



University of Tehran Press



## The Effect of Phonetic Levels of Arabic Language in Learning Arabic Listening and Speaking Skills of Non-Arabic Speaking Iranians

Mohammad Mahdi Gholami<sup>1</sup>, Ali Zeighami<sup>2</sup>, Sayed Reza -Mirahmadi<sup>3</sup>

1. Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [mmahdigholami@semnan.ac.ir](mailto:mmahdigholami@semnan.ac.ir)

2. Corresponding Author: Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [zeighami@semnan.ac.ir](mailto:zeighami@semnan.ac.ir)

3. Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [rmirahmadi@semnan.ac.ir](mailto:rmirahmadi@semnan.ac.ir)

### Article Info

### Abstract

**Article Type:**  
Research Article

**Article History:**

**Received:**  
3, August, 2024

**In Revised Form:**  
2, November, 2024

**Accepted:**  
10, November, 2024

**Published Online:**  
19, January, 2025

**Keywords:** Phonetic interference, listening and speaking skills, phonetic errors, confrontational analysis

Persian and Arabic languages have had phonetic, grammatical, and lexical influences on each other in terms of vocabulary exchange, and they have similarities and differences in terms of phonetic system; Arabic is today considered one of the six official languages of the United Nations and the first language of the Islamic world that learners from different countries, especially Iran, attempt to learn. Arabic learners make numerous phonetic errors at different stages of learning Arabic as a foreign language. Since the phonetic system of the learners' native language is imprinted in their minds by default, it is a natural phenomenon for a non-native learner to make errors during the learning of the next language. At the phonetic level of the Arabic language, there are sounds that differ in pronunciation and pronunciation from their corresponding sounds in Persian; Among the Arabic letters "ث، هـ، ذ، س، د، ت، ر، ض، ز، و، و" which, due to their absence in Persian, have become the closest equivalent sounds in the Persian phonetic system. Therefore, Persian-speaking Arabic learners do not have sufficient skills in the field of listening and speaking as language output, but due to the lack of comparative analysis between the different levels of Arabic and Persian, they usually experience doubts, fear, and ultimately despair of learning this language when using Arabic. The results of the study in the present study indicate that the learner who is learning a foreign language, due to his adherence to his mother tongue, unconsciously tries to maintain the structure of the previous language and shows resistance to new findings, which are the phonetic system of the language. The purpose of this research is: First, to define and elaborate on the contrastive analysis, then to explain the phonetic system of Persian and Arabic, then to explain the types of interference, and finally to provide solutions and strategies to prevent interference. Based on the contrastive analysis at the phonetic level, we concluded that after describing and then comparing and contrasting the two languages, as well as the hierarchy of difficulties in pronouncing sounds, the sounds at level four (extreme distinction) create the greatest difficulty in teaching Arabic sounds to Persian speakers, because at this level, a completely new item that has no similar item in the mother tongue must be learned; therefore, our greatest focus in learning the phonetic system of the target language should be on these sounds.

Cite this The Author(s): Gholami, M. M., Zeighami, A., Mirahmadi, S. R.,(2024-2025): The Effect of Phonetic Levels of Arabic Language in Learning Arabic Listening and Speaking Skills of Non-Arabic Speaking Iranians; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (211-239)- DOI: [10.22059/jolr.2024.380345.666892](https://doi.org/10.22059/jolr.2024.380345.666892).



Publisher: University of Tehran Press.

## 1. Introduction

Today, language education is of special importance, and with the increase of mutual needs, the progress of science, as well as various exchanges in all areas, especially language and culture between communities, the need for correct and suitable education with the structure of the target language is felt more and more; Therefore, paying attention to teaching second language to Iranian students is of special importance. One of the problems that occurs when learning a new language is the phonetic interference of a learner who is trying to learn a second language. Due to his adherence to his mother tongue, he unconsciously tries to maintain the structure of the previous language and against the new findings that is the phonetic system of the language. , shows resistance. Therefore, Arabic learners of Persian language do not have sufficient skills in the field of listening and speaking as language output, but due to the lack of comparative analysis between different levels of Arabic and Persian language, they often have doubts in using all sub-levels of Arabic language in different phonetic levels when using Arabic language. And doubt, fear and sometimes despair of learning this language.

It is worth mentioning that what will be investigated here is only the effect of phonetic levels of the Arabic language in learning listening and speaking skills. The lexical influence of the two languages has led to a very limited phonetic influence and various Arabic sounds that do not exist in Persian, i.e. " " Θ. ħ. ð. s<sup>h</sup>. d<sup>h</sup>. t<sup>h</sup>. ð<sup>h</sup>. ʕ. ʁ. w " only in writing and not in speech have entered Farsi, currently, this significant difference has caused a phonetic disorder between the two languages, Arabic and Persian. Therefore, we are trying to investigate a new method called "confrontational analysis and analysis" that prevents phonetic interference between Arabic and Persian languages.

## 2. Literature Review

In this research, we use confrontational analysis to analyze the data related to the interference of Arabic and Persian phonetic systems.

In the second half of the 20th century, scientists sought to provide an effective teaching method for foreign languages, with the help of which today's languages can be taught better and in less time; A method that, in addition to reading and writing, also strengthens the speaking and listening abilities of language learners.

## 3. Materials and Methods

In this article, an attempt has been made to investigate the effect of phonetic levels of the Arabic language on learning listening and speaking skills using descriptive-analytical and survey methods. The statistical sample of the research consists of the second semester students of Semnan and Tehran universities, and the tools used in this research are observation, interview and test, and observation and interview were used to collect data related to phonetic influence. . Arabic language levels in learning listening and speaking skills. Persian language students have been used.

## 4. Discussions and conclusion

The present research examines the role of phonetic interference and its effect on the occurrence of such errors by referring to some common errors of Persian-language Arabic students. The purpose of the research is to investigate and identify the phonetic errors of the Persian-speaking Arabic students. The statistical population of this research consists of 44 second-year students equally from Semnan and Tehran universities, and 12 questions were given to both groups through a test, and using the chi-square test, the correct number and errors of each of these 12 The question was compared in two groups of Semnan and Tehran.

The results of the research show that since the learner is trying to learn a second language, due to sticking to his mother tongue unconsciously, he tries to maintain the structure of the previous language and shows resistance to the new findings of the phonetic system of the language. Based on the comparative analysis at the phonetic level, we came to the conclusion that after describing and then comparing and confronting the two languages, as well as the hierarchy of difficulties in pronouncing the sounds, the sounds that are at level four (extreme differentiation)

are the most difficult in teaching Arabic sounds to Persian speakers. creates, because at this level a completely new case must be learned that has no similar case in the native language; Therefore, our greatest focus in learning the phonetic system of the target language should be on these sounds.



## تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربی ایرانیان غیر عرب‌زبان

محمد مهدی غلامی<sup>۱</sup>، علی ضیغمی<sup>۲</sup>، سید رضا میراحمدی<sup>۳</sup>

[mmahdigholami@semnan.ac.ir](mailto:mmahdigholami@semnan.ac.ir)

۱. گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه:

[zeighami@semnan.ac.ir](mailto:zeighami@semnan.ac.ir)

۲. نویسنده مسئول، گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه:

[rmirahmadi@semnan.ac.ir](mailto:rmirahmadi@semnan.ac.ir)

۳. گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه:

### اطلاعات مقاله چکیده

زبان‌های فارسی و عربی در زمینه دادوستد واژگان بر یکدیگر تأثیراتی آوایی، دستوری و واژگانی داشته‌اند و به لحاظ نظام آوایی با هم شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند؛ زبان عربی امروزه به‌عنوان یکی از شش زبان رسمی سازمان ملل و نخستین زبان جهان اسلام مطرح است که زبان‌آموزانی از کشورهای مختلف و به‌ویژه ایران، اقدام به یادگیری این زبان می‌کنند. عربی‌آموزان در مراحل مختلف یادگیری زبان عربی به‌عنوان زبان خارجی، دچار خطاهای آوایی متعددی می‌شوند. از آنجایی که نظام آوایی زبان مادری زبان‌آموزان به‌صورت پیش‌فرض در ذهن آنان نقش بسته است، بنابراین بروز خطا در طول یادگیری زبان بعدی از سوی زبان‌آموز غیربومی پدیده‌ای طبیعی است. در سطح آوایی زبان عربی، آواهایی وجود دارد که از لحاظ تلفظ و نحوه ادا با آواهای متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارد؛ از جمله حروف عربی «ث، ح، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، و» که به دلیل نبود در زبان فارسی به نزدیک‌ترین آوای نظیر خود در نظام آوایی زبان فارسی تبدیل شده‌اند. از این رو عربی‌آموزان فارسی‌زبان، در زمینه شنیداری و گفتاری به‌عنوان برون‌داد زبان مهارت کافی را ندارند، بلکه به سبب نبود تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای بین سطوح مختلف زبان عربی و فارسی، معمولاً به هنگام کاربرد زبان عربی، در به‌کارگیری تمام زیرویم‌های زبان عربی در سطح آوایی دچار شک و تردید، ترس و درنهایت یأس از فراگیری این زبان می‌شوند. نتایج بررسی در پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن است که زبان‌آموز در حال یادگیری زبان خارجی، به دلیل پایبندی به زبان مادری خود ناخودآگاه، تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایی زبان است، مقاومت نشان می‌دهد. هدف این پژوهش آن است: نخست به تعریف و تفصیل تحلیل مقابله‌ای و سپس به توضیح نظام آوایی زبان فارسی و عربی و سپس به توضیح انواع تداخل و در نهایت راه‌حل‌ها و راهکارهایی برای جلوگیری از تداخل ارائه دهد. بر اساس تجزیه‌وتحلیل تقابلی در سطح آوایی به این نتیجه رسیدیم که پس از توصیف و سپس مقایسه و مقابله دو زبان و همچنین سلسله‌مراتب دشواری‌های تلفظ آواها، آواهایی که در سطح چهار (تمایز افراطی) قرار دارد، بیشترین دشواری را در آموزش آواهای زبان عربی به فارسی‌زبانان ایجاد می‌کند، چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد، آموخته شود؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد.

نوع مقاله:

علمی - پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۳/۰۵/۱۳

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۳/۰۸/۱۲

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:

۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:

تداخل آوایی، مهارت شنیداری و گفتاری، خطاهای آوایی، تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای.

استناد: غلامی، محمد مهدی؛ ضیغمی، علی؛ میراحمدی، سید رضا؛ (۱۴۰۳): تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربی ایرانیان غیر عرب‌زبان، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شماره ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۳۷-۲۱۱). DOI: 10.22059/jolr.2024.380345.666892



**۱. مقدمه**

امروزه آموزش زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و با افزایش نیازهای متقابل، پیشرفت علم و همچنین مبادلات گوناگون در تمامی حوزه‌ها، به‌خصوص زبان و فرهنگ بین جوامع نیاز به آموزش صحیح و مناسب با ساختار زبان مقصد بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ بنابراین، اهتمام به آموزش زبان دوم به دانشجویان ایرانی، دارای اهمیت ویژه‌ای است. یکی از مشکلاتی که هنگام یادگیری زبان جدید رخ می‌دهد، تداخل آوایی زبان‌آموزی است که برای یادگیری زبان دوم تلاش می‌کند، وی به دلیل پابندی به زبان مادری خود، ناخودآگاه تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایی زبان است، مقاومت نشان می‌دهد. از این‌رو عربی‌آموزان فارسی‌زبان، در زمینه شنیداری و گفتاری به‌عنوان برون‌داد زبان مهارت کافی را ندارند، بلکه به سبب نبود تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای بین سطوح مختلف زبان عربی و فارسی، اغلب به هنگام کاربرد زبان عربی، در به‌کارگیری تمام زیربوم‌های زبان عربی در سطوح مختلف آوایی دچار شک و تردید، ترس و بعضاً یأس از فراگیری این زبان می‌شوند.

شایان‌ذکر است آنچه در اینجا بررسی خواهد شد، تنها تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری است. تأثیر واژگانی دو زبان، به تأثیر آوایی بسیار محدودی منجر شده و واج‌های عربی «ث، ح، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، و» که در فارسی وجود ندارد، تنها در نوشتار و نه در گفتار به فارسی وارد شده‌اند، در حال حاضر، این اختلاف چشمگیر، باعث به‌وجودآمدن اختلال آوایی بین دو زبان عربی و فارسی شده است. از این‌رو درصد بررسی روش جدیدی با عنوان «تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای»<sup>۱</sup> هستیم که از تداخل آوایی بین دو زبان عربی و فارسی جلوگیری کند. پژوهش حاضر با اشاره به برخی از خطاهای رایج دانشجویان عربی‌آموز فارسی‌زبان، نقش تداخل آوایی و تأثیر آن، در بروز این‌گونه خطاها را بررسی می‌کند. هدف از انجام این پژوهش، بررسی و شناسایی خطاهای آوایی دانشجویان عربی‌آموز فارسی‌زبان است. جامعه آماری این پژوهش را ۴۴ دانشجوی نیمسال دوم به طور مساوی از دانشگاه‌های سمنان و تهران تشکیل می‌دهد و ۱۲ سؤال از طریق آزمون در اختیار هر دو گروه قرار داده شد و با استفاده از آزمون کای/اسکوئر<sup>۲</sup>، تعداد درست و خطاهای هر یک از این ۱۲ سؤال در دو گروه سمنان و تهران مورد مقایسه قرار گرفت. شایان‌ذکر است که در تحلیل داده‌های پژوهش، تمرکز ما بر مهارت شنیداری به دلیل اهمیت ویژه آن در بررسی آوایی بوده است و به جهت محدودیت این جستار، مهارت گفتاری صرفاً از دید تولید آوا در بررسی آوایی مورد پژوهش قرار گرفته است و بررسی مجزای آن به پژوهش‌های بعدی موکول می‌گردد.

1. Contrastive analysis.

2. Chi-squared test.

**۱-۱. روش پژوهش**

در این مقاله تلاش کرده‌ایم با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و روش پیمایشی به بررسی تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری بپردازیم. نمونه آماری پژوهش را دانشجویان نیمسال دوم در دانشگاه‌های سمنان و تهران تشکیل می‌دهند، ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر برای گردآوری مطالب، مشاهده، مصاحبه و آزمون است که مشاهده و مصاحبه به منظور گردآوری داده‌های مربوط به تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان فارسی‌زبان به کار گرفته شده است.

**۱-۲. سؤالات پژوهش**

۱. تداخل آوایی در یادگیری مهارت شنیداری زبان عربی برای فارسی‌زبانان بیشتر در کدام آواها و سطوح آوایی رخ می‌دهد؟

۲. مهم‌ترین شاخصه‌های تداخل نظام آوایی در زبان عربی و فارسی چیست؟

**۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری**

در بررسی انجام گرفته در سامانه‌های مختلف از جمله ایرانداک، نورمگز، پرتال جامع علوم، SID، پژوهش مستقلی که به طور مشخص مسئله ما در آن پرداخته شده باشد، نیافتیم؛ اما در رابطه با تداخل بین فارسی و عربی پژوهش‌هایی در مجلات مختلف علمی موجود است؛ مقاله «تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم» تألیف رزینا عیلانی (۱۳۸۰). در این مقاله بیشتر به کلیاتی درباره تداخل و تأثیر آن در آموزش و یادگیری زبان دوم پرداخته است. نتایج مقالات نشان‌دهنده این است که یکی از پدیده‌های زبان‌شناختی که توجه خاصی را از سوی متخصصان زبان ایجاب می‌کند، تداخل زبان مادری در زبان دوم است. جلوگیری از تأثیر زبان مادری بر زبان دوم، غیرممکن است، زیرا زبان مادری در آموزش زبان خارجی همیشه آشکارا یا پنهان ظاهر می‌شود.

مقاله دیگری تحت عنوان «تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان» تألیف مشترک نرگس گنجی و مریم جلائی پیکانی (۱۳۹۱). در این مقاله ابتدا تداخل را شرح داده و سپس تأثیر تداخل منفی زبان فارسی در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده این است که تداخل زبان فارسی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای نگارشی دانشجویان این رشته و ترجمه کلمه به کلمه از مؤثرترین عوامل بروز آن است.

مقاله «نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش فارسی‌آموزان عرب‌زبان» تألیف مشترک رضوان متولیان نائینی و عباس استوار ابرقویی (۱۳۹۲). این مقاله ابتدا تداخل را از حیث نظری و زبان‌شناسی بررسی کرده، سپس جنبه‌های تداخلی موجود بین دو زبان و در ادامه تأثیر تداخل در خطاهای دستوری زبان‌آموزان را ارزیابی کرده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن

است که بررسی خطاها یکی از عوامل مؤثر در یادگیری زبان دوم است؛ لذا، در تحلیلی که از انواع خطاها داشته و با اتکا به نتایج حاصل، راهکارهایی در امر آموزش برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و فراگیران ارائه داده و اعلام کرده توصیف خطاهای تداخلی در جهت‌دهی آموزشی به معلم کمک می‌کند.

مقاله «تداخل زبانی و دگرگونی معنایی وام‌واژه‌های عربی و جنبه‌های تأثیر آن بر ترجمه از عربی» تألیف مشترک علیرضا نظری و زهره اسدالله‌پور عراقی (۱۳۹۴). در این مقاله با ارائه دسته‌بندی جدید و کلی واژگان دخیل عربی، جنبه‌های اثرگذار هر دسته، در ترجمه را مشخص نموده است و نشان داده که ترجمه از عربی با وجود واژگان دخیل فراوان، گرچه از سویی ممکن است یاریگر باشد، اما باتوجه‌به تحولات معنایی، بسیاری از این واژگان و تفاوت کاربردی و با تفاوت ابعاد نشان‌داری دسته دیگر، می‌تواند باعث کج‌روی در معادل‌یابی شود. ابتدا تداخل را شرح داده و سپس با استخراج وام‌واژه‌ها، تحولات معنایی آن‌ها را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در سطح آوایی برخی واج‌های عربی، به دلیل نبود در فارسی و برخی به دلیل تولید دوگانه‌ای که در عربی دارد به نزدیک‌ترین واج نظیر خود از نظر مکان تولید در نظام واجی زبان فارسی تبدیل شده است. در سطح معنی با اینکه وام‌واژه عیناً وارد زبان فارسی شده، معنایی غیر از آنچه در زبان عربی داشته به خود گرفته است و بر مفهوم دیگری دلالت دارد.

مقاله دیگری نیز در این زمینه، تحت عنوان «تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی» تألیف مشترک مصطفی رسولی‌نژاد، سید رضا میراحمدی و حبیب کشاورز (۱۴۰۰). در این مقاله با تبیین تداخل مثبت زبانی، به استخراج تشابهات موجود در واج، واژگان و دستور دو زبان و مقایسه آنها پرداخته است که پژوهشی نو در این زمینه است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از واژگان عربی در فارسی دچار تغییر یا تحول معنایی نشده و معنایی یکسان در دو زبان دارند. این عدم تغییر و تحول معنایی باعث یادگیری آسان‌تر برخی واژگان دخیل خواهد شد. از طرفی برخی تشابهات دستوری در دو زبان وجود دارد که با بهره‌گیری اساتید و مدرسان زبان عربی از این تداخلات دستوری مشابه و موجود بین دو زبان، فرایند آموزش تسهیل می‌شود.

مقاله دیگری تحت عنوان «واکاوی روش آموزشی فعالیت - محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی» تألیف مشترک سعد الله همایونی و مریم فولادی (۱۴۰۱). در این مقاله اصول رویکرد آموزشی فعالیت-محور در آموزش نظام آوایی زبان عربی را به مذاقه بگذارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد یادگیری نظام آوایی زبان عربی به‌عنوان پایه و اساس تعامل با اهل زبان، نیازمند روش آموزشی ارتباطی است، چراکه خاصیت نظام آوایی در زبان عربی، به‌گونه‌ای است که نخست، هر دو سطح زنجیری و زبر زنجیری کارکرد معنایی دارند و نیازمند آموزش هستند و دیگر، آموزش این سطوح در قالب کلمات و جملات منفرد و در خلأ نمی‌تواند

پاسخگوی نیاز ارتباطی زبان آموز باشد. استفاده از این روش آموزشی می‌تواند یک روش کاربردی و مؤثر در یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی باشد. بنابراین با بررسی سایر پژوهش‌های مرتبط در این حوزه تا حد اطلاع پژوهشگران، پژوهشی یافت نشد که دقیقاً به بررسی تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربی ایرانیان غیر عرب‌زبان پرداخته باشد و از این رو، پژوهش حاضر دارای نوآوری است.

### ۳. تحلیل مقابله‌ای

در این پژوهش ما با استفاده از تحلیل مقابله‌ای به تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط تداخل نظام آوایی عربی و فارسی می‌پردازیم. در نیمه دوم قرن بیستم، دانشمندان در پی ارائه یک روش آموزش مؤثر برای زبان‌های خارجی بودند که به کمک آن بتوان زبان‌های امروزی را بهتر و در مدت‌زمان کمتری آموزش داد؛ روشی که علاوه بر خواندن و نوشتن، قابلیت‌های گفتاری و شنیداری زبان‌آموزان را نیز تقویت کند. برای نیل به این هدف روش‌های آموزشی متنوعی پیشنهاد شد، در این میان یک گرایش جدید از زبان‌شناسی مقابله‌ای یعنی تجزیه و تحلیل مقابله‌ای نیز پا به عرصه وجود گذاشت. از جمله بنیان‌گذاران این شاخه از زبان‌شناسی مقابله‌ای فریز<sup>۱</sup> و لادو<sup>۲</sup> بودند (البرزی، رئیسی، ۱۳۸۸: ۱۶).

لادو می‌گوید: مهم‌ترین مانع یادگیری زبان دوم، تداخل زبان اول با زبان دوم است. در واقع تفاوت مقوله‌های زبان اول و زبان دوم، باعث ایجاد تداخل می‌گردد. هرچه تفاوت بین مقوله زبان اول و دوم بیشتر باشد، یادگیری آنها برای زبان‌آموز دشوارتر خواهد بود. بر اساس نظر لادو اگر این تداخل برداشته شود، زبان‌آموز هیچ مشکلی برای یادگیری یک‌زبان نخواهد داشت. او بر این عقیده بود که می‌توان با یافتن تفاوت‌های بین دو زبان، حوزه‌های مشکل‌زا را پیش‌بینی کرد (لادو، ۱۹۵۷).

اما آلر<sup>۳</sup> و ضیاء حسینی به‌اتفاق هم در آزمایشی به این نتیجه رسیدند که وقتی زبان اول و دوم یکسان یا کاملاً متفاوت هستند، تداخل زبان اول با زبان دوم صورت نمی‌گیرد؛ بنابر این نظریه، بیشتر تداخل‌ها به سبب مشابهت عناصر از جمله نظام آوایی دو زبان رخ می‌دهد و این کاملاً درست نیست که بگوییم هرچه دو زبان متفاوت‌تر باشد، یادگیری آنها مشکل‌تر است؛ بنابراین می‌توان گفت یادگیری آواها، هنگامی که آواهای زبان دوم بیشتر شبیه مقوله‌های زبان اول باشند، تداخل بیشتری روی می‌دهد (آلر، ضیاء حسینی، ۱۹۷۰).

1. freez
2. Lado
3. Oller



تحلیل مقابله‌ای با کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های سطح آوایی بین دو زبان عربی و فارسی به پیش‌بینی خطاهای احتمالی در یادگیری زبان خارجی و تجزیه و تحلیل این خطاها می‌پردازد. دستاورد بزرگ این کار موجب جداسازی خطا و اشتباه می‌شود که اولی نظام‌مند و ناشی از ناآگاهی و یا کمبود آگاهی نسبت به زبان خارجی و آوای آن است که اغلب از سوی زبان‌آموز رخ می‌دهد و دومی تصادفی و ناشی از خطاهای فردی است که معمولاً به خود اهل زبان مربوط است (الجمیلی، ۲۰۰۴: ۱۰). با توجه به این تعریف، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مقایسه زبان‌ها در تحلیل مقابله‌ای، به منظور دستیابی به اهدافی مانند کشف ویژگی‌های مشترک و متفاوت دو زبان یا تبیین علت بروز آنها و پیش‌بینی خطاها انجام می‌گیرد.

#### ۴. تحلیل مقابله‌ای در سطح آوایی

عناصر تشکیل‌دهنده در این سطح به دو دسته عمده «عناصر زنجیری» که شامل آواها و «عناصر زیر زنجیری» که شامل تکیه، درنگ و آهنگ است، تقسیم می‌شود. البته در این مقاله، تنها به سطح زنجیری پرداخته می‌شود.

با تحلیل مقابله‌ای سطح زنجیری بر اساس چهار مرحله‌ای که ضیاء حسینی (۱۳۹۲: ۲۵-۲۳) برای بررسی مقابله‌ای برمی‌شمارد به این پژوهش اقدام می‌کنیم؛ این مراحل عبارت است از:

۱. انتخاب: انتخاب سطح آوایی در میان انواع عناصر زبانی که شامل نظام آوایی عربی و فارسی می‌شود.

۲. توصیف: در این مرحله با استفاده از نظام آوایی، تداخل آوایی دو زبان عربی و فارسی توصیف می‌شود.

۳. مقایسه و مقابله: در این مرحله به منظور کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام آوایی در دو زبان بین تداخل آوایی عربی و فارسی، مقایسه و مقابله انجام می‌شود.

۴. پیش‌بینی: بعد از مشخص کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های بین نظام آوایی در دو زبان به پیش‌بینی مشکلات عربی‌آموزان فارسی‌زبان در یادگیری نظام آوایی اقدام می‌شود.

#### ۵. تجزیه و تحلیل مهارت شنیداری و گفتاری در سطح آوایی

یک فارسی‌زبان برای یادگیری زبان عربی در اولین روزها و ماه‌های یادگیری زبان عربی، دو مشکل بزرگ دارد:

۱. هنگام شنیدن، نمی‌تواند برخی آواهای زبان عربی را در زنجیره گفتار از هم تفکیک کند و در نتیجه نمی‌تواند آنها را در یک نظام آوایی قرار دهد؛

۲. هنگام سخن گفتن، نمی‌تواند برخی آواهای عربی را تولید کند. او هنگام شنیدن و حتی سخن گفتن، نظام آوایی زبان مادری خود را معیار قرار می‌دهد و ناخودآگاه آواهای زبان عربی را بر اساس آن می‌شنود و تقلید، تقویت و تلفظ می‌کند و در نتیجه، مرتکب خطا می‌شود. این خطاها با

توجه به توصیف دقیق آواشناسان از آواهای هر زبان، از جمله زبان عربی، قابل پیش‌بینی و پیش‌گیری است (زهره تهوری و دیگران، ۱۳۹۵: ۵).

آواشناسان، آواهای هر زبان را به دو دسته تقسیم می‌کنند: «هم‌خوان‌ها» و «واکه‌ها». در تولید هم‌خوان‌ها، سه مؤلفه اصلی دخالت دارند: جایگاه تولید؛ شیوه تولید و واکداری یا بی‌واکی. در تولید واکه‌ها نیز سه مؤلفه اصلی دخالت دارد: ارتفاع زبان؛ جایگاه زبان و گردی لب‌ها (مدرسی قوامی، ۱۳۹۰: ۴۰). بیشترین خطا و تداخل آوایی عربی آموزان، آنگاه روی می‌دهد که یکی از این شش مؤلفه را به‌درستی رعایت نکنند، رعایت نکردن هر مؤلفه، خطاهای آوایی مشخصی را در پی دارد.

محققان و معلمان زبان دوم دریافته‌اند اشتباهاتی که یک فرد در فرایند ساختن یک نظام جدید از زبان مرتکب می‌شود، باید به‌دقت تجزیه و تحلیل شود؛ زیرا آنها بعضی از راه‌حل‌های درک فرایند آموختن زبان دوم را در این خطاها جست‌وجو می‌کنند (Brown, 1994:204). در این راستا تجزیه و تحلیل دقیق عناصر آوایی، واژگانی و دستوری زبان دوم و مقایسه آن با زبان مادری زبان‌آموز - به‌ویژه هنگام آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان که با چالش افسارگسیخته تداخل زبانی روبه‌رو هستند - می‌تواند بسیار سودمند واقع شود.

## ۶. نظام آوایی زبان فارسی و زبان عربی

به منظور بررسی نظام آوایی زبان فارسی و عربی، نخست واکه‌ها و سپس هم‌خوان‌های دو زبان، معرفی و توصیف شده و سپس تفاوت آنها بیان می‌گردد. در توصیف نظام آوایی دو زبان، ابتدا باید به تهیه فهرست واج‌های هر زبان پرداخت. براین اساس همان‌گونه که بیان شد: هم‌خوان‌ها بر سه معیار محل، شیوه تولید، واکداری و بی‌واکی، واکه‌ها نیز بر اساس محل تولید، میزان ارتفاع زبان و حالت لب‌ها توصیف می‌شود. به‌رحال اگر الگویی برای تجزیه و تحلیل تقابلی زبان در نظر گرفته شود، باید زبان دوم بیش از زبان اول در نظر گرفته شود؛ چون زبان‌آموز درصدد تسلط بر زیر و بم‌های زبان دوم است که به موازات آن، لایه‌های زبان اول وی به منظور تسلط آسان‌تر بر زبان دوم و جلوگیری از تداخل زبانی، مورد مقایسه و سنجش قرار می‌گیرد.

حق‌شناس در تعریف واکه می‌گوید: «اگر واک که به کمک ارتعاش تارآواها در حنجره تولید می‌شود، در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد نکند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای بدان افزوده نشود، آن را واکه می‌گوییم» (حق‌شناس، ۱۳۵۶: ۷۳)؛ و در تعریف همخوانی می‌آورد: اگر واک‌های بازدم در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد کنند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای به آن افزوده شود، آن آوا را هم‌خوان می‌گوییم (همان).

## ۶-۱. نظام آوایی زبان فارسی

## ۶-۱-۱. واکلهای زبان فارسی

ویژگی‌های زیر را برای نظام واکلهای فارسی می‌توان برشمرد:

در زبان فارسی ۶ واکه ساده وجود دارد که می‌توان آنها را بر مبنای محل تولید به دو گروه تقسیم کرد:

۱. گروه واکلهای پیشین: {i, e, æ} {ـِ، ـَ، ـِ} {برده/bærdə/، زرشک/zereʃk/، تیر/ti:r/}

۲. گروه واکلهای پسین: {u, o, ɒ} {ـُ، ـُو، ـَ، ـِ} {تاب /tɒ:b/، بُت /bɒt/، نوش /nu:f/} اما اگر میزان ارتفاع زبان را در تولید واکلهای معیار قرار دهیم، واکلهای فارسی را به دسته می‌توان تقسیم نمود:

۱. گروه بسته: {i:, u} {ـِ، ـُو، ـِ}

۲. گروه میانی: {e, o} {ـِ، ـَ}

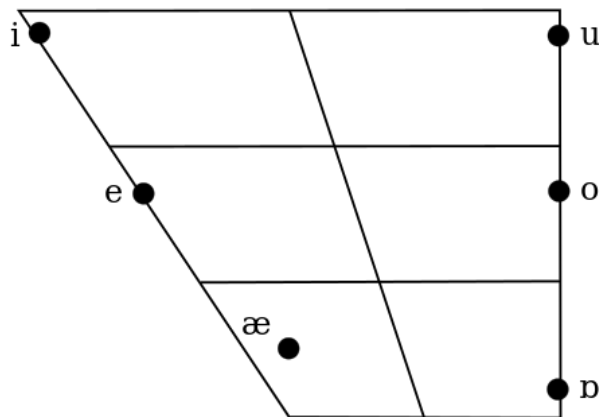
۳. گروه باز: {æ, ɒ} {ـِ، ـَ}

و اگر شکل لبها را در تولید واکلهای معیار قرار دهیم، واکلهای فارسی را می‌توان به دو گروه تقسیم نمود:

۱. گروه واکلهای گرد: {ɒ, o, u} {ـَ، ـُو، ـِ}

۲. گروه واکلهای گسترده: {e, i, æ} {ـِ، ـِ، ـِ} (شمره، ۱۳۷۸: ۶۹).

نظام واکلهای زبان فارسی را می‌توان در شکل زیر خلاصه کرد:



(شکل شماره ۱)

## ۶-۱-۲. همخوان‌های زبان فارسی

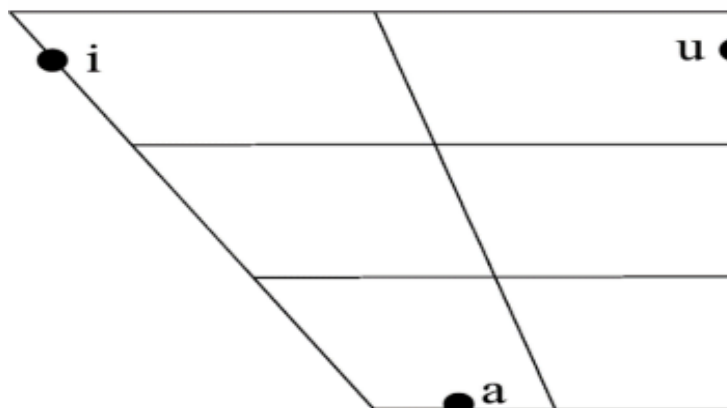
در زبان فارسی ۲۳ همخوان به شرح زیر وجود دارد: (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵: ۱۶).

چاکنه‌ای	ملازی	کامی	لثوی- کامی	لثوی	دندانی لثوی	لب و دندانی	دولبی	جایگاه شیوه تولید	
								واکدار	بی‌واک
	ق، غ (G)	گ (g)			د (d)		ب (b)	واکدار	انسدادی (انفجاری)
	ع، ه (?)	ک (K)			ط، ت (t)		پ (p)	بی‌واک	
			ج (d̥)					واکدار	انسایشی
			چ (tʃ)					بی‌واک	
			ژ (ʒ)	ز، ذ، ض، ظ (z)		و (w)		واکدار	سایشی
	ح، ه (h)	خ (χ)	ش (ʃ)	س، ص، ث (s)		ف (f)		بی‌واک	
				ن (n)			م (m)	واکدار	خیشومی
				ر (r)					لرزشی
				ل (l)					کناری
		ی (j)							غلثی (لغزشی)

(جدول شماره ۱)

**۲-۶. نظام آوایی زبان عربی****۱-۲-۶. واکه‌های زبان عربی**

در زبان عربی ۶ واکه وجود دارد که ۳ واکه کوتاه فتنحه (a)، کسره (i)، ضمه (u) و ۳ واکه دیگر حالت کشیده همان واکه‌های کوتاه /u:/ /i:/ /a:/ که در جایگاه تولید یکسان، ولی در کمیت تولید، متفاوت هستند. نظام واکه‌ای زبان عربی، یک نظام ۳ واکه‌ای که شامل دو واکه افراشته {i پیشین و {u پسین هستند و واکه افتاده {a} که واکه‌ای میانی است (کرد زعفرانلو کامبوزیا، هاشمی: ۱۳۹۳).



(شکل شماره ۲)

## ۶-۲-۲. همخوان‌های زبان عربی

واج‌های این زبان در مجموع ۲۸ همخوان هستند. جایگاه‌های تولید همخوان‌ها در ۱۰ محل این گونه است: دولبی / لبی‌دندانی / بین‌دندانی / دندانی‌لثوی / لثوی / کامی / نرم‌کامی / ملازی / حلقی / چاکنایی (ثمره، ۱۳۷۸: ۷۰). شیوه تولید هم‌خوان‌ها به‌صورت زیر است:

انفجاری / سایشی / انسایشی / لرزشی / خیشومی / کناری / غلتی.

شیوه	جایگاه		دولبی	لب و دندانی	بین‌دندانی	دندانی لثوی	لثوی	کامی	نرم کامی	ملازی	حلقی	چاکنایی (حنجره‌ای)
	واکدار	بی‌واک										
انفجاری	واکدار	بی‌واک	ب (b)			د (d) ض (ʒ)						
		بی‌واک				ت (t) ط (ʔ)		ک (k) ق (q)			ء (?)	
انسایشی	واکدار						ج (g)					
سایشی	واکدار	بی‌واک	و (w)		ذ (ð) ظ (ʒ)	ز (z)				غ (ɣ) ع (ʕ)		
	بی‌واک		ف (f)	ث (θ)	س (s) ص (sʕ)	ش (ʃ) ج (j)				خ (χ) ح (ħ)		ه (h)
خیشومی	واکدار		م (m)			ن (n)						
لرزشی	واکدار					ر (r)						
کناری	واکدار					ل (l)						
غلتی (لغزشی)							ی (j)					

(جدول شماره ۲)

## ۷. سلسله مراتب دشواری تلفظ آواها

یکی از روش‌هایی که در زبان‌شناسی مقابله‌ای مطرح می‌شود، بررسی زبان بر اساس سلسله‌مراتب دشواری است. پراتور در این رابطه شش مرتبه دشواری اشاره می‌کند (prator, 1967) این سلسله مراتب برای درجه‌بندی مشخصه‌های نظام آوایی زبان‌ها به کار می‌روند. تشخیص اینکه کدام‌یک از بخش‌های زبان، دشوار و کدام‌یک کمتر دشوار است، در این نظریه تعیین شده است که سطح اول آسان‌ترین و سطح آخر، دشوارترین سطح یادگیری است:

۷-۱) سطح صفر: انتقال<sup>۱</sup>

در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. در این سطح، زبان آموز به راحتی می‌تواند آوا را از زبان مبدأ به زبان مقصد به شکلی مثبت انتقال دهد. چنین انتقالی بر این اصل قرار دارد که هیچ‌گونه مشکلی را در برنخواهد داشت. به همین دلیل به آن «سطح صفر» اطلاق می‌گردد.

زبان مبدأ (فارسی)	ء (؟) /ب/ /ت/ /ت/ /خ (χ) /د/ /د/ /ر/ /ف / /ل/ /م / /ن/ /ه / /ه (h) /ی (j)
زبان مقصد (عربی)	ء (؟) /ب/ /ت/ /ت/ /خ (χ) /د/ /د/ /ر/ /ف / /ل/ /م / /ن/ /ه / /ه (h) /ی (j)

(جدول شماره ۳)

۷-۲) سطح یک: ادغام<sup>۲</sup>

در این سطح، دو واحد آوایی در زبان مبدأ به صورت یک واحد در زبان مقصد همگرا می‌شوند و زبان آموز باید تفاوتی را که میان این دو واحد در زبان مبدأ وجود دارد، نادیده بگیرد. در این سطح نمونه‌ای برای ارائه وجود ندارد.

۷-۳) سطح دو: تمایز محدود<sup>۳</sup>

در این سطح، واحدهای آوایی در زبان مبدأ هست که در زبان مقصد وجود ندارد.

زبان مبدأ (فارسی)	پ / (p) / چ / (tʃ) / ژ / (ʒ) / گ / (g)
زبان مقصد (عربی)	-

(جدول شماره ۴)

۷-۴) سطح سوم: بازخوانی<sup>۴</sup>

واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند؛ بنابراین زبان آموزان بر اساس شباهت، به کل گرایشی بیش از اندازه می‌پردازند؛ لذا برای زبان آموزان مشکل ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که گفتارشان غیرطبیعی جلوه کند.

زبان مبدأ (فارسی)	ز / (z) / س / (z) / ش / (ʃ) / ج / (dʒ) / ک / (k) / ق / (G) / و / (w)
زبان مقصد (عربی)	ز / (z) / س / (z) / ش / (ʃ) / ج / (dʒ) / ک / (k) / ق / (G) / و / (w)

(جدول شماره ۵)

1. Transfer
2. Coalescence
3. Underdifferentiation
4. Reinterpretation

**۷-۵- سطح چهارم: تمایز افراطی<sup>۱</sup>**

این سطح در مقابل سطح دو قرار دارد. این بار واحدی آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

زبان مبدأ (فارسی)	-
زبان مقصد (عربی)	ث / (θ) ح / (ħ) ذ / (ð) ص / (s <sup>ç</sup> ) ض / (t <sup>ç</sup> ) ظ / (θ <sup>ç</sup> ) ع / (ç) غ / (y)

(جدول شماره ۶)

**۷-۶- سطح پنجم: انشقاق<sup>۲</sup>**

این سطح در مقابل سطح یک قرار دارد؛ به این معنا که بخشی در زبان مبدأ، به دو یا چند بخش در زبان مقصد تقسیم می‌شود؛ یعنی یک واحد آوایی در زبان مبدأ، به صورت دو یا چند واحد آوایی در زبان مقصد واگرایی می‌یابد و زبان‌آموز باید وجود تمایزها را فرابگیرد (همایونی، فولادی، ۱۴۰۱: ۱۳). در این سطح نمونه‌ای برای ارائه وجود ندارد. آنچه مهم است، این است که یادگیری تلفظ زبان مقصد، سطوح صفر، یک و دو مشکلی ایجاد نمی‌کنند؛ بلکه مشکل اساسی در سطوح سه، چهار و پنج است. بر اساس این سلسله‌مراتب دشواری، سطح چهار (تمایز افراطی) بیشترین دشواری را در آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان ایجاد می‌کند، چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد، آموخته شود؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد.

در وهله دوم، آنچه مهم است توجه به آواهای سطح سوم است؛ زیرا در این سطح هم‌خوان‌های دو زبان در برخی از ویژگی‌ها، چون جایگاه تولید یا شیوه تولید و یا همچنین واگذاری با یکدیگر متفاوت هستند و عدم شناخت این آوا، منجر به تداخل آوایی خواهد شد. در حوزه واکه‌ها، آنچه به‌طور کلی خودنمایی می‌کند و در تقویت فهم و گفتار، باید بیش از همه مدنظر قرار بگیرد توجه به دو نکته اساسی است؛ اول اینکه، واکه «\_» در دو زبان متفاوت است و زبان‌آموز برای جلوگیری از خطا در فهم و تلفظ آن باید به تفاوت این واکه در زبان مادری و زبان مقصد واقف باشد (همان).

**۸. قرض‌گیری در سطح آوایی**

قرض‌گیری در زبان امری غیرقابل‌انکار و تقریباً عادی است که این قرض‌گیری در واج، واژگان و دستور نمایان است. طی فرایند قرض‌گیری واژگان، واحه‌های زبان مبدأ باید با نظام واجی زبان مقصد مطابقت یابد. در سطح واجی (آوایی) با دو گروه تغییرات از جمله حذف و جایگزینی روبه‌رو می‌شویم.

1. Overdifferentiation
2. Split

از آنجایی که زبان فارسی، رسم‌الخط عربی را برای نظام نوشتارش قرض گرفته است؛ تقریباً همه کلمات قرضی به شکل عربی آن نوشته می‌شود (حیات عامری، ۱۳۹۶: ۸). بی‌شک یکی از دلایل حفظ آوای عربی در زبان فارسی، نگاه همراه با تقدسی بوده که به این زبان به‌عنوان زبان وحی (قرآن کریم) می‌شده است. از این رو حذف تنها در برخی از وام‌واژه‌های زبان عربی رخ می‌دهد، به‌ویژه زمانی که در انتهای کلمه‌ای حرف همزه قرار داشته باشد؛ مانند هجاء ← هجا.

از سوی دیگر جایگزینی تغییر بسیار شایع دیگری است که در نظام آوایی کلمات دخیل صورت می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، به دلیل تفاوت ریشه‌ای دو زبان عربی و فارسی و نظام آوایی متمایزی که دارند، بسیاری از واج‌های عربی در زبان فارسی یافت نمی‌شود و تنها وجودشان در نظام خطی یا نوشتاری ملاحظه می‌شود. از این رو گاه شاهد چهار نویسه متفاوت «ز، ذ، ض، ظ» با یک تلفظ واحد /z/ و گاه شاهد سه نویسه «س، ص، ث» با تلفظ واحد /s/ در زبان فارسی هستیم. علاوه بر هم‌خوان‌هایی که ذکر شد، هم‌خوان‌های /ح/ط/ع/غ/و/ نیز در زبان فارسی غائب است و در نتیجه به ترتیب آوای /W/G/?/t/h/ جایگزین می‌شود؛ ولی باید توجه کرد که این جایگزینی‌ها تنها در تلفظ نمایان و در نوشتار همان صورت کلمه عربی عیناً دیده می‌شود. برای مثال واژه «معلم» در فارسی شکل خود را حفظ نموده است؛ ولی در گفتار بجای حرف عین، همزه تلفظ می‌شود. به بیان دیگر واج همزه/?/ جایگزین واج عین /ع/ می‌شود (همان).

مُعَلِّم / mu ʕ allim / ← / moʔallem /

در مثال بالا علاوه بر جایگزینی همخوانی مورد اشاره، سه جایگزینی واکه‌ای نیز صورت گرفته است. باید توجه کرد که واکه‌ها یا مصوت‌های زبان عربی سه جفت است که دوبه‌دو با هم متناظر است و از یک مخرج تولید می‌شود و تنها تفاوتشان در میزان کشش است. در زبان عربی مصوت‌های کوتاه فتحه /a/، کسره /i/ و ضمه /u/ تنها در کشش با مصوت‌های بلند /a:/، /i:/، /u:/ تفاوت دارد؛ درحالی‌که شش واکه زبان فارسی از نظر تولید نیز از هم متمایز است. به همین دلیل در نظام آوایی فارسی سه واکه دیگر جای سه واکه کوتاه‌زبان عربی در وام‌واژه‌ها را می‌گیرد که این واج‌ها عبارت است از /a/ /e/ /o/ (همان).

## ۹. تداخل

به‌طور کلی «چنانچه یادگیری اول بر یادگیری دوم تأثیر داشته است، در روان‌شناسی آن را تداخل می‌نامند» (ژیرار و گالیسون: ۷۶) و یادگیری زبان نیز از این قاعده کلی مستثنی نیست. تداخل زبانی، نوعی انتقال خودکار و غیرارادی از زبان اول به زبان دوم، به علت تداخل در عادت‌هاست و هنگامی می‌توانیم به وجود تداخل زبان اول با زبان دوم پی ببریم که بتوانیم مسیر خطاهای زبان‌آموزان را تا رسیدن به سبب این خطاها که در زبان اول وجود دارد، تعقیب کنیم (قناعت‌پیشه، ۱۳۸۵: ۱۳-۱۴). اگرچه زبان‌شناسان بر اجتناب‌ناپذیری تداخل اتفاق نظر دارند، اما برخی این پدیده



را مثبت ارزیابی می‌کنند و برخی دیگر نیز آن را منفی برمی‌شمارند. بین دو زبان فارسی و عربی تداخل موجود کاملاً واضح و آشکار است. چنین تداخلی شاید به گمان برخی منفی تلقی شده و مانع یادگیری محسوب شود. با بررسی دقیق می‌توان گفت که در مراحل ابتدایی یادگیری، این تداخل کمک شایانی به زبان‌آموز کرده و او می‌تواند در مراحل بعدی با افزایش اطلاعات و آگاهی این شباهت‌ها را تحکیم بخشیده و آن‌ها را از تفاوت‌ها جدا کند (رسولی‌نژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۶). همچنین برخی صامت‌های مشترک در زبان فارسی بر خلاف زبان عربی به صورت یکسان تلفظ می‌شوند، مانند /ع-ات، ط-ا، ث، س، ص-ا، ح، ه-ا، ذ، ز، ض، ظ-ا، غ، ق/ در حالی که هر کدام از این حروف در زبان عربی به نوع خاصی تلفظ می‌شوند (همان). در اینجا لازم است به تفاوت آوایی زبان عربی با فارسی که سبب تداخل آوایی می‌شود، توجه کرد. خطاهای آوایی به خطاهایی گفته می‌شود که زبان‌آموزان در حین به کار بردن واژه‌ها با تفاوت‌هایی آوایی در شیوه تلفظ مواجه می‌شوند. تداخلی که از زبان مادری ناشی می‌شود در هیچ زمینه‌ای، واضح‌تر از تداخل در دستگاه صوتی نیست. تداخل‌های زبانی مربوط به یادگیری آهنگ جمله، نوای گفتار و عادت‌های فردی و تکیه و لهجه افراد از این دسته است (ژیرار و گالیسون: ۷۶).

#### ۹-۱. دلایل بروز تداخل زبانی

معمولاً زبان‌آموز با پیش‌داوری غلط، یادگیری را با این فرض آغاز می‌کند که برای هر آوا یک آوا در زبان خارجی وجود دارد، بنابراین فرض، از آواهای زبان مادری خود در زبان دوم استفاده می‌کند و می‌خواهد ارتباط در زبان خارجی را تجربه کند که در واقع تمسک به اصل برابری آواها، موجب بروز خطا می‌شود. از این رو بلوم - کلونکا<sup>۱</sup> و لونیستون<sup>۲</sup> معتقدند، تسلط بر زبان خارجی شامل این فرایند تدریجی است:

۱. کنار گذاشتن برابری ترجمه‌ای

۲. تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه زبان اول

۳. توانایی فکر کردن به زبان خارجی (قناعت‌پیشه، ۱۳۸۵: ۱۶).

از جهتی دیگر زبان‌آموز حجم معینی از آواها، کلمات و کاربرد آنها را در شرایط مختلف حفظ می‌کند و سپس با استفاده از قوانین مشخص دستوری و املائی منظور خود را طرح‌ریزی و بیان می‌نماید، اما با توجه به اینکه او در زبان خارجی تجربه و تمرین کمتری نسبت به گویشوران دارد، در عمل از به‌کارگیری این قوانین بنیادین ناتوان است و برای بیان منظور خود، تحت تأثیر آواها و ساختار زبان مادری قرار می‌گیرد.

1. Blum – Kulonka

2. Levenston

## ۹-۲. عوامل مؤثر در میزان تداخل

اگرچه تداخل در یادگیری هر زبان خارجی توسط همه زبان‌آموزان اتفاق می‌افتد، اما بسامد خطاهای ناشی از آن تحت تأثیر برخی عوامل از جمله پیشینه ذهنی زبان‌آموز از زبان دوم و استادهای مربوطه تدریس درس آواشناسی و همچنین کتاب‌های تدریس آواها و... متغیر است. معمولاً خطاهای تداخل در مراحل اولیه یادگیری از فراوانی نسبتاً بالایی برخوردار است، چراکه عدم آشنایی و یا آشنایی ناکافی با آواها و ساختارهای زبان خارجی، زبان‌آموز را به بهره‌گیری از تجارب قبلی‌اش در زبان مادری، سوق می‌دهد و هرچه در زبان خارجی مهارت بیشتری بیابد، از بسامد این نوع خطاها کاسته می‌شود (گنجی و دیگران، ۱۳۸۷: ۷). از طرفی دیگر زبان‌هایی که آواهای همسان بیشتری دارند مانند (انگلیسی و ژاپنی) بیشتر در معرض خطر تداخل دوطرفه قرار می‌گیرند.

### ۱۰. خطاهای ناشی از تلفظ نادرست صامت‌های مشترک بین فارسی و عربی

از زمانی که خط عربی وارد زبان فارسی شد، چالش‌هایی نیز به وجود آمد؛ چراکه در فارسی بعضاً یک تلفظ وجود داشت، در حالی که در زبان عربی برای هر آوا نشانه‌ای متفاوت بود، یعنی هر وقت آن نشانه را دیدید، آن آوا مدنظر است؛ پس در نتیجه کلماتی که از عربی وارد فارسی شد، همان‌گونه نوشته می‌شود که صاحب زبان می‌گویند، بنابراین ما مواجه شدیم با تلفظ آنها و رسم‌الخطی که نشانه آن بوده است؛ ولی در زبان فارسی برای آن آوایی وجود نداشته که آن را تلفظ کنند، پس رسم‌الخط عربی گرفته شده و نشانه‌های آوا آنها را با نزدیک‌ترین آوا برای زبان فارسی تلفظ می‌گردد که چه آن واج «س، ث، ص» باشد با یک‌جور مخرج /s/ آن را تلفظ می‌کنیم؛ و اگر ما بخواهیم آن واج‌هایی را که تلفظ آنها در فارسی یکسان است، بفهمیم باید آن را مکتوب کنیم یا از بافت بفهمیم و پیشینه ذهنی زبان‌آموز را درباره واژه آن می‌نویسیم مثلاً: «یتکون علم ایران من ثلاثه ألوان: أخضر وأبيض وأحمر». با توجه به بافت جمله ما دیگر کلمه «آلم» که به معنای درد است را در این جمله بکار نمی‌بریم.

### ۱۱. تحلیل داده‌های پژوهش

روش مورد استفاده این پژوهش توصیفی - تحلیلی و پیمایشی است. در ابتدا به منظور جمع‌آوری مبانی نظری مرتبط با موضوع پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شد و در نهایت به منظور بررسی نقش تداخل آوایی دو زبان عربی و فارسی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری از سوی عربی‌آموزان فارسی‌زبان، آزمونی محقق ساخته طراحی و اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر را عربی‌آموزان فارسی‌زبان در نیمسال دوم دوره کارشناسی تشکیل می‌دهند. بر این اساس از دو دانشگاه سمنان و تهران، ۲۲ نفر از هر دانشگاه به‌عنوان نمونه آماری

انتخاب شدند. مدت یادگیری زبان عربی در هر دو دانشگاه دو نیمسال تحصیلی بوده است. تعداد شرکت‌کنندگان در هر دو دانشگاه (۴۴) نفر بوده و آزمون شامل ۲۶ واژه بود.

p- value Statistics	کل	دانشگاه		پاسخ	واژه	سؤال
		سمتان	تهران			
		تعداد (درصد)				
P = .۰/۵۴۰ chi - square = ۰/۳۸	۱۸(۴۰/۹)	8(36/4)	۱۰(۴۵/۵)	نادرست	ثَمِين / سَمِين	سؤال ۱
	۲۶(۵۹/۱)	۱۴(۶۳/۶)	۱۲(۵۴/۵)	درست		
P = .۰/۰۳۳ chi - square = ۴/۵۴	۲۵(۵۶/۸)	۹(۴۰/۹)	۱۶(۷۲/۷)	نادرست	زَلَّ / ذَلَّ / ضَلَّ / ظَلَّ	سؤال ۲
	۱۹(۴۳/۲)	۱۳(۵۹/۱)	۶(۲۷/۳)	درست		
P = .۰/۰۲۶ chi - square = ۴/۹۶	۱۵(۳۴/۱)	۴(۱۸/۲)	۱۱(۵۰/۰)	نادرست	يَهْوِي / يَحْوِي	سؤال ۳
	۲۹(۶۵/۹)	۱۸(۸۱/۸)	۱۱(۵۰/۰)	درست		
P = .۰/۰۰۲ chi - square = ۹/۸۲	۱۶(۳۶/۴)	۲(۱۳/۶)	۱۳(۵۹/۱)	نادرست	يَزْهَر / يَظْهَر	سؤال ۴
	۲۸(۶۳/۶)	۱۹(۸۶/۴)	۹(۴۰/۹)	درست		
P = .۰/۳۱۲ chi - square = ۱/۰۲	۱(۲/۳)	۱(۴/۵)	۰(۰/۰)	نادرست	أَمْطَار / أَمْتَار	سؤال ۵
	۴۳(۹۷/۷)	۲۱(۹۵/۵)	۲۲(۱۰۰/۰)	درست		
P = .۰/۷۶۱ chi - square = ۰/۰۹	۱۹(۴۳/۲)	۹(۴۰/۹)	۱۰(۴۵/۵)	نادرست	السَّاهِل / السَّاحِل	سؤال ۶
	۲۵(۵۶/۸)	۱۳(۵۹/۱)	۱۲(۵۴/۵)	درست		
P = .۰/۴۹۸ chi - square = ۰/۴۶	۱۲(۳۷/۳)	۵(۲۲/۷)	۷(۳۱/۸)	نادرست	الأهْل / العَاهِل	سؤال ۷
	۳۲(۷۲/۷)	۱۷(۷۷/۳)	۱۵(۶۸/۲)	درست		
P = .۰/۷۴۱ chi - square = ۰/۱۱	۱۳(۲۹/۵)	۷(۳۱/۸)	۶(۲۷/۳)	نادرست	الثَّمَر / الطَّمَر	سؤال ۸
	۳۱(۷۰/۵)	۱۵(۶۸/۲)	۱۶(۷۲/۷)	درست		
P = .۰/۹۹۹ chi - square = ۰/۰۰۱	۲۰(۴۵/۵)	۱۰(۴۵/۵)	۱۰(۴۵/۵)	نادرست	المَقْلِي / المَغْلِي	سؤال ۹
	۲۴(۵۴/۵)	۱۲(۵۴/۵)	۱۲(۵۴/۵)	درست		
P = .۰/۷۲۸ chi - square = ۰/۱۲	۱۱(۲۵/۰)	۵(۲۲/۷)	۶(۲۷/۳)	نادرست	السُّوَال / السُّعَال	سؤال ۱۰
	۳۳(۷۵/۰)	۱۷(۷۷/۳)	۱۶(۷۲/۷)	درست		
P = .۰/۳۱۲ chi - square = ۱/۰۲	۱(۲/۳)	۰(۰/۰)	۱(۴/۵)	نادرست	كَثْرَة / كَسْرَة	سؤال ۱۱
	۴۳(۹۷/۷)	۲۲(۱۰۰/۰)	۲۱(۹۵/۵)	درست		
P = .۰/۷۵۰ chi - square = ۰/۱۰	۱۵(۳۴/۱)	۷(۳۱/۸)	۸(۳۶/۴)	نادرست	حَبَط / هَبَط	سؤال ۱۲
	۲۹(۶۵/۹)	۱۵(۶۸/۲)	۱۴(۶۳/۶)	درست		

(جدول شماره ۷: بررسی ارتباط تعداد پاسخ‌های درست هر سؤال با نوع دانشگاه در دانشجویان)

واژه‌های موجود در آزمون که ابزار این پژوهش نیز است. از کتاب صدی الحیاء نگارش دکتر مسعود فکری که در یک صوت جمع‌آوری شده بود، استخراج شده است. دلیل انتخاب کتاب صدی الحیاء این بوده است که: این کتاب سعی کرده بر اساس برنامه درسی جامع حرکت کند که شامل چهار مهارت اصلی: شنیدن، گفتن، خواندن، نوشتن است. همچنین آنها را به روشی همپوشانی و مرتبط با هم ترکیب می‌کند و به دانشجویان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های زبانی

متعادلی را کسب کنند. دیگر اینکه کتاب مذکور بر اساس وضعیت و ملاحظات خاص دانشجویان ایرانی نوشته شده و فرهنگ این مرز و بوم را رعایت نموده است.

جدول نتایج شماره ۷ در تحلیل داده‌های این پژوهش که شامل واج‌هایی است که موجب تداخل آوایی زبان‌آموزان عربی فارسی‌زبان است از آزمون کای/سکوئر استفاده شد تا دریابیم توزیع داده‌ها بر اساس دسته‌بندی‌های آن، با توزیعی که انتظار داریم یا مشاهده می‌کنیم تفاوت معناداری دارد یا خیر؟ همچنین برای داده‌هایی که در قالب دسته‌ها و طبقات تقسیم شده‌اند و امکان استفاده از آزمون‌های پارامتری وجود ندارد، نیز از همان آزمون بهره گرفته‌ایم.

جهت بررسی ارتباط تعداد پاسخ درست و نادرست در هر سؤال با دانشگاه محل تحصیل که با استفاده از آزمون کای/سکوئر به دست آمده است، نشان داد که در سؤالات دو ( $P = 0/033$ )، سه ( $P = 0/026$ ) و چهار ( $P = 0/002$ ) از لحاظ تعداد سؤالات غلط بین دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به بیان دیگر در هر ۳ سوال تعداد گزینه‌های غلط دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر بود و در سایر سؤالات بین دو دانشگاه از لحاظ تعداد سؤالات غلط تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری مشاهده نشد ( $P > 0/05$ ). همان‌طور که مشهود است در سؤال ۲ که «زل/ذل/ضل/ظل» آمده است و ۴ نوع تلفظ /Z/ دارند، بیشترین خطاها را در بین بقیه آواها دارند و این مسأله بیانگر آن است که واج‌هایی که از لحاظ تلفظ و نحوه ادا با حروف متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارند، بیشترین تداخل در آنها رخ می‌دهد. در ادامه نتایج تلفظ آواها تک‌تک مورد بررسی و مقایسه قرار می‌دهیم. همان‌طور پیش‌تر گفته شد از هر دانشگاه ۲۲ نفر دانشجوی انتخاب شده است.

اولین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «تَمین/سَمین» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵٪ (۱۰ نفر) و سمنان ۳۶/۴٪ (۸ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «تَمین» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است، یعنی این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ به این معنا که معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «سَمین» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند؛ بنابراین زبان‌آموزان بر اساس شباهت، به کل‌گرایی بیش از اندازه می‌پردازند؛ لذا برای زبان‌آموزان مشکل ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که گفتارشان غیرطبیعی جلوه کند. همچنین واج «س» از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید دندانی-لثوی است و اینکه واج «ث» از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است.

دومین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «زل/ذل/ضل/ظل» بود که دانشجویان تهران ۷۲/۷٪ (۱۶ نفر) و سمنان ۴۰/۹٪ (۹ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «زل» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند،

اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ز» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی - لثوی است و اینکه واج‌های «ذ و ظ» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است و اینکه واج «ض» از نظر شیوه تولید، انفجاری و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی - لثوی است. کلمات «ذَلَّ/ضَلَّ/ظَلَّ» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است، یعنی این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

دسته سوم کلمات: «يَهْوِي/يَحْوِي» بود که دانشجویان تهران ۵۰/۰٪ (۱۱ نفر) و دانشجویان سمنان ۱۸/۲٪ (۴ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «يَهْوِي» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. در این سطح، زبان‌آموز به راحتی می‌تواند آوا را از زبان مبدأ به زبان مقصد به شکلی مثبت انتقال دهد. چنین انتقالی بر این اصل قرار دارد که هیچ‌گونه مشکلی را در برنخواهد داشت. کلمه «يَحْوِي» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است، این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

چهارمین دسته کلمات: «يَظْهَر/يَظْهَر» بود که دانشجویان تهران ۵۹/۱٪ (۱۳ نفر) و دانشجویان سمنان ۱۳/۶٪ (۳ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «يَظْهَر» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ز» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی - لثوی است و اینکه واج «ظا» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است. کلمه «يَظْهَر» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است و این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

پنجمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «أَمْطَار/أَمْتَار» بود که دانشجویان تهران ۰/۰٪ (صفر نفر) و دانشجویان سمنان ۴/۵٪ (۱ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «أَمْطَار» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است و این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «أَمْتَار» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی میان دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند.

ششمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «السَّاهِل/السَّاحِل» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵٪ (۱۰ نفر) و دانشجویان سمنان ۴۰/۹٪ (۹ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «السَّاهِل» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ و واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «السَّاحِل» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

هفتمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «الْأَهْل/الْعَاهِل» بود که دانشجویان تهران ۳۱/۸ (نفر ۷) و دانشجویان سمنان ۲۲/۷ (نفر ۵) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «الْأَهْل» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «الْعَاهِل» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

هشتمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «التَّمْر/الطَّمْر» بود که دانشجویان تهران ۲۷/۳ (نفر ۶) و دانشجویان سمنان ۳۱/۸ (نفر ۷) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «التَّمْر» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «الطَّمْر» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

نهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «الْمَقْلِي/الْمَعْلِي» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵ (نفر ۱۰) و دانشجویان سمنان ۴۵/۵ (نفر ۱۰) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «الْمَقْلِي» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ق» از نظر شیوه تولید، انفجاری و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید ملازی است و اینکه واج «غ» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید ملازی است. کلمه «الْمَعْلِي» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. دهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «السُّوَال/السُّعَال» بود که دانشجویان تهران ۲۷/۳ (نفر ۶) و دانشجویان سمنان ۲۲/۷ (نفر ۵) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «السُّوَال» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «و» از نظر شیوه تولید، انفجاری و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید چاکنایی (حنجره‌ای) است و اینکه واج «ع» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید حلقی است. کلمه «السُّعَال» از زیر گروه

سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

یازدهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «کَثْرَة/کَسْرَة» بود که دانشجویان تهران ۴/۵ (۱ نفر) و دانشجویان سمنان ۰/۰ (صفر نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «کَثْرَة» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «کَسْرَة» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ث» از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است و اینکه واج «س» از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک و از نظر جایگاه تولید دندانی-لثوی است.

دوازدهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «حَبَط/هَبَط» بود که دانشجویان تهران ۳۶/۴ (۸ نفر) و دانشجویان سمنان ۳۱/۸ (۷ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «حَبَط» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «هَبَط» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند.

مقدار معنی‌داری	درجه آزادی	آماره آزمون	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	دانشگاه
P = ۰/۰۳۷	42	15/2	06/2 $\pm$ 68/7	تهران
			72/1 $\pm$ 91/8	سمنان

(جدول شماره ۸: مقایسه میانگین نمره دانشجویان به تفکیک دانشگاه)

نتایج جدول شماره ۸ در تحلیل داده‌های این پژوهش که شامل واج‌هایی است که موجب تداخل آوایی زبان آموزان عربی فارسی‌زبان است از آزمون کولموگروف - اسمیرینوف استفاده شد تا ببینیم، آیا داده‌ها از یک توزیع خاص پیروی می‌کنند یا خیر. همچنین آیا این دو مجموعه داده از توزیع‌های مشابهی پیروی می‌کنند یا تفاوت معنی‌داری بین آنها وجود دارد. همچنین از آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها در چند گروه مختلف استفاده می‌شود. این آزمون زمانی کاربرد دارد که بخواهیم مطمئن شویم فرض برابری واریانس‌ها، که در بسیاری از آزمون‌های آماری فرض می‌شود، برقرار است یا خیر؟

باتوجه به برقرار بودن فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه دانشگاه تهران و سمنان که از آزمون کولموگروف - اسمیرینوف<sup>۱</sup> استفاده شد و همچنین نتیجه آزمون لون؛ برقراری پیش فرض برابری واریانس در دو گروه، جهت مقایسه میانگین نمره دانشجویان دو دانشگاه از

1 . Kolmogorov-Smirnov test.

۱۲ سؤال که گزینه درست نمره یک و گزینه نادرست نمره صفر دریافت کردند، مشاهده شده که از لحاظ میانگین نمره بین دو دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری وجود داشت ( $P = ۰/۰۳۷$ )، به بیان دیگر میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود.

در ادامه با توجه به سلسله‌مراتب دشواری تلفظ آواها و تحلیل داده‌های پژوهش، از بین ۱۲ واژه‌ای که از دانشجویان دو دانشگاه آزمون گرفته شد. ۶ واژه در سطح چهارم (تمایز افراطی) و سطح سوم (بازخوانی) بوده است و ۶ واژه دیگر آن در سطح چهارم (تمایز افراطی) و سطح صفر (انتقال) بوده است. بیشترین اشتباهات صورت گرفته در بین واژه‌های سطح چهارم و سطح سوم است.

## ۱۲. نتیجه

نتایج پژوهش، بیانگر این است از آنجایی که زبان‌آموز در تلاش برای یادگیری زبان دوم است، به دلیل پایبندی به زبان مادری خود ناخودآگاه، تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایی زبان است، مقاومت نشان می‌دهد. بر اساس تجزیه و تحلیل تقابلی در سطح آوایی به این نتیجه رسیدیم که پس از توصیف و سپس مقایسه و مقابله دو زبان و همچنین سلسله مراتب دشواری‌های تلفظ آواها، آواهایی که در سطح چهارم (تمایز افراطی) است، بیشترین دشواری را در آموزش آواهای زبان عربی به فارسی زبانان ایجاد می‌کند؛ چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید آموخته شود که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد. در ادامه بر اساس تجزیه و تحلیل مقابله‌ای آزمون از عربی آموزان فارسی زبان گرفته شد که به نتایج زیر رسیدیم.

جدول شماره ۷ (بررسی ارتباط تعداد پاسخ‌های درست هر سؤال با نوع دانشگاه در دانشجویان) نشان داد که در سؤالات دو ( $P = ۰/۰۳۳$ )، سه ( $P = ۰/۰۲۶$ ) و چهار ( $P = ۰/۰۰۲$ ) از لحاظ تعداد سؤالات غلط بین دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به بیان دیگر در هر ۳ سؤال تعداد گزینه‌های غلط دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر بود و در سایر سؤالات بین دو دانشگاه از لحاظ تعداد سؤالات غلط تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری مشاهده نشد ( $P > ۰/۰۵$ ). همان‌طور که مشهود است در سؤال ۲ که «زل/ذُل/اضل/ظَلّ» آمده است و ۴ نوع تلفظ /Z/ دارند، بیشترین خطاها را در بین بقیه آواها دارند و این مسأله بیانگر آن است که واج‌هایی که از لحاظ تلفظ و نحوه ادا با حروف متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارند، بیشترین تداخل در آنها رخ می‌دهد. همچنین جدول شماره ۸ (مقایسه میانگین نمره دانشجویان به تفکیک دانشگاه)، باتوجه‌به برقرار بودن فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه دانشگاه تهران و سمنان که از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد و همچنین نتیجه آزمون لون؛ برقراری



پیش‌فرض برابری واریانس در دو گروه، جهت مقایسه میانگین نمره دانشجویان دو دانشگاه از ۱۲ سؤال که گزینه درست نمره یک و گزینه نادرست نمره صفر دریافت کردند، مشاهده شده که از لحاظ میانگین نمره بین دو دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری وجود داشت ( $P = 0.037$ )، به بیان دیگر میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود؛ و این مسأله بیانگر آن است که آموزش و یادگیری زبان و همچنین دور ماندن از تداخل‌های آوایی بر مبنای دو رکن استاد و کتاب‌های آموزشی شکل می‌گیرد که با توجه به آزمونی که از تعداد ۲۲ نفر دانشگاه سمنان گرفته شد، میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود، نشان می‌دهد که استاد و کتاب آموزش نقش برجسته‌ای در به دور ماندن از تداخل‌های آوایی ایفا می‌کند، همچنین تأکید استاد بر تلفظ صحیح، نقش برجسته‌ای در آموزش صحیح حروف عربی به عربی آموزان فارسی‌زبان دارد؛ زیرا تلفظ صحیح حروف عربی برای ارتباط برقرار کردن با عرب‌ها در زمینه‌های مختلف نقش بسزایی دارد. بر اساس پژوهش صورت گرفته از مهم‌ترین شاخصه‌های تداخل نظام آوایی در زبان عربی و فارسی در «هم‌خوان‌ها» و «واکه‌ها» هستند. در تولید هم‌خوان‌ها، سه مؤلفه اصلی دخالت دارند: جایگاه تولید؛ شیوه تولید و واک‌داری یا بی‌واکی. در تولید واکه‌ها نیز سه مؤلفه اصلی دخالت دارد: ارتفاع زبان؛ جایگاه زبان و گردی لب‌ها؛ بنابراین بیشترین خطا و تداخل آوایی عربی آموزان، آنگاه روی می‌دهد که یکی از این شش مؤلفه را به‌درستی رعایت نکنند و رعایت نکردن هر مؤلفه، خطاهای آوایی مشخصی را در پی دارد.

## منابع

- ضیاء حسینی، محمد (۱۳۹۲)، مبانی زبان‌شناسی مقابله‌ای، تهران، انتشارات رهنما.
- فهیمی حجازی، محمود، (۲۰۰۶ م)، مدخل إلى علم اللغة، الطبعة الرابعة، قاهره، الدار المصرية السعودية.
- مدرسی قوامی، گلنار (۱۳۹۰)، بررسی علمی گفتار (آواشناسی)، تهران، انتشارات سمت.
- حق‌شناس، علی محمد (۱۳۵۶)، آواشناسی (فونتیک)، تهران، انتشارات آگاه.
- ثمره، یدالله (۱۳۷۸)، آواشناسی زبان فارسی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- گالیسون، روبرو، ژرار، دنی (۱۳۶۶)، زبان‌شناسی کاربردی و علم زبان‌آموزی، ترجمه - اقتباس و نگارش الله‌وردی آذری نجف‌آبادی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- البرزی، پرویز، رئیس، رعنا. (۱۳۸۸). «بررسی سیر تحول زبان‌شناسی مقابله‌ای». نشریه نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۲، شماره ۱، صص ۵۵-۷۳.
- تهوری، زهرا، همایونی، سعد الله، ثباتی، الهام. (۱۳۹۵). «روش تعاملی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان (مطالعه موردی سطح آوایی)» نشریه مطالعات آموزش زبان فارسی، شماره ۳۹، صص ۲-۱۱.
- الجمیلی، سمیر، (۲۰۰۴ م)، التداخل اللغوی مصدر صعوبه للطلبة العراقيين والعرب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد ۸ الصفحات: ۶-۱۸.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه. (۱۳۸۵). «نقد تصحیح مقاله محمدرضا مجیدی والمار تزنز»، نشریه زبان و زبان‌شناسی، سال دوم، شماره اول، صص ۱۰۹-۱۱۷.

- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیبه و هاشمی، افتخار سادات. (۱۳۹۳). «انطباق زبانی واکه‌های وام‌واژه‌های زبان عربی در فارسی، رویکرد بهینگی»، نشریه جستارهای زبانی، صفحه ۲۲۹-۲۵۷.
- همایونی، سعد الله، فولادی، مریم. (۱۴۰۱). «واکای روش آموزشی فعالیت - محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی»، نشریه علم زبان، صفحه ۳۶۱-۳۹۴.
- عامری، حیات. (۱۳۹۶). «مقاله وام‌واژه‌های عربی در فارسی، بررسی تحولات آوایی و معنایی»، نشریه دو فصلنامه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی، شماره ۲، صفحه ۸۷-۱۰۴.
- قناعت‌پیشه، عترت الزهرا. (۱۳۸۵). «بررسی میزان تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی‌زبان آموزان دوره متوسطه»، نشریه رشد آموزش زبان، دوره ۲۰، شماره ۳، صص ۱-۵.
- رسولی‌نژاد، مصطفی، میراحمدی، سید رضا، کشاورز، حبیب. (۱۴۰۰). «تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی»، نشریه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، شماره ۴، صص ۱۸۷-۲۰۲.
- گنجی، نرگس، جلائی پیکانی، مریم. (۱۳۸۷). «تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان»، مجله علمی و پژوهشی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ۱۰، صص ۷۷-۱۰۰.
- Alborzi, P., Raesi, R., 2009. "Review of the Evolution of Contrastive Linguistics," *Journal of Foreign Language and Literature Review*, Volume 2, Issue 1, Pages 55-73. [In Persian].
- Al-Jumaili, S., 2004, *Linguistic Interference as a Source of Difficulty for Iraqi and Arab Students Learning English*, *Journal of Human Sciences*, Issue 8, Pages 6-18. [In Arabic].
- Ameri, H., 2017, "The Article on Arabic Loanwords in Persian, Analyzing Phonetic and Semantic Changes," *Biannual Journal of Comparative Persian-Arabic Studies*, Issue 2, Pages 87-104. [In Persian].
- Brown, H.D. (1994), *Principles of Language and Teaching* (3<sup>rd</sup> edition), New Jersey. Prentice Hall Inc.
- Fahmy Hegazy, M., 2006, *Introduction to Linguistics*, 4th edition, Cairo, Egyptian Saudi House. [In Arabic].
- Galisson, R., Girard, D., 1987, *Applied Linguistics and Language Learning Science*, translated, adapted, and written by Allavardi Azari Najafabadi, Tehran: Jihad Daneshgahi Publications. [In Persian].
- Ganji, N., Jalaie Paikani, M., 2008, "Interference and Its Effect on Arabic Writing of Persian-Speaking Students," *Scientific and Research Journal of the Iranian Association of Arabic Language and Literature*, Issue 10, Pages 77-100. [In Persian].
- Ghanaatpisheh, E.Z., 2006, "Examining the Extent of Persian Language Interference in Learning English Among High School Students," *Journal of Language Education Development*, Volume 20, Issue 3, Pages 1-5. [In Persian].
- Haqshenas, A. M., 1977, *Phonetics*, Tehran, Agah Publications. [In Persian].
- Homayouni, S., Fouladi, M., 2022, "Analysis of the Task-Based Language Teaching (TBLT) Method in the Teaching and Learning Process of the Arabic Phonological System," *Journal of Linguistics*, Pages 361-394.

- Kurd Zaferanlou Kambouzia, A. ,2006. "Critique of Mohammad Reza Majidi's and Walmar Tezenz's Article Correction," Journal of Language and Linguistics, Second Year, First Issue, Pages 109-117. [In Persian].
- Kurd Zaferanlou Kambouzia, A., and Hashemi, E. S.,2014, "Linguistic Adaptation of Loanword Vowels from Arabic in Persian, an Optimality Approach," Journal of Linguistic Inquiries, Pages 229-257. [In Persian].
- Lado, R. (1957),Linguistics Across Cultures. Ann Arbor,MI, university of Michigan press.
- Modarresi Qavami, G.,2011 , Scientific Study of Speech (Phonetics), Tehran, SAMT Publications. [In Persian].
- Oller, j.w. and S.M. Ziaa Hosseini,(1970), The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors.
- Prator,C.H. (1967), Hierarchy of Difficulty, Un Published classroom Lecture, Los Angeles university of California.
- Rasouli-Nejad, M., Mirahmadi, S. R., Keshavarz, H., 2021, "The Impact of Positive Language Interference in Learning Arabic," Journal of Research in Arabic Language and Literature Education, Issue 4, Pages 187-202. [In Persian].
- Samare, Y.,1999, Phonetics of the Persian Language, Tehran, Academic Publishing Center. [In Persian].
- Tehouri, Z., Homayouni, S., Sabati, E.,2016, "Interactive Method in Teaching Persian Language to Arabic Speakers (Case Study of Phonetic Level)," Journal of Persian Language Teaching Studies, Issue 39, Pages 2-11. [In Persian].
- Zia Hosseini, M.,2013, Fundamentals of Contrastive Linguistics, Tehran, Rahnama Publications.[In Persian].



