



بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌آموز کرد زبان (لهجه مهاباد)

در سطح متوسط زبان آموزی

احمد احمدیان*

چکیده

پژوهش حاضر در رابطه با چستی خطاهای قانونمندی که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند ما را در کشف ماهیت راهبردها و فرضیه‌های یادگیری زبان بسیار کمک می‌کند. اینکه زبان‌آموزان کُرد چه خطاهایی را مرتکب می‌شوند و بسامد تکرار هر خطا و منبع هر خطا کدام است سؤال‌های این تحقیق می‌باشند. نوشتار ۱۰۰ نفر دانش‌آموز کلاس پنجم ابتدایی شهرستان مهاباد در فاصله سنی ۱۰-۱۱ سال و زبان مادری کردی (لهجه مهابادی) به صورت انشایی با موضوع یکسان تحلیل و بررسی شد. در این تحقیق زبان‌آموزان در همه حوزه‌های دستوری ساخت‌واژی، نحوی، واژگانی - معنایی مرتکب خطا شده‌اند اما در حوزه نحوی تعداد و بسامد و درصد خطاهایشان بیشتر است. البته به طور موردی بیشترین خطا مربوط به جزء فعلی نامناسب (ساختواژی) و کمترین خطا مربوط شخص فعل (نحوی) می‌باشد. در این تحقیق، تداخل زبان مادری یکی از منابع اصلی خطاهای زبانی محسوب می‌گردد. با وجود این، خطاهای بسیاری نیز از طریق تداخل متقابل واحدها در درون زبان مقصد و راهبردهای یادگیری زبان‌آموز، سرچشمه می‌گیرند. چیزی کمتر از یک‌سوم خطاهای زبان‌آموزان، خطاهای درون‌زبانی هستند و حدود دوسوم آنها، خطاهای بین‌زبانی هستند و بخشی هم به عنوان خطاهای راهبردهای یادگیری آموزنده هستند.

کلیدواژه‌ها: خطاهای ساختواژی، خطاهای نحوی، خطاهای نوشتاری، خطاهای واژگانی - معنایی فارسی‌آموزان کردزبان.

کورد (Corder, 1987) اعتقاد دارد که تحقیقات و پژوهش‌ها در مورد یادگیری زبان دوم در سیر تاریخی خود همواره دو هدف نظری و عملی را شامل گردیده است. وی همچنین معتقد است که مطالعات و تحقیقات در مورد زبان دوم در سطح نظری باعث می‌شود تا دریابیم که زبان‌آموزان چه نکته‌هایی را یاد می‌گیرند و چگونه یاد می‌گیرند و در سطح عملی نیز با استفاده از اطلاعاتی که زبان‌آموزان به دست می‌آوریم، قادر خواهیم بود که آنها را برای یادگیری مناسب‌تر و مؤثرتر آماده و مهیا کنیم. با وجود این توصیف و با توجه به اینکه کورد (همان) و الیس (Ellis, 1990) اظهار می‌دارند هدف عملی در مقایسه با هدف نظری از ارزش و جایگاه مهم‌تر و بهتری برخوردار است و در واقع هدف عملی مهم‌ترین بعد از ابعاد مطالعات و تحقیقات زبان دوم به حساب می‌آید. یعنی با توجه به شناخت و آگاهی که از توانایی‌های زبان‌آموز پیدا می‌کنیم می‌توانیم ادعا کنیم که قادر به تهیه و تدوین مواد درسی و مطالب آموزشی متناسب با روند یادگیری زبان‌آموز خواهیم بود. در این پژوهش سعی خواهیم کرد تا تشخیص دهیم که فارسی‌آموزان کرد زبان در نوشتار خود در چه حوزه‌هایی خطای زبانی مرتکب خواهند شد و سهم کدام حوزه عمده‌تر و بیشتر می‌باشد. علاوه بر این، تشخیص خواهیم داد که خطاها از چه منبع / منابعی سرچشمه می‌گیرند و سرانجام اینکه به منظور بهبود و رفع این نوع خطاها چه راه‌کارهایی را می‌توان به کار بست.

تاریخچه تحقیق

اولین زبان‌شناسی که اهتمام به پایه‌گذاری و تأسیس شاخه «بررسی مقابله‌ای» نمود، فرایز (Feris, 1945) می‌باشد. وی چنین ادعا نمود که کارآمدترین مواد آموزشی همانهایی هستند که بر مبنای توصیف علمی زبان دوم و بر اساس سنجش و مقایسه با توصیف علمی زبان اول بنا نهاده می‌شوند. هدف زبان‌آموز از دیدگاه فرایز (۱۹۴۵) به وجود آوردن و ایجاد یک مجموعه عادت‌ها است و او همچنین ابراز می‌دارد که برای دستیابی زمانمند به این هدف یکی از موارد بنیادین و اساسی و یکی از ابزارهای کلیدی برای این مهم، مواد آموزشی مناسب است و مواد آموزشی‌ای که فرایز و لدو پیشنهاد می‌کنند برای هر زبانی مختلف می‌باشد. کشاورز (Keshavarz, 1994: 7) سه تعبیر متفاوت از فرضیه بررسی مقابله‌ای را مطرح می‌نماید. در تعبیر افراطی خود، لدو (Lado, 1957) چنین اظهار می‌دارد که تداخل زبان اول با زبان دوم در واقع مهم‌ترین بازدارنده و مانع یادگیری زبان دوم است. علت اساسی این امر این است که مقوله‌های زبان اول با مقوله‌های زبان دوم متفاوت است و هر چه تفاوت میان این مقوله‌ها بیشتر باشد، یادگیری آنها دشوارتر خواهد بود. پس از درک این حقیقت که ادعاهای افراطی زبان‌شناسی مقابله‌ای بسیار خودخواهانه و دور از دسترس

دستورهای مقابله‌ای بودند، واردهاف (4: Wardhaugh, 1970) تعبیر ضعیف و قابل قبول‌تری از بررسی مقابله‌ای را توصیف کرد. او می‌گوید که تعبیر ضعیف زبان شناس را وادار می‌کند که تنها از دانشی که در اختیار دارد و از بهترین آگاهی‌هایش استفاده کند تا دشواری‌های قابل مشاهده در یادگیری زبان دوم را برشمارد و توضیح دهد. آلو و ضیاء حسینی (Oller and Ziahosseiny, 1970) تعبیر سومی از بررسی مقابله‌ای ارائه کردند. آنها کار خود را بر اساس بررسی خطاهای املائی تعدادی از زبان‌آموزان که انگلیسی زبان خارجی‌شان بود، انجام دادند که دارای دانش پیشین متفاوتی از زبان مادری خود بودند. آلو و ضیاء حسینی (همان) ابراز داشتند که تعبیر میانه بر ماهیت و چستی یادگیری انسان تمرکز و تاکید دارد و همین امر باعث می‌شود که قدرت پاسخگویی و توضیحی آن از دو تعبیر دیگر بیشتر باشد.

از سوی دیگر کشاورز (Keshavarz, 1994) خطاهای زبانی را به مقوله‌های ساختوازی، نحوی، واژگانی - معنایی، آوایی و نگارشی تقسیم می‌کند. با این توصیف فرآیندهای خطاهای زبانی شامل حذف، اضافه، جایگزینی و ترتیب غلط واژه‌ها هستند و خطاهای ساختوازی، نحوی، واژگانی - معنایی، آوایی و نگارشی در طبقه‌بندی زبان شناختی خطاها قرار می‌گیرند که نوع خطاهای زبانی را مشخص می‌کنند.

براون (Brown, 1987) معتقد است که مرحله‌ی آخر در تجزیه و تحلیل تولید زبانی زبان‌آموز، تعیین منبع خطاهای زبانی است. بررسی مقابله‌ای معتقد بود که منبع اصلی خطاهای زبانی تداخل زبان مادری است. بنابراین کار آنها در تعیین منابع خطاهای زبانی آسان بود، در حالی که در تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی اگرچه تداخل زبان مادری یکی از منابع مورد نظر است ولی منابع دیگری هم عامل به وجود آوردن خطاهای زبانی محسوب می‌گردند. کورد (Corder, 1973) با توجه به منابع خطاهای زبانی، سه نوع خطا را در نظر می‌گیرد که عبارتند از: خطاهای بین زبانی که به علت تداخل زبان اول به وجود می‌آیند، خطاهای درون زبانی که به علت تعمیم دادن و تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص توسط یادگیرنده به وجود می‌آیند و نهایتاً خطاهایی که به علت شیوه‌های غلط آموزشی به وجود می‌آیند. برشماری و نام بردن از تمام منابع خطاهای زبان دوم ممکن نیست چون برای خطاهای زبانی صدها منبع می‌توان یافت ولی طبقه‌بندی وجود دارد که از جامعیت بیشتری برخوردار است. این طبقه‌بندی به وسیله کشاورز (Keshavarz, 1994) ارائه شده است. او تصویر کاملی از منابع خطاهای زبانی به دست می‌دهد که در زیر به آنها اشاره می‌شود.

مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم تا اندازه‌ی زیادی با انتقال بین زبانی (از زبان بومی) همراه است. در این مراحل، قبل از اینکه آموزنده از زبان دوم آگاهی داشته باشد و با آن آشنا باشد، زبان بومی تنها نظام زبانی است که آموزنده می‌تواند از آن استفاده کند. بنابراین این نوع خطاهای زبانی نتیجه انتقال عناصر آوایی، ساختوازی، دستوری، واژگانی - معنایی و سبکی زبان مادری زبان‌آموزان در یادگیری زبان مقصد

است. یکی دیگر از منابع عمده‌ی خطای زبانی در یادگیری زبان دوم، خطاهای درون زبانی یا تداخل درون زبانی است که به علت انتقال منفی و تداخل متقابل واحدها در درون زبان مقصد یعنی تاثیر یک واحد زبان مقصد بر روی واحد دیگر زبان مقصد به وقوع می‌پیوندد. به اعتقاد کشاورز (همان) در مرحله اولیه‌ی یادگیری زبان دوم برتری و تفوق با انتقال بین زبانی است اما وقتی که زبان آموز به یادگیری قسمتهای مختلف نظام جدید پرداخته است، انتقال درون زبانی، بیشتر نمایان می‌شود که این امر در یادگیری زبان، منطقی به نظر می‌رسد. خطاهای درون زبانی به زیر مقوله‌هایی تقسیم می‌شوند که شباهت بسیاری به یکدیگر دارند و فقط تفاوت‌های جزئی بین آنها وجود دارد. این زیر مقوله‌ها عبارتند از تعمیم افراطی، بی‌خبری از محدودیت قاعده، قیاس غلط، بسط افراطی، تصحیح افراطی و طبقه‌بندی غلط.

خطاهای زبانی‌ای که در اثر انتقال یادگیری رخ می‌دهد، به آنهایی گفته می‌شود که نتیجه‌ی روند آموزشی بوده و در کتابهای درسی موجود است و یا از معلم سر زده است. به عبارتی دیگر این خطاها در نتیجه‌ی راهکارهای آموزشی یا طرح درس بروز کرده‌اند. راهبردهای یادگیری به راهبردهایی دلالت دارند که یادگیرندگان در برخورد با زبان مقصد بکار می‌گیرند.

تعمیم افراطی و انتقال قواعد از زبان مادری دو نمونه از راهبردهای یادگیری زبان هستند که یادگیرنده از دانش فراگرفته قبلی خود، یعنی دانش زبان مادری و زبان مقصد، در امر یادگیری فعلی‌اش استفاده می‌کند. سومین راهبرد یادگیری زبان، ساده سازی است. ساده سازی یعنی کاهش و تخفیف زبان مقصد به یک نظام ساده‌تر که به وسیله یادگیرنده به منظور راحتی و آسانی در امر یادگیری زبان انجام می‌گیرد. کشاورز (همان) اظهار می‌دارد که راهبردهای ارتباطی موقعی به کار می‌روند که زبان آموز مجبور گردد مقاصد و نیات خود را با منابع محدود زبانی که در دسترس اوست، بفهماند. به عبارت دیگر، راهبردهای ارتباطی به راهبردهایی اطلاق می‌گردد که آموزنده کمبود دانش زبان مقصدش را با استفاده از عناصری که از لحاظ زبانی برای آن موقعیت مناسب نیستند، برطرف می‌کند تا بتواند در آن موقعیت خاص ارتباط برقرار کند. کشاورز (Keshavarz, 1994، به نقل از Brown, 1987) چهار نوع از این راهبردهای ارتباطی را برمی‌شمارد که عبارتند از اجتناب که یک راهبرد ارتباطی است که زبان آموز به منظور دوری جستن از صورت‌های بسیار پیچیده زبان مقصد، از آن استفاده می‌کند. استفاده از الگوهای کلیشه‌ای، راهبرد ارتباطی دیگری است که در آن یادگیرنده عبارات و جملات را حفظ می‌کند بدون اینکه از واحدهای مختلف آنها آگاهی و شناخت داشته باشد و به اصطلاح آنها را درونی نکرده است. راهبرد متداول دیگر در امر ارتباط، مراجعه مستقیم به یک منبع موثق مانند کتاب، معلم، فرهنگ لغت یا فردی است که گویشور بومی زبان باشد. مثلاً ممکن است یادگیرنده برای دانستن صورت صحیح یک عبارت یا جمله، آن را از یک گویشور بومی پرسد

و یا اینکه خودش حدس بزند و سپس از گویشور بومی درست یا غلط بودن آن را بپرسد. سرانجام، وقتی که همه این راهبردها به نتیجه نرسند، یعنی وقتی که یادگیرندگان با استفاده از راهبردهای اشاره شده قادر به تولید یک عبارت یا جمله معنادار نباشند، ممکن است به تغییر زبان روی آورند و در امر ارتباط از زبان بومی خود استفاده کنند، حال شنونده یا آن زبان بومی را می‌داند و یا نمی‌داند.

از آنجایی که جامعه آماری پژوهش حاضر را کرد زبانان تشکیل می‌دهند لازم به نظر می‌رسد تا به ذکر نکاتی چند در مورد زبان کردی بپردازیم. زبان شناسان و محققین بزرگی چون «مکنزی»، «ریچ»، «دوهوسه»، «خانیکف»، «زابوروسکی»، «سولاک»، «هیتار»، «بازیل نیکیتین»، «مینورسکی»، «هارتمان»، «اسکارمان»، «ارانسکی»، «رودنکو»، «روژه‌لسکو»، «ادموندز»، «ژابا»، «کردی» را زبان مستقلی شمرده‌اند که جزو زبانهای هند و اروپایی و از شاخه شمال غربی زبان‌های ایرانی به حساب می‌آید (مرتضایی ۱۳۵۷). لهجه کردی مهاباد جزو گویش کرمانجی جنوبی بوده و در زیر گویش (زیر شاخه) مکرانی واقع می‌گردد. نکته قابل توجه اینکه زیر شاخه مکرانی که لهجه مهاباد نیز زیر مجموعه آن است تسامحاً و توسعاً زبان استاندارد و معیار کردی تعیین و تلقی گردیده، چرا که آثار مکتوب تاریخی و ادبی و مطالب مجلات و روزنامه‌های کردی غالباً به این زیر شاخه و مسامحتاً به این لهجه نگاشته می‌شود و همچنین برنامه‌های خبری رادیوها و رسانه‌های گروهی شنیداری کردی نیز غالباً به این زیر شاخه و به این لهجه می‌باشند.

تا آنجایی که نگارنده آگاهی دارد تاکنون در رابطه با مشکلات و خطاهای فارسی آموزان کرد (گویش کرمانجی جنوبی) هیچ‌گونه پژوهشی صورت نگرفته است. در این پژوهش سعی بر این است تا توصیفی علمی از نظام فارسی تعدادی از فارسی آموزان کرد مهابادی بر اساس تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری آنان صورت پذیرد. بنابراین تحقیق حاضر هدف پاسخگویی به سؤالات زیر را دنبال می‌کند.

۱. زبان آموزان کرد (لهجه مهاباد) فارسی آموز در سطح متوسط زبان آموزی چه نوع خطاهایی را انجام می‌دهند و در چه حیطه‌هایی با مشکل مواجه‌اند؟
۲. بسامد تکرار و درصد تکرار هر کدام از خطاها به چه میزان است و چه نوع خطاهایی از بسامد تکرار و درصد تکرار بالاتری برخوردار می‌باشد؟
۳. خطاهای فارسی آموزان کرد (لهجه مهاباد) بیشتر از چه ناحیه‌ای سرچشمه می‌گیرد؟
۴. آیا تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان کردزبان می‌تواند تا چه اندازه در بهبود فرایند آموزش زبان فارسی به ایشان مؤثر و کارآمد باشد؟

روش کار

پژوهشگر که خود گویشور بومی زبان کردی (لهجه‌ی مهاباد) می‌باشد برای جمع‌آوری داده‌ها به سطح

مدارس شهرستان مهاباد رفته است. از زبان آموزان خواسته شده تا انشایی را در ۲۰ جمله در مورد خاطرات تعطیلات تابستان گذشته به زبان فارسی بنویسند و سپس این داده‌ها جمع‌آوری شده و در اختیار محقق قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از خود معلم کلاس استفاده گردیده است تا نوشتار این دانش‌آموزان تا حد ممکن طبیعی و واقعی باشد. ابتدا خطاهای زبانی مشخص و شناسایی شده و در مرحله بعدی طبقه‌بندی شدند. یکی از پرسامدترین خطاها - خطاهای نگارشی و آوایی - نادیده گرفته شده‌اند چرا که ریشه این نوع خطاها عمدتاً در نابسامانی شیوه‌ی خط فارسی و عدم تطابق و تناظر آوا و حرف - حتی به طور نسبی - و همچنین در وجود نویسه‌ها و حرفهای مختلف برای یک آوا و برعکس یعنی وجود چند آوا برای یک حرف می‌باشد. در تجزیه و تحلیل خطاها از هر زیر مقوله چند خطا را به همراه جمله‌ی بازسازی شده و توصیف دستوری خطاها ارائه داده‌ایم. جهت تعیین منبع خطاها، علاوه بر اینکه تداخل زبان مادری همچون یکی از منابع ایجاد خطاها تعیین گردیده، سعی شده است تا برای ادراک درست حقیقت زبان‌شناختی خطاها منابع گوناگون ایجادکننده‌ی خطاها مشخص گردند در حالی که برخی از خطاها به سادگی قابل طبقه‌بندی نمی‌باشند.

در پاسخ به سؤال اول بر پایه نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان می‌توان به چنین جوابی رسید: در بخش ساختواژی، خطاهای عدم استفاده یا اعمال نادرست برخی از فرایندهای صفت‌ساز، اسم‌ساز، جمع‌ساز و ساخت فعل مرکب که توسط زبان‌آموزان بکار رفته مورد بررسی قرار گرفته است. لازم به توضیح است که منظور از اعمال نادرست این است که حاصل به کار گرفتن یکی از فرایندهای مذکور، واژه‌ای باشد که در واژگان زبان فارسی موجود نباشد. واضح است که در این بخش در بررسی اعمال نادرست فرایندهای مذکور واژه‌های مربوط به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند ولی در بررسی موارد عدم استفاده از فرایندهای مذکور، به کل جمله مورد نظر توجه شده است. در بخش نحوی، خطاهای مربوط به قواعد نحوی بررسی شده است. این بخش خود شامل زیربخشهای حرف اضافه، را، حرف ربط، ضمیر، گروه اسمی، زمان فعل، شخص فعل، شمار فعل و وجه فعل می‌باشد. نادرستی داده‌هایی که در این بخش می‌گنجد به کل جمله بستگی دارد. به عبارت دیگر روابط حاکم بر جمله تعیین‌کننده‌ی این موضوع است. در بخش واژگانی - معنایی، به خطاهایی پرداخته می‌شود که زبان‌آموزان در بیان مفهوم ذهنی خود با مشکل روبرو هستند. یعنی هنگام انتقال آن مفهوم ذهنی، واژه‌ای معادل از زبان دوم را در واژگان زبانی خود ندارند یا دسترسی به آن واژه برایشان میسر نیست و یا محدودیتهای واژگانی واژه مورد نظر را نمی‌شناسند. در شرایط مذکور، آموزندگان به هنگام استفاده از زبان دوم خود بر اساس دانش واژگانی زبان اول و دوم خود، جمله‌های غیر متداولی را تولید کرده‌اند. در این بخش همچنین به خطاهایی پرداخته شده است که حاصل فرایند حذف یا اضافه است. ظهور و تجلی این خطاها به این دلیل است که زبان‌آموزان در بیان مفهوم

ذهنی خود، احساس می‌کنند که باید واژه یا عبارتی را نسبت به جمله‌ی معیار و جمله‌ی متعارف و متداول اضافه و یا حذف کنند. لذا این بخش به چهار زیربخش: کمک از زبان دوم، کمک از زبان اول، حذف و اضافه تقسیم می‌شود.

تعداد کل خطاهایی که از نوشتار زبان‌آموزان جمع‌آوری شده، ۱۰۲۶ خطا بوده که از این تعداد، ۲۱۲ خطا مربوط به خطاهای ساختوازی، ۴۵۴ خطا مربوط به خطاهای نحوی و ۳۶۰ خطا مربوط به خطاهای واژگانی - معنایی می‌باشد. این نتایج برای سهولت و وضوح بیشتر در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱- بسامد و درصد خطاهای زبان‌آموزان در مقوله‌های زبانی خطاها

مقوله‌ی زبانی	بسامد	درصد
ساختوازی	۲۱۲	۲۰/۶۶
نحوی	۴۵۴	۴۴/۲۵
واژگانی - معنایی	۳۶۰	۳۵/۰۹
کل	۱۰۲۶	۱۰۰

در جدول (۲)، مقوله‌ی زبانی خطاها به همراه زیرمقوله‌های مربوط، نمونه‌ای از خطاهای آموزندگان، بسامد و درصد هر کدام از آنها و درصد زبان‌آموزانی که در آن حوزه مشکل داشتند، ارائه می‌شود. بر اساس همین جدول و نتایج ثبت شده در آن می‌توان به پاسخ سؤال دوم رسید.

جدول ۲- بسامد و درصد خطاهای زبان‌آموزان در مقوله‌ها و حوزه‌های زبانی مختلف

مقوله زبانی و حوزه خطاها	نمونه‌ی خطاهای زبان‌آموزان	بسامد خطاها	درصد زبان‌آموزان	درصد خطاها
الف - ساختوازی				
۱- فرآیندهای سازصفت	درختهای پر از شکوفه و زمینهای چمن سبز به من نیروی تازه می‌داد.	۱۹	۱۷	۱/۸۵
۲- فرآیندهای اسم‌ساز	من از این دیدنها خیلی خوشم آمد.	۵۶	۴۱	۵/۴۶

ادامه جدول در صفحه بعد

۳/۱۲	۲۵	۳۲	و بعد به دلایل کل کمتر حذف شدیم.	۳- فرآیندهای جمع‌ساز
				۴- فرآیندهای ساخت
۱/۴۶	۱۴	۱۵	سرود، تواشیح و تئاتر و اذان برگزار می‌کردیم.	۴-۱- جزء غیر فعلی نامناسب
۲/۰۵	۱۵	۲۱	با ننه‌ام به گوسفند دوشیدن می‌رفتیم.	۴-۲- جزء غیر فعل
۶/۷۲	۴۸	۶۹	بوی این گلها بوی تابستان می‌آمد.	۴-۳- جزء فعلی
				ب- نحوی
				۱- حرف اضافه
۵/۱۶	۳۱	۵۳	و به جاهای دیگر هم دیدن کردیم.	۱-۱- استفاده‌ی
۲/۵۳	۲۱	۲۶	در آنجا آب و هوای خوبی داشت.	۱-۲- استفاده‌ی زاید
۲/۹۲	۲۵	۳۰	بعضی آنها به بهشت می‌روند.	۱-۳- عدم استفاده
۲/۴۴	۲۲	۲۵	مزرعه هم خدا آفریده است.	۲- را
۵/۷۵	۴۶	۵۹	من و پسر عمویم هر روزه تا ساعت ۴ تا ۵ به سد مهاباد می‌رفتیم.	۳- حرف ربط
۶/۴۳	۴۱	۶۶	و در آنجا به جاهای دیدنی آنجا رفتیم.	۴- ضمیر
۳/۱۲	۱۸	۳۲	با او نیز بسیار خاطرات داشتیم.	۵- گروه اسمی
۷/۹۹	۳۶	۸۲	روزی فرا رسید که من باید به خانه خودمان رفتم.	۶- زمان فعل
۱/۱۷	۱۱	۱۲	من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردیم.	۷- شخص فعل
۴/۶۸	۳۴	۴۸	من در تابستان گذشته به عروسی رفتیم.	۸- شمار فعل

ادامه جدول در صفحه بعد

۲/۰۵	۱۴	۲۱	بچه‌ها باید دوباره به مدرسه بروند و مشغول درس خواندن می‌شوند.	۹- وجه فعل
				ج- واژگانی - معنایی
۵/۴۶	۳۶	۵۶	من و خواهر بزرگتر از خودم با هم در آنجا بازی می‌کردیم.	۱- استفاده از زبان دوم
۱۳/۰۶	۴۷	۱۳۴	در این پروبیاها به من خیلی خوش گذشت.	۲- کمک از زبان اول
۶/۱۴	۳۵	۶۳	فصل تابستان فصل کار و کوشش	۳- حذف
۱۰/۴۳	۴۴	۱۰۷	عمه‌ام برایمان قصه‌های بچگی خودش را برای ما تعریف می‌کرد.	۴- اضافه

در بخش ساختواژی فرآیندهای صفت‌ساز، اسم‌ساز، جمع‌ساز و ساخت فعل مرکب مورد بررسی قرار گرفته‌اند. داده‌های این بخش بطور کلی دو نوع‌اند: داده‌هایی که از استفاده‌ی نادرست فرآیند ساختواژی بخصوصی بوجود آمده‌اند و داده‌هایی که فرآیند ساختواژی لازم بر روی آنها اعمال نگردیده است. خطاهای زبان‌آموزان در این بخش به خاطر استفاده‌ی نادرست از فرآیند صفت‌ساز یا عدم استفاده از یک فرآیند صفت‌ساز می‌باشد.

مثال ۱: درختهای پر از شکوفه و زمینهای چمن سبز به من نیروی تازه می‌داد.

بازسازی: درختهای پر از شکوفه و زمینهای سرسبز به من نیروی تازه می‌داد.

مثال ۲: و من با صورت خنده وارد مسجد شدم.

بازسازی: و من با صورت خندان وارد مسجد شدم.

در مثال ۱، زبان‌آموز به جای صفت سرسبز، از عبارت «چمن سبز» استفاده کرده و در مثال ۲، به جای صفت «خندان» از اسم «خنده» بهره برده است. بررسی داده‌های موجود نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به دلایل زیر در این بخش مرتکب خطا شده‌اند: بکار بردن اسم بجای صفت، فرا نگرفتن بعضی از قواعد و فرآیندهای صفت‌ساز، عدم شناخت محدودیتهای پسوندها و پیشنوندها در ساخت صفات، تاثیر پذیری از زبان اول در ساخت صفات مرکب و تعمیم گزیده برداری معنایی در این مورد بدین معنی که چون در بعضی موارد صفت مرکب فارسی دقیقاً از گزیده برداری معنایی از زبان کردی بدست می‌آید این حالت را تعمیم

داده و به صورت قاعده تلقی می‌کنند.

خطاهای زبان‌آموزان در این بخش به خاطر استفاده‌ی نادرست از یک فرآیند اسم‌ساز یا عدم استفاده از یک فرآیند اسم‌ساز می‌باشد.

مثال ۱: من از این دیدنها خیلی خوشم آمد.

بازسازی: من از این دیدارها خیلی خوشم آمد.

مثال ۲: روزهای جمعه با پدرم به مسجد جامعه می‌رفتیم.

بازسازی: روزهای جمعه با پدرم به مسجد جامع می‌رفتیم.

در مثال ۱، زبان‌آموز به جای اسم «دیدار» از مصدر «دیدن» استفاده کرده است و در مثال ۲، به جای اسم خاص «مسجد جامع» از گروه اسمی «مسجد جامعه» استفاده نموده است. در مثال ۱، تحت تاثیر زبان اول از مصدر به جای اسم استفاده شده و در مثال ۲ نیز تحت تاثیر زبان اول به جای اسم خاص از گروه اسمی استفاده شده است.

در این بخش عدم توانایی زبان‌آموزان در استفاده از فرآیند جمع‌ساز بررسی می‌شود. حاصل این فرآیند پیوند و ترکیب «اسم + ها» و یا «اسم + ان» می‌باشد البته در بعضی موارد نیز حاصل این فرآیند جمع مکسر است که از زبان عربی وارد زبان فارسی شده و هیچ قاعده‌ای برای ساخت این نوع ترکیب و این نوع واژه مرکب وجود ندارد.

مثال ۱: در روزهای تعطیلات با بچه‌ها توپ بازی می‌کردیم.

بازسازی: در روزهای تعطیل با بچه‌ها توپ بازی می‌کردیم.

مثال ۲: در فصل بهار در خانه یکی از عموی مادرم عروسی بود.

بازسازی: در فصل بهار در خانه یکی از عموهای مادرم عروسی بود.

در مثال ۱: از صورت جمع اسم به جای مفرد آن استفاده شده است. در این جا عامل فردی که همان زبان‌آموز است، باعث ایجاد خطا شده است؛ در حالی که در مثال ۲، برعکس، از صورت مفرد اسم به جای صورت جمع آن استفاده گردیده است و باز عامل فردی که همان زبان‌آموز می‌باشد، باعث ایجاد خطا گردیده است در صورتی که طبق مثال‌های قبلی، مفهوم جمع در ذهن او بوده است. بررسی داده‌های موجود نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به دلایل زیر در این بخش مرتکب خطا می‌شوند: جایگزینی صورت مفرد اسم به جای صورت جمع در صورتی که مفهوم جمع در ذهن زبان‌آموز وجود داشته است، استفاده از نشانه‌های جمع محاوره‌ای. آنها هنوز قاعده جمع بستن اسامی را به خوبی فراموش کرده‌اند و محدودیتهای پسوند‌های جمع‌ساز را در فرآیند جمع‌ساز به خوبی نمی‌شناسند.

در این بخش فعل مرکب به فعلی گفته می‌شود که ساختمان و ساختار ساختارهای آن بسیط نیست بلکه از ترکیب جزء غیرفعلی با جزء فعلی تشکیل شده است. چون در این جا، مقصود ترکیب دو جزء مستقل است، ما با یک فرایند ساختارهای مواجهیم. بر طبق مقاله‌ی دبیرمقدم (۱۳۷۶) ساختارهایی که تحت دو فرایند «ترکیب» و «انضمام» پدید آمده است، فعل مرکب محسوب می‌شوند. به طور کلی خطاهای آموزندگان را در این بخش می‌توان به سه دسته زیر تقسیم کرد. لازم به توضیح است که منظور از خطا در این بخش، ساختی از فعل مرکب است که در زبان فارسی موجود نباشد: افعال مرکب با جزء غیرفعلی نامناسب، افعال مرکب با جزء غیرفعلی کردی و افعال مرکب با جزء فعلی نامناسب. در این قسمت زبان‌آموزان برای فعل مرکب، جزء غیرفعلی‌ای که مناسب با جزء فعلی نمی‌باشد، انتخاب کردند و بدین ترتیب مرتکب خطا شدند.

مثال ۱: سرود، تواسیح و تئاتر برگزار می‌کردیم.

بازسازی: سرود، تواسیح و تئاتر اجرا می‌کردیم.

مثال ۲: استاد چشم از جهان گشوده بود.

بازسازی: استاد چشم از جهان بسته بود.

در مثال ۱، زبان‌آموز به دلیل عدم شناخت از یک فعل مرکب، آن را به خطا به فعل مرکب دیگری تعمیم داده است و در مثال ۲ نیز همینطور. در مثال ۱، به جای «اجرا می‌کردیم»، از فعل مرکب «برگزار می‌کردیم» و در مثال ۲ به جای فعل مرکب «بسته بود»، «گشوده بود» را به کار برده است. همچنین زبان‌آموزان در خطاهایشان استفاده‌ی ناصحیح از گروه حرف اضافه همراه با یک فعل و استفاده اشتباه از «گروه حرف اضافه + کردن» را مرتکب شده‌اند که در تمامی این موارد یاد شده، تأثیر زبان دوم در بروز خطاهای زبان‌آموزان مشهود است.

در این قسمت، زبان‌آموزان در چندین مورد به جای جزء غیرفعلی فعل مرکب زبان فارسی از واژه کردی یا معادل آن در فارسی استفاده کرده‌اند.

مثال ۱: و من هم ورز می‌شدم.

بازسازی: و من هم بی‌حوصله می‌شدم.

مثال ۲: با ننه‌ام به گوسفند دوشیدن می‌رفتیم.

بازسازی: با ننه‌ام به شیر دوشیدن می‌رفتیم.

در این گونه خطاها، آموزندگان به خاطر عدم دسترسی فوری به واژه معادل مورد استفاده در زبان فارسی و راحت‌تر بودن استفاده از واژه معادل آن در زبان اول، یا عدم اطلاع و فراترگرفتن واژه‌هایی از زبان دوم، برای جبران کمبود به زبان مادری خود رجوع کرده‌اند و از زبان اول استفاده کرده‌اند. به عبارت دیگر،

آموزندگان با قرض گرفتن اسم، صفت یا فعل از زبان مادری خود، افعال مرکبی را ساخته‌اند که جزء غیرفعلی آنها را در زبان دوم نمی‌دانستند یا برایشان سهل الوصول نبوده است. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که بیشتر خطاهای آموزندگان در بخش ساخت فعل مرکب مربوط به انتخاب جزء فعلی فعل مرکب است که اکثر آموزندگان آن را مرتکب شده‌اند. در زیر به دو نمونه از این خطاها اشاره می‌شود:

مثال ۱: بوی این گلها بوی تابستان می‌آمد.

بازسازی: بوی این گلها بوی تابستان می‌آورد.

مثال ۲: می‌رفتم بازار و واکسی می‌زیدم.

بازسازی: می‌رفتم بازار و واکسی می‌زدم.

در مثال ۱: به جای جزء فعلی «می‌آورد» از جزء فعلی «می‌آمد» استفاده شده و در مثال ۲، به جای جزء فعلی «می‌زدم» از جزء فعلی «می‌زیدم» استفاده گردیده است. در مثال ۲ بر اساس ساخت فعلهایی مانند «می‌خریدم»، «می‌شنیدم»، «می‌رسیدم» و غیره ساخت نادرست «می‌زیدم» را تعمیم داده است. در این قسمت، خطاهای زبان‌آموزان در حوزه‌هایی که عبارتند از: حرف اضافه، را، حرف ربط، ضمیر، گروه اسمی، زبان فعل، شخص فعل، شمار فعل و وجه فعل. در هر کدام از زیربخشهای فوق‌الذکر به مواردی اشاره و توجه شده است که روابط حاکم بر جمله تعیین‌کننده‌ی درستی یا نادرستی آنها بوده است. در زیربخش حرف اضافه، موارد: استفاده‌ی نامناسب، استفاده‌ی زاید و عدم استفاده از حروف اضافه مورد بررسی واقع گرفته است. برای این کار انواع خطاها بر اساس موارد مذکور مشخص و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

مثال ۱: و به جاهای دیگر هم دیدن کردیم.

بازسازی: و از جاهای دیگر هم دیدن کردیم.

مثال ۲: در آن وقت به چهار نفر را زدم.

بازسازی: در آن وقت چهار نفر را زدم.

مثال ۳: بعضی آنها به بهشت می‌روند.

بازسازی: بعضی از آنها به بهشت می‌روند.

در مثال ۱، استفاده‌ی نامناسب از حروف اضافه را می‌بینیم؛ در مثال ۲، استفاده‌ی زاید از حروف اضافه را

مشاهده می‌کنیم و در مثال ۳، عدم استفاده از حروف اضافه را می‌بینیم.

در زبان فارسی «را» از نظر نحوی همراه با مفعول صریح معرفه یا نکره‌ی مشخص می‌آید. البته «را» نقش کلامی هم دارد که با مبتدا می‌آید (دبیرمقدم، ۱۳۶۹) که در این پژوهش نمی‌گنجد. در این بخش داده‌های زبان‌آموزان از نقطه نظر استفاده‌ی نادرست و یا عدم استفاده از «را» بررسی می‌شود. در زیر به چند نمونه از خطاهای زبان‌آموزان اشاره می‌گردد.

مثال ۱: نهار با خودمان می‌بردیم و می‌خوردیم.

بازسازی: نهار را با خودمان می‌بردیم و می‌خوردیم.

مثال ۲: می‌خواهم تابستان گذشته را آن طور که گذرانده‌ام را توصیف کنم.

بازسازی: می‌خواهم تابستان گذشته را آن طور که گذرانده‌ام توصیف کنم.

در مثال ۱، با عدم استفاده از «را» مواجه هستیم و در مثال ۲، با استفاده‌ی زاید و نامناسب از «را» مواجه هستیم.

در این بخش زبان‌آموزان به علت عدم تسلط و آشنایی کافی با قاعده‌های استفاده و عدم استفاده از «را» مرتکب خطا شده‌اند. از نظر نحوی، حروف ربط، کلمه‌هایی هستند که دو کلمه یا دو جمله را به هم ربط می‌دهند و آنها را هم‌نقش و هم‌پایه‌ی یکدیگر می‌سازند و یا جمله‌ای را به جمله‌ی دیگر ربط می‌دهند و یکی را وابسته‌ی دیگری قرار می‌دهند (احمدی گیوی و انوری، ۱۳۷۵). در این بخش، داده‌های زبان‌آموزان از نظر استفاده‌ی نامناسب، استفاده‌ی زاید و عدم استفاده از حروف ربط بررسی می‌شوند.

مثال ۱: و بعد به کوچه رفتم با آنها فوتبال بازی کردم.

بازسازی: و بعد به کوچه رفتم و با آنها فوتبال بازی کردم.

مثال ۲: من با عمویم شنا کردیم.

بازسازی: من و عمویم شنا کردیم.

مثال ۳: با پولی که پدر به ما می‌داد و هندوانه می‌خریدیم.

بازسازی: با پولی که پدر به ما می‌داد، هندوانه می‌خریدیم.

در مثال ۱، عدم استفاده از حرف ربط را مشاهده می‌کنیم که در آن زبان‌آموز تحت تأثیر زبان محاوره‌ای اول یا دوم، که در آن در موارد زیادی حروف ربط حذف می‌شوند، از حرف ربط استفاده نکرده است. در مثال ۲، که استفاده نامناسب از حرف ربط صورت گرفته است، زبان‌آموز به تبعیت از حرف ربط جمله‌های قبلی آن را به خطا به جمله بعد هم تعمیم داده است. در مثال ۳، که استفاده زاید از حرف ربط صورت گرفته است، زبان‌آموز به خاطر عدم آشنایی کافی با قاعده استفاده از حرف ربط آن را تعمیم داده است.

در این بخش داده‌های زبان‌آموزان در استفاده نامناسب، زاید و عدم استفاده از ضمائر بررسی می‌شود.

مثال ۱: و در آن جا به جاهای دیدنی آن جا رفتیم.

بازسازی: و در آن جا به جاهای دیدنی رفتیم.

مثال ۲: و در هفته من و پدرم و مادرم به سفر رفتیم.

بازسازی: و در آن هفته من و پدرم و مادرم به سفر رفتیم.

مثال ۳: من بازی‌های کامپیوتری می‌کردیم.

بازسازی: ما بازی‌های کامپیوتری می‌کردیم.

در مثال ۱، زبان‌آموز ضمیر «آنجا» را دو بار به کار برده و استفاده زاید از ضمیر به صورت پذیرفته است؛

در مثال ۲، عدم استفاده از ضمیر «آن» صورت پذیرفته است و در مثال ۳، استفاده نامناسب از ضمیر «من» به

جای ضمیر «ما» را شاهد هستیم.

در بخش گروه اسمی، مشکلات و خطاهای زبان‌آموزان در استفاده از ترکیب وصفی (صفت و

موصوف) و ترکیب اضافی (مضاف و مضاف‌الیه) مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مثال ۱: در بهار ماه اول همراه خواهر کوچکم به کوه رفتیم.

بازسازی: در ماه اول بهار همراه خواهر کوچکم به کوه رفتیم.

مثال ۲: باید خاطره‌های شیرین و تلخ را هم اندازه دوست بداریم.

بازسازی: باید خاطره‌های شیرین و تلخ را به اندازه هم دوست بداریم.

مثال ۳: من در بهار به خانه عمو، پسرعمو و غیره بستگان رفتم.

بازسازی: من در بهار به خانه عمو، پسرعمو و دیگر بستگان رفتم.

در مثال ۱، زبان‌آموز تحت تأثیر زبان اول که در آن گهگاهی ترکیب اضافی به صورت «مضاف‌الیه +

مضاف» به کار می‌رود، مرتکب خطا شده است. در مثال ۲، نیز همین‌طور. در مثال ۳، زبان‌آموز به علت عدم

آشنایی و شناخت کامل از مدخل واژگانی «غیره» و محدودیت‌های کاربردی آن آنرا به نادرست به کار برده

است و ترکیب نادرست «غیره بستگان» را به جای ترکیب درست «دیگر بستگان» به کار برده است.

در این بخش، خطاهای آموزندگان در استفاده از زمان‌های گذشته و حال فعل مورد بررسی قرار

می‌گیرد. لازم به ذکر است که زبان‌آموزان در نوشتارهای خود در استفاده از زمان آینده مرتکب خطا

نشده‌اند زیرا که تعداد بسیار اندکی از زبان‌آموزان از زمان آینده استفاده کرده‌اند و این می‌تواند به دو دلیل

اجتناب و عدم کاربرد این زمان با توجه به موضوع نوشتار باشد ولی این بدان معنی نیست که آنها در استفاده

از این زمان مشکلی نداشته باشند. در زیر به چند نمونه از خطاهای زبان‌آموزان در این حیطة اشاره خواهد

شد.

مثال ۱: در تبریز با پسردایی‌هایم به جاهای دیدنی می‌رفتیم و پس از یک هفته به شهرمان برمی‌گردیم. بازسازی: در تبریز با پسردایی‌هایم به جاهای دیدنی می‌رفتیم و پس از یک هفته به شهرمان برگشتیم. مثال ۲: وقتی که از سفر بازگشتیم وسایل مدرسه و لباس و چیزهای دیگر خریده‌ایم. بازسازی: وقتی که از سفر بازگشتیم وسایل مدرسه و لباس و چیزهای دیگر خریدیم. در مثال ۱، زبان‌آموز علیرغم همپایه کردن دو جمله با حرف ربط «و» زمان جمله دوم را که تابع زمان جمله اول است، به جای زمان گذشته، به صورت حال به کار برده است و این نشان از تعمیم زمان حال به زمان گذشته است. در مثال ۲، زبان‌آموز زمان حال را به زمان گذشته تعمیم داده است که این امر نشان دهنده‌ی دانش ناقص او از ساخت زمان حال است. در این بخش، خطاهای مربوط به فعل‌های به کار رفته توسط زبان‌آموزان از نقطه نظر شخص اول، دوم و سوم مفرد و جمع بررسی می‌شود که این امر موارد استفاده نابجای آموزنده از «شخص» فعل را دربر می‌گیرد.

مثال ۱: من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردند.

بازسازی: من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردم.

مثال ۲: من در تابستان با عمه خود به شهر رفتم و با او لباس خرید.

بازسازی: من در تابستان با عمه خود به شهر رفتم و با او لباس خریدم.

در مثال ۱، زبان‌آموز به جای تطبیق فعل با نهاد یعنی «من» آن را با متمم یعنی «بچه‌ها» تطبیق داده است. لذا در تعیین شخص فعل، به جای اول شخص مفرد، سوم شخص جمع جایگزین شده است. در مثال ۲ نیز، زبان‌آموز به جای تطبیق فعل با نهاد یعنی «من» آن را با متمم یعنی «عمه‌ی خود» تطبیق داده است و بنابراین در تعیین شخص فعل، به جای اول شخص مفرد، سوم شخص مفرد را قرار داده است. در این بخش عدم توانایی زبان‌آموزان در استفاده از صورت صحیح مفرد یا جمع فعل مورد بررسی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر شمار فعل به مطابقت نهاد با فعل اشاره دارد.

مثال ۱: من در تابستان گشته به عروسی رفتیم.

بازسازی: من در تابستان گشته به عروسی رفتم.

مثال ۲: همه‌ی بچه‌ها وقتی که از مدرسه تعطیل شد با پدر و مادر و خواهر خود به گردش می‌روند.

بازسازی: همه‌ی بچه‌ها وقتی که از مدرسه تعطیل شدند با پدر و مادر و خواهر خود به گردش می‌روند.

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که تعداد زیادی از زبان‌آموزان در این بخش مرتکب خطا شده‌اند و دلیل

آن این است که تطابق فعل و فاعل را فرانگرفته است. در مثال ۱، زبان آموز صورت جمع را به صورت مفرد تعمیم داده است و در مثال ۲، صورت مفرد را به صورت جمع تعمیم داده است.

در این بخش خطاهای آموزندگان در استفاده از وجوه اخباری و التزامی فعل بررسی می‌شود که در آن موارد استفاده‌ی نابجای خطاهای آموزندگان از وجه مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که زبان آموزان هیچ کدام از وجه امری استفاده نکرده‌اند و این باید به این دلیل باشد که موضوع نوشتار و انشای زبان آموزان این وجه را بر نمی‌تابد و نیاز ندارد. البته این، بدین معنی نیست که زبان آموزان در استفاده از این وجه مشکل ندارند. هنگامی که بخواهیم از وقوع حادثه‌ای به طور قطع خبر دهیم از وجه اخباری استفاده می‌کنیم که گاهی آن را با پیشوند «می» به کار می‌بریم و هنگامی که بخواهیم مفهوم فعلی را که با امری چون آرزو، امید، شرط، تردید و مانند آن همراه کنیم، از وجه التزامی که گاهی با نشانه و پیشوند «ب» همراه است، استفاده می‌کنیم. در زیر به چند نمونه از خطاهای زبان آموزان در این حیطه اشاره می‌شود.

مثال ۱: بچه‌ها باید دوباره به مدرسه بروند و مشغول درس خواندن می‌شوند.

بازسازی: بچه‌ها باید دوباره به مدرسه بروند و مشغول درس خواندن شوند.

مثال ۲: من پس از این که این سال تحصیلی را پشت سر بگذارم به مقطع راهنمایی بروم.

بازسازی: من پس از این که این سال تحصیلی را پشت سر بگذارم به مقطع راهنمایی می‌روم.

در مثال ۱، زبان آموز محدودیت‌های استفاده از وجه اخباری را نمی‌داند چرا که بعد از امید، آرزو، شرط و تردید، وجه التزامی به فعل داده می‌شود ولی زبان آموز در این نمونه‌ها، از وجه اخباری استفاده کرده است. در مثال ۲، زبان آموز وجه التزامی را به وجه اخباری تعمیم داده است و به جای وجه اخباری، از وجه التزامی استفاده کرده است و علت آن این است که قاعده‌ی تطبیق وجه فعل‌های یک جمله را که در اکثر موارد صادق است به طور مطلق و کلی تعمیم داده است.

در این قسمت، جمله‌هایی بررسی می‌شوند که در آن، آموزندگان با مشکل واژگانی - معنایی مواجه هستند. این موقعیت، موقعیتی است که آن‌ها برای معنایی که در ذهن خود دارند، کد مناسب زبان دوم را نمی‌یابند و لذا در این حیطه مرتکب خطا می‌شوند. زبان آموزان به هنگام استفاده از زبان دوم، در رویارویی با این مشکل بر اساس یکی از دو زبان اول و دوم عکس‌العمل نشان داده‌اند و بدین ترتیب مرتکب خطا شده‌اند. به همین دلیل این قسمت به چهار بخش «کمک از زبان اول» و «استفاده از زبان دوم»، «حذف» و «اضافه» تقسیم می‌گردد. در این بخش داده‌هایی قرار می‌گیرند که زبان آموز در آنها، به هنگام انتقال مفهوم ذهنی خود، با مشکل روبرو بوده و این مشکل را به کمک زبان اول حل کرده است و در نهایت مرتکب خطا شده است. به عبارت دیگر، زبان آموز در رویارویی با مشکل واژگانی یا مستقیماً آنها را از زبان اول

خود قرض گرفته و بعداً به هنگام استفاده از زبان دوم به کار برده است که در این صورت او به کد زبان مادری خود رجوع کرده و واژه زبان اول را به جای واژه زبان دوم به کار گرفته است، و یا اینکه با استفاده از کد زبان دوم آنها را از زبان اول خود ترجمه کرده و سپس آن ترجمه‌ها را در زبان دوم خود به خطا به کار گرفته است. نمونه‌های زیر حاوی خطاهایی از این دسته می‌باشند.

مثال ۱: در این برویهاها به من خیلی خوش گذشت.

بازسازی: در این رفت‌وآمدهاها به من خیلی خوش گذشت.

مثال ۲: مادر و پدرم یک ساعت مچی و یک انگوستل برایم خریدند.

بازسازی: مادر و پدرم یک ساعت مچی و یک انگکشر برایم خریدند.

مثال ۳: من و خواهرم یکی سه تا توقتقه خریدیم.

بازسازی: من و خواهرم یکی سه تا ترقه خریدیم.

بررسی داده‌های این پژوهش نشان داده است که زبان‌آموزان به دلایل ذیل در این بخش مرتکب خطاهای زیر شده‌اند: ترجمه واژه کردی به خاطر نداشتن مدخل واژگانی مورد نظر در واژگان زبان دوم، نداشتن واژه معادل در زبان فارسی و رجوع به زبان اول برای جبران کمبود، عدم دسترسی به مدخل واژگانی مورد نظر در واژگان زبان دوم، دانش واژگانی ضعیف از زبان دوم، عدم اطمینان از واژه مورد نظر در واژگان زبان دوم و دستیابی راحت‌تر به واژه کردی.

در این بخش داده‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرند که در آنها زبان‌آموز به هنگام انتقال مفهوم ذهنی خود با مشکل روبرو بوده است و این مشکل را با استفاده از واژگان زبان دوم حل کرده است ولی در این کار مرتکب خطا شده است؛ که در این حال، زبان‌آموز در مواجهه با مشکل واژگانی به دو طریق عمل می‌کند. نخست اینکه، زبان‌آموز واژه‌ای را نمی‌داند یا به آن دسترسی ندارد، و در آن هنگام برای بیان مفهوم ذهنی خود از ساختار دیگری استفاده می‌کند؛ یعنی زبان‌آموز با استفاده از کد زبان دوم واژه مورد نظر را توصیف و تفسیر می‌کند و در نتیجه مرتکب خطا می‌شود. روش دوم این است که زبان‌آموز برای رفع مشکل خود، کدی از زبان دوم را جایگزین واژه مورد نظر می‌کند یعنی به خطا واژه‌ای از زبان دوم را به جای واژه‌ای دیگر به کار می‌برد در صورتی که احتمالاً او می‌داند که این جایگزینی صحیح نیست ولی چون واژه مورد نظر چند مشخصه معنایی مشترک با واژه اصلی دارد، آن را به کار می‌گیرد. در مواردی نیز آموزنده به دلیل تشابه آوایی، واژه‌ای را به جای واژه‌ی اصلی انتخاب می‌کند که در هر دو صورت واژه منتخب در بافت نامناسب به کار می‌رود زیرا زبان‌آموز از محدودیت معنایی آن ناآگاه است. دلایل این جایگزینی را می‌توان مواردی از قبیل نداشتن مدخل واژگانی و عدم اطلاع از محدودیت واژگانی ذکر

نمود. نمونه‌های ذیل خطاهای زبان‌آموزان است. در این بخش که بر اساس دلایل فوق رخ داده‌اند.

مثال ۱: من در تعطیلات خوشگذرانی می‌کردیم.

بازسازی: من تعطیلات را به خوشی گذراندم.

مثال ۲: آن ده، ده خوب و شاداب بود.

بازسازی: آن ده، ده خوش و خرمی بود.

در این بخش با جمله‌هایی مواجه هستیم که آموزندگان در آنها با مشکل واژگانی - معنایی روبرو هستند و مشکل آنها در این زمینه است که یک واژه یا یک عبارت را بدون وجود هیچ قرینه‌ای حذف کرده‌اند و در واقع این موقعیت، موقعیتی است که در آن زبان‌آموز معنایی را که در ذهن دارد بدون وجود آن واژه یا عبارت که حذف کرده است، کامل و رسا می‌داند و آن واژه یا عبارت را به خطا به عنوان یک کد اضافی می‌شناسد. در زیر به چند نمونه از این خطاها اشاره خواهیم کرد.

مثال ۱: از این انشا نتیجه می‌گیرم که خیلی خوب گذرانده‌ام.

بازسازی: از این انشا نتیجه می‌گیرم که تابستان را خیلی خوب گذرانده‌ام.

مثال ۲: و من و پسرعمویم به جاهای خیلی قشنگی در بوکان

بازسازی: و من و پسرعمویم به جاهای خیلی قشنگی در بوکان رفتیم.

در این بخش با جمله‌هایی مواجه هستیم که زبان‌آموزان در آنها با مشکل واژگانی - معنایی از نوع اضافه مواجه هستند. یعنی مشکل آنها در این حوزه است که یک واژه یا یک عبارت را بدون وجود هیچ نیازی و بدون اینکه هیچ خلاء معنایی را پر کند به صورت اضافی به کار گرفته‌اند. در حقیقت، در این موقعیت زبان‌آموز معنایی را که در ذهن دارد بدون وجود آن واژه یا عبارت، ناقص می‌داند و آن واژه یا عبارت را به خطا به عنوان یک کد غیراضافی و الزامی می‌شناسد، در زیر به چند نمونه از این خطاها اشاره می‌کنیم.

مثال ۱: بعضی روزهای دیگر به آستارا یا سرعین می‌رفتیم.

بازسازی: بعضی روزها به آستارا یا سرعین می‌رفتیم.

مثال ۲: من از این انشای خود دریافتم که همه ما دانش‌آموزان نباید وقت خود را بیهوده تلف کنیم.

بازسازی: من از این انشای خود دریافتم که ما دانش‌آموزان نباید وقت خود را بیهوده تلف کنیم.

آخرین بخش از تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی، تعیین منبع خطاها است. در این بخش هدف اصلی این است که تعیین کنیم که خطاهای زبانی از چه منبعی نشأت می‌گیرند و مشخص کنیم که کدام یک از عوامل زیر در پیدایش خطاهای زبانی مؤثر هستند.

۱. زبان مادری (انتقال بین زبانی)

۲. زبان مقصد (انتقال درون زبانی)

۳. زبان آموز (راهبردهای یادگیری)

برای این امر باید منبع یکایک خطاهای جمع‌آوری شده را تعیین و مشخص نمود. با وجود اینکه خطاهای جمع‌آوری شده غیرقابل شمارش و بی‌شمار نبودند اما تعیین منبع خطاها در بسیاری از موارد کار ساده‌ای نبود. علیرغم این امر، منابع خطاها و بسامد و درصد مربوط به هر منبع در جدول مثال ۳، نشان داده است و نتایج ثبت شده در این جدول می‌تواند پاسخ سؤال سوم از پرسشهای پژوهش باشد که چنین پرسش کرده بود: «خطاهای فارسی آموزان کرد (لهجه مهاباد) بیشتر از چه ناحیه‌ای سرچشمه می‌گیرد؟»

جدول مثال ۳- منابع خطاها و بسامد و درصد هر یک

منابع خطاها	بسامد	درصد
انتقال درون زبانی	۳۰۸	۳۰
انتقال بین زبانی	۶۳۶	۶۲
راهبردهای یادگیری	۸۲	۸
کل	۱۰۲۶	۱۰۰

خطاهای زبانی در جدول ۴، به ترتیب نزولی و برحسب درصد زبان‌آموزانی که در به کارگیری حوزه‌های زبانی مرتکب خطا شده‌اند، منظم و مرتب شده است. علاوه بر این، بسامد مربوط به هر نوع خطا نیز در جدول مذکور نشان داده شده است.

ضمناً بعد عملی این تحقیق و هدف عملی آن می‌تواند پاسخی باشد برای پرسش چهارم از پرسش‌های این تحقیق که چنین می‌پرسد: «آیا تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان کرد زبان می‌تواند تا چه اندازه در بهبود فرایند آموزش زبان فارسی به ایشان مؤثر و کارآمد باشد؟»

از لحاظ عملی نتایج این تحقیق کمک می‌کند تا معلمان زبان فارسی که به کرد زبان‌ها فارسی می‌آموزند با مشکلات و خطاهای طبیعی یادگیری زبان فارسی آشنا شوند و در نتیجه با دید بازتر مواد آموزشی مناسب‌تر و نحوه آموزش پربارتری به تدریس پردازند و با درک وسیع‌تری با مشکلات و خطاهای زبان آموزان برخورد کنند.

جدول ۴- جدول ترتیبی درصد خطاهای زبان آموزان در حوزه خطای زبانی

حوزه‌های خطاهای زبانی	درصد	بسامد خطاها
جزء فعلی نامناسب (ساختواژی)	۴۸	۶۹
کمک از زبان اول (واژگانی - معنایی)	۴۷	۱۳۴
حرف ربط (نحوی)	۴۶	۵۹
اضافه (واژگانی - معنایی)	۴۴	۱۰۷
ضمیر (نحوی)	۴۱	۶۶
فرایندهای اسم‌ساز (ساختواژی)	۴۱	۵۶
زمان فعل (نحوی)	۳۶	۸۲
استفاده از زبان دوم (واژگانی - معنایی)	۳۶	۵۶
حذف (واژگانی - معنایی)	۳۵	۶۳
شمار فعل (نحوی)	۳۴	۴۸
استفاده نامناسب از حرف	۳۱	۵۳
فرایندهای جمع‌ساز (ساختواژی)	۲۵	۳۲
عدم استفاده از حرف اضافه (نحوی)	۲۵	۳۰
را (نحوی)	۲۲	۲۵
استفاده زاید از حرف اضافه (نحوی)	۲۱	۲۶
گروه اسمی (نحوی)	۱۸	۳۲
فرایندهای صفت‌ساز (ساختواژی)	۱۷	۱۹
جزء غیرفعلی کردی (ساختواژی)	۱۵	۲۱
وجه فعل (نحوی)	۱۴	۲۱
جزء غیرفعلی نامناسب (ساختواژی)	۱۴	۱۵
شخص فعل (نحوی)	۱۱	۱۲

چنانکه ضیاء حسینی (Ziahosseiny, 1994) ابراز می‌دارد زبان آموزان در یادگیری زبان دوم ترکیبی از نظامی مختلط را به کار می‌برند که از سه منبع ذیل حاصل آمده است. الف) زبان مادری: تأثیر زبان مادری

در مقوله‌های نحوی، واژگانی - معنایی و ساختواژی در تحلیل و بررسی داده‌ها مشهود است. ب) زبان هدف: در موارد زیادی زبان آموزان، قواعد زبان هدف را برای بیان منظور خود، تعمیم می‌دهند. ج) خصیصه‌های فردی: زبان آموزان به تولید جملاتی مبادرت می‌ورزند که در آنها نه قواعد زبان مادری یافت می‌شود و نه قواعد زبان مقصد. این گونه خطاها وقتی رخ می‌دهد که آموزنده به مفهوم، بیشتر از آنچه که قصد بیان را دارد، توجه نماید. در این تحقیق، تداخل زبان مادری یکی از منابع اصلی خطاهای زبانی محسوب می‌گردد. با این وجود، خطاهای بسیاری نیز از طریق تداخل متقابل واحدها در درون زبان مقصد و همچنین از طریق راهبردهای یادگیری زبان آموز، سرچشمه می‌گیرند. چیزی کمتر از یک سوم خطاهای زبان آموزان، خطاهای درون‌زبانی هستند و حدود دو سوم خطاها، خطاهای بین‌زبانی هستند و بخشی هم به عنوان خطاهای راهبردهای یادگیری آموزنده هستند.

بررسی داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که زبان آموزانی که در نوشتارهای خود مرتکب خطاهای زیادی شدند، خطاهای بین‌زبانی بیشتری مرتکب شدند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در مراحل ابتدایی و اولیه یادگیری، انحراف از قواعد زبان آموزان مربوط به انتقال زبان مادری (خطاهای بین‌زبانی) می‌باشد در حالی که هرچه زبان آموزان بیشتر بر زبان مسلط می‌شوند، میزان خطاهای درون‌زبانی افزایش می‌یابد.

بررسی مقابله‌ای نه تنها بی‌فایده نیست بلکه سودمند هم هست. هرچند بررسی مقابله‌ای بر پایه‌ی روانشناسی رفتارگرا بنیان نهاده شده، گاهی قادر به پیشبینی مشکلات یادگیرنده‌ی زبان نیست و یا اینکه آنها را به درستی پیشبینی نمی‌کند اما در بسیاری از موارد می‌تواند مفید و راهگشا باشد. بسیاری از خطاهای واژگانی - معنایی ناشی از تداخل زبان مادری است. نزدیک به دو سوم خطاهای جمع‌آوری شده در این تحقیق، منعکس‌کننده تأثیر زبان اول است.

از طریق بررسی خطاها می‌توانیم راهبردهایی را که آموزنده برای ساخت نظام جدید به کار می‌برد، بفهمیم زبان آموزان خطاهای تقریباً یکسانی را در نوشتارهای خود مرتکب شدند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که زبان آموزان در مراحل پیشرفت خود خطاهای یکسانی را مرتکب می‌شوند. بنابراین اگر از آموزندگان در یک الگوی منظم، خطاهای زبانی یکسانی سر بزند و اگر آنها از طریق این الگو در زبان‌آموزی پیشرفت کنند، خطاهای زبانی آنها بیانگر شکست آنها نیست، بلکه بیانگر موفقیت و پیشرفت در یادگیری است. پس، خطاهای زبانی نباید به عنوان مسئله‌ای که باید بر آن غلبه کرد، در نظر گرفته شود بلکه باید به عنوان مشخصه‌ای اجتناب‌ناپذیر و طبیعی که بیان‌کننده راهبردهای یادگیری ساخت نظام جدید است، در نظر گرفته شود.

تمرکز و توجه معلم به حوزه‌های مشکل‌ساز خطاهای زبان‌آموزان در کاهش خطاهای تولید شده

می تواند مؤثر باشد. برای این کار باید دقیقاً بر روی حوزه‌هایی که خطاهای زبان‌آموزان در این تحقیق، از آن ناشی شده است، تمرکز کنیم. این خطاها از مقوله‌های ساختوازی، نحوی و واژگانی - معنایی نشأت گرفته‌اند. با وجود این در بین این مقوله‌ها، بعضی از زیر مقوله‌ها از بسامد خطای بالاتری و در بین زبان‌آموزان از درصد بیشتری برخوردار هستند. جدول ۴، نوع خطاها را همراه با بسامد خطاها و درصد زبان‌آموزان به ترتیب نزولی نشان می‌دهد که باید در تصمیم‌گیری آموزشی و طرح‌های جبرانی مورد توجه قرار گیرد. همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می‌کنیم، بیشترین درصد خطایی که زبان‌آموزان مرتکب شدند، خطاهای ساختوازی جزء فعلی نامناسب می‌باشد که ۴۸ درصد زبان‌آموزان مرتکب این خطا شده‌اند. خطاهای واژگانی - معنایی کمک از زبان اول در ردیف دوم قرار دارد که ۴۷ درصد زبان‌آموزان مرتکب این خطا شده‌اند و بسامد خطاهای زبان‌آموزان در این نوع خطا ۱۳۴ می‌باشد که بیشترین مقدار بسامد است و خطاهای شخص فعل نیز در ردیف آخر قرار دارد که هم به لحاظ بسامد خطا و هم به لحاظ درصد زبان‌آموزانی که مرتکب این خطا شدند، در پایین‌ترین ردیف قرار دارد، لذا معلم باید با دانستن این موارد توجه خود را بیشتر به حوزه‌های پرمشکل معطوف کند.

از بعد نظری، این تحقیق در رابطه با چیستی خطاهای قانونمندی که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند ما را در کشف ماهیت راهبردها و فرضیه‌های یادگیری زبان بسیار کمک می‌کند. و اما از بعد عملی، نتایج و دستاوردهای این پژوهش از جهات متعدد و متفاوت می‌تواند سودمند باشد. از یک جهت نتایج این پژوهش کمک می‌کند تا زبان‌آموزان و آموزگاران زبان فارسی به کرد زبانان (و به ویژه لهجه مهابادی) با خطاهای زبانی (نوشتاری) این زبان‌آموزان آشنا شوند و این خود کمک می‌کند تا روش‌های تدریس فارسی به مقتضای این خطاها و در راستای بهبود و پایین بردن درصد این خطاها مطابقت داشته باشند. از جهتی دیگر مؤلفان و طراحان کتابهای درسی مقطع ابتدایی می‌توانند با بهره‌گیری و اتکای به نتایج اینگونه پژوهش‌ها، شیوه تدریس و مطالب و مواد درسی و آموزشی خاص و در عین حال متناسبی را انتخاب کرده تا اینکه فرایند یادگیری زبان دوم سریع‌تر و عمیق‌تر و علمی‌تر صورت پذیرد. انتخاب روشهای تدریس، تهیه و تدوین مطالب درسی مناسب برای فارسی‌آموزان و تعیین ترتیب ارائه‌ی نکته‌های زبانی، انجام تحقیقات متعدد و نظام‌مندی را می‌طلبد. ما نه تنها به پژوهش‌های دیگری در این مورد نیاز داریم، بلکه خطاهای زبانی فارسی‌آموزان دیگر زبانها و گویشهای موجود در کشور و حتی ملیتهای خارجی نیز باید بررسی شود.

منابع:

Bibliography:

- Brown, H.D (1987) **Principles of Language Learning and Teaching**, Sanfrancisco: Sanfrancisco State University, Press.
- Corder, S. P (1973) **Introducing Applied Linguistics**. Harmonds Worth: Penguin.
- Corder, S. P (1987) **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford University Press.
- Ellis, R (1990) **Instructed second language Acquisition**. Oxford: Blackwell.
- Fries, C. C. (1945) **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- S. M. Ziahosseiny (1994) **Introducing Contrastive Linguistics**, Tehran: Islamic Azad University Press.
- Keshavarz, M. H (1994) **Contrastive Analysis and Error Analysis, From Theory of Practice**. Tehran Rahnama Publication.
- Lado, R (1975) **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Oller, J. M and S. M. Ziahosseiny (1970) **The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors Language Learning** 183-189.
- Wardhaugh, R (1970) **The Contrastive Analysis Hypothesis** TESOL Quarterly.
- Yip, V (1995) **Interlanguage and Learnibility**, Amesterdam, I.B.P.C.

کتابنامه فارسی:

- انوری، حسن و گیوی، احمد (۱۳۷۵) **دستور زبان فارسی** مثال ۱ و ۲. تهران: انتشارات فاطمی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۹) «پیرامون «را» در زبان فارسی»، **مجله زبان‌شناسی**. سال هفتم. شماره ۱، صص ۲-۶۰.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۶) «فعل مرکب در زبان فارسی»، **مجله زبان‌شناسی**. سال ۱۲. شماره ۱ و ۲، صص ۲۰-۴۶.

