



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۰۵، ش. ۵ (پایاپی ۵۳)، آذر و دی ۱۳۹۸، صص ۱۵۷-۱۸۱

خطاهای ترجمه دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی و راهکارهای رفع آنها

(با تکیه بر روش تجزیه و تحلیل خطا (ETA))

مینا عربی^۱، رقیه رستمپور ملکی^{۲*}

۱. دانشجوی دوره پستدکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه الزهراء^(س)، تهران، ایران.

۲. دانشیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه الزهراء^(س)، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۸/۲/۱۲

دریافت: ۹۸/۱/۱۷

چکیده

بررسی ترجمه‌های زبان‌آموzan رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های کشور، بیانگر وجود خطاهای تکراری در این ترجمه‌های است و این امر ضرورت بررسی و علت‌یابی این مشکل را یادآور می‌شود. در این راستا، می‌توان از روش‌های زبان‌شنختی، از جمله روش «تحلیل خطا» که حاصل بازنگری و رفع نواقص روش «تجزیه و تحلیل مقابله‌ای» است، کمک گرفت. این مقاله درصد است با رویکرد میدانی - تحلیلی خطاهای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در حیطه ترجمه عربی به فارسی و بالعکس را ارزیابی کند و از این رهگذر، بر مبنای روش تحلیل خطا، به بررسی خطاهای رایج در میان دانشجویان این رشته و علل بروز راهکارهای خروج از آن‌ها پیردازد. یافته‌های پژوهش، ضمن تأیید کارآمدی و تأثیر مثبت توجه به معیارهای روش تحلیل خطا، بر افزایش کیفیت ترجمه زبان‌آموzan و تأکید بر ضرورت تشویق دانشجویان به کار با فرهنگ لغت، نشان می‌دهد رویکرد معنامحور به درس نحو می‌تواند از میزان خطاهای ترجمه زبان‌آموzan بکاهد.

واژه‌های کلیدی: روش تحلیل خطا، آموزش مهارت‌های زبانی، ترجمه از عربی به فارسی و بالعکس، روش‌های زبان‌شنختی.

E-mail: dr.rostampour@alzahra.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

این مقاله با حمایت صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور (INSF) و دانشگاه الزهراء نگارش شده است.

۱. مقدمه

اهمیت توانش ترجمه متون به زبان‌های مختلف، موضوعی است که از دیرباز مورد توجه همگان بوده است. با این حال، گسترش ارتباط کشورها در زمینه‌های مختلف علمی، فرهنگی، اقتصادی و بهداشتی بر اهمیت این حوزه افزوده است و بهره‌گیری از روش‌های علمی موجود در جهت افزایش بهره‌وری در حوزه آموزش ترجمه، یکی از ضروریات بهشمار می‌رود. در این راستا، مقاله حاضر با تمرکز بر روش زبان‌شناختی «تحلیل خط» در صدد بهره‌مندی از داده‌های پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه زبان‌شناسی در حیطه آموزش زبان و بهویژه آموزش ترجمه در زبان عربی است.

بررسی‌های زبان‌شناختی نشان می‌دهد که خطاهای حین یادگیری زبان دوم ممکن است به هر یک از دلایل: روش‌های ناکارآمد تدریس، همپوشانی‌ها و اشتراکات زبان مادری با زبان هدف، دانش واژگانی محدود و عوامل اجتماعی - روان‌شناختی رخ دهد. زبان‌شناسان این خطاهای را به دو بخش «خطاهای ناشی از خستگی و بی‌دقیقی و خطاهای ناشی از کم‌دانشی نسبت به قواعد نحوی زبان هدف (چامسکی از این خطاهای با عنوان خطاهای توانشی یاد می‌کند)» (Adrianadi, 2015: 121 - 122) تقسیم می‌کنند.

برخی از این خطاهای نحوی عبارت‌اند از: تعییم نادرست، اجرای ناقص قواعد نحوی، ناآشنایی با برخی قواعد نحوی و اقدام زبان‌آموز به خلق برساخت‌های نادرست نحوی بر مبنای دانش محدود خود از زبان دوم (صینی و الامین، ۱۹۸۲: ۱۱۹ - ۱۲۲).

روش «تحلیل خط» اصولاً بین دو زبان و به صورت مقابله‌ای انجام می‌شود. پژوهش حاضر در تلاش برای کاربست این روش در حیطه ترجمه از عربی به فارسی و بالعکس و بررسی عملکرد تعدادی از دانشجویان ممتاز ترم‌های تحصیلی پنجم و هفتم رشته زبان و ادبیات عربی است. در حال حاضر، خروجی‌های رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های کشور، گویای موفقیت چشمگیری در زمینه ایجاد توانش ترجمه در همه سطوح آن نیست. این در حالی است که اهداف آموزشی مصوب وزارت علوم در سرفصل‌های درس ترجمه در این رشته، ایجاد سطح بالایی از توانش ترجمه را برای این دانشجویان پیش‌بینی کرده است. صرف نظر از مسائل تأثیرگذار پیرامونی؛ اعم از کمی وقت اختصاص یافته به این ماده درسی و عوامل انسانی تأثیرگذار، مانند میزان مهارت مدرس ماده ترجمه و کیفیت و کمیت منابع آموزشی در

اختیار و ناآشنایی با نکات ضعف زبان آموزان این رشته و علل بروز این ضعف‌ها نیز سبب استمرار وضع موجود و عدم بهبود آن شده است و به نظر می‌رسد خطاها نحوی نقش مهمی در این زمینه دارند. در این راستا، پژوهش حاضر با کاربست روش میدانی و توصیفی-تحلیلی، در صدد پیاده‌سازی روش زبان‌شنختی تحلیل خطا در حیطه ترجمه متون از عربی به فارسی و بالعکس به منظور احصاء خطاها رایج بین دانشجویان این رشته و پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. خطاها رایج میان دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی از منظر روش تحلیل خطا چگونه طبقه‌بندی می‌شوند؟
۲. راهکارهای بروز رفت از مشکلات مربوط به توانش ترجمه در میان دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی چیست؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

پژوهش‌هایی در موضوع آموزش ترجمه در کشور انجام شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به مقاله «چالش‌های مترجم (نمونه) پژوهی ترجمه یک متن سیاسی - رسانه‌ای از عربی به فارسی» اثر یداوه ملایری (۱۳۹۲) اشاره کرد. وی در تلاش برای شناسایی و زدودن چالش‌های گریبان‌گیر دانشجویان و مترجمان نوپا، پنج چالش «نگستن از متن یک»، «کم‌گویی و پرگویی»، برگردان واژه به واژه، «سوگیری» و «ناآشنایی با درون‌مایه متن» را به عنوان چالش‌های بنیادین مجموعه آماری خود معرفی و پیشنهادهایی برای رفع آن ارائه می‌کند. این مقاله فقط متون سیاسی را مدنظر قرار داده است. یکی دیگر از پژوهش‌های منتشر شده در زمینه آموزش ترجمه، مقاله‌ای است از محسن مبارکی و سیروان امین‌زاده (۱۳۹۲) با عنوان «نظریه و توانش ترجمه: اساس علمی و عملی مدل نظاممند آموزش ترجمه». آن‌ها ضمن ارزیابی «مصنوعی بودن محیط آموزشی» به عنوان مشکل اساسی دامن‌گیر آموزش ترجمه و معرفی «توانش دوزبانگی»، «توانش میان‌زبانی»، «توانش انتقال»، «توانایی‌های تخصصی، ابزاری و حرفة‌ای و جسمی و روحی را لازمه کار مترجم حرفة‌ای می‌داند و آموزش زبان با رویکرد ترجمه، آموزش مهارت‌های انتقالی ترجمه و آموزش ترجمه در دنیای واقع را به عنوان راهکارهای عملی ایجاد توانش‌های ذکر شده برای گنجاندن در برنامه آموزش ترجمه پیشنهاد

می‌کنند. در خصوص کاربست روش (ETA) در پژوهش‌هایی با موضوع آموزش ترجمه نیز می‌توان به آثار نگارش یافته در حوزه زبان‌های مختلف و به‌ویژه حوزه ترجمه عربی - انگلیسی به آثار زیر اشاره کرد: کتاب *التفاہل اللغوی و تحلیل الأخطاء* نوشته صینی و الامین (۱۹۸۲) که روش تحلیل مقابله‌ای خطای بین دو زبان عربی و انگلیسی پیاده‌سازی کرده‌اند. مقاله «تحلیل الأخطاء الصرفیة للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية» نوشته نعجه و أبو مغمض (۲۰۱۲). آن‌ها در پژوهش مقابله‌ای خود رویکرد صرفی را برگزیده‌اند؛ مقاله «تحلیل خطای در آموزش زبان‌های خارجی با توجه ویژه به ارزیابی خطای در آموزش ترجمه» نوشته دوستی‌زاده و فرقانی تهرانی (۱۳۹۰)؛ بررسی عوامل مؤثر در تحلیل خطای، نقش بهکارگیری نظریه‌های مرتبط با علم ترجمه در کلاس درس ترجمه، شیوه‌های تشخیص، طبقه‌بندی، ارزیابی و تصحیح خطای و تأثیر ارائه انواع متون ترجمه شده در کلاس ترجمه آلمانی، از اهداف اصلی مقاله آن‌هاست و مقاله «تحلیل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب الأتراك (دراسة وصفية تحليلية)» نوشته روضه محمد کوری عبدالله و حسن منصور احمد سورکتی (۲۰۱۸) که به بررسی خطاهای عربی‌آموزان ترک‌زبان از منظر روش تحلیل مقابله‌ای و تحلیل خطای پردازد. با وجود پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه نقد و آسیب‌شناسی آموزش ترجمه، تاکنون اثری بر مبنای روش تحلیل خطای بین دو زبان عربی و فارسی منتشر نشده است. از این‌رو، انجام پژوهش حاضر برای رفع کاستی‌ها و ارتقای علمی سطح توانش ترجمه در بین عربی‌آموزان فارس‌زبان، ضروری به‌نظر می‌رسد.

۳. چارچوب نظری

برای پاسخ‌گویی به الزامات جدید و نیازهای بشری، موضوعاتی چند، اهمیت ویژه یافته‌اند که از آن‌جمله است، اجرای پژوهش‌های مسئله محور، ترکیب فعالیت‌های پژوهشی، تحلیل ترکیبی داده‌ها و اطلاعات موجود در تخصص‌های مختلف و ارائه الگوها و علوم جدید (آراسته، ۱۳۸۸: ۲۶). یکی از حوزه‌های تلفیقی علم در این راستا حوزه زبان‌شناسی و ترجمه است. برخی صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که هر ترجمه به‌طور ضمنی مبتنی بر نظریه‌ای از زبان است و لذا، ترجمه را زیرمجموعه زبان‌شناسی کاربردی تلقی کرده‌اند. گروهی دیگر معتقدند، هر نظریه از

زیان مبتنی بر نظریه‌ای از ترجمه است. نظریه سومی هم مطرح است و آن اینکه خود زبان در اصل ترجمه‌ای از تصورات و مفاهیم ذهنی انسان است و بنابراین، انسان در زندگی روزمره خود، به طور همزمان با هر دو مقوله زبان و ترجمه سروکار دارد (منافی اناری، ۱۳۸۴: ۷۵). روش تحلیل خطاب نیز یکی از روش‌های کاربردی زبان‌شناسی در حوزه آموزش زبان به شمار می‌رود.

۳-۱. روش تحلیل خطاب

در نیمه دوم قرن بیستم، یعنی پس از جنگ جهانی، احساس نیاز به زبان‌های بیگانه شدید شد و این نیاز سبب شد دانشمندان در پی ارائه یک روش آموزش مؤثر برای زبان‌های خارجی برآیند که به کمک آن بتوان زبان‌های امروزی را بهتر و سریع‌تر آموخت. تحت تأثیر این امر، افرادی چون فریز و لادو، رشتة تجزیه و تحلیل مقابله‌ای^۲ را بنیان گذارند (نک: البرزی و رئیسی، ۱۳۸۸: ۷۰). روش مقابله‌ای، یکی از روش‌های پژوهش در حوزه زبان و مبتنی بر مقایسه دو زبان یا دو لهجه یا مقایسه یک زبان با یک لهجه - مقایسه دو سطح زبانی هم‌عصر - است (العزاوی، ۲۰۱۵: ۲۰۷). منظور از تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، بررسی ساختار زبان مادری و زبان بیگانه از حیث تفاوت‌ها و شباهت‌های است. این روش در پی ارائه پیشنهاداتی در جهت تسهیل روند آموزش زبان بیگانه است (البرزی و رئیسی، ۲۰۰۳: ۷۱).

روش تحلیل مقابله‌ای در ارائه راهکار در زمینه شناخت مشکلات آوایی زبان‌آموزان موفق بود؛ ولی در زمینه مشکلات نحوی آن‌ها ناکارآمد جلوه می‌کرد. به این ترتیب، در سال ۱۹۶۰ کوردر و همکارش روش تحلیل خطاب (EA)^۳ را به عنوان روشی جایگزین برای تحلیل مقابله‌ای بنیان گذارند. اهداف پیش روی این روش به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: شناخت راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموز در یادگیری زبان؛ شناخت علل خطاهای زبان‌آموز به عنوان اولین قدم در جهت رفع آن و کسب اطلاعاتی درباره مشکلات رایج در یادگیری زبان به عنوان هدف آموزش یا آمادگی برای آموزش (Corder, 1967: 61 - 70).

۳-۲. توانش ترجمه

درواقع، بیش از دانش زبان، نظریه‌پردازان حیطه آموزش زبان، توانش زبان را مد نظر قرار می-

دهند. منظور از «توانش» که برگرفته از نظریه «توانش^۳ - مهارت^۴ چامسکی^۵ است، توانایی گفته‌پرداز در پیش‌بینی و تفسیر گفته است. هایمز^۶ (1982) با اعتقاد به نادرستی محدود کردن گفته‌پرداز به شناخت زبانی، نظریه «توانش‌های ارتباطی» را مطرح کرد که عبارت است از مجموعه توانایی‌هایی که امکان ارتباط مؤثر در موقعیت‌های به‌خصوص را برای گفته‌پرداز فراهم می‌کند. کسب این «توانش» که عبارت است از بهکارگیری تمامی شیوه‌های کلامی و غیر-کلامی، برای ایجاد یک ارتباط زبانی صحیح، مستلزم تسلط بر ابزار پیراکلامی و غیرکلامی و نیز قوانین انحصاری و باقثی گفته‌های تولید است (بری، ۲۰۱۳).

تعريف کاربردی مفهوم «توانش ترجمه»، شامل زیرمؤلفه‌هایی بدین شرح است: ۱) توانش زبانی، ۲) توانش متنی، ۳) توانش کاربردی و ۴) توانش راهبردی. از این چهار مؤلفه به‌عنوان سرنخی برای دنبال کردن مسیرهای تحقیق و توسعه در ارزشیابی ترجمه یاد می‌شود (Claudia & Holly, 2009: 31 - 37).

۱) مؤلفه نخست یا توانش زبانی، دانش واژگانی، توانش کار با فرهنگ‌لغتها، دانش صرفی و ساختاری واژگان و دانش نحوی و ساختار جمله در زبان هدف است. این توانش در پژوهش حاضر به تفصیل بررسی شد و در حیطه زبان عربی اجرا خواهد شد.
۲) مؤلفه دوم یا همان توانش متنی، توانش کثار هم قرار دادن ایده‌ها به‌عنوان یک متن؛ رعایت پیوستگی متن؛ توانایی استفاده از ابزار زبانی برای پیوند جملات و ایده‌ها و توانایی حفظ معنای متن و توانایی سازمان‌دهی یک متن در مناسب‌ترین شیوه برای تحقق اهداف متن در جامعه هدف است.

۳) توانش کاربردی به توانش بیانی و توانش زبان‌شناسی اجتماعی تقسیم می‌شود. منظور از توانش بیانی، دانش کاربست زبان در جهت بازآفرینی کارکردهای مختلف متن (اطلاعیه، عذرخواهی، گزارش، فراخوان، ...) است. منظور از توانش اجتماعی نیز دانش گونه‌های زبانی (تعیین گویش فردی، گونه منطقه‌ای و ملی) و دانش مرجع فرهنگی است. به عبارت دیگر، مترجم حرفه‌ای دارای توانایی انتقال لحن متن و رعایت فضایی است که متن مبدأ در آن نوشته شده است.

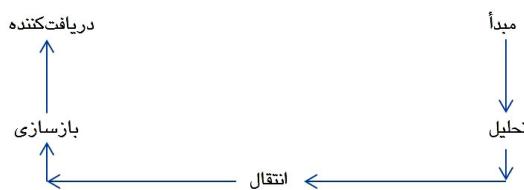
۴) توانش راهبردی با روش عملکرد مترجم در انجام وظيفة ترجمه و سازوکارهای انتخابی وی در رفع مشکلات ترجمه سروکار دارد. استفاده بهینه از همه امکانات موجود برای یافتن

معنای واژگان و اصطلاحات (فرهنگ‌لغت‌ها، صفحات وب، جست‌وجوهای پیشرفت)، مشورت با کارشناسان تخصص‌های مرتبط با متن، ...؛ توانایی پذیرش یا رد یک معادل برای عبارتی در متن مبدأ؛ توانایی انتخاب درست‌ترین معادل از بین چند معادل و توانایی انجام کارگویی و مدیریت زمان از زیرمُؤلفه‌های این توانش به‌شمار می‌رود.

منظور از ترجمه چیست؟ تعاریف متعددی درباره اصطلاح ترجمه وجود دارد. این اصطلاح شامل: ترجمه کتبی، ترجمه شفاهی و ترجمه دیداری است. نایدا^۱ در تعریف آن چنین می‌گوید: «ترجمه، یعنی تولید دوباره پیام زبان مبدأ در زبان دریافت‌کننده، در قالب نزدیک‌ترین و طبیعی‌ترین معادل، نخست از لحاظ معنا و سپس از لحاظ سبک» (فرحزاد، ۱۳۸۴: ۳۶).

یاکوبسن^۲ نیز در پژوهشی با عنوان ابعاد زبان‌شنختی، ترجمه توضیح یک مفهوم به عبارت دیگر را ترجمه درون زبانی، دریافت پیام‌های مربوط به عالیم و نشانه‌ها را ترجمه نشانه‌ای و برگردان یک متن از زبانی به زبان دیگر را ترجمه بین‌زبانی نامیده است (المناع، ۲۰۰۸: ۲۱). ترجمه موضوع این پژوهش عمدتاً ترجمه بین زبانی کنی است که می‌توان آن را این‌گونه تعریف کرد:

فرایند تبدیل متن از زبان مبدأ به زبان هدف، به‌گونه‌ای که خواننده متن هدف بتواند متن ترجمه شده را به روانی درک کند. به عبارت دیگر، ترجمه، تبدیل سمبلهای زبانی مفهوم برای یک خواننده، به سمبلهای زبانی مفهوم برای یک خواننده دیگر است (المناع، ۲۰۰۸: ۲۲ - ۲۳).



نمودار ۱: فرایند ترجمه از نظر نایدا (فرحزاد، ۱۳۸۴: ۳۹)

Chart 1: Translation Process in Terms of Nida (Farahzad, 2015: 39)

ترجمه از بسیاری جهات، یک عمل ارتباطی است که در آن یک پیام بین دو زبان منتقل می‌شود. این فعالیت مستلزم درجه مشخصی از توانش ارتباطی در دو زبان است. در تمام مدل‌های بررسی شده در مطالعات ترجمه توانش در دو زبان، بعد اجتناب‌ناپذیری از توانش ترجمه

محسوب می‌شود و توانش دستوری به روشنی نقش مهمی در عمل ترجمه دارد. منظور از این توانش، شناخت واژگان زبان، شناخت تکواژها (بخش‌های کوچکتر تشکیل‌دهنده کلمات) و داشت نحو (روش ترکیب کلمات برای تشکیل عبارات و جملات) است. داشت ناکافی واژگان نیز می‌تواند به درک نادرست متن مبدأ یا شکست در انتقال مفهوم در متن مقصد منجر شود. داشت نویسه‌ای یا به عبارت دیگر داشت نگارش درست کلمات نیز به همین ترتیب در ابعاد تفسیر و تولید ترجمه نقش دارد. ناآگاهی از داشت نحو، واژگان و سیستم نوشتاری از عوامل مؤثر در ایجاد اختلال در انتقال معنا به شمار می‌رود و درک متن مبدأ را دشوار می‌کند. بنابراین، هر یک از ابعاد توانش دستوری برای عمل ترجمه ضروری است و به طور مسقیم یا غیرمسقیم در عمل ترجمه مؤثر ارزیابی می‌شود (Claudia & Holly, 2009 : 31).

۴. روش‌شناسی پژوهش

برای انجام پژوهش تحلیلی پیش رو، ضمن معرفی روش تحلیل خطا و ذکر نمونه‌هایی برای هر یک از مؤلفه‌های این روش در ترجمه از عربی به فارسی و بالعکس، مراحل شناخت، توصیف و تحلیل پشت سر گذارده شد. در مرحله شناخت با برگزاری آزمون ترجمه در میان گروهی از دانشجویان متخصص ترمهای پنجم و هفتم تحصیلی رشته زبان و ادبیات عربی، خطاهای ترجمه ایشان استخراج شد. در مرحله توصیف و تحلیل، با توجه به مؤلفه‌های روش تحلیل خطا، نوع هر یک از این خطاهای مشخص و بروز آن علت یابی شد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

نقص در یکی از دانش‌های ضروری در امر ترجمه، به بروز خطا در عمل ترجمه می‌انجامد. دسته‌ای از این خطاهای مربوط به زبان مبدأ، گروهی مربوط به زبان مقصد و بخشی حتی مربوط به شنیدارند و در بخش ترجمه شفاهی اهمیت می‌یابند. در این رابطه، به انواع خطاهای احتمالی زبان‌آموز در حیطه ترجمه اشاره می‌شود:

۵ - ۱. خطاهای مرتبط با املای کلمات

اولین خطای مورد توجه در روش آنالیز خطا، خطاهای مرتبط با املای کلمات است. چه بسا

کلماتی که در آوا یکسان یا مشابه و در نگارش و معنا، متفاوتند. طبیعتاً آموزش واژگان، خارج از فضای ترجمه رخ می‌دهد و زبان‌آموز پیش از ورود به فضای ترجمه باید با کلمات بسیاری آشنا شده باشد و این امر نشان‌دهنده ارتباط نزدیک مهارت‌ها و فنون زبانی است.

خطاهای املایی متداول در بین زبان‌آموزان عبارت‌اند از:

الف. یک تلفظ با املایی متفاوت (هم‌آوا) (Keshavarz, 2015: 83): در زبان عربی ممکن است تلفظ حروف (تلفظ صحیح حرف) مشابه باشد؛ ولی یکسان نباشد. از این منظر، می‌توان این بخش از روش تحلیل خطا را در زبان عربی ذیل عنوان «صدای مشابه با املایی متفاوت» دنبال کرد. این شباهت بسیار چالش‌برانگیز در دو دسته قابل بررسی است:

دسته اول: حروف قریب‌المخرج؛ به واسطه نزدیک بودن محل ادای آن‌ها به هم و تفاوت در صفات و نوع کلمه، با وجود تفاوت، شبیه هم شنیده می‌شوند؛ مانند دوگانه «ظ - د» که دو حرف کاملاً متفاوتند؛ ولی صدایی که از ادای آن‌ها به‌گوش زبان‌آموز می‌رسد، شبیه هم است، با این تفاوت که حرف «ظ» خلاف حرف «د»، به‌سبب داشتن صفات تغییم و استعلا، کمی پر و بم شنیده می‌شود. برای مثال، زبان‌آموز بی‌توجه و یا ناآشنا به مخرج حرف «ظ» ممکن است کلمه «ظهر» را «دَهْر» بشنود و پیام متفاوتی را دریافت کند. البته، توجه داریم که این مشکل در ترجمه شفاهی بروز می‌کند.

دسته دوم: حروفی با مخرج ادای متفاوت؛ به‌طوری که این مخارج لزوماً نزدیک به هم نیستند؛ مثلاً صدای‌های حروف: «ث، س، ص»، «ذ، ز، ض، ظ»، «ت، ط»، «ع، ۵، ئ»، «ء، غ» در کلماتی چون «تئبر» ویران کرد، سیبز: معاینه کرد، صبر: صبر کرد، «ذل»: خوار شد، زل: لغزید، ضل: گمراه شد، ظل: ماند، «تَرَح»: اندوه‌گین شد، طَرَح: انداخت، «حَوَى»: گردآوری کرد، هوَى: عاشق شد، «أَجَل»: به تعویق انداخت، عَجَل: پیش انداخت و «قَرْب»: نزدیک شد، غَرْب: افول کرد، از این قبیل هستند. از آنجا که زبان‌آموز فارسی‌زبان در زبان مادری خود، با مخارج حروف عربی بیگانه است، در صورت کم‌دققتی در واکنش به شنیدن این کلمات، کلمه‌ای را برمی‌گزیند که ادایش شبیه کلمه فارسی است. به عبارت دیگر، از بین حروف ذکر شده، حروف «س، ز، ت، ۵، ئ، ق» را برمی‌گزیند و کلمه را با این حروف معنا می‌کند. وجود کلمات بسیار زیاد عربی در زبان فارسی نیز این امر را تشدید می‌کند.

هرچند این مشکل بیشتر در هنگام شنیدار رخ می‌نماید؛ ولی گاهی زبان‌آموز حتی به‌علت

حک شدن یکی از کلمات هر یک از مجموعه‌های ذکر شده یا مشابه آن‌ها در ذهنش، نوشتار این کلمات را نیز با هم خلط کرده و قریب‌الذهن‌ترین کلمه هم‌آوای کلمه‌ای را که می‌بیند ترجمه می‌کند. تأکید و کار روی مخارج حروف عربی از شدت بروز این خطا می‌کاهد.

ب. یک حرف با تلفظ‌های مختلف (*Ibid*): در زبان انگلیسی - که خاستگاه نظریه تحلیل خطاست - مصوت‌ها به شکل‌های متفاوتی بیان می‌شوند؛ مثلاً حرف «ا» گاهی «آ» و گاهی «اً» خوانده می‌شود؛ ولی در زبان عربی، به‌دلیل جدا بودن مصوت‌ها از صامت‌ها، با موارد مشابه حرف «ا» مواجه نیستیم. با این حال کشیده یا کوتاه بودن مصوت‌ها، گاه منشأ خطاست و چنانچه مترجم زبان عربی - فارسی صدای کشیده فتحة «الف مدی» را از صدای کوتاه فتحه «اً» و به‌طور کلی صدای کوتاه را از صدای مدبب تشخیص ندهد، دریافت و به‌تبع آن انتقال پیام (ترجمه) با مشکل مواجه خواهد شد. برای مثال، این امر بین دو کلمه «آخر» به معنای «ترجیح داد» و «آخر» به معنای «روایت کرد»، قابل مشاهده است و چنانچه خطای دریافت صدای همزه رخ دهد و یا به تقاویت دو کلمه بی‌توجهی شود، ترجمه کاملاً دگرگون و پیام نادرست منتقل می‌شود.

جدول ۱: نتایج آزمون ترجمه قرائت صحیح کلمه

Table 1: Results of the Correct Word Pronunciation Test

ناتوانی در ترجمه	قرائت و ترجمة خطا	قرائت صحیح و ترجمة خطأ	قرائت و ترجمة صحیح	جمله ارائه شده برای ترجمه
%۱۶.۶	%۱۶.۶	%۱۶.۶	%۵۰	أمَّالْقَوْمُ الْمَسْجَدَ لِإِلْصَافَ إِلَيْ الْأَمِيرِ

تأکید بر لزوم کار با فرهنگ لغت از میزان این نوع خطا می‌کاهد.

ج. حروف خاموش (*Ibid*: 85): گونه‌ای از کلمات معرف در زبان عربی «ال» تعریف دارد. از سویی حرف «ال» از حروف اصلی برخی اسم‌های است. همزه وصل نیز شبیه همزه قطع است که از حروف الفبای عربی تلقی می‌شود. تشخیص «ال» تعریف از حروف اصلی کلمات، در فهم معنا مؤثر است؛ مثلاً زبان آموز در صورت بی‌دقیقی، در دو کلمه «الأم: سرزنش کرد» و «الأم: مادر» که در حروف، شکل تقریباً واحدی دارند، یکی را به جای دیگری دریافت می‌کند.

د. خطأ در تلفظ املایی (*Ibid*): از آنجا که در کتاب‌های عربی حرکات حروف آشکار نیست، شخص باید برای خوانش درست متن به دانش خود تکیه کند. برخورداری از دانش کافی در توجه به سیاق جمله و متن، در خوانش صحیح عبارت بسیار تأثیرگذار است؛ زیرا املای برخی کلمات عربی مشابه، ولی خوانش‌شان متفاوت است؛ مثلاً عبارت حاصل از فعل ماضی للغائب و ضمیر مفعولی «نا»، از نظر ظاهری شبیه فعل ماضی للمتكلم مع الغير است. حال در صورت بروز خطای خوانش، خطای ترجمه نیز ناگزیر است؛ مثلاً در عبارت «أَكْرَمْنَا» در صورتی که طبق سیاق جمله و متن لازم باشد، حرف «میم» به فتح راء خوانده شود و زبان-آموز این حرف را به سکون راء بخواند، معنا از «او ما را گرامی داشت» به «گرامی داشتیم» تغییر می‌کند و ترجمة جمله با مشکل مواجه می‌شود.

برخی افعال نیز ظاهر مشابه و خوانش متفاوتی دارند. بی‌توجهی به سیاق عبارت در خوانش فعل، ترجمه را با خطأ مواجه می‌سازد؛ مثلاً کلمه «تبّل» ممکن است با کلمه «تبّل» اشتباه شود، خاصه زمانی که تشديد حرف نیز گذارده نشود. فعل اول، مضارع و به معنای «مرطوب می‌شود» است و فعل دوم، ماضی و به معنای «تضريع کرد» است و کاربرد هر یک به جای دیگری ترجمه را با مشکل جدی مواجه می‌سازد.

کلماتی مثل: «قطّر: نام یک کشور عربی» و «قطّر: سرزمین»، «أم: قصد کرد» و «أم: مادر» نیز از این دست محسوب می‌شوند. از آنجا که در کتاب‌های عربی رایج حرکات کلمات گذاشته نمی-شود، لازم است زبان‌آموز به اولین معنایی که به ذهنش می‌رسد اکتفا نکند و با توجه به متن، معنای مورد نظر از کلمه را استخراج کنند.

جدول ۲: نتایج آزمون تشخیص فعل
Table 2: Results of the Identification of the Verb Test

تشخیص نادرست فعل و «سؤال» تلقی کردن آن	تشخیص درست فعل	جمله ارائه شده برای ترجمه
%۸۳.۴	%۱۶.۶	وقد سأله جميع ما في عروقه من الدم

در زبان عربی، در این بخش، علاوه بر موارد مذکور در روش «تحلیل خطأ» می‌توان

«خطای مشترکات لفظی با کاربردهای متفاوت» افزود. به این ترتیب که کلماتی نظیر «ما» (نافیه، موصوله، مصدریه، شرطیه) و «إن» (شرطیه، نافیه) که کاربردهای متعددی دارند، در صورت عدم تشخیص درست به جای هم ترجمه می‌شوند که در معنای جمله بسیار مؤثر است.

۵ - ۲. خطاهای لغوی

منظور از «خطاهای لغوی»، خطاهای مرتبط با ویژگی‌های معنایی عناصر لغوی و محدود به کلمات معنادار (اسمی، افعال و ...) است و کلمات دستوری (حروف اضافه و تعریف) را شامل نمی‌شود (*Ibid*: 86). این خطاهای در دو بخش خطاهای میان‌زبانی و خطاهای درون‌زبانی بررسی می‌شوند:

۵ - ۲ - ۱. خطاهای لغوی میان‌زبانی

این خطاهای به دلیل انتقال از عناصر زبانی زبان مادری رخ می‌دهند. خطاهای این گروه به موارد زیر تقسیم می‌شوند:

الف. وابستگی متقابل یا شکافت لغوی: وابستگی متقابل به مواردی اشاره دارد که یک کلمه در زبان مادری در چند معنا و در زبان مقصد، در یکی از آن معانی کاربرد داشته باشد. استفاده این کلمه در زبان مقصد، برای همه موارد کاربردی در زبان مادری خطاست (*Ibid*): مثلاً کلمه «حرف» که در اصل کلمه‌ای عربی است، در زبان عربی، در معنای اجزای تشکیل‌دهنده کلمه و در زبان فارسی، علاوه بر این معنا، در معنای «سخن» نیز کاربرد دارد.

در ترجمه جمله «این حرف را شنیدم» (در معنای سخن)، در صورت بروز خطای ترجمه، زبان‌آموز این جمله را به صورت «لم أسمع بهذا الحرف» ترجمه می‌کند. حال آنکه ترجمه درست «لم أسمع بهذا الكلام» است.

ب. واژگان فربیکار: این واژگان کلماتی با شکل مشابه، ولی معانی مختلف در زبان مقصد و مادری هستند و این شباهت ممکن است سبب کاربرد اشتباه آن‌ها از سوی زبان‌آموز شود (*Ibid*: 87).

یکی از چالش‌های بزرگ عربی‌آموز فارسی‌زبان، وجود کلمات عربی بسیاری است که در زبان فارسی یا در معنایی متفاوت و یا در یکی از معانی آن کلمه در زبان عربی به کار می‌روند؛ مثلاً کلمه «خار» در فارسی به معنای «گیاه تیز» و در عربی به معنای «کاهش یافت» است.

کلماتی مثل: کثیف «معنای عربی: انبوه، معنای فارسی: آلوده»، مزخرف «معنای عربی: زینت شده، معنای فارسی: مبتذل» نیز نمونه‌های دیگری از این دست هستند.

جدول ۳: نتایج آزمون تشخیص معنای مشترک لفظی

Table 3: Results of the Identification of the Homonym Meaning Test

جمله ارائه شده برای ترجمه	ترجمه کاملاً یا تقریباً درست	ترجمه نادرست یا ناتوانی در ترجمه
لبث الشاب شاصاً إلى لا ينطق	%۰	%۱۰۰
أعطت الأم طفلها ما يسليه	%۲۳.۳	%۶۶.۶
خار عزمك	%۲۳.۳	%۶۶.۶

ج. وامگیری: منظور از وامگیری، قرض گرفتن کلماتی از زبان مادری از سوی زبان آموز در زمان خلا لغوی (ناآشنایی با واژه درست یا ناتوانی در یافتن آن) در ترجمه به زبان هدف است (*Ibid: 88*)

این مورد شبیه موارد قبل است. با این تفاوت که در وامگیری کلمه، زبان آموز خود می‌داند که استفاده از کلمه‌ای که قرض گرفته، در آن موقعیت خاص کاربرد درستی نیست؛ ولی با این حال به‌سبب ناتوانی در یافتن واژه مناسب در زبان مقصد، واژه‌ای از زبان خود را جایگزین می‌کند. طبعاً اینکه چه کلمه‌ای را وام بگیرد، به موارد اشتراکات لفظی مربوط است؛ مثلاً در بیان عبارت «من به این کار تمایل دارم» به زبان عربی، به‌سبب شباهت «تمایل» به «میل»، زبان آموز ممکن است معادل عربی «أنا أرغب في هذا العمل» را با عبارت «أنا أميل لهذا العمل» جایگزین و به‌جای «أرغب في» از «أمييل ل» استفاده کند.

د. ترجمه مستقیم: در این گروه، زبان آموز از ترجمه مستقیم کلمات و عبارات متدال در زبان مادری خود استفاده می‌کند (*Ibid*). در این نوع ترجمه، زبان آموز به‌جای ارائه ترجمه روان و قابل فهم از متن مبدأ، معادل هر کلمه را مقابله قرار می‌دهد و در بسیاری از مواقع ترجمه نامفهومی ارائه می‌کند. این مشکل وقتی کاملاً خود را نشان می‌دهد که زبان آموز در حال ترجمه یک اصطلاح یا ضرب المثل باشد. در این شرایط، ترجمه تحت‌اللفظی اصطلاح مورد نظر، گاه ترجمه را کاملاً مختل می‌کند و گاه از ارزش ادبی آن می‌کاهد.

۲-۵. خطاهای لغوی درون زبانی

این خطاهای بدلیل داشت ناکافی زبان آموز از ویژگی‌های معنایی عناصر لغوی زبان مقصود یا ناگاهی وی از محدودیت با هم‌آبی عناصر لغوی خاصی رخ می‌دهد. این خطاهای به زیرگروه‌های الف تا ج تقسیم می‌شوند:

الف: استفاده نادرست از باهم‌آیی (*Ibid*: 89): خطاهای این گروه بدلیل استفاده غلط زبان آموز از باهم‌آیی‌های زبان مقصود شکل می‌گیرند.

برای مثال، فعل «خواندن» در زبان فارسی برای «کتاب خواندن»، «آواز خواندن» و موارد دیگر کاربرد یکسان دارد. در صورتی که زبان آموز بخش «خواندن» در این عبارات را جداگانه به معنای «قراءة» ترجمه کند، نتیجه بدهست آمده نادرست خواهد بود؛ زیرا هرچند خود کلمه «خواندن» در زبان عربی به معنای «قراءة» است؛ اما وقتی در ترکیب قرار می‌گیرد، دیگر چنین کاربردی ندارد و مثلاً کلمات ذکر شده بالا به صورت «مطالعه الكتاب» به جای «قراءة الكتاب» و «غناء» به جای «قراءة الأغنية» به کار می‌رود. همان‌طور که پیداست، این مشکل بیشتر در ترجمه از فارسی به عربی خودنمایی می‌کند.

ب. انتخاب اشتباه از بخش‌های یکسان کلام (*Ibid*: 89) در این گروه زبان آموز از کلمات متعلق به یک مقوله کلامی همچون صفات، قیود و ... به شکل نادرستی استفاده می‌کند و مثلاً به جای عبارت «وجدت الطفل موهوباً» به مفهوم «کودک به نظرم باهوش رسید»، از عبارت «وجدت الطفل الموهوب» استفاده کند که در این صورت معنا به «کودک باهوش را پیدا کردم» تغییر می‌کند.

جدول ۴: نتایج آزمون تشخیص صحیح انواع کلمه

Table 4: Results of the Correct Identification of Different Words Test

جمله ارائه شده برای ترجمه	ترجمه درست	نادیده گرفتن فعل	بی‌توجهی به فعل شروع در ترجمه عبارت
أخذت الأم طفلتها <u>تعتباها</u>	%۰	%۶۶.۶	%۲۲.۳

ج. بی‌توجهی به معنای اصطلاحی کلمات و عبارات (*Ibid*): اشتباه متدالوی دیگر زمانی رخ می‌دهد که زبان آموز فقط معنای تحت‌اللفظی کلمات و عبارات را در زبان دوم مدنظر قرار می‌دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون تشخیص اصطلاحات

Table 5: Results of the Identification of Expressions Test

ترجمه کامل‌آمده برای ترجمه	ترجمه کامل‌آمده برای ترجمه	جمله ارائه شده برای ترجمه
ترکیب «ترانک» خوانده‌اند (۳۳.۳٪)	٪۰	ترانک اکتشفت؟ ترانک عرفت؟
(ترجمه تحت اللفظی) ۵٪	٪۵۰	لی‌ایلک کلمة
۳۳.۳٪	٪۶۶.۶	لم بینس الطفل بیت شفہ

۲-۵-۳. خطاهای درونزبانی و توسعه‌ای

این خطاهای از تداخل عناصر زبان مقصد یا همان تأثیر یکی از عناصر زبان مقصد بر دیگری شکل می‌گیرند (*Ibid*: 117). برای مثال، یک خطای متداول در گفتار یا نگارش عربی‌آموز فارسی‌زبان ارائه ترکیب‌های ناهمگون از اجزای افعال ماضی؛ مثل کاربست «یکون» در ساخت فعل ماضی استمراری به جای «کان» یا کاربست فعل مضارع به جای ماضی در ساخت فعل ماضی بعید («کان الطفل قد يرضع» به جای «کان الطفل قد رضع») است. بروز این خطاهای معنای عبارت را از «بچه شیر خورده بود» به «بچه گاهی شیر می‌خورد» تغییر داده است. این خطاهای توانش سنتی زبان‌آموز را در مرحله‌ای خاص از توسعه و رشد زبان دوم نشان می‌دهد و ناشی از تلاش وی برای ایجاد مفاهیم و فرضیه‌هایی در مورد زبان مقصد از دید تماس محدود خود با این زبان است و از این رو، شبیه خطاهای کودکانی است که مشغول یادگیری زبان مادری خود هستند.

خطاهای توسعه‌ای و درونزبانی به ۶ زیرگروه تقسیم می‌شوند. نظر به شباهت زیاد این زیرگروه‌ها و تفاوت جزئی آن‌ها با هم، دقت در این زیرگروه‌ها برای ایجاد تصویری دقیق از منابع خطاهای ضروری است.

الف. تعمیم افراطی

تعمیم افراطی که تعمیم بیش از حد و قیاس نیز نامیده می‌شود، فرایند تعمیم کاربست قواعد سنتور زبان مقصد به حوزه‌هایی است که در آن کاربرد ندارند (*Ibid*: 118). تعمیم قاعدة مفرد مؤنث؛ تلقی شدن جمع غیراعاقل به همه موارد جمع؛ تعمیم قاعدة جزم فعل جواب شرط که تابع شرایط است به همه موارد؛ حذف نون انانث از صیغه جمع مؤنث به تبعیت از حذف نون نشانه رفع در موارد نصب یا جزم؛ نصب ظاهری منادای علم یا نکره مقصوده غیرموصوفه به واسطه

تعییم قاعده نصب منادا و ذکر محدود اعداد ۱ و ۲ پس از آن‌ها، با تعییم قاعده ذکر محدود پس از عدد نیز از دیگر موارد قابل اشاره در این بخش هستند.

ب. ناآگاهی از محدودیت قانون

این نوع خطا بهدلیل ناآگاهی زبانآموز از محدودیت‌ها و استثناهای قواعد کلی زبان مقصود رخ می‌دهد. تفاوت بین این مورد و مورد قبل در این است که در این مورد زبانآموز ممکن است تعییم بیش از حد ندهد؛ بلکه از این محدودیت‌ها در زبان مقصد آگاهی نداشته باشد (*Ibid*). باب إفعال در زبان عربى در معنای فعل متعدد کاربرد دارد. این کاربرد چنان شایع است، که تلقی عام بودن این قاعده از سوی زبانآموز و کاربرد همه افعال این باب در معنای متعدد کاملاً عادی است. حال آنکه برخی افعال محدود در این باب، معنای فعل لازم دارند؛ مثل فعل «أعضاء» به معنای «روشن شد» که در صورت متعدد تلقی شدن و کاربرد در معنای «روشن کرد»، خطای ناآگاهی از محدودیت قانون رخ داده است.

ج. قیاس مع الفارق

این مقوله به کاربرد عناصری خاص در زمینه‌هایی نامناسب از طریق قیاس اشاره دارد. قیاس مع الفارق بسیار شبیه تعییم افراطی است و درواقع، می‌تواند نوعی از آن باشد (*Ibid*: 118 - 119). فعل «أخذ» در زبان عربی یک فعل تام به معنای «گرفتن، برداشتن» و نیز یک فعل ناقص است که به همراه فعل مضارع پس از خود معنای شروع را به جمله می‌بخشد و اصطلاحاً جزء فعل‌های شروع طبقه‌بندی می‌شود. با این حال، چنانچه زبانآموز این فعل را در جمله «أخذت الأُمُّ طفلَهَا تقبِّلها» فعل شروع تلقی کند، دچار خطای قیاس مع الفارق شده است؛ زیرا «أخذ» در جمله ذکر شده بالا مفعول پذیرفته و لذا فعل تام است و فعل مضارع پس از آن جمله حالیه است. از این رو، ترجمه جمله به صورت: «مادر شروع به بوسیدن کودکش کرد» خطاست.

د. تعییم نادرست

تعییم نادرست به تعییم قواعد زبانی به حوزه‌های غیرقابل کاربرد اشاره دارد (*Ibid*: 119). برای مثال، در این رابطه می‌توان به کاربرد وزن «فاعل» برای ساخت اسم فاعل در افعال مجرد ثلاثی اشاره کرد. به این ترتیب که چنانچه شخص از این قاعده برای ساخت اسم فاعل در فعل‌های مزید نیز استفاده کند، نتیجه حاصله خطاست؛ مثلاً چنانچه زبانآموز در ترجمة عبارت «کسی که در راه خدا می‌جنگ، سعادتمد است»، با تبعیت از قاعدة ساخت اسم فاعل از فعل

ثلاثی مجرد به جای «المجاهد»، «الجاهد» را به کار برده و بنویسد: «الجاهد فی سبیل الله سعید»،

دچار خطای تعمیم نادرست شده است.

۵. تصحیح بیش از حد

تصحیح بیش از حد به طور معمول زمانی رخ می‌دهد که گوینده یک گونه غیراستاندارد، سعی در استفاده از گونه‌ای استاندارد کند. در این فرایند گوینده ممکن است از موضوع فاصله بگیرد و شکلی را تولید کند که در گونه استاندارد وجود ندارد (*Ibid*: 120). از این موارد در زبان عربی می‌توان به ناتوانی در تشخیص همزه وصل و قطع، نگذاشتن دو نقطه تاء مربوط و حذف الف فارقه اشاره کرد. برای مثال، خطای در این موارد به «گذاردن همزه نشانه همزه قطع برای همزه‌های وصل، نوشتن الف فارقه پس از واو اصلی، حذف حرف عله از آخر فعل مضارع منصوب منجر می‌شود» (تعجبه و أبو معن، ۲۰۱۲: ۱۷۷).

این مورد ممکن است در کاربرد افعال مقاربه نیز دیده شود. چنانچه زبان‌آموز پس از علم به کاربرد این افعال، از آن‌ها برای دلالت بر فعل «نزدیک شدن» محض نیز استفاده کند، دچار بیش‌تصحیحی شده است. برای مثال، زبان‌آموز می‌داند که برای ترجمه عبارت: «نزدیک بود علی آب بنوشت»، باید با استفاده از افعال مقاربه، جمله عربی را این‌گونه بنویسد: «کاد علی پشرب الماء». حال چنانچه در برگردان جمله «علی نزدیک شد» هم از فعل مقاربه استفاده کند و بگوید: «کاد علی^۲» دچار خطای بیش‌تصحیحی شده است.

و. طبقه‌بندی اشتباه

طبقه‌بندی اشتباه به گروه‌بندی اشتباه زبان‌آموز از عناصر زبان مقصد اشاره دارد (*Keshavarz*, 2015: 120)؛ مثلاً در زبان عربی افعال مقاربه از نظر مرتفع یا منصوب بودن فعل پس از آن‌ها، در کلاس‌های مختلفی طبقه‌بندی می‌شوند. با این حال، زبان‌آموز ممکن است این افعال را در ذهنش اشتباه طبقه‌بندی کند و درنتیجه، خطاهایی مانند مثال‌های زیر ایجاد شود:

جدول ۶: نتایج آزمون تشخیص نوع فعل و کاربست آن

Table 6: Results of the Identification of Verb Type and its Implementation Test

جمله نادرست	جمله درست
جعل المعلم <u>أن</u> يشرح المسألة للطلابِ	جعل المعلم يشرح المسألة للطلابِ
حرى النهر <u>أن</u> يفيضُ	حرى النهر <u>أن</u> يفيضَ

۵- ۳. طبقه‌بندی فرایندمحور

خطاهای را می‌توان بر اساس فرایندها یا راههایی که از طریق آن‌ها زبان‌آموز مرتكب خطا می‌شود، طبقه‌بندی کرد. این فرایندها شامل حذف، اضافه، جایگزینی و تبدیل هستند که شرح داده می‌شوند:

الف. حذف: جا انداختن برخی عناصر زبانی ضروری

این فرایند، معمولاً شامل حذف کلمات دستوری (مثل حروف اضافه و تعریف)، افعال کمکی (مثل کان) و تکوازها (مثل تکواز جمع (ون، -ین)، تکواز تشییه (ان، -ین)، ضمایر؛ اعم از ضمیر مرفوعی مثلی (ا، تما)، ضمیر جمع إِناث (ن، تُّن)، ضمیر مخاطب (ت)، ضمیر مخاطبه «ی، ت»، ضمیر غائبن (و، تم)، ضمیر متکلم وحده و مع الغیر (ت، نا)، حروف ناصبه و حروف جر است.

جدول ۷: نتایج آزمون توجه به تکوازهای معناساز

Table 7: Results of the Paying Attention to Morphemes that Makes Meaning Test

معنای ایجاد شده	پس از خطای حذف	معادل درست	معنای مورد نظر
شهر بزرگ است	المدينة الكبيرة	المدينة الكبيرة	شهر بزرگ
بچه می‌خندد	الصبي يضحك	كأن الصبي يضحك	بچه می‌خندید
اساتید دانشجو را تشویق کرد	الأستاذة شجعوا الطالب	الأستاذة شجعوا الطالب	اساتید دانشجو را تشویق کردند
روزه می‌گیری، برایت بهتر است	تصوم خير لـك	أن تصوم خير لـك	روزه گرفتن برایت بهتر است
به او تحویل داد	سلمـه	سلام عليه	به او سلام کرد

جدول ۸: نتایج آزمون توجه به حروف معناساز

Table 8 : Results of the Paying Attention to Letters that Makes Meaning Test

ترجمه نادرست یا ناتوانی در ترجمه	ترجمه کاملاً یا تقریباً درست	جمله ارائه شده برای ترجمه
وكان كلـما هـ بالذهبـ، قـعـدـ بـهـ عنـ ذـلـكـ أـنـ	% ۰	۱۰۰٪ (ترجمه عبارت به «نشست»)

از این مورد در زبان عربی می‌توان به عنوان خطای دیگری با «عنوان: بی‌توجهی به تک-

واژه‌ای معناساز» نام برد.

ب. اضافه: استفاده از عناصر غیرضروری در جمله

گاه فعل به کار رفته در عبارت فارسی نیازمند حرف اضافه و معادل آن در زبان عربی بی‌نیاز از حرف اضافه است. استفاده از حرف اضافه در زبان عربی در این موارد خطاست؛ مثلاً فعل «تشکر کرد» در فارسی با حرف اضافه «ان» به کار می‌رود: «مرد از همسرش تشکر کرد»؛ ولی «شکر» در زبان عربی بی‌واسطه به مفعولش می‌رسد. لذا، در ترجمه این جمله به عربی باید گفت: «شَكَرَ الرَّجُلُ زوجَتَهُ». افزودن «من» به این عبارت به عنوان ترجمه حرف «ان» خطاست.

ت. جایگزینی: جایگزینی عناصر نادرست به جای عناصر درست

شناخت حروف اضافه افعال در هر زبانی بسیار مهم است. کاربرد نادرست این حروف، گاه پیام را برای گیرنده نامفهوم و گاه آن را نادرست می‌سازد؛ مثلاً حرف اضافه فعل «قال» حرف «له» است؛ ولی معادل این فعل در زبان فارسی «گفت» با حرف اضافه «به» همراه است. این امر سبب می‌شود، برخی از زبان‌آموزان «قال به» را جایگزین «قال له» کنند که خطاست.

جایگزینی نادرست علائم اعرابی و تکوازهای مرفوی با منصوبی - مجروری یا تک-واژه‌ای جمع و تثنیه نیز معنا را کاملاً تغییر می‌دهد و جای نقش‌ها را با هم عوض می‌کند؛ چنانچه تغییر تکواز مرفوی «ون» در جمله «أضحكَ المهرّجونَ الناسَ» به «ین» معنا را از «دلکها مردم را خندانند» به «مردم دلکها را خندانند»، تغییر می‌دهد.

ث. تبدیل: ترتیب نادرست کلمات در جمله

در زبان عربی تقدیم و تأخیر به‌جز در موارد معین، به غرض بلاغی جایز است. البته، این کار باید با غرض مورد نظر همخوانی داشته باشد؛ اما در غیر این صورت زبان‌آموز باید ترتیب‌های معمول و منطقی زبان را در گفتار و نوشتار حفظ کند. برای مثال، در عطف جمله به‌جمله، باید جمله‌ها از نظر فعلیه یا اسمیه بودن همخوانی داشته باشند.

گاهی اوقات این خطا در ترجمه از فارسی به عربی، حاصل کاربست قاعدة فارسی (نهاد + گزاره) است.

جدول ۹: نتایج آزمون کاربست صحیح قواعد زبانی

Table 9: Results of the Implementation of Correct Language Grammer Test

جمله پس از خطای تبدیل	جمله درست
استلقى المريضُ على السريرِ، فالطبيبُ فحصَه	استلقى المريضُ على السريرِ، ففَحَصَه الطَّبِيبُ
ما يمنع أن يأكل عبد الله يأكل من ثمار هذه الحديقة؟	ما يمنع أن يأكل عبد الله من ثمار هذه الحديقة؟

۶. نتیجه

نتایج بررسی خطاهای ترجمه دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس روش «تحلیل خط» که به لحاظ مینا قرار دادن این روش زبان‌شناسخی در بررسی خط و ارائه راهکار، پژوهشی جدید در این حوزه محسوب می‌شود، ضمن تأیید نقش مهم آشنایی با قواعد نحوی و ساختار جمله در زبان هدف، نشان می‌دهد در بخش خطاهای مرتبط با آوای کلمات، در زبان عربی ادای حروف از مخارج متعدد، کوتاه یا بلند بودن صوت‌ها، نقش صوت‌ها در معنای کلمات و تفاوت آن‌ها از هم، اصلی یا فرعی بودن حروف تشکیل‌دهنده حرف تعریف («ال») و نقش تشدید در معنای کلمه در بروز خط تأثیرگذارند. در بخش خطاهای لغوی میان‌زبانی، مشترک بودن حروف الفبای زبان‌های فارسی و عربی، وجود کلمات بی‌شمار عربی در زبان فارسی که برخی در همان معنا، برخی در معنای دیگر و برخی همزمان در همان معنا و معنای دیگر کاربرد دارند، در بروز این خطاهای نقش دارند. در بخش خطاهای لغوی درون‌زبانی، آشنایی ناقص زبان‌آموز فارسی‌زبان با زبان عربی و قواعد نحوی و اصطلاحات و ضرب‌المثل‌های این زبان، عامل بروز خط به‌شمار می‌رود. در بخش خطاهای درون‌زبانی توسعه‌ای، تآشنایی و عدم تسلط بر قواعد صرفی و نحوی، عامل بروز خط است. در میان عربی‌آموزان فارسی‌زبان، خطای حذف در کاربرد ضمایر فاعلی و مفعولی، حرف تعریف و نواسخ، خطای اضافه در کاربرد حروف اضافه به‌همراه افعال متعدد به‌نفسه، خطای جایگزینی در کاربرد نادرست حروف اضافه در افعال متعدد به حرف و اعراب کلمات و خطای تبدیل در عطف نادرست جمله اسمیه به جمله فعلیه دیده می‌شود. از این رو، اسناید فن می‌توانند با تمرکز بر خطاهای شایع در هر یک از بخش‌های مذکور، در رفع این خطاهای تأثیرگذار بوده و ضمن توصیه دانشجویان به متن‌خوانی، برای آشنایی با ساختارهای جمله عربی در هنگام تدریس، بر تفاوت و شباهت میان دو زبان فارسی و عربی تمرکز کنند و قواعد نحوی را با رویکردی معنامحور آموزش دهند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Error Analysis Translation
2. Contrastive Analysis
3. Error Analysis
4. Competence
5. Performance
6. Chomsky
7. Hymes
8. Eugene Nida
9. Roman Jakobson

۸ منابع

- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۸). «میان‌رشته‌ای‌ها در آموزش عالی». *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. د. ش. ۱. صص ۲۵ - ۴۰.
- البرزی، پرویز و رعناء رئیسی (۱۳۸۸). «بررسی سیر تحول زبان‌شناسی مقابله‌ای». *تقدیم و ادبیات خارجی (علوم انسانی)*. ش. ۲ (۳). صص ۵۵ - ۷۳.
- بری، عثمان (۲۰۱۲). «نظریه‌های بنیادین در تحلیل گفتمان». *ترجمه ندا ترابی و همکاران*.
<http://anthropology.ir/article/20617.html> ۱۱:۳۰/۱۳—۱۲:۱۶
- دوستی‌زاده، محمدرضا و آذر فرقانی تهرانی (۱۳۹۰). «تحلیل خطأ در آموزش زبان‌های خارجی با توجه ویژه به ارزیابی خطأ در آموزش ترجمه». *زبان‌شناسی در زبان‌های خارجی*. ش. ۱ (۲). صص ۴۷ - ۶۶.
- صینی، محمود اسماعیل و احساق محمد الأمین (۱۹۸۲). *ال مقابل اللغوي و تحليل الأخطاء*. الطبعه الأولى. الرياض: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود.
- العزاوى، نعمة رحيم (۱۳۹۴). *روش‌شناسی پژوهش‌های زبان‌شناسی (با تکیه بر زبان عربی)*. ج. ۲. ترجمه جواد اصغری. تهران: دانشگاه تهران.
- فرجزاد، فرزانه (۱۳۸۴). «نظریه نایدا». *زبان و زبان‌شناسی*. ش. ۱ (۱). صص ۳۵ - ۴۶.
- کوری عبدالله و همکاران (۲۰۱۸). «تحلیل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب الأتراك (دراسة وصفية تحليلية)». *الدراسات اللغوية والأدبية*. ش. ۱۹ (۱). صص ۲۱۷ - ۲۳۰.

- مبارکی، محسن و امینزاده (۱۳۹۲). «نظریه و توانش ترجمه: اساس علمی و عملی مدل نظاممند آموزش ترجمه». *مطالعات زبان و ترجمه*. ش ۴۶ (۲). صص ۱۳۳ - ۱۵۳.
- ملایری، یدالله (۱۳۹۲). «چالش‌های مترجم (نمونه‌پژوهی ترجمه یک متن سیاسی - رسانه‌ای از عربی به فارسی)». *جستارهای زبانی*. ش ۵ (۱). صص ۲۴۹ - ۲۷۰.
- المَنَاعُ، عَلَى وَفِيصلُ الْمَنَاعُ (۲۰۰۸). *الْتَّرْجِيمَةُ: تَارِيخُهَا، نَظَريَاتُهَا، تَطَبِيقَاتُهَا*. الطَّبْعَةُ الْأُولَى. لندن: دارالسياب.
- منافی اناری، سالار (۱۳۸۴). «رویکردی زبان‌شناختی به ترجمه». *زبان و زبان‌شناسی*. ش ۱ (۱). صص ۷۵ - ۹۰.
- نعجة، سهی و جميلة أبو McMutm (۲۰۱۲). «تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية». *جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*. ش ۱۹ (۱۰). صص ۱۶۷ - ۲۱۹.

References:

- Adrianadi (2015). "Error analysis in spoken arabic language by Indonesian students". *Tafaqquh* .3 (2). Pp: 119-128.
- Alazavy, N. R. (2015). *Methodology of Linguistic Researches (in Arabic Language)*. Translated by: Javad Asghary. Tehran: Tehran University's Publishing center. [In Persian].
- Almanna, A. & F. Almanna , (2008), *Translation: History, Theories, Applications*. London: Sayyab Publishing Company. [In Persian].
- Arasteh, H. R. (2009). "Interdisciplinaries in higher education". *Interdisciplinary Studies in the Humanities*. 1 (2). Pp: 25-40.
- Barry, A.O. (2013). "Les Bases Théoriques En Analyse du Discours". Translated by Neda Torabi, Sahar Jalilian, Hasan Zareee. *Human & Culture: Language & Text*. 11/30/13: <http://anthropology.ir/article/20617.html> .[In Persian].
- Claudia V. Angelelli & Holly E. Jacobson (2009). *Testing and Assessment in*

Translation and Interpreting Studies. John Benjamins Publishing Company.

- Corder, P (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*. Pp: 161-170
- Curie, A. et. al, (2018). "Analyzing the common linguistic errors of the Turkish Students" (An analytical descriptive study)". *Journal of Linguistic and Literary Studies*. 19 (1). Pp: 217-230. [In Arabic].
- Dousti Zadeh, M.R. & A. Forghani Tehrani, (2011), "Error analysis in foreign language teaching and teaching translation". *Foreign Language Research Journal*. 2 (1). Pp: 47-66. [In Persian].
- Farahzad, F. (2015). "Nida's theory". *Language & Linguistics*. 1(1). Pp: 35-46 [In Persian].
- Keshavarz, M.H. (2015). *Contrastive Analysis & Interlanguage*. Tehran: Rahnema Press Publishing Company.
- Malayeri, Y. (2014). "Translator's challenges (A case Study of Arabic-Persian translation of a political-journalistic text)". *Language Related Research*. 51 (1). Pp: 249-270. [In Persian].
- Manafy Anary, S. (2015). "Linguistic approach to the translation. *Language & Linguistics*. 1(1).Pp: 75-90. [In Persian].
- Mobaraki, M. & S. Aminzadeh, (2014), "Translation theory and competence: scientific and practical basis of systematic model of translation training". *Language & Translation Studies*. 46 (2). Pp: 133-153. [In Persian].
- Naje, S. & J. Abumognem (2012). "Morphological error analysis between non-Arabic speakers In view of its linguistic intersections". *Tikrit University's journal, Humanities*. 19(10).Pp: 167-219. [In Arabic].
- Sini, M. E. & E. M. Alamin (1982). *Linguistic Contrast & Error Analysis*. Riyadh: Deanship of Library Affairs in Almalek Saud University. [In Persian].

The Translation Errors between Arabic Language & Literature Students and their Solutions (Relying on the Error Tree Analysis (ETA) method)

Mina Arabi¹, Roya Rostampour Maleki^{2*}

1. Postdoc Candidate in Arabic Language & Literature- Alzahra University- Tehran –Iran.
2. Associate Professor of Arabic Language & Literature -Alzahra University-Tehran –Iran.

Received: 06/04/2019

Accepted: 02/06/2019

Translation is, in many ways, the communicative act of transferring a message between two languages. This activity requires a certain degree of communicative competence in two languages. In all of the models from translation studies previously reviewed, competence in two languages is an undisputed aspect of translation competence. Clear grammatical competence plays a vital role in the act of translation. This sub component is defined as control of vocabulary (the words of a language), morphology (the way that smaller parts combine to form words), syntax (the way that words combine to form phrases and sentences), and graphemic (writing system) knowledge.

Each of these aspects contribute both to the interpretation of the source text and the production of the target text. A breakdown in any one of these areas can affect the act of translation. Insufficient knowledge of vocabulary can lead to miscomprehension of the source text or failure to successfully communicate meaning in the target text. This competence can be aided through proper and skillful use of dictionaries and other professional resources, but only to a degree. A translator's knowledge of morphology and syntax helps both interpretation and production in the act of translation. A failure to understand the effects that syntax and morphology have on meaning can also lead to incomplete or mistaken understanding of the source text and the production of a difficult or misleading rendition in the target text. Graphemic knowledge, likewise, plays a part in both the interpretation and production aspects of translation. Failure to understand differences in meaning carries by punctuation and diacritical marking can lead to misapprehension of the source text. Lack of knowledge of writing mechanics or misapplication of graphemic knowledge can lead to interference with communication of meaning and difficulty in the comprehension of a target text. Therefore, each of the aspects of grammatical competences is vital to the act of translation and is being assessed either directly or indirectly in any authentic translation task.

* Corresponding author: E-mail: dr.rostampour@alzahra.ac.ir

This research was done with the aim to study the possibility of adapting the Error Tree Analysis (ETA) Method to the area of translation from Arabic to Persian (Persian), and vice versa.

To do this, after gathering information regarding the mentioned method, in each case a relevant sample error in both languages of Arabic and Persian has been given and the possibility of adjusting ETA to translation between the two languages and for Persian-speaking Language learners has been proven relying on a descriptive-analytical method.

The results of the studies indicate that, however, in the section of linguistic competence, some options the ETA method offers are related to phonology and they cannot be used in the area of written translation, but if we consider the area of translation as a vaster area including both written and oral interpretation, all the mentioned error cases could be seen that happen when using ETA in translation between Arabic and Persian.

In errors related to words phonetics in Arabic, pronouncing alphabets and letters from various parts of the vocal tract, long or shortness of the vowels, impact of vowels on meaning of the words and their differences, main or secondary role of the consisting letters of article "ال" and the role of "-ّ" (the sign of germination/doubling of a consonant) in the meaning of a word all have impacts on occurring an error.

In lexical interlingual errors, sharing alphabets in both Arabic and Persian Languages, numerous Arabic words borrowed and used in Persian – some in the same meaning some in other, some in the same meaning but with different application – play a key role in the occurrence of such errors.

In intralingual lexical errors, the incomplete familiarity of the Persian-speaking language learner with the Arabic Language, its grammar, expressions, and proverbs is the main factor for an error to occur.

In the area of intralingual-developmental errors, lack of familiarity and command of the Arabic language and its conjugation and other grammatical rules leads to occurrence of an error. Among the Persian-speaking learners of Arabic, the omission error while using subject and object pronouns, articles and "navasekh" (auxiliary verbs), addition errors while using prepositions with transitive verbs in nature, substitution error in incorrect application of prepositions in transitive verbs with a letter and words diacritic, and the change/convert error in incorrect connection of a declarative sentence starting with a noun to a declarative sentence starting with a verb. This method could be used in understanding the frequency of Arabic students' errors in universities and solving such errors in order to increase the efficiency quotient of teaching this language.

Keywords: Error Tree Analysis (ETA), teaching language