

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال سوم، شماره‌ی اول (پیاپی ۶)، بهار ۱۳۹۳

تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان

رضوان متولیان نائینی

استادیار زبان‌شناسی - دانشگاه اصفهان

رسول ملکبان

دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

چکیده

در این مقاله، خطاهای نحوی-نگارشی فارسی‌آموزان اردوزبان با استفاده از رویکرد تحلیل خطا و با هدف آموزشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نمونه‌ی آماری این پژوهش شامل ۲۰ اردوزبان است که به روش تصادفی ساده از بین زبان‌آموزان مرکز جامعه‌المصطفی‌العالمیه^(ص) در واحد اصفهان انتخاب شده‌اند؛ همه‌ی آزمودنی‌ها مرد و اهل پاکستان بودند و میانگین سنی آنها بین ۲۲ تا ۲۶ سال بوده است. داده‌های پژوهش حاضر از برگه‌های نگارشی مرتبط با آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم هفت دوره‌ی زبان‌آموزی این افراد گردآوری شده است. سپس ۲۲ نوع خطای نحوی به دست آمده به صورت کمی و کیفی با توجه به نوع، منشأ و مقوله‌ی نحوی خطا در سه سطح زبان‌آموزی مبتدی، متوسط و پیشرفته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش نشان داد که خطاهای بین‌زبانی با منشأ زبان مادری با ۷۲٪ دارای بیشترین بسامد بوده است. همچنین با توجه به انواع خطا، خطاهای جایگزینی و حذف به ترتیب با ۴۷،۱٪ و ۳۴،۹٪ بسامد بیشتری نسبت به سایر انواع خطا داشتند. در میان مقوله‌های نحوی نیز خطاهای مربوط به گروه حرف اضافه‌ای با ۴۳،۴٪ دارای بیشترین بسامد بود. نتایج بررسی‌های کمی نشان داد که بسامد خطاها در سطح مقدماتی ۴۱،۸٪، در سطح متوسط ۳۴،۸٪ و در سطح پیشرفته ۲۳،۴٪ است که این موضوع بیانگر کاهش میزان خطاها با پیشرفت سطح زبان‌آموزان و تسلط بیشتر آنها بر زبان مقصد است. همچنین اهمیت نسبی هر نوع خطا نیز در مقاله‌ی حاضر مورد بررسی قرار گرفته و وزن هر خطا در ارزیابی متون نوشتاری زبان‌آموزان مشخص شده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطا، خطاهای نحوی، منشأ خطا، اردوزبانان

۱. مقدمه

خطاهای زبانی در طول فرایند زبان‌آموزی و حتی پس از آن نیز همراه زبان‌آموز است؛ بنابراین، می‌توان خطا را بخشی از فرایند زبان‌آموزی دانست که در سطح‌های مختلف زبان به ناچار رخ می‌دهد، اما در صورتی که بتوان در برخورد با خطاها رویکردی مناسب اتخاذ کرد و آنها را به شیوه‌ای نظام‌مند مورد بررسی قرار داد، می‌توان از نتایج این بررسی در جهت سازمان‌دهی مواد آموزشی و انتخاب روش تدریس مناسب استفاده کرد. با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش‌های متعددی در زمینه‌ی بررسی خطاهای نگارشی کردی‌زبانان، عربی‌زبانان، فارسی‌زبانان و... در یادگیری زبان‌های فارسی، عربی، انگلیسی و دیگر زبان‌ها صورت گرفته است. به‌عنوان مثال، گلهداری (۱۳۸۷)، رئیسی (۱۳۸۸)، متولیان (۱۳۸۹)، جلابی و گنجی (۱۳۹۰)، میردهقان و بلوک اصلی (۱۳۹۰)، خیرآبادی و علوی‌مقدم (۱۳۹۱)، کاظمی (۱۳۹۳) و متولیان و استوار (۱۳۹۲) در این زمینه پژوهش‌هایی انجام داده‌اند. با این حال، متأسفانه با رویکرد «تحلیل خطا»^۱ در زمینه‌ی خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان اردوزبان پژوهش‌های چندانی صورت نگرفته است. در این حوزه می‌توان به پژوهش‌های معدودی از جمله قادری‌حسب (۱۳۹۱) اشاره نمود. وی خطاهای املایی ۱۵ فارسی‌آموز اردوزبان را در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته از منظر واجی بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که زبان‌آموزان سطح مبتدی خطاهای بیشتری را مرتکب می‌شوند و با ارتقای سطح زبان‌آموزان، از میزان خطاها کاسته می‌شود. مهم‌ترین عامل خطا نیز در این پژوهش زبان مقصد معرفی شده است.

بنابراین، با توجه به عدم وجود پیشینه‌ی پژوهشی قابل توجه در زمینه‌ی تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان، مقاله‌ی حاضر در تلاش است تا با استفاده از رویکرد تحلیل خطا، خطاهای نحوی نوشتاری این زبان‌آموزان را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. در پژوهش حاضر، ۲۰ فارسی‌آموز اردوزبان به روش تصادفی ساده از مرکز جامعه‌المصطفی‌العالمیه^(ص) در واحد اصفهان انتخاب شده‌اند و متون نوشتاری آنها بررسی شده است؛ سپس خطاهای نحوی این زبان‌آموزان شناسایی و دسته‌بندی و پنج متغیر اصلی در این طبقه‌بندی آنها به شرح زیر مطالعه شد:

الف) بسامد خطاهای نحوی: منظور، تکرار خطای نحوی توسط زبان‌آموز است که پس از شناسایی از طریق شمارش محاسبه شده است.

ب) سطح زبان‌آموز: داده‌های مربوط به دوره‌های مقدماتی، اول و دوم تحت عنوان سطح مقدماتی دسته‌بندی شده است و داده‌های مربوط به دوره‌های سوم و چهارم تحت عنوان سطح متوسط و داده‌های مربوط به دوره‌های پنجم و ششم نیز با عنوان سطح پیشرفته طبقه‌بندی شده‌اند.

1. error analysis

ج) مقوله‌ی نحوی خطا: خطاها از نظر مقوله‌ی نحوی در شش دسته‌ی خطاهای گروه اسمی، گروه فعلی، گروه قیدی، گروه حرف اضافه‌ای و در نهایت، خطاهای مربوط به ضمیر و خطاهای مربوط به حرف نشانه‌ی «را» طبقه‌بندی شده‌اند.

د) نوع خطا: خطاها از منظر نوع در چهار گروه حذف^۱، افزایش^۲، جایگزینی^۳ و جابجایی^۴ دسته‌بندی شده‌اند.

ه) منشأ خطا: خطاهای نحوی از نظر منشأ در سه دسته‌ی «بین‌زبانی»^۵ با منشأ زبان مادری، «درون‌زبانی»^۶ با منشأ زبان مقصد و «مبهم»^۷ قرار گرفته‌اند.

اهداف پژوهش حاضر با در نظر گرفتن پنج متغیر نامبرده به شرح زیر است:

۱) هدف توصیفی: شامل تشخیص خطاهای نحوی در متون نوشتاری زبان‌آموزان و دسته‌بندی آنها از نظر منشأ، نوع و مقوله‌ی نحوی خطا

۲) هدف تحلیلی: شامل بررسی تأثیر سطح زبان آموز بر میزان بسامد خطا و رابطه‌ی منشأ زبانی، نوع و مقوله‌ی نحوی خطاها با میزان بسامد خطا

پژوهش حاضر در چهار بخش ارائه می‌گردد. در ابتدا مقدمه‌ای بیان خواهد شد و سپس در بخش دوم، مبانی نظری رویکرد تحلیل خطا مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ در این بخش به فواید کاربردی این رویکرد و انواع دسته‌بندی خطاها اشاره می‌شود. در بخش سوم، تحلیلی کیفی و کمی از انواع خطاها از بُعد مقوله‌ی نحوی، نوع و منشأ خطا در سه سطح مختلف زبان‌آموزی ارائه می‌گردد. همچنین، با استفاده از این تحلیل‌ها و با وزن‌دهی خطاها تلاش خواهیم کرد تا خطاهای زبان‌آموزان بر حسب اهمیت طبقه‌بندی شوند و در پایان نیز نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر ارائه خواهد شد.

۲. مبانی نظری

تحلیل خطا در دهه‌ی هفتاد میلادی به عنوان شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی توسعه پیدا کرد. در این رویکرد، خطا به مثابه‌ی راهبردهای یادگیری در نظر گرفته می‌شود که زبان‌آموز با استفاده از آن در جهت کشف نظام زبان جدید گام برمی‌دارد (کورد، ۱۹۸۷: ۱۲). این دیدگاه که در آموزش زبان تأثیر بسزایی

1. omission

2. addition

3. substitution

4. permutation; ordering

5. inter-lingual

6. intra-lingual

7. ambiguous

داشت، در پی تحولاتی به وجود آمد که در علم زبان‌شناسی پس از معرفی نظریه‌ی زایشی (چامسکی، ۱۹۵۷) و در روان‌شناسی پس از ارائه‌ی نظریه‌ی یادگیری شناختی (اسوبل، ۱۹۶۷) رخ داد. تمام این تحولات باعث شد تمرکز از تدریس به سوی مطالعه‌ی یادگیری تغییر یابد. براون (۲۰۰۰: ۲۱۷) یادگیری زبان دوم را از لحاظ به‌کارگیری شیوه‌ی آزمون و خطا مانند اکتساب زبان اول می‌داند؛ بدین صورت که زبان‌آموز خطا را تولید می‌کند و سپس با دریافت بازخورد از محیط، آن خطا را اصلاح می‌کند. اگر خطا توسط زبان‌آموز تولید نشود و بازخوردی نسبت به آن خطا در هنگام زبان‌آموزی دریافت ننماید، ممکن است مانعی در یادگیری صحیح به وجود آید. وی معتقد است که زبان‌آموزان به هر حال دچار خطا می‌شوند و چون این خطاها قابل مشاهده هستند و بسامد آنها با دشواری‌های آموزش و یادگیری زبان در ارتباط است، لازم است برای درک فرایند یادگیری زبان، آنها را طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل کرد.

تحلیل خطا بر پایه‌ی سه فرض اساسی زیر استوار است:

(۱) خطا قابل پیشگیری نیست و در امر زبان‌آموزی به هر حال باید منتظر وقوع خطا بود.

(۲) خطا از جهات مختلفی دارای اهمیت است.

(۳) زبان اول (زبان مادری) تنها منبع و منشأ خطا نیست (کشاوری، ۲۰۱۲: ۵۹).

تحلیل خطا به‌عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی به دو شاخه‌ی نظری^۱ و کاربردی^۲ تقسیم می‌شود. تمرکز «تحلیل خطای نظری» بر یادگیری زبان، در مفهوم کلی آن است؛ به این ترتیب، بررسی شیوه‌ها و رویکردهای یادگیری زبان دوم و مقایسه‌ی آن با اکتساب زبان اول و بررسی رویکردهایی که زبان‌آموزان به‌طور کلی برای یادگیری زبان اتخاذ می‌کنند، در حوزه‌های تحلیل خطای نظری جای می‌گیرند. در مقابل، تحلیل خطای کاربردی در پی اهداف کاربردی و آموزشی مانند طراحی دوره‌های آموزشی، تهیه‌ی محتوای مناسب درسی و شیوه‌های مناسب تدریس است (کشاوری، ۲۰۱۲: ۶۶-۶۳). پیش از این کوردن (۱۹۸۷: ۱۰) نیز به اهداف کاربردی تحلیل خطا اشاره داشته است. خطاها و تجزیه و تحلیل آنها نه تنها برای مدرسان و پژوهشگران، بلکه برای خود زبان‌آموزان نیز داری اهمیت است (همان). مدرسان با تجزیه و تحلیل خطاها درمی‌یابند که زبان‌آموزان تا چه میزان پیشرفت داشته‌اند و به چه میزان یادگیری بیشتری نیاز دارند. همچنین، پژوهشگران با تجزیه و تحلیل خطاها با فرایند یادگیری زبان و راهکارهای زبان‌آموزان در این مسیر آشنا می‌شوند. خود زبان‌آموزان نیز از خطا به مثابه‌ی ابزاری برای یادگیری استفاده می‌کنند و از این طریق فرضیه‌های خود را درباره‌ی ساختارهای زبان مقصد آزمایش می‌کنند.

کشاوری (۲۰۱۲: ۱۴۵-۱۴۷) خطاها را علاوه بر مدرسان برای طراحان دوره‌های آموزشی و آزمون‌سازان نیز مهم محسوب می‌کند. به نظر وی، طراحان دوره‌های آموزشی با استفاده از نتایج تحلیل خطا

1. theoretical

2. applied

پی می‌برند که باید چه موادی را در برنامه‌ی درسی گنجانده شوند یا کدام مواد آموزشی را باید از برنامه‌ی آموزشی حذف کرد. همچنین، امکانات انتخاب و طراحی مواد کمک‌آموزشی نیز از این طریق فراهم می‌شود. آزمون‌سازان نیز با استفاده از نتایج تحلیل خطا قادر خواهند بود حوزه‌های دشواری در یادگیری زبان را تشخیص دهند و براساس نتایج به دست آمده، آزمون بهتری طراحی کنند. همچنین در طراحی آزمون‌های چهارگزینه‌ای از خطاهای زبان‌آموزان به‌عنوان گزینه‌های انحرافی^۱ استفاده می‌شود. سریده‌هار (۱۹۸۱): ۲۲۲-۲۲۱) فواید تحلیل خطای کاربردی را به‌طور کلی در چهار مورد زیر خلاصه می‌کند:

۱) تعیین ترتیب ارائه‌ی مواد درسی براساس سطح دشواری

۲) تعیین درجه‌ی نسبی تأکید، توضیح و تمرین مورد نیاز برای هر مورد درسی

۳) طراحی درس‌ها و تمرین‌های کمکی و فوق برنامه

۴) انتخاب گزینه‌هایی برای سنجش مهارت‌های زبان‌آموز

خطاها و بررسی نظام‌مند آنها جایگاه مهمی در آموزش و یادگیری زبان دارند، اما نکته‌ی مهم در این میان، شناسایی «خطا» و تشخیص آن از «اشتباه»^۲ است. کورد (۱۹۸۲: ۲۶۱) عقیده دارد که تشخیص «خطا» از «اشتباه» کار آسانی نیست. اما به هر حال در مطالعات تحلیل خطا لازم است خطاها از اشتباهات بازشناخته شوند، چون اشتباهات معمولاً در گفتار و نوشتار گویشوران زبان مادری نیز دیده می‌شوند و چندان در این حوزه مورد پژوهش واقع نشده‌اند. «اشتباه» معمولاً ناشی از عواملی همچون ضعف حافظه، خستگی، عدم تمرکز و/یا لغزش زبان در کاربرد الگوهایی است که فرد از قبل آنها را می‌داند؛ «اشتباهات» ناشی از فقدان دانش زبانی نیستند و به سادگی توسط خود فرد قابل اصلاح هستند (کورد، ۱۹۸۷: ۱۰؛ براون، ۲۰۰۰: ۲۱۷؛ کشاورز، ۲۰۱۲: ۶۱). در مقابل، خطاها به دلیل نقص دانش زبانی فرد اتفاق می‌افتند و علاوه بر نظام‌مند بودن، تکرار می‌شوند و توسط خود فرد قابل اصلاح نیستند (کورد، ۱۹۸۷: ۱۰؛ براون، ۲۰۰۰: ۲۰۷).

کورد (۱۹۸۲: ۲۷۰)، براون (۲۰۰۰: ۲۱۸) و کشاورز (۲۰۱۲: ۶۱) بسامد وقوع بالا را به‌عنوان معیاری برای تشخیص «خطا» از «اشتباه» معرفی می‌کنند؛ بدین معنی که «خطا» باید با بسامد مناسبی تکرار شده باشد تا بتوان مطمئن گردید که آن رخداد «اشتباه» نبوده است. جیمز (۱۹۹۸: ۸۳) نیز عدم توانایی زبان‌آموز در اصلاح خطا را به‌عنوان معیاری برای تشخیص آن معرفی می‌کند. در واقع زبان‌آموز با گوشزد کردن می‌تواند اشتباه خود را به سرعت اصلاح کند، اما اگر وی مرتکب خطا شده باشد، نمی‌تواند آن را فوراً اصلاح نماید (نقل از براون، ۲۰۰۰: ۲۱۷).

1. distractor
2. mistake

پس از شناسایی و تشخیص خطاها نوبت به دسته‌بندی و توصیف آنها می‌رسد. کشاورز (۲۰۱۲: ۸۹) بر این عقیده است که دسته‌بندی خطاها بر مبنای ویژگی‌های زبان‌شناختی می‌تواند تصویری روشنی از ویژگی‌های دشواری‌آفرین زبان مقصد را فراهم کند. از یک منظر می‌توان خطاها را به دو دسته‌ی آشکار^۱ و پنهان^۲ تقسیم نمود. جملاتی که ساختار دستوری معیوبی دارند و خطای آنها به شکل محرز در جمله قابل تشخیص است، دچار «خطای آشکار» یا «خطای سطح جمله»^۳ هستند. در مقابل، جملاتی که از لحاظ ساختاری درست هستند، اما در موقعیت یا بافت نامناسبی به کار رفته‌اند، دچار خطای پنهان یا «خطای سطح کلام»^۴ هستند.

نوع دیگر، دسته‌بندی خطاها به دو گروه تولیدی^۵ و ادراکی^۶ است. «کنش زبانی»^۷ به دو دسته‌ی تولیدی (شامل گفتار و نوشتار) و ادراکی (شامل شنیدن و خواندن) تقسیم می‌شود. بر این مبنای خطاها نیز به دو دسته‌ی تولیدی و ادراکی تقسیم می‌شوند. شناسایی خطا در تولید زبانی به مراتب ساده‌تر است و در اولویت نیز قرار دارد؛ زیرا رفتارهای تولیدی برخلاف رفتارهای ادراکی، قابلیت مشاهده‌ی مستقیم را دارند. در مقابل، رفتارهای ادراکی تنها به واسطه‌ی رفتارهای تولیدی قابل مشاهده هستند و در بررسی آنها حتی ممکن است نتوان مشخص کرد که خطا مربوط به کنش تولیدی بوده است یا کنش ادراکی (کوردر، ۱۹۸۲: ۲۳۰ و ۲۶۱).

نوع دیگر، طبقه‌بندی فرایندمحور^۸ است که در آن، فرایند یا مسیری که زبان‌آموز از طریق آن دچار خطا می‌گردد، بررسی می‌شود. چهار فرایند اصلی که منجر به خطا می‌شوند، به شرح زیر هستند:

الف) حذف: حذف عناصر ضروری

ب) افزایش: اضافه کردن عناصر غیرضروری یا نادرست

ج) جایگزینی: انتخاب یک عنصر غلط و جایگزین کردن آن با عنصر درست

د) جایجایی: چینش و ترتیب نادرست عناصر (کشاورز، ۲۰۱۲: ۱۰۵؛ براون، ۲۰۰۰: ۲۲۳-۲۲۲؛ کوردر، ۱۹۸۲: ۲۷۸-۲۷۷).

در دسته‌بندی دیگر، منشأ خطاها مد نظر قرار می‌گیرد. براون (۲۰۰۰: ۲۲۳) عقیده دارد که با درک منشأ خطاهای زبان‌آموزان، گام بزرگی به سوی درک فرایند یادگیری زبان دوم برداشته می‌شود. ضیاحسینی

1. overt

2. covert

3. sentence-level errors

4. discourse-level errors

5. productive

6. receptive

7. linguistic performance

8. process based classification

(۲۰۱۱: ۹۹-۱۰۰) نیز پس از تقسیم خطاها به دو گروه زبانی و غیرزبانی، خطاهای زبانی را به دو گروه خطاهای دارای منشأ زبان مادری یا بین‌زبانی و خطاهای دارای منشأ زبان مقصد یا درون‌زبانی تقسیم می‌کند. وی خطاهای غیرزبانی را مربوط به افراد خاص یا گروه‌های کوچک زبان‌آموزی می‌داند. به نظر وی، دسته‌ی اخیر خطاها [خطاهای غیرزبانی] برای طراحان آموزشی دارای ارزش زیادی نیست.

دولای و برت (۱۹۷۲؛ نقل از کشاورز، ۲۰۱۲: ۱۱۹) با اشاره به خطاها یا گف‌های بین‌زبانی و درون‌زبانی، به دو دسته‌ی دیگر (براساس منشأ خطا)، یعنی خطای مبهم و ویژه^۱ اشاره می‌کنند. از نگاه این دو محقق، «خطاهای مبهم» خطاهایی هستند که بتوان آنها را در هر دو مقوله‌ی بین‌زبانی و درون‌زبانی جای داد و امکان تفکیک دقیق منشأ آنها وجود نداشته باشد. «خطاهای ویژه» نیز آن دسته از خطاها هستند که ناشی از زبان اول و/یا زبان دوم نیستند.

ارزیابی خطا^۲ یا بررسی «وزن خطا»^۳ بخش دیگری از مطالعات تحلیل خطا است که پس از شناسایی، توصیف و دسته‌بندی خطاها انجام می‌گیرد. بخش اخیر به گفته‌ی تانگ (۲۰۰۰: ۱۶)، در واقع، مکمل و ادامه‌ای بر پژوهش‌های تحلیل خطا است. آیزنشتاین (۱۹۸۳، نقل از تانگ، ۲۰۰۰: ۱۷) دامنه‌ی پژوهش‌های ارزیابی خطا را چنین تعریف می‌کند: «این پژوهش‌ها اهمیت نسبی خطا یا وزن خطا را با توجه به ویژگی‌های کلی دیگری مانند قابل فهم بودن، قابل پذیرش بودن و آزرده‌خاطر شدن مخاطب بررسی می‌کنند». ریفکین و رابرتز (۱۹۹۵) معتقد هستند که برخی از خطاهای زبانی از اهمیت بیشتری نسبت به سایر خطاها برخوردارند، چون باعث اختلال در فهم پیام می‌شوند؛ به همین خاطر، باید این خطاها را دسته‌بندی کرد. دسته‌بندی خطاها با این رویکرد باعث می‌شود که مجموعه‌ای طبقه‌بندی‌شده در اختیار داشته باشیم و مدرسان می‌توانند بر حوزه‌هایی که بیش از همه مختل‌کننده‌ی ارتباط زبانی هستند، تمرکز داشته باشند. البته در پژوهش‌های مربوط به این حوزه، معیارهای دیگری نیز از جمله فراوانی خطا (پالمر، ۱۹۸۰)، فراوانی و ساختاری که خطا در آن رخ داده (جوهانسن، ۱۹۷۳) و طبقه‌بندی زبانشناختی خطاها (جیمز، ۱۹۷۴؛ برت و کیپارسکی، ۱۹۷۵) نیز در نظر گرفته شده است.

در پژوهش حاضر، خطاهای آشکار یا خطاهای سطح جمله از نوع تولیدی، در نوشتار زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همچنین، علاوه بر لحاظ نمودن مقوله‌ی نحوی، سعی شده است که این خطاها از نظر منشأ به سه دسته‌ی «بین‌زبانی با منشأ زبان مادری»، «درون‌زبانی با منشأ زبان مقصد» و «مبهم» دسته‌بندی شوند و از جنبه‌ی نوع خطا نیز به چهار دسته‌ی «حذف»، «افزایش»، «جایگزینی» و «جابجایی» تقسیم شوند. همچنین، با استفاده از برخی معیارهای ارزیابی خطا از جمله «فراوانی»، «نوع» و «مقوله‌های

1. unique goofs

2. error evaluation

3. error gravity

خطا» سعی شده است وزن هر خطا در ارزیابی متون نوشتاری زبان‌آموزان مشخص گردد. در ادامه، با در نظر گرفتن ابعاد مطرح شده، خطاها از نظر کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند.

۳. روش پژوهش

نمونه‌ی آماری پژوهش حاضر را ۲۰ فارسی‌آموز اردوزبان با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ سال تشکیل می‌دهد که براساس روش تصادفی ساده از بین زبان‌آموزان مرکز جامعه‌المصطفی‌العالمیه انتخاب شده‌اند. این زبان‌آموزان که همگی مرد و اهل پاکستان هستند، در بدو ورود به ایران در جامعه‌المصطفی‌العالمیه در واحد اصفهان شرکت کرده و طی دوره‌ای شش‌ماهه زبان فارسی را یاد گرفته‌اند. داده‌های پژوهش حاضر از برگه‌های آزمون فارسی میان‌دوره و پایان‌دوره‌ی هفت‌مرحله‌ای زبان‌آموزی طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۲ جمع‌آوری شد. به این ترتیب، ۱۴ آزمون جامع هر زبان‌آموز و در مجموع حدوداً ۲۸۰ برگه‌ی آزمون در طول هفت مرحله‌ی زبان‌آموزی در اختیار پژوهشگران قرار گرفت. خطاهای نحوی این زبان‌آموزان پس از جمع‌آوری، دسته‌بندی شد و در سه سطح زبان‌آموزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ بدین ترتیب که داده‌های مربوط به دوره‌های مقدماتی، اول و دوم به‌عنوان سطح مقدماتی، داده‌های مربوط به دوره‌های سوم و چهارم به‌عنوان سطح متوسط و داده‌های مربوط به دوره‌های پنجم و ششم به‌عنوان سطح پیشرفته دسته‌بندی گردیدند. از آن‌جا که جامعه‌ی مورد مطالعه در سه سطح موجود را افراد یکسانی تشکیل می‌دادند، امکان مقایسه‌ی سطوح و سنجش میزان پیشرفت زبان‌آموزان نیز ممکن بود. از سوی دیگر، جامع بودن این آزمون‌ها که خود بخش‌های مختلف نگارش متن، جمله‌نویسی و بازنویسی متون شنیداری را در بر می‌گرفت، تأثیر بسزایی در میزان دقت و صحت داده‌های پژوهش داشت؛ زیرا استفاده‌ی هم‌زمان از این سه آزمون تا حدی مانع از به‌کارگیری راهکار اجتناب توسط زبان‌آموزان می‌شد.

۴. تحلیل کیفی

از مجموع ۲۸۰ برگه‌ی امتحانی زبان‌آموزان، ۷۶۸ جمله دارای خطا بود. پس از تشخیص و گردآوری خطاها و تفکیک آنها از اشتباهات و مواردی با بسامد اندک، با در نظر گرفتن نوع و مقوله‌ی نحوی، به‌طور کلی ۲۲ نوع خطا شناسایی شد که براساس عامل بروزشان به سه گروه با منشأ بین‌زبانی (مربوط به زبان مادری)، درون‌زبانی (مربوط به زبان مقصد) و مبهم دسته‌بندی شدند. قابل ذکر است که برای اطمینان از تشخیص درست منشأ خطا، از نظر کارشناسان اردوزبان نیز بهره گرفته شد. در بخش بعدی، در قسمت‌هایی که انواع خطاها به تفکیک بررسی می‌شوند، ابتدا در جمله‌ی (الف) نمونه‌ی خطا، در جمله‌ی (ب) معادل صحیح آن

در زبان اردو، در جمله‌ی (ج) ترجمه‌ی میان‌سطری یا ترجمه‌ی لفظی^۱ جمله‌ی اردو و در نهایت، در جمله‌ی (د) جمله‌ی بازسازی شده‌ی آن در زبان فارسی ارائه خواهد شد.

۱.۱.۴. خطاهای بین‌زبانی

در مجموع، چهارده نوع خطای بین‌زبانی یا خطای ناشی از زبان مادری در میان انواع خطاها شناسایی شد که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۱.۱.۴.۱. خطای افزایش ضمیر فاعلی زاید

برخلاف زبان فارسی که در آن ممکن است نهادِ جمله حذف گردد و در شناسه‌ی فعل نمود یابد، در زبان اردو وجود نهاد یا ضمیر فاعلی، الزامی است و ضمیراندازی در این زبان مجاز نیست (میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۰۷). همان‌طور که در نمونه خطای (۱) مشاهده می‌شود، انتقال منفی از زبان مادری باعث شده است که فرد اردوزبان در جایگاه فاعلی بند پیرو در جمله‌ی فارسی، به قیاس از معادل اردوی آن از ضمیر فاعلی «ما» استفاده کند و این امر به تولید جمله‌ای بدساخت منجر گردیده است.

(۱) الف. * پس برای ما لازم است که ما به مادران خودمان احترام بگذاریم.

جدول ۱. نمونه‌ای از خطای افزایش ضمیر فاعلی زاید

ب	پس ہمارے لئے	لازم ہے	کہ	ہم نے	اپنے	ماؤں کا احترام کریں
ج	پس ما برای	لازم است کہ	کہ	ما	خودمان	مادران به احترام بگذاریم
د	پس برای ما لازم است کہ به مادران خودمان احترام بگذاریم.					

۲.۱.۴. خطای افزایش نشانه‌ی جمع زائد

در زبان اردو، اسم و وابسته‌ی اسمی یا عدد و معدود و نیز اسم و وابسته‌ی صفتی یا صفت و موصوف در شمار با هم تطابق دارند (میردهقان، ۱۳۸۰: ۱۸۰). به‌طور مثال، در صورتی که عدد جمع به همراه اسم به‌کار رود، اسم نیز به تبعیت از آن به شکل جمع ظاهر می‌شود. در مقابل، در زبان فارسی در هر یک از موارد یاد شده، تطابق وجود ندارد؛ به‌طوری که وابسته‌ی صفتی، حتی هنگامی که هسته‌ی اسمی جمع باشد، به صورت مفرد به‌کار می‌رود. تفاوت زبان مادری و زبان مقصد در این مقوله‌ی نحوی باعث تولید خطاهایی از قبیل جمله‌ی (۲) شده است. قابل ذکر است که این دسته از خطاها که وابسته‌ی صفتی و اسمی در آنها به تبعیت از زبان مادری دارای مطابقه‌ی شمار هستند، به تدریج و با تسلط بیشتر زبان‌آموزان در سطوح بالاتر کاهش می‌یابند.

^۱. gloss

(۲) الف. * شاگردها هر روز ده جمله‌ها در دفتر می‌نویسند.

جدول ۲. نمونه‌ای از خطای افزایش نشانه‌ی جمع زائد

ب	شاگردون	هر دن	اپنی کاپی	میں	دس جملے	لکھتے ہیں
ج	شاگردان	هر روز	خودشان دفتر	در	ده جمله‌ها	می‌نویسند
د	شاگردان هر روز ده جمله در دفتر خودشان می‌نویسند.					

در جمله‌ی (۲ب) واژه‌ی «جملے» صورت جمع واژه‌ی «جمله» است و از آن‌جا که در زبان اردو، معدود با عدد خود دارای مطابقه است، به صورت جمع به کار رفته است.

۳،۱،۴. خطای جابجایی وابسته‌ی اسمی (مضاف و مضاف‌الیه)

جایگاه مضاف و مضاف‌الیه در زبان اردو برعکس زبان فارسی است؛ بدین صورت که مضاف‌الیه در زبان اردو قبل از اسم و به همراه حروف ربط «کا» برای اسامی مفرد مذکر، «کے» برای اسامی جمع مذکر، و «کی» برای اسامی مؤنث در دو حالت مفرد و جمع به کار می‌رود (شهریار نقوی، ۱۳۳۷: ۳۲-۳۱؛ میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۰۱ و ۳۶۳؛ حیدریان، ۱۳۶۸: ۶۰-۵۹؛ صابری^۱، ۸-۷). همان‌طور که مشاهده می‌شود، در نمونه خطای زیر، زبان‌آموز تحت تأثیر ساخت همین جمله در زبان مادری خود در جمله‌ی (۳ج) دچار خطا شده است.

(۳) الف. * دوست آنها فارسی درس می‌خوانند.

جدول ۳. نمونه‌ای از خطای جابجایی وابسته‌ی اسمی (مضاف و مضاف‌الیه)

ب	ان کا	دوست	فارسی کی سبق	پڑتا ہے
ج	انها	دوست	فارسی درس	می‌خواند
د	دوست آنها درس فارسی می‌خواند.			

۴،۱،۴. خطای جابجایی وابسته‌ی صفتی (صفت و موصوف)

در زبان اردو برخلاف زبان فارسی، صفت بدون هیچ گونه علامتی قبل از اسم به کار می‌رود (حیدریان، ۱۳۶۸: ۶۱؛ میردهقان، ۱۳۸۰: ۱۹۲؛ صابری، ۱۰-۹). تعداد خطاها در این مقوله چند برابر خطاهای مربوط به جابجایی وابسته‌ی اسمی است. البته با پیشرفت سطح زبان‌آموزان از درصد این نوع خطا نیز کاسته می‌شود.

^۱. بدون تاریخ نشر

(۳) الف. * امام حسین علیه السلام سوم امام مسلمانان است.

جدول ۴. نمونه‌ای از خطای جایجایی وابسته‌ی صفتی (صفت و موصوف)

ب	امام حسین علیه السلام	مسلمانوں کے	تیسرے امام	ہے
ج	امام حسین علیه السلام	مسلمانان	سوم امام	است
د	امام حسین علیه السلام امام سوم مسلمانان است.			

۵.۱.۴. خطای جایگزینی «را» با حرف اضافه

در نمونه خطاهای (۵) و (۶)، فارسی آموزان در تلاش برای استفاده از حرف نشانه‌ی «را» - که معادل آن در زبان اردو تنها برای تأکید به کار می‌رود- آن را به اشتباه با حرف اضافه جایگزین کرده‌اند (ر.ک. میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۵۶). حرف تأکید «کو» که معادل حرف نشانه‌ی «را» در زبان فارسی است، در جمله‌ی (۵ب) به کار نمی‌رود و معادل حروف «را» و «به» در جمله‌ی (۶ب) در فارسی است.

(۵) الف. * من از دستور خداوند رعایت نمی‌کنم.

جدول ۵. نمونه‌ای از خطای جایگزینی «را» با حرف اضافه

ب	میں	خدا کی دستور	رعایت نہیں کرتا
ج	من	دستور خدا	رعایت نمی‌کنم
د	من دستور خدا را رعایت نمی‌کنم.		

(۶) الف. * قمبر به رضا سرزنش کرد.

جدول ۶. نمونه‌ای از خطای جایگزینی «را» با حرف اضافه

ب	قمبر نے	رضا	کو	ڈانٹا
ج	قمبر	رضا	را/به	سرنش کرد
د	قنبر رضا را سرزنش کرد.			

۶.۱.۴. خطای جایگزینی حرف اضافه (بین‌زبانی)

در این دسته از خطاها، حرف اضافه‌ای که در زبان مادری فارسی آموزان به کار می‌رود، مستقیماً و به صورت تحت‌اللفظی وارد زبان مقصد شده است. با توجه به معادل‌سازی جملات خطا به زبان اردو، می‌توان به این تأثیرپذیری پی برد. به نمونه خطاهای زیر توجه کنید:

(۷) الف. *در کشورم تماس می‌گیرم و با پدر و مادرم صحبت می‌کنم.

جدول ۷. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (بین‌زبانی)

ب	میں	پاکستان میں	فون کیا	اور	والدین کے ساتھ	بات چیت کی ہے.
ج	من	پاکستان در	تماس می‌گیرم	و	پدر و مادرم با	صحبت می‌کنم.
د	من با پاکستان تماس می‌گیرم و با پدر و مادرم صحبت می‌کنم.					

(۸) الف. *استاد به شاگرد پرسید.

جدول ۸. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (بین‌زبانی)

ب	استاد نے	شاگرد	سے	پوچھا.
ج	استاد	شاگرد	از/ به	پرسید
د	استاد از شاگرد پرسید.			

چنانکه در نمونه خطای (۸) مشاهده می‌شود، در زبان اردو برای حروف «به» و «از» تنها یک معادل وجود دارد که این مسأله باعث تولید جملات خطا تحت تأثیر تداخل^۱ زبان مادری از سوی این دسته از فارسی‌آموزان شده است.

۷.۱.۴. خطای جایگزینی شناسه‌ی فعل یا نهاد پیوسته (مطابقه)

در زبان اردو، برخلاف زبان فارسی، شناسه‌ی فعل به شخص اشاره نمی‌کند. این موضوع باعث ناتوانی زبان‌آموزان در تشخیص و کاربرد شناسه‌ی فعل فارسی شده است. به مثال‌های زیر توجه کنید:

جدول ۹. شناسه‌ی فعل در زبان اردو

میں	گیا
من	رفت-Ø
من رفتم.	

جدول ۱۰. شناسه‌ی فعل در زبان اردو

تم	گیا
تو	رفت-Ø
تو رفتی.	

جدول ۱۱. شناسه‌ی فعل در زبان اردو

وہ	گیا
او	رفت-Ø
او رفت.	

^۱. interference

به نمونه‌هایی از این خطا توجه کنید:

(۱۲) *من و علی اهل لبنانند. (-یم)

(۱۳) *بهبول گفت: هارون، آن پزشک علم دارد، تو ثروت دارد. (-ی)

۸.۱.۴. خطای جایگزینی ضمیر

ضمیرهای سوم شخص مفرد «او» و جمع «آنها، ایشان» در زبان اردو دارای یک معادل «وه» است. همچنین «آس» نیز به‌عنوان ضمیر سوم شخص مفرد به‌کار می‌رود. ضمیرهای اشاره‌ی مفرد فارسی «این» و «آن» در زبان اردو به ترتیب «اس» و «آس» و معادل ضمیرهای اشاره‌ی جمع فارسی «اینها» و «آنها» در زبان اردو به ترتیب «ان» و «آن» هستند (میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۴۶-۲۴۲). انتقال این ضمیر از زبان مادری و ناتوانی در تفکیک ضمیر سوم شخص مفرد از ضمیر اشاره در فارسی باعث ایجاد خطای زیر شده‌اند:

(۱۴) الف. *وقتی که آن می‌رسد ستمدیدگان را از ستمگران نجات می‌دهد.

جدول ۱۲. نمونه‌ای از خطای جایگزینی ضمیر

ب	اس وقت	که	وه	آیا
ج	وقتی	که	او	می‌رسد
د	وقتی که او می‌رسد،			

۹.۱.۴. خطای جایگزینی فعل رابط با فعل «هست»

معادل فعل رابطِ «است» در زبان اردو «هونا» است که به معنی «وجود داشتن» نیز به‌کار می‌رود. وجود دو عنصر «است» و «هست» در زبان مقصد برای این فعل اردو، زبان‌آموزان را دچار خطای جایگزینی فعل رابط با فعل «هست» کرده است. به مثال‌های (۱۵) و (۱۶) از زبان اردو و نمونه خطاهای (۱۷) و (۱۸) در زیر توجه کنید:

(۱۵) الف. ایران میرا وطن ہے.

جدول ۱۳. جمله‌ای حاوی فعل ربطی از زبان اردو

ب	ایران	میرا	وطن	ہے
ج	ایران	مال من	وطن	است
د	ایران وطن من است.			

(۱۶) الف. آیا فریزر مین پانی ہے؟

جدول ۱۴. جمله‌ای حاوی فعل ربطی از زبان اردو

ب	آیا	فریزر مین	پانی	ہے
ج	آیا	یخچال در	آب	ہست / وجود دارد
د	آیا در یخچال آب هست / وجود دارد؟			

(۱۷) * شیراز یکی از شهرهای بزرگ، قدیمی و زیبای ایران هست. (است)

(۱۸) * او معلم ہست. (است)

۱۰،۱،۴. خطای حذف حرف اضافه (بین‌زبانی)

حذف حرف اضافه‌ی «به»: معادل حرف اضافه‌ی «به» در بسیاری از موارد از ساختار جمله‌ی زبان اردو حذف می‌شود. به نظر می‌رسد همین امر، عامل اصلی حذف حرف اضافه‌ی «به» در خطاهای این دسته باشد.

(۱۹) الف. * من دوباره * ایران آمدم.

جدول ۱۵. نمونه‌ای از خطای حذف حرف اضافه (بین‌زبانی)

ب	میں	دوباره	ایران	آیا
ج	من	دوباره	ایران	آدم
د	من دوباره به ایران آمدم.			

۱۱،۱،۴. خطای حذف حرف نشانه‌ی «را»

این خطا در میان خطاهای مربوط به مقولہ‌ی حرف نشانه‌ی «را»، دارای بیشترین بسامد است و از تداخل زبان مادری ناشی می‌شود. در بسیاری از مواردی که استفاده از حرف نشانه‌ی «را» در زبان فارسی الزامی است، استفاده از معادل زبان اردوی آن «کو» ضروری نیست (ر.ک. میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۵۶ و ۲۶۹).

(۲۰) الف. * من پرندہ‌ها * خیلی دوست دارم.

جدول ۱۶. نمونه‌ای از خطای حذف حرف نشانه‌ی «را»

ب	مجہی	پرندوں	-	پسند کرتا ہوں.
ج	من	پرندہ‌ها	[را]	دوست دارم.
د	من پرندہ‌ها را دوست دارم.			

۱۲،۱،۴. خطای حذف ضمیر متصل

در زبان اردو به جای ضمیر متصل از ترکیب اضافی استفاده می‌شود (حیدریان، ۱۳۶۸: ۷۱؛ صابری، ۳۷) مانند:

(۲۱) الف. تیرا لڑکا

جدول ۱۷. ترکیب اضافی در زبان اردو و معادل آن در زبان فارسی با ضمیر متصل

ب	تیرا	لڑکا
ج	مال تو	پسر
د	پسرت	

به نظر می‌رسد که عدم استفاده از ضمیر پیوسته در زبان مادری و انتقال آن به زبان مقصد باعث به وجود آمدن خطای حذف ضمیر پیوسته در جمله‌ی زیر شده باشد:

(۲۲) الف. * سر درد می‌کند.

جدول ۱۸. نمونه‌ای از خطای حذف ضمیر متصل

ب	میرا	سر	درد کر رہا ہے
ج	مال من	سر	درد می‌کند
د	سر درد می‌کند.		

۱۳،۱،۴. خطای حذف علامت جمع اسم

در تعدادی از جملات، به تبعیت از زبان اردو، علامت جمع اسم در ساختاری مانند جمله‌ی زیر حذف گردیده است و باعث بروز خطا شده است:

(۲۳) الف. * بعضی از دوست من با ماشین شخصی به مشهد مسافرت می‌کنند.

جدول ۱۹. نمونه‌ای از خطای حذف علامت جمع اسم

ب	میری	بعض	دوست	اپنی	کار	سے	مشہد کا	سفر جاتے ہیں
ج	مال من	بعضی	دوست	خودشان	ماشین	به/از	مشهد به	سفر می‌کنند
د	بعضی از دوستان من با ماشین شخصی به مشهد مسافرت می‌کنند.							

۱۴،۱،۴. خطای حذف نشانه‌ی نکره

نشانه‌های نکره در زبان فارسی «یک» و «-ی» هستند که اولی قبل از اسم و دومی پس از آن به کار می‌رود (قریب و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۳). در زبان اردو برای نشان دادن اسم نکره، از واژه‌های «ایک» به معنی یک، «کوئی» به معنی کسی یا شخصی و «کچھ» به معنی چیزی پیش از اسم استفاده می‌شود. «کوئی» معمولاً

به همراه اشخاص و «کچه» معمولاً به همراه اشیاء به کار می‌رود (میردهقان، ۱۳۸۰: ۲۲۹-۲۲۸؛ حیدریان، ۱۳۶۸: ۸۱-۸۰؛ صابری، ۲۹-۲۸). در این نوع خطا، زبان‌آموز به دلیل وجود نداشتن معادل نشانه‌ی نکره‌ی «ی» در زبان مادری دچار خطا شده است.

(۲۴) الف. * در کتاب من هیچ نقص وجود ندارد.

جدول ۲۰. نمونه‌ای از خطای حذف نشانه‌ی نکره

ب	میری	کتاب	مین	کوئی	نقص	نہیں ہے
ج	مال من	کتاب	در	هیچ	نقص	وجود ندارد
د	در کتاب من هیچ نقصی وجود ندارد.					

۲.۲.۴. خطاهای درون‌زبانی

در بررسی داده‌ها شش نوع خطای درون‌زبانی شناسایی شد. این خطاها در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۱.۲.۴. خطای افزایش حرف نشانه‌ی «را»ی زاید

در جملات دارای خطا که پس از آشنایی مقدماتی فارسی‌آموزان با حرف نشانه‌ی «را» تولید شده‌اند، نشانه‌های تلاش زبان‌آموزان برای درک این مقوله و یافتن جایگاه صحیح آن مشاهده می‌شود. این تلاش منجر به ایجاد خطای افزایش «را» به صورت زاید حتی در جایگاه غیراصلی آن شده است.

(۲۵) الف. * علی سیگار را می‌کشد.

جدول ۲۱. نمونه‌ای از خطای افزایش حرف نشانه‌ی «را»ی زاید

ب	علی	سگریٹ	پیتاے
ج	علی	سیگار	می‌کشد
د	علی سیگار می‌کشد.		

۲.۲.۴. خطای جایگزینی فعل مرکب

افعال مرکب، افعالی هستند که مصدر آنها از دو کلمه تشکیل شده است. کلمه‌ی اول که اسم یا صفت است به‌عنوان «همراه» و کلمه‌ی دوم که فعلی بسیط است به‌عنوان «همکرد» شناخته می‌شود (طیب‌زاده، ۱۳۸۵: ۸۳)؛ مثلاً «آرایش کردن، تحمل کردن و حرف زدن» از نمونه‌های افعال مرکب در زبان فارسی هستند. مواجه شدن با مقوله‌ی فعل مرکب در زبان فارسی و پیچیدگی‌های این مقوله باعث شده است زبان‌آموزان عنصر همراه و در مواردی نیز عنصر همکرد را با عناصری نادرست جایگزین کند و جملات اشتباهی مانند نمونه‌های زیر را تولید کنند.

(۲۶) الف. * من و یکی از دوستان صفره درست کردیم.

جدول ۲۲. نمونه‌ای از خطای جایگزینی فعل مرکب

ب	مین	اور	میرے دوست نے	دستر خوان	-	تکایا
ج	من	و	یکی از دوستان من	سفره	[را]	پهن کردیم
د	من و یکی از دوستان سفره را پهن کردیم.					

۳،۲،۴. خطای جابجایی فعل مرکب

علاوه بر خطای جایگزینی فعل مرکب، زبان‌آموزان در برخی از موارد، جزء غیر فعلی فعل مرکب را جابجا کرده‌اند. به نظر می‌رسد این خطا نیز ناشی از وجود افعال مرکب جدانشدنی و جدانشدنی در زبان فارسی و عدم آشنایی زبان‌آموزان با ساختار این نوع افعال است. در نمونه خطای زیر، زبان‌آموز، اجزای همراه و همکرد را به اشتباه از هم جدا نموده است:

(۲۷) * ما حفاظت ثروت می‌کنیم و علم حفاظت ما می‌کند.

۴،۲،۴. خطای جایگزینی حرف اضافه (درون‌زبانی)

در مورد خطاهای (۲۸) و (۲۹)، با توجه به این نکته که جملات خطا به زبان اردو ترجمه شده‌اند و نشانی از تداخل زبان مادری دیده نمی‌شود، می‌توان گفت که عامل تولید خطا را باید در زبان مقصد و یادگیری ناقص حروف اضافه توسط زبان‌آموزان جستجو کرد:

(۲۸) الف. * با آنها دروغ نگویید.

جدول ۲۳. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (درون‌زبانی)

ب	ان	سے	جهوٹ	مت بولو
ج	آنها	به	دروغ	نگویید
د	به آنها دروغ نگویید.			

(۲۹) الف. * سیب روی بشقاب است.

جدول ۲۴. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (درون‌زبانی)

ب	سیب	پلیٹ	میں	بے
ج	سیب	بشقاب	در	است
د	سیب در بشقاب است.			

۵.۲.۴. خطای جایگزینی حرف اضافه با «را»

بسامد این خطاها در سطح متوسط بیش از دو سطح دیگر است. به نظر می‌رسد زبان‌آموزان پس از آشنایی مقدماتی با حرف نشانه‌ی «را» و دریافتِ ناقصِ ضرورت کاربرد آن در زبان فارسی، دچار تعمیم افراطی می‌شوند و حتی به جای مفعول حرف اضافه‌ای که در جمله نقشی ثانوی برای مفعول مستقیم دارد، از مفعول مستقیم به همراه حرف نشانه‌ی «را» استفاده می‌کنند. در سطح پیشرفته با درک بهتر و دقیق‌تر این مقوله و کاربردهای آن، از تعداد خطاها کاسته می‌شود.

(۳۰) الف. * تو کی مادرت را هدیه می‌دهی؟ (به مادرت)

جدول ۲۵. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه با «را»

ب	تم	اپنی ماں	کو	کب	بدیہ	دوگے؟
ج	تو	مادرت	به	کی	هدیه	می‌دهی
د	تو کی به مادرت هدیه می‌دهی؟					

۶.۲.۴. خطای حذف حرف اضافه (درون‌زبانی)

این دسته از خطاها به دلیل پیچیدگی‌های حروف اضافه در زبان فارسی و یادگیری ناقص آنها توسط زبان‌آموزان رخ داده است. در ترجمه‌ی جملات به زبان اردو مشخص شد که معادل حروف اضافه‌ای که در این دسته از جملات به خطا حذف گردیده‌اند، در زبان اردو نیز به کار می‌روند. بنابراین، منشأ خطا مربوط به پیچیدگی‌های ساختاری زبان مقصد و عدم آشنایی کامل زبان‌آموزان با این ساختارها و عناصر است.

(۳۱) الف. * او * خانہ‌ی پدربزرگش زندگی می‌کند.

جدول ۲۶. نمونه‌ای از خطای حذف حرف اضافه (درون‌زبانی)

ب	وہ	اپنے دادا	کے گہر	میں	زندگی بسر کرتا ہے
ج	او	پدربزرگش	خانہ‌ی	در	زندگی می‌کند
د	او در خانہ‌ی پدربزرگش زندگی می‌کند.				

۳.۴. خطاهای مبهم

خطاهای مبهم، نوع سوم خطا است که پیش‌تر به آن اشاره کردیم. در ادامه، به خطاهای مبهمی که در متن‌های زبان‌آموزان مشاهده نموده‌ایم، می‌پردازیم.

۱,۳,۴. خطای افزایش حرف اضافه‌ی زاید

(۳۲) الف. * در دستم خیلی درد می‌کند.

جدول ۲۷. نمونه‌ای از خطای افزایش حرف اضافه‌ی زاید

ب	میرا پاته	بهت	درد کر ربا بے
ج	دستم	خیلی	درد می‌کند
د	دستم خیلی درد می‌کند.		

جمله‌ی حاوی خطای (۳۲) الف) پس از اصلاح برای ترجمه در اختیار مترجم اردوزبان قرار گرفت و به صورت (۳۲) ب) ترجمه گردید. البته گویشوران اردوزبان، کاربرد حرف اضافه‌ی «در» را در جمله‌ی (۳۳) ج) غیردستوری نمی‌دانند؛ البته این موضوع را می‌توان به تأثیر زبان مادری نیز نسبت داد و به همین دلیل که هم می‌تواند منشأ تداخل زبان مادری داشته باشد و هم منشأ رشد زبانی، آن را در زمره‌ی خطاهای مبهم قلمداد می‌کنیم.

(۳۳) الف. میرے پاتھ میں بہت درد ہے.

جدول ۲۸. ترجمه‌ی جمله‌ی (۳۲) د) به زبان اردو

ب	میرے پاتھ	میں	بہت درد ہے.
ج	دستم	در	خیلی درد است.
د	* در دستم خیلی درد است. یا خیلی درد در دستم است.		

در بخشی دیگر از این خطاها، زبان‌آموزان سطح پیشرفته، مفعول مستقیم را هم‌زمان به همراه حرف نشانه‌ی «را» و «حرف اضافه» به کار برده‌اند. در این گونه موارد منشأ خطا را هم می‌توان به کاربرد حروف اضافه‌ی مذکور در زبان مادری نسبت داد و هم می‌توان گفت که این خطا ناشی از ناتوانی زبان‌آموز در تشخیص صحیح ظرفیت فعل در زبان فارسی است؛ در هر دو صورت، منشأ خطاهای این مقوله را نمی‌توان به‌طور مشخص به یکی از دو زبان نسبت داد. بنابراین، این دسته از خطاها در میان خطاهای مبهم جای می‌گیرند.

(۳۴) * یک ماری بہ پای صیاد را نیش زد.

(۳۵) * حضرت موسی (ع) یا بنی اسرائیل را بردگی فرعون نجات داد.

۲،۳،۴. خطای جایگزینی حرف اضافه (مبهم)

(۳۶) الف. *آنها از حضرت اسماعیل صحبت کردند.

جدول ۲۹. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (مبهم)

ب	انہوں نے	حضرت اسماعیل	سے	بات کی
ج	آنها	حضرت اسماعیل	از/به	صحبت کردند
د	آنها با حضرت اسماعیل صحبت کردند.			

(۳۷) الف. *از عقل انسان توحید ثابت می‌کند.

جدول ۳۰. نمونه‌ای از خطای جایگزینی حرف اضافه (مبهم)

ب	انسان	توحید کو	عقل سے	ثابت کرتا ہے
ج	انسان	توحید را	از/به عقل	اثبات می‌کند
د	انسان با عقل توحید را اثبات می‌کند.			

در ترجمه‌ی هر یک از نمونه‌های خطا به زبان اردو ممکن است از حرف اضافه‌ی «سے» استفاده شود، اما «به» را می‌توان معادل حرف اضافه‌ی «سے» در نظر گرفت؛ البته در بعضی موارد (مانند: از مردم قدیم...، از عقل) حرف اضافه‌ی «از» نیز معادلی از این حرف اضافه در زبان اردو است. بنابراین، این خطاها را هم می‌توان ناشی از تداخل زبان مادری و انتقال ساختارها و کاربردهای حرف اضافه در زبان اردو به زبان فارسی دانست و هم ناشی از عدم یادگیری کامل و صحیح حروف اضافه‌ی زبان فارسی و عدم اطلاع دقیق از کاربردهای هر کدام از آنها. به هر حال، تشخیص منبع دقیق این خطاها و انتساب آنها به یکی از دو زبان مادری یا مقصد ممکن نیست. در نتیجه، این خطاها در دسته‌ی خطاهای مبهم جای گرفته‌اند.

در جدول (۳۱) که در ادامه آمده است، نمونه‌هایی از انواع خطاهای زبان‌آموزان در مجموع ارائه می‌شود؛ در هر بخش از جدول، مثال اول به زبان‌آموزان سطح مبتدی، مثال دوم به زبان‌آموزان سطح متوسط و در نهایت، سومین مثال به زبان‌آموزان سطح پیشرفته تعلق دارد.

جدول ۳۱. نمونه‌هایی از انواع خطاهای زبان‌آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته (بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم)

<p>۱- پس برای ما لازم است که ما به مادران خودمان احترام بگذاریم. ۱- کسی که به ستمگران کمک می‌کند او مثل آن است که به آنها شریک است. ۲- خدایا تو در آن زمان که هیچ نبود تو وجود داشتی.</p>	<p>افزایش ضمیر فاعلی زاید</p>
<p>۳- من و سه طلبه‌های پاکستانی در یک اتاق زندگی می‌کنیم. ۴- گروهی از مردم دانشمندان که ولی فقیه را انتخاب می‌کند خبره می‌گویند. ۵- [زبان‌آموزان در سطح پیشرفته این خطا را تولید نکرده‌اند.]</p>	<p>افزایش نشانه‌ی جمع زاید</p>
<p>۶- من وقتی که به دوست حجره رفتم به من گفت بفرمایید. (حجره‌ی دوست) ۷- این فرد از طرف خبرگان مجلس انتخاب می‌شود. (مجلس خبرگان) ۸- سعدی سخن‌چین را به آتش هیزم تشبیه داده است. (هیزم آتش)</p>	<p>جابجایی وابسته‌ی اسمی (مضاف و مضاف‌الیه)</p>
<p>۹- آن ثروتمند مرد چهار بزرگ خانه داند. ۱۰- دانشمندان با فراوان تلاش در حفظ محیط زیست می‌کوشند. ۱۱- ما بسیار زیاده بیچاره و بی‌غذا افراد را پرورش داده‌ایم.</p>	<p>جابجایی موصوف و صفت</p>
<p>۱۲- همسر او به همه دعوت کرد. (همه را) ۱۳- این مادر هست که به بچه‌ها طوری تربیت می‌کند که برای جامعه همان بچه‌ها باعث فخر بشوند. (بچه‌ها را) ۱۴- پدر و مادرم به من بی‌انتها دوست دارند. (من را)</p>	<p>جایگزینی «را» با حرف اضافه</p>
<p>۱۵- بعضی از مردم در ماشین شخصی مسافرت می‌کنند. (با) ۱۶- رفتن بر ماه ممکن است و فضانوردان بارها به کره ماه سفر کرده‌اند. (به) ۱۷- ما نباید بر دشمنان اسلام اعتماد کنیم. (به)</p>	<p>جایگزینی حرف اضافه</p>
<p>۱۸- خانواده احمد ابتدا به اصفهان رفت و سه روز آن جا ماند. (-ند) ۱۹- قرآن به انسان‌ها را درس درست‌کاری می‌دهند. (می‌دهد) ۲۰- فرصت‌های زیادی از دستمان خواهیم رفت. (خواهد رفت)</p>	<p>جایگزینی شناسه‌ی فعل یا نهاد پیوسته</p>
<p>۲۱- من از آن پرسیدم، پدرجان! چرا این قدر خوشحال هستی. (او) ۲۲- خدایا کسی که علی (ع) دوست دارد تو به آن دوست بدار. (او) ۲۳- گفت هر چیزی که او انجام دادند و از نظر من درست نبود من آن را انجام ندادم. (آنها)</p>	<p>جایگزینی ضمیر</p>
<p>۲۴- کوه دماوند بزرگ‌ترین کوه ایران هست. (است) ۲۵- هر کس که من ولی او هستم علی (ع) ولی او هست. (است) ۲۶- دل ما از محبت اهل‌البیت لبریز هست. (است)</p>	<p>جایگزینی فعل رابط با فعل «هست»</p>
<p>۲۷- من دوباره * باغ وحش می‌روم. (به) ۲۸- ایران از نفت درآمد خیلی زیادی * دست می‌آورد. (به) ۲۹- نگهبان مرد ناآشنا را از ورود * مدرسه منع کرد. (به)</p>	<p>حذف حرف اضافه</p>

خطاهای بین‌زبانی

ادامه‌ی جدول ۳۱. نمونه‌هایی از انواع خطاهای زبان‌آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته (بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم)

خطاهای بین‌زبانی	حذف حرف نشانه‌ی «را»	۳۰- پیامبر وقتی نوه‌ی عزیزشان را دید، از پدر ایشان یعنی امام علی(ع) پرسید، اسم فرزندت * چه گذاشتید. (را) ۳۱- پیامبر اسلام بهترین شیوه‌ی تربیت بچه‌ها * به ما آموخته است. (را) ۳۲- ما هر روز بعد از نماز دعاء امام زمان * زمزمه می‌کنیم. (را)
	حذف ضمیر متصل	۳۳- من وقتی که به دوست * حجره رفتم به من گفت بفرمایید. (حجره دوست -م) ۳۴- من دیروز رفتن برای گردش لباس * را آراستم. (-م) ۳۵- ما تاب و توان * از دست دادیم. (-مان)
	حذف علامت جمع اسم	۳۶- پاکستان یکی از کشور * هست که به اسم اسلام در وجود آمد. (-هایی) ۳۷- چرا تو تصمیم گرفتی که همه شتر * را بفروشی. (همه‌ی شترها) ۳۸- اصفهان یکی از بزرگ‌ترین شهر * ایران است. (-های)
	حذف نشانه‌ی نکره	۳۹- در کتاب من هیچ نقص * وجود ندارد. (-ی) ۴۰- بی‌احترامی کردن از سالمندان کار خوب نیست. (کار خوبی) ۴۱- رفتن در کوه کار طاقت فرسا * است. (-یی)
خطاهای درون‌زبانی	افزایش نشانه‌ی «را» زاید	۴۲- او هر روز یک کیلو سیب را می‌خرد. ۴۳- به هم کلاسی‌هایتان را احترام بگذارید. ۴۴- وقتی مدرسه را آتش گرفت من با حسرت نگاه کردم.
	جایگزینی اجزای فعل مرکب	۴۵- ما به بزرگترها بی‌احترامی نمی‌گذاریم (نمی‌کنیم) ۴۶- آگاهی و دانش مقام انسان بالا می‌کند. (می‌برد) ۴۷- علی هدف گرفت که برای زیارت امام حسین علیه‌السلام به عراق برود. (تصمیم گرفت)
	جابجایی فعل مرکب	۴۸- ما مسلمانان فقط سجده در برابر خدای بزرگ می‌کنیم. (سجده می‌کنیم) ۴۹- اگر کسی سرپرستی یتیم کند خدا او را اجر می‌دهد. (سرپرستی کند) ۵۰- ما همیشه طرفداری حق می‌کنیم. (از حق طرفداری می‌کنیم)
	جایگزینی حرف اضافه	۵۱- رضا برای او نیشخند زد. (به) ۵۲- با کودکان در زبان کودکی حرف بزیند. (به) ۵۳- ما باید برای مظلومان و محرومان رسیدگی بکنیم. (به)
	جایگزینی حرف اضافه با «را»	۵۴- حتی خداوند پیغمبران را برای احترام مادر تأکید نمود است. (به پیغمبران) ۵۵- ما پدر و مادر خودمان را احترام می‌گذاریم. (به) ۵۶- ما به مسئول خود سماجت کردیم که فردا ما را مرخصی بدهد. (به ما)
	حذف حرف اضافه	۵۷- بعضی از دوستان من * قاره‌ی اروپا زندگی می‌کنند. (در) ۵۸- وقتی شب شد امام علی(ع) * بستر پیامبر خوابید. (در) ۵۹- ما دیروز * گردهمایی اخلاق شرکت کردیم. (در)

ادامه‌ی جدول ۳۱. نمونه‌هایی از انواع خطاهای زبان‌آموزان مبتدی، متوسط و پیشرفته (بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم)

خطاهای مبهم	افزایش حرف اضافه‌ی زاید	۶۰- در کشور ما کوه‌های بلند و جنگل‌های زیبا دارد. ۶۱- اگر در مدرسه تعطیل باشد چه کار می‌کنیم. ۶۲- حضرت موسی(ع) یا بنی اسرائیل را بردگی فرعون نجات داد.
	جایگزینی حرف اضافه	۶۳- ما الان از زبان فارسی آشنا شدیم. (با) ۶۴- آنها از حضرت اسماعیل صحبت کردند. (با) ۶۵- از بخیل مشورت نکن زیرا او تو را از گشاده‌دستی باز می‌دارد. (با)

۵. تحلیل کمی

در بخش قبلی، خطاهای نحوی زبان‌آموزان از لحاظ کیفی تحلیل شد. در بخش حاضر، با استفاده از نرم‌افزار اسپیس‌اس تلاش خواهیم کرد تا خطاها را از سه منظر «منشأ زبانی»، «نوع» و «مقوله‌ی نحوی» در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته به صورت کمی تحلیل کنیم. در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش (شامل ۷۶۸ جمله‌ی دارای خطا)، در مجموع ۲۲ نوع خطا براساس دسته‌بندی چهارگانه‌ی خطاها به دست آمد. همچنین منشأ خطاها نیز مورد بررسی قرار گرفت که در این میان خطاها با منشأ بین‌زبانی با ۷۲٪ دارای بیشترین بسامد بوده است. خطاهای درون‌زبانی و مبهم نیز به ترتیب با ۲۴،۲٪ و ۳،۸٪ در رده‌های بعدی جای گرفتند (جدول ۳۲ و نمودار ۱).

به نظر می‌رسد که این مسأله ناشی از شباهت بسیار زیاد دو زبان در سطوح مختلف زبان‌شناختی باشد؛ در نتیجه، اتکای زبان‌آموزان به زبان مادری و تداخل این زبان در یادگیری زبان دوم می‌تواند نشان‌دهنده‌ی لزوم توجه بیشتر به خطاهای با منشأ زبان مادری باشد. همان‌طور که بیان شد، تداخل و تأثیر منفی زبان مادری در یادگیری زبان دوم - که انتقال منفی^۱ نامیده می‌شود- از عوامل مهم در ایجاد خطا و دشواری‌های یادگیری زبان دوم است. پژوهش حاضر نیز با اثبات این مسأله نشان می‌دهد که تأثیر زبان مادری نقش پررنگی در ایجاد دشواری‌های یادگیری فارسی توسط اردوزبانان دارد. از آن‌جا که این منشأ خطا باعث ایجاد بسیاری از خطاهای زبان‌آموزان در این پژوهش بوده است، بدیهی است که تلاش برای رفع تأثیر آن در برنامه‌های آموزشی، منابع درسی و تدریس مدرسان می‌تواند یادگیری زبان در شرایط مشابه را به طرز قابل توجهی بهبود ببخشد.

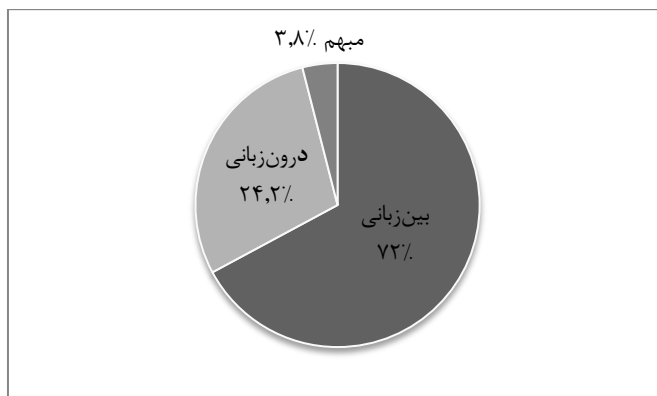
^۱. negative transfer

جدول ۳۲. درصد و بسامد خطاها به تفکیک نوع و منشأ

درصد کل	بسامد کل	درصد از کل خطاها	درصد	بسامد	نوع خطا	ردیف	منشأ
۷۲،۰٪	۵۵۳	۰،۹٪	۱،۳٪	۷	افزایش ضمیر زاید	۱	بین‌زبانی
		۱٪	۱،۴٪	۸	افزایش نشانه‌ی جمع زاید	۲	
		۵،۹٪	۸،۱٪	۴۵	جابجایی وابسته‌ی صفتی	۳	
		۱،۴٪	۲٪	۱۱	جابجایی وابسته‌ی اسمی	۴	
		۲٪	۲،۷٪	۱۵	جایگزینی «را» با حرف اضافه	۵	
		۱۵،۹٪	۲۲،۱٪	۱۲۲	جایگزینی حرف اضافه	۶	
		۱۱،۵٪	۱۵،۹٪	۸۸	جایگزینی شناسه‌ی فعل (مطابقه)	۷	
		۱،۳٪	۱،۸٪	۱۰	جایگزینی ضمیر	۸	
		۳،۸٪	۵،۲٪	۲۹	جایگزینی فعل رابط با فعل «هست»	۹	
		۹،۲٪	۱۲،۸٪	۷۱	حذف حرف اضافه (بین‌زبانی)	۱۰	
		۱۳،۴٪	۱۸،۶٪	۱۰۳	حذف حرف نشانه‌ی «را»	۱۱	
		۱،۴٪	۲٪	۱۱	حذف ضمیر متصل	۱۲	
		۲،۱٪	۲،۹٪	۱۶	حذف علامت جمع اسم	۱۳	
		۲،۲٪	۳،۱٪	۱۷	حذف نشانه‌ی نکره	۱۴	
۲۴،۲٪	۱۸۶	۴،۲٪	۱۷،۲٪	۳۲	افزایش «را»ی زاید	۱۵	درون‌زبانی
		۲،۶٪	۱۰،۸٪	۲۰	جابجایی فعل مرکب	۱۶	
		۳٪	۱۲،۴٪	۲۳	جایگزینی فعل مرکب	۱۷	
		۵،۵٪	۲۲،۶٪	۴۲	جایگزینی حرف اضافه	۱۸	
		۲،۵٪	۱۰،۲٪	۱۹	جایگزینی حرف اضافه با «را»	۱۹	
		۶،۵٪	۲۶،۹٪	۵۰	حذف حرف اضافه	۲۰	
۳،۸٪	۲۹	۲٪	۵۱،۷٪	۱۵	افزایش حرف اضافه‌ی زاید	۲۱	مبهم
		۱،۸٪	۴۸،۳٪	۱۴	جایگزینی حرف اضافه	۲۲	
۱۰۰٪	۷۶۸	۱۰۰٪		۷۶۸	جمع کل خطاها		

در میان خطاهای بین‌زبانی، خطاهای جایگزینی حرف اضافه با ۲۲،۱٪، حذف حرف نشانه‌ی «را» با ۱۸،۶٪ و جایگزینی شناسه‌ی فعل با ۱۵،۹٪ به ترتیب دارای بیشترین بسامد هستند. در میان خطاهای درون‌زبانی یا ناشی از زبان مقصد نیز خطای حذف حرف اضافه با ۲۶،۹٪، جایگزینی حرف اضافه با ۲۲،۶٪ و

افزایش «را»ی زاید با ۱۷,۲٪ بیشترین بسامد را دارند. البته خطاهای جایگزینی حرف اضافه با منشأ بین‌زبانی و حذف حرف نشانه‌ی «را» به ترتیب با ۱۵,۹٪ و ۱۳,۴٪ و همچنین خطای جایگزینی شناسه‌ی فعل (مطابقه) با ۱۱,۵٪ دارای بیشترین بسامد در میان مجموع خطاها هستند.



نمودار ۱. منشأ خطاها براساس درصد

در دسته‌بندی خطاها با توجه به دسته‌های چهارگانه، خطای جایگزینی با ۴۷,۱٪ بیشترین بسامد را دارد. پس از آن، خطای حذف با ۳۴,۹٪ قرار دارد و در نهایت، جابجایی و افزایش دارای کمترین بسامد در میان انواع خطاها هستند. در میان خطاهای جابجایی نیز جایگزینی حرف اضافه (درون‌زبانی و بین‌زبانی) و جایگزینی شناسه‌ی فعل بسامد بیشتری دارند (جدول ۳۳).

در جدول (۳۳)، خطاهای زبان آموزان به تفکیک سطح‌های سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی نمایش داده شده است. بسامد این خطاها در سطح مقدماتی (مبتدی) ۳۲۱ مورد (۴۱,۸٪)، در سطح متوسط ۲۶۷ مورد (۳۴,۸٪) و در سطح پیشرفته ۱۸۰ مورد (۲۳,۴٪) است. این موضوع نشان می‌دهد که به‌طور کلی با پیشرفت زبان‌آموزان به سطوح بالاتر و تسلط هر چه بیشتر آنها بر ساختارهای زبان مقصد، از تعداد خطاها کاسته می‌شود (نمودار ۲). البته این مسأله در مورد برخی از خطاها از جمله حذف حرف نشانه‌ی «را» و جایگزینی حرف اضافه که هر دو دارای منشأ بین‌زبانی هستند، صادق نیست؛ به‌طور مثال، خطای حذف حرف نشانه‌ی «را» از ۲۹,۹٪ در سطح مقدماتی به ۴۰,۴٪ و ۴۲,۵٪ در سطوح متوسط و پیشرفته افزایش می‌یابد. جالب توجه این است که این خطاها در مواردی اتفاق می‌افتند که دو زبان دارای شباهت کلی و تفاوت‌های بسیار جزئی هستند. این در حالی است که تفاوت‌های آشکار دو زبان در عناصری مانند جایگاه وابسته‌های صفتی و اسمی باعث مشکلات زیادی برای زبان‌آموزان نشده است.

جدول ۳۳. بسامد و درصد خطاها براساس انواع چهارگانه‌ی خطا در سطح‌های سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی و در مجموع

ردیف	نوع خطا	مقدماتی	درصد	متوسط	درصد	پیشرفته	درصد	تعداد	درصد	از کل خطاها
۸,۱٪	افزایش حرف اضافه‌ی زاید	۷	۲۵,۹٪	۳	۱۲,۰٪	۵	۵۰,۰٪	۱۵	۲۴,۲٪	
	افزایش «را»ی زاید	۱۲	۴۴,۴٪	۱۶	۶۴,۰٪	۴	۴۰,۰٪	۳۲	۵۱,۶٪	
	افزایش ضمیر زاید	۲	۷,۴٪	۴	۱۶,۰٪	۱	۱۰,۰٪	۷	۱۱,۳٪	
	افزایش نشانه‌ی جمع زاید	۶	۲۲,۲٪	۲	۸,۰٪	۰	۰,۰٪	۸	۱۲,۹٪	
	جمع کل خطاهای افزایش	۲۷	۱۰۰٪	۲۵	۱۰۰٪	۱۰	۱۰۰٪	۶۲	۱۰۰٪	
۳۴,۹٪	حذف حرف اضافه (درون‌زبانی)	۲۹	۲۸,۴٪	۱۳	۱۳,۳٪	۸	۱۱,۸٪	۵۰	۱۸,۷٪	
	حذف حرف اضافه (بین‌زبانی)	۲۷	۲۶,۵٪	۲۷	۲۷,۶٪	۱۷	۲۵,۰٪	۷۱	۲۶,۵٪	
	حذف حرف نشانه‌ی «را»	۳۲	۳۱,۴٪	۴۰	۴۰,۸٪	۳۱	۴۵,۶٪	۱۰۳	۳۸,۴٪	
	حذف ضمیر متصل	۸	۷,۸٪	۲	۲,۰٪	۱	۱,۵٪	۱۱	۴,۱٪	
	حذف علامت جمع اسم	۵	۴,۹٪	۶	۶,۱٪	۵	۷,۴٪	۱۶	۶,۰٪	
	حذف نشانه‌ی نکره	۱	۰,۹٪	۱۰	۱۰,۳٪	۶	۸,۸٪	۱۷	۶,۳٪	
	جمع کل خطاهای حذف	۱۰۲	۱۰۰٪	۹۸	۱۰۰٪	۶۸	۱۰۰٪	۲۶۸	۱۰۰٪	
۹,۹٪	جابجایی وابسته‌ی صفتی	۲۹	۶۴,۴٪	۱۰	۶۶,۷٪	۶	۳۷,۵٪	۴۵	۵۹,۳٪	
	جابجایی وابسته‌ی اسمی	۹	۲۰,۰٪	۱	۶,۷٪	۱	۶,۳٪	۱۱	۱۴,۵٪	
	جابجایی فعل مرکب	۷	۱۵,۶٪	۴	۲۶,۷٪	۹	۵۶,۳٪	۲۰	۲۶,۳٪	
	جمع کل خطاهای جابجایی	۴۵	۱۰۰٪	۱۵	۱۰۰٪	۱۶	۱۰۰٪	۷۶	۱۰۰٪	
۴۷,۱٪	جایگزینی «را» با حرف اضافه	۵	۳,۴٪	۶	۴,۷٪	۴	۴,۷٪	۱۵	۴,۱٪	
	جایگزینی حرف اضافه (درون‌زبانی)	۱۵	۱۰,۲٪	۲۰	۱۵,۵٪	۷	۸,۱٪	۴۲	۱۱,۶٪	
	جایگزینی حرف اضافه (بین‌زبانی)	۴۸	۳۲,۷٪	۳۷	۲۸,۷٪	۳۷	۴۳,۰٪	۱۲۲	۳۳,۷٪	
	جایگزینی حرف اضافه (مبهم)	۳	۲,۰٪	۶	۴,۷٪	۵	۵,۸٪	۱۴	۳,۹٪	
	جایگزینی حرف اضافه با «را»	۴	۲,۷٪	۱۱	۸,۵٪	۴	۴,۷٪	۱۹	۵,۲٪	
	جایگزینی شناسه‌ی فعل (مطابقه)	۴۰	۲۷,۲٪	۳۳	۲۵,۶٪	۱۵	۱۷,۴٪	۸۸	۲۴,۳٪	
	جایگزینی ضمیر	۶	۴,۱٪	۳	۲,۳٪	۱	۱,۲٪	۱۰	۲,۸٪	
	جایگزینی فعل رابط با هست	۱۳	۸,۸٪	۱۱	۸,۵٪	۵	۵,۸٪	۲۹	۸,۰٪	
	جایگزینی فعل مرکب	۱۳	۸,۸٪	۲	۱,۶٪	۸	۹,۳٪	۲۳	۶,۴٪	
	جمع کل خطاهای جایگزینی	۱۴۷	۱۰۰٪	۱۲۹	۱۰۰٪	۸۶	۱۰۰٪	۳۶۲	۱۰۰٪	
جمع کل خطاها در هر سطح										
		۳۲۱	۴۱,۸٪	۲۶۷	۳۴,۸٪	۱۸۰	۲۳,۴٪	۷۶۸	۱۰۰٪	



نمودار ۲. درصد خطاها براساس سطوح سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی

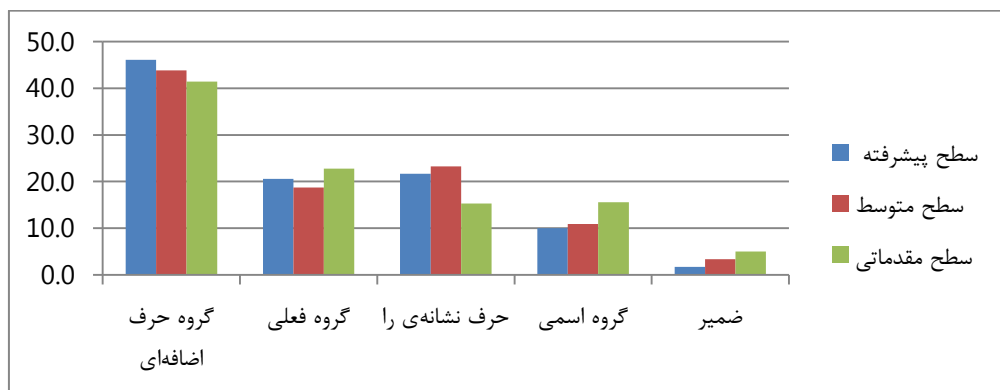
بنابراین، در این پژوهش در مواردی که شباهت‌های کلی و تفاوت‌های بسیار جزئی میان دو زبان وجود دارد، زبان‌آموزان بیشتر مرتکب خطا شده‌اند، اما تفاوت‌های آشکار میان دو زبان را به خوبی فراگرفته‌اند و در این مورد خطاهای اندکی مرتکب شده‌اند. بنابراین، نتایج پژوهش، فرضیه‌ی میانه‌ی اولر و ضیاءحسینی را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که «برخلاف نظر فرضیه‌ی قوی، تفاوت‌های آشکار میان زبان مادری و زبان مقصد نقش زیادی در ایجاد دشواری‌های زبان‌آموزی ندارند، بلکه این خطاها از عناصر مشابه و دارای تفاوت جزئی در دو زبان ناشی می‌شوند» (ضیاءحسینی، ۲۰۱۱: ۱۹-۱۸).

افزایش یافتن بسامد خطاهای مربوط به عناصر مشابه با تفاوت‌های جزئی در دو زبان و با پیشرفت سطح نشان می‌دهد که این عناصر یا مقوله‌ها در فرایند زبان‌آموزی دشواری زیادی ایجاد می‌کنند. بنابراین، لازم است در طراحی دوره‌ها و منابع آموزشی و همچنین در تدریس مدرسان به این عناصر و/یا مقوله‌ها توجه بیشتری شود.

داده‌های این پژوهش براساس مقوله‌های مختلف نحوی نیز دسته‌بندی شدند تا میزان خطاها در هر مقوله و در هر سطح نیز به دست آید. با توجه به این دسته‌بندی، خطاهای مربوط به گروه حرف اضافه‌ای با ۴۳،۴٪ دارای بیشترین بسامد هستند. پس از آن نیز خطاهای مربوط به گروه فعلی و حرف نشانه‌ی «را» به ترتیب با ۲۰،۸٪ و ۱۹،۵٪، نسبت به سایر مقوله‌های نحوی، بسامد بیشتری دارند (جدول ۳۴ و نمودار ۳).

جدول ۳۴. بسامد و درصد خطاهای مربوط به مقوله‌های نحوی مختلف در سطوح سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی

جمع		سطح پیشرفته		سطح متوسط		سطح مقدماتی		خطاهای مقوله‌های نحوی	
درصد	جمع	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	مقوله	ردیف
۴۳،۴٪	۳۳۳	۴۶،۱٪	۸۳	۴۳،۸٪	۱۱۷	۴۱،۴٪	۱۳۳	گروه حرف اضافی	۱
۲۰،۸٪	۱۶۰	۲۰،۶٪	۳۷	۱۸،۷٪	۵۰	۲۲،۷٪	۷۳	گروه فعلی	۲
۱۹،۵٪	۱۵۰	۲۱،۷٪	۳۹	۲۳،۲٪	۶۲	۱۵،۳٪	۴۹	حرف نشانه‌ی «را»	۳
۱۲،۶٪	۹۷	۱۰،۰٪	۱۸	۱۰،۹٪	۲۹	۱۵،۶٪	۵۰	گروه اسمی	۴
۳،۶٪	۲۸	۱،۷٪	۳	۳،۴٪	۹	۵،۰٪	۱۶	ضمیر	۵
۱۰۰٪	۷۶۸	۱۰۰٪	۱۸۰	۱۰۰٪	۲۶۷	۱۰۰٪	۳۲۱	جمع کل	



نمودار ۳. درصد خطاهای مربوط به مقوله‌های نحوی در سطوح سه‌گانه‌ی زبان‌آموزی

۶. ارزیابی خطا

در این بخش پس از دسته‌بندی خطاها و تجزیه و تحلیل کمی و کیفی آنها، با توجه به دیدگاه ارزیابی خطا و با استفاده از شمّ زبانی و نظرخواهی از تعدادی از گویشوران بومی زبان فارسی، دسته‌بندی دیگری از خطاها ارائه می‌شود. این دسته‌بندی به تعیین وزن خطا یا میزان نسبی اهمیت خطاها با توجه به معیارهایی چون بسامد خطا، قابل فهم بودن، ایجاد اختلال در ارتباط زبانی و... اشاره دارد. بدیهی است که توجه به این طبقه‌بندی می‌تواند اهمیت نسبی و جایگاه هر خطا را آشکار کند و بر این اساس می‌توان خطاهایی را که نیاز به توجه جدی‌تری دارند از خطاهای دیگر تفکیک نموده و نیز بازخورد مناسب را برای تصحیح و اصلاح آنها در نظر گرفت.

با توجه به وزن خطاها، آنها به سه گروه طبقه‌بندی شدند. در دسته‌ی اول، خطاهای کم‌اهمیت، در دسته‌ی دوم خطاهای نسبتاً مهم و در دسته‌ی سوم، خطاهایی با بیشترین میزان اهمیت قرار دارند. در بسیاری از موارد ممکن است خطاهای گروه اول توسط گویشوران بومی زبان فارسی در موقعیت‌های محاوره‌ای و غیررسمی نیز شکل بگیرند. در مورد این دسته از خطاها ممکن است بتوان لفظ «نشان‌دار یا دور از فارسی رسمی» را به‌کار برد. جمله‌های حاوی خطا مانند «ایران وطن من هست» یا «او خانه‌ی پدربزرگش زندگی می‌کند» از این دسته‌اند.

گروه دوم، دسته‌ای از خطاها هستند که با وجود آنها جمله چندان خوش‌ساخت به نظر نمی‌رسد و در برخی موارد کاملاً غیردستوری می‌شود. وجود این دسته از خطاها در جملاتی مانند «من پرنده‌ها دوست دارم»، «تو کی مادرت را هدیه می‌دهی» یا «امام حسین (ع) سوم امام مسلمانان است» کاملاً نشان‌دهنده‌ی غیربومی بودن یا مسلط نبودن فرد به دستور زبان فارسی است، اما به هر حال این گروه از خطاها مشکل چندان‌ی در ارتباط و انتقال پیام به وجود نمی‌آورند. البته این خطاها در صورت تکرار زیاد ممکن است چنان‌که تانگ (۲۰۰۰: ۱۲۵) و آلبرچسن و همکاران (۱۹۸۰؛ نقل از تانگ، ۲۰۰۰: ۱۹) بیان می‌کنند، باعث آزرده‌گی خاطر^۱ مخاطب شوند.

در دسته‌ی سوم، وجود خطا باعث می‌شود جمله غیردستوری و بدساخت شود و در مواردی انتقال پیام با دشواری صورت گیرد و یا ارتباط کاملاً مختل گردد. به‌طور مثال، خطای حذف ضمیر متصل در جمله‌ی «سر درد می‌کند» ممکن است در شناخت مرجع ضمیر باعث ابهام شود. همچنین، به واسطه‌ی خطای جایگزینی حرف اضافه می‌توان تغییر معنی را در جمله‌ی «آنها از حضرت اسماعیل صحبت کردند» مشاهده کرد (جدول ۳۵).

علاوه بر این، می‌توان فراوانی خطا را نیز به‌عنوان معیاری برای تعیین وزن خطا دانست. تانگ (۲۰۰۰: ۱۲۵ و ۱۲۸) یک خطای جزئی با بسامد زیاد را یک خطای جزئی نمی‌پندارد و بیان می‌کند که باید به این خطا توجه کرد. بر این اساس، با توجه به جدول‌های ۳۲، ۳۳ و ۳۴ می‌توان خطاهای پربسامد را شناسایی نمود و در ارزیابی متون نوشتاری به آنها وزن بیشتری را اختصاص داد. به‌طور مثال، با نگاهی به ستون «درصد از کل خطاها» در جدول ۳۲ مشاهده می‌کنیم که خطای جایگزینی حرف اضافه (از خطاهای گروه سوم در جدول (۳۵)) در مجموع با ۲۳,۲٪ درصد فراوانی در رأس خطاها قرار دارد؛ خطای حذف حرف اضافه (از خطاهای گروه اول در جدول (۳۵)) با مجموع ۱۵,۷٪ در جایگاه دوم قرار دارد و پس از آن، خطاهای حذف حرف نشانه‌ی «را» (از خطاهای گروه دوم در جدول (۳۵)) با ۱۳,۴٪ و جایگزینی شناسه‌ی فعل یا مطابقه (از خطاهای گروه دوم در جدول (۳۵)) با ۱۱,۵٪ دارای فراوانی بیشتری نسبت به سایر

^۱. irritation

خطاها هستند. بدین ترتیب، در هر یک از گروه‌های سه‌گانه، خطاهای پربسامد را می‌توان ملاکی تعیین‌کننده برای وزن‌دهی به خطا محسوب کرد که این می‌تواند راهنمایی برای تصمیم‌گیری در طراحی آزمون‌ها، نمره‌دهی به آزمون‌ها و شیوه‌ی اصلاح خطاها در کلاس درس باشد.

جدول ۳۵. دسته‌بندی خطاها براساس دیدگاه ارزیابی خطا

گروه ۱	گروه ۲	گروه ۳
خطاهایی که باعث اختلال در انتقال پیام نمی‌شوند؛ این خطاها ممکن است در موقعیت‌های غیررسمی و محاوره‌ای توسط گویشوران بومی نیز به کار روند.	جملات این دسته غیردستوری هستند یا در برخی موارد از صورت بی‌نشان فاصله دارند، اما مفهوم جمله مختل نمی‌شود.	این خطاها نسبتاً شدیدتر از خطاهای گروه دوم هستند؛ در نتیجه، جمله‌ی حاوی آنها غیردستوری شده و گاهی انتقال پیام مختل می‌شود.
<ul style="list-style-type: none"> - خطای افزایش ضمیر فاعلی زاید - خطای جابجایی فعل مرکب - خطای جایگزینی فعل رابط با فعل «هست» - خطای حذف حرف اضافه (درون‌زبانی) - خطای حذف حرف اضافه (بین‌زبانی) 	<ul style="list-style-type: none"> - خطای افزایش حرف اضافه‌ی زاید - خطای افزایش نشانه‌ی جمع زاید - خطای جابجایی وابسته‌ی صفتی - خطای جایگزینی شناسه‌ی فعل یا نهاد پیوسته (مطابقه) - خطای جایگزینی حرف اضافه با «را» - خطای حذف حرف نشانه‌ی «را» - خطای حذف نشانه‌ی نکره - خطای حذف علامت جمع اسم 	<ul style="list-style-type: none"> - خطای اضافه کردن «را»ی زاید - خطای جابجایی وابسته‌ی اسمی - خطای جایگزینی «را» با حرف اضافه - خطای جایگزینی حرف اضافه (بین‌زبانی، درون‌زبانی و مبهم) - خطای جایگزینی ضمیر - خطای جایگزینی فعل مرکب - خطای حذف ضمیر متصل

۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان با استفاده از متون نگارشی و برگه‌های آزمون بررسی گردید. نتایج پژوهش نشان داد که مهم‌ترین عامل خطاهای این زبان‌آموزان، منشأ بین‌زبانی یا تداخل زبان مادری است که لازم است در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بیشتر مورد توجه قرار گیرد. در میان خطاهای بین‌زبانی نیز خطاهای مربوط به عناصری که دارای شباهت‌های کلی و تفاوت جزئی هستند، نسبت به عناصر کاملاً متفاوت، بسامد بیشتری داشته و با پیشرفت سطح زبان‌آموزی نیز تکرار می‌شوند یا افزایش می‌یابند. با توجه به نوع خطاها، خطاهای جایگزینی حرف اضافه و حذف حرف نشانه‌ی «را» بسامد بیشتری در میان انواع خطاها دارند. بیشترین میزان خطا با توجه به مقوله‌های نحوی نیز به گروه حرف اضافه‌ای اختصاص دارد. با وجود این، به‌طور کلی می‌توان ادعا کرد که با پیشرفت سطح زبان‌آموزان، از مجموع خطاها

کاسته می‌شود. در پایان تحلیل‌ها نیز با استفاده از معیارهای مختلف ارزیابی و تعیین وزن خطا، خطاهای دارای اهمیت بیشتر مشخص گردید و جنبه‌های اهمیت آنها مورد بررسی قرار گرفت.

همان‌گونه که در مقدمه نیز اشاره شد، تا کنون پژوهش‌چندانی در حوزه‌ی تحلیل خطاهای فارسی‌آموزان اردوزبان صورت نگرفته است. قادری‌حسب (۱۳۹۱) خطاهای گروهی از فارسی‌آموزان اردوزبان را در حوزه واجی بررسی کرده است و به این نتیجه دست یافته است که خطاهای واجی زبان‌آموزان با پیشرفت سطح و تسلط بیشتر آنها بر زبان مقصد کاهش می‌یابد. پژوهش حاضر نیز با توجه به آماري که از بسامد و درصد خطاهای زبان‌آموزان در سطوح مختلف ارائه گردید، در حوزه‌ی نحو، مؤید همین نتیجه است و نشان می‌دهد فارسی‌آموزان با پیشرفت سطح، به‌طور کلی دچار خطاهای کمتری می‌شوند.

کاهش خطاها با پیشرفت سطح، در مورد خطا در عناصری اتفاق افتاده است که در دو زبان دارای تفاوت آشکار هستند. این نشان می‌دهد زبان‌آموزان در مواجهه با ساختارهای کاملاً متفاوت زبان جدید، چنانکه خود نیز انتظار برخورد با نظامی جدید و متفاوت از زبان مادری را دارند، به مشکل بر نمی‌خورند و این ساختارها را به سهولت فرامی‌گیرند. اما در برخی موارد که شباهت‌های کلی میان دو زبان وجود دارد و تفاوت‌ها جزئی هستند، این موضوع نقض می‌شود و دسته‌ی اخیر خطاها، با پیشرفت سطح زبان‌آموزان نه تنها کاهش نمی‌یابند، بلکه در برخی موارد افزایش نیز می‌یابند. این دسته از خطاها، نشان‌دهنده‌ی نقش پررنگ زبان مادری در تولید خطاهای زبان‌آموزان در مواردی است که میان دو زبان (مادری و مقصد) شباهت وجود دارد. در خصوص منشأ خطاها نیز برخلاف پژوهش قادری‌حسب (۱۳۹۱) که در آن، زبان مقصد عامل اصلی بروز خطا معرفی شده بود، در پژوهش حاضر خطاهای بین‌زبانی یا با منشأ زبان مادری دارای بسامد بیشتری بودند.

در زمینه‌ی ارزیابی خطاها، که کاری جدید در حوزه‌ی تحلیل خطاهای فارسی‌آموزان اردوزبان است، نگارندگان، خطاها را در سه گروه دسته‌بندی کردند. بر این اساس، خطاها براساس میزان اهمیت از کم به زیاد در سه گروه قرار گرفتند. طبق این تقسیم‌بندی (ر.ک. جدول ۳۵)، خطاهای گروه اول دارای اهمیت کمتری در آموزش و یادگیری زبان هستند؛ این خطاها ارتباط و انتقال مفهوم را مختل نمی‌کنند و شاید تنها جمله را از حالت رسمی و معمول خارج کنند. خطاهای گروه دوم باعث تغییرات آشکاری در جمله می‌شوند، اما همچنان جمله قابل‌فهم است و در انتقال مفهوم مشکلی به وجود نمی‌آید. این در حالی است که با تولید خطاهای گروه سوم ممکن است مخاطب در فهم درست مفهوم جمله دچار مشکل شود. از این دسته‌بندی می‌توان در اولویت‌بندی مطالب آموزشی در زمینه‌های مختلف تولید محتوای درسی، آموزش و آزمون‌سازی استفاده کرد.

طراحان و برنامه‌ریزان دوره‌های آموزشی زبان، مؤلفان منابع درسی و مدرسان می‌توانند با استفاده از نتایج چنین پژوهش‌هایی در جهت ارتقا و بهبود فرایند آموزش و یادگیری زبان گام بردارند. نتایج این پژوهش با نشان دادن حوزه‌های مختلف خطاهای زبان‌آموزان و بسامد و میزان اهمیت هر یک بیانگر تصویری روشن از دشواری‌های فرایند زبان‌آموزی در حوزه‌ی نحو بود که می‌تواند به دست‌اندرکاران امر آموزش زبان فارسی به اردوزبانان کمک شایانی کند.

مدرسان زبان با استفاده از نتایج این پژوهش قادر خواهند بود به آگاهی دقیقی از دشواری‌های زبان مقصد و حوزه‌های خطای زبان‌آموزان دست یابند و می‌توانند برای مقابله با دشواری‌های زبان‌آموزی و رفع خطاهای زبان‌آموزان برنامه‌ریزی کنند. خطاهای زبان‌آموزان بازتابی از سطح دانش آنها در زبان مقصد است که می‌تواند مدرس را از ضعف‌های آموزشی این افراد و این که چه مطالبی را لازم است بیشتر مورد توجه و تأکید قرار دهد، آگاه کند.

طراحان دوره‌های آموزشی و مؤلفان نیز با آگاهی از حوزه‌های خطای زبان‌آموزان می‌توانند دوره‌ها و کتاب‌های آموزشی را به نحو بهینه‌ای ارتقا دهند. توجه این گروه‌ها به خطاهای زبان‌آموزان و دشواری‌های آموزش با استفاده از نتایج این گونه پژوهش‌ها به کاربردی شدن دوره‌ها و کتاب‌های آموزش زبان کمک می‌کند. در واقع، می‌توان گفت منابع آموزشی که بر مبنای نتایج پژوهش‌های مقابله‌ای و تحلیل خطا تدوین و تألیف شده‌اند، به نحو مؤثرتری به نیازهای زبان‌آموزان در یادگیری زبان مقصد پاسخ خواهد داد. همچنین، نتایج حاصل از این پژوهش به طراحان آزمون‌ها کمک خواهد کرد تا با شناساندن خطاها و دشواری‌ها در جهت ساخت آزمون‌های مناسب عملکرد بهتری داشته باشند.

پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج این پژوهش که نشان‌دهنده‌ی تصویری از خطاهای زبان‌آموزان با توجه به عوامل مختلف از جمله منشأ، نوع و مقوله است، اصلاحات لازم در منابع درسی فارسی‌آموزان اردوزبان صورت پذیرد. چنانکه پیش‌تر گفته شد، امروزه اردوزبانان بسیاری در ایران و یا در کشور خود به یادگیری زبان فارسی مشغول هستند؛ بنابراین لازم است استفاده از این بستر مناسب در جهت ترویج و گسترش زبان فارسی و همچنین معرفی و آشنایی با زبان ارزشمند اردو مورد توجه قرار گیرد.

منابع:

- جلایی، م. و گنجی، ن. (۱۳۹۰). الاسباب الكامنه وراء نقص الکفاءه الغویه لطلاب الجامعات الايرانیه فی کتاباتهم بالعربییه. *مجله الجمعیه الایرانیه للغه العربیه و آدابها فسیله محکمه*، ۷(۱۹): ۱۰۰-۷۵.
- حیدریان، م. (۱۳۶۸). *راهنمای فارسی به اردو- اردو به فارسی*. مشهد: نوید.

- خیرآبادی، م. و علوی مقدم، ب. (۱۳۹۱). تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۴۳، صص: ۴۳-۵۹.
- رئیس‌ی، ل. (۱۳۸۸). بررسی خطاهای فراگیران زبان عربی در ترجمه‌ی «که» به عربی. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- شهریار نقوی، ح. (۱۳۳۷). *راهنمای زبان اردو*. تهران: دانشگاه تهران.
- صابری، م. (بدون تاریخ نشر). *فارسی اردو بول چال*. (بدون نام ناشر). کتابخانه‌ی مرکزی دانشگاه اصفهان.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۸۵). ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین جمله در فارسی امروز؛ پژوهشی براساس نظریه‌ی وابستگی. تهران: نشر مرکز.
- قادری حسب، ز. (۱۳۹۱). بررسی منشأ خطاهای واجی اردوزبانان سه سطح زبان‌آموزی در یادگیری نوشتار فارسی. رساله‌ی کارشناسی ارشد. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- قریب، ع. و همکاران. (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی (پنج استاد)*. تهران: ناهید.
- کاظمی، ف. (۱۳۹۳). تحلیل خطاهای دستوری فارسی‌آموزان لک‌زبان. *فصلنامه‌ی جستارهای زبانی*، شماره ۱۸، صص: ۲۳۵-۲۰۷.
- گلهداری، م. (۱۳۸۷). تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی. *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان* (صص: ۳۶۵-۳۴۳). کانون زبان ایران.
- متولیان نائینی، ر. (۱۳۸۹). تحلیل کیفی خطاهای املای انگلیسی فراگیران فارسی زبان. *رشد آموزش زبان*، شماره ۹۷، صص: ۲۲-۱۶.
- متولیان نائینی، ر. و استوار ابرقویی، ع. (۱۳۹۲). خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۲(۲): ۸۶-۵۷.
- میردهقان، م. (۱۳۸۰). *آموزش زبان فارسی به اردوزبانان و زبان اردو به فارسی‌زبانان*. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- میردهقان، م. و بلوک اصلی، م. (۱۳۹۰). تحلیلی بر تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی توسط دانش‌آموزان مقطع راهنمایی تحصیلی (شهرستان رشت). *رشد آموزش زبان*، شماره ۹۸، صص: ۱۰-۴.

Ausubel, D. P. (1967). *Learning Theory and Classroom Practice*. Bulletin, No, 1., Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th edition). New York: Longman.

Burt, M. & Kiparsky, C. (1975). Global and local mistakes. In J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury house.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Corder, S. P. (1982). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, England, Penguin Books. [first published in 1973].

Corder, S. P. (1987). *Error Analysis and Interlanguage*. Hong Kong: Oxford University Press. [first published in 1981].

James, C. (1974). Linguistic Measures for Error Gravity. *Audio-Visual Language Journal*, 12(1): 3-9.

- Johansson, S.** (1973). The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach. In J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: CWK gleerup.
- Keshavarz, M. H.** (2012). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Tehran: Rahnama Press. [first published in 1993].
- Palmer, D.** (1980). Expressing Error Gravity. *ELT journal*, 34(2): 93-96.
- Rifkin, B. & Roberts, F. D.** (1995). Error Gravity: A Critical Review of Research Design. *Language Learning*, 45(3): 511-537.
- Sridhar, S. N.** (1981). Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage: three phases of one goal. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 207-241). Oxford: Pergamon press.
- Tong, A. K. K.** (2000). *You're Never Really Gonna Be Eliminating Them: A Phenomenological Study of ESL Instructors' Perceptions of Written Errors Among Adult ESL Learners*. Ph.D. Thesis. University of Toronto.
- Ziahosseiny, S. M.** (2011). *Contrastive Analysis of Persian and English and Error Analysis: For Students of Linguistics, Translation and English*. Tehran: Rahnama Press.