

نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش

فارسی‌آموزان عرب‌زبان

رضوان متولیان نائینی*

استادیار زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

عباس استوار ابرقوئی

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده زبان‌های خارجی،

دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۰۴/۲۵، تاریخ تصویب: ۹۴/۰۲/۰۹)

چکیده

پژوهش حاضر در چارچوب تحلیل مقابله‌ای، به دنبال بررسی و تحلیل انواع خطاهای نحوی ناشی از تداخل در نگارش فارسی‌آموزان عرب‌زبان است. در این راستا، از بین انواع خطاها، خطاهای نگارشی نحوی و از میان خطاهای نحوی، خطاهای ناشی از تداخل بررسی شده است. در این پژوهش با بهره‌گیری از روش میدانی، متون نوشتاری ۱۰۵ فارسی‌آموز عرب‌زبان از نظر انواع خطاهای نحوی بررسی شده است. نمونه تحقیق حاضر را زبان‌آموزان با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ سال در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته تشکیل می‌دهند که براساس روش تصادفی ساده از محل مرکز آموزش زبان فارسی مدرسه جامع المصطفی العالمیه قم انتخاب شدند. پس از تحلیل و بررسی خطاهای زبان‌آموزان مشخص شد برخی خطاهای نحوی زبان‌آموزان ناشی از تداخل زبانی است و تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز به وجود می‌آید. این نوع خطاها از نظر منشأ خطا در مقوله «بین‌زبانی» قرار می‌گیرد. در این زمینه، شش نمونه خطا تشخیص داده شد که به ترتیب فراوانی شامل خطای ترتیب اجزای جمله (۳۸/۹ درصد)، خطای حذف حرف نشانه «را» (۳۵/۳ درصد)، خطای حذف فعل ربطی (۱۴/۰۱ درصد)، خطای مطابقت مسند با مسندالیه (۶/۹ درصد)، خطای جایگزینی حرف نشانه «را» با حرف اضافه (۲/۶ درصد) و خطای مطابقت صفت با اسم (۲/۰۹ درصد) است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل مقابله‌ای، تداخل، خطاهای نحوی، فارسی‌آموزان عرب‌زبان.

* E-mail: rezvan_motavalian@yahoo.com

مقدمه

امروزه، آموزش زبان و زبان‌آموزی، مانند شاخه‌های علمی دیگر، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و هر جامعه‌ای در پی رسیدن به این هدف، یعنی آموزش زبان رسمی خود به دیگر جوامع و یادگیری زبان‌های جوامع دیگر، از برنامه‌ریزی‌ها و روش‌های گوناگونی استفاده می‌کند. بدیهی است که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز از چنین اهمیتی برخوردار است و برای رسیدن به این هدف باید تلاش گسترده‌ای کرد.

یکی از راه‌هایی که با استفاده از آن می‌توان آموزش زبان فارسی را در جهان گسترش داد توجه به آموزش زبان فارسی به افراد غیرایرانی است که به دلایل مختلفی در ایران زندگی می‌کنند. بنابراین، با یافتن موارد مشکل‌ساز در آموزش زبان فارسی به این افراد می‌توان گامی در جهت جهانی‌شدن^۱ زبان فارسی برداشت.

یکی از عناصری که در یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی، روند یادگیری را مشکل می‌سازد یا در آن خلل وارد می‌کند، خطاهای زبانی است که زبان‌آموز مرتکب می‌شود. منشأ این خطاها با توجه به زبان مادری^۲ زبان‌آموز و زبان مورد آموزش متفاوت است. این خطاها در تمامی مهارت‌ها و جنبه‌های زبان، اعم از خواندن، نوشتن، شنیدن، صحبت کردن و در تمامی حوزه‌های زبانی اعم از صرف، نحو، واج‌شناسی و جزآن تولید می‌شود. در پژوهش حاضر، از بین انواع خطاهای زبانی خطاهای نحوی و از نظر منشأ خطاهای ناشی از زبان مادری در نگارش عرب‌زبانان فارسی‌آموز بررسی شده است. هر چند مطالعه خطاهای درون‌زبانی نیز در بروز خطاهای این زبان‌آموزان اهمیت بسزایی دارد، بررسی این نوع خطا و میزان تأثیر آن در مقایسه با خطاهای برون‌زبانی در گنجایش این مقاله نیست.

در این پژوهش برآنیم خطاهای تداخلی نحوی زبان‌آموزان عرب‌زبان را در روند یادگیری زبان فارسی بررسی و شناسایی کنیم. شناسایی این خطاها باعث می‌شود به مریبان کانون‌های زبان‌آموزی و دانشگاه‌ها این فرصت داده شود تا راهکارها و روش‌های خود را برای پیشبرد فارسی‌آموزی به غیرفارسی‌زبانان اصلاح کنند. این امر جریان و برنامه آموزشی را تسهیل می‌کند و فراگیران را قادر می‌سازد که به سمت معیار مطلوب زبان مقصد^۳ نزدیک

-
1. globalization
 2. mother tongue
 3. target language

شوند. نتایج این پژوهش در جهت آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان برای ایجاد ارتباط و همکاری بهتر با جوامع آنان و بنابراین جهانی‌شدن زبان فارسی به منزله یکی از نیازهای ملی، مفید خواهد بود.

این مقاله از پنج بخش تشکیل شده است. پس از مقدمه، در بخش دوم به مبانی نظری پژوهش می‌پردازیم. در واقع، رویکردهای نظری در حوزه زبان‌شناسی مقابله‌ای را شامل می‌شود و به بررسی متون و پیشینه پژوهش پرداخته شده است و مهم‌ترین یافته‌های تحقیقات داخلی و خارجی در این بخش مطرح می‌شود. در بخش سوم، به منظور بررسی نقش زبان مادری در بروز خطاهای فارسی آموزان عرب‌زبان، نظام ساختاری زبان عربی و فارسی مقایسه شده و با استفاده از تحقیق میدانی روی ۱۰۵ فارسی‌آموز عرب‌زبان، خطاهای نحوی ناشی از تداخل در این زبان آموزان بر حسب شاخص بسامد خطاها شناسایی و تحلیل شده است. در نهایت، در بخش چهارم، به مهم‌ترین یافته‌ها و نتایج اشاره می‌کنیم.

بررسی متون و پیشینه

زبان‌شناسی مقابله‌ای و تاریخچه آن

بررسی زبان‌شناسی مقابله‌ای^۱، ریشه در سنت زبان‌شناسی تاریخی^۲ دارد. به نظر می‌رسد بحث زبان‌شناسی مقابله‌ای از سال ۱۷۸۶، یعنی زمانی آغاز شد که ویلیام جونز اعلام کرد که زبان‌های سانسکریت، یونانی و لاتین به یکدیگر شبیه‌اند و احتمالاً ریشه مشترک دارند. پس از وی دانشمندان و زبان‌شناسان بسیاری، راه او را پیمودند و آن را گسترش دادند. به اعتقاد کشاورز (۱۹۹۹: ۵-۶)، رابرت لادو، زبان‌شناس آمریکایی، با انتشار کتاب *Linguistics Across Cultures* در سال ۱۹۵۷ آغاز زبان‌شناسی مقابله‌ای نوین را پایه‌افکند. لادو (۱۹۵۷: ۲) کتاب خود را با اشاره به این نکته آغاز می‌کند که می‌توان با استفاده از مقایسه روش‌مند فرهنگ و زبان مقصد با زبان و فرهنگ زبان‌آموز، موارد مشکل‌ساز در آموزش زبان را پیش‌بینی و تشریح کرد. وی در فصل نخست اشاره می‌کند که یادگیری عناصر آشنا و شبیه در زبان مقصد، نزد زبان‌آموز آسان‌تر و یادگیری عناصر متفاوت دشوارتر است.

-
1. contrastive linguistics
 2. historical linguistics

اکثر محققان (کشاوری، ۱۹۹۹؛ یارمحمدی، ۲۰۰۱؛ میردهقان، ۱۳۸۰؛ ضیاء حسینی، ۲۰۰۹) به نقل از دیگر زبان‌شناسان مانند لادو، ۱۹۵۷؛ و فیزیاک، ۱۹۸۵) متفق‌القول‌اند که زبان‌شناسی مقابله‌ای شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی است. زبان‌شناسی کاربردی خود حوزه‌ای بینارشته‌ای از زبان‌شناسی همگانی است که به بررسی و طرح راه‌حل‌هایی برای حل مشکلات واقعی مرتبط با زبان می‌پردازد. زبان‌شناسی مقابله‌ای بررسی اصول علمی مقایسه یا مقابله دو زبان است که از راه آن تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود میان آن‌ها مشخص می‌شود. در تحلیل مقابله‌ای اعتقاد بر این است که یکی از مشکلات عمده فراگیری زبان دوم تداخل عناصر و ساخت‌های زبان بومی در زبان دوم است. با مقایسه نظام‌مند دو زبان می‌توان عناصر متفاوت را در آن‌ها پیشاپیش تعیین و توصیف کرد و از این راه به داده‌هایی دست‌یافت که به عقیده زبان‌شناسان با به‌کارگیری آن‌ها به بهبود تدریس زبان‌های خارجی کمک می‌شود. به عبارت دیگر، یافته‌های این نوع تحقیق به زبان‌شناسان و معلمان زبان و نویسندگان و مترجمان در تحقق اهدافشان کمک می‌کند.

زیربنای روان‌شناسی تحلیل مقابله‌ای

زبان‌شناسی مقابله‌ای در دهه ۱۹۵۰ با هدف مطابقت دقیق دو زبان در تمام سطوح معرفی شد. این رویکرد زبان‌شناسی که از زبان‌شناسی ساختارگرا^۱ تأثیر بسیاری گرفته روشی توصیفی شناخته می‌شد. تحلیل مقابله‌ای که بر اساس فرضیه‌های روان‌شناسی رفتارگرا^۲ شکل گرفته بود در دهه ۵۰ و ۶۰ میلادی، قسمت مهم و منسجمی در آموزش زبان در نظر گرفته شد. به اعتقاد لادو (۱۹۵۷)، تحلیل مقابله‌ای با زیربنای فکری رفتارگرایی و ساختارگرایی تأثیری عمیق بر مطالعات فرایند یادگیری زبان دوم و شکل‌گیری روش تدریس شنیداری-گفتاری^۳ بر جای گذاشت. رفتارگرایان عقیده داشتند یادگیری، عمدتاً فراگیری مجموعه‌ای از عادات زبانی جدید است. از این رو، روان‌شناسان رفتارگرا همراه با زبان‌شناسان ساختارگرا معتقد بودند خطاهای فراگیران زبان دوم، منتج از استمرار عادات زبان مادری است و اکثر خطاها به تداخل نسبت داده می‌شود. به عبارت دیگر، تحلیل مقابله‌ای بر این فرض استوار شده است که یادگیرندگان زبان دوم یا خارجی مایل‌اند ویژگی‌های زبان اولشان را به زبان دوم انتقال دهند.

-
1. structural Linguistics
 2. behaviourist psychology
 3. audio lingual method

برداشت‌های مختلف از فرضیه تحلیل مقابله‌ای

تحلیل مقابله‌ای در بین حامیان بحث‌های گوناگونی داشته است و اغلب با توجه به اصول اساسی آن دیدگاه‌های مختلفی ارائه شده است. کشاورز (۱۹۹۹: ۱۰-۱۱) سه دیدگاه را برشمرد: الف) دیدگاه قوی^۱، ب) دیدگاه ضعیف^۲، ج) دیدگاه متعادل یا میانه^۳.

الف) دیدگاه قوی

این دیدگاه که تحت تأثیر روان‌شناسی رفتارگرا و ساختارگراست، روی تداخل زبان اول بر زبان دوم به منزله مانعی بزرگ برای یادگیری زبان دوم تأکید می‌کند. یکی از قوی‌ترین ادعاهایی که لادو (۱۹۵۷) مطرح کرده است این است که «می‌توانیم الگوهای را که باعث دشواری یا سهولت در یادگیری زبان دوم می‌شود از طریق مقایسه نظام‌مند زبان و فرهنگ بومی با زبان و فرهنگ هدف، پیش‌بینی کنیم و شرح دهیم.» لی (۱۹۶۸: ۱۸۶) برای دیدگاه قوی اصول زیر را در نظر می‌گیرد:

۱. عامل اصلی و حتی تنها عامل بروز خطاها و مشکلات در فرایند یادگیری زبان دوم، تداخل و تأثیر زبان مادری زبان آموز است.
۲. مشکلات عمدتاً ناشی از تفاوت میان دو نظام زبانی است. هرچه تفاوت‌های بین دو زبان بیشتر باشد، مشکلات یادگیری نیز بیشتر خواهد بود.
۳. در آموزش زبان دوم، باید ساخت‌های متفاوت دو زبان را در اولویت قرار داد و بر آنها بیشتر تأکید کرد.

ب) دیدگاه ضعیف

براساس نظریه وارداف (۱۹۷۰) دیدگاه ضعیف، برخلاف دیدگاه قوی که سعی در پیش‌بینی خطاها دارد، تلاش می‌کند تا پس از مشاهده خطا آن را براساس فرضیه انتقال، ریشه‌یابی کند. وی این فرضیه را عملی‌تر و قابل قبول‌تر از دیدگاه قوی می‌داند. در این فرضیه، ابتدا خطاهای زبان‌آموزان و سپس، براساس تحلیل تقابلی علت رخداد خطا بررسی می‌شود.

ج) دیدگاه متعادل یا میانه

1. strong version
2. weak version
3. moderate version

خاستگاه اصلی دیدگاه میانه، دیدگاه تعمیم محرک^۱ است که شباهت‌ها را مبنای مقوله‌بندی^۲ می‌داند. مبنای یادگیری مفاهیم، چه عینی و چه انتزاعی، مقوله‌بندی آن‌هاست. مقوله‌بندی به شدت تحت تأثیر شباهت‌ها و تفاوت‌هاست. اولر و ضیاءحسینی (۱۹۷۰) دریافتند که یادگیری الفبای انگلیسی برای زبان‌آموزان اسپانیولی و آلمانی زبان که از الفبای مشابه با الفبای انگلیسی استفاده می‌کنند بسیار دشوارتر از یادگیری الفبا برای زبان‌آموزان ژاپنی یا عرب‌زبان است. آن‌ها علت این امر را تفاوت میان دو نظام زبانی ندانستند، بلکه ماهیت یادگیری انسان را در به‌دست‌آمدن چنین نتیجه‌ای مؤثر دانسته‌اند. مقوله‌بندی الگوهای عینی و انتزاعی براساس وجوه اشتراک و افتراق میان آن‌ها اساس یادگیری را تشکیل می‌دهد. بنابراین، هرگاه دو الگو اختلافات کمتری داشته باشد، موجبات سردرگمی بیشتر شخص را فراهم خواهد آورد. بنابراین، بر اساس دیدگاه میانه، شباهت‌های ظریف، ایجاد مشکل می‌کند (کشاورز، ۱۹۹۹: ۱۱-۱۰).

مراحل بررسی مقابله‌ای

وایتمن (۱۹۷۰: ۱۹۱) مراحل بررسی مقابله‌ای را به ترتیب زیر می‌داند:

۱. توصیف^۳: وصف و تشریح زبان‌شناس از دو زبان مورد مقایسه.
۲. گزینش^۴: انتخاب عناصر زبانی، قوانین، و ساختارهایی که در دو زبان مقایسه خواهد شد.
۳. مقایسه^۵: نمایش شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در عناصر زبانی، قوانین، و ساختارهای برگزیده زبان.
۴. پیش‌بینی^۶: پیش‌بینی خطاهای یادگیری، بر پایه دستاوردهای سه مرحله پیشین.

مراتب دشواری

به منظور توصیف مرحله پیش‌بینی در مراحل مختلف تحلیل مقابله‌ای در بخش قبل، محققانی مانند استوکول و همکاران (۱۹۶۵)، بر اساس مفهوم انتقال (مثبت، منفی و صفر) و انتخاب

-
1. stimulus generalization
 2. categorization
 3. description
 4. selection
 5. contrast
 6. prediction

اختیاری و اجباری پدیده‌های در تقابل در زبان‌های مختلف، مراتب دشواری^۱ را مطرح می‌کنند که پریتر (۱۹۶۷) آن را به شکل زیر دسته‌بندی می‌کند:

۱. تراز (رده) صفر (انتقال)^۲. در این سطوح تفاوتی میان زبان مادری و زبان مقصد وجود ندارد و زبان آموز به سادگی می‌تواند موارد آوایی یا ساختاری در حال آموزش را با موارد مشابه در زبان مادری خود تطبیق دهد؛ مانند آواهای [b]، [t]، [s]، [f].

۲. تراز یک (ادغام)^۳. دو مورد در زبان مادری به یک مورد در زبان مقصد تبدیل می‌شود؛ برای مثال، تبدیل «تو» و «شما» در زبان فارسی به you در زبان انگلیسی، تبدیل «عمو» و «دایی» در زبان فارسی به uncle در زبان انگلیسی، و تبدیل «آبل» و «جمل» در زبان عربی به «شتر» در زبان فارسی.

۳. تراز دو (تمایز کم)^۴. به سطح دوم سطح تمایز کم هم می‌گویند، وقتی در زبان اول ویژگی‌ها یا عناصری داریم که این ویژگی‌ها در ساختار زبان دوم وجود ندارد، مانند /خ/ و /ق/ در زبان فارسی که در انگلیسی وجود ندارد، یا حروف «چ»، «پ»، «ژ»، «گ» در زبان فارسی که در عربی نیست.

۴. تراز سه (تفسیر دوباره)^۵. وقتی زبان اول ساختار یا عناصری دارد که در زبان دوم هم وجود دارد ولی با ویژگی متفاوت؛ مانند /ت/، /د/، /ر/، /آ/، /ل/ در فارسی و انگلیسی؛ یا آوردن حروف تعریف قبل از اسم در انگلیسی که در زبان فارسی و اسپانیایی اختیاری است.

۵. تراز چهارم (تمایز بیشتر)^۶. مواردی در زبان مقصد وجود دارد که در زبان مادری وجود ندارد. این رده دقیقاً برعکس تراز دوم است؛ برای مثال، صداهای /w/، /y/، /θ/ در فارسی وجود ندارد ولی در انگلیسی وجود دارد؛ یا در عربی اسم با موصوف خود مطابقت می‌کند ولی در زبان فارسی مطابقت نمی‌کند.

-
1. hierarchy of difficulty
 2. transfer
 3. coalescence
 4. underdifferentiation
 5. reinterpretation
 6. overdifferentiation

۶. تراز پنجم (شکاف یا واگرایی)^۱. شکاف یا واگرایی موردی در زبان مادری چند معادل در زبان مقصد دارد. این رده تقریباً برعکس رده یک است، مانند ضمیر «او» در فارسی که معادل he و she در انگلیسی است. در دیدگاه قوی سطوح دشواری باعث ایجاد خطاهای زبانی می‌شود و سطوح بالاتر منجر به تولید خطاهای بیشتری می‌شود.

اهداف تحلیل مقابله‌ای

برخی هدف‌های بنیادین و کاربردی که به طور سنتی به تحلیل مقابله‌ای نسبت داده شده از این قرار است (الس و همکاران، ۱۹۸۴: ۳۸):

الف) فراهم آوردن بینش‌ها نسبت به شباهت‌ها و تفاوت‌های میان زبان‌ها. این هدف را می‌توان تلاشی در راه تثبیت همگانی‌های زبانی و ویژگی‌های خاص زبانی در نظر گرفت.

ب) تشریح و پیش‌بینی مشکلات در یادگیری زبان دوم. زبان‌ها با یکدیگر اختلاف دارند. این موضوع نه تنها با استفاده از معیارهای زبان‌شناختی اثبات‌شدنی است، بلکه به کمک هر زبان‌آموز زبان دوم نیز می‌توان آن را ثابت کرد. در این زمینه واینریش (۱۹۵۳) می‌گوید: «هرچه تفاوت بین دو نظام زبان بیشتر باشد، یعنی به هر نسبتی که الگوها و صورت‌های منحصره‌فرد دوجانبه افزایش یابد، به همان نسبت مشکلات یادگیری و حوزه بالقوه تداخل وسیع‌تر می‌شود.» به نظر لادو (۱۹۵۷: ۷۲)، هدف از مقایسه زبان‌ها و فرهنگ‌ها، کشف و توصیف مشکلاتی است که گویشوران یکی از زبان‌ها در یادگیری زبان دیگر با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند. همچنین، وی معتقد است فهرست مشکلاتی را که زائیده مقایسه زبان خارجی با زبان مادری است، مادامی که صحت نهایی‌اش از راه تطبیق آن با گفتار واقعی دانش‌آموزان به دست نیامده باشد، باید فهرستی از مشکلات فرضی در نظر گرفت.

ج) گسترش مواد زبانی برای آموزش زبان. این هدف از دو هدف اول و دوم مشتق می‌شود. این مسئله را نخستین بار فریز (۱۹۴۵) مطرح کرد: «مؤثرترین مواد برای آموزش زبان دوم موادی است که بر اساس توصیف علمی از زبان مورد آموزش استوار باشد که خود با توصیفی مشابه از زبان مادری زبان‌آموز مقایسه می‌شود.»

1. split

نظریه انتقال

انتقال زبانی^۱ به انتقال مطالب آموخته‌شده در زبان اول یا زبان مادری به زبان دوم گفته می‌شود. اگر این انتقال به یادگیری زبان دوم کمک کند، «انتقال مثبت» و اگر مانع یادگیری زبان دوم شود «انتقال منفی یا «تداخل» است (ریچاردز و راجرز، ۱۹۸۶).

مسائل آموزشی و روان‌شناختی

آدمی هر مسئله جدید را با استفاده از مجموعه ساختارهای شناختی بررسی می‌کند که از قبل در ذهن وجود دارد و نیز از طریق درون‌بینی، تفکر منطقی و اشکال مختلف آزمایش فرضیه. همچنین، از هرگونه ساختارشناختی و تجربه قبلی برای دستیابی به راه‌حل بهره می‌گیرد. در متون مربوط به فرایندهای یادگیری زبان، معمولاً سه اصطلاح تشریح می‌شود: انتقال، تداخل و تعمیم بیش از حد. این سه اصطلاح معمولاً به اشتباه به صورت فرایندهای مجزا و متفاوت بیان می‌شود، اما چند نمود یک مصداق است. اندامگان (ارگانیزم) بدن انسان و به‌طور کلی تمام موجودات زنده، از بدو تولد، با جمع‌آوری تجارب و ذخیره جوانب مختلف این تجارب در حافظه و تعامل مطالب از قبل آموخته‌شده با یادگیری کنونی، ساختاری شناختی به‌وجود می‌آورد.

به اعتقاد ریچارد و راجرز (۱۹۸۶)، انتقال اصطلاحی عمومی است؛ بدین معنا که کارکرد یا شناخت قبلی به یادگیری بعدی ربط داده می‌شود یا انتقال می‌یابد. انتقال مثبت هنگامی رخ می‌دهد که شناخت قبلی، کار یادگیری را تسهیل کند، یعنی وقتی که مطالب قبلی به شکل مناسب و صحیح به مطلب مورد نظر کنونی انتقال می‌یابد. انتقال منفی نیز هنگامی اتفاق می‌افتد که کارکرد یا شناخت قبلی از شناخت مسئله بعدی جلوگیری می‌کند. این انتقال منفی را می‌توان تداخل نامید که در آن، مطالب از قبل آموخته‌شده در مطلب بعدی تداخل می‌کند؛ یعنی، مطلب قبلی به شکل صحیح و مناسب به یادگیری کنونی انتقال نمی‌یابد. انتقال منفی به نوبه خود شامل دو مقوله تعمیم بیش از حد و تداخل است. تعمیم بیش از حد در یک زبان رخ می‌دهد؛ یعنی قواعد یک زبان به تمام آن زبان تعمیم می‌یابد و تداخل بین دو زبان رخ می‌دهد؛ یعنی قواعد یک زبان به زبان دیگر تعمیم می‌یابد. در اینجا، مثالی از تداخل از زبان فارسی به انگلیسی را مطرح می‌کنیم. در زبان فارسی برای منفی کردن، مشخصه نفی را پیش از

1. transfer

فعل قرار می‌دهیم. زبان‌آموز فارسی‌زبان این مسئله را به اشتباه در زبان انگلیسی نیز به کار می‌برد و not را پیش از فعل به کار می‌برد.

- I speak English.
- Error: I not speak English.

در این حالت در زبانی مثل فرانسه، یادگیری منفی کردن جمله راحت‌تر است (انتقال مثبت) و جمله «Jen e parle pas» آسان‌تر از انگلیسی درک می‌شود.

معایب و مزایای تحلیل مقابله‌ای

همان‌گونه که پیش از این عنوان شد، تحلیل مقابله‌ای در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در زمینه آموزش زبان خارجی بسیار تأثیرگذار بود. اما از دهه ۱۹۷۰ تأثیر آن رو به افول نهاد. این مسئله تا حدی به علت کاستی‌های زبان‌شناسی ساخت‌گرا بود که تا حد زیادی با تحلیل مقابله‌ای ارتباط داشت. با وجود این، حتی پس از اینکه روش‌های جایگزینی برای تحلیل زبان فراگیران رواج یافت، محققان همچنان بر نقش زبان مادری تأکید می‌کردند.

همان‌طور که کشاورز (۱۹۹۹: ۲۶-۲۴) اشاره می‌کند تحلیل تقابلی اگرچه راه‌حل اصلی مشکلات نیست، اما ابزاری مناسب برای آموزش است. از این جهت کاملاً کاربردی است و بین یافته‌های نظری و محیط کلاس ارتباط برقرار می‌کند. از جهت دیگر، تحلیل مقابله‌ای با اصلاحات صورت گرفته، انتخاب چارچوب را برای محققان باز می‌گذارد و مراحل توصیفی را ارائه می‌کند که مبتنی بر چارچوب پذیرفته شده است. صورت واقع‌گرایانه تحلیل مقابله‌ای به منزله نمونه تجزیه و تحلیل خطا در دیدگاه ضعیف در آموزش تأثیرگذار است. مزیت این دیدگاه این است که نقطه شروع، تولید خطاهاست. براساس این دیدگاه خطاها استخراج و بررسی می‌شود تا بدین وسیله منشأ مشکل مشخص شود.

مطالعات پیشین

روابط تاریخی زبان فارسی و عربی به قرن‌ها و دوره‌های بسیار دور می‌رسد. در تقسیم کلی، این ارتباط را می‌توان به دو دوره قبل از اسلام و بعد از آن تقسیم کرد. دوره پیش از اسلام به جهت تسلط سیاسی ایران، زبان فارسی، زبانی مسلط و اثرگذار است. دوره بعد از اسلام زبان عربی زبانی غالب و اثرگذار بوده است. در کل این دو دوره مقولات زبانی زیادی از این دو زبان وارد یکدیگر شده است. به دلیل همین اثرپذیری، پژوهشگران تصور می‌کردند که هر دو زبان از یک ریشه است اما تحقیقات زبان‌شناسی عکس این موضوع را ثابت کرد. زبان فارسی

و عربی از یک خانوادهٔ زبانی نیست و از جهت صرفی و نحوی و دیگر مباحث زبانی تفاوت‌های زیادی دارد. زبان فارسی از خانوادهٔ زبان‌های هند و اروپایی و و زبان عربی از خانوادهٔ زبان‌های سامی است، ولی به جهت تأثیر و تأثر تاریخی و عوامل دینی که این دو زبان را به هم نزدیک می‌کند، گرچه اختلافات قواعد صرفی و نحوی این دو زبان زیاد است، این دو را می‌توان خویش سببی خواند که حتی از خویش نسبی هم نزدیک‌تر شده است (وفایی، ۱۳۹۱: ۱۷-۱۹).

به‌طور کلی، تاکنون تحقیقات وسیع و گسترده‌ای در زمینهٔ تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی انجام شده است. با این حال، به صورت خاص در زمینهٔ نقش تداخل در بروز خطاهای نحوی فارسی آموزان عرب‌زبان تحقیقی انجام نشده است. در ادامه به برخی پژوهش‌هایی اشاره می‌کنیم که در چارچوب تحلیل مقابله‌ای به بررسی خطاهای فراگیران دیگر زبان‌ها پرداخته‌اند.

یارمحمدی (۱۳۸۱) در پژوهشی توصیفی به تحلیل مقابله‌ای زبان انگلیسی و فارسی پرداخته است. وی پس از بررسی و مقایسهٔ الگوهای مختلف ساخت جمله (جایگاه اجزای جمله، نحوهٔ بیان مالکیت و جزآن) در دو زبان فارسی و انگلیسی، به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری دو زبان پرداخته و نتیجه گرفته است که تفاوت‌های ساختاری دو زبان امکان بروز خطاها را افزایش می‌دهد که لازم است در آموزش به این تفاوت‌ها توجه شود. برای مثال، جایگاه فعل در دو زبان فارسی و انگلیسی متفاوت است و عدم رعایت این نکته در نوشتن، به بروز خطا می‌انجامد؛ مانند:

- A man is in the garden.
- Error: A man in the garden is.

گنجی و جلائی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با موضوع «تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان» به بررسی نقش تداخل به عنوان برجسته‌ترین عامل مؤثر در پیدایش خطاهای زبانی پرداخته‌اند. در مقالهٔ حاضر که حاصل پژوهشی به روش تحلیلی-توصیفی است، تأثیر تداخل منفی زبان فارسی در نگارش دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی بررسی شده است. جامعهٔ آماری این پژوهش را ۶۵ دانشجوی نیم‌سال هفتم دانشگاه‌های اصفهان و کاشان تشکیل دادند که به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش نیز آزمون‌هایی است که به صورت هم‌زمان و با موضوعی برگزاری شده است که همهٔ دانشجویان قادر به نگارش دربارهٔ آن‌اند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر این حقیقت است که تداخل زبان

فارسی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای نگارشی دانشجویان این رشته است و ترجمه کلمه به کلمه از مؤثرترین عوامل بروز آن است. به عبارت دیگر، اندیشیدن به زبان فارسی و نگارش به عربی موجب تشدید تداخل می‌شود.

بلا (۱۹۹۹) در پژوهشی با موضوع «تداخل زبان مادری در یادگیری زبان دوم» تأثیر تفاوت‌ها و شباهت‌ها را بین ساختارهای زبان اول و دوم در چهار زبان ویتنامی، کامبوجی، اسپانیولی و ایتالیایی بررسی کرد. در این تحقیق، از چهار گروه زبانی خواسته شده است با توجه به تصاویر، داستانی به زبان مادری و انگلیسی بنویسند. پس از تجزیه و تحلیل نهایی ویژگی‌های قابل مشاهده از تداخل زبان اول روی ساختار نحوی متون نوشتاری به زبان دوم، مشاهده شد که یادگیرندگان زبان دوم از ساختارهای زبان اول برای مقاصد ارتباطی در زبان دوم استفاده کردند.

گومز و آسیلا (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان «خطاهای تولیدشده در اثر انتقال نحوی و تجزیه و تحلیل آن‌ها» با استفاده از آزمون‌های عینی و تشریحی و مصاحبه با ده نفر از فراگیران زبان انگلیسی که زبان مادری‌شان اسپانیولی بود به بررسی خطا و علل آن پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که بیشترین خطاهای انتقال نحوی مربوط به ترتیب (چینش)، حذف، حروف تعریف، حروف اضافه، زمان‌ها، تصریف فعل، شمار، و ساختارهای تطبیقی است. علاوه بر این، شواهد به دست آمده از مصاحبه و نمونه‌های نوشتاری نشان داد که چگونه افراد تمایل دارند که از دانش زبان اول برای تولید عناصر زبان دوم استفاده کنند.

در این بخش با بررسی و مطالعه پیشینه تجربی تحقیقات، به مواردی از پژوهش‌هایی اشاره می‌کنیم که بر مبنای نظریه تحلیل مقابله‌ای صورت گرفته است. از میان مطالعات انجام شده پیرامون این پژوهش، گذشته از مطالعاتی که بر مبنای تحلیل مقابله‌ای صورت گرفته، پژوهش‌های فرهادی (۱۳۷۹)، گله‌داری (۱۳۸۷)، جلابی (۱۳۸۷)، رئیسی (۱۳۸۸)، موکاتاش (۱۹۸۴)، ابی‌سمرا (۲۰۰۳)، و الشورمانی (۲۰۱۰) به گونه‌ای با بررسی مقابله‌ای و تحلیل خطاهای زبان عربی با زبان‌های دیگر ارتباط پیدا می‌کند. پژوهش اخیر نیز با بررسی و توصیف خطاهای نحوی ناشی از تداخل در نوشتار فارسی‌آموزان عرب‌زبان غیرایرانی و طرح راهکارهایی در جهت آموزش بهتر نظام نحوی زبان فارسی به عرب‌زبانان در تلاش است گامی در جهت تسهیل آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان بردارد. در بخش بعدی با استفاده از مقایسه ساختار نحوی دو زبان عربی و فارسی، به تحلیل کیفی و کمی خطاهای نحوی انتقالی عرب‌زبانان فارسی‌آموز می‌پردازیم.

تحلیل داده‌ها

جامعه آماری و ابزار تحقیق

تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون حاضر ۱۰۵ نفر بودند. این افراد با استفاده از روش تصادفی ساده از میان فارسی‌آموزان عرب‌زبان جوامع مختلف عرب از مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی العالمیه قم (مدرسه المهدی) انتخاب شدند. این ۱۰۵ نفر با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته قرارداشتند، به طوری که در هر سطح ۳۵ زبان‌آموز حضور داشت. به منظور گردآوری اطلاعات لازم برای تحقیق حاضر از برگه‌های امتحانی پایان‌ترم و میان‌ترم زبان‌آموزان استفاده شد. این امتحانات که به شکل جامع برگزار شده بود از بخش‌های متعددی تشکیل می‌شد که مطالب مفیدی را در خصوص خطاهای ارتكابی این دانش‌آموزان به دست می‌داد. به منظور همگنی شیوه کار در یافتن خطاهای نحوی این فراگیران، برگه‌های امتحان زبان فارسی آن‌ها به دقت بازبینی و بخش‌های یکسان و مربوط از این برگه‌ها استخراج شد. قسمت‌های مورد استفاده در این آزمون‌ها از این قرار است:

۱. انشا با موضوعی مشخص. در این بخش از دانش‌آموزان خواسته شد، در خصوص موضوع داده شده حدوداً یک صفحه انشا بنویسند.
۲. بازنویسی متن شنیده‌شده. برای فراگیران متنی شنیداری به زبان فارسی پخش و از آن‌ها خواسته شد برداشت خود را از آن متن به زبان فارسی بنویسند.
۳. جمله‌سازی. در این قسمت زبان‌آموزان باید با استفاده از واژه‌های داده‌شده جمله‌های قابل قبول می‌نوشتند.

استفاده هم‌زمان از این سه آزمون از این جهت که تا حدی مانع از آن می‌شد که زبان‌آموزان از به‌کارگیری راهکار اجتناب‌تأثیر بگیرند، در میزان دقت و صحت داده‌های مورد تحلیل نقش بسزایی داشت. در مرحله بعد منابع استخراج‌شده با توجه به سطح زبان‌آموزان طبقه‌بندی شد. به این ترتیب که نگارندگان زبان‌آموزان در حال یادگیری کتاب‌های دوم و سوم را در سطح مبتدی، زبان‌آموزان در حال یادگیری کتاب‌های چهارم و پنجم را در سطح متوسط و در نهایت افراد در حال یادگیری کتاب ششم و هفتم زبان فارسی را در سطح پیشرفته در نظر گرفتند. پس از آن با توجه به مقایسه‌ای که بین ساخت نحوی دو زبان فارسی و عربی صورت گرفت، خطاهای نحوی ناشی از تداخل مربوط به هر سطح از منابع آزمون‌شناسایی و

استخراج شد.^۱ البته، شایان ذکر است برای حصول اطمینان بیشتر، در این راستا از نظر کارشناسان زبان عربی نیز بهره گرفته شد و شش نوع خطا شناسایی شد. در نهایت، نیز طی تحلیل کمی، بسامد خطاها بر اساس نوع آن‌ها تخمین زده شد تا میزان دشواری و علت اصلی ارتکاب خطاهای نحوی این زبان‌آموزان مشخص شود و بدین‌وسیله برای اتخاذ روش تدریس و مواد آموزشی مناسب، منبعی در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان درسی قرارگیرد.

تحلیل کیفی خطاها

در این بخش درصددیم به توصیف و بررسی بخشی از خطاهای نحوی شناسایی شده در نوشتار فارسی‌آموزان عرب پردازیم. خطاهای بررسی شده محدود به خطاهای ناشی از تداخل زبانی است؛ یعنی خطاهایی که تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز به وجود می‌آید. در این راستا، با توجه به مقوله‌های مختلف خطاهای عرب‌زبانان که به تفصیل بررسی می‌شود، پاره‌ای موضوعات نحوی دو زبان را بررسی و مقایسه می‌کنیم؛ هر چند واقفیم مسائل نحوی زبان‌های غیرهم‌ریشه متفاوت است. بنابراین، موضوعات نحوی مطرح شده تطبیق‌های محدودی دارد و برخی شباهت‌های میان آن‌ها ناشی از تأثیری است که نحو عربی بر دستورنویسان فارسی داشته است. ابتدا به تعریف نحو می‌پردازیم.

نحو یکی از حوزه‌های مهم دستور زبان است که با روش‌های ترکیب واژه‌ها برای تشکیل جمله و قواعد حاکم بر تشکیل جمله‌ها سروکار دارد و باعث می‌شود که در زبانی معین بعضی جمله‌ها امکان‌پذیر باشد و در بعضی امکان‌ناپذیر (ریچارد، ۲۰۰۲).

در خصوص زبان عربی، محمدی (۱۳۹۰: ۱۱) معتقد است که علم نحو از کیفیت «ارتباط» کلمات با یکدیگر و چگونگی «ساختن جمله»، همچنین «تغییر یا عدم تغییر» حرکت آخر کلمات به لحاظ اعراب و بنا بحث می‌کند. به عقیده وی، موضوع علم نحو در زبان عربی، «کلمه و کلام» است. کلمه از نظر چگونگی حرکت آخرش در جمله مورد گفتگوست و کلام نیز از جهت پیوند اجزای آن با یکدیگر در علم نحو مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱. به دلیل گستردگی حجم کار و عدم گنجایش این مطالب در یک مقاله از بررسی خطاهای درون‌زبانی و مبهم در این مطالعه صرف نظر شده است.

به‌طور کلی، جمله‌های فارسی در تجزیه‌رو ساختی از دو رکن اصلی نهاد و گزاره تشکیل می‌شود. در مقابل، اجزای اصلی جمله در زبان عربی را در دو مقوله مبتدا و خبر بررسی می‌کنند. نهاد قسمتی از جمله است که درباره آن خبری داده می‌شود و گزاره بخشی از جمله است که گوینده در آن خبری را درباره نهاد بیان می‌کند؛ مانند:

- علی با برادرش به مهمانی می‌رود.
نهاد گزاره

در زبان فارسی نهاد به اشکال مختلف فاعلی (او رفت) و مسندالیهی (او شاد است) ظاهر می‌شود. گزاره نیز به اشکال مختلف فعل (آن‌ها آمدند) یا فعل به همراه متمم اختیاری (او با همکاری از دواج کرد)، متمم اجباری (هوا سرد است) و افزوده‌ها (او در ساعت ده شب آمد) به کار می‌رود.

در تعریف مبتدا و خبر در عربی رادمنش (۱۳۶۸: ۳۲) می‌گوید مبتدا اسمی است که معمولاً در آغاز جمله و موضوع کلام قرار می‌گیرد تا برای آن مطلبی گفته شود. خبر اسم یا فعل یا جمله اسمیه یا شبه‌جمله‌ای است که پس از مبتدا برای تعریف آن و تمام ساختن معنی جمله می‌آید. جمله مرکب از مبتدا و خبر را جمله اسمیه گویند. وی معتقد است مبتدا به سه قسم است: اسم صریح (علی امامی)، جمله مؤول^۱ (و أن تصوموا خیر لکم إن کنتم تعلمون) و صفت به همراه اسم یا ضمیر منفصل (أقائم أنت). خبر نیز به نقل از وفایی (۱۳۹۱: ۲۳۰) به چهار قسم است: اسم مفرد (العلم نافع)، جمله فعلیه (انت تعلم عیوبی)، جمله اسمیه (علی لباسه نظیف)، شبه‌جمله (العصفور فوق الشجرة).

اکنون که تعریفی از نحو ارائه کردیم و اجزای اصلی جمله در دو زبان فارسی و عربی را مشخص کردیم، در بخش بعدی به توصیف کیفی و کمی خطاهای نحوی ناشی از تداخل زبان مادری در نوشتار عرب‌زبانان فارسی‌آموز می‌پردازیم. در بررسی هر نوع خطا ابتدا در جمله «الف» نمونه خطا، در «ب» جمله عربی و در «ج» جمله بازسازی شده و درست آن به فارسی داده شده است.

۱. جمله مؤول جمله‌ای است که قابل تبدیل به اسم صریح باشد، مانند این جمله که تبدیل یافته آن به اسم صریح چنین است: صومکم خیر لکم.

۱. خطای ترتیب اجزای جمله

در عربی جمله فعلیه با فعل و جمله اسمیه با اسم آغاز می‌شود. ولی در زبان فارسی جملات بی‌نشان همگی با اسم (نهاد) آغاز می‌شود. جدول ۱ تفاوت ترتیب کلمات را در جملات یک، دو، سه و چهار جزئی نشان می‌دهد.

جدول ۱. مقایسه ترتیب اجزای جمله در دو زبان فارسی و عربی

صورت بی‌نشان جملات	زبان فارسی	زبان عربی (وفایی، ۱۳۹۱)
جملات فاقد ظرفیت	شبه جمله‌ها و اصوات: هان، آفرین، سلام، ...	اسم فعل‌ها و اصوات و شبه جمله‌ها: هیئات، هی، أف، ...
جملات یک ظرفیتی	با فعل ناگذر: فاعل + فعل: سارا رفت.	جمله فعلیه: جاء علی. جمله اسمیه: هذا تلميذ.
جملات دو ظرفیتی	فاعل + مفعول + فعل: علی حسن را دید. فاعل + متمم حرف اضافه + فعل: او با همکارش ازدواج کرد.	فعل + فاعل + مفعول: اكلت الطعام. فعل + مفعول + فاعل: شرحها الاستاذ. فعل ناقص + اسم فعل ناقص + خبر فعل ناقص: كان الانسان عجولاً.
جملات سه ظرفیتی	نهاد (فاعل) + مفعول + متمم + فعل: او نهاد لباس را به مریم پوشاند. نهاد (فاعل) + مفعول + متمم مفعولی یا تمیز + فعل: مردم آن شهر را هگمتانه نامیدند.	فعل + فاعل + مفعول به + مفعول به: یمیل الصالح الی الفضیلة کل المیل. فعل + فاعل + مفعول + مفعول مطلق: اعطیت فقیراً درهماً. فعل + فاعل + مفعول مطلق + تمیز: اعتبر الناس علیاً بطلاً.

۱. در این مقاله بر اساس دستور وابستگی فعل ربطی دارای ظرفیت فرض شده است. قابل ذکر است در برخی نظریات زبان‌شناسی مانند دستور زایشی فعل ربطی محمول محسوب نمی‌شود، بلکه گروه صفتی، اسمی یا حرف اضافه‌ای در جایگاه مسند دارای ظرفیت است.

در جدول ۱ صورت بی‌نشان ترتیب کلمات در جملات مختلف نشان داده شده است. اما قابل ذکر است در این زبان‌ها در صورت‌های نشان‌دار ترتیب کلمات تغییر می‌کند. برای مثال، در زبان عربی، اصل با مقدم‌بودن فعل یا شروع جمله با فعل است، مگر اینکه گوینده مقصودی از تعبیر آن داشته باشد که این مقصود معمولاً با توجه به مسائل بلاغی یا گفتمان جمله است. در این صورت جمله به صورت اسمیه نیز بیان می‌شود (اسم + فعل + مفعول). برای مثال، جملهٔ «ب در ادامه به صورت الناسُ رفضوا لذلّه نیز بیان می‌شود. در زبان فارسی صورت بی‌نشان جمله به صورت SOV (فاعل + مفعول + فعل) است؛ اما در موارد نشاندار که واحدهای زبانی در تقابل قرار می‌گیرد یا مورد تأکید واقع می‌شود ترتیب کلمات تغییر می‌کند مانند «اومد علی». اکنون نمونه خطاهای زیر را با توجه به جدول ۱ بررسی می‌کنیم.

نمونهٔ خطای ۱. الف) نپذیرفتند مردم ذلت را.

ب) رَفَضَ النَّاسُ الذَّلَّةَ.

ج) مردم ذلت را نپذیرفتند.

نمونهٔ خطای ۲. الف) اهل خانه آمد می‌کنند گندم را.

ب) أَهْلُ الْبَيْتِ يَطْحَنُ الْقَمَحَ.

ج) اهل خانه گندم را آمد می‌کنند.

در نمونهٔ خطای ۱، زبان‌آموز با توجه به ترتیب جملهٔ فعلیهٔ عربی یعنی فعل + فاعل + مفعول + ... جملهٔ زبان فارسی را ساخته است. در نمونهٔ خطای ۲، جایگاه فعل باید در آخر جمله و پس از مفعول قرار بگیرد اما در این نمونه فعل پیش از مفعول و بعد از فاعل آمده و این خطا با توجه به ترجمهٔ جملهٔ اسمیهٔ عربی (فاعل + فعل + مفعول) صورت گرفته است. در جدول ۲، نمونه خطاهای بیشتری از این نوع به ترتیب مربوط به سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته آمده است.

جدول ۲. خطاهای ترتیب اجزای جمله

نوع خطای نحوی	مثال‌ها
خطای ترتیب اجزای جمله	آن فاطمه مدیر کودکان است. [فاطمه مدیر آن کودکان است]. مادر بغل می‌کند با فرزندش را علاقه. [مادر باعلاقه فرزندش را بغل می‌کند]. او داشت می‌خرید تعدادی کتاب فلسفه. [او داشت تعدادی کتاب فلسفه می‌خرید]. آشنا می‌سازد تاریخ ما را با سرگذشت پیشینیان. [تاریخ ما را با سرگذشت پیشینیان آشنا می‌سازد]. بست امام بار سفر را شبانه. [امام شبانه بار سفر را بست]. گذشت همه زندگی او در تحقیق و دانش‌اندوزی. [همه زندگی او در تحقیق و دانش‌اندوزی گذشت].

۲. خطای مطابقت اسم

این خطا شامل خطای مطابقت مسند و مسندالیه و خطای مطابقت صفت با اسم است. شایان ذکر است که خطای مطابقت صفت با اسم دارای سه مؤلفه مطابقت صفت بیانی با اسم، مطابقت شاخص و اسم (صفت اشاره و اسم) و مطابقت عدد و معدود (صفت شمارشی و اسم) است. در ابتدا، درباره خطای مطابقت صفت با اسم و سه مؤلفه آن بحث می‌کنیم.

۱،۲. خطای مطابقت موصوف و صفت

مطابقت اسم در زبان‌های فارسی و عربی ویژگی‌های خاص خود را دارد. صفت‌ها وابسته‌های اسمی است که موصوف خود را توصیف می‌کند. در زبان عربی، صفت با موصوف خود در چهار مورد مطابقت دارد: ۱. جنس^۱ (مذکر و مؤنث)، ۲. شمار یا عدد^۲ (مفرد، مثنی، جمع)، ۳. معرفگی (معرفه و نکره)، ۴. اعراب (مرفوع، منصوب، مجرور)؛ برای مثال، شربت ماء بارداً (وقایی، ۱۳۹۱: ۱۸۹-۱۹۰).

در خصوص صفت در فارسی دستورنویسان سنتی و زبان‌شناسان متفق‌القول‌اند که صفت با موصوف مطابقت نمی‌کند (نه در مفرد و جمع و نه در مذکر و مؤنث). به بیانی دیگر صورت بی‌نشان صفت مفرد است، اگرچه موصوفش جمع باشد؛ مانند مردان بزرگ، زنان دانا (فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۳۳۳). صفات اشاره در فارسی، در اصل دو لفظ «این و آن» را دربرمی‌گیرد

1. gender
2. number

که هنگامی که همراه اسمی می‌آید به آن اشاره می‌کند. این صفات هیچ‌گاه جمع بسته نمی‌شود و به آن‌ها صفات اشاره ساده هم گفته می‌شود؛ برای مثال، این قلم را از آن مغازه خریدم. اگر بعد از «این و آن» اسم به کار نرود، دیگر به آن‌ها صفت اطلاق نمی‌شود، بلکه ضمائر اشاره است و می‌توان آن‌ها را جمع بست؛ برای مثال، این‌ها را از آن‌ها خریدم. همان‌طور که زرکوب (۱۳۸۸) اشاره می‌کند، در معادل‌یابی چنین صفتی در عربی، اسما اشاره «هذا و ذالک» استفاده می‌شود، مانند:

- اشتریت هذا القلم من ذلک الحانوت.

نکته مهمی که به تفاوت دو زبان فارسی و عربی اشاره دارد این است که اسم‌های اشاره عربی با مشارالیه خود در جنس (مذکر و مؤنث) و شمار (مفرد، مثنی، جمع) مطابقت می‌کند. اسامی اشاره مؤنث عبارت است از هذه، تلک، هاتان، هاتین، هؤلاء، اولئک و اسامی اشاره مذکر عبارت است از هذا، ذلک، هذان، هذین، هؤلاء، اولئک. اگر بعد از اسم اشاره اسم یا مشارالیه «ال» نداشته باشد (نکره باشد) اسم اشاره با مشارالیه در ترجمه به فارسی مطابقت می‌کند؛ مانند:

- هذان طالبان نشیطان.

این‌ها دانش‌آموزانی کوشاینند.

اگر مشارالیه «ال» داشته باشد، اسم اشاره در فارسی به صورت مفرد ترجمه می‌شود، خواه مشارالیه مثنی یا جمع باشد.

- هذا الطالبان نشیطان.

این دانش‌آموزان کوشاینند.

چنانکه می‌بینیم اسم اشاره در این جمله مفرد معنی شده است (حسینی، ۱۳۷۱: ۲۸۱-۲۸۲؛ میرحاجی و همکاران، ۱۳۸۹: ۷). بحث اسما اشاره و استثنائات آن در عربی گسترده است و در مجال این پژوهش نمی‌گنجد.^۱

در خصوص مطابقت عدد و معدود، قابل ذکر است اعداد در هر دو زبان عربی و فارسی بر دو قسم است: اصلی و ترتیبی. عدد اصلی عددی است که بر تعداد و کمیت اشیای قابل شمارش دلالت می‌کند؛ مانند: «ثلاثه رجال» در عربی و «سه مرد» در فارسی. عدد ترتیبی عددی

۱. برای اطلاعات بیشتر به کتاب مبادی‌العربیة و سایر کتب صرف و نحو عربی مراجعه شود.

است که بر مرتبه اشیا دلالت می‌کند؛ مانند: «الولد الرابع» در عربی و «فرزند چهارم» یا «چهارمین فرزند» در فارسی (محمدی، ۱۳۹۰: ۴۲۹-۴۳۷؛ فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۳۱۴).

در مورد عدد و معدود در زبان فارسی انوری و احمدی گیوی (۱۳۷۰) نیز می‌گویند: «عدد معمولاً همراه اسم می‌آید و شماره یا ترتیب آن را می‌رساند. چون صفت کلمه‌ای است که چگونگی و یا یکی از خصوصیات اسم را بیان می‌کند بنابراین عدد هم یکی از صفات به شمار می‌رود و از نظر مطابقت با موصوف (معدود) صفت شمارشی با موصوف خود مطابقت نمی‌کند.» در مقابل، در زبان عربی معدود و عدد با هم مطابقت می‌کند. همان‌طور که در نمونه‌های زیر مشاهده می‌شود تفاوت دو زبان عربی و فارسی در این موضوع باعث بروز خطا شده است.

نمونه خطای ۳. الف) علمای مسلمانان در مسجدند.

ب) العلماء المسلمون فی المسجد.

ج) علمای مسلمان در مسجدند.

نمونه خطای ۴. الف) این‌ها مردان شجاع‌اند.

ب) هؤلاء الرجال شجعان.

ج) این مردان شجاع‌اند.

نمونه خطای ۵. الف) سه مردان آمدند.

ب) جاء ثلاثة رجال.

ج) سه مرد آمدند.

در نمونه خطای ۳ در زبان عربی صفت باید با موصوف مطابقت داشته باشد. در اینجا زبان‌آموز با تأسی از قواعد زبان مبدأ، در جملات فارسی نیز جمله را به همان شکل ادا کرده و مرتکب این نوع خطا شده است. در نمونه خطای ۴ نیز بر اساس معادل عربی آن به جای کلمه «این» از «این‌ها» استفاده شده است، در صورتی که صفت اشاره فارسی جمع بسته نمی‌شود. در شرح نمونه خطای ۵ باید گفت در زبان عربی معدود اعداد ۳ تا ۱۰ باید به صورت جمع و مجرور باشد. اما در زبان فارسی عدد جزو صفات شمارشی است و معدود (اسم) آن باید به صورت مفرد آورده شود. زبان‌آموز در جمله ۵ الف با توجه به قواعد زبان مبدأ (عربی) کلمه «رجال» را عیناً به فارسی برگردانده و به صورت جمع آورده و مرتکب این نوع خطا شده است. نمونه‌های بیشتری از این خطاها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. خطاهای مطابقت صفت با اسم

مثال‌ها	نوع خطای نحوی
مردم مسلمانان و کافران امتحان می‌شوند. [مردم مسلمان و کافر امتحان می‌شوند].	خطای مطابقت صفت با اسم
افراد باایمان آن‌ها به حج می‌روند. [افراد باایمان به حج می‌روند].	
این‌ها مردان شجاع‌اند. [این مردان شجاع‌اند].	خطای مطابقت صفت با اسم
چهار زن‌ها کشته شدند. [چهار زن کشته شدند].	
مردم مسلمانان و کافران امتحان می‌شوند. [مردم مسلمان و کافر امتحان می‌شوند].	خطای مطابقت صفت با اسم
چند تا کارگران و بنایان‌اند. [چند تا کارگر و بنایند].	

۲.۲. خطای مطابقت مسند و مسندالیه

ابتدا به تعریف مسند و مسندالیه می‌پردازیم. مسند ویژگی یا حالتی است که آن را به کسی یا کسانی، یا چیزی یا چیزهایی نسبت می‌دهیم و مسندالیه کسی یا چیزی است که مسند را به آن نسبت می‌دهیم. مسند کلمه‌ای است که ممکن است صفت، اسم یا ضمیر باشد که به تنهایی یا همراه وابسته‌هایی (به صورت گروه مسندی) و به کمک یکی از فعل‌های ربطی مانند «بودن» و «شدن» به نهاد نسبت داده می‌شود؛ مانند، «گرم» و «استان» در دو جمله زیر.

- هوا هنوز گرم نشده است.
- خراسان و همدان استان‌اند.
- حسین اوست.

واژه‌ای که معمولاً نقش مسندی پیدامی‌کند، از مقوله «صفت» است، ولی چنان‌که ملاحظه می‌شود اسم و ضمیر نیز گاهی نقش مسندی پیدا می‌کند؛ مانند، «استان» و «او» در جملات بالا. از آنجا که کلماتی که نقش مسند می‌گیرند غالباً از مقوله صفت‌اند، پس نتیجه می‌گیریم مسندالیه و مسند باهم مطابقت نمی‌کنند (انوری و احمدی گیوی، ۱۳۷۰: ۱۱۸).

در زبان عربی نیز مسند کلمه‌ای است که ممکن است از جنس اسم یا فعل باشد. در نحو عربی در جملات اسمیه به جای مسندالیه و مسند از مبتدا و خبر استفاده می‌شود. از

نظر مطابقت در جملات اسمیه، خبر در صورتی که اسم مشتق باشد از دو جهت با مبتدا مطابقت دارد: جنس و شمار؛ مانند، «زیدٌ قائمٌ» و «الزیدان قائمان» و در صورتی که خبر، جامد باشد لازم نیست با مبتدای خویش مطابقت کند؛ مانند، «الجملة نوعان» و «العلماء سراج الامه» (حسینی، ۱۳۷۱: ۶۱-۷۳). نمونه خطاهای مطابقت مسند و مسندالیه به قرار زیر است.

نمونه خطای ۶. الف) آن‌ها فقیران‌اند.

ب) هم فقراء

ج) آن‌ها فقیرند.

در زبان فارسی، برخلاف زبان عربی، بین مسند و مسندالیه تطابق شخص، شمار و جنس وجود ندارد. در نمونه خطای ۶، کلمه «آن‌ها» مسندالیه و «فقیر» مسند است. زبان‌آموز عرب‌زبان طبق نحو زبان عربی بین مسند و مسندالیه تطابق ایجاد کرده و آن را به صورت جمع به کار برده است. در جدول ۴، نمونه خطاهای بیشتری از این نوع به ترتیب مربوط به سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته آمده است.

جدول ۴. خطای مطابقت مسند و مسندالیه

نوع خطای نحوی	مثال‌ها
	ایران و لبنان قهرمانان شدند. [ایران و لبنان قهرمان شدند].
	معاویه و یزید ظالمین بودند. [معاویه و یزید ظالم بودند].
	اگر ما ظالمان باشیم. [اگر ما ظالم باشیم].
خطای مطابقت مسند و مسندالیه	علامه مطهری و بهشتی دانشمندان بودند. [علامه مطهری و بهشتی دانشمند بودند].
	پدر شعبان و حسین گمراهان بودند. [پدر شعبان و حسین گمراه بودند].
	آن‌ها دروغگویان‌اند. [آن‌ها دروغگویند].

۳. خطاهای مربوط به مفعول

مفعول در زبان فارسی به گستردگی مفعول در زبان عربی نیست. مفعول به نقش اسم یا جانشین‌های اسم گفته می‌شود که با فعل‌های گذرا^۱ 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 مفعول «را» است که گاهی از جمله حذف می‌شود؛ مانند:

- کودک غذا خورد.

در زبان فارسی با فعل گذرای به مفعول تنها یک مفعول به کار می‌رود و هیچ فعلی در فارسی وجود ندارد که به دو مفعول نیاز داشته باشد. اما، برخی افعال افزون بر مفعول به متمم نیز نیازمندند تا مفهوم جمله کامل شود. در دستوره‌های سنتی مفعول، به دو نوع «باواسطه» و «بی‌واسطه» (صریح) تقسیم شده است. با این حال، در دستوره‌های جدید، به جای عنوان مفعول باواسطه یا غیرصریح، متمم به کار برده می‌شود؛ مانند:

- او را از تاریکی ترساندم.

مفعول متمم

مفعول مستقیم در زبان فارسی معادل مفعول^۲ به در زبان عربی است که اسم منصوبی است که فعل فاعل بر آن واقع می‌شود. به‌طور معمول در جمله‌های فعلیه ابتدا «فعل» سپس فاعل و پس از آن مفعول^۳ به ذکر می‌شود (جمله اول). هرچند گاهی نیز ممکن است مفعول بر فاعل یا حتی بر فعل نیز مقدم شود (مثال جمله دوم).

- جمله اول: قَتَلَ عَلِيٌّ سَعِيدًا.

- جمله دوم: نَصَرَكَ اللَّهُ. (محمدی، ۱۳۹۰: ۱۰۹-۱۱۰)

البته، در زبان عربی مفعول مطلق، مفعول^۴ لأجله (له)، مفعول^۵ فیه و مفعول^۶ مَعَهُ هم داریم که این مفعول‌ها برابر مفعول در فارسی نیست. خطاهای مربوط به مفعول شامل حذف حرف نشانه «را» و جایگزینی مفعول با متمم حرف اضافه می‌شود. ابتدا، به تشریح خطای حذف حرف نشانه «را» می‌پردازیم.

1. transitive verbs

۱,۳. خطای حذف حرف نشانه «را»

نمونه خطای ۷. الف) پسر نشانه‌های خرش گرفت.

ب) قَالَ الْوَلَدُ عَلامَاتِ حَمَارِهِ

ج) پسر نشانه‌های خرش را گرفت.

در زبان فارسی «را» واژه دستوری پسین است که تنها به دنبال گروه اسمی با مشخصه‌های نحوی (اسم معرفه، اسم خاص و اسم به همراه وابسته‌های اشاره یا ضمیر با رابطه دستوری مفعول صریح) و روابط دستوری خاص به کار می‌رود و هیچ‌گونه مفهوم واژگانی ندارد. به این واژه حرف نشانه مفعول صریح گفته می‌شود (مشکوه‌الدینی، ۱۳۹۰). در نمونه خطای ۷، حرف نشانه «را» حذف شده است. از آنجا که در زبان عربی حرفی که بیانگر نقش مفعولی برای یک کلمه باشد وجود ندارد، بنابراین زبان‌آموز، بر اساس قواعد زبان مبدأ (عربی)، در فارسی نیز از آوردن حرف نشانه مفعول خودداری می‌کند و مرتکب این نوع خطا شده است. نمونه‌های بیشتری از خطای حذف نشانه «را» در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. خطای حذف حرف نشانه «را»

نوع خطای نحوی	مثال‌ها
	یک ماه بعد کتاب دوم شروع می‌کنیم. [یک ماه بعد کتاب دوم را شروع می‌کنیم.] او جامدادی از روی میز برداشت. [او جامدادی را از روی میز برداشت.]
خطای حذف حرف نشانه «را»	من در کلاس درس متوجه شدم. [من در کلاس درس را متوجه شدم.] به آن دو این سخن بگویند. [به آن دو این سخن را بگویند.] این قدرت باید داشته باشیم. [این قدرت را باید داشته باشیم.] خداوند مشکلمش برطرف کرد. [خداوند مشکلمش را برطرف کرد.]

۲,۳. جایگزینی حرف اضافه با حرف نشانه «را»

نمونه خطای ۸. الف) از او مسخره کرد.

ب) سَخِرَ مِنْهُ

ج) او را مسخره کرد.

نمونه خطای ۹. الف) امام صادق (ع) از آن سؤال‌ها جواب داد.

ب) أَجَابَ الْإِمَامُ الصَّادِقُ (ع) عَنْ تِلْكَ الْأَسْئَلَةِ.

ج) امام صادق (ع) آن سؤال‌ها را جواب داد.

در زبان عربی مفهوم مفعول مستقیم بیان شده در جملات فارسی با استفاده از «عَنْ» و «مِنْ» ذکر می‌شود. زبان آموز در جملات ۸ الف و ۹ الف) با توجه به زبان مادری‌اش، حرف «از» را که معادل «عَنْ» و «مِنْ» در عربی است به کار برده و مرتکب این نوع خطا شده است. در مورد این نمونه خطاها باید گفت در زبان عربی برخی فعل‌ها همراه حرف جر می‌آید؛ مانند، مِنْ، عَلِيٍّ، عَنْ كَ... بنابرین، فارسی آموز عرب با توجه به زبان خودش این جملات را به فارسی ترجمه کرده و مرتکب این نوع خطا شده است. نمونه خطاهای بیشتر از این نوع در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. خطای آوردن متمم به جای مفعول

نوع خطای نحوی	مثال‌ها
آوردن متمم به جای مفعول	شهادت امام به اسلام نجات داد. [شهادت امام اسلام را نجات داد]. وظیفه مسلمانان است که به ستم‌دیدگان و مستضعفان یاری کنند. [وظیفه مسلمانان است که ستم‌دیدگان و مستضعفان را یاری کنند]. حسن از آن دفتر به علی داد. [حسن آن دفتر را به علی داد]. من به او صدا زدم. [من او را صدا زدم]. باغبان از گل‌ها چید. [باغبان گل‌ها را چید]. بر آن به دست آورد. [آن را به دست آورد].

۴. حذف فعل ربطی

به نظر می‌رسد در مقابل جملات اسنادی یا حاوی فعل ربط در زبان فارسی، در زبان عربی جمله اسمیه فاقد فعل به کار می‌رود؛ مانند:

نمونه خطای ۱۰. الف) امام (ع) گفت: آن کار کوچک که کردی بهتر از هفت بار طواف.
ب) قَالَ الْإِمَامُ (ع): ذَلِكَ الْعَمَلُ الَّذِي فَعَلْتَهُ أَفْضَلُ مِنْ طَوَافِ الْبَيْتِ سَبْعَ مَرَّاتٍ.

ج) امام (ع) گفت: آن کار کوچک که کردی بهتر از هفت بار طواف است.

در نمونه ۱۰ب کلمه «أَفْضَلُ» خبر برای این جمله است. در واقع، بر اساس قواعد زبان عربی معادلی برای فعل «است» وجود ندارد که در نمونه‌های خطا حذف شده است. به همین علت عرب‌زبان به تبعیت از زبان خود فعل ربطی را در جمله ۱۰الف حذف کرده است. نمونه خطاهای بیشتر از این نوع در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. خطای حذف فعل ربطی

نوع خطای نحوی	مثال‌ها
حذف فعل ربطی	من در خدمت شما. [من در خدمت شمایم].
	الان لازم پیاده بروم. [الان لازم است پیاده بروم].
	من اولین بار که روزه گرفتم. [من اولین بار بود که روزه گرفتم].
	معنی این آیه اینکه اگر پیامبر بداخلاق بود. [معنی این آیه این است که اگر پیامبر بداخلاق بود].
	چند روز آن را ندیدم. [چند روز است آن را ندیده‌ام].
	بهترین اعمال نماز سروقت. [بهترین اعمال نماز سروقت است].

توزیع زبان‌آموزان بر حسب انواع خطاهای نحوی

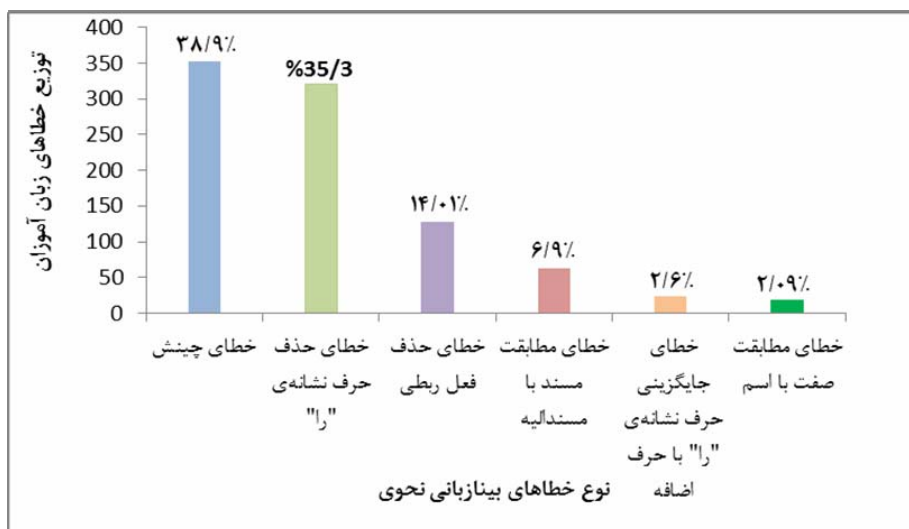
در این مقاله با نگاهی کلی که در بررسی آزمون‌های زبان‌آموزان در سطوح سه‌گانه (مبتدی، متوسط و پیشرفته) داشتیم، اجمالاً شش نوع خطای نحوی بین‌زبانی شناسایی شد. انواع خطاهای شش‌گانه‌ای که در تحقیق حاضر به آن پرداخته‌ایم در جدول ۸ به تفکیک همراه با میزان فراوانی آمده است. همچنین، به منظور آگاهی از چگونگی هر نوع خطا در ستون دوم

نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش فارسی آموزان عرب زبان ۳۷۷

جدول در مقابل هر مقوله از خطای نحوی یک نمونه از خطای زبان آموز ذکر شده است. در شکل ۱، نیز درصد ارتکاب این نوع خطاها در زبان آموزان قابل مقایسه است.

جدول ۸. توزیع زبان آموزان بر حسب انواع خطاهای نحوی

فروانی	نمونه خطا	خطاهای بینابانی	الف) خطای چینش
۳۵۳	نپذیرفتند مردم ذلت را.	خطا در ترتیب اجزای جمله	
۲۴	پدرش به او صدا زد.	جایگزینی حرف نشانه «را» با حرف اضافه	ب) خطای مربوط به مفعول
۳۲۰	من با پشتکار کارها انجام می دهم.	حذف حرف نشانه «را»	ج) خطای حذف فعل ربطی
۱۲۷	الان لازم (است) پیاده بروم.	خطای مطابقت مسند و مسندالیه	د) خطای مطابقت اسم
۶۳	آن‌ها مؤمنان‌اند.	خطای مطابقت صفت با اسم	
۱۹	دانش آموزان کوشایان موفق می شوند.		
۹۰۶			مجموع خطاهای بینابانی



شکل ۱. توزیع خطاهای زبان آموزان بر حسب نوع خطاهای نحوی بینابانی

نتیجه‌گیری

در این مقاله پس از بررسی متون نوشتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان از جمله انشا و جمله‌سازی و برداشت از متن شنیداری، دسته‌ای از خطاهای نحوی آن‌ها را جدا کردیم که از نظر منشأ خطا در مقوله «بینابانی» قرار می‌گیرد. این نوع خطاها ناشی از تداخل زبانی است و تحت تأثیر زبان مادری زبان آموز به وجود می‌آید. در واقع، در رابطه با این نوع خطاها این تبیین وجود دارد که زبان‌آموزان عرب‌زبان مورد آزمون همگی بزرگسال‌اند و نظام زبان اول در ذهنشان به صورت کامل شکل گرفته است. براساس نظریه انتقال این موضوع باعث می‌شود یکی از دلایل بروز خطا در این زبان‌آموزان تداخل نظام زبانی اول موجود در ذهن آن‌ها باشد. در این رابطه شش نمونه خطا تشخیص داده شد که به ترتیب فراوانی شامل خطای ترتیب اجزای جمله، خطای حذف حرف نشانه «را»، خطای حذف فعل ربطی، خطای مطابقت مسند با مسندالیه، خطای جایگزینی حرف نشانه «را» با حرف اضافه و خطای مطابقت صفت با اسم است.

قابل ذکر است خطاهای نحوی فارسی‌آموزان عرب‌زبان تنها محدود به خطاهای تداخلی نیست. اما، با توجه به گسترده بودن دامنه انواع خطاهای نحوی زبان‌آموزان و از آنجا که بررسی همه انواع خطاها در این مقاله نمی‌گنجد، موضوع این مقاله را محدود به خطاهای بین‌زبانی کرده‌ایم و انواع آن را در چارچوب نظریه تحلیل مقابله‌ای بحث کرده‌ایم.

بررسی خطاها یکی از عوامل مؤثر در یادگیری زبان دوم است. لذا، در تحلیلی که از انواع خطاها داشتیم و با اتکا به نتایج حاصل می‌توان راهکارهای عملی در امر آموزش برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و فراگیران ارائه داد. توصیف خطاهای تداخلی در جهت‌دهی آموزشی به معلم کمک می‌کند. این بررسی به صورت روزانه و برای برنامه‌ریزی‌های کوتاه‌مدت و درازمدت برای تنظیم کل برنامه دوره آموزشی استفاده می‌شود. متناسب با خطاهایی که شناسایی شد، انتظار می‌رود در منابع آموزشی و محتوای تدریس زبان‌آموزان بازنگری شود و در راستای کاهش خطاهای زبان‌آموزان تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی مناسب طراحی و در تدوین کتاب‌ها و منابع آموزشی لحاظ شود.

منابع

- Abisamra, N. (2003). *An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings*. American University of Beirut.
- Alshormani, M.Q. (2010). *Syntactic Errors Committed by Arab Learners of English: Classifications and L1 and L2 Sources*. India: University of Hyderabad.

- Bhela, B. (1999). Native Language Interference in Learning a Second Language: Exploratory Case Studies of Native Language Interference with Target Language Usage. *International Education Journal* vol1, No1.22-31.
- Els Van, T. et al. (1984). *Applied Linguistics and The Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Fisiak, J. (1985). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon press Ltd.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning of English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gomez, G.E. and Asilah, A.V. (2011). *Error Production Provoked by Syntactic Transfer and the Analysis of Possible Causes in EFL Pre Intermediate Students*. Technological university of Pereira.
- Keshavarz, M. (1999). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Tehran: Rahnama.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, W.R. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of foreign language teaching, *Alatis* (ed.). 185-194.
- Mukattash, L. (1984). Contrastive analysis, error analysis, and learning difficulty. *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, 22.
- Oller, J.W. and Ziahosseiny, S.M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language learning* (20): 183-189.
- Prator, Clifford H. (1967). Hierarchy of Difficulty: Unpublished Classroom Lecture.
- Richards, J. (2002). 30 years of TESOL: A personal reflection. **RELC Journal** 33, 21-36.
- Richards, J.C. and Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Stockwell, R., Bowen and Martin, J.W. (1965). *The Grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly* 4:120-130.
- Weinreich, M. (1953). *Languages in contact*. Linguistics Circle of Newyork.
- Whitman, R.L. (1970). Contrastive analysis: Problems and procedures. *Language learning* 20:191-197.
- Yarmohammadi, L. (2001). *A Contrastive Analysis of Persian and English*. Payame Noor University.
- Zia'Hosseini, M. (2009). *Contrastive Analysis of Persian and English and Error Analysis*, 3rd Edition. Tehran: Rahnama.

- انوری، ح. و احمدی‌گیوی، ح. (۱۳۷۰). *دستور زبان فارسی ۲*، تهران: انتشارات فاطمی.
- جلالی‌بیکانی، م. (۱۳۸۷). *دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- جلالی، م. (۱۳۸۷). *بررسی رویکرد ارتباطی در تدریس ادبیات معاصر عربی به دانشجویان ایرانی*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه اصفهان.
- حسینی، س.ع. (۱۳۷۱). *ترجمه و شرح مبادئ العربية*. جلد ۴. قم: انتشارات دارالعلم.
- رئیس، ل. (۱۳۸۸). *بررسی خطاهای فراگیران زبان عربی در ترجمه «که» به عربی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- رادمنش، س.م. (۱۳۸۶). *نحو برای دانشجو*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- زرکوب، م. (۱۳۸۸). *فن ترجمه*. اصفهان: انتشارات مانی.
- فرهادی، م. (۱۳۷۹). *بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب‌زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- فرشیدورد، خ. (۱۳۸۲). *دستور مفصل امروز*. تهران: انتشارات سخن.
- گله‌داری، م. (۱۳۸۷). «*تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی*». مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: کانون زبان ایران: ۳۴۳-۳۶۵.
- گنجی، ن. و جلالی، م. (۱۳۸۷). «*التداخل اللغوی و تأثيره فی الأخطاء الكتابية لطلاب اللغة العربية من الناطقين بالفارسية*». *مجلة الجمعية الإيرانية للغة العرب هوآدابها فصوله محکمه*، (۱۰) ۷۷-۹۹.
- میرحاجی، ح.ر.، متقی‌زاده، ع. و ستاریان، م. (۱۳۸۹). *عربی (۲) - ۱/۲۲۴*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- محمدی، ح. (۱۳۹۰). *زبان قرآن نحو متوسطه*. قم: انتشارات دارالعلم.
- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۹۰). *دستور زبان فارسی واژگان و پیوندهای ساختی*. تهران: انتشارات سمت.
- میردهقان، م. (۱۳۸۰). *آموزش زبان فارسی به اردوزبانان و زبان اردو به فارسی‌زبانان*. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- وفايي، ع. (۱۳۹۱). *دستور تطبیقی (فارسی - عربی)*، تهران: انتشارات سخن.