

بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش آموزان فارسی آموز کرد زبان

(گوش مه‌باد) در سطح متوسط زبان آموزی

فهمیه معرفت*

احمد احمدیان

چکیده

پژوهش حاضر ما را در رابطه با چپستی خطاهای قانونمندی که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند در کشف ماهیت راهبردها و فرضیه‌های یادگیری زبان بسیار کمک می‌کند. سوالهای این تحقیق عبارتند از این که زبان‌آموزان کُرد چه خطاهایی را مرتکب می‌شوند و بسامد تکرار هر خطا و منبع هر خطا کدام است. نوشتار ۱۰۰ نفر دانش‌آموز کلاس پنجم ابتدایی شهرستان مه‌باد در فاصله سنی ۱۱-۱۰ سال که زبان مادری آنها کردی (گوش مه‌باد) است، بصورت انشایی با موضوع یکسان تحلیل و بررسی شد. در این تحقیق زبان‌آموزان در همه‌ی حوزه‌های دستوری ساختوازی، نحوی، واژگانی- معنایی مرتکب خطا شده‌اند اما در حوزه‌ی نحوی تعداد و بسامد و درصد خطاهایشان بیشتر است. البته بطور موردی بیشترین خطا مربوط به جزء فعلی نامناسب (ساختوازی) و کمترین خطا مربوط به 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 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.

کلید واژه‌ها: خطاهای ساختوازی، خطاهای نحوی، خطاهای نوشتاری، خطاهای واژگانی- معنایی

فارسی‌آموزان کُردزبان

مقدمه: کورد (۱۹۸۷) 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

* عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی.

تحقیقات در مورد زبان دوم در سطح نظری باعث شده تا دریابیم که زبان‌آموزان چه نکته‌هایی را یاد می‌گیرند و چگونه یاد می‌گیرند. در سطح عملی نیز با استفاده از اطلاعاتی که از زبان‌آموزان بدست 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 (۱۹۸۱) و الیس (۱۹۹۰) اظهار می‌دارند هدف عملی در مقایسه با هدف نظری از ارزش و جایگاه مهمتر و بهتری برخوردار است، 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 خواهد شد تا تشخیص داده شود 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 داده خواهد شد که خطاها از چه منبع / منابعی سرچشمه می‌گیرند و سرانجام اینکه بمنظور بهبود و رفع این نوع خطاها چه راهکارهایی را می‌توان به کار بست.

تاریخچه تحقیق: فرایز (۱۹۴۵) اولین زبانشناسی بود که اهتمام به پایه‌گذاری و تأسیس شاخه‌ی «بررسی مقابله‌ای» نمود. وی چنین ادعا نمود که کارآمدترین مواد آموزشی آنهایی 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) بوجود 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 (۱۹۹۴: ۷) سه تعبیر متفاوت از فرضیه‌ی بررسی مقابله‌ای را مطرح می‌نماید. لدو (۱۹۵۷) در تعبیر افراطی خود 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 هرچه 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 دستوره‌های مقابله‌ای بودند، وارد اهداف (۱۹۷۰: ۴) تعبیر ضعیف و قابل قبول‌تری از بررسی

مقابله‌ای را توصیف کرد. او اظهار می‌دارد که تعبیر ضعیف زبان‌شناس 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 بر شمارد و توضیح دهد. آلو و ضیاء حسینی (۱۹۷۰) تعبیر سومی از بررسی مقابله‌ای ارائه کردند. آنها کار خود را بر اساس بررسی خطاهای املائی تعدادی از زبان‌آموزان که زبان خارجی آنها انگلیسی بود، انجام دادند. آنها دارای دانش پیشین متفاوتی از زبان مادری خود بودند. آلو و ضیاء حسینی ابراز داشتند که تعبیر میانه بر ماهیت و چیستی یادگیری انسان تمرکز و تأکید دارد و همین امر باعث می‌شود که قدرت پاسخگویی و توضیحی آن از دو تعبیر دیگر بیشتر باشد.

ازسوی دیگر کشاورز (۱۹۹۴) خطاهای زبانی را به مقوله‌های ساختواژی، 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 ساختواژی، نحوی، واژگانی - معنایی، آوایی و نگارشی در طبقه‌بندی زبان شناختی خطاها قرار می‌گیرند که نوع خطاهای زبانی را مشخص می‌کنند.

براون (۱۹۸۷) 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 کار نسبتاً سهل و ساده‌ای بود، این در حالی است 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 (۱۹۷۵) 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 ذکر نام تمامی منابع خطاهای زبان دوم ممکن نیست چون برای خطاهای زبانی صدها منبع می‌توان یافت ولی طبقه‌بندی‌ای وجود دارد که از جامعیت بیشتری برخوردار است. این طبقه‌بندی بوسیله کشاورز (۱۹۹۴) ارائه شده است. او تصویر کاملی از منابع خطاهای زبانی بدست 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 نتیجه‌ی انتقال عناصر آوایی، ساختارهای، 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 تأثیر یک واحد زبان مقصد بر روی واحد دیگر زبان مقصد به وقوع می‌پیوندد. به اعتقاد کشاورز (۱۹۹۴) در مراحل اولیه‌ی یادگیری زبان دوم انتقال بین زبانی از برتری و تفوق برخوردار است اما وقتی که زبان‌آموز 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، عدم اطلاع از محدودیت قاعده، قیاس غلط، بسط افراطی، تصحیح افراطی و طبقه‌بندی غلط.

خطاهای زبانی‌ای که در اثر انتقال یادگیری رخ می‌دهند، به آنهایی گفته می‌شود که نتیجه‌ی روند آموزشی بوده و در کتابهای درسی موجود است و یا از معلم سرزده است. به عبارت دیگر این خطاها در نتیجه‌ی راهکارهای آموزشی یا طرح درس رخ 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 فراگرفته‌ی قبلی خود، یعنی دانش زبان مادری و زبان مقصد، در امر یادگیری فعلی‌اش استفاده می‌کند. سومین راهبرد یادگیری زبان، ساده‌سازی است. ساده‌سازی یعنی کاهش و تخفیف زبان مقصد به یک نظام ساده‌تر که بوسیله‌ی یادگیرنده به منظور راحتی و آسانی در امر یادگیری زبان انجام می‌گیرد. کشاورز (۱۹۹۴) اظهار می‌دارد که راهبردهای ارتباطی موقعی بکار می‌روند که زبان‌آموز مجبور گردد مقاصد و نیت 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 (۱۹۹۴)، به نقل از براون (۱۹۸۷) چهار نوع از این راهبردهای ارتباطی را بر می‌شمارد که عبارتند از اجتناب که یک راهبرد ارتباطی است که زبان‌آموز به منظور دوری‌جستن از صورتهای بسیار پیچیده‌ی 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، مراجعه‌ی 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 بپرسد و یا اینکه خودش حدس بزند و سپس از گویشور بومی درست یا غلط بودن آن را بپرسد. سرانجام، وقتی که همه‌ی این راهبردها به نتیجه نرسند، یعنی وقتی که یادگیرندگان با استفاده از راهبردهای اشاره شده قادر به تولید یک عبارت یا جمله‌ی 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 آنجاییکه جامعه آماری پژوهش حاضر را کرد زبانان تشکیل می‌دهند لازم بنظر می‌رسد تا به ذکر نکاتی چند در مورد زبان کُردی بپردازیم. زبان‌شناسان و محققین بزرگی چون «مکنزی»، «ریچ»، «دوهوسه»، «خانیکف»، «زابوروسکی»، «سولاک»، «هیتار»، «بازیل نیکیتین»، «مینورسکی»، «هارتمان»، «اسکارمان»، «آرانسکی»، «رودنکو»، «روژه‌لسکو»، «ادموندز»، «ژابا»؛ «کُردی» را زبان مستقلی شمرده‌اند که جزو زبانهای هند و اروپایی و از شاخه شمال غربی زبانهای ایرانی به حساب می‌آید (مرتضایی ۱۳۵۷). گویش کُردی مهاباد جزو لهجه‌ی کرمانجی جنوبی بوده و در زیر لهجه (زیرشاخه‌ی) مکرپانی واقع می‌گردد. نکته قابل توجه اینکه زیرلهجه‌ی مکرپانی که گویش مهاباد نیز زیرمجموعه‌ی آن است، به عنوان زبان استاندارد و معیار کُردی تعیین و تلقی گردیده و آثار مکتوب تاریخی و ادبی و مطالب مجلات و روزنامه‌های کُردی غالباً به این زیرلهجه و مسامحتاً به این گویش نگاشته می‌شود و همچنین

برنامه‌های خبری رادیوها و رسانه‌های گروهی شنیداری کُردی نیز غالباً به این زیرلهجه و به این گویش می‌باشند.

تا آنجایی که نگارندگان آگاهی دارند تاکنون در رابطه با مشکلات و خطاهای فارسی‌آموزان کُرد (لهجه‌ی کُرمانجی جنوبی) هیچ‌گونه پژوهشی صورت نگرفته است. در این پژوهش سعی بر این است تا توصیفی علمی از نظام فارسی تعدادی از فارسی‌آموزان کُرد مهابادی بر اساس تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری آنان صورت پذیرد. بنابراین تحقیق حاضر هدف پاسخگویی به سوالات زیر را دنبال می‌کند.

۱- زبان‌آموزان کُرد (گویش مهاباد) فارسی‌آموز در سطح متوسط زبان‌آموزی چه نوع خطاهایی را انجام می‌دهند و در چه حیطه‌هایی با مشکل مواجهند؟

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 فارسی‌آموزان کُرد (گویش مهاباد) بیشتر از چه ناحیه‌ای سرچشمه می‌گیرد؟

۴- آیا تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان کُرد زبان می‌تواند تا چه اندازه در بهبود فرآیند آموزش زبان فارسی به ایشان مؤثر و کارآمد باشد؟

روش کار: یکی از پژوهشگران که خود گویشور بومی زبان کردی (گویش مهاباد) می‌باشد برای جمع‌آوری داده‌ها به سطح مدارس شهرستان مهاباد رفته است. از زبان‌آموزان 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 مرحله‌ی بعدی طبقه‌بندی شدند. یکی از پربسامدترین خطاها - خطاهای نگارشی و آوایی - نادیده گرفته شده‌اند چرا که ریشه‌ی 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 زیرمقوله چند خطا را به

همراه جمله‌ی بازسازی‌شده 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 حالیکه 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 ساختوازی، 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 کارگرفتن 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 جمله‌ی 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 واژه‌ی 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 غیرمتداولی را تولید کرده‌اند. در این بخش همچنین به خطاهایی پرداخته شده است که حاصل فرآیند 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 زبان آموزان جمع آوری 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 زبان آموزان در مقوله‌های زبانی خطاها

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

در جدول ۲، مقوله‌ی زبانی خطاها به همراه زیرمقوله‌های مربوطه، 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 ثبت‌شده در آن می‌توان به پاسخ سؤال دوم رسید.

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

درصد خطاها	درصد زبان آموزان	بسامد خطاها	نمونه‌ی خطاهای زبان آموزان	مقوله‌ی زبانی و حوزه‌ی خطاها
				الف- ساختوازی
۱/۸۵	۱۷	۱۹	درختهای پر از شکوفه و زمینهای چمن سبز به من نیروی تازه می‌داد.	۱- فرآیندهای صفت‌ساز
۵/۴۶	۴۱	۵۶	من از این دیدنها خیلی خوشم آمد.	۲- فرآیندهای اسم‌ساز
۳/۱۲	۲۵	۳۲	و بعد به دلایل کل کمتر حذف شدیم.	۳- فرآیندهای جمع‌ساز
				۴- فرآیندهای ساخت فعل مرکب
۱/۴۶	۱۴	۱۵	سرود، تواسیح و تئاتر و اذان برگزار می‌کردیم.	۱- ۴- جزء غیرفعلی نامناسب
۲/۰۵	۱۵	۲۱	با نتهام به گوسفنددوشیدن می‌رفتیم	۲- ۴- جزء غیرفعلی کُردی
۶/۷۲	۴۸	۶۹	بوی این گلها بوی تابستان می‌آمد	۳- ۴- جزء فعلی نامناسب

				ب- نحوی
				۱- حرف اضافه
۵/۱۶	۳۱	۵۳	و به جاهای دیگر هم دیدن کردیم	۱-۱- استفاده نامناسب
۲/۵۳	۲۱	۲۶	در آنجا آب و هوای خوبی داشت	۱-۲- استفاده 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 پسرعمویم 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 داشتم	۵- گروه اسمی
۷/۹۹	۳۶	۸۲	روزی فرا رسید که من باید به خانه‌ی خودمان رفتم.	۶- زمان فعل
۱/۱۷	۱۱	۱۲	من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردی.	۷- شخص فعل
۴/۶۸	۳۴	۴۸	من در تابستان گذشته به عروسی رفتیم.	۸- شمار فعل
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 برویابها 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 ساختوازی 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 ساختوازی خصوصی بوجود آمده‌اند و داده‌هایی که فرآیند ساختوازی لازم بر روی آنها اعمال نگردیده است.

خطاهای زبان‌آموزان در این بخش بخاطر استفاده‌ی نادرست از یک 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: بکاربردن اسم بجای صفت، فرا نگرفتن بعضی از قواعد و فرآیندهای صفت‌ساز، عدم شناخت محدودیتهای پسوندها و پیشوندها در ساخت صفات، تأثیرپذیری از زبان اول در ساخت صفات مرکب و تعمیم گزته برداری معنایی که در این مورد بی‌معنی است و چون در بعضی موارد صفت مرکب فارسی دقیقاً از گزته‌برداری معنایی از زبان کُردی بدست می‌آید این حالت را تعمیم داده و به صورت قاعده تلقی می‌کنند.

خطاهای زبان‌آموزان در این بخش بخاطر 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

تأثیر زبان اول از مصدر به جای اسم استفاده شده و در مثال ۲ نیز تحت تأثیر 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 واژه‌ی مرکب وجود ندارد.

مثال ۱: در روزهای تعطیلات با بچه‌ها توپ‌بازی می‌کردیم.

بازسازی: در روزهای تعطیل با بچه‌ها توپ‌بازی می‌کردیم.

مثال ۲: در فصل بهار در خانه‌ی یکی از عمومی مادرم عروسی بود.

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

در مثال ۱: از صورت جمع اسم بجای 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 بجای صورت جمع در صورتیکه مفهوم جمع در ذهن زبان‌آموز وجود داشته است، استفاده از نشانه‌ی جمع محاوره‌ای. آنها هنوز قاعده‌ی جمع‌بستن اسامی را به خوبی فراموش کرده‌اند و محدودیتهای پسوندهای جمع‌ساز را در فرآیند جمع‌ساز بخوبی 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 اینجا مقصود ترکیب دو جزء مستقل است، ما با یک فرآیند ساختارهای مواجهمیم. بر طبق مقاله‌ی دبیرمقدم (۱۳۷۶) ساختارهایی که تحت دو فرآیند

«ترکیب» و «انضمام» پدید آمده است، فعل مرکب محسوب می‌شوند. بطور 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 کُردی 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، تواشیح و تئاتر برگزار می‌کردیم. **بازسازی:** سرود، تواشیح 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 بکار برده است. همچنین زبان‌آموزان در خطاهایشان استفاده‌ی ناصحیح از گروه حرف اضافه همراه با یک فعل و استفاده‌ی اشتباه از «گروه حرف اضافه+کردن» را مرتکب شده‌اند که در تمامی این موارد یادشده، تأثیر زبان دوم در بروز خطاهای زبان‌آموزان مشهود است.

در این قسمت، زبان‌آموزان در چندین مورد بجای جزء غیرفعلی فعل مرکب زبان فارسی از واژه‌ی کُردی 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 گوسفنددوشیدن می‌رفتیم. **بازسازی:** با ننهام به شیردوشیدن می‌رفتیم.

در این گونه خطاها، آموزندگان به خاطر عدم دسترسی فوری به واژه‌ی معادل مورد استفاده در زبان فارسی و راحت‌تر بودن استفاده از واژه‌ی معادل آن در زبان اول، یا عدم اطلاع و فرانگرفتن 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 سهل‌الوصول 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 آنرا 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 می‌زنیدم. **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 «می‌زنیدم» استفاده گردیده است. در مثال ۲ بر اساس ساخت فعلهایی مانند «می‌خریدم»، «می‌شنیدم»، «می‌رسیدم» و غیره ساخت نادرست «می‌زنیدم» را تعمیم داده است.

در این قسمت، خطاهای زبان‌آموزان در حوزه‌هایی که آنها مشکل دارند، مورد بررسی قرار می‌گیرد. این بخش شامل زیربخشهایی است که عبارتند از: حرف اضافه، را، حرف ربط، ضمیر، گروه اسمی، زمان 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 قرار 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 استفاده 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 هم نقش 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 جمله‌ی بعد هم تعمیم داده است. در مثال ۳، که استفاده‌ی زاید از حرف ربط صورت گرفته است، زبان‌آموز به خاطر عدم آشنایی کافی با قاعده‌ی استفاده از حرف ربط آن را تعمیم داده است.

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

مثال ۱: و در آنجا به جاهای دیدنی آنجا رفتیم. **بازسازی:** و در آنجا 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 بکار برده و استفاده زاید از ضمیر 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 اندازه‌ی هم دوست بداریم.

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

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

در مثال ۱، زبان‌آموز تحت تأثیر زبان اول که در آن گاهگاهی ترکیب اضافی بصورت «مضاف‌الیه + مضاف» بکار 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 با «بستگان» بکار برده است و ترکیب نادرست «غیره بستگان» را به جای ترکیب درست «دیگر بستگان» بکار 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 پسر داییه‌ایم به جاهای دیدنی می‌رفتیم و پس از یک هفته به شهرمان برمی‌گردیم.

بازسازی: در تبریز با پسر داییه‌ایم 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 همپایه‌کردن دو جمله با حرف ربط «و» زمان جمله‌ی دوم را که تابع زمان جمله‌ی اول است، به جای زمان گذشته، بصورت حال بکار 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 نشان‌دهنده‌ی دانش ناقص او از ساخت زمان حال است.

در این بخش، خطاهای مربوط به فعلهای بکاررفته توسط زبان‌آموزان از نقطه نظر شخص اول، دوم و سوم مفرد و جمع بررسی می‌شود که این امر موارد استفاده‌ی نابجای آموزنده از «شخص» فعل را در بر می‌گیرد.

مثال ۱: من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردند. **بازسازی:** من روز جمعه با بچه‌ها بازی می‌کردم.

مثال ۲: من در تابستان با عمه‌ی خود به شهر رفتم و با او لباس خریدم.

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

در مثال ۱، زبان‌آموز بجای تطبیق فعل با نهاد یعنی «من»، آنرا با متمم یعنی «بچه‌ها» تطبیق داده است. لذا در تعیین شخص فعل، بجای اول شخص مفرد، سوم شخص جمع جایگزین شده است. در مثال ۲ نیز، زبان‌آموز بجای تطبیق فعل با نهاد یعنی «من» آنرا با متمم یعنی «عمه‌ی خود» تطبیق داده است و بنابراین در تعیین شخص فعل، بجای 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 مطابقه‌ی نهاد با فعل اشاره دارد.

مثال ۱: من در تابستان گذشته به عروسی رفتیم. **بازسازی:** من در تابستان گذشته 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 فرا نگرفته است. در مثال ۱، زبان‌آموز 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 آموزندگان از وجه مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که زبان‌آموزان هیچکدام از وجه امری استفاده نکرده‌اند و این باید به این دلیل باشد که موضوع نوشتار و انشای زبان‌آموزان این وجه را برنمی‌تابد و نیاز ندارد. البته این، بدین معنی نیست که زبان‌آموزان در استفاده از این وجه مشکل ندارند. هنگامی که بخواهیم از وقوع حادثه‌ای بطور قطع خبر دهیم از وجه اخباری استفاده می‌کنیم که گاهی آنرا با پیشوند «می» بکار می‌بریم و هنگامی که بخواهیم مفهوم فعلی را 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 زبان‌آموزان 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 اینکه این سال تحصیلی را پشت سر بگذارم به مقطع راهنمایی بروم.

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

در مثال ۱، زبان‌آموز محدودیتهای استفاده از وجه اخباری را نمی‌داند چرا که بعد از امید، آرزو، شرط و تردید، وجه التزامی به فعل داده می‌شود ولی زبان‌آموز در این نمونه‌ها، از وجه اخباری استفاده کرده است. در مثال ۲، زبان‌آموز وجه التزامی را به وجه اخباری تعمیم داده است و بجای 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 بطور 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. زبان‌آموزان 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 زبان‌آموز 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، زبان‌آموز در رویارویی با مشکل واژگانی یا مستقیماً آنها را از زبان اول خود قرض گرفته و بعداً به هنگام استفاده از زبان دوم بکار برده است که در این صورت او به کد زبان مادری خود رجوع کرده و واژه‌ی زبان اول را بجای واژه‌ی زبان دوم بکار 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 بکار گرفته است. نمونه‌های زیر حاوی خطاهایی از این دسته می‌باشند.

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

بازسازی: در این رفت و آمدها 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 انگکستر برایم خریدند.

مثال ۳: من و خواهرم یکی سه تا توتفقه 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: ترجمه‌ی واژه‌ی کُردی به خاطر نداشتن مدخل واژگانی مورد نظر در واژگان زبان دوم، ندانستن واژه‌ی 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 واژه‌ی مورد نظر در واژگان زبان دوم و دستیابی راحت‌تر به واژه‌ی کُردی.

در این بخش داده‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرند که در آنها زبان‌آموز به هنگام انتقال مفهوم ذهنی خود با مشکل روبرو بوده است و او 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 واژه‌ی مورد نظر را توصیف و تفسیر می‌کند و در نتیجه مرتکب خطا می‌شود. روش دوم این است که زبان‌آموز برای رفع مشکل خود، کُدی از زبان دوم را جایگزین واژه‌ی مورد نظر می‌کند یعنی به خطا واژه‌ای از زبان دوم را بجای واژه‌ای دیگر بکار می‌برد در صورتی که احتمالاً او می‌داند که این جایگزینی صحیح نیست ولی چون واژه مورد نظر چند مشخصه‌ی معنایی مشترک با واژه‌ی اصلی دارد، آن را بکار می‌گیرد. در مواردی نیز آموزنده به دلیل تشابه آوایی، واژه‌ای را به جای واژه‌ی اصلی انتخاب می‌کند که در هر دو صورت واژه‌ی منتخب در بافت نامناسب بکار 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 این 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 ۳: 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 روبرو هستیم که زبان‌آموزان در آنها با مشکل واژگانی - معنایی از نوع اضافه مواجه هستند. یعنی در واقع مشکل آنها در این حوزه این است که یک واژه یا یک عبارت را بدون وجود هیچ نیازی و بدون اینکه هیچ خلاء معنایی را پر کند بصورت اضافی بکار 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 کُد 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 همه‌ی 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 خطاهاست. در این بخش هدف اصلی این است که تعیین کنیم که خطاهای زبانی از چه منبعی نشأت می‌گیرند و مشخص کنیم که کدامیک از عوامل زیر در پیدایش خطاهای زبانی مؤثر هستند. ۱- زبان مادری (انتقال بین زبانی)، ۲- زبان مقصد (انتقال درون‌زبانی)، ۳- زبان‌آموز (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 ۳، نشان داده شده است و نتایج ثبت شده در این جدول می‌تواند پاسخ سؤال سوم از پرسشهای پژوهش باشد که چنین پرسش کرده بود: «خطاهای فارسی آموزان کُرد (گویش مهاباد) بیشتر از چه ناحیه‌ای سرچشمه می‌گیرد؟»

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

در صد	بسامد	منابع خطاها
۳۰	۳۰۸	انتقال درون‌زبانی
۶۲	۶۳۶	انتقال بین‌زبانی
۸	۸۲	راهبردهای یادگیری
۱۰۰	۱۰۲۶	کل

خطاهای زبانی در جدول ۴، به ترتیب نزولی و بر حسب درصد زبان‌آموزانی که در بکارگیری 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 فارسی‌آموزان کُرد زبان می‌تواند تا چه اندازه در بهبود فرآیند آموزش زبان فارسی به ایشان مؤثر و کارآمد باشد؟»

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

جدول ۴- جدول ترتیبی درصد خطاهای زبان‌آموزان در حوزه‌های خطای زبانی

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

چنانکه ضیاء حسینی (۱۹۹۴) ابراز می‌دارد زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم ترکیبی از نظامی مختلط را بکار می‌برند که از سه منبع ذیل حاصل آمده است. الف- زبان مادری: تأثیر زبان مادری در مقوله‌های

نحوی، واژگانی - معنایی و ساختوازی 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 صورت آنچه که قصد بیانش 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 درون زبانی هستند و حدود دوسوم خطاها، خطاهای بین زبانی 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 زیادتری شدند، خطاهای بین زبانی 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 بین زبانی) می‌باشد در حالیکه هرچه زبان آموزان بیشتر بر زبان مسلط می‌شوند، میزان خطاهای درون زبانی 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 دوسوم خطاهای جمع‌آوری شده در این تحقیق، منعکس‌کننده‌ی تأثیر زبان اول است.

از طریق بررسی خطاها می‌توانیم راهبردهایی را که آموزنده برای ساخت نظام جدید بکار 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 امر یادگیری

است. پس، خطاهای زبانی نباید به عنوان مسأله‌ای که باید بر آن غلبه کرد، در نظر گرفته شود بلکه باید به عنوان مشخصه‌ای اجتناب‌ناپذیر و طبیعی که بیان‌کننده‌ی راهبردهای یادگیری ساخت نظام جدید است، در نظر گرفته شود.

تمرکز و توجه معلم به حوزه‌های مشکل‌ساز خطاهای زبان‌آموزان در کاهش خطاهای تولیدشده می‌تواند 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 ساختواژی، نحوی و واژگانی- معنایی نشأت گرفته‌اند. با وجود این در بین این مقوله‌ها، بعضی از زیرمقوله‌ها 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 ساختواژی 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 چستی 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 کُردزبانان (و علی‌الخصوص گویش مهاباد) 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 پایین‌بردن درصد این خطاها مطابقت داشته باشند. از جهتی دیگر مؤلفان و طراحان کتابهای درسی مقطع ابتدایی می‌توانند با بهره‌گیری و اتکای به

نتایج این گونه پژوهشها، شیوه‌ی تدریس و مطالب و مواد درسی و آموزشی خاص و در عین حال متناسبی را انتخاب کرده تا اینکه فرآیند 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.

Bibliography:

Brown, H.D. ۱۹۸۷. *Principles of language learning and Teaching*.

Sanfrancisco: Sanfrancisco State University

Press.

Corder, S.P. ۱۹۷۳. *Introducing Applied linguistics*. Harmonds Worth:

Penguin.

_____, S.P. ۱۹۸۷. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford

University Press.

Ellis, R. ۱۹۹۰. *Instructed second language Acquisition*. Oxford:

Blackwell.

Fries, C.C. ۱۹۴۵. *Teaching and learning English as a foreign language*.

Ann Arbor: University of Michigan Press.

Keshavarz, M.H. ۱۹۹۴. *Contrastive Analysis and Error Analysis, From Theory to Practice*. Tehran: Rahnama Publication.

Lado, R. ۱۹۵۷. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Oller, J.W. and S.M. Ziahosseiny, ۱۹۷۰. "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors", *Language Learning* ۲۰: ۱۸۳-۱۸۹.

Wardhaugh, R. ۱۹۷۰. "The Contrastive Analysis Hypothesis." *TESOL Quarterly*. Yip, V. ۱۹۹۵. *Interlanguage and learnability*. Amsterdam: I.B.P.C.

Ziahosseiny, S.M. ۱۹۹۴. *Introducing Contrastive Linguistics*. Tehran: Islamic Azad University Press.

کتابنامه فارسی:

- انوری، حسن و گیوی، احمد. ۱۳۷۵. *دستور زبان فارسی ۱ و ۲*. تهران: انتشارات فاطمی.

- دبیرمقدم، محمد. ۱۳۶۹. «پیرامون «را» در زبان فارسی» *مجله‌ی زبانشناسی*. سال هفتم. شماره‌ی ۱، صص ۲-۶۰.

- دبیرمقدم، محمد. ۱۳۷۶. «فعل مرکب در زبان فارسی» *مجله‌ی زبانشناسی*. سال ۱۲. شماره‌ی ۱ و ۲، صص ۲۰-۴۶.

**چکیده مقاله‌ها
به زبان انگلیسی**