

علم زبان؛ سال ۵، شماره ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

بررسی خطاهای هم‌نشینی واژگانی فارسی آموزان عربی‌زبان

۱- مریم افشین‌پور*، ۲- عادل رفیعی**، ۳- سید محمدرضا ابن‌الرسول***

۱- کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۲- استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳- استاد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۰)

چکیده

پژوهش حاضر به توصیف خطاهای هم‌نشینی واژگانی و بررسی عوامل دخیل در بروز این نوع خطاها در انشاء فارسی‌آموزان عربی‌زبان دانشگاه مجازی جامعه‌المصطفی قم^۱ می‌پردازد. برای این منظور پیکره‌زبانی متشکل از ۲۶۰ برگه انشاء زبان‌آموزان سطح متوسط تشکیل شد و مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا خطاهای هم‌نشینی واژگانی زبان‌آموزان مشخص شد و سپس صورت صحیح خطاها با در نظر گرفتن بافت زبانی تعیین گردید. آنگاه طبق نظر سلینگر (Selinker, 1992, 1972) عواملی که به نظر می‌رسید در ایجاد خطاها مؤثر هستند، ارائه شد. با توجه به اینکه دسترسی مستقیم به زبان‌آموزان و محیط آموزشی آنها برای محققان امکان‌پذیر نبود، دو عامل «انتقال آموزشی» و «راهبردهای ارتباطی» در تحلیل داده‌ها در نظر گرفته نشدند. طبق نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، از میان ۵۶ مورد خطای مورد بررسی، عوامل مؤثر در بروز خطاهای هم‌نشینی واژگانی به ترتیب فراوانی عبارتند از: به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم (۴۱٪)، انتقال زبان مادری (۳۶٪) و تعمیم نابجا (۲۳٪).

کلیدواژه‌ها: خطاهای هم‌نشینی واژگانی، انتقال زبان مادری، تعمیم نابجا، راهبردهای یادگیری زبان دوم.

* E-mail: adelrafi@yahoo.com

** E-mail: a.rafieei@fgn.ui.ac.ir (نویسنده مسئول)

*** E-mail: ibnorrasool@yahoo.com

^۱. نویسندگان از گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه مجازی جامعه‌المصطفی قم، که امکان دسترسی به داده‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر را فراهم ساختند، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

۱. مقدمه

تحلیل خطا^۱ در زبان‌آموزی از آن جهت که اطلاعاتی درباره روند رشد زبانی و شیوه‌های یادگیری زبان‌آموزان در اختیار قرار می‌دهد، می‌تواند در سامان‌دهی بهتر مواد آموزشی، تقویت اثربخشی و رفع نواقص دوره‌های آموزش زبان بسیار مؤثر باشد. جدا از خطاهای نحوی، آوایی - واجی، املائی - نگارشی و جز آن، باید به خطاهای دیگری هم اشاره کرد که می‌توان آنها را در مجموع خطاهای هم‌نشینی واژگانی نامید.^۲

ذکر دو نکته در مورد خطاهای هم‌نشینی واژگانی لازم است: اول آنکه اگر چه می‌توان مهم‌ترین خطاهای هم‌نشینی واژگانی را خطای باهم‌آیی واژگانی دانست، اما چنانچه باهم‌آیی را هم‌نشینی قابل‌پیش‌بینی واژه‌ها (Hill, 2000) بدانیم، خطای باهم‌آیی تنها نمونه خطاهای هم‌نشینی واژگانی نیست. بر این اساس، نمونه‌هایی نظیر به زمین خشک رسیدن (به خشکی رسیدن)، گلابی مؤمن (عطر مؤمن) و جز آن که در میان داده‌های تحقیق حاضر به چشم می‌آیند، اگر چه نوعی خطای هم‌نشینی محسوب می‌شوند، اما چه با معیارهای معنایی و چه معیارهای آماری باهم‌آیی محسوب نمی‌شوند. دوم، همان‌طور که بنسون^۳ و همکاران (2009: xiii) در بیان تفاوت بین باهم‌آیی واژگانی و دستوری عنوان می‌کنند، هم‌نشینی واژگانی نیز می‌تواند در مقابل هم‌نشینی دستوری قرار گیرد. هم‌نشینی دستوری شامل یک واژه قاموسی به‌همراه ساختارهای دستوری و

^۱. Error analysis

^۲. پژوهش حاضر به خطاهایی پرداخته که طی آن زبان‌آموز در هم‌نشینی دو یا چند واژه قاموسی دچار اشتباه شده است و مباحث نظری مبنی بر اینکه آیا آن خطا از نوع باهم‌آیی است یا خیر، نادیده گرفته است.

^۳. Benson

حرف‌اضافه‌ای است، مثل: /ز آب در آمدن، حال آنکه در هم‌نشینی واژگانی، دو یا چند واژه قاموسی مدنظر است.

طی سالیان اخیر چندین پژوهش با موضوع تحلیل خطاهای فارسی آموزان در حوزه‌های مختلف از جمله خطاهای املایی - نگارشی، آوایی - واجی و خطاهای صرفی - نحوی صورت پذیرفته است. از میان این آثار می‌توان به فرهادی (۱۳۷۹)، احمدیان (۱۳۸۷)، گله‌داری (۱۳۸۷)، رئیسی (۱۳۸۸)، متولیان (۱۳۸۹)، قادری‌حسب (۱۳۹۱) و متولیان و استوار (۱۳۹۲) اشاره کرد. از محدود آثار انجام شده که به موضوع پژوهش حاضر نزدیک‌ترند، می‌توان به شریفی و کرامتی (۱۳۸۷) و معصومی (۱۳۹۰) اشاره کرد. در هر دو اثر یادشده تأثیر روش‌های مختلف آموزش باهم‌آیی‌های فارسی در دو گروه آزمون و شاهد مورد بررسی قرار گرفته است. شریفی و کرامتی (۱۳۸۷) از طریق آموزش باهم‌آیی‌های فارسی به ۲۹ دانشجوی فارسی‌آموز خارجی در دو کلاس با استفاده از معیار واژگان محوری، میزان تأثیر این شیوه را در آموزش سنجیده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که با این روش درک ترکیباتی مثل زمین‌خوردن به میزان قابل توجهی افزایش یافته است و امر آموزش آسان‌تر شده است. معصومی (۱۳۹۰) نیز به بررسی آموزش باهم‌آیی‌های واژگانی به دو روش آموزشی صریح و غیرصریح پرداخته است.

از میان آثار صورت گرفته با موضوع تحلیل خطاهای باهم‌آیی در یادگیری زبان‌های دیگر نیز می‌توان به ذوقل و عبدالفتاح^۱ (۲۰۰۳)، فن^۲ (۲۰۰۹)، نور و

^۱. Zughoul & Abdul-Fattah

^۲. Fan

ادوبید^۱ (2011) و فوچاروئنسیل^۲ (2012) اشاره کرد. ذوقل و عبدالفتاح (2003) به بررسی میزان کاربرد صحیح باهم‌آیی‌های زبان انگلیسی در سطوح زبانی مختلف زبان‌آموزان عربی پرداخته‌اند. مطالعه آنها تأثیر زبان اول در ایجاد خطاهای باهم‌آیی در کاربرد زبان دوم را نشان می‌دهد. همچنین، در بررسی‌هایی که فن (2009) روی نوشتار فراگیران زبان انگلیسی در هنگ‌کنگ انجام داده است، تأثیر ناسازگار زبان اول بر یادگیری باهم‌آیی‌های زبان انگلیسی مورد تأکید قرار گرفته است. نور و ادوبید (2011) با بررسی تکالیف نوشتاری ۸۸ انگلیسی-آموز سعودی به مطالعه راهبردهایی که فراگیران برای استفاده از باهم‌آیی‌های زبان دوم به کار می‌گیرند، پرداختند. محققان به این نتایج رسیدند که زبان‌آموزان در تولید باهم‌آیی‌های درست و نادرست بیشتر به راهبردهای زبان دوم وابسته‌اند. فوچاروئنسیل (2012) نیز به بررسی خطاهای باهم‌آیی در برگه‌های انشاء دو گروه از انگلیسی‌آموزان تایلندی که در دو سطح زبانی مختلف قرار دارند، پرداخته است. او مهم‌ترین عامل خطاهای باهم‌آیی را «انتقال زبان مادری»^۳ می‌داند. وی همچنین عنوان می‌دارد که برخلاف انتظار، فراگیران سطح پیشرفته نسبت به زبان‌آموزان سطوح پایین‌تر، بیشتر به زبان مادری خود متوسل شده‌اند.

پژوهش حاضر به بررسی خطاهای هم‌نشینی واژگانی فارسی‌آموزان عربی‌زبان و تعیین عوامل مؤثر در ایجاد آنها می‌پردازد. برای این منظور، تعداد ۲۶۰ برگه انشاء زبان‌آموزان عربی‌زبان سطح متوسط دوره عمومی زبان فارسی مورد

¹. Noor, H. & Adubaib

². Phoocharoensil

³. Native language transfer

بررسی قرار گرفته است. چارچوب نظری مقاله حاضر برای توصیف و تحلیل خطاها و عوامل آنها اثر سلینکر^۱ (1972, 1992) است.

این مقاله از چهار بخش تشکیل شده است. پس از بخش مقدمه، به مبانی نظری مورد استفاده در پژوهش حاضر نگاهی اجمالی خواهیم داشت. در بخش سوم، پس از معرفی روش کار و شیوه جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها ارائه می‌شود. برای این منظور، پس از دسته‌بندی انواع خطاها سعی می‌شود در چارچوب سلینکر (1972, 1992) منشأ هر یک از خطاها به دست داده شود. بخش پایانی نیز به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری اختصاص دارد.

۲. تحلیل خطا در یادگیری زبان خارجی

خطاهای هم‌نشینی، به‌ویژه خطاهای باهم‌آیی واژگانی، به سبب ویژگی‌هایی چون پیش‌بینی‌پذیری پائین و قراردادی بودن همواره در فراگیری زبان دوم یا خارجی خطاهایی رایج محسوب می‌شوند. به‌طور کلی، در توصیف و تحلیل خطاها و عوامل آنها می‌توان به پنج مورد اصلی اشاره کرد. سلینکر (1972, 1992) پنج عامل اصلی ایجاد خطاهای زبانی را چنین معرفی می‌کند:

الف) انتقال زبان مادری: به‌کارگیری نادرست ویژگی‌های زبان مادری در روند یادگیری زبان دوم/خارجی یکی از مهم‌ترین عوامل خطاهای زبانی در نظر گرفته می‌شود. در هم‌نشینی واژه‌ها نیز ممکن است زبان‌آموزان تحت تأثیر دانش زبان مادری خود قرارگیرند و با ترجمه‌ای تحت‌اللفظی ساختارهایی را به زبان مقصد

^۱. Selinker

منتقل کنند. براساس نظر الیس^۱ (2008) در صورتی که صورت‌های زبانی در دو زبان دارای شباهت باشند، این امر باعث ایجاد انتقال مثبت از زبان اول به زبان دوم می‌شود، اما این وضعیت همیشه حاکم نیست و در مواقعی که تطابق بین دو زبان وجود نداشته باشد، تفاوت ساختار دو زبان می‌تواند برای فراگیران مشکل‌ساز شود.

ب) تعمیم‌دهی نابجا^۲: این احتمال وجود دارد که زبان‌آموزان با قاعده‌ای کلی آشنا باشند، اما استثنائات آن قاعده را ندانند. در چنین شرایطی زبان‌آموز ممکن است با گسترش ویژگی‌های معنایی و قواعد دستوری زبان دوم در موقعیت‌های نادرست دچار تعمیم‌دهی نابجا شود، به بیان دیگر، زبان‌آموز قاعده‌ای را یاد می‌گیرد و سپس با گسترش آن قاعده در جایی که آن قاعده کارآیی ندارد، دچار خطا می‌شود (Selinker: 1972).

انتقال زبان مادری و تعمیم‌دهی نابجا از این منظر که در هر دو مورد فرد دانش قبلی خود را مورد استفاده قرار می‌دهد فرایندهای مشابهی هستند.

پ) راهبردهای یادگیری زبان دوم^۳: زبان‌آموزان ممکن است راهبردهایی را در جهت یادگیری و استفاده از زبان دوم/ خارجی به کار گیرند، اما این راهبردها منجر به بروز برخی خطاها شود. به‌عنوان نمونه‌هایی از راهبردهای اتخاذ شده توسط زبان‌آموزان، می‌توان به تمایل زبان‌آموزان در استفاده از صورت‌های ساده‌تر زبان دوم به جای صورت‌های پیچیده و حذف ساختارهای خاص، درج واژه‌ای به جای واژه اصلی، درج واژه‌هایی که لازم نیستند و یا نادرست هستند،

^۱. Ellis

^۲. Overgeneralization

^۳. Strategies of L2 learning

جایگزینی و انتخاب یک واژه به جای واژه‌های دیگر که از جهاتی دارای شباهت معنایی هستند، و نیز به هم‌ریختن ترتیب واژگانی اشاره کرد.

علاوه بر انواع راهبردهای یادگیری مورد اشاره سلینگر (1992)، ریچاردز (1973) نیز به انواع دیگری اشاره می‌کند که در تحقیق حاضر مورد توجه قرار گرفته است. وی بخشی از خطاهای راهبردهای یادگیری زبان دوم را ناشی از «مفاهیم نادرست»^۱ زبان‌آموزان از کاربرد واژگان زبان می‌داند، مثل کاربرد فعل‌های رفتن و آمدن، یا یاد/دن و یادگرفتن به جای یکدیگر (Richards, 1973؛ به نقل از Chuan li, 2005: 57).

از آن‌جا که راهبردهای یادگیری در کنار تعمیم‌دهی ناشی از فرضیه‌سازی توسط زبان‌آموز است، آنها را «فرایندهای ساده‌سازی تفصیلی»^۲ نیز می‌نامند (Littlewood, 1984: 28).

ت) انتقال آموزشی^۳: زبان‌آموزان آنچه را که از معلم یا کتاب یاد گرفته‌اند، اجرایی می‌کنند و آنچه را که در محیطی محدود یاد گرفته‌اند، در موقعیت‌های جدیدی که مشابه موقعیت‌های قبلی است، به کار می‌برند. این عمل ممکن است منجر به بروز خطاهایی شود که دلیل وقوع آنها نحوه ارائه یا تمرین یک واحد زبانی است.

ث) راهبردهای ارتباطی زبان دوم^۴: وقتی زبان‌آموزان رابطه‌ای میان عناصر زبانی و نقش ارتباطی آن عناصر زبانی را متوجه نشوند، از روش‌های مختلفی به

¹. False concepts

². Elaborative simplification processes

³. Transfer of training

⁴. Strategies of L2 communication

منظور فهم معنای آنها استفاده می‌کنند، این عمل می‌تواند منجر به خطاهایی شود که ممکن است پایدار بمانند.

۳. روش پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر را انشاهایی تشکیل داده است که دانشجویان عربی‌زبان دانشگاه جامعه‌المصطفی قم در طی دوره‌های یادگیری زبان فارسی نوشته‌اند. این دانشجویان در دو دوره آموزش زبان فارسی شرکت کرده‌اند. در دوره اول، فارسی عمومی به دانشجویان آموزش داده شده که شامل شش مرحله بوده و هر مرحله یک ماه به طول انجامیده است. در دوره دوم، فارسی مورد نیاز دروس حوزوی به دانشجویان آموزش داده شده و این دوره نیز شامل شش مرحله یک‌ماهه بوده است. در مجموع، ۲۶۰ برگه انشاء از فراگیران عربی‌زبان سطح متوسط دوره عمومی جمع‌آوری شده است. این سطح شامل دو کلاس سوم و چهارم این دوره بوده است. انشاهای در سه قالب گفت‌وگو، برداشتی^۱ و موضوع آزاد نوشته شده‌اند. در هر قسمت از تحلیل داده‌ها، اگر تأثیر این قالب‌ها در ایجاد خطاها نمود داشته باشد، بدان اشاره می‌شود. ذکر این نکته نیز لازم است که چون دسترسی مستقیم به دانشجویان و محیط آموزشی آنها برای محققان امکان‌پذیر نبوده، دو عامل «انتقال آموزشی» و «راهبردهای ارتباطی» در تحلیل داده‌ها در نظر گرفته نشده‌اند.

^۱. در این نوع انشاهای، ابتدا متنی به زبان آموزان ارائه می‌شود و زبان‌آموزان پس از خواندن آن، برداشت خود را بدون استفاده از متن اصلی می‌نویسند.

در ادامه انواع خطاهای هم‌نشینی واژگانی با توجه به عوامل دخیل در آنها به صورت گروه‌بندی شده در چهارچوب سلینگر (1972, 1992) ارائه می‌شوند.^۱ برای این منظور، صورت‌زبانی به‌کاررفته توسط زبان‌آموز در ستون سمت راست و صورت تصحیح شده در ستون سمت چپ آورده شده است. همچنین خطاهای رخ داده به صورت زیرخط‌دار مشخص شده‌اند. صورت‌های تصحیح شده خطاها براساس بافتی که در انشاهای به‌کاررفته است، انتخاب شده‌اند. ذکر این نکته نیز لازم است که با توجه به این که در پژوهش حاضر صرفاً بررسی خطاهای هم‌نشینی واژگانی مدنظر بوده است، در مواردی که هر دو نوع خطای واژگانی و دستوری در جمله یا عبارتی وجود داشته، تنها به خطای واژگانی پرداخته شده است.

۳-۱. خطاهای ناشی از انتقال زبان مادری

بخشی از خطاهای هم‌نشینی واژگانی به این دلیل است که زبان‌آموزان معادل واژه‌های زبان مادری خود را به جای واژه‌های زبان دوم به‌کارمی‌گیرند. واژه *سلطنه* در عربی امروز معادل *پادشاهی* در زبان فارسی است و زبان‌آموز با انتقال زبان مادری، آن را در زبان دوم نیز به‌کار برده است:

پادشاهی عمان

سلطنه عمان

^۱ همان‌طور که سلینگر نیز اذعان می‌دارد، تعیین دقیق عامل یا عوامل خطا در تمامی موارد امکان‌پذیر نیست. در میان داده‌های پژوهش حاضر نیز جملات و عباراتی وجود داشتند که از ساختی کاملاً غیردستوری برخوردار بودند، به‌طوری که علی‌رغم وجود نوعی خطای هم‌نشینی در آنها، کنار گذاشته شدند. نمونه‌ای از این جملات این جمله است: «در هر جهان، قدوم به قم برای زیارت فاطمه معصومه (ص) و مسجد جمکران است». شاید اگر امکان دسترسی مستقیم به زبان‌آموزان و انجام مصاحبه بود، تعیین عامل خطاها در این گونه جملات امکان‌پذیر می‌شد.

فضل در یکی از کاربردهایش در زبان عربی معادل ثواب است و در این جمله زبان-آموز آن را در زبان فارسی به کار گرفته است:

فضل عبادت در این شب عالی است ثواب عبادت در این شب عالی است

«واجب» و جمع آن «واجبات» در عربی امروز و در این بافت معادل وظیفه/تکلیف و وظایف/تکالیف در زبان فارسی است:

این واجب من است این وظیفه / تکلیف من است

«صلاة» نیز معادل نماز در فارسی است. زبان آموز تحت تأثیر زبان مادری واژه زبان مبدأ را به جای واژه زبان دوم به کار برده است:

شاه طهماسب فرمان نوشت در شهرهای ایران شاه طهماسب فرمان نوشت در شهرهای ایران
صلاة جمعه واجب است نماز جمعه واجب است

نصرت/نصرة در عربی امروز و در این بافت معادل یاری در زبان فارسی است و فراگیر آن را از زبان مادری به زبان دوم منتقل کرده است:

همچنین اسلام به اطاعت پدر و مادر و خدمت و احترام به دیگران به ویژه کسانی که بزرگترین از ما و نصرت ستمدیدگان جهان و ... به ما همچنین اسلام به اطاعت پدر و مادر و خدمت و احترام به دیگران به ویژه کسانی که بزرگتر از ما هستند و یاری ستمدیدگان جهان و ... به ما
دستورات بسیاری داد دستورات بسیاری داد

در این جمله خطای دیگری نیز رخ داده است که به کاربرد صورت صفت عالی مربوط می شود (بزرگترین از ما). این خطا از آن جهت که از نوع خطاهای دستوری است، در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار نگرفته است.

در جملات زیر، دو خطای همنشینی واژگانی ناشی از انتقال زبان اول رخ داده است. جمله نخست ترجمه ای از جمله عربی مداد العلماء أفضل من دماء

الشهداء است. «مد/د» در زبان عربی به معنی جوهر و مرکبِ قلم و در فارسی به معنی «نوعی قلم» است. با توجه به جمله عربی، به نظر می‌رسد زبان‌آموز آن را از زبان اول انتقال داده است. دم نیز در زبان عربی در چنین بافتی معادل خون در زبان فارسی است و زبان‌آموز به دلیل ناآگاهی از معادل آن در زبان فارسی، آن را از زبان مادری به زبان دوم انتقال داده است:

مداد عالم بهتر از دم شهیدان است قلم عالم بهتر از خون شهیدان است

در زبان عربی و در این بافت مقتدرن معادل قرین و هم‌پایه در زبان فارسی است. به نظر می‌رسد فراگیر به دلیل ناآگاهی از این امر دچار خطا شده است. البته، زبان‌آموز در کاربرد واژه مقتدرن از حرف‌افزافه به نیز استفاده کرده که به سبب آنکه جزو خطاهای دستوری است مورد بررسی قرار نگرفته است:

طاعت آنها مقتدرن به طاعت خدا است اطاعت از آنها هم‌پایه اطاعت خدا است

در جمله زیر، زبان‌آموز تحت‌تأثیر زبان مادری از واژه تخییری برای اشاره به اختیاری بودن مسئله مورد نظر استفاده کرده است. در این جمله برخی خطاهای دستوری نیز رخ داده‌اند که بررسی آنها هدف تحقیق حاضر نیست:

قبل از دوران صفوی بعضی شهرهای نماز جمعه قبل از دوران صفوی در بعضی شهرها نماز
تخییری بود جمعه اختیاری بود

تأدیه در زبان عربی امروز و در این بافت معادل ادا کردن، گزاردن و انجام-
دادن در فارسی است که زبان‌آموز آن را از زبان مادری به متن زبان دوم وارد کرده است:

کسی که نمازش خوب تأدیه نمی‌کند کسی که نمازش را خوب ادا نمی‌کند

در جملهٔ ما کان یتحدّث کذباً در زبان عربی، سخن‌گفتن و دروغ‌باهم‌آیی دارند، اما در زبان فارسی دروغ‌نگفتن به کار می‌رود. به نظر می‌رسد زبان‌آموز دچار خطای گرت‌برداری شده است:

اصلاً دروغ سخن نمی‌گفت اصلاً دروغ نمی‌گفت

در زبان عربی «خلیفه» از یک سو به پیامبر خدا منتسب است: خلیفهٔ رسول الله و از سوی دیگر، به شخصی اشاره می‌کند که در میان مسلمانان خلافت می‌کند، یعنی خلیفهٔ المسلمین؛ به همین سبب، به هر دو ترکیب می‌تواند اضافه شود، اما در زبان فارسی جانشین که معادل آن است، بار معنایی خلیفه را ندارد و فقط کاربرد اول رواج دارد، یعنی جانشین پیامبر خدا:

در آن وقت یزید پسر معاویه جانشین مسلمانان بود در آن وقت یزید پسر معاویه خلیفه مسلمانان بود

در زبان عربی برخلاف فارسی واژه/اشتباه معادل نادرست نیست، بلکه به معنی مشتبه‌شدن و بازنشناختن است و برای نادرست همان غلط و خطا را به کار می‌برند که در زبان فارسی بار معنایی منفی دارد. زبان‌آموز تحت‌تأثیر زبان مادری در این جملات دچار خطا شده است. البته، از آنجایی که زبان‌آموزان برای اشاره به اشتباهات خود در امتحان از این واژه استفاده می‌کنند، این احتمال وجود دارد که زبان‌آموز دچار خطای تعمیم‌دهی نادرست در زبان دوم نیز شده باشد:

او متوجه شد به غلط او او متوجه اشتباه خود شد

به دیگران حرف زشت نزیم حتی اگر غلط کنند به دیگران حرف زشت نزیم حتی اگر اشتباه کنند

در جمله زیر، به نظر می‌رسد فراگیر تحت تأثیر عبارت *فی قدیم الزمان* در زبان اول، در ترتیب واژه‌های زبان دوم دچار خطا شده است:

در قدیم زمان یک نفر بنام نوح ۹۵۰ سال در زمان قدیم یک نفر بنام نوح ۹۵۰ سال
تبلیغ کرد تبلیغ کرد

کلمه «جنس» در عربی امروز به معنی ملیت و نژاد است و با معنی آن در فارسی تفاوت دارد. در اینجا زبان آموز تحت تأثیر عبارت عربی *الأجناس المختلفة/ من مختلف الأجناس* به معنی ملیت‌های گوناگون دچار خطا شده است:

توی این کلاس ما ده نفر هستیم و توی این کلاس ما ده نفر هستیم و
از مختلف اجناس هستند آنها از ملیت‌های مختلف هستند

معادل عربی جمله زیر که زبان آموز به صورت خطا در زبان دوم تولید کرده چنین است: *انا ذاهب الی الله* (انی تارک فیکم الثقلین). *ثقل* در زبان عربی هم به معنی سنگین و هم گرانبهاست و زبان آموز معادل اول را تحت تأثیر زبان مادری‌اش به کار برده است که البته مناسب این بافت نیست. دو خطای دیگری که در این جمله تولید شده‌اند، خطای دستوری‌اند که هدف بررسی این پژوهش نیستند:

یعنی من به خدا می‌روم و یعنی من نزد خدا می‌روم و
در بین شما دو تا چیزهای سنگین ترک در بین شما دو تا چیز گرانبها می‌گذارم
می‌کنم

۲-۳. خطاهای ناشی از تعمیم‌دهی نادرست

واژه *جابه‌جا* در زبان فارسی برای صحبت درباره اشیاء به کار می‌رود. به نظر می‌رسد زبان‌آموز با تعمیم‌دهی نادرست و با در نظر گرفتن اینکه کسی در جایگاهی جایگزین دیگری است، دچار این خطا شده است:

پیامبر بعد از دنیا رفت امام علی جابه‌جا بعد از اینکه پیامبر از دنیا رفت، امام علی پیامبر است
جانشین وی شد

در خطای زیر، به نظر می‌رسد زبان‌آموز با در نظر گرفتن اینکه تبدیل کردن چیزی به چیز دیگر باعث تغییر در آن می‌شود، با تعمیم نابجا فعل تبدیل کرد را به جای تغییر *د/د* به کار برده است:

اسمش بعد از طوفان تبدیل کرد به نام نوح اسمش را بعد از طوفان به نوح تغییر داد
با توجه به بافتی که زبان‌آموز این جمله را در آن به کار برده است، واژه *شعار* با فعل *سر د/د* با هم آیی دارد و زبان‌آموز فعل *فرستاد* را به اشتباه به کار برده است:

اولین شعار که امام خمینی فرستاد اولین شعار که امام خمینی سرداد

جمله زیر در برگه انشائی آمده که در قالب گفت‌وگو نوشته شده و پاسخی است به سؤال پزشک درباره بیماری و مشکل جسمانی. در زبان فارسی درد *د/د* شدن را به خودمان نسبت می‌دهیم نه به عضوی که درد دارد؛ به عنوان مثال، می‌گوییم من درد *دارم* یا سردرد *دارم* و نمی‌گوییم سرم درد *دارد*. وقتی بخواهیم به عضو اسناد دهیم، از فعل کمکی کردن و نه *د/د* شدن استفاده می‌کنیم و می‌گوییم سرم درد می‌کند:

من دلم درد دارد من دل درد دارم

در این جمله زبان آموز با گسترش مفهوم واژه همکف آن را به جای زمین به-
کار برده است. به عبارت دیگر، جزء را به جای کل به کار برده است:

امام حجت روی همکف است امام حجت روی زمین است

در جمله زیر، به نظر می رسد زبان آموز گمان کرده همکرد پر کاربرد «کردن»
در اینجا هم به کار گرفته می شود و به قیاس با طلب کردن و اراده کردن و نظایر
آن، قسم کردن را به کار برده است:

این پیرمرد قسم کرد این پیرمرد قسم یاد کرد/ خورد

در جمله زیر، زبان آموز فعل می خوانند را به قرینه حذف کرده و به جای آن
می کنند به کار برده است. به نظر می رسد زبان آموز دچار خطای تعمیم دهی شده
باشد. /اخیه نیز به جای برادر به کار رفته، اما چون این خطا از نوع خطاهای
هم نشینی محسوب نمی شود، در پژوهش حاضر بدان پرداخته نشده است:

مردم امام حسین و اخیه ابوالفضل العباس مردم امام حسین و برادرش ابوالفضل عباس را
زیارت و دعا می کنند زیارت می کنند و دعا می خوانند

زبان آموز کاربرد همکرد شدن را در جمله زیر تعمیم داده است:

ظلم انتها خواهد شد ظلم به انتها خواهد رسید

در این جمله، به نظر می رسد زبان آموز با گسترش معنایی دچار خطای
تعمیم دهی نادرست شده است. نظر داشتن در معنای قصد داشتن است،
در حالی که این جمله به فعل اعتقاد داشتن نیاز دارد:

در زمان گذشته انسانها نظر دارند که در زمان گذشته، انسانها اعتقاد داشتند که
برتری یا فضیلت به پولی است برتری یا فضیلت به پول است

در خطای رخ داده در نمونه زیر، زبان آموز اسم مصدر «دروغ‌گویی» را تعمیم داده و به نادرست آن را به جای مصدر فعل دروغ گفتن به کار برده و پیشوند منفی ساز *n* را بدان افزودن است:

ایشان به من نماز خواندن، روزه گرفتن،
دروغ‌نگویی را یاد می‌دهد
ایشان به من نماز خواندن، روزه گرفتن،
دروغ نگفتن را یاد می‌دهد

در جمله زیر، زبان آموز برای بیان اتفاق افتادن کاری در آینده از فعل *خواهد* شد استفاده کرده است. همراهی زندگی با ذلت در آینده، باعث شده است که زبان آموز ساختار آینده فعل را برای این جمله استفاده کند:

ولی انسان مؤمن وقتی زندگی او با ذلت
خواهد شد
ولی انسان مؤمن وقتی زندگی او با ذلت
همراه شود،
او به آن حیات قبول نکرد
او آن حیات را قبول نمی‌کند

در جملات بالا خطای ناشی از تعمیم حذف یا اجتناب از به کار بردن واژه یا ساختار زبان دوم که باعث کاربرد آسان‌تر زبان شده است، مشاهده می‌شود:

اول اجازه من می‌روم
مسافرت از قم به مشهد چند ساعت طول
اول اجازه بده من بروم
مسافرت از قم به مشهد چند ساعت طول
می‌کشد؟

بخشی از برگه‌های انشاء فراگیران در قالب گفت‌وگو با هدف افزایش توانایی گفتار و برقراری ارتباط نوشته شده‌اند. به نظر می‌رسد این مسأله بر انشاهایی که انتظار می‌رود به زبان معیار نوشته شوند، تأثیر گذاشته است. البته، بخشی از این خطاها نیز ناشی از آگاهی محدود فراگیر از زبان دوم است و به همین دلیل، فراگیر از بیان کامل مسأله اجتناب و به انتقال محتوا اکتفا می‌کند. همان‌طور که

در نمونه‌های فوق مشاهده می‌شود، در دو جمله اول، فراگیر بخشی از زبان را حذف کرده و در جمله سوم از ادامه دادن سخن اجتناب کرده است. البته با توجه به اینکه این جمله‌ها در قالب یک متن ارائه شده‌اند و فراگیران جملاتی دیگر را قبل و بعد از این جملات بیان کرده‌اند، پیوستگی متن نیز در انتقال پیام به آنها کمک کرده است.

۳-۳. خطاهای ناشی از راهبردهای یادگیری زبان دوم

الف) هم‌معنایی‌ها: جایگزینی واژه‌های هم‌معنا می‌تواند منجر به خطاهای هم‌نشینی شود. جملات زیر حاوی چنین خطاهائی هستند:

بِهشت پائین پای مادرها است	بِهشت زیر پای مادرها است
ایشان قسمتی از بدن پیامبر محمد	ایشان پاره تن پیامبر محمد هستند
به همین خاطر وظیفه عالمان بزرگ شده	به همین خاطر وظیفه عالمان خطیر شده است
نماز خواندن <u>گلابی مؤمن</u>	نماز خواندن عطر مؤمن است
مردی که با گوسفندانش بیرون می‌رود	مردی که گوسفندانش را بیرون می‌برد، ولی او درست نگو
حسن و حسین <u>آقایان جوانها</u> اهل بهشت هستند	حسن و حسین سرور جوانهای اهل بهشت هستند

زبان‌آموز واژه‌ای را که جمله به آن نیاز دارد، نمی‌داند یا نمی‌تواند از مجموعه واژه‌هایی که در اختیار دارد، پیدا کند. بنابراین، واژه‌ای را که به لحاظ معنایی به آن واژه نزدیک است، جایگزین آن می‌کند، درحالی‌که واژه‌هایی که هم‌معنا هستند در بافت‌های مختلف واژه‌های هم‌نشین متفاوتی دارند و جایگزینی آنها منجر به خطا می‌شود.

در جمله اول، دو واژه هم‌معنی پائین و زیر باعث بروز خطا شده است. در جمله دوم، گویشور به سبب ناآگاهی از باهم‌آیی پاره تن، از عبارت قسمتی/ز بدن استفاده کرده است.^۱ در جمله سوم نیز، واژه بزرگ به جای خطیر به کار رفته است که در این بافت به لحاظ باهم‌آیی خطا محسوب می‌شود. عبارت نماز خواندن گلابی مؤمن، در واقع ترجمه‌ای است از جمله عربی الصلاة عطر المؤمن. زبان‌آموز ترجمه‌ای تحت‌اللفظی از زبان مادری انجام داده و حذف فعل جمله نیز ناشی از این مسأله و نشانه انتقال زبان مادری است، اما موضوع اصلی کاربرد واژه گلاب به جای واژه عطر است. به نظر می‌رسد استفاده از گلاب به‌عنوان ماده‌ای معطر در فضایی که زبان‌آموز در آن تحصیل می‌کند، باعث شده است وی گلاب را به جای عطر به کارگیرد و دچار خطای هم‌نشینی واژگانی شود. خطای رخ داده در جمله پنجم، به سبب جایگزینی واژه درست با واژه راست است. خطای رخ داده در جمله ششم نیز به سبب آن است که در زبان فارسی معادل سید در جمله عربی الحسن والحسین سیدا/شباب اهل الجنة، برای این بافت سرور است، اما زبان‌آموز واژه آقا را که به لحاظ معنایی به آن نزدیک است، جایگزین کرده است.

ب) به هم ریختن ترتیب واژه‌ها: گاهی زبان‌آموز ترتیب واژه‌ها را رعایت نمی‌کند و جایگاه واژه‌ها را در یک ترکیب واژگانی وارونه می‌نویسد. همان‌طور که در جملات جدول زیر مشاهده می‌شود، زبان‌آموز عبارات را با ترتیبی نادرست به کار برده است:

مدرسه المهدی یکی از مدرسه‌های زبان مدرسه المهدی یکی از مدرسه‌های آموزش

^۱ علت به کار بردن عبارت پیامبر محمد در آن جمله توضیح داده نشده است، همان‌طور که سلینگر (1972) هم اشاره می‌کند، همواره نمی‌توان عوامل خطاها را مشخص کرد.

آموزش است زبان است
 من الان در مرکز زبان آموزش فارسی یاد می‌گیرم من الان در مرکز آموزش زبان، فارسی یاد می‌گیرم
 همچنین اسلام به اطاعت پدر و مادر و خدمت و احترام به دیگران به ویژه کسانی که بزرگ‌تر از ما هستند و یاری به ستم‌دیدگان جهان و ... به ما بسیار دستوراتی داد

پ) توضیح و تفسیر: زبان آموزان به دلیل اطلاع محدودی که از ساختار زبان دوم دارند و به علت عدم آشنایی با عناصر واژگانی مناسب، گاه به جای استفاده از واژه مناسب درباره آن توضیحی ارائه می‌دهند. به نظر می‌رسد خطاهای رخ داده در جملات زیر ناشی از این عامل باشد:

دیروز شب پدرم یک قصه برای مجاهدان و دیشب پدرم یک قصه در خصوص مجاهدان و امام زمان خواندند امام زمان خواندند
 اما یزید به وسیله ظاهر به دین اسلام مخالف می‌کرد اما یزید آشکارا با دین اسلام مخالفت می‌کرد
 بعد از طوفان تمام شد و کشتی نوح به زمین خشک رسید بعد از اینکه طوفان تمام شد و کشتی نوح به خشکی نشست

ت) فهم ناقص: این خطاها نتیجه فهم ناقص زبان آموز از زبان هدف است. در این شرایط، زبان آموز یک واژه را به اشتباه به جای واژه دیگری به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر، زبان آموز به علت اطلاعات ناقصی که از مفاهیم واژه‌هایی که در تقابل با یکدیگر هستند، آنها را در جمله به اشتباه جای هم به کار می‌برد:

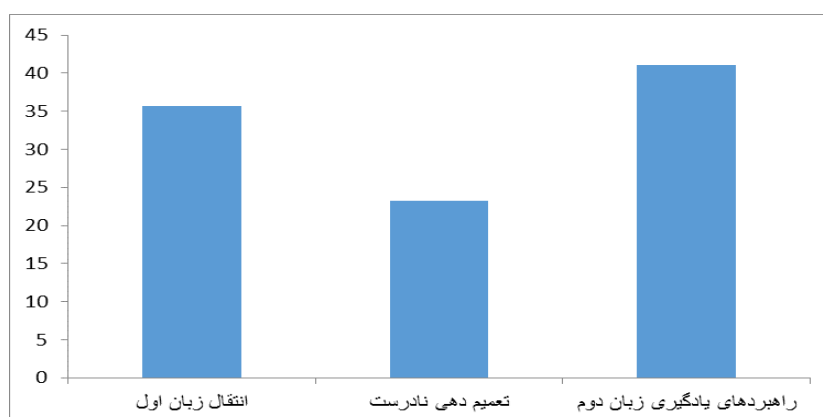
من نمی‌خواهم زحمت بکشم من نمی‌خواهم زحمت بدهم
 خدایا چیزهای خوب که به من داده است از خدایا چیزهای خوب که به من داده‌ای از من من نده نگیر

<p>خداوند همه چیز را خلق کرده است اما اکنون استفاده کردن از حیوانات پیشرفت کرده شد من ساعت ۵ تقریباً بیدار می‌شوم بهشت زیر پای مادران است با اجازه خدا و پیامبر و حضرت امام رضا به حرمشان وارد شدیم، به ایشان سلام کردیم و حتماً ایشان به ما و همه زائران سلام کردند (جواب سلام دادند) در زمان قدیم یک نفر بنام نوح ۹۵۰ سال تبلیغ کرد پیامبر اسلام اخلاق خوش (نیکو) داشتند و به فقرا کمک می‌کردند روز شهادت امیر مؤمنان</p>	<p>خداوند همه چیز را خلق شده است اما اکنون استفاده کردن از حیوانات پیشرفت شد من ساعت ۵ تقریباً بیدار می‌کردم بهشت روی پای مادران با اجازه خدا و پیامبر و حضرت امام رضا به حرمشان ورود شدیم و به ایشان سلام دادیم و حتماً ایشان به ما و همه زائران سلام برگشتند در قدیم زمان یک نفر بنام نوح ۹۵۰ سال تبلیغ داد پیامبر اسلام خوش اخلاق داشتند و به فقرا کمک می‌داد روز استشهاد حضرت امیر مؤمنان</p>
---	---

۴. جمع‌بندی

پژوهش حاضر با هدف توصیف انواع خطاهای همنشینی واژگانی و بررسی عوامل مؤثر در ایجاد آنها نزد فارسی‌آموزان عربی‌زبان انجام شد. به منظور دستیابی به این هدف، انشاهای دانشجویان عربی‌زبان سطح متوسط دوره عمومی آموزش زبان فارسی دانشگاه **جامعه المصطفی** قم بررسی شدند. در ابتدا، خطاهای همنشینی واژگانی زبان آموزان مشخص و سپس، صورت صحیح خطاها با در نظر گرفتن بافت زبانی تعیین شد. آنگاه طبق نظر سلینگر (1972, 1992) عواملی که به نظر می‌رسید در ایجاد خطاها مؤثر هستند، مشخص شدند. طبق نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، عوامل مؤثر در بروز خطاهای همنشینی واژگانی در

پژوهش حاضر عبارتند از: انتقال زبان مادری، تعمیم‌دهی نادرست و راهبردهای یادگیری زبان اول. از میان ۵۶ مورد خطای باهم‌آیی مورد بررسی ۳۶٪ ناشی از عامل انتقال زبان مادری، ۲۳٪ ناشی از تعمیم‌دهی نادرست و ۴۱٪ از به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم رخ داده‌اند. یافته‌های پژوهش در قالب نمودار زیر قابل ارائه است:



نمودار (۱): میزان خطاهای باهم‌آیی واژگانی ناشی از عوامل مختلف

بررسی داده‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عامل راهبردهای یادگیری زبان دوم بیشترین تأثیر را در بروز خطاهای همنشینی واژگانی فارسی‌آموزان عربی‌زبان داشته است. انتقال زبان مادری و راهبردهای یادگیری زبان دوم در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند. این یافته هم‌راستا با یافته‌های نور و ادوبید (۲۰۱۱) در بررسی تکالیف نوشتاری انگلیسی‌آموزان سعودی است.

منابع

- رئسی، لیلا. (۱۳۸۸). *بررسی خطاهای زبان آموزان زبان عربی در ترجمه «که» به عربی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- شریفی، شهلا و سریرا کرامتی یزدی. (۱۳۸۷). «بررسی واژگانی زبان فارسی در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». برگرفته از:
<http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1008017.html>
- فرهادی، محمد. (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.
- قادری‌حسب، زهرا. (۱۳۹۱). *بررسی خطاهای واجی اردوزبانان در نوشتار زبان فارسی در سه سطح زبان‌آموزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- گله‌داری، منیژه. (۱۳۸۷). «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. کانون زبان ایران. ۳۴۳-۳۶۵.
- متولیان نائینی، رضوان. (۱۳۸۹). «تحلیل کیفی خطاهای املائی انگلیسی‌فراگیران فارسی‌زبان». *رشد آموزش زبان*. ۹۷. ۱۶-۲۲.
- متولیان نائینی، رضوان و عباس استوار ابرقوئی. (۱۳۹۲). «خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۲ (۲). ۵۷-۸۶.
- معصومی، رؤیا. (۱۳۹۰). *بررسی اهمیت آموزش باهم‌آیی واژگانی در آموزش زبان-فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- Alsakran, R. A. (2011). *Nation, P, (2001) Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- Benson, M., E. Besonn, & R. Ilson. (2009). *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Third edition. Amsterdam: John Benjamins.
- Chuan li, Chia. (2005). *A Study of Collocational Error Types in ESL/ EFL College Learners' Writing*. Ming Chuan: University Press.

- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". In J. Richards (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. 19-27.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Fan, M. (2009). "An exploratory study of collocational use by ESL students: A task based approach". *System*. 37. 110-123.
- Farghal, M. & H. Obidedat. (1995). "Collocations: A neglected variable in EFL". *IRAL*. 33(4). 315-332.
- Hill, J. (2000). "Revisiting priorities: from grammatical failure to collocational success". In M. Lewis (Ed.). *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*. London: Commercial Color Press Plc. 47-69.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mashharawi, El. & A. Khaled. (2008). *Collocation Errors Made by English and Journalism Majors at the Islamic University of Gaza*. Gaza: Islamic University.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- Noor, H. & A. Adubaib. (2011). "Strategies used in producing English lexical collocations by Saudi EFL learners". *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Srajevo.11. 574-595.
- Phoocharoensil, S. (2012). "Collocational errors in EFL learner's interlanguage". *Journal of Education and Practice*. 12 (3). 103-120.
- Richards, J. C. (1973). "A non-contrastive approach to error analysis". In J. W. Oller & J. C. Richards (eds.). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Massachusetts: Newbery House Publishers, INC.
- Selinker, L. (1972). "interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10. 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. New York: CUP.
- Zughoul, M. R. & H. S. Abdul-Fattah. (2001). *Collocational Competence of Arabic Speaking Learners of English: A Study in Lexical Semantics*. [Online] Available:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/4f/28.pdf.