

خطاهای نگارشی فارسی آموزان عراقی شرکت‌کننده در آزمون بسندگی زبان فارسی در چارچوب «دستور خط فارسی»

گل‌نوش شفاعی^۱، شهرام مدرس خیابانی^{۲*}، فائقه شاه‌حسینی^۳

^۱دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^{۲*}استادیار گروه آموزش و مترجمی زبان انگلیسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳مدرس زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، کالج بین‌الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: Email: shmodarress@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۶ / تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۸

چکیده

در پژوهش حاضر خطاهای نگارشی فارسی‌آموزان عراقی شرکت‌کننده در آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، در چارچوب «دستور خط فارسی» مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. هدف از پژوهش حاضر این است که ابتدا در چارچوب الگوی مدرس خیابانی (۱۳۹۶) که براساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان شکل گرفته است، ساختار نگارشی فارسی‌آموزان عراقی بررسی شده و خطاهای نگارشی مشخص و تحلیل شود و در نهایت راهکارهایی به‌منظور رفع این اشتباهات در پروسه آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم ارائه شود. برای دستیابی به اهداف پژوهش پیکره‌بنیاد حاضر که توصیفی-تحلیلی، کمی است، ابتدا پیکره‌ای از ۱۵۱ انشاء فارسی‌آموزان عرب‌زبان عراقی شامل ۳۲۰۹۶ نمونه از ۳۲۳۴ نوع آماده شد. سپس به کمک نرم‌افزار ورداسمیت، فراوانی واژه‌های موجود در انشاءها استخراج شد. با روش تحلیل محتوا اشکالات املایی/سبکی، خطای حذف نیم‌فاصله، خطاهای حذف فاصله، خطای درج فاصله، سرهم‌نویسی و جدانویسی بررسی شد. برای مقایسه خطاهای نگارشی دو گروه فارسی‌آموز دارای بالاترین و پایین‌ترین نمرات از آزمون‌های کراسکال-والیس و آزمون آنووا استفاده شد. نتایج آزمون‌ها نشان داد که بین گروه‌های قوی و ضعیف تنها در حوزه خطای حذف نیم‌فاصله تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در خصوص خطاهای املایی/سبکی، درج فاصله، سرهم‌نویسی و جدانویسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

کلیدواژه: خطاهای نگارشی، فارسی‌آموزان عرب‌زبان، آزمون بسندگی زبان فارسی، دستور خط فارسی.

۱- مقدمه

امروزه، به‌منظور آموزش زبان رسمی به زبان‌آموزان خارجی، از برنامه‌ریزی‌ها و روش‌های گوناگونی استفاده می‌شود. در دهه‌های اخیر، به دلیل علاقه‌مندی به فرهنگ ایرانی و دین مبین اسلام علاقه برخی از خارجی‌ان به حضور در ایران و یادگیری زبان فارسی افزایش یافته است که از این میان آمار عرب‌زبانان قابل تأمل است. در چنین شرایطی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اهمیت ویژه یافته و برای رسیدن به این هدف نیازمند تلاشی گسترده است. در این راستا مراکز متعدد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با هدف گسترش و ترویج زبان فارسی و فرهنگ ایرانی تأسیس شده است که از میان آن‌ها می‌توان مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های شهید بهشتی، فردوسی، اصفهان، بین‌المللی امام خمینی (ره)، الزهرا (س)، اهل بیت (ع)، و همچنین مرکز آموزش زبان فارسی

بنیاد سعدی، جامعه المصطفی العالمیه^(ص) و مؤسسه لغت نامه دهخدا را نام برد. در این مراکز علاوه بر واژه‌ها و قواعد دستوری، اصول نگارشی خط فارسی نیز به فارسی آموزان غیرایرانی آموزش داده می‌شود. دلیل آموزش اصول نگارش خط فارسی، جایگاه بالا و اهمیت فراوان آن در زبان فارسی است، به طوری که از دیرباز مورد توجه زبان‌شناسان و دست‌نویسان بسیاری همچون بهمنیار (۱۳۲۱)، ناتل خانلری (۱۳۴۲)، فرشیدورد (۱۳۵۰)، کاظمی موسوی (۱۳۶۹)، صدر امیرجانلو (۱۳۸۱)، ذبیح‌نیا عمران (۱۳۹۳)، شعاعی (۱۳۹۱)، علایی ابوذر و بی‌جن‌خان (۱۳۹۵) و پورنوروز و حسینی (۱۳۹۷) بوده است. به عقیده اعطار شرقی (۱۳۹۵) تنوع زیاد در نظام خطی فارسی رسمی وجود دارد. به طور مثال، برخی از واژه‌ها نویسه ندارد، برخی نویسه‌ها بیش از یک آوا را نشان می‌دهد، بعضی نویسه‌ها خوانده نمی‌شود و عناصر برخی واژه‌ها، هم به صورت پیوسته و هم به صورت جدا نوشته می‌شود. لذا در راستای پاسداری از هویت زبان و خط فارسی و به حداقل رساندن پراکندگی‌ها و شکل‌ها، فرهنگستان زبان و ادب فارسی به حکم وظیفه‌ای که برحسب اساس نامه خود در پاسداری از زبان و خط فارسی برعهده دارد، مجموعه قواعد و ضوابطی را با عنوان «دستور خط فارسی» ارائه نموده است. هدف از پژوهش حاضر این است که ابتدا در چارچوب الگوی مدرس خیابانی (۱۳۹۶) که براساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان شکل گرفته است، ساختار نگارشی فارسی آموزان عرب‌زبان بررسی شده و اشتباهات نگارشی مشخص شود. سپس تفاوت خطاهای نگارشی فارسی آموزانی که بالاترین نمره‌ها را در آزمون جامع بسندگی زبان فارسی کسب کرده‌اند و فارسی آموزانی که کمترین نمره‌ها را کسب کرده‌اند، بررسی و مقایسه شود و در نهایت راهکارهایی به منظور رفع این اشتباهات در فرآیند آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم ارائه شود. بدیهی است دستاوردهای این پژوهش می‌تواند نقش به‌سزایی در کاهش خطاهای نگارشی فارسی آموزان و به‌ویژه فارسی آموزان عرب‌زبان ایفا کند.

۱-۱- بیان مسأله

در دهه‌های اخیر با خیل سفر به ایران به‌منظور آشنایی با فرهنگ و تمدن ایرانی- اسلامی روبه‌رو هستیم. طبق آمار وزارت میراث فرهنگی، گردشگری و صنایع دستی ایران در سال ۱۳۹۸ که مربوط به پیش از شیوع بیماری کرونا است، عراقی‌ها رکورددار سفر به ایران بودند. از این میان آمار دانشجویان عرب‌زبان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های ایران نیز قابل توجه است. در این راستا مراکز متعدد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با هدف آموزش و ترویج زبان فارسی و فرهنگ ایرانی مشغول به کار هستند که به تدریس مهارت‌های چهارگانه و به آموزش اصول نگارشی خط فارسی به فارسی آموزان غیرایرانی می‌پردازند. دلایل اصلی آموزش اصول خط فارسی، توجه به روح زبان فارسی و حفاظت و پاسداری از رسم آن است که خط و زبان رسمی کشور محسوب می‌شود. هم‌چنین لازم است خط فارسی به‌عنوان یکی از پایه‌های اصلی در نمود تاریخ فرهنگ و تمدن ایرانی برای خارجیان به عرصه نمایش گذاشته شود. باتوجه به این‌که خط فارسی، به‌موجب اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، خط رسمی کشور ماست و کلیه اسناد رسمی و مکاتبات و کتاب‌های درسی باید به این خط نوشته شود، بنابراین چنین خطی باید ضوابطی داشته باشد تا همگان با رعایت آن‌ها، چهره خط فارسی را حفظ کنند. در این راستا فرهنگستان زبان و ادب فارسی به حکم وظیفه‌ای که برحسب اساسنامه خود در پاسداری از زبان و خط فارسی برعهده دارد، مجموعه قواعد و ضوابطی را با عنوان «دستور خط فارسی» ارائه نموده است. سال ۱۳۸۵ رئیس‌جمهور وقت ایران استفاده از این دستور خط فارسی را در همه اسناد و مکاتبات رسمی و کتب درسی و نیز روزنامه‌ها و هر نوع انتشاراتی که با اعتبارات مربوط به نظام منتشر می‌شوند را ابلاغ نمودند. از سوی دیگر با توجه به ضرورت تکیه بر داده‌های عینی زبانی در پژوهش‌های زبان‌شناختی امروز و نقش کارساز پیکره‌ها در این امر و هم‌چنین استفاده از پیکره به‌عنوان یکی از روش‌های سودمند در آموزش زبان دوم که به مدرسان زبان کمک می‌کند تا به‌نوعی روند یادگیری زبان‌آموزان را مشاهده و بررسی کنند، پژوهش حاضر از طریق بسامدشماری خطاها به روش پیکره‌بنیاد انجام شده است. بنابراین اهمیت استفاده از دستور خط فارسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی و نبود پژوهش‌های مشابه قابل توجه نگارنده را بر آن داشت که در چارچوب دستور خط فارسی مهارت نگارش ۱۵۱ فارسی‌آموز عرب‌زبان از کشور عراق که در آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا(ع) شرکت کرده بودند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. گرچه به‌دلیل اهمیت بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان، پژوهشگران متعددی مانند طباطبایی (۱۳۹۲)، افشین‌پور و همکاران (۱۳۹۷)، میرزایی حصاریان و پولادستون (۱۳۹۹) و محمد ابراهیمی جهرمی و تیری فلاح (۱۴۰۰) تحقیقاتی انجام داده‌اند،

اما به طور ویژه در زمینه تحلیل پیکره بنیاد خطاهای نگارشی عراقی ها براساس الگوی مدرس خیابانی (۱۳۹۶) و در چارچوب دستور خط فارسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی پژوهشی صورت گرفته است. بنابراین از این منظر اهمیت بررسی این موضوع دوچندان می شود.

۲-۱- سؤالات تحقیق

- ۱- تفاوت خطاهای نگارشی فارسی آموزانی که بالاترین نمره ها را در آزمون جامع بسندگی زبان فارسی کسب کرده اند و فارسی آموزانی که کمترین نمره ها را کسب کرده اند، چیست؟
- ۲- در نوشته های کدام گروه اصول دستور خط فارسی بیشتر رعایت شده است؟

۲-۳- فرضیه تحقیق

باتوجه به این که پرسش پژوهش، سؤالی رابطه ای است می توان گفت که تفاوت معنی داری میان خطاهای نگارشی فارسی آموزانی که بالاترین نمره ها را در آزمون جامع بسندگی زبان فارسی کسب کرده اند و فارسی آموزانی که کمترین نمره ها را کسب کرده اند، وجود دارد.

۲-۴- پیشینه تحقیق

پژوهش حاضر به بررسی ساختار نگارشی فارسی آموزان عرب زبان عراقی سطح پیشرفته در چارچوب دستور خط فارسی اختصاص دارد. بر این اساس در این بخش، ضمن اشاره به پژوهش های انجام شده درباره خط فارسی، پژوهش های انجام شده درباره ساختار نگارشی فارسی آموزان غیرایرانی ارائه خواهد شد.

۴-۱-۱- پژوهش های صورت گرفته در زمینه خط فارسی

خط فارسی و مشکلات آن از دیرباز مورد بررسی قرار گرفته است. بیشتر این پژوهش ها به بررسی مشکلات خط فارسی هم چون عدم یکدستی در املاء کلمه های مرکب، املاء کلمه های عربی متداول در فارسی، شیوه نگارش همزه و کسره اضافه می پردازند و راه حل هایی ارائه می دهند که از آن جمله می توان آثار بهمنیار (۱۳۲۱) املائی فارسی، پیشنهاد به مقام فرهنگستان، فرشیدورد (۱۳۵۰) بحثی درباره خط فارسی و پیشنهادهایی درباره یکسان کردن، ناتل خانلری (۱۳۶۵) زبانشناسی و زبان فارسی، کاظمی موسوی (۱۳۶۹) گذری و نظری، پیشنهادی برای بهکرد خط فارسی، صدر امیرجانلو (۱۳۸۱) کاستی های خط فارسی و پامدهای آن در آموزش زبان فارسی، اعطار شرقی (۱۳۹۵) بررسی تحلیلی نگرش های داخلی و خارجی به مسئله تغییر نظام خطی زبان فارسی، پورنوروز و حسینی (۱۳۹۷) وضعیت خط فارسی و تغییرات احتمالی آن؛ باتوجه به فضا سازی ذهنی را نام برد. به دلیل وجود بعضی اشکالات در خط فارسی، برخی بر تغییر این خط به لاتین تمرکز کرده اند، اما برخی دیگر از محققان نیز بر اصلاح خط فارسی تاکید داشته اند که از جمله می توان به آثار مدنی (۱۳۵۵) مسائل خط فارسی، برجیان (۱۳۷۲) تجربه تاجیکان در تغییر خط فارسی، به تویی (۱۳۸۰) شیوه خط فارسی، یک دیدگاه، ضیاء (۱۳۸۱) شیوه خط فارسی، دیدگاهی دیگر، آذرنگ (۱۳۸۳) سیاست های فرهنگی، آموزشی و ارتباطی و اصلاح خط فارسی، شعاعی (۱۳۹۱) برون رفت های بری چالش های فراروی خط فارسی، سجودی (۱۳۹۱) چرا نباید خط فارسی را تغییر دهیم، اشاره کرد. در این میان فرهنگستان زبان و ادب فارسی بر اساس اساسنامه خود در حفاظت از زبان و الفبای فارسی، در سال ۱۳۸۰ قوانین و مقرراتی را با عنوان «دستور خط فارسی» تصویب و معرفی نمود.

۴-۱-۲- پژوهش های انجام شده درخصوص ساختار نگارشی فارسی آموزان غیرایرانی

در زمینه تحلیل ساختار نگارشی فارسی آموزان غیرایرانی پژوهش هایی در داخل کشور انجام شده است که در این بخش بررسی می شود. مطبوعی بناب (۱۳۸۵) بررسی خطاهای نوشتاری سطح مقدماتی انگلیسی زبان در یادگیری زبان فارسی، خطاهای نوشتاری فارسی آموزان انگلیسی زبان را در چهار

حوزه املایی، ساختوازی، نحوی و معنایی-واژگانی طبقه‌بندی کرده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بیشترین تعداد خطا مربوط به املای کلمات بوده است و حوزه‌های نحو، واژگانی-معنایی و ساختوازی در ردیف‌های بعد قرار گرفته است. هدف اصلی پژوهش فاضل‌زاد و خلیل‌خانه (۱۳۸۹) شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی بر مبنای جدول طبقه‌بندی خطاهای کوردن: بررسی خطاهای زبانی فارسی آموزان آلمانی‌زبان در بخش نوشتار است. نتایج تحقیق حاکی از آن است که از مجموع خطاهای شناسایی شده، خطاهای واژگانی بیشترین و خطاهای نحوی و ساختاری کم‌ترین آمار را به خود اختصاص داده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تسلط بر مهارت نوشتاری تنها با تکیه بر ساختار نحوی امکان‌پذیر نیست و یادگیری واژگان و به‌کارگیری آن در بافت جمله امری ضروری است. به عقیده احمدوند (۱۳۸۹) تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی‌زبان سطح مقدماتی، پربسامدترین خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی‌زبان سطح مقدماتی واجی، خطاهای واژگانی-معنایی، خطاهای دستوری و خطاهای خطی هستند. تداخل از زبان مادری یکی از اصلی‌ترین عوامل در بروز خطا است و در این گروه نیز فارسی آموزان آلمانی‌زبانی که زبان فارسی را در کشور آلمان فرا می‌گیرند نسبت به آلمانی‌زبانانی که زبان فارسی را در ایران فرا می‌گیرند، تداخل بیشتری را از زبان آلمانی به زبان فارسی وارد می‌کنند. نکته قابل توجه آن است که این دستاورد برخلاف دستاورد حاصله از پژوهش مطبوعی بناب (۱۳۸۵) در حوزه فارسی آموزان انگلیسی‌زبان است که عمده‌ترین عامل بروز خطاهای نوشتاری در سطح مقدماتی را تداخل زبان مادری نمی‌داند. مقاله میردهقان و همکاران (۱۳۹۳) خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی‌زبان در سطح مقدماتی، خطاهای املایی-واجی: نیز مشابه پژوهش احمدوند (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، نسبت به تداخل زبان آلمانی به‌عنوان زبان مادری، تأثیر بیشتری در بروز خطاها دارد. اسلامی (۱۳۹۲) تحلیل خطاهای نوشتاری روسی‌زبانان فارسی آموز در سطح میانی، خطاهای نوشتاری فارسی آموزان روسی‌زبان را با بهره‌گیری از تقسیم‌بندی جیمز در چهار گروه املایی (واجی و خطی)، مکانیکی، واژگانی (صوری و معنایی) و دستوری (ساختوازی و نحوی) طبقه‌بندی کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در حوزه خطاهای املائی خطاهای واجی در مقایسه با خطاهای رسم‌الخطی دارای بسامد بیشتری است. فارسی آموزان روسی‌زبان بیشتر در بخش معنایی حوزه واژگانی دچار مشکل می‌باشند. در میان خطاهای دستوری به‌عنوان یکی از پربسامدترین خطاها، خطاهای نحوی در مقایسه با خطاهای ساختوازی دارای بسامد بالایی است. علوی‌مقدم و حساس صدیقی (تحلیل توصیفی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان: ۱۳۹۳) در بررسی انشاءهای زبان آموزان عرب‌زبان سطح پیشرفته به این نتیجه دست یافتند که خطاهای نگارشی با بالاترین بسامد و پس از آن خطاهای املائی، ساختاری، و گفتمانی قرار داشتند. نتایج تحلیل خطاهای نوشتاری (واژگانی) فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی، توسط طاهرزاده و همکاران (۱۳۹۴) بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان سطح میانی خطاهای واژگانی بر مبنای چارچوب جیمز نشان می‌دهد که بیشتر خطاها در حوزه روابط معنایی و کاربرد واژگان هم‌معنا رخ می‌دهد که خطاهای درون‌زبانی^۱ اند. حوزه‌های خطاهای میان‌زبانی^۲، بسامد خطای ترجمه قرصی^۳ و در نهایت خطای قرص‌گیری^۴ کمترین بسامد را در بین خطاها داشته است. سایی (۱۳۹۵) تأثیر آگاهی واج‌شناختی بر بهبود املانویسی غیرفارسی-زبانان: از طریق برگزاری آزمون املاء برای فارسی آموزان سطح مقدماتی جامعه‌المصطفی العالمیه ثابت می‌کند که میانگین نمرات گروه آزمایش پس از آموزش، تفاوت معناداری با نمرات پیش از آموزش داشته است که یافته‌ها در مورد گروه کنترل نشان می‌دهد که این تفاوت وجود ندارد و نمرات املاء و نمرات خطاهای آوایی پس از آزمون و پیش از آزمون باهم تفاوت چندانی ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که افزایش توانایی در آگاهی واجی می‌تواند به افزایش توانایی در املاءنویسی منجر شود. بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی در سطح میانی که توسط طاهرزاده (۱۳۹۵) خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی در سطح میانی، در چارچوب جیمز انجام شد، نشان داد که بسامد وقوع خطاها به ترتیب نحوی، املائی، ساختوازی، واژگانی، و مکانیکی است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد فارسی آموزان عرب‌زبان تحت تأثیر قواعد رسم خط زبان مادری خود هستند. جعفری و غیائی زارچ (۱۳۹۶) تأثیر تفاوت‌های آوایی در توانایی نوشتاری فارسی آموزان چینی نقش همخوان‌های زبان فارسی و چینی را در نوشتن صحیح کلمات طی فرایند املاء، توسط زبان آموزان چینی موردبررسی قرار داده‌اند. زبان آموزان چینی به دلیل تأثیرپذیری شدید از زبان مادری-شان، با مشکلاتی مانند تفاوت‌های آوایی و همجایی زبان گفتار با نوشتار روبه‌رو شدند و در نگارش و املای کلمات خطاهای بیشتری داشتند. متولیان نائینی و دهخدايي (۱۳۹۶) تحلیل خطاهای املائی عرب‌زبانان فارسی آموز، به بررسی انواع خطاهای املائی فارسی آموزان عرب‌زبان پرداخته‌اند.

1. intralingual

2. interlingual

3. calque

4. borrowing

خطاهای املائی در سه سطح زبان‌آموزی شامل خطاهای نظام واکه‌ای، خطاهای نظام همخوانی و خطاهای صوری شناسایی و دسته‌بندی شد. تحلیل خطاهای املائی این فراگیران نشان داد که از نظر مقوله، بیشترین میزان خطا در نظام واکه‌ای است و تفاوت چندانی بین تعداد خطاهای همخوانی و صوری وجود ندارد. یافته‌های پژوهش بکنوف و همکاران (۱۳۹۸) خطاهای نوشتاری فارسی آموزان قزاق: مطالعه‌ای برپایه انگاره کورد در بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان قزاق نشان داد بیشترین خطاها مربوط به عدم رعایت نکات دستوری بوده و پس از آن خطاهای نویسه‌ای-آوایی قرار گرفت. خطاهای واژگانی در رتبه بعدی فراوانی خطاها قرار دارد و کمترین خطاها مربوط به خطاهای کاربردشناختی است. عیسی و همکاران (۱۳۹۹) بررسی تأثیر تداخلات واژه‌های عربی بر یادگیری فارسی آموزان عربی‌زبان به بررسی تأثیرات تداخل وام‌واژه‌های عربی بر یادگیری فارسی آموزان عربی-زبان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد واژگان عربی که وارد حوزه واژگان زبان فارسی شده‌اند، به دلایلی از جمله گسترش حوزه معنایی، محدودیت معنایی، تغییر معنایی، ارتقاء و تنزل معنایی واژه‌های دخیل؛ بر یادگیری زبان فارسی تأثیر منفی داشته است. همچنین تحول معنایی وام‌واژه‌های عربی حتی با پیشرفت سطح فارسی‌آموزی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای درک مطلب فارسی آموزان عربی‌زبان است. غیائی زارچ و جعفری (۱۳۹۹) تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان (مطالعه موردی متون نوشتاری زبان آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، خطاهای مشترک نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان از ملیت‌های آذربایجانی، بروندی، کنیایی، سوری، عراقی، مالی، چینی و نیجریه‌ای را بررسی کرده‌اند. پربسامدترین خطاهای نوشتاری این فارسی‌آموزان مربوط به واژگان و املاء بود. علت خطاهای واژگانی یادگیری نامناسب زبان‌آموز از زبان دوم تشخیص داده شد. خطاهای املایی به علت مواردی مانند ناتوانی در درک شنیداری، ناتوانی در تشخیص واکه‌ها و نیم‌واکه‌ها، و ضعف حافظه دیداری و حرکتی به وجود آمده بودند. یکی از نکات قابل توجه این پژوهش آن است که اگرچه عرب‌زبانان بیشترین جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند ولی علی‌رغم مشترکات زبان فارسی و عربی، بالاترین آمار خطا مربوط به این گروه بود. هدف اصلی پژوهش موسوی و همکاران (۱۴۰۰) تحلیل نارسانویسی املای فارسی‌آموزان چینی‌زبان بر پایه دیدگاه شناختی، بررسی و تحلیل نارسانویسی املائی فارسی‌آموزان چینی‌زبان بر پایه دیدگاه شناختی است. نتایج این پژوهش نشان داد که بیشترین درصد خطاهای املائی فارسی‌آموزان چینی‌زبان، به ترتیب مشکل آموزشی، حساسیت شنیداری و حافظه دیداری است. طاهری و غفوریان (۱۴۰۱) نقش کاربرد وام‌واژه‌های عربی و فارسی در آموزش زبان فارسی (مطالعه موردی فارسی‌آموزان عرب‌زبان)، در پژوهش خود با عنوان نقش کاربرد وام‌واژه‌های عربی و فارسی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبان درصدد هستند تا ضمن بیان نوع تحول وام‌واژه‌ها (تحول یا تطور معنا، کاهش یا تخصیص معنا، تغییر معنا و مدلول، تنزل و ترقی معنا) به‌ویژه واژگان عربی در فارسی، نشان دهند که مدرسان چگونه قادرند با شناخت این واژگان، از آنها به‌عنوان یک فن مؤثر در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان استفاده کنند. نتایج بررسی‌هایی این پژوهش به فارسی‌آموزان کمک می‌کند که هنگام روبه‌رو شدن با واژه‌های دخیل تحول‌یافته، ابتدا آنچه را در مورد این واژه‌ها از زبان عربی به‌طور ناخودآگاه می‌دانند را به‌طورکلی کنار بگذارند و در زبان فارسی با معنای متفاوت بیاموزند تا میزان خطاها کم شود.

۵-۱ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی و پیکره‌بنیاد است و مبنای تحلیل داده‌ها بررسی ساختار نگارشی فارسی‌آموزان عرب‌زبان سطح پیشرفته در چارچوب ویراست جدید شیوه‌نامه «دستور خط فارسی» مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۴۰۱) است. براین اساس ابتدا لازم است پیکره‌ای از انشاءهای فارسی‌آموزان عراقی را آماده کرده و سپس به کمک ابزارهای رایانه‌ای، فراوانی واژه‌های موجود در تولیدات نوشتاری را استخراج کنیم و در نهایت به بررسی و مقایسه مشکلات موجود در بین تولیدات نوشتاری بین دو گروه دارای بالاترین نمرات و پایین‌ترین نمرات بپردازیم.

۵-۱-۱ آزمودنی‌های پژوهش

آزمودنی‌های این پژوهش ۱۵۱ فارسی‌آموز زن و مرد عرب‌زبان از کشور عراق هستند که در آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) شرکت کرده بودند.

۵-۱-۲ آزمون بسندگی

آزمون بسندگی زبان فارسی آزمونی است که از طریق آن میزان توانایی های زبانی آزمون دهنده در چهار مهارت زبانی فارغ از زمان، مکان و میزان آموزش های زبان فارسی سنجیده می شود. این آزمون با هدف اطمینان از توانایی فارسی آموزان عراقی در کاربرد زبان فارسی برای ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه بین المللی امام رضا (ع) برگزار شد. نمره مهارت نوشتاری آزمون جامع بسندگی زبان فارسی دانشگاه امام رضا (ع) بین صفر تا بیست تعریف شده است.

۵-۱-۳ روش گردآوری داده های پژوهش

با توجه به استخراج داده ها از پیکره زبانی در این پژوهش و استفاده از نرم افزار تحلیل پیکره ای ورداسمیت^۵، این پژوهش در زمره پژوهش های پیکره بنیاد قرار می گیرد. ابزار ورداسمیت یکی از بسته های نرم افزاری موجود برای محققان حوزه زبان شناسی پیکره ای است که در سال ۱۹۹۶ میلادی معرفی شد. این نرم افزار تحت ویندوز از مجموعه ای از ماژول های مختلف برای الگوهای جستجو در یک زبان استفاده می کند که آخرین نسخه آن (8.0.0) در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. در گردآوری داده های پژوهش از روش خودانگیخته^۶ استفاده شده است. احمدوند (۱۳۸۹) بیان می دارد که در این روش از نوشتن آزاد و یا انشاء استفاده می شود. محتوای آزمون نگارش فارسی آموزان این پژوهش به شرح ذیل بوده است: نگارش ۵ جمله در مورد یک تصویر، چهار خط در مورد فصل بهار، توصیف یکی از روزهای مورد علاقه در هفته، مقایسه آب و هوای شهر مشهد با شهر محل سکونت داوطلب، معرفی یک پارک یا دانشگاه بین المللی امام رضا (ع). پیکره استفاده شده در این پژوهش که شامل انشاء های فارسی آموزان عرب زبان می شود، دارای ۳۲۰۹۶ نمونه است که از ۳۲۳۴ نوع^۷ تشکیل شده است. منظور از نوع؛ واژه یا عدد یا هر نوع علامت سجاوندی است و منظور از نمونه وقوع مکرر یک نوع است. برای مثال واژه «دانشگاه» نوعی است که ۵۸۸ بار در متن مشاهده شده است. در چنین شرایطی می توان گفت که این نوع ۵۸۸ نمونه دارد. نکته قابل توجه این است که هر نوع مورد بررسی، براساس فاصله درج شده در دو طرف آن از دیگر صورت ها متمایز شده است. بنابراین موردی مثل نشانه جمع چنانچه با فاصله نوشته شده باشد دو نوع و اگر بدون فاصله باشد یک نوع در نظر گرفته شده است: (مدرسه ها/ مدرسه ها). به منظور تحلیل داده های مستخرج از این پیکره، از آنجاکه احتمال می رود واژه هایی با فراوانی یک یا دو بار به صورت تصادفی شکل گرفته باشند، این موارد از داده های مورد بررسی حذف شد. کشاورز (۱۹۹۴) معتقد است که معیار کلی برای تشخیص خطا^۸ از اشتباه^۹، بسامد رخداد آن است. مواردی که بسامد وقوع کمتری دارند به عنوان اشتباه و مواردی که از بسامد بیشتری برخوردارند، به عنوان خطا در نظر گرفته می شوند. وی معتقد است بسامد وقوع کم الزاماً به معنای اشتباه بودن نیست، زیرا گاهی بسامد کم برخی از خطاها به دلیل رخداد کم الگوی دستوری و یا به دلیل راهبرد اجتناب است. در حالی که بسامد رخداد بالا معیار خطاهای زبانی است.

۲- چارچوب نظری پژوهش

همان گونه که در بخش مقدمه اشاره شد، در این پژوهش تحلیل خطاهای نگارشی فارسی آموزان عرب زبان در چارچوب الگوی مدرس خیابانی (۱۳۹۶) و براساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان با عنوان «ویراست جدید دستور خط فارسی» (۱۴۰۱) انجام می شود. بنابراین ابتدا به مبحث تحلیل خطا اشاره ای خواهد شد و در ادامه به برخی اصول نگارشی مرتبط با این پژوهش در «دستور خط فارسی» اشاره می شود و براساس اصول مطرح شده،

5. Wordsmith

6. Self-motivated

7. type

8. error

9. mistake

طبقه‌بندی از خطاهای نگارشی ارائه خواهد شد.

۱-۲- تحلیل خطا

شاخه تحلیل خطا در فراگیری زبان دوم توسط کورد^{۱۰} و همکارانش شکل گرفت. این شاخه از زبانشناسی کاربردی به مطالعه خطاها در فرایند یادگیری زبان دوم می‌پردازد. کورد (۱۹۶۷) معتقد است که تحلیل خطاها در امر آموزش زبان بسیار مهم است، زیرا شواهدی از چگونگی یادگیری زبان را برای پژوهشگران فراهم می‌نماید و همچنین مشخص می‌کند که فراگیران چه روش‌هایی را در کشف یک زبان به کار می‌برند. جیمز^{۱۱} (۱۹۹۲) تحلیل خطا را مطالعه دانش ناآگاه زبان آموز می‌داند؛ به عبارت دیگر، بررسی آنچه مردم نمی‌دانند و روشی که آنها تلاش می‌کنند تا دانسته‌های محدود خود را به کار ببرند. تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی بر سه فرض کلی استوار است:

- بروز خطاهای زبانی اجتناب‌ناپذیر است. نمی‌توان یک زبان را بدون بروز هیچ نوع خطایی فراگرفت.
- خطاهای زبانی مهم هستند.
- همه خطاها ریشه در زبان مادری زبان آموز ندارند.

۲-۲- منابع خطاهای زبانی

کورد (۱۹۶۷) منشأ خطاهای زبانی را به سه دسته تقسیم می‌کند:

- الف) خطاهای بینا زبانی: خطاهایی که بر اثر تداخل زبان مادری به وجود می‌آیند و به آن تداخل منفی نیز می‌گویند.
 - ب) خطاهای درون زبانی: خطاهایی هستند که به دلیل تعمیم افراطی قواعد زبان مقصد توسط زبان آموز ایجاد می‌شوند.
 - پ) خطاهای مربوط به راهکارهای آموزشی^{۱۲}: گاهی شیوه تدریس یا مواد آموزشی نیز باعث بروز خطا می‌شود.
- ضیاء حسینی (۱۹۹۹) دو عامل عمده را برای منشأ خطاهای زبانی ذکر می‌کند: خطاهایی با منشأ زبان دوم وجود دارد که آن‌ها را خطاهای میان زبانی یا پیشرفتی می‌نامد و خطاهایی با منشأ زبان مادری که خطاهای درون زبانی نامیده شده‌اند.

۳-۲- اصول نگارش براساس دستور خط فارسی

- همان گونه که در ابتدا اشاره شد، در این پژوهش ملاک ارزیابی ساختار نگارشی فارسی آموزان عرب زبان، کتاب «ویراست جدید دستور خط فارسی» مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۴۰۱) است. در ویراست جدید این کتاب به حدود ۲۸ قاعده درباره پیوسته نویسی و یا جدانویسی ترکیبات در زبان فارسی و همچنین املا صحیح برخی کلمه‌ها اشاره شده است. برخی از قواعد این کتاب که به پژوهش حاضر ارتباط دارد، به شرح زیر است:
- «این» و «آن» با فاصله کامل از کلمه پس از خود نوشته می‌شود. استثنا: آنچه، آنکه، اینکه، اینجا، آنجا، وانگهی.
 - «همین» و «همان» همواره جدا از کلمه پس از خود نوشته می‌شود، مگر در مواردی که با کلمه پس از خود واژگانی شده باشد که در این صورت با نیم فاصله نوشته می‌شود: همان‌جا و همین‌که.
 - «هیچ» همواره جدا از کلمه پس از خود نوشته می‌شود، مگر در مواردی که با کلمه پس از خود واژگانی شده باشد که در این صورت بی فاصله نوشته می‌شود: هیچ‌کدام و هیچ‌یک.

¹⁰. S. P. Corder

¹¹. C. James

¹². teaching techniques errors

- «چه» با فاصله کامل از کلمه پس از خود نوشته می شود، مگر در چرا، چطور، چقدر، آنچه، چنانچه و چگونه.
- «را» در همه جا جدا از کلمه پیش از خود نوشته می شود به استثنای: چرا در معنی «برای چه؟» و در معنای «آری»، در پاسخ به پرسش منفی.
- «ابن»/«بن» و «بنت»، وقتی بین دو علم (اسم خاص اشخاص) واقع شود، با فاصله کامل از کلمه پیش و پس از خود نوشته می شود: حسین بن علی و حسین ابن علی.
- در فاصله گذاری «به» سه حالت وجود دارد:
- الف) هنگامی که بر سر فعل یا مصدر بیاید و همچنین در صورت های واژگانی شده و تخفیف یافته مانند بخرد، بنام پیوسته نوشته می شود.
- ب) «به» در صفت ها، قیدها و حروف اضافه مرکب با نیم فاصله نوشته می شود: به خصوص (صفت و قید)، به سختی.
- ج) «به» در نقش حرف اضافه و فعل های گروهی (عبارت های فعلی) که حرف اضافه پیش از فعل است با فاصله کامل از اسم پس از خود نوشته می شود: به برادرت گفتم، به کار گرفتم.
- «بی» در نقش پیشوند نفی همیشه با نیم فاصله از کلمه پس از خود نوشته می شود: بی تردید و بی قرار. استثناء: بیچاره، بیزار، بیدل و بینوا. مگر «بی» در نقش حرف اضافه.
- «می» و «همی» نسبت به جزء اصلی فعل همواره با نیم فاصله نوشته می شود.
- «تر» و «ترین» همواره جدا از کلمه پیش از خود نوشته می شود، مگر در: بهتر، مهتر، کهنتر، بیشتر، کمتر.
- «ها» (نشانه جمع) در ترکیب با کلمات به هر دو صورت پیوسته و جدا صحیح است اما در مواردی جدانویسی الزامی است: بعد از واژه های بیگانه، برجسته سازی اصل کلمه برای آموزش، مختم به کلمات پردندانه، جمع اسامی خاص و واژه های مختم به «های» غیر ملفوظ.
- نشانه کسره اضافه در خط آورده نمی شود مگر برای رفع ابهام در کلماتی با دشواری تولیدی: اسب سواری/اسب سواری
- ۱- کلماتی مانند رهرو، پرتو، جلو، در حالت مضاف، گاهی با صامت میانجی «ی» می آید، مانند پرتوی آفتاب و گاهی بدون آن مانند پرتو آفتاب. آوردن یا نیاوردن صامت میانجی «ی» تابع تلفظ خواهد بود.
- ۲- برای کلمات مختم به «های» غیر ملفوظ، در حالت مضاف، از علامت «ء» استفاده می شود: خانه من، نامه او.
- در خصوص واژه ها و ترکیبات و عبارات مأخوذ از عربی:
- ۱- چنانچه «ة» در آخر کلمه تلفظ شود به صورت «ت» نوشته می شود: رحمت و جهت؛ به استثنای صلوة، مشکوة، زکوة.
- ۲- چنانچه «ة» در آخر کلمه تلفظ نشود به صورت «های» غیر ملفوظ نوشته می شود: علاقه و نظاره.
- آوردن تنوین (در صورتی که تلفظ شود) در همه متن ها الزامی است.
- گذاشتن تشدید ضرورت ندارد مگر در هم نگاشت هایی که نگذاشتن تشدید موجب ابهام در خواندن آن ها شود: معین/معین؛ بنا/بنا.
- تبصره: در متن های آموزشی برای نوآموزان و غیرفارسی زبانان و نیز در اسناد و متن های رسمی دولتی، گذاشتن تشدید در همه موارد ضروری است.
- ترکیبات دارای پسوند الزاماً پیوسته نوشته می شود، مگر: حرف پایانی جزء اول با حرف آغازی جزء دوم یکسان باشد مانند نظام مند؛ کلمه به «های» غیر ملفوظ ختم شود مانند علاقه مند؛ ترکیب بسیط گونه باشد مانند آبشار.
- ترکیباتی که الزاماً با نیم فاصله/بی فاصله نوشته می شود: ترکیب هایی که با پیشوند یا پیشوندواره ساخته می شود مگر ترکیب هایی با پیشوندهای «به»، «بی» و «هم»؛ ترکیب های عطفی در معنای مجازی مانند آب و هوا؛ عبارت های عربی که تبدیل به اصطلاح شده اند مانند ان شاء الله؛ اجزای اعداد بدون واو مانند یازده هزار؛ صفت های مرکب مانند خوش برخورد.

- ترکیب‌هایی که الزاماً با فاصله کامل نوشته می‌شود: ترکیب‌های اضافی هنگامی که کسره یا نشانه اضافه تلفظ شود مانند: دوست صمیمی. ولی اگر کسره اضافه تخفیف‌یافته یا محذوف باشد با نیم‌فاصله/بی‌فاصله نوشته می‌شود، مانند تخم مرغ.

۲-۴- طبقه‌بندی خطاهای نگارشی فارسی آموزان عرب‌زبان در چارچوب «دستور خط فارسی»

مطابق پژوهش مدرس خیابانی (۱۳۹۶) در این پژوهش نیز با الگوگیری از دستور خط فارسی و اساساً شکل صحیح نوشتاری واژه‌ها، خطاها در شش گروه اشکال املائی/سبکی، درج فاصله، حذف فاصله، حذف نیم‌فاصله، سرهم‌نویسی و جدانویسی بررسی می‌شود که در این جا به توصیف هر یک از انواع این خطاها می‌پردازیم:

الف) اشکال املائی/سبکی: منظور از اشکال املائی این است که واژه موردنظر به لحاظ املائی نادرست باشد؛ به‌عنوان مثال «هواء» به جای «هوای» اشکال املائی محسوب می‌شود. منظور از اشکال سبکی این است که گرچه واژه موردنظر به لحاظ نوشتاری غلط نیست به سبک آزمون موردنظر که در این جا آزمون بسندگی زبان فارسی است، نامرتب است. به‌عنوان مثال استفاده از واژه «ارزون» به جای «ارزان» اشکال سبکی است (همان، ص ۴۲).
ب) درج فاصله: در مواردی که نیاز به درج فاصله نبوده ولی فارسی‌آموز فاصله گذاشته است؛ برای نمونه پیش از علائم سجاوندی مانند «:» یا «.» نباید فاصله درج شود، در غیراین صورت خطای درج فاصله رخ داده است (همان، ص ۴۲).

پ) حذف فاصله: در این مورد به جای درج فاصله، حذف فاصله صورت گرفته است؛ به‌عنوان مثال نوشتن «باعرض» به جای «با عرض» (همان)
ت) حذف نیم‌فاصله: بر اساس دستورالعمل فرهنگستان برخی پسوندها و پیشوندها به کمک نیم‌فاصله بعد یا قبل از واژه پایه نوشته می‌شود. در مورد واژه‌های مرکبی که اجزای آنها باید جدا نوشته شود نیز صدق می‌کند. به کمک نیم‌فاصله جدا بودن واژه مشخص می‌شود و همچنین بخش موردنظر، به عنوان بخشی از خود واژه نشان داده می‌شود (همان، ص ۴۲).

ث) سرهم‌نویسی: این نوع خطا به مواردی مربوط می‌شود که باید جدا نوشته شوند اما سرهم نوشته شده‌اند؛ به‌عنوان مثال پیشوند «می» باید جدا نوشته شود، درحالی‌که به‌صورت پیوسته «میروم» نوشته شده است (همان، ص ۴۳).

ج) جدانویسی: این خطا به مواردی اطلاق شده است که باید سر هم نوشته می‌شدند ولی جدا نوشته شده‌اند، برای نمونه واژه «پنج‌شنبه» به جای «پنجشنبه» (همان، ص ۴۳).

نکته مهم این است که ممکن است در یک نمونه شاهد وقوع بیش از یک خطا باشیم؛ به‌عنوان مثال هنگام نوشتن واژه «میره»، به جای «می‌روم» دو خطای اشکال سبکی و خطای پیوسته‌نویسی رخ داده است (همان، ص ۴۳).

۳- تحلیل داده‌ها

همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد در این پژوهش مطابق پژوهش مدرس خیابانی (۱۳۹۶) با الگوگیری از دستور خط فارسی و اساساً شکل صحیح نوشتاری واژه‌ها، خطاها در شش گروه خطای املائی/سبکی، درج فاصله، حذف فاصله، حذف نیم‌فاصله، سرهم‌نویسی و جدانویسی بررسی خواهد شد که در اینجا به ذکر انواع این خطاها که توسط فارسی‌آموز در مهارت نگارش آزمون بسندگی صورت گرفته است، خواهیم پرداخت. درخصوص علت خطا نیز بر مبنای تقسیم‌بندی ضیاء حسینی (۱۹۹۴) دو نوع خطای میان‌زبانی و درون‌زبانی در نظر گرفته می‌شود. خطاهای میان‌زبانی خطاهای ناشی از تداخل زبان مادری فارسی‌آموز است و خطاهای درون‌زبانی ناشی از یادگیری نادرست یا ناقص زبان مقصد است. سپس به بررسی و مقایسه مشکلات موجود در بین تولیدات نوشتاری بین دو گروه دارای بالاترین نمرات و پایین‌ترین نمرات می‌پردازیم.

۳-۱- انواع و منشأ خطاهای پیکره فارسی آموز

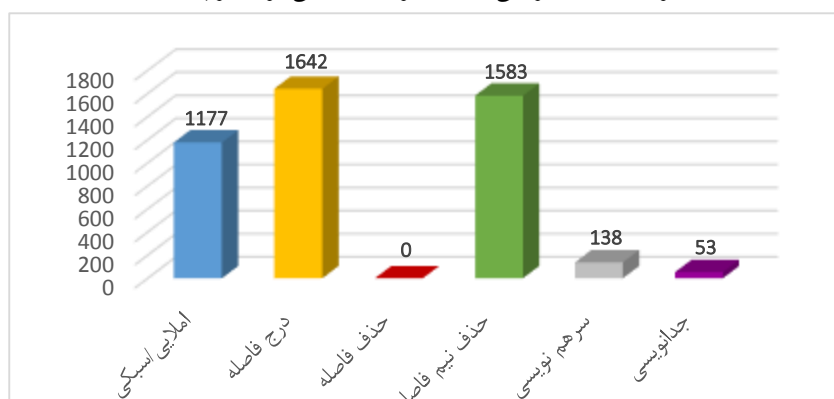
در خصوص نحوه تشخیص انواع و منشأ خطاهای پیکره فارسی آموز مقاله دیگری با عنوان «بررسی پیکره بنیاد خطاهای نگارشی فارسی آموزان عرب زبان سطح پیشرفته در چارچوب دستور خط فارسی» توسط نویسندگان همین مقاله به چاپ رسیده است که در اینجا صرفاً به جمع بندی آن اشاره می شود. بررسی خطاهای بررسی پیکره فارسی آموز نشان می دهد که انواع خطاها در چارچوب دستور خط فارسی و نیز منشأ هریک به شرح زیر است:

جدول ۱: انواع و منشأ خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب زبان

منشأ خطا	نوع خطا	
میان زبانی	خطای املایی ناشی از نبود یک واج در زبان مادری	خطای ناشی از تفاوت همخوان ها
میان زبانی	خطای املایی جایگزینی نادرست همخوانی دیگر	
میان زبانی	خطای املایی افزایش نادرست همخوان	
درون زبانی	خطای املایی کاهش نادرست همخوان	
درون زبانی و میان زبانی	خطای املایی جایگزینی نادرست واکه /a/ با واکه /æ/	
میان زبانی	خطای املایی جایگزینی نادرست واکه /u/ با واکه /o/	
میان زبانی	خطای املایی جایگزینی نادرست واکه /i/ با واکه /e/	
میان زبانی	خطای املایی ناشی از نگارش نادرست همزه	
میان زبانی	خطای املایی ناشی از عدم درج تنوین	
میان زبانی	خطای املایی ناشی از عدم درج نشانه مدّ (نویسه «آ»)	
میان زبانی	خطای املایی ناشی از نگارش واژه های مأخوذ از زبان عربی	
درون زبانی	-	خطای املایی
درون زبانی	-	خطای سبکی
-	-	خطای درج فاصله
درون زبانی	-	خطای حذف فاصله
درون زبانی	-	خطای حذف نیم فاصله
درون زبانی	-	خطای سرهم نویسی
درون زبانی	-	خطای جدانویسی

نتایج آماری نشان می دهد که بیشترین خطا در حوزه درج فاصله است و حذف نیم فاصله، اشکالات املایی / سبکی و خطای سرهم نویسی در رده های بعدی و همچنین جدانویسی در مرتبه آخر قرار دارد و در نهایت هیچ مورد اشتباه در حوزه حذف فاصله به چشم نمی خورد. در شکل شماره (۱) مقایسه بسامد خطاهای نوشتاری مشاهده می شود.

نمودار ۱: مقایسه فراوانی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب زبان



۳-۲- خطاهای نگارشی فارسی آموزان دارای بالاترین نمرات

پس از تصحیح دستی برگه‌های امتحانی، فراوانی خطاهای نگارشی فارسی آموزانی که بالاترین نمرات را در آزمون بسندگی زبان فارسی کسب کرده بودند، به شرح زیر در چارچوب «دستور خط فارسی» استخراج گردید.

جدول ۲: فراوانی خطاهای نگارشی فارسی آموزان دارای بالاترین نمرات

نوع خطا	فراوانی خطا	نمونه خطا
املاتی/سبکی	۲۷۹	فُتبال، هواء، دانشگاه، ارزونه، توی، مهربون
درج فاصله	۴۹۳	ویرگول و نقطه
حذف فاصله	۰	۰
حذف نیم فاصله	۳۱۹	می-، ها، وکیل آباد، بین المللی
سرهم نویسی	۳۴	میکند، میشود، بعلت
جدانویسی	۰	حساب داری، خوش مزه
جمع کل	۱۱۲۵	

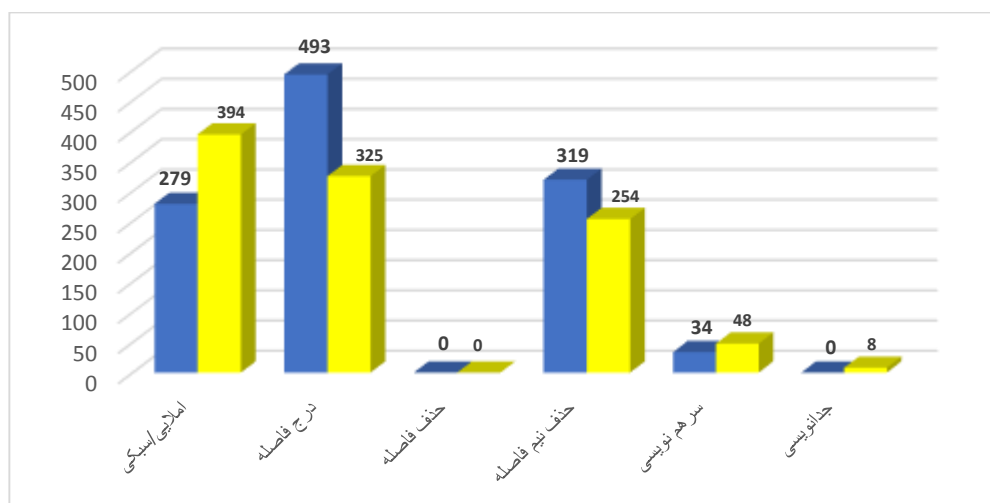
۳-۳- خطاهای نگارشی فارسی آموزان دارای پایین ترین نمرات

در ادامه به بررسی خطاهای نگارشی فارسی آموزان عرب زبانی که پایین ترین نمرات را در آزمون بسندگی زبان فارسی کسب کرده بودند؛ می پردازیم. جدول زیر نمایی کلی از این خطاها را نشان می دهد.

جدول ۳: فراوانی خطاهای نگارشی فارسی آموزان دارای پایین ترین نمرات

نوع خطا	فراوانی خطا	نمونه خطا
املاتی/سبکی	۳۹۴	اب، کرم، قشنگ، خوبه، دیگه
درج فاصله	۳۲۵	ویرگول و نقطه
حذف فاصله	۰	-
حذف نیم فاصله	۲۵۴	می-، ها، بین المللی
سرهم نویسی	۴۸	بعلت، بچه، میکند، درختها
جدانویسی	۸	خوش مزه، کتاب خانه
جمع کل	۱۰۲۹	

در نمودار شماره (۲) تفاوت خطاهای دو گروه قوی و ضعیف به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۲: مقایسه فراوانی خطاهای نوشتاری دو گروه قوی و ضعیف
 فارسی آموزان با بالاترین نمرات
 فارسی آموزان با پایین ترین نمرات

جدول شماره (۴) درصد خطاها را نشان می دهد:

جدول ۴: درصد خطاها در دو گروه ضعیف و قوی

گروه	نوع خطا	گروه قوی	گروه ضعیف
املائی/ سبکی	۲۴/۸ درصد	۳۸/۳ درصد	
درج فاصله	۴۳/۸ درصد	۳۱/۵ درصد	
حذف فاصله	۰ درصد	۰ درصد	
حذف نیم فاصله	۲۸/۳ درصد	۲۴/۷ درصد	
سرهم نویسی	۳/۱ درصد	۴/۷ درصد	
جدانویسی	۰ درصد	۰/۸ درصد	

۳-۴- مقایسه خطاهای نگارشی فارسی آموزان دارای بالاترین نمرات با گروه دارای پایین ترین نمرات

در این پژوهش، کلیه تحلیل های آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار جامووی^{۱۳} نسخه ۲/۲/۵ انجام شده است (پروژه جامووی، ۲۰۲۱). باتوجه به نیاز پژوهش ابتدا آمار توصیفی و سپس آمار استنباطی ارائه می گردد. برای آمار استنباطی و بررسی آن از آزمون آنووا^{۱۴} در صورت داشتن شروط و در صورت نداشتن آن با معادل ناپارامتریک آن یعنی کراسکال-والیس^{۱۵} استفاده شده است.

به عقیده استرانک و موآویتا (Strunk & Mwavita, 2022) انجام آزمون آنووا پنج پیش فرض دارد:

۱. نوع متغیر وابسته باید فاصله ای^{۱۶} یا نسبی^{۱۷} باشند. چون پارامترهای این پژوهش در هر متن شمارش شده اند، نوع آن ها فاصله ای است.
۲. متغیر وابسته باید توزیع نرمال^{۱۸} داشته باشد. بررسی توزیع نرمال در این پژوهش با آزمون شاپیرو-ویلک^{۱۹} انجام می شود. در این آزمون سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ به معنی عدم توزیع نرمال داده ها است.
۳. مشاهدات باید مستقل باشند. چون در این پژوهش مصاحبه با هر فارسی آموز جداگانه انجام شده، مشاهدات بر یکدیگر تاثیری نداشته و مستقل از هم هستند.
۴. انتخاب داده ها باید تصادفی باشد. در این پژوهش از میان افراد مختلفی که در آزمون گفتار شرکت کرده اند به شکل غیر تصادفی تعدادی انتخاب شده اند.
۵. واریانس داده ها باید همگن باشد. این موضوع با استفاده از آزمون لوین^{۲۰} بررسی می شود. فرض صفر این آزمون برابری واریانس ها در میان گروه هاست. بنابراین اگر سطح معنی داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ باشد به معنی عدم همگنی واریانس داده ها است.

داده های به دست آمده از مجموع نمونه آزمونی ۱۵۱ نفره استخراج شده است که برای بررسی تفاوت آن ها و تعیین گروه قوی و ضعیف از چارک گیری استفاده کردیم. در آمار استنباطی و برای بررسی آزمون آنووا ابتدا شرایط نرمال و همگن بودن را بررسی می کنیم و سپس بر اساس آن نوع آزمون را انتخاب می کنیم. در صورتی که آماره نرمال بودن و همگنی بیش از ۰/۰۵ باشد، داده ها همگن و نرمال هستند و می توان از آزمون آنووا استفاده کرد. اما در صورتی که

¹³ Jamovi

¹⁴ . Anova

¹⁵ . Kruskal-Wallis

¹⁶ . interval

¹⁷ . ratio

¹⁸ . normal distribution

¹⁹ . Shapiro-Wilk

²⁰ . Levene

یکی از این دو نباشد، از معادل ناپارامتریک آزمون یعنی کراسکال-والیس استفاده می شود. ابتدا جدول کلی داده ها ارائه می گردد. در ادامه به ازای هر متغیر، آمار توصیفی و استنباطی هر یک از متغیرها ارائه گردیده است. البته چون متغیر خطای حذف فاصله عملاً وجود ندارد، بنابراین در ادامه تحلیل به آن نپرداختیم.

الف) خطای املائی/سبکی

جدول شماره (۵) نشان دهنده آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای املائی/سبکی است.

جدول ۵: آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای املائی/سبکی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
قوی	۳۶	۷/۷۵	۶/۴۴
ضعیف	۳۶	۱۰/۹۴	۵/۶۶

همان طور که مشاهده می کنیم تفاوت میانگین بین دو گروه زیاد است ولی انحراف معیار تفاوت زیادی ندارند. جدول شماره (۶) میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای املائی/سبکی را نشان می دهد.

جدول ۶: میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای املائی/سبکی

آزمون	آماره	سطح معناداری
نرمالیتی	۰/۹۱۱	کمتر از ۰/۰۰۱
همگنی	۰/۰۱۴	۰/۹۰۴

همان طور که ملاحظه می کنید با توجه به این که توزیع داده ها نرمال نیست ($P < ۰/۰۵$) لذا برای بررسی تفاوت میان دو گروه قوی و ضعیف از آزمون کراسکال-والیس استفاده می کنیم. جدول زیر نتیجه این آزمون را برای متغیر خطای املائی/سبکی نشان می دهد.

جدول ۷: نتیجه آزمون کراسکال-والیس در خصوص متغیر خطای املائی/سبکی

خطا	آماره (X)	سطح معناداری
خطای املائی/سبکی	۷/۸۵	۰/۰۰۵

همان طور که می دانید در صورتی تفاوت بین دو گروه معنی دار خواهد بود که سطح معنی داری از ۰/۰۵ ($P < ۰/۰۵$) کمتر باشد که در این متغیر اینگونه است. بنابراین بین گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای املائی/سبکی تفاوت معناداری وجود دارد.

ب) خطای درج فاصله

جدول شماره (۸) نشان دهنده آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای درج فاصله است.

جدول ۸: آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای درج فاصله

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
قوی	۳۶	۱۳/۶۹	۸/۳۸
ضعیف	۳۶	۹/۰۳	۷/۹۲

همان طور که مشاهده می کنید تفاوت میانگین بین دو گروه زیاد است ولی انحراف معیار تفاوت زیادی ندارند. جدول شماره (۹) میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به خطای درج فاصله را نشان می دهد.

جدول ۹: میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای درج فاصله

آزمون	آماره	سطح معناداری
نرمالیتی	۲/۹۷۲	۰/۱۱
همگنی	۰/۸۲۸	۰/۳۶۶

مطابق جدول فوق چون سطح معناداری چه در نرمالیتی و چه در همگنی بیش از ۰/۰۵ ($P > 0.05$) است لذا برای بررسی تفاوت میان دو گروه قوی و ضعیف از آزمون آنووا استفاده می کنیم. جدول زیر نتیجه این آزمون را برای متغیر خطای درج فاصله نشان می دهد.

جدول ۱۰: نتیجه آزمون آنووا درخصوص متغیر خطای درج فاصله

خطا	آماره (F)	سطح معناداری
خطای درج فاصله	۵/۹۰	۰/۰۱

همان طور که می دانید در صورتی تفاوت بین دو گروه معنی دار خواهد بود که سطح معنی داری از ۰/۰۵ ($P < 0.05$) کمتر باشد که در این متغیر این گونه است. بنابراین بین گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای درج فاصله تفاوت معناداری وجود دارد.

پ) خطای حذف نیم فاصله

جدول شماره (۱۱) نشان دهنده آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای حذف نیم فاصله است.

جدول ۱۱: آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای حذف نیم فاصله

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
قوی	۳۶	۸/۸۶	۵/۰۷
ضعیف	۳۶	۷/۰۶	۶/۱۴

همان طور که می بینید تفاوت میانگین بین دو گروه و همچنین انحراف معیار تفاوت زیادی ندارند. جدول شماره (۱۲) میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به این متغیر خطای حذف نیم فاصله را نشان می دهد.

جدول ۱۲: میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای حذف نیم فاصله

آزمون	آماره	سطح معناداری
نرمالیتی	۰/۹۲۳	کمتر از ۰/۰۰۱
همگنی	۱/۵۶	۰/۲۱۶

با توجه به اینکه توزیع داده ها نرمال نیست ($P < 0.05$) لذا برای بررسی تفاوت میان دو گروه قوی و ضعیف از آزمون کراسکال-والیس استفاده می کنیم. جدول زیر نتیجه این آزمون را برای متغیر خطای حذف نیم فاصله نشان می دهد.

جدول ۱۳: نتیجه آزمون آزمون کراسکال-والیس درخصوص متغیر خطای حذف نیم فاصله

خطا	آماره (X)	سطح معناداری
خطای حذف نیم فاصله	۳/۲۴	۰/۰۷

همان طور که می دانید در صورتی تفاوت بین دو گروه معنی دار خواهد بود که سطح معنی داری از ۰/۰۵ ($P < 0.05$) کمتر باشد که در این متغیر این گونه نیست. بنابراین بین گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای حذف نیم فاصله تفاوت معناداری وجود ندارد.

ت) خطای سرهم نویسی

جدول شماره (۱۴) نشان دهنده آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای سرهم نویسی است.

جدول ۱۴: آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای سرهم نویسی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
قوی	۳۶	۰/۹۴۴	۱/۵۵
ضعیف	۳۶	۱/۳۳	۲/۲۴

همان طور که مشاهده می کنید تفاوت میانگین بین دو گروه و همچنین انحراف معیار تفاوت زیادی ندارند. جدول شماره (۱۵) میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به این متغیر را نشان می دهد.

جدول ۱۵: میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای سرهم نویسی

آزمون	آماره	سطح معناداری
نرمالیتی	۰/۷۰۹	کمتر از ۰/۰۰۱
همگنی	۲/۲۲	۰/۱۴۱

همان طور که ملاحظه می کنید با توجه به اینکه توزیع داده ها نرمال نیست ($P < ۰/۰۵$) لذا برای بررسی تفاوت میان دو گروه قوی و ضعیف از آزمون کراسکال-والیس استفاده می کنیم. جدول زیر نتیجه این آزمون را برای متغیر خطای سرهم نویسی نشان می دهد.

جدول ۱۶: نتیجه آزمون آزمون کراسکال-والیس در خصوص متغیر خطای سرهم نویسی

خطا	آماره (F)	سطح معناداری
خطای سرهم نویسی	۳۰/۱	کمتر از ۰/۰۰۱

همان طور که می دانید در صورتی تفاوت بین دو گروه معنی دار خواهد بود که سطح معنی داری از ۰/۰۵ ($P < ۰/۰۵$) کمتر باشد که در این متغیر این گونه است. بنابراین بین گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای سرهم نویسی تفاوت معناداری وجود دارد.

ث) خطای جدانویسی

جدول شماره (۱۷) نشان دهنده آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای جدانویسی است.

جدول ۱۷: آمار توصیفی دو گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای جدانویسی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
قوی	۳۶	۰	۰
ضعیف	۳۶	۰/۲۲	۰/۴۸

همان طور که مشاهده می کنید تفاوت میانگین بین دو گروه و همچنین انحراف معیار تفاوت زیادی ندارند. جدول شماره (۱۸) میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به این متغیر را نشان می دهد.

جدول ۱۸: میزان نرمال بودن و همگن بودن داده های متغیر مربوط به متغیر خطای جدانویسی

آزمون	آماره	سطح معناداری
نرمالیتی	۰/۵۷۵	کمتر از ۰/۰۰۱
همگنی	۴۴/۸	کمتر از ۰/۰۰۱

همان طور که ملاحظه می کنید با توجه به اینکه توزیع داده ها نرمال نیست ($P < ۰/۰۵$) لذا برای بررسی تفاوت میان دو گروه قوی و ضعیف از آزمون کراسکال-والیس استفاده می کنیم. جدول زیر نتیجه این آزمون را برای متغیر خطای جدانویسی نشان می دهد.

جدول ۱۹: نتیجه آزمون آزمون کراسکال- والیس درخصوص متغیر متغیر خطای جدانویسی

خطا	آماره (F)	سطح معناداری
خطای سرهم نویسی	۷/۶۴	۰/۰۰۶

همان طور که می دانید در صورتی تفاوت بین دو گروه معنی دار خواهد بود که سطح معنی داری از ۰/۰۵ ($P < ۰/۰۵$) کمتر باشد که در این متغیر این گونه است. بنابراین بین گروه قوی و ضعیف در متغیر خطای جدانویسی تفاوت معناداری وجود دارد.

همان طور که مشاهده کردیم برای مقایسه خطاهای نگارشی دو گروه فارسی آموز دارای بالاترین و پایین ترین نمرات از آزمون های کراسکال- والیس و آزمون آنووا استفاده کردیم. نتایج آزمون ها نشان داد که بین گروه های قوی و ضعیف تنها در حوزه خطای حذف نیم فاصله تفاوت معناداری وجود ندارد. اما درخصوص خطاهای املائی/سبکی، درج فاصله، سرهم نویسی و جدانویسی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه گیری

همان طور که مشاهده کردید فارسی آموزان دو گروه قوی و ضعیف صرفاً در حوزه حذف فاصله دچار خطا نشده اند که البته در کل پیکره نیز به همین صورت بوده است و درصد وقوع خطای حذف فاصله صفر بوده است. بیشترین وقوع خطا در گروه قوی مربوط به خطای درج فاصله بوده است، درحالی که این مسئله در گروه ضعیف در حوزه خطاهای املائی/سبکی رخ داده است. علت این تفاوت در آن است که اساساً گروه قوی در نوشته های خود از علائم سجاوندی بیشتری استفاده کرده بودند درحالی که در گروه ضعیف میزان توجه به درج علائم سجاوندی کمتر بود. درخصوص خطاهای املائی/سبکی و درج فاصله بین دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت. درصد وقوع خطای حذف نیم فاصله در گروه قوی بیشتر از گروه ضعیف بود. علت این تفاوت را می توان در میزان استفاده از واژه های ساده (مشتق و مرکب) توسط فارسی آموزان گروه قوی دانست که در مقایسه با آن ها گروه ضعیف از واژه های ساده تر استفاده کرده بودند. کشاورز (۱۹۹۴: ۵۴) نیز دلیل این مسئله را اجتناب فارسی آموزان از تولید عبارات دشوارتر می داند تا بدین طریق اشتباهات خود را پنهان کنند. مقایسه دو گروه قوی و ضعیف در حوزه خطاهای سرهم نویسی و جدانویسی حاکی از عملکرد بهتر گروه قوی و وقوع تعداد خطاهای کمتر بود. درخصوص سرهم نویسی و جدانویسی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت.

پیشنهادهات

باتوجه به پژوهش انجام شده به مدرسان و فارسی آموزان توصیه می شود که به منظور دستیابی به معیاری واحد در نوشتار، به مرجع معتبری، مانند دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی و یا فرهنگ املائی خط فارسی مراجعه کنند. باتوجه به نکات دستور خط فارسی پیشنهاد می شود متقاضیان شرکت در آزمون بسندگی حتماً در کلاس های آمادگی برای این آزمون شرکت کنند. نتایج حاصل از این پژوهش به طراحان آزمون ها کمک خواهد کرد تا با شناخت خطاها در جهت ساخت آزمون های استانداردتر عملکرد بهتری در این حوزه داشته باشند؛ ضمن این که آگاهی مدرسان از زبان اول فارسی آموز می تواند به تشخیص سریع تر خطاهای ناشی از تداخل زبان مادری فارسی آموز و اتخاذ راه حل مناسب کمک کند. پژوهش حاضر درمورد فارسی آموزان عرب زبان عراقی است و با توجه به وجود گونه های متنوع زبان عربی، ممکن است نتایج حاصل از این پژوهش قابل تعمیم به عرب زبانان غیرعراقی نباشد.

منابع

۱. آذرنک، عبدالحسین (۱۳۸۳). سیاست‌های فرهنگی، آموزشی، و ارتباطی، و اصلاح خط فارسی، فصلنامه نامه پارسی، شماره ۹(۳)، صفحه ۱۴-۵.
۲. احمدوند، احمد (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی زبان سطح مقدماتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته زبان‌شناسی گرایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
۳. اعطار شرقی، نوید (۱۳۹۵). بررسی تحلیل نگرش‌های داخلی و خارجی به مسئله تغییر نظام خطی زبان فارسی: موردهای اورو فارسی، یونی پرس و پارسیک، دومانامه جستارهای زبانی، شماره ۳۴(۷)، صفحه ۱۷۴-۱۴۳.
۴. اسلامی، مریم سادات (۱۳۹۲). تحلیل خطاهای نوشتاری روسی‌زبانان فارسی آموز در سطح میانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته زبان‌شناسی گرایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی.
۵. برجیان، حبیب (۱۳۷۲). تجربه تاجیکستان در تغییر خط فارسی، نشریه ایران‌شناسی، شماره ۱۷، صفحه ۱۸۰-۱۷۲.
۶. بکتوف، استم و همکاران (۱۳۹۸). خطاهای نوشتاری فارسی آموزان قزاق: مطالعه‌ای بر پایه انگاره کورد، دو فصلنامه پژوهش‌های زبانی شماره ۲(۱۰)، صفحه ۴۵-۶۵.
۷. به‌تویی، محمد (۱۳۸۰). شیوه خط فارسی یک دیدگاه. نشریه چیستا، شماره ۱۸۲ و ۱۸۳، صفحه ۱۸۴-۱۷۴.
۸. بهمنیار، احمد (۱۳۲۱). املاي فارسی پیشنهاد به مقام فرهنگستان، دومانامه نامه فرهنگستان، شماره ۴، صفحه ۶۶-۴۲.
۹. پورنوروز، مسعود و حسینی، عارف (۱۳۹۷). وضعیت خط فارسی و تغییرات احتمالی آن؛ با توجه به فضا سازی ذهنی، فصلنامه رخسار زبان، شماره ۶ و ۷، صفحه ۱۲۱-۱۰۵.
۱۰. جعفری، فاطمه و غیائی زارچ، ابوالقاسم (۱۳۹۶). تاثیر تفاوت‌های آوایی در توانایی نوشتاری فارسی آموزان چینی، فصلنامه مطالعات آموزش زبان فارسی، شماره ۳؛ صفحه ۸۱-۶۳.
۱۱. ذاکری، مصطفی (۱۳۹۲). درباره تغییر خط فارسی، ماهنامه کتاب ماه ادبیات، شماره ۱۹۳، صفحه ۶۱-۵۴.
۱۲. ذبیح‌نیا عمران، آسیه (۱۳۹۳). لزوم یا عدم لزوم نوشتن علامت تشدید در زبان فارسی، فصلنامه مطالعات زبانی بلاغی، شماره ۴(۲)، صفحه ۱۰۶-۹۳.
۱۳. سایری، فاطمه (۱۳۹۵). تاثیر آگاهی واج‌شناختی بر بهبود املا نویسی غیر فارسی‌زبانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی-زبانان، دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان.
۱۴. سجودی، فرزانه (۱۳۹۱). چرا نباید خط فارسی را تغییر دهیم، برگرفته از: <https://www.isna.ir/news/911114077867>
۱۵. شعاعی، مالک (۱۳۹۱). برون رفت‌هایی برای چالش‌های فرا روی خط فارسی، فصلنامه زبان و ادب فارسی، سال چهارم، شماره ۱۱، صفحه ۱۰۳-۸۷.
۱۶. صدر امیرجانلو، اصغر (۱۳۸۱). کاستی‌های خط فارسی و پیامدهای آن در آموزش زبان فارسی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ۲ و ۳(۴۹)، صفحه ۴۰۸-۳۹۳.
۱۷. ضیاء، اسماعیل (۱۳۸۱). شیوه خط فارسی، دیدگاهی دیگر، نشریه چیستا، شماره ۱۹۰، صفحه ۷۹۷-۷۹۴.
۱۸. طاهرزاده، میترا و همکاران (۱۳۹۴). بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان سطح میانی خطاهای واژگانی بر مبنای چارچوب جیمز، سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی، چشم‌انداز پژوهش‌های زبان در قرن ۲۱، صفحه ۱۲۱-۱۰۲.
۱۹. طاهرزاده، میترا (۱۳۹۵). خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی در سطح میانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۰. طاهری، حمید و غفوریان، مریم (۱۴۰۱). نقش کاربرد وامواژه‌های عربی و فارسی در آموزش زبان فارسی (مطالعه موردی فارسی آموزان عرب‌زبان)، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، شماره ۱۱(۲۳)، صفحه ۲۸-۳.
۲۱. علایی ابوذر، الهام و بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۹۵). معرفی مدلی ساختاری-احتمالاتی برای تبدیل حرف به واج در متون فارسی. فصلنامه پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، شماره ۳۱(۴)، صفحه ۱۱۴۱-۱۱۲۱.

۲۲. علوی مقدم، سید بهنام و حساس صدیقی، پریا (۱۳۹۳). تحلیل توصیفی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب زبان، نشریه مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۳۳۲، صفحه ۹۴۲-۹۲۹.
۲۳. عیسی، هبه و همکاران (۱۳۹۹). بررسی تأثیر تداخلات واژه های عربی بر یادگیری فارسی آموزان عربی زبان، پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی-زبانان، شماره ۱۹(۹)، صفحه ۷۱-۸۹.
۲۴. غیائی زارچ، ابوالقاسم و جعفری، فاطمه (۱۳۹۹). تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیر فارسی زبان (مطالعه موردی متون نوشتاری زبان آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین، فصلنامه (فصل بهار) زبان پژوهی دانشگاه الزهرا (س)، شماره ۱۲(۱۲)، صفحه ۲۰۴-۱۷۶.
۲۵. فاضل زاد، آرمین و خلیل خانه، مریم (۱۳۸۹). شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی زبانان در یادگیری زبان فارسی بر مبنای جدول طبقه بندی خطاهای کورد، مقاله های پنجمین همایش پژوهش های زبان و ادبیات فارسی، تهران.
۲۶. فرشیدورد، خسرو (۱۳۵۰). بحثی درباره خط فارسی و پیشنهادهایی برای یکسان کردن آن، نشریه وحید، شماره ۹(۹)، صفحه ۱۳۳۰-۱۳۱۸.
۲۷. فرهنگستان زبان و ادب فارسی ویراست جدید (۱۴۰۱). دستور خط فارسی، چاپ اول. تهران: نشر آثار.
۲۸. کاظمی موسوی، احمد (۱۳۶۹). گذری و نظری: پیشنهادی برای بهکرد خط فارسی، نشریه ایران نامه، شماره ۳۳، صفحه ۱۵۸-۱۵۱.
۲۹. متولیان، رضوان و دهخدايي، زهرا (۱۳۹۶). تحلیل خطاهای املائی عرب زبانان فارسی آموز، دوماهنامه جستارهای زبانی، ۴۲(۸)، ۲۶۴-۲۳۳.
۳۰. مدرس خیابانی، شهرام (۱۳۹۶). آسیب شناسی نگارشی زیرنویس ها در شبکه های تلویزیونی خبر و آی فیلم: پژوهشی پیکره بنیاد، فصلنامه رسانه های دیداری و شنیداری، شماره ۲۷، صفحه ۶۱-۳۲.
۳۱. مدنی، میرحمید (۱۳۵۵). مسائل خط فارسی (همکاری معنوی جهت آموزش ایرانیان در آلمان برای ایران)، نشریه کاوه (مونیخ آلمان)، شماره ۶۲، صفحه ۵-۲۰.
۳۲. مطبوعی بناب، مجید (۱۳۸۵). بررسی خطاهای نوشتاری سطح مقدماتی انگلیسی زبان در یادگیری زبان فارسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته زبان-شناسی گرایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
۳۳. موسوی، زهرا سادات و همکاران (۱۴۰۰). تحلیل نارسانویسی املائی فارسی آموزان چینی زبان بر پایه دیدگاه شناختی، پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، شماره ۱۰(۲)، صفحه ۱۰۳-۸۳.
۳۴. میردهقان، مهین ناز و همکاران (۱۳۹۳). خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی زبان در سطح مقدماتی: خطاهای املائی - واجی، پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، شماره ۶(۳)، صفحه ۱۱۶-۹۱.
۳۵. ناتل خانلری، پرویز (۱۳۴۲). زبان شناسی و زبان فارسی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
۳۶. ناتل خانلری، پرویز (۱۳۶۵). تاریخ زبان فارسی، تهران: نشر نو.

37. Corder, S. P., (1967). The Significance of Learners' Errors, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5, 161-170.
38. James. C. (1992). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. England, Pearson Education.
39. The Jamovi Project. (2021). Jamovi (version 2.2) [computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
40. Keshavarz. M.H. (1994). Contrastive analysis and error analysis. Tehran: Rahnama Publications.
41. Strunk. K. & Mwavita. M. (2022). Design and analysis in educational research using jamovi: ANOVA designs. England, Routledge.
42. Ziahosseiny. S. M. (1994). Contrastive Linguistics. Tehran: Islamic Azad University Press.

Iraqi-speaking participants' spelling errors in the Persian language proficiency test within the framework of "Persian Handwriting Rules"

Golnoosh Shafaei¹, Shahram Modarres Khiabani ^{2*}, Faeghe Shahhoseini ³

¹PhD student in Linguistics, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

²Assistant Professor, Department of English Language Teaching and Translation, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran. (Corresponding author)

³Persian to Non-Persian Language Instructor, International College, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

Email: shmodarress@yahoo.com (Corresponding author)

Abstract

Today, various planning methods and approaches are used to teach formal language to foreign learners. In recent decades, due to the growing interest in Iranian culture and the religion of Islam, there has been an increase in foreigners' desire to come to Iran and learn Persian, particularly among Arabic speakers, which is noteworthy. In the present study, the writing errors of Iraqi Arabic-speaking learners of Persian, who participated in the Persian Language Proficiency Test at Imam Reza International University, were examined and compared within the framework of the "Persian Script Instruction". To achieve this goal, a corpus of 151 essays by Iraqi Arabic-speaking learners of Persian, comprising 32096 samples from 3234 types, was prepared. Then, using Wordsmith software, the frequency of words in the essays was extracted. Spelling/stylistic errors, semi-space deletion errors, space deletion errors, space insertion errors, cross-typing, and separate writing were analyzed using content analysis. To compare the writing errors of the two groups of Persian learners with the highest and lowest scores, Kruskal-Wallis and ANOVA tests were used. The test results showed that there is no significant difference between the strong and weak groups only in the domain of half-space omission errors. However, there is a significant difference in spelling/style errors, spacing insertion errors, cross-typing and separate writing.

Keywords: Writing errors, Arabic-speaking Persian learners, Persian language proficiency test, Persian Handwriting Rules.