرار می‌گردند. از آنجا که خطاها برای زبان‌آموزان قابل تشخیص نیستند، از نظر خودشان، خطا شمرده نمی‌شوند، اما مدرسان و معلمان آنها را تشخیص داده و خطا محسوب می‌نمایند (کورد، ۱۹۶۷).

۲-۳. دسته‌بندی و انواع خطا

ویکتور (۱۹۷۳ به نقل از خانسییر، ۲۰۱۳: ۳۶۳) خطاها را به صورت زیر دسته‌بندی می‌نماید:

"... املا، سجاوندی، ساختار جمله، گروه‌های فعلی، گروه‌های اسمی، ضمائر، صفات، حروف اضافه، قیدهای تأکید، خلط واژه‌ها و اصطلاحات یا اشتباه در کاربرد آنها، کوتاه‌سازی، اختصارات و موارد غیررسمی، تکرار و اطناب و بی‌دقتی".

از طرف دیگر، بر اساس ضرورت و اولویت تصحیح خطاها، برت دو نوع خطا را از هم بازمی‌شناسد: جهانی و محلی. جهانی به خطاهایی اطلاق می‌گردد که موجب اختلال در کل پیام متن نوشته می‌گردد؛ اما محلی به خطاهایی گفته می‌شود که لغزش‌های زبان‌شناختی کم‌اهمیتی هستند و تأثیری بر پیام مورد نظر متن ندارند (برت، ۱۹۷۵ به نقل از کورپوز، ۲۰۱۳: ۴۷). به نظر هندریکسون، چون خطاهای جهانی مانع ایجاد ارتباط هستند، معلمین باید بر آنها بیش‌تر تمرکز نموده و آنها را جهت اصلاح در اولویت قراردهند (هندریکسون، ۱۹۸۰ به نقل از کورپوز، ۲۰۱۱).

۲-۴. تحلیل خطا

گاس و سلینگر بر این باوراند که تحلیل خطا، همان‌طور که از اسمش برمی‌آید، نوعی تحلیل زبان‌شناختی است که اساساً بر خطاهای صورت‌گرفته از سوی زبان‌آموزان متمرکز می‌شود (گاس و سلینگر، ۲۰۰۸). البته، باید توجه داشت که خطاهایی مورد تحلیل و مقایسه قرار می‌گیرند که زبان‌آموز در تولید و صورت‌زبان مقصد مرتکب آنها می‌گردد. به عبارت دیگر، به خلاف تحلیل مقابله‌ای که در آن زبان مبدأ مبنای مقایسه است، در تحلیل خطا مقایسه با زبان مقصد صورت می‌گیرد.

به علاوه، تأثیر زبان اول بر زبان دوم هم همواره مدنظر قرار دارد. امری که از آن تحت عنوان "تداخل زبانی" یاد می‌شود و منظور از آن تأثیر منفی زبان مادری بر یادگیری زبان مقصد است (لادو، ۱۹۶۴ به نقل از دیاب، ۱۹۹۷). مطالعات صورت‌گرفته در حوزه یادگیری زبان دوم بر نقش مهم تداخل زبانی که "انتقال زبانی" را در پی دارد صحنه گذاشته‌اند. اولدین "انتقال زبانی" را به

صورت "تأثیر ناشی از شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود میان زبان مقصد و هر زبان دیگری که قبلاً آموخته شده است" تعریف می‌نماید (اولدین، ۱۹۸۹، به نقل از دیاب، ۱۹۹۷: ۷۲).

۳. روش تحقیق

روش انجام این تحقیق به این ترتیب بوده است که ابتدا، آزمودنی‌ها در تاریخی از قبل تعیین شده، در آزمون نگارش ۲ (امتحان پایانی ترم دانشگاهی) شرکت نمودند؛ سپس، برگه‌های اصلاح‌شده جهت تحلیل در راستای اهداف این تحقیق، در اختیار محقق قرار گرفت. مجموع ۱۰۷ انشاء نوشته‌شده توسط دانش‌جویان رشته‌های عربی (۵۶ نفر، شامل ۳۴ مؤنث و ۲۲ مذکر) و انگلیسی (۵۱ نفر، شامل ۱۲ مؤنث و ۳۹ مذکر) دانشگاه‌های کردستان و فرهنگیان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

بر اساس سه جدول (ضمیمه‌های الف، ب، ج) طراحی شده توسط محقق و مورد تأیید دو متخصص، خطاهای صورت گرفته از سوی آزمودنی‌ها به چند گروه و زیرگروه تقسیم شدند. در واقع، انشاها با استفاده از معیارهایی که مخصوصاً برای دانش‌جویان و با هدف دسته‌بندی انواع خطا طراحی شده بودند، مورد بررسی قرار گرفتند. خطاهای موجود در انشاهای انگلیسی در سه مقوله‌ی اصلی دستوری^{۱۱}، واژگانی^{۱۲} و مکانیکی^{۱۳} و زیرمقوله‌های زمان فعل، ساختار جمله، عبارت‌های موصولی، اسم مفرد/جمع، مطابقت فاعل-فعل، اجزاء کلام، حرف تعریف، حرف اضافه، نشانه‌گذاری، نوشتن با حروف بزرگ^{۱۴} و املاء^{۱۵} (جدول الف)؛ و خطاهای مشاهده‌شده در انشاهای عربی هم در سه مقوله‌ی اصلی نحوی^{۱۶}، صرفی^{۱۷} و مکانیکی و زیرمقوله‌های زمان جمله، ساختار جمله، مفرد/جمع، مؤنث/مذکر، حذف فاعل/مفعول/فعل، اجزاء کلام، نوع حروف و اجزاء دستوری، اشتقاق اسم/ضمیر، نوع فعل، تشدید^{۱۸} و املاء (جدول ب) دسته‌بندی شدند. خطاهای مشترک میان دو زبان هم که شامل جمع/مفرد، ساختار جمله، مطابقت فاعل-فعل، اجزاء کلام، اسم/ضمیر،

grammatical
lexical
mechanical
capitalization
spelling
syntactic
morphological
gemination

ضمایر موصولی، زمان فعل، املاء، حروف الفبا (عربی)/حرف تعریف (انگلیسی) و نشانه‌گذاری بود، به صورت مجزا (جدول ج) بررسی شدند.

سپس، برای اطمینان از اعتبار تحلیل‌ها، برگه‌ها در اختیار دو نفر ارزیاب قرار گرفتند؛ و در نهایت، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از فرمول مجذور خی تحلیل و نتایج آن در قالب چند جدول و نمودار ارائه شد. لازم به ذکر است که فرمول مجذور خی^{۱۹} به این دلیل به کار گرفته شد که داده‌ها غیرپارامتری^{۲۰} بودند.

۴. تحلیل، بحث و بررسی داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها، خطاهای مشاهده‌شده در جدول‌هایی قرار داده‌شدند که هر یک از آنها در رابطه با داده‌ها، سه نوع اطلاعات ارائه می‌نمایند: فراوانی^{۲۱}، درصد^{۲۲} و ارزش مانده‌ی استانداردشده^{۲۳}. در این میان، فراوانی و درصد، شاخص‌هایی توصیفی‌اند که نمی‌توان بر اساس آنها به هیچ استنباط آماری رسید اما، ارزش مانده‌ی استانداردشده شاخصی استانداردشده است که بر مبنای آن می‌توان فراوانی خانه‌های عمودی جدول را برای دریافتن تفاوت‌های معنی‌دار با هم مقایسه نمود. مانده‌ی استانداردشده با ارزش بالاتر از $-1/96$ به این معنی است که میزان فراوانی به صورتی معنی‌دار، بیش‌تر از حد انتظار (+) یا کم‌تر از آن (-) می‌باشد. با این توضیحات، در ادامه، به تحلیل داده‌ها می‌پردازیم.

جدول یک فراوانی، درصد و ارزش مانده‌ی استانداردشده را برای خطاهای نوشتاری انگلیسی و عربی نشان می‌دهد.

جدول ۱. فراوانی، درصدها و ارزش مانده‌ی استانداردشده خطاهای نوشتاری انگلیسی و عربی

	Error						Total	
	TEN	STR	SgPI	AG	PSP	PUN		SP
<u>English</u> N	۱۵	۵۵	۴۶	۹	۶۳	۱۵۲	۲۰۵	۵۴۵

Chi-square formula
nonparametric
frequency
percentage
Standardized Residual Value (Std. Residual)

	%	۲,۸%	۱۰,۱%	۸,۴%	۱,۷%	۱۱,۶%	۲۷,۹%	۳۷,۶%	۱۰۰,۰%
	Std. Residual	.۳	۲,۱	۵,۳	-۵,۳	۵,۷	۱۶,۲	-۷,۷	
	N	۴۲	۱۱۷	۴۳	۱۷۵	۶۶	۳۱	۱۲۳۴	۱۷۰۸
Arabic	%	۲,۵%	۶,۹%	۲,۵%	۱۰,۲%	۳,۹%	۱,۸%	۷۲,۲%	۱۰۰,۰%
	Std. Residual	-۰,۲	-۱,۲	-۳,۰	۳,۰	-۳,۲	-۹,۱	۴,۳	
	N	۵۷	۱۷۲	۸۹	۱۸۴	۱۲۹	۱۸۳	۱۴۳۹	۲۲۵۳
Total	%	۲,۵%	۷,۶%	۴,۰%	۸,۲%	۵,۷%	۸,۱%	۶۳,۹%	۱۰۰,۰%

بر مبنای این نتایج می‌توان ادعا نمود که:

الف. درصد خطاهای هر دو گروه در مقوله‌ی زمان دستوری (TEN) تقریباً یکسان است. ارزش مانده‌ی استاندارد شده کم‌تر از $1/96$ +/- می‌باشد.

ب. میزان خطای آزمودنی‌ها در ساختار جمله (STR) در انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 > 2/1$) به میزان چشم‌گیری بیش‌تر از عربی است.

پ. خطاهای آزمودنی‌ها در مقوله‌ی جمع/مفرد (Sg/Pl) در انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 > 5/3$) میزان خیلی بالاتری از عربی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 = -3$) دارد.

ت. میزان خطای آزمودنی‌ها در مطابقت فعل-فاعل (AG) در عربی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 > 3$) به میزان چشم‌گیری بیش‌تر از انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 = -5/3$) است.

ث. خطاهای آزمودنی‌ها در مقوله‌ی اجزاء کلام (PSP) در انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 > 5/7$) میزان خیلی بالاتری از عربی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 = -3/2$) دارد.

ج. میزان خطای آزمودنی‌ها در نشانه‌گذاری (PUN) در انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 > 16$) به میزان چشم‌گیری بیش‌تر از عربی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده $1/96 = -9$) است.

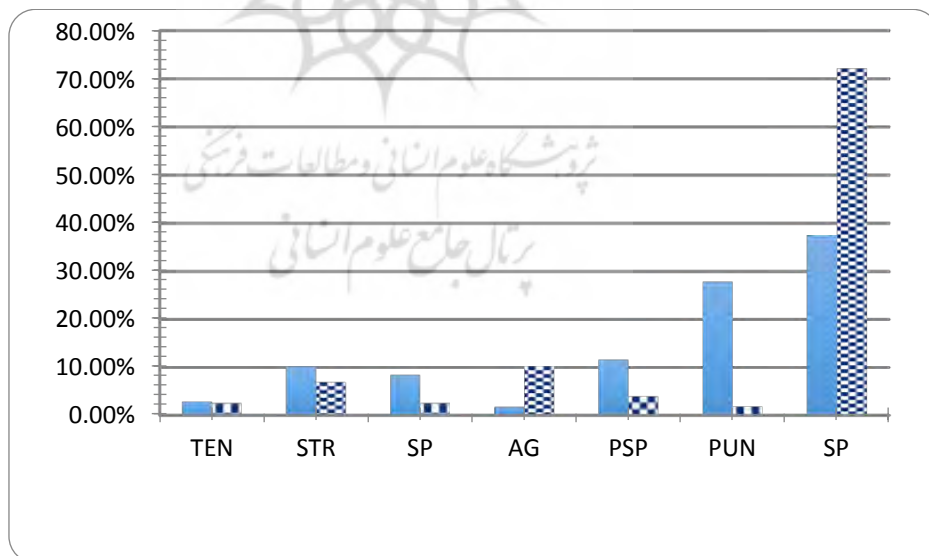
چ. میزان خطای آزمودنی‌ها در املا (SP) در عربی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده = $1/96 > 4/3$) به میزان چشم‌گیری بیش‌تر از انگلیسی (ارزش مانده‌ی استاندارد شده = $-1/96 > -7/7$) است.

نتایج حاصل از محاسبه با مجذور خی در جدول ۲ $r = 2$ ، $p = .000$ ، $(\chi^2(6) = 546.05)$ ۴۹۲. که میزان تأثیر تقریباً بالایی را نشان می‌دهد، بیان‌گر این است که اختلاف‌های مورد مشاهده در جدول یک به لحاظ آماری، قابل توجه می‌باشد.

جدول ۲. آزمون خی

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	۵۴۶,۰۵۵ ^a	۶	.۰۰۰
Likelihood Ratio	۴۹۳,۰۲۱	۶	.۰۰۰
Linear-by-Linear Association	۴۸,۹۵۸	۱	.۰۰۰
N of Valid Cases	۲۲۵۳		

a. . cells (.۰٪) have expected count less than ۵. The minimum expected count is ۱۳,۷۹.



نمودار ۱. درصدهای خطاهای نوشتاری انگلیسی و عربی

مقایسه‌ی خطاهای نگارشی دو زبان نکات جالب توجهی را روشن می‌سازد. همان گونه که از جدول ۳ پیداست، خطاهای مکانیکی (N= ۴۹۵, Residual= ۲۴۸,۳) دانش‌جویان انگلیسی بیش‌تر از خطاهای دستوری (N= ۱۳۵, Residual= -۱۱۱,۷) و خطاهای واژگانی آنان (N= ۱۱۰, Residual= -۱۳۶,۷) بوده است. ارزش مانده‌ی مثبت ۲۴۸/۳ بیان‌گر آن است که تعداد خطاهای مکانیکی بیش از انتظار است؛ در حالی که، ارزش‌های مانده‌ی منفی ۱۱۱/۷ و ۱۳۶/۷- نشان می‌دهد تعداد خطاهای دستوری و واژگانی کم‌تر از انتظار می‌باشد.

جدول ۳. فراوانی، ارزش مورد انتظار و ارزش مانده‌ی انواع خطاهای نگارشی انگلیسی

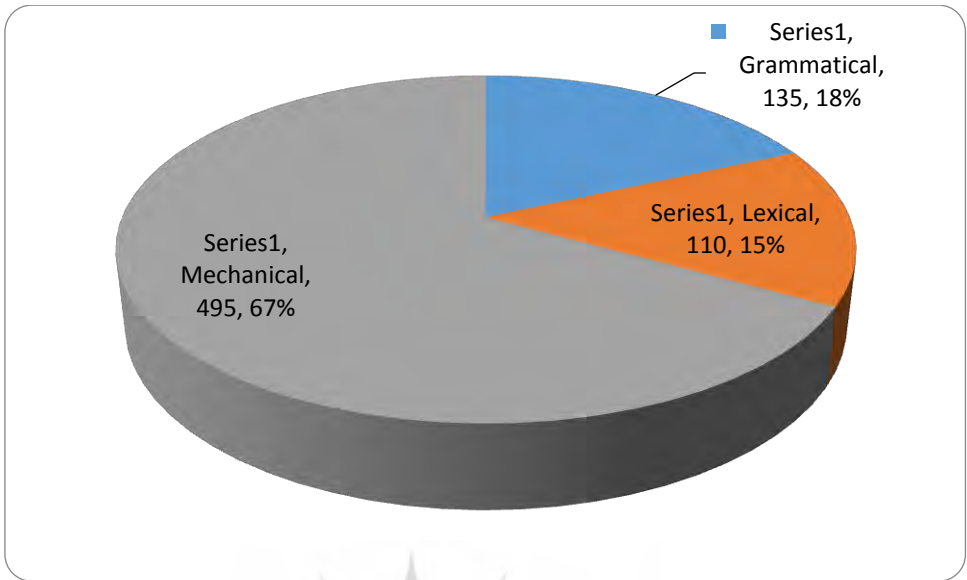
Language	Observed N	Expected N	Residual	
English	Grammatical	۱۳۵	۲۴۶,۷	-۱۱۱,۷
	Lexical	۱۱۰	۲۴۶,۷	-۱۳۶,۷
	Mechanical	۴۹۵	۲۴۶,۷	۲۴۸,۳
	Total	۷۴۰		

نتایج حاصل از محاسبه با مجذور خی در جدول ۴ $r = .۰۰۰$, $p = .۰۰۰$, $\chi^2(2) = ۳۷۶,۲۸$ (۷۱۳). که میزان تأثیر تقریباً بالایی را نشان می‌دهد، بیان‌گر این است که اختلاف‌های مورد مشاهده در جدول یک به لحاظ آماری، معنی‌دار می‌باشد و دانش‌جویان زبان انگلیسی به طرز قابل توجهی، خطاهای مکانیکی بیش‌تری مرتکب شده‌اند.

جدول ۴. انواع خطاهای نگارشی انگلیسی؛ مجذور خی

Language	Type	
English	Chi-Square	۳۷۶,۲۸۴ ^a
	Df	۲
	Asymp. Sig.	.۰۰۰

a. ۰ cells (۰.۰٪) have expected frequencies less than ۵. The minimum expected cell frequency is ۲۴۶,۷.



نمودار ۲. درصد انواع خطاهای نگارشی انگلیسی

به طریق مشابه، دانش‌جویان عربی هم بر اساس جدول ۵، خطاهای مکانیکی ($N= ۱۹۷۰$) در $Residual= ۱۰۸۷$ و خطاهای دستوری ($N= ۴۳۸$) و خطاهای واژگانی آنان ($Residual= -۴۴۲$) بوده است. ارزش مانده‌ی مثبت ۱۰۸۷ نشان می‌دهد که تعداد خطاهای مکانیکی بیش از حد انتظار است؛ در حالی که، ارزش‌های مانده‌ی منفی -۴۴۵ و -۶۴۲ به این معنی است که تعداد خطاهای دستوری و واژگانی کمتر از حد انتظار می‌باشد.

جدول ۵. فراوانی، ارزش مورد انتظار و ارزش مانده‌ی انواع خطاهای نگارشی عربی

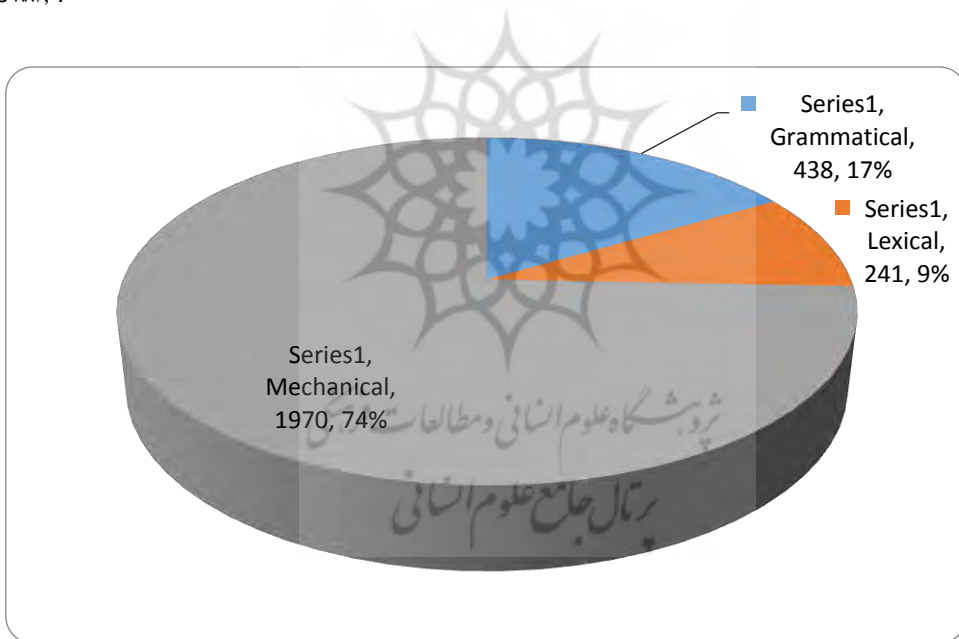
Language	Observed N	Expected N	Residual
Grammatical	۴۳۸	۸۸۳,۰	-۴۴۵,۰
Lexical	۲۴۱	۸۸۳,۰	-۶۴۲,۰
Mechanical	۱۹۷۰	۸۸۳,۰	۱۰۸۷,۰
Total	۲۶۴۹		

نتایج حاصل از اعمال مجذور خی در جدول ۶ ($\chi^2(2) = 376.28, p = .000, r = .713$) که میزان تأثیر بالایی را نشان می‌دهد، بیان‌گر این است که تفاوت‌های مشاهده‌شده در جدول ۴ به لحاظ آماری، معنی‌دار است و دانش‌جویان زبان عربی هم به نحو قابل توجهی، دچار خطاهای مکانیکی بیشتری شده‌اند.

جدول ۶. انواع خطاهای نگارشی عربی؛ مجذور خی

Language	Chi-Square	Type
English	Df	2
	Asymp. Sig.	.000

a. . cells (.%) have expected frequencies less than .5. The minimum expected cell frequency is .000.



نمودار ۳. درصد انواع خطاهای نگارشی عربی

بر اساس جدول ۷ که دو خطای خاص زبان عربی را با هدف مشخص کردن رابطه‌ی بین آنها، نشان می‌دهد، خطاهای ساختار جمله (N = ۱۱۷) در آزمودنی‌ها بیش از خطاهای زمان جمله (N = ۴۲) بوده است.

جدول ۷. فراوانی خطاهای زمان و ساختار جمله‌ی عربی

	Observed N	Expected N	Residual
Sentence Tense	۴۲	۷۹,۵	-۳۷,۵
Sentence Structure	۱۱۷	۷۹,۵	۳۷,۵
Total	۱۵۹		

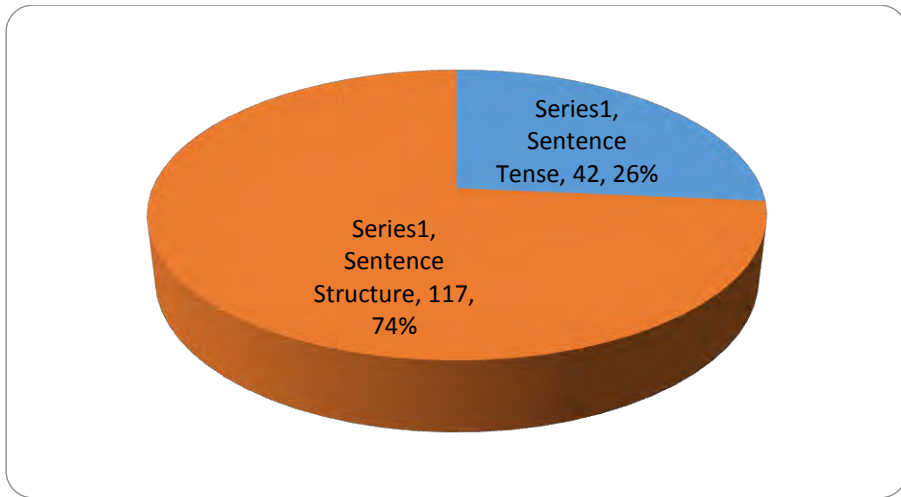
نتایج حاصل از محاسبه با مجذور خی در جدول ۸ $r = .۰۰۰۰$, $p = .۰۰۰۰$, $\chi^2(1) = ۳۵,۳۷$ (۴۷). که میزان تأثیر متوسط تا بالا را نشان می‌دهد، بیان‌گر این است که بین خطاهای زمان و ساختار جمله‌ی عربی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، یعنی میزان خطاهای ساختار جمله در آزمودنی‌ها به نحو چشم‌گیری، بیش از خطاهای زمان جمله است.

جدول ۸. خطاهای زمان و ساختار جمله‌ی عربی؛ مجذور خی

Arabic Specific Errors

Chi-Square	۳۵,۳۷ ^a
Df	۱
Asymp. Sig.	.۰۰۰

a. . cells (.%) have expected frequencies less than Δ . The minimum expected cell frequency is ۷۹,۵.



نمودار ۴. درصد خطاهای زمان و ساختار جمله‌ی عربی

سرنجام، برای دریافتن وجود رابطه‌ی احتمالی بین خطاهای نگارشی انگلیسی و عربی، فراوانی، درصدها و ارزش‌های مانده‌ی استانداردشده‌ی انواع خطا بر اساس زبان، در جدول ۹ ارائه شده است. بر اساس مقایسه‌ی آنها، می‌توان گفت:

- با وجود این که مقدار هیچ کدام از ارزش‌های مانده‌ی استانداردشده برای خطاهای دستوری، بالاتر از $-1/96$ تا $+1/96$ نبود، زبان‌آموزان انگلیسی خطاهای دستوری بیش‌تری ($18/2\%$) از زبان‌آموزان عربی ($16/5\%$) مرتکب شده‌اند. بنابراین، می‌توان ادعا نمود که تفاوت معنی‌داری بین میزان خطاهای دستوری در انگلیسی و عربی وجود ندارد.
- زبان‌آموزان انگلیسی واژگانی بیش‌تری $3,8$ ($Std. Residual = 14.9\%$) ($1,96 > -1,96$) از زبان‌آموزان عربی ($Std. Residual = 9,1\%$) مرتکب شده‌اند.
- اگرچه مقدار هیچ کدام از ارزش‌های مانده‌ی استانداردشده برای خطاهای مکانیکی، بالاتر از $-1/96$ تا $+1/96$ نبود، زبان‌آموزان عربی خطاهای مکانیکی بیش‌تری ($74/4\%$) از زبان‌آموزان انگلیسی ($66/9\%$) مرتکب شده‌اند. به این ترتیب، می‌توان ادعا نمود که تفاوت معنی‌داری بین میزان خطاهای مکانیکی در انگلیسی و عربی وجود ندارد.

جدول ۹. فراوانی، درصدها و ارزش‌های مانده‌ی استانداردشده‌ی انواع خطا بر اساس زبان

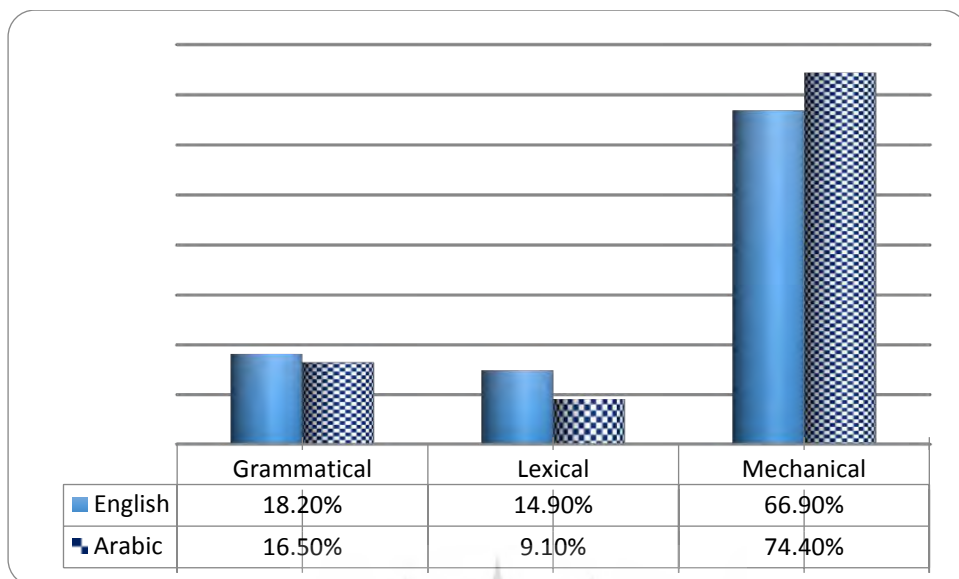
		Type			Total
		Grammatical	Lexical	Mechanical	
English	N	۱۳۵	۱۱۰	۴۹۵	۷۴۰
	%	۱۸,۲%	۱۴,۹%	۶۶,۹%	۱۰۰,۰%
	Std. Residual	.۹	۳,۸	-۱,۹	
Arabic	N	۴۳۸	۲۴۱	۱۹۷۰	۲۶۴۹
	%	۱۶,۵%	۹,۱%	۷۴,۴%	۱۰۰,۰%
	Std. Residual	-.۵	-۲,۰	۱,۰	
Total	N	۵۷۳	۳۵۱	۲۴۶۵	۳۳۸۹
	%	۱۶,۹%	۱۰,۴%	۷۲,۷%	۱۰۰,۰%

نتایج اعمال فرمول مجذور خی که در جدول ۱۰ آمده است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌دار اما ضعیفی بین میزان خطاهای نگارشی در انگلیسی و عربی وجود دارد. البته، به دلیل ضعیف بودن میزان تأثیر ۰/۰۸۴، نتایج باید با احتیاط تفسیر گردد.

جدول ۱۰. انواع خطا بر اساس زبان؛ مجذور خی

	Value	df	Asymptotic Significance (۲-sided)
Pearson Chi-Square	۲۴,۰۱۸ ^a	۲	.۰۰۰
Likelihood Ratio	۲۲,۵۲۳	۲	.۰۰۰
Linear-by-Linear Association	۸,۳۴۲	۱	.۰۰۴
N of Valid Cases	۳۳۸۹		

a. . cells (۰,۰%) have expected count less than Δ . The minimum expected count is ۷۶,۶۴.



نمودار ۵. درصدهای انواع خطا بر اساس زبان

۵. نتیجه‌گیری

نتایج به دست‌آمده از تحلیل داده‌های تحقیق، دال بر این است که درصد خطاهای مربوط به زمان در آزمودنی‌های هر دو گروه، تقریباً یکسان بوده و معنی آن این است که باید توجه بیشتری به درک و کاربرد مناسب زمان در انشاهای آنان مبذول گردد. در مقوله‌های ساختار جمله، مفرد/جمع، اجزاء کلام و نشانه‌گذاری میزان خطاها در دانش‌جویان انگلیسی به نحو معنی‌داری، بیش‌تر از دانش‌جویان عربی اما، در مقوله‌های مطابقت فعل-فاعل و املاء تعداد خطاهای دانش‌جویان عربی بیش‌تر بود. شاید بتوان یکی از دلایل اصلی بیش‌تر بودن خطاهای املائی دانش‌جویان عربی را به تفاوت بیش‌تر نظام آوایی عربی و فارسی و وجود صداهایی مانند طاء، ظاء، ذال، ثاء و امثال آنها برشمرد.

تعداد خطاهای مکانیکی مانند نشانه‌گذاری، نوشتن با حروف بزرگ و املاء در بین دانش‌جویان انگلیسی، بسیار بیش‌تر از خطاهای دستوری و واژگانی است. از سوی دیگر، در بین دانش‌جویان عربی، خطاهای مربوط به ساختار جمله شمار بیش‌تری از خطاهای مربوط به زمان دارد. به علاوه، محقق دریافته است که میزان خطاها در زیرمقوله‌های تشدید، نشانه‌گذاری و نحو در عربی بالاتر از موارد دیگر است و این می‌تواند به معنی تفاوت زیاد فارسی و عربی در این مقوله‌ها و حتی در مواردی هم، غیرقابل‌درک بودن آنها در عربی برای فارسی‌زبانان باشد.

در نهایت، یافته‌های این تحقیق در همه‌ی مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تعریف‌شده برای تحلیل خطاهای دو زبان مورد بررسی در هر دو گروه آزمودنی، با نتایج به‌دست‌آمده در تحقیقات ذکرشده در بخش مطالعات پیشین هم‌راستا می‌باشد و در هر دو زبان، خطاهای مکانیکی رتبه‌ی اول را به خود اختصاص داده‌اند به نحوی که، خطاهای املائی با ۳۷٪ برای انگلیسی و ۷۲٪ برای عربی در صدر رتبه‌بندی جای گرفته‌اند. خطاهای دستوری در مرتبه‌ی دوم قرار گرفته‌اند و این نشان می‌دهد که در تحلیل خطاهای زبانی، خطاهای دستوری باید در اولویت اول قرارگیرند. اما، خطاهای مربوط به زیرمقوله‌ی زمان با میزان ۲٪ در هر دو گروه، در پایین‌ترین رتبه واقع شده است و این با نتایج به دست‌آمده در تحقیق موگونگو (۲۰۱۰) در مورد دانش‌جویان آفریقایی، همخوانی ندارد. شاید بتوان دلایل این ناهمخوانی را تفاوت در تعداد انشاها و نیز بافت زبانی و زبان اول آزمودنی‌ها برشمرد.

منابع

۱. رضایی، مهرداد ۱۳۷۶. تأثیر زبان اول بر نوشتار زبان دوم (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)،

دانشگاه شیراز.

۲. سلیمانی، حبیب ۱۳۸۰. بررسی مقابله‌ای توانایی نوشتن در زبان‌های خارجی و فارسی با تأکید بر نظم منطقی کلام و مهارت زبان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
۳. Al-Buainain, H. ۲۰۰۶. *Students' Writing Errors in EFL: A case study*. Department of Foreign Languages. Qatar University.
۴. Al-Buainain, H. A. and D. El-emadi, ۱۹۹۸. The Relationship between Attitudes and Achievement in ESL at the University of Qatar” . *Bulletin of the Documentation and Humanities*, Vol. ۱۰, University of Qatar (pp. ۹- ۴۲).
۵. Corder, S. P. ۱۹۶۷. The significance of learners errors , reprinted in (۱۹۷۴, ۱۹۸۴): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, pp. ۱۹° ۲۷, originally in *International Review of Applied Linguistics*, Vol. ۵, No. ۴.
۶. Corpuz, V. A. F. S. ۲۰۱۱. *Error Correction in Second Language Writing: Teachers' beliefs, Practices, and Students' Preferences*. Queensland University of Technology, Faculty of Education.
۷. Diab, N. ۱۹۹۷. *The Transfer of Arabic in the English Writings of Lebanese Students*. Lebanese American University, Beirut-Lebanon. *The ESP, São Paulo*. Vol. ۱۸, No. ۱, pp.۷۱-۸۳. Retrieved

on March ۲۷, ۲۰۰۹ from: <http://www۲.Lael.pucsp.br/specialist/۱۸۱diab.ps.pdf>

۸. Fallahi, M. ۱۹۹۱. *Contrastive Linguistics and analysis of errors*. Tehran: University of Iran.

۹. Ferris, D. R. ۲۰۱۱. *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. (۲nd ed.) University of California: Davis.

۱۰. Fisiak, J. ۱۹۸۱. *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford: OUP.

۱۱. Gass, S.M., & Selinker, L. ۲۰۰۸. *Second Language Acquisition, an Introductory Course*. (۳rd ed.). University of Maryland.

۱۲. Khansir, A. A. ۲۰۱۳. Error Analysis and Second Language Writing. Bushehr University of Medical Sciences and Health Services, Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, ۲(۳), ۳۶۳-۳۷۰.

۱۳. Mungungu, S.S. ۲۰۱۰. Error Analysis: Investigating the Writing of ESL Namibian Learners. Thesis for MA degree. University of South Africa.

۱۴. Wu, H. P. & Garza, E. V. ۲۰۱۴. Types and Attributes of English Writing Errors in the EFL Context~ A Study of Error

Analysis. Journal of Language Teaching and Research, Vol. ۵,
No. ۶, pp. ۱۲۵۶-۱۲۶۲.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی