

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

دکتر زینب محمد ابراهیمی جهرمی *

عضو هیأت علمی گروه زبانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

سیده نرجس نیری فلاح **

چکیده

پژوهش با هدف تعیین منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته شکل گرفته است و سعی می‌کند به این پرسش پاسخ دهد. که خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته از چه منبعی نشأت می‌گیرد. بدین منظور انشاهایی از پیکره بین‌المللی بنیاد سعدی به نشانی الکترونیکی <http://sfcorpus.ir> انتخاب شد. این داده‌ها توسط مدرسان بنیاد در سالهای ۹۴ و ۹۵ در سامانه این بنیاد درج شده است و به زبان آموزان عرب، چینی، پاکستانی، هندی و ترک دوره فارسی آموزی در شش سطح (پایه، پیش‌میانی، میانی، فوق میانی، پیشرفته و فوق پیشرفته) متعلق است. با توجه به موضوع پژوهش، ۲۱۰ انشا متعلق به پنج فارسی آموز از کشورهای عربستان، چین، پاکستان، هند و ترکیه انتخاب شد که از هرفارسی آموز ۱۴ برگه و در مجموع ۷۰ برگه در هر سطح زبان آموزی (مبتدی، میانی و پیشرفته) با موضوعات مختلف برگزیده شد؛ سپس داده‌ها براساس انگاره تحلیل خطا^۱ (کشاوری، ۱۹۹۴) به روش توصیفی تحلیل، و نتایج به صورت کیفی و کمی ارائه شد. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که خطاهای فعلی فارسی آموزان در سطح مبتدی از منبع برون زبانی^۲ نشأت می‌گیرد و در سطح میانی به راهبرد یادگیری^۳ و در نهایت در سطح پیشرفته به بافت یادگیری^۴ مربوط است. حاصل این بررسی می‌تواند مورد توجه مدرسان، مؤلفان و برنامه‌ریزان آموزش زبان

۱۲۴ فصلنامه پژوهشهای ادبی سال ۱۸ شماره ۴، بهار ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۰۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

* نویسنده مسئول: z_mebrahimi@yahoo.com

** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار گیرد تا به شناخت بهتری از نقاط ضعف فارسی‌آموزان به منظور انتخاب روش تدریس مناسب و تدوین کتابهای آموزشی دست یابند.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطای فارسی آموزان، فعل، فارسی‌آموزان، منبع خطای فارسی آموزان، سطح زبان‌آموزی^۱.

۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم/خارجی^۲ مانند هر نوع یادگیری بشر با ارتکاب خطا همراه است. از نگاه براون (۲۰۰۷: ص ۳۹۲) اشتباهات، قضاوت‌های نادرست، محاسبه‌های اشتباه و فرضیه‌های غلط، جنبه عملی و مهم یادگیری هر مهارت یا کسب اطلاعات در محیط زبانی را شکل می‌دهد؛ بنابراین اگر زبان‌آموزان به خطاها توجه نکنند، روند یادگیری آنها مختل خواهد شد. به دلیل اهمیت این موضوع، رویکردی به نام «تحلیل خطا» در سال ۱۹۷۰ توسط «کورد^۳» و همکارانش به وجود آمد. در این رویکرد، خطاها در آموزش و یادگیری نشانه شکست نیست و نباید آنها را به هر شکل ریشه‌کن کرد؛ بلکه به عنوان بخش ضروری در فرایند یادگیری زبان باید در نظر گرفت. مطابق این نظریه، کورد در سال ۱۹۶۷ با استناد بر نظریه شناختی آموزش زبان، که یادگیری را روندی خلاق و سازنده معرفی می‌کند، مقاله‌ای با عنوان «اهمیت خطاهای زبان‌آموزان» ارائه کرد. از نظر وی خطاها ویژگی مهمی است که سطح توانایی فرایند یادگیری زبان خارجی را مشخص می‌سازد (هاردن^۴، ۲۰۰۶: ص ۷۳). پس از تحلیل و توصیف خطاهای زبان‌آموزان، گام نهایی تعیین منبع خطا^{۱۱} است. از نظر کورد منابع خطاهای زبانی سه نوع است: ۱- خطاهای برون زبانی که به دلیل تداخل زبان مادری به وجود می‌آید. ۲- خطاهای درون زبانی^{۱۲} که زبان‌آموزان به دلیل تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص ایجاد می‌کنند. ۳- خطاهایی که در اثر شیوه‌های غلط آموزشی یا متن و محیط یادگیری به وجود می‌آید. (کورد، ۱۹۷۵: ص ۲۱۶). «کشاوری» علاوه بر این موارد، دو راهبرد یادگیری و ارتباطی^{۱۳} را هم جزو منابع اصلی ایجاد خطاها می‌داند. یکی از راهبردهای یادگیری ساده‌سازی است که به وسیله آن زبان‌آموز به منظور کاهش زبان مقصد^{۱۴} به یک نظام ساده‌تر صورت می‌گیرد. از راهبردهای ارتباطی می‌توان به تفسیر^{۱۵}، وامگیری^{۱۶} (ترجمه لفظ به لفظ و زبانگردانی) اشاره کرد (کشاوری، ۲۰۱۱: ص ۲۹). هدف این پژوهش

تعیین منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان در سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته است. هم‌چنین تلاش شده است به این پرسش پاسخ داده شود که خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته از چه منبعی نشأت می‌گیرد. متناسب با پرسش این فرضیه مطرح خواهد شد: خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته به ترتیب از منبع برون زبانی، تداخل درون زبانی و بافت نشأت می‌گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش، می‌توان به پژوهشهایی پرداخت که در زمینه خطاهای نحوی/دستوری در داخل و خارج ایران انجام شده است؛ از جمله این پژوهشها، درستکار (۱۳۸۷) در «بررسی خطاهای نحوی ترک‌زبانان مقطع دبیرستان در نگارش و کاربرد زبان فارسی» در قالب پایان نامه نشان می‌دهد، روشها و مواد آموزشی که در محیطهای آموزشی اجرا می‌شود، بیشترین تأثیر را در فرایند یادگیری زبان آموزان آذری پایه اول دبیرستان دارد و این عامل از انتقال بین‌زبانی یا انتقال درون‌زبانی در یادگیری زبان فارسی مؤثرتر است. بررسی خطاهای نحوی بویژه خطاهای فعلی و منشأ خطاها از بحثهای مشترک این پژوهش با پژوهش پیش‌رو است. هونگ^{۱۷} (۱۳۸۹) به تدوین پایان نامه‌ای با موضوع «بررسی خطاهای نحوی ویتنامی زبانان» پرداخته است. این پژوهش منشأ خطاها را ۱- خطاهای نحوی ناشی از انتقال زبان مادری به زبان مقصد ۲- خطاهای نحوی ناشی از فرایند یادگیری در زبان مقصد ۳- خطاهای نحوی ناشی از فرایندهای ارتباطی ۴- خطاهای نحوی ناشی از روشها و مواد آموزشی می‌داند. پژوهشگر به دلیل بسامد بیشتر خطاها به این نتیجه رسیده که خطاهای مربوط به روشها و مواد آموزشی و پس از آن خطاهای ناشی از انتقال زبان مادری به زبان مقصد مهم‌ترین عامل خطا است. قابل ذکر است که این پژوهش از نظر بررسی خطاهای مربوط به مقوله فعلی فارسی آموزان ذیل عنوان خطاهای نحوی و منشأ خطاها با پژوهش پیش‌رو مشابه است. تفاوت عمده این دو پژوهش در جامعه آماری فارسی-آموزان ویتنامی زبان است. متولیان و استوار (۱۳۹۲) به نگارش مقاله‌ای تحت عنوان «نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش فارسی آموزان عرب زبان» پرداخته اند. در این پژوهش پس از تحلیل و بررسی خطاهای زبان آموزان مشخص شده که



برخی از خطاهای نحوی زبان‌آموزان ناشی از تداخل زبانی^{۱۸} است و تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز به وجود می‌آید. وجه اشتراک این پژوهش با پژوهش پیش‌رو در بررسی منشأ بینا زبانی است که یکی از جنبه‌های این پژوهش را در بر می‌گیرد. متولیان و استوار (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم» به این نتیجه رسیده‌اند که بیشترین درصد خطاها در سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته به حوزه حروف اضافه مربوط است؛ همچنین خطای عدم مطابقت فعل با فاعل بیشترین بسامد را در میان خطاهای فعلی دارد. بررسی خطاهای نحوی عرب‌زبانان در سطوح سه‌گانه وجه اشتراک این پژوهش با پژوهش موردنظر است. متولیان و ملکیان (۱۳۹۳) در «بررسی خطاهای نحوی اردوزبانان» ابتدا خطاهای نحوی ۲۰ فارسی‌آموز اردوزبان را با برگه‌های نگارشی آزمونهای میان‌ترم و پایان‌ترم در هفت دوره زبان‌آموزی تحلیل کرده‌اند؛ سپس ۲۲ نوع خطای نحوی به دست آمده به صورت کمی و کیفی با توجه به نوع، منشأ و مقوله نحوی خطا در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته تجزیه و تحلیل شده است. پژوهشگران در این مقاله به این نتیجه رسیده‌اند که خطاهای بین زبانی با منشأ زبان مادری با ۷۲ درصد دارای بیشترین بسامد است؛ همچنین با توجه به انواع خطا، جایگزینی با ۴۷٫۱ درصد و حذف با ۳۴٫۹ درصد از دیگر خطاها بسامد بیشتری دارد. در میان مقوله‌های نحوی نیز خطاهای مربوط به گروه حرف اضافه با ۴۳٫۴ درصد دارای بیشترین بسامد است. نتایج بررسیهای کمی نشان داده که بسامد خطاها در سطح مبتدی ۴۱٫۸ درصد، در سطح متوسط ۳۴٫۸ درصد و در سطح پیشرفته ۲۳٫۴ درصد است. مسائل جزئی ملیت فارسی‌آموزان و منشأ خطاها در سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته از جمله مسائل مشترک آن پژوهش با این پژوهش است.

منشی‌زاده و خان‌بابازاده (۱۳۹۳) در مقاله «بررسی خطاهای نحوی تالشی‌زبانان در کاربرد زبان فارسی» پی برده‌اند که انواع خطاهای نحوی در نوشتار این زبان‌آموزان وجود دارد و تعداد خطاهای آموزشی نسبت به دیگر خطاها بیشتر است. در میان انواع خطاهای تفکیک شده، خطای عدم مطابقت شناسه فعل با فاعل بویژه در میان خطاهای آموزشی از خطاهای دیگر بیشتر است. شباهت این پژوهش با پژوهش پیش‌رو در بررسی خطاهای نحوی گویشوران تالش‌زبان بویژه خطاهای فعلی است که ذیل

خطاهای نحوی قرار دارد؛ و تفاوت آن دو در جامعه آماری فارسی آموزان است. اسلامی (۱۳۹۳) به «تحلیل خطاهای نحوی در نوشتار فارسی آموزان روسی‌زبان» پرداخته است. نتایج بررسیهای این مقاله نشان داد که خطاهای حرف اضافه و زمان افعال بیشتر است و بیشتر خطاها علل درون زبانی دارد. این پژوهش مانند پژوهش پیش‌رو به کاربست نظریه تحلیل خطا و بررسی منشأ خطاهای زبانی می‌پردازد با این تفاوت که بررسی خطاهای نحوی روسی‌زبانان در آن مدنظر است. کاظمی (۱۳۹۳) در مقاله «تجزیه و تحلیل خطاهای دستوری فارسی آموزان لک زبان» به این نظر دست یافته است که خطاهای زبان آموزان تقریباً ناشی از انتقال بین زبانی است و متن یادگیری (محیط) هم می‌تواند مهم‌ترین عامل در یادگیری باشد. از میان خطاهای دستوری تعمیم افراطی، قیاس نادرست، تقریب و اطناب چندان قابل توجه نیست؛ از این رو انتقال درون‌زبانی با استفاده از راهبردهای ارتباطی را نمی‌توان از عوامل اصلی در بروز خطاها قلمداد کرد. با توجه به موارد یادشده می‌توان گفت که پژوهش مستقل و مشخصی به طور جدی در زمینه «تحلیل خطاهای فعلی فارسی آموزان» انجام نشده است.

پیش از معرفی پژوهشهای خارجی مربوط به موضوع پژوهش، باید از نظریه پردازان برجسته تحلیل خطا همچون کورد (۱۹۷۳)، کشاورز (۱۹۹۴) و براون (۲۰۰۰) یاد کرد که در شکل‌گیری و گسترش این نظریه نقش بسزایی داشته‌اند. کورد (۱۹۷۳) در کتاب «مروری بر زبان‌شناسی کاربردی»^{۱۹} در برابر تحلیل مقابله‌ای خطا^{۲۰}، که تداخل ساختار زبان اول^{۲۱} را مانع اصلی یادگیری زبان دوم می‌دانست، ثابت کرد که تعداد زیادی از خطاها در زبان مادری ریشه ندارد. کشاورز (۱۹۹۴) در کتاب خود با نام «بررسی مقابله‌ای و تحلیل خطاها» معتقد است خطاها در یادگیری زبان دوم نشانه‌ای از عدم موفقیت در یاددهی/ یادگیری تلقی نمی‌شود؛ بلکه به عنوان بخشی از مراحل یادگیری زبان، مورد توجه قرار می‌گیرند. در این رویکرد ساختارهای غیرمتعارفی که زبان آموز تولید می‌کند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. براون (۲۰۰۰) در کتاب «راهبردهای آموزش و یادگیری زبان» خطاها را براساس منشأ به چهار دسته تأثیر زبان مادری زبان آموزان، تعمیم‌های نادرست قوانین زبان هدف، بافت موقعیتی و راهبردهای ارتباطی، طبقه‌بندی کرده است. هاسیم^{۲۲} (۲۰۰۲) در مقاله خود با نام «بررسی خطا در آموزش زبان انگلیسی» برخی از خطاهای دستوری را در نگارش جملات انگلیسی براساس نظریه‌های



روانشناسی تحلیل کرده است. نتایج تحقیق، این مسئله را تأیید می‌کند که تحلیل خطا برای بهبود روشهای آموزش زبان انگلیسی ضروری است. معلمان از طریق این روش می‌توانند ضمن آگاهی از عواملی که برای زبان‌آموزان دشواری ایجاد می‌کند، عملکرد خود را نیز ارزیابی کنند و با تهیه مواد آموزشی سازماندهی شده، شیوه‌های آموزشی خود را ارتقا دهند. ستاری^{۲۳} (۲۰۱۲) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل خطاهای دستوری در متون نوشتاری انگلیسی‌آموزان ایرانی» به این نتیجه رسیده است که خطاهای دستوری انگلیسی‌آموزان ایرانی در سطح مبتدی ناشی از تداخل زبان مادری است. خوان سیر^{۲۴} و ایلخانی (۲۰۱۶) در مقاله «مطالعه‌ای بر خطاهای دستوری انگلیسی‌آموزان ایرانی مقطع کارشناسی» دریافته‌اند که انگلیسی‌آموزان ایرانی عمدتاً در زمینه حروف اضافه دچار مشکل می‌شوند.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش داده‌های نوشتاری در قالب انشا، آزمون و تکلیف از بیکره بین‌المللی بنیاد سعدی به نشانی الکترونیکی <http://sfcopus.ir> جمع‌آوری شده است. مدرسان بنیاد، این داده‌ها را در سامانه بنیاد درج کرده‌اند که به سالهای "۹۴-۹۵" و دوره فارسی‌آموزی زبان‌آموزان عرب، چینی، پاکستانی، هندی و ترک در شش سطح (پایه، پیش‌میانی، میانی، فوق‌میانی، پیشرفته و فوق پیشرفته) مربوط است. با توجه به موضوع پژوهش، ابتدا ۲۱۰ نوشته متعلق به پنج فارسی‌آموز از کشورهای عربستان، چین، پاکستان، هند و ترکیه برگزیده شد که شامل ۱۴ برگه از هر فارسی‌آموز و در مجموع ۷۰ برگه در هر سطح زبان‌آموزی (مبتدی، میانی و پیشرفته) با موضوعات مختلف است؛ سپس بر اساس انگاره تحلیل خطا (کشاوری، ۱۹۹۴) داده‌ها به روش توصیفی - تحلیلی بررسی و نتایج آن به شکل کیفی و کمی ارائه شده است.

۴. مبانی نظری

تا اواخر دهه ۱۹۶۰ تصور می‌شد که زبان‌دوم‌آموزان، شکلی ناقص از زبان هدف را به کار می‌برند. براساس فرضیه تحلیل مقابله‌ای، خطاهای زبانی در انتقال از زبان اول صورت می‌گیرد؛ با این حال، تحلیل خطاهای زبان‌آموزان نشان می‌دهد که نمی‌توان همه خطاهای زبان‌دوم‌آموز را تنها به انتقال از زبان اول نسبت داد؛ بلکه برخی از تحقیقات

نشان می‌دهد عامل بسیاری از خطاها را به جای انتقال از زبان اول، می‌توان پیشرفت دانش زبانی در ساختهای زبان دوم دانست (ریچاردز^۵، ۱۹۷۴: ص ۱۷۲-۸۸). بسیاری از پژوهشگران با روشن شدن این نکته، که بیشتر جنبه‌های مربوط به زبان زبان‌آموز با فرضیه تحلیل مقابله‌ای قابل تشریح و تبیین نیست، رویکردی متفاوت را در تحلیل خطاهای زبان‌آموز برگزیدند. این رویکرد طی دهه ۱۹۷۰ با عنوان «تحلیل خطا» مطرح شد و گسترش یافت که در آن جزئیات مربوط به خطاهای زبان‌آموز تبیین شد (صحرايي، ۱۳۹۵: ص ۵۹). در این رویکرد نسبت به سنت تحلیل مقابله‌ای رایج، نگرش مثبتی به خطاهای زبان‌آموز ایجاد شد؛ به طوری که دیگر خطاها نشانه شکست در آموزش و یادگیری به شمار نمی‌رفت که باید به هر نحوی ریشه‌کن شود، بلکه آنها را بخشی ضروری در فرایند یادگیری زبان در نظر می‌گرفتند. ظهور تحلیل خطاهای زبانی، واکنشی در برابر دیدگاهی بود که بررسی مقابله‌ای درباره یادگیری زبان دوم ارائه می‌کرد و انتقال را فرایند اصلی در یادگیری زبان دوم/ خارجی می‌دانست. امروز پذیرفته شده است که یادگیری زبان مانند دگر یادگیریهای انسان، از خطا خالی نیست. زبان‌آموز با استفاده از بازخورد خطاهای خود از محیط و سنجش و بهبود فرضیه خود درباره زبان مقصد در یادگیری زبان پیشرفت می‌کند؛ لذا با تحلیل خطاها خواهیم توانست که درباره نوع دانش زبانی زبان‌آموز از زبان مقصد اطلاعاتی به دست آوریم و دریابیم که او چه چیزهایی را باید بیاموزد. در این رابطه، تحلیل خطا آنچه را بررسی مقابله‌ای در مقایسه دو زبان پیش‌بینی می‌کند، محک می‌زند و هر اندازه تحلیل خطا این ارزیابی را بیشتر انجام دهد، بیشتر می‌توان از آن به عنوان منبعی از اطلاعات برای گزینش عناصر مواد درسی بهره برد (کشاوری، ۲۰۱۲: ص ۵۷). با توجه به اینکه در مطالعات یادگیری زبان دوم، بررسی خطاهای نظام‌مند (توانشی) اهمیت دارد، دانستن تمایز این نوع خطا با خطاهای غیرنظام‌مند (کنشی، اتفاقی یا اشتباه) مهم است. خطاهای غیرنظام‌مند از اشتباهات حافظه، حالات جسمی از قبیل خستگی، وضعیت روانشناختی مانند عواطف شدید ناشی می‌شود و از کنش زبانی گرفته شده است. این خطاها نقص دانش زبانی ما را منعکس نمی‌کند و بسامد وقوع کمتری دارد؛ پس از این نوع خطا با تذکری به خطای خود پی می‌بریم و با اطمینان کامل آن را اصلاح می‌کنیم؛ اما خطاهای نظام‌مند نمایانگر دانش زیربنایی زبانی ما (توانش زبانی) است. این خطاهای قاعده‌مند



از عوامل زبانی ناشی می‌شود و بسامد وقوع بیشتری دارد. هم‌چنین خطاهای نظام‌مند به علت ناخودآگاه بودن بسرعت قابل اصلاح نیست. با بررسی این نوع خطا می‌توان دانش زبانی یا توانش زبانی را بازسازی کرد (کوردر، ۱۹۸۱: ص ۱۰).

تحلیل خطا به عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی به دو شاخه نظری و کاربردی تقسیم می‌شود. تمرکز «تحلیل خطای نظری» بر یادگیری زبان در مفهوم کلی است؛ به این ترتیب، بررسی شیوه‌ها و رویکردهای یادگیری زبان دوّم و مقایسه آن با اکتساب زبان اوّل و بررسی رویکردهایی که زبان‌آموزان به طور کلی برای یادگیری زبان انتخاب می‌کنند در حوزه‌های تحلیل خطای نظری قرار می‌گیرد. در مقابل، تحلیل خطای کاربردی اهداف کاربردی و آموزشی مانند طراحی دوره‌های آموزشی، تهیه محتوای مناسب درسی و شیوه‌های مناسب تدریس را دنبال می‌کند (کشاوری، ۲۰۱۲: ص ۶۶-۶۳). پیش از این کوردر نیز به اهداف کاربردی تحلیل خطا اشاره کرده است. خطاها و تجزیه و تحلیل آنها علاوه بر مدرسان و پژوهشگران برای زبان‌آموزان نیز دارای اهمیت است. کوردر (۱۹۸۷: ص ۱۰). فواید تحلیل خطای کاربردی به طور کلی در چهار مورد خلاصه می‌شود:

- ۱- تعیین ترتیب ارائه مواد درسی بر اساس سطح دشواری
 - ۲- تعیین درجه نسبی تأکید، توضیح و تمرینهای کمکی و فوق برنامه
 - ۳- طراحی درسها و تمرینهای کمکی و فوق برنامه
 - ۴- انتخاب گزینه‌هایی برای سنجش مهارتهای زبان‌آموز
- خطاهای هر زبان‌آموز شواهدی از نظام زبانی به دست می‌دهد که او در زمانی خاص از دوره یادگیری خود به کار می‌برد.

کوردر (۱۹۸۱: ص ۲۲) سه گام در تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی برمی‌شمرد:

۱. **تشخیص خطا:** در این مرحله باید مشخص شود که خطا در کدام ساختها مستقیماً در روساخت دیده می‌شود و کدام ساختها از نظر روساختی مشکلی ندارد؛ اما باتوجه به بافت دارای خطا است.

پس از تشخیص خطا در مرحله بعد باید به شکل اصلاح شده خطاها دست یافت. در واقع شکل اصلاح‌شده، چیزی است که سخنگوی بومی زبان مبدأ آن را برای بیان مفهوم موردنظر در بافت مربوط به کار می‌گیرد. اگر نتوان شکل اصلاح‌شده را حدس

زد، باید آن عبارت را با ترجمه لفظ به لفظ به زبان مادری زبان آموز ترجمه کرد تا منظور زبان آموز را متوجه شد و سپس به شکل اصلاح شده آن عبارت در زبان مقصد رسید.

۲- تبیین: گام دوم، ارائه دلایلی برای توجیه خطاهای زبان آموز است. در این مرحله ممکن است زبان مادری زبان آموز و زبان مقصد از نظر مقوله‌ها، ساختها و غیره مقایسه شود.

۳- توصیف: گام سوم، تفسیر و توضیح خطاهای زبان آموز است. این مرحله برخلاف دو مرحله پیشین، که زبانشناختی است به روانشناسی مربوط است (کشاورز، ۲۰۱۲: ص ۸۹). در این مرحله عقیده بر این است که دسته‌بندی خطاها بر مبنای ویژگیهای زبانشناختی می‌تواند تصویری روشن از ویژگیهای دشوار زبان مقصد را ایجاد کند. از یک دیدگاه می‌توان خطاها را به دو دسته آشکار و پنهان تقسیم کرد. جملاتی که ساختار دستوری معیوبی دارد و خطای آنها به شکل محرز در جمله قابل تشخیص است، دچار «خطای آشکار» یا «خطای سطح جمله» است؛ در مقابل، جملاتی که با ساختار درست در موقعیت یا بافت نامناسب به کار رفته است، دارای خطای پنهان یا «خطای سطح کلام» دارد. در یک دسته‌بندی دیگر، خطاها در دو گروه تولیدی و ادراکی قرار می‌گیرد. «کنش زبانی» به دو دسته تولیدی (گفتار و نوشتار) و ادراکی (شنیدن و خواندن) تقسیم می‌شود. بر این اساس، خطاها نیز به دو دسته تولیدی و ادراکی تقسیم می‌شود. شناسایی خطا در تولید زبانی بمراتب ساده‌تر است و در اولویت قرار دارد. هم‌چنین رفتارهای تولیدی برخلاف رفتارهای ادراکی به طور مستقیم قابل مشاهده است. در مقابل، رفتارهای ادراکی را تنها به دلیل رفتارهای تولیدی می‌توان مشاهده کرد و حتی ممکن است در بررسی آنها نتوان مشخص کرد که خطا به کنش تولیدی یا کنش ادراکی مربوط است (کورد، ۱۹۸۲: ص ۲۶۱-۲۳۰). نوعی دیگر از طبقه‌بندی خطاها وجود دارد که فرایند محور است. در این طبقه‌بندی، فرایند یا مسیری بررسی می‌شود که زبان آموز از طریق آن دچار خطا شده است. چهار فرایند اصلی که به خطا منجر می‌شوند، به شرح زیر است:

الف) حذف: حذف عناصر ضروری ب) افزایش: افزودن عناصر غیرضروری یا نادرست ج) جایگزینی: انتخاب عنصر غلط و جایگزینی آن با عنصر صحیح. د)



جابه‌جایی: چینش و ترتیب نادرست عناصر (کشاوری، ۲۰۱۲: ص ۱۰۵؛ براون، ۲۰۰۰: ص ۲۲۲-۲۲۳؛ کورد، ۱۹۸۲: ص ۲۷۸-۲۷۷). پس از بررسی و آزمایش شیوه‌های تحلیل خطاها که به شناخت خطاها در تولید داده‌های یادگیری زبان دوم/خارجی منجر می‌شود، گام نهایی، تعیین «منبع» خطاها و پاسخ به این پرسش‌ها است که چرا برخی از خطاها رخ می‌دهد؛ چه راهکارهای شناختی و سبکی یا حتی متغیرهای شخصیتی، زیربنای برخی از خطاها را تشکیل می‌دهد؟ (براون، ۱۹۹۴: ص ۲۱۳) کورد (۱۹۷۵) با توجه به منابع خطاهای زبانی، سه نوع خطا را در نظر می‌گیرد که عبارت است از: ۱- خطاهای برون‌زبانی که به دلیل تداخل زبان اول به وجود می‌آید. ۲- خطاهای درون‌زبانی که علت آن تعمیم افراطی قواعد خاص دستوری از سوی زبان‌آموز است. ۳- خطاهایی که شیوه‌های آموزشی نادرست آنها را به وجود آورده است. یک طبقه‌بندی دیگر با جامعیت بیشتر هست که کشاوری (۱۹۹۴) ارائه کرده است.

۱-۴ انتقال برون‌زبانی

انتقال برون‌زبانی منبع اصلی خطای همه یادگیرندگان زبان دوم/خارجی است. مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم/خارجی بیشتر با انتقال برون‌زبانی زبان بومی، توصیف و مشخص می‌شود. در این مراحل پیش از آگاهی آموزنده از زبان دوم/خارجی، زبان بومی تنها نظام زبانی است که زبان‌آموز به کار می‌برد؛ بنابراین این نوع خطاهای زبانی نتیجه انتقال عناصر آوایی، ساخت‌واژی، واژگانی - معنایی، دستوری و سبکی زبان مادری در زبان مقصد است. انتقال برون‌زبانی سه نوع است:

۱. انتقال عناصر واجی زبان مادری
در این نوع خطا ویژگیهای تلفظ زبان مادری به زبان مقصد انتقال می‌یابد.
۲. انتقال دستوری
این نوع خطا انتقال ویژگیهای دستوری زبان اول به زبان دوم است.
۳. انتقال عناصر واژگانی - معنایی
این انتقال به سه دسته تقسیم می‌شود:
الف) رجوع مستقیم به شناسه زبان مادری: استفاده از واژگان زبان اول به جای واژگان زبان دوم/خارجی.

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

ب) همنشینی عرضی: وقتی یک واژه یا مفهوم در زبان مبدأ دو یا چند معادل یا مفهوم در زبان مقصد داشته باشد.
ج) هم‌ریشه‌های دروغین: واژه‌هایی که در صورت، مشابه، و در معنا متفاوت است.

۲-۴ انتقال درون‌زبانی

انتقال درون‌زبانی نتیجه انتقال منفی و تداخل متقابل واحدها در درون زبان مقصد است؛ به عبارت دیگر تأثیر یک واحد در زبان مقصد بر واحدی دیگر رخ می‌دهد. در آغاز یادگیری زبان دوم، برتری با انتقال برون‌زبانی است؛ اما وقتی زبان‌آموز به یادگیری قسمت‌های مختلف نظام جدید می‌پردازد، انتقال درون‌زبانی بیشتر نمایان می‌شود. خطاهای درون‌زبانی شامل زیرمقوله‌هایی است که اگرچه شبیه به هم است، تفاوت‌های جزئی هم دارد که عبارت است از:

۱. تعمیم افراطی

این بخش به ساختارهای انحرافی اشاره می‌کند که زبان‌آموز در رویارویی با محدودیتها و عدم آگاهی از دیگر ساختارهای زبان مقصد به وجود می‌آورد.

۲. ناآگاهی از محدودیت قاعده

این خطا نتیجه عدم آگاهی زبان‌آموز از موارد استثنا و محدودیت قواعد عمومی زبان مقصد است.

۳. قیاس غلط

در این مورد، زبان‌آموز عناصر خاص را از طریق قیاس در بافتهای نامناسب به کار می‌برد.

۴. گسترش بیش از حد

این مورد به زمانی مربوط است که یک قاعده به حوزه‌ای گسترش داده می‌شود که در آن کاربردی ندارد؛ برای مثال قاعده‌ای که یک قید، فعل را توصیف می‌کند، گسترش می‌یابد و در جایی به کار می‌رود که به‌طور طبیعی یک صفت مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر زبان‌آموز از حد زبان مقصد فراتر می‌رود.

۵. تصحیح افراطی



این مقوله شبیه گسترش بیش از حد است و زمانی رخ می‌دهد که گویشوران تلاش می‌کنند از شکل استاندارد به صورت غیر استاندارد استفاده کنند؛ بنابراین چنین کاری باعث تولید مواردی می‌شود که در گونه استاندارد وجود ندارد.

۶. مقوله‌بندی نادرست

این خطا زمانی رخ می‌دهد که مقوله‌های زبان مقصد به شکل نادرست طبقه‌بندی می‌شود.

۳-۴ بافت یادگیری

بافت یادگیری، سوّمین منبع خطا است. منظور از «بافت» کلاس، معلم و مواد آموزشی است. ممکن است کلاس درس، معلم یا کتاب درسی موجب شود که زبان‌آموز، فرضیه‌های نادرستی درباره زبان برای خود بسازد و این چیزی است که ریچاردز (۱۹۷۱) آن را «مفاهیم نادرست» نام نهاده است (براون، ۱۹۹۴: ص ۲۱۷).

۴-۴ راهبردهای یادگیری

راهبردهایی است که زبان‌آموزان در ارتباط با زبان مقصد از آنها استفاده می‌کنند. تعمیم افراطی و انتقال قواعد زبان مادری دو نوع راهبرد یادگیری است که زبان‌آموز با به کارگیری آنها از دانش زبان مادری و زبان مقصد در یادگیری زبان دوم استفاده می‌کند. نوع دیگر راهبردهای یادگیری، ساده‌سازی (کاهش) است که زبان‌آموز برای کاهش زبان مقصد به نظام ساده‌تر به کار می‌برد.

۴-۵ راهبردهای ارتباطی

راهبردهای ارتباطی، روشهایی است که زبان‌آموز به منظور افزایش پیام رسانی به کار می‌برد. کشاورز (۱۹۹۴) (به نقل از تارونه^{۲۶}، ۱۹۸۱: ص ۲۸۶) راهبردهای ارتباطی را به انواع زیر تقسیم می‌کند:

۱. تفسیر

تفسیر یکی از راهبردهای ارتباطی، و شامل این موارد است:

الف) تقریب: استفاده مقوله‌ای واژگانی یا ساختاری به جای معادل واژگانی یا ساختاری مصطلح با ویژگیهای معنایی مشترک در زبان مقصد است تا بتواند نیازهای ارتباطی گوینده را برطرف کند.

ب) ابداع واژه: زبان‌آموز واژه جدیدی را برای انتقال مفهوم ابداع می‌کند.

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

ج) درازگویی (اطناب): زبان آموز به جای کاربرد مقوله یا ساختاری در زبان مقصد، توصیفی از آن را ارائه، و تلاش می‌کند از طریق تکرار برخی واژه‌ها و ساختارها ارتباط برقرار کند.

۲. وامگیری

این راهبرد، تبادل عناصر زبانی دو زبان است که در مجاورت و تماس یکدیگر قرار گرفته‌اند. وامگیری هم هنگام یادگیری زبان خارجی/دوم شکل می‌گیرد و دو نوع است: الف) ترجمه لفظ به لفظ: در این نوع وامگیری، زبان آموز ترجمه واژه به واژه انجام می‌دهد.

ب) تغییر زبان (زبانگردانی): زبان آموز بدون ترجمه از زبان مادری خود استفاده می‌کند (کشاوری، ۱۹۹۴: ص ۱۲۰-۱۰۲).

۵. تحلیل داده‌های پژوهش

با بررسی پیکره فارسی آموزان پنج کشور عربستان، چین، پاکستان، هند و ترکیه در مجموع ۳۴۲۶ فعل به دست آمد که ۸۲۹ فعل در سطح مبتدی، ۹۹۳ فعل در سطح میانی و ۱۶۰۴ فعل در سطح پیشرفته دیده شد. از این افعال، ۳۸۹ خطا شناسایی شد؛ سپس منبع خطاهای فعلی هر سطح مشخص، و در نهایت نتایج بررسی در قالب جدول و نمودار ارائه شد. در ادامه به نمونه‌هایی از خطاهای فعلی فارسی آموزان اشاره می‌شود.

۵-۱ نمونه خطای انتقال برونزبانی (دستوری)

موضوع انشا	ملیت	سطح
ماه رمضان	عرب	مبتدی
صورت به کار رفته	رسول خدا محمد بن عبدالله (صلی الله علیه و آله) درس می‌دهد به مسلمانان ماه رمضان.	
صورت بازسازی شده	رسول خدا محمد بن عبدالله (صلی الله علیه و آله) درباره ماه رمضان به مسلمانان درس می‌دهد.	

در عربی جمله فعلیه با فعل و جمله اسمیه با اسم آغاز می‌شود؛ اما در زبان فارسی جملات بی‌نشان با اسم (نهاد) آغاز می‌شود. قابل ذکر است در این زبانها ترتیب کلمات در صورتهای نشاندار تغییر می‌کند؛ برای مثال در زبان عربی، اصل با تقدم فعل یا شروع جمله با فعل است؛ مگر گوینده مقصودی از تعبیر آن داشته باشد که معمولاً به مسائل



بلاغی یا گفتمان جمله مربوط است. در این صورت جمله اسمیه نیز بیان می شود (اسم+فعل+مفعول). در زبان فارسی صورت بی نشان جمله به شکل (فاعل+ مفعول+فعل) است؛ اما در موارد نشاندار، که واحدهای زبانی در تقابل قرار می گیرد یا مؤکد می شود، ترتیب کلمات تغییر می کند. مانند اومد علی (متولیان و استوار، ۱۳۹۲: ص ۳۶۶). مطابق مثال، زبان آموز عرب در کاربرد زبان فارسی، ساختار دستوری زبان مادری خود را به زبان دوّم وارد کرده که این عمل موجب بد ساختی جمله شده است.

۲-۵ نمونه خطای انتقال برون زبانی (واژگانی-معنایی)

موضوع انشا	ملیت	سطح
چرا به ایران آمدم؟	عرب	میانی
صورت به کار رفته	من خیلی خوشحال شدم و بلافاصله قرار گرفتم و به پدر و مادر توضیح دادم.	
صورت بازسازی شده	من خیلی خوشحال شدم و بلافاصله ساکن شدم و به پدر و مادرم توضیح دادم.	

واژه عربی "القرار" معادل فارسی ساکن شدن (معنی مطابق بافت، اتاق گرفتن و در جایی ساکن شدن) است. فارسی آموز عرب زبان به دلیل گستره واژگانی محدود در زبان دوّم، قادر به بیان مقصود خود نیست؛ لذا به زبان مادری خود مراجعه کرده است.

۳-۵ نمونه خطای قیاس غلط

موضوع انشا	ملیت	سطح
آب	هندی	میانی
صورت به کار رفته	حیواناتی با آب زنده می مانند و رشد می شوند.	
صورت بازسازی شده	حیوانات با آب زنده می مانند و رشد می کنند.	

فعل مرکب از یک صفت یا اسم به اضافه فعل ساده ساخته می شود و یک معنی را می رساند؛ مانند پراکنده ساختن، زمین خوردن (انوری و گیوی، ۱۳۹۳: ص ۱۷). فارسی آموز هندی به دلیل تداخل قواعد درون زبانی، فعل مرکب رشد کردن را به قیاس با فعل بزرگ شدن درک کرده است؛ بنابراین همراه بخش اسمی رشد، همکرد «شدن» را به کار برده است. با افزودن بر اینکه همکردهای «شدن» و «کردن» از پربسامدترین

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

همکردهای فعل مرکب در زبان فارسی است؛ لذا این نوع از تداخل، نشانه یادگیری و پیشرفت زبان آموز در کاربرد زبان دوم است.

۴-۵ نمونه خطای ناآگاهی از محدودیت قاعده

موضوع انشا	ملیت	سطح
تکبر و تواضع	پاکستانی	میانی
صورت به کار رفته	خداوند متعال شخص متکبر را دوست نمی دارد.	
صورت بازسازی شده	خداوند متعال شخص متکبر را دوست ندارد.	

با توجه به وجود زمانهای دستوری گذشته، حال و آینده در زبان اردو، نویسنده پاکستانی بدون توجه به قواعد دستور زبان فارسی، پیشوند (می) را با صورت منفی حال اخباری «دوست داشتن» به کار برده است. در واقع با این فرض که حال اخباری ساخت مرکب دوست داشتن مانند صورتهای دیگر حال اخباری در زبان فارسی با پیشوند (می) همراه است با این تصور، تکواژ نفی را به پیشوند (می) اضافه کرده است.

۴-۵ نمونه خطای تعمیم افراطی

موضوع انشا	ملیت	سطح
پیامبر و اسلام	عرب	پیشرفته
صورت به کار رفته	پیامبر (ص) خیلی زحمت کشیدند تا ما را اسلام باشیم.	
صورت بازسازی شده	پیامبر (ص) خیلی زحمت کشیدند تا ما مسلمان شویم.	

مصدر افعال مرکب از دو بخش اسم یا صفت به عنوان «همراه» و یک فعل ساده به عنوان «همکرد» تشکیل شده است (طیب زاده، ۱۳۸۵: ص ۸۳)؛ مانند آرایش کردن، تحمل کردن و حرف زدن که از نمونه های افعال مرکب در زبان فارسی است. رویارویی با مقوله فعل مرکب در زبان فارسی و پیچیدگیهای آن موجب شده است زبان آموزان عنصر همراه و در مواردی نیز همکرد را با عناصری نادرست جایگزین کنند و جملاتی نادرست مانند این نمونه را بسازند (متولیان و ملکیان، ۱۳۹۳: ص ۴۶).

۴-۵ نمونه خطای شخص و شمار

موضوع انشا	ملیت	سطح
حضرت محمد (ص)	هندی	میانی



صورت به کار رفته	حضرت محمد (ص) در عربستان مردم زیادی ایشان را برای عدل و انصاف می‌شناخت.
صورت بازسازی شده	مردم زیادی در عربستان حضرت محمد (ص) را به عدل و انصاف می‌شناختند.

شناسه، جزئی است که شخص، یعنی اوّل شخص یا متکلم، دوّم شخص یا شنوده، سوّم شخص یا دیگر کس را در فعل نشان می‌دهد. شناسه‌ها دو دسته است: مفرد و جمع (انوری و گیوی، ۱۳۹۳: ص ۱۴). شناسه فعل در زبان اردو (لازم به ذکر است که اردو به عنوان گونه معیار فارسی شده زبان هندوستانی توصیف شده است. اردو و هندی پایه واژگان مشترک هندواروپایی و همانندیهای واجی و نحوی بسیاری دارند. این باعث می‌شود که آنها در گفتار محاوره ای برای یکدیگر قابل درک باشند) برخلاف زبان فارسی به شخص اشاره نمی‌کند؛ از این رو این ویژگی باعث ناتوانی زبان‌آموزان در تشخیص و کاربرد شناسه فعل فارسی شده است (متولیان و ملکیان، ۱۳۹۳: ص ۴۲).

۷-۵ نمونه خطای وجه

موضوع انشا	ملیت	سطح
علم و دانش	چینی	میانی
صورت به کار رفته	امیدوارم که هم ما در راه علم و دانش موفق می‌شویم.	
صورت بازسازی شده	امیدوارم که همه ما در راه علم و دانش موفق بشویم.	

تلقی گوینده یا نویسنده از جمله، یعنی مسلم و نامسلم بودن و یا امری بودن و نبودن فعل را وجه گویند (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۱: ص ۵۴). امروز در زبان فارسی سه وجه اصلی اخباری، التزامی و امری وجود دارد. وجه اخباری از وقوع فعل به طور قطع و یقین خبر می‌دهد. وجه التزامی این است که مفهوم فعل را به کمک فعلهای معین با مفاهیمی چون آرزو، امید، شرط و تردید همراه می‌کند و وجه امری وقوع فعل یا داشتن و پذیرفتن حالتی را طلب می‌کند (انوری و گیوی، ۱۳۹۳: ص ۵۵). در زبان چینی برای نشان دادن اشتیاق، نیاز و برتری از عبارتهای امیدوار بودن (xīwàng)، خواستن (yào)، انتظارداشتن (qīwàng)، لازم داشتن (xūyào)، ترجیح داشتن (nìngkě) پیش از فعل استفاده می‌شود که بر وجه التزامی دلالت مانند wǒ xīwàng women yǒu jīhuì zài jiàn _ من امیدوارم که شانس ملاقات دوباره را داشته باشم (حاجبی، ۱۳۹۷: ص ۴۱).

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

فارسی آموز در جایگزینی وجه التزامی با حال اخباری دچار خطا شده است. دلیل این امر، عدم تسلط فارسی آموز بر وجه‌های افعال زبان فارسی است که از بافت یادگیری نشأت می‌گیرد.

۵-۸ نمونه خطای زمان

موضوع انشا	ملیت	سطح
نامه‌ای به پدرم	هندی	میانی
صورت به کار رفته	دعا کردید در این امتحان کامیاب و پیروز شوم.	
صورت بازسازی شده	دعا کنید در این امتحان کامیاب و پیروز شوم/ بشوم.	

زمان دستوری به طور معمول، نشانگر زمان تقویمی اسناد در ارتباط با لحظه‌ای معین است. این لحظه به طور طبیعی لحظه سخن گفتن یا مطلب نوشتن است. زمان دستوری حاکی است که زمان رخداد پیش از لحظه صحبت (گذشته)، همزمان با لحظه صحبت (حال) یا پس از آن (آینده) است (رحیمیان، ۱۳۹۱: ص ۳۹۹). در این نمونه، زبان-آموز، زمان گذشته را به حال تعمیم داده که این مسئله نشانه تسلط ناقص فارسی آموز بر زمانها و کاربرد آنها است.

۵-۹ نمونه خطای منفی سازی نادرست

موضوع انشا	ملیت	سطح
احترام به پدر و مادر	ترک	میانی
صورت به کار رفته	چون بدانیم که وقته ما هم یک انسان نیازمند شدیم هیچ کس به ما کمک می‌کند.	
صورت بازسازی شده	چون باید بدانیم وقتی که ما هم یک انسان نیازمند شدیم، هیچ کس به ما کمک نمی‌کند. <i>Hiç kimse yardım etmiyor</i>	

مطابق ساخت منفی در زبان ترکی استانبولی (ریشه+تکواژ منفی ساز)، فارسی آموز ترک زبان در کاربرد تکواژ نفی دچار خطا شده است. دلیل عمده این نوع از خطا به تکواژ نفی بر می‌گردد. در زبان ترکی تکواژ نفی به عنوان پسوند بعد از ریشه فعل قرار می‌گیرد در حالی که در زبان فارسی، تکواژ منفی ساز به عنوان پیشوند کاربرد می‌یابد (شکرگزار، ۱۳۹۴: ص ۶۶).



۱۰-۵ نمونه خطای کاربرد نادرست مطابقه

موضوع انشا	ملیت	سطح
ماه رمضان	عرب	مبتدی
صورت به کار رفته	ماه رمضان ماه است که مسلمانان مهمانان خدا می شوند.	
صورت بازسازی شده	ماه رمضان ماهی است که مسلمانان مهمان خدا می شوند	

در این نمونه، فارسی آموز عرب زبان، بخش غیر فعلی مهمان شدن را با صورت جمع مسلمان تطبیق داده و ارتباطی بین این دو برقرار کرده که برخلاف دستور زبان فارسی است.

۱۱-۵ نمونه خطای ساده سازی

موضوع انشا	ملیت	سطح
زندگی در کشورتان چگونه است؟	عرب	میانی
صورت به کار رفته	در آنجا همیشه مردم صبح چای و شیرینی یا برنج می خورن و نهار بعضی شهر برنج بعضی شهر خورش و نون. اما هر شب معمولا برنج و چیز دیگر مثل میوه.	
صورت بازسازی شده	در آنجا مردم همیشه صبح چای و شیرینی یا برنج می خورند و در بعضی شهرها برنج یا خورش و نون اما هر شب معمولا برنج را همراه با چیز دیگری مثل میوه می خورند.	

یکی از شیوه های یادگیری زبان استفاده از روش ساده سازی یا کاهش است که در نمونه ارائه شده، فارسی آموز برای یادگیری زبان دوم استفاده کرده است.

۱۲-۵ نمونه خطای وامگیری (زبانگردانی)

موضوع انشا	ملیت	سطح
پیامبر (ص)	عرب	پیشرفته
صورت به کار رفته	سرانجام هم سایه او با هم موافق شدند.	
صورت بازسازی شده	سرانجام او با همسایه اش آشتی کرد.	

به نظر هارتمن^{۲۷} و استورک^{۲۸} (۱۹۷۲: ص ۲۹)، قرض گیری زبانی، رواج عناصری از یک زبان یا گویش در زبان یا گویشی دیگر از طریق برخورد و یا تقلید است. واژه ای که از زبان یا گویشی دیگر به زبان وارد شود، وامواژه نامیده می شود (شقایق، ۱۳۹۵: ص

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

۱۲۷). در این نمونه فارسی آموز به منظور آسانسازی ارتباط و پیام رسانی به واژگان زبان مادری مراجعه کرده است.

۱۳-۵ نمونه خطای تفسیر

موضوع انشا	ملیت	سطح
زندگی در کشورتان چگونه است؟	عرب	میانی
صورت به کار رفته	در آنجا غذاهای روغن زیاد نمی‌ریزیم اما این نجا روغن زیاد می‌ریزد و من دوست ندارم در کشورم بعضی غذا روغن می‌ریزد و بعضی نمی‌ریزد	
صورت بازسازی شده	آنجا در غذاها زیاد روغن نمی‌ریزیم اما اینجا در غذاها زیاد روغن می‌ریزیم و من آن را دوست ندارم.	

در دستور زبان، حشو به کلمه یا عبارت زائدی گفته می‌شود که جمله از جهت معنی به آن نیازی ندارد و تعادل لفظ و معنی را در جمله به هم می‌زند؛ به بیان دیگر در حشو (به استثنای حشو ملیح) زیادی لفظ، فایده‌ای ندارد؛ بلکه سخن را معیوب می‌سازد (نوشین، ۱۳۶۷: ص ۴۴۸؛ هاشمی، ۱۳۷۸: ص ۱۸۲). در این نمونه بخش دوم جمله تفسیر بخش ابتدایی جمله است؛ لذا این مورد حشو به مشار می‌رود.

۶. منابع خطا در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته

۱-۶ سطح مبتدی

خطاهای فعلی فارسی آموزان سطح مبتدی در پیکره‌های مورد بررسی ناشی از انتقال ویژگیهای دستوری با ۵۰ فراوانی و انتقال واژگانی - معنایی نه مورد است؛ بنابراین به این نتیجه می‌رسیم که در این سطح زبان‌آموزی، انتقال ویژگیهای زبان مادری به زبان مقصد بین فارسی آموزان شایع است (ر.ک جدول شماره ۱) و مسلماً «انتقال بین دوزبانی» منبع عمده تمامی یادگیرندگان زبان دوم است. مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم به میزان زیادی با انتقال بین دوزبانی از زبان بومی یا تداخل زبان مادری مشخص می‌شود. در مرحله اول و پیش از آشنایی با نظام زبان دوم، زبان مادری تنها نظامی است که تجربیات زبانی زبان آموز بر آن استوار است (فهیم، ۱۳۹۲: ص ۴۰۵ و ۴۰۴)؛ لذا واضح است که بروز این نوع از خطاها در مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم، طبیعی به نظر برسد.



حال فارسی آموز می تواند از طریق دریافت بازخوردهای مناسب بر تداخل زبان مادری فائق آید و کمتر مرتکب چنین خطاهایی شود.

۱. منابع خطا در سطح مبتدی

درصد کل	فراوانی	منابع خطا
۳۰.۲	۹	خطاهای فعلی ناشی از انتقال واژگانی - معنایی
		مراجعه مستقیم به شناسه زبان مادری
	۵۰	انتقال دستوری
۸.۲	۴	قیاس غلط
	۴	تعمیم افراطی
	۸	ناآگاهی از محدودیت قاعده
۲۸.۲	۲۴	شخص و شمار
	۲۱	زمان
	۸	وجه
	۱	منفی سازی نادرست
	۱	کاربرد نادرست مطابقه
۲۸.۷	۵۰	خطاهای فعلی ناشی از انتقال قواعد زبان مادری
	۴	تعمیم افراطی
	۲	ساده سازی
۴.۶	۹	خطاهای فعلی ناشی از وامگیری
	۰	تفسیر
	۱۹۵	مجموع

۲-۶ سطح میانی

راهبردهای یادگیری، تدابیری است که زبان آموز برای حل مسائل مربوط به دروندادها و بروندادهای زبان دوم به کار می گیرد. مفاهیم انتقال، تعمیم و ساده سازی در راهبرد یادگیری از جمله شیوه هایی است که مورد استفاده زبان آموز قرار می گیرد. با مشاهده جدول شماره ۲ درمی یابیم که خطاهای فعلی فارسی آموزان در سطح میانی ناشی از

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

راهبرد یادگیری است؛ هم‌چنین در این نوع از راهبرد، عامل انتقال دستوری با فراوانی ۲۵ بیش از عوامل تعمیم چهار مورد و ساده‌سازی یک مورد در بروز خطاها تأثیرگذار است. اگرچه راهبرد یادگیری، ابزار یادگیری زبان دوّم تلقی می‌شود، گاهی می‌تواند منبع خطا باشد.

۲. منابع خطا در سطح میانی

درصد کل	فراوانی	منابع خطا
۲۷.۴	۳	خطاهای فعلی ناشی از انتقال واژگانی
		انتقال زبان مادری در زبان مقصد
۱۱	۲	مراجعه مستقیم به شناسه زبان مادری
		انتقال دستوری
		قیاس غلط
۲۸.۴	۹	تعمیم افراطی
		ناآگاهی از محدودیت قاعده
		شخص و شمار
۲۹.۴	۴	زمان
		وجه
		منفی سازی نادرست
۴	۱	کاربرد نادرست مطابقه
		انتقال قواعد زبان مادری
		تعمیم افراطی
۱۰۰	۱۰۲	راهبرد یادگیری ساده سازی
		خطاهای فعلی ناشی از راهبرد ارتباطی
		وامگیری
		تفسیر
		مجموع

۳-۶ سطح پیشرفته

تحلیل خطاهای فارسی آموزان یکی از روشهای اثر بخش اصلاح روشهای آموزش زبان وگزینهش منبع آموزشی مناسب برای تدریس زبان فارسی است. براساس این بررسی،



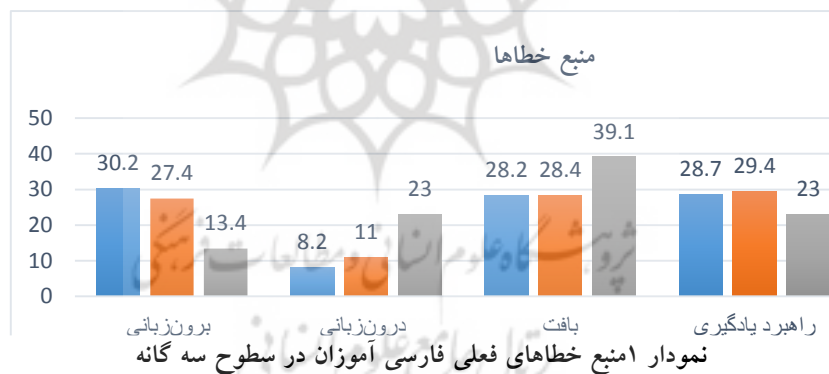
فارسی‌آموزان در سطح پیشرفته عمدتاً دچار خطاهای فعلی تحت تأثیر بافت یادگیری شده‌اند. امروزه آموزش دستور در صورتی به یادگیری زبان منجر می‌شود که از این اصول چهارگانه پیوری کند: ۱. هم از روش قیاسی بهره بگیرد و هم از روش استقرایی. ۲. هم بر توسعه دانش خبری / محض تأکید بورزد و هم بر توسعه دانش روندی / کاربردی. ۳. از تکالیفی استفاده کند که بروشنی رابطه بین صورت دستوری و نقش ارتباطی آن را مورد توجه قرار دهد؛ ۴. بر فنون تجربی موفقی مانند این موارد مبتنی باشد: فنون بازتولیدی، فنون خلاق و ابتکاری، شیوه‌های تقویت درونداد، روشهای ارتقای آگاهی (صحرائی و آقایی، ۱۳۹۸: ص ۹-۷). با توجه به بررسیها (رک جدول شماره ۳) بافت یادگیری و آموزش، عامل خطا است؛ بنابراین به منظور افزایش توان دستوری و ارتباطی پیشنهاد می‌شود مدرسان و مؤسسات در آموزش از کتابها و روشهایی با رویکرد ارتباطی بهره بگیرند؛ زیرا یادگیری دستور در بافت ارتباطی به فارسی‌آموزان کمک می‌کند که با کارکرد ارتباطی ساختارهای دستوری آشنا شوند و زبان را در محیط واقعی بیاموزند؛ علاوه بر این خواهند توانست از این محتوا در ارتباط واقعی استفاده کنند.

۳- منابع خطا در سطح پیشرفته

درصد کل	فروانی	منابع خطا
۱۳.۴	۲	انتقال واژگانی - مرجوع مستقیم به - معنایی
	۱۰	انتقال دستوری
		خطاهای فعلی ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد
۲۳	۲	قیاس غلط
	۱۱	تعمیم افراطی
	۸	ناآگاهی از محدودیت قاعده
		خطاهای فعلی ناشی از فرایند یادگیری زبان مقصد

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

	۱۲	شخص و شمار	
	۸	زمان	
۳۹.۱	۱۶	وجه	خطاهای فعلی
	۰	منفی سازی نادرست	ناشی از بافت
	۰	کاربرد نادرست مطابقه	یادگیری
	۱۰	انتقال قواعد زبان مادری	
	۱۱	تعمیم افراطی	خطاهای فعلی
۲۳	.	ساده سازی	ناشی از راهبرد یادگیری
۲.۱	۲	وامگیری	خطاهای فعلی
	۰	تفسیر	ناشی از راهبرد ارتباطی
۱۰۰	۹۲	مجموع	



طبق نمودار ۱ فارسی آموزان در سطح مبتدی، مرتکب خطای برون‌زبانی می‌شوند و در سطح میانی، منبع راهبرد یادگیری در ایجاد خطا مؤثر است. در نهایت در سطح پیشرفته بافت، عامل خطا زبانی است.

۷. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و



پیشرفته انجام شده است و به این پرسش پاسخ داده است که خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته از چه منبعی نشأت می‌گیرد. با توجه به موضوع پژوهش و بررسی ۲۱۰ انشا متعلق به پنج فارسی‌آموز منتخب از کشورهای عربستان، چین، پاکستان، هند و ترکیه براساس منبع آموزش دستور(دستور کاربردی) و انگاره تحلیل خطای کشاورز (۱۹۹۴) این نتایج به دست آمد که در سطح زبانی مبتدی، خطاهای فعلی فارسی‌آموزان بر اثر انتقال ویژگیهای دستوری از انتقال واژگانی - معنایی در پیکره‌های بررسی شده بیشتر است. هم‌چنین در این سطح زبان‌آموزی، انتقال ویژگیهای زبان مادری به زبان مقصد بین فارسی‌آموزان شایع است و در واقع «انتقال بین دوزبانی» منبع عمده همه یادگیرندگان زبان دوم است. روشن است بروز این نوع از خطاها در مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم، طبیعی به نظر آید و فارسی‌آموزان با دریافت اصلاحات می‌توانند بر تداخل زبان مادری غلبه کنند و کمتر مرتکب چنین خطاهایی شوند. در سطح میانی، خطاهای فارسی‌آموزان ناشی از راهبردهای یادگیری است. مفاهیم انتقال، تعمیم و ساده‌سازی در راهبرد یادگیری از جمله روشهایی است که زبان‌آموزان به کار می‌برند. در این نوع خطا عامل انتقال بیش از عوامل تعمیم و ساده‌سازی در بروز خطاها تأثیر دارد؛ بنابراین راهبرد یادگیری به عنوان ابزار یادگیری زبان دوم، گاهی خود منبع خطا است. خطاهای فعلی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته عمدتاً ناشی از بافت یادگیری است. امروزه آموزش دستور در صورتی به یادگیری زبان منجر می‌شود که از این اصول چهارگانه پیروی کند: ۱. هم از روش قیاسی بهره بگیرد و هم از روش استقرایی. ۲. هم بر توسعه دانش خبری / محض تأکید بورزد و هم بر توسعه دانش روندی / کاربردی. ۳. از تکالیفی استفاده کند که بروشنی رابطه صورت دستوری و نقش ارتباطی آن را مورد توجه قرار دهد. ۴. بر فنون تجربی موفقی مانند این موارد مبتنی باشد: فنون بازتولیدی، فنون خلاق و ابتکاری، شیوه‌های تقویت درونداد، شیوه‌های ارتقای آگاه (صحرائی و آقای، ۱۳۹۸: ص ۷-۹)؛ بنابراین با توجه به این نکته، بهره‌گیری از منابع و شیوه‌هایی با رویکرد ارتباطی به منظور افزایش توان دستوری و ارتباطی زبان‌آموزان ضروری است؛ زیرا یادگیری دستور در بافت ارتباطی به فارسی-آموزان کمک می‌کند که با کارکرد ارتباطی ساختارهای دستوری آشنا شوند و زبان را در

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

محیط واقعی بیاموزند؛ علاوه براین خواهند توانست از این محتوا در ارتباط واقعی استفاده کنند.

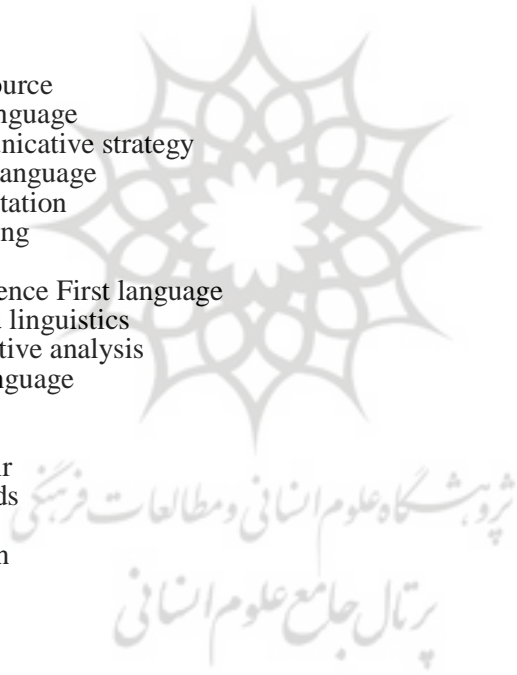
پی نوشتها

1. Error analysis
2. Keshavarz
3. Intra-language
4. Learning strategy
5. Learning context
6. language learning levels
7. Second/foreign language
8. Brown
9. Corder
10. Harden
11. Error source
12. Inter-language
13. Communicative strategy
14. Target language
15. Interpretation
16. borrowing
17. Hong
18. Interference First language
19. Applied linguistics
20. Contrastive analysis
21. First language
22. Hasyim
23. Sattari
24. Khan Sir
25. R ichards
26. Tarone
27. Hartman
28. Stork

۱۴۷



فصلنامه پژوهشهای ادبی سال ۱۸ شماره ۷۱، بهار ۱۴۰۰



فهرست منابع

الف) فارسی

اسپادا، نینا و لایت باون، پاتسی؛ *زبانها چگونه آموخته می شوند*؛ ترجمه رضا مرا صحرایی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۹۵.

اسلامی، مریم؛ «تحلیل خطاهای نحوی در نوشتار روسی زبانان فارسی آموز»؛ *نخستین همایش آموزش زبان فارسی*، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۹۳.

- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی؛ *دستور زبان فارسی*؛ ج ۱، تهران: فاطمی، ۱۳۹۳.
- براون، داگلاس؛ *اصول یادگیری و آموزش زبان*؛ ترجمه منصور فهیم، چ دوم، تهران: رهنما، ۱۳۹۲.
- حاجبی، طاهره؛ *دستور زبان چینی*؛ تهران: جنگل، ۱۳۹۷.
- حیدریان، محمد حسین؛ *راهنمای فارسی به اردو-اردو به فارسی*؛ چ ۳، مشهد: نوید، ۱۳۶۸.
- درستکار، رحیمه؛ «بررسی خطاهای نحوی ترک زبانان مقطع دبیرستان در نگارش و کاربرد زبان فارسی»؛ *پایان نامه کارشناسی ارشد*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۷.
- رضانژاد (نوشین)، غلامحسین؛ *اصول علم بلاغت*؛ قم: فاطمه الزهراء، ۱۳۶۷.
- شکرگزار، محمدرضا؛ *دستور زبان جامع ترکی استانبولی*؛ تهران: گاج، ۱۳۹۶.
- شقاقی، ویدا؛ *مبانی صرف*؛ چ ۹، تهران: سمت، ۱۳۹۵.
- صحرايي، رضا مراد و حمید آقایی؛ *رهنمودهایی برای آموزش دستور زبان فارسی* " تهران: نویسه، ۱۳۹۸.
- طیب زاده، امید؛ *دستور زبان فارسی*؛ تهران: مرکز، ۱۳۸۵.
- کاظمی، فروغ؛ «تحلیل خطاهای دستوری فارسی آموزان لک زبان»؛ *فصلنامه جستارهای زبانی*، س پنجم، ش دو، ۱۳۹۳؛ ص ۲۰۷-۲۳۵.
- کاتامبا، فرانسیس و جان اتسونهام؛ *واژشناسی*؛ ترجمه جلال رحیمیان، شیراز: دانشگاه شیراز، ۱۳۹۱.
- متولیان، رضوان و رسول ملکیان؛ «تحلیل خطاهای نحوی فارسی آموزان اردو زبان»؛ *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، س سوم، ش اول، ۱۳۹۳؛ ص ۳۱-۶۴.
- متولیان، رضوان و عباس استوار ابرقوئی؛ «نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش فارسی آموزان عرب زبان»؛ *پژوهشهای زبان شناختی در زبانهای خارجی*، دوره ۳، ش ۲، ۱۳۹۲؛ ص ۳۵۱-۳۸۰.
- متولیان، رضوان و عباس استوار ابرقوئی؛ «خطاهای نحوی عربی زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم»؛ *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، س دوم، ش دو، ۱۳۹۲؛ ص ۵۸-۸۶.
- منشی زاده، مجتبی و کیومرث، خان بابا زاده؛ «خطاهای نحوی تالشی زبانها در کاربرد زبان فارسی»؛ *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، س سوم، ش اول، ۱۳۹۳؛ ص ۱۱۷-۱۳۵.

منبع خطاهای فعلی فارسی آموزان سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته

- نوابی قمصری، اعظم السادات؛ «تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب زبان»؛ **پایان نامه کارشناسی ارشد**، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۵.
- وحیدیان کامیار، محمد تقی و غلامرضا عمرانی؛ **دستور زبان فارسی ۱**؛ تهران: سمت، ۱۳۸۱.
- هونگ، هان ساتی؛ «بررسی خطاهای نحوی ویتنامی زبانان در یادگیری زبان فارسی»؛ **پایان نامه کارشناسی ارشد**، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۹.
- هاشمی، سید احمد؛ **جواهر البلاغه**؛ قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه قم، ۱۳۷۸.

(ب) انگلیسی

- Brown, H. D. (1994), Principles of language teaching and learning, New Jersey: Prentice-Hall.
- . (2000), Principles of language learning and teaching, (4edition).new York: Longman.
- . (2007), Principles of language teaching and learning, (5 ed). New York: Longman.
- Corder, s. (1973), Introducing applied linguistics, Harmondsworth, UK: penguin books.
- . (197۵), the elicitation of interlanguage, IRAL (special issue on bertol molmbergs 60 birthday, edited by G. Nickel.
- . (1981), error analysis and interlanguage, Oxford university press.
- . (1982), Introducing applied linguistics, Harmondsworth, UK: penguin books. (First published in 1973).
- . (1987), error analysis and interlanguage, Oxford university press. (First published in 1981).
- Hasyim, Sunardi. (2002), Error analysis in the teaching of English, Journal of language teaching, pp. 42-50.
- Hartman, R. and f. Stork. (1972), Dictionary of language and linguistics. London: applied science publishers.
- Harden, Th. (2006), Angewandte Linguistik und Fremdsprachen didaktik. (Applied linguistics and foreign language didactics) .Tubingen: Gunter Narr Verlag.
- Keshavarz, M.S. (2011), Contrastive Analysis and Error Analysis (New Edition), Tehran: Rename Press.
- . (2012), Contrastive Analysis and Error Analysis, Tehran: Rahnama Press. (First published in 1993).
- . (1994), Contrastive Analysis and Error Analysis, Tehran: Rahnama Press.
- Khan Sir, A. Marjan Ilkhani. (2016), A study of written grammatical errors of Iranian EFL learners at undergraduate level, Theory and practice language studies, pp. 268-273.



-
- Richards, J.C. (1974), Error Analysis Perspective on Second Acquisition, Longman.
- Sattari, ail. (2012), an analysis of grammatical errors in Iranian students English writings, the Iranian EFL journal, pp. 143-157.
- Tarone, E. (1981), Some Thoughts on the notion of communication strategy, TESOL Quarterly 15: 285-295.
<https://.wikipedia.org>

