

# تحلیل خطاهای دستوری فارسی آموزان لک‌زبان

فروغ کاظمی\*

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران

پذیرش: ۹۲/۴/۲

دریافت: ۹۱/۱۲/۱۰

## چکیده

جستار حاضر به ارزیابی خطاهای دستوری لک‌زبانان در کاربرد زبان فارسی پرداخته است. در پژوهش پیش رو، ابتدا تنوع خطاها و حوزه‌های رخداد آنها بر مبنای طبقه‌بندی کورد (1975) به دست آمد. آنگاه دو فرضیه «قوی» و «معتدله» در تحلیل داده‌ها ملاک عمل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش بر غالب بودن نقش فرضیه معتدله در یادگیری زبان دوم صحه گذاشت. این پژوهش هرچند حاکی از تأثیرپذیری نسبی زبان‌آموزان از انتقال بین زبانی است، نتایج متن یادگیری (محیط) را مؤثرترین عامل در یادگیری می‌داند. گفتنی است از میان خطاهای دستوری ایجادشده، تعمیم افراطی، قیاس نادرست، تقریب و اطناب میزان قابل توجهی را نشان نمی‌دهد. از این رو، انتقال درون‌زبانی یا استفاده از راهبردهای ارتباطی را نمی‌توان از عوامل اصلی در بروز خطاها قلمداد کرد. نتایج پژوهش همچنین مبین این نکته است که به موازات تسلط هرچه بیشتر زبان‌آموزان بر زبان مقصد از وقوع خطاها کاسته می‌شود. بدین سان به واقعیت قاعده‌مندی خطاها پی می‌بریم که از نظرگاه پژوهش‌های مربوط به این حوزه درخور توجه است.

فصلنامه جستارهای زبانی  
شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، تابستان ۱۳۹۳، صص ۲۰۷-۲۳۵

واژگان کلیدی: یادگیری زبان، بررسی خطا، خطاهای نحوی، زبان فارسی، زبان لکی<sup>۱</sup>.

## ۱. مقدمه

هر جامعه زبانی کم‌وبیش برای بیان پدیده‌ها و تجربیات یکسان، صورت‌های زبانی متفاوتی به کار می‌برد. به نظر می‌رسد تفاوت‌های موجود میان دو جامعه زبانی، ناشی از نگرش خاصی باشد که هریک از آن جوامع نسبت به حقایق و پدیده‌های فیزیکی یا روان‌شناختی پیرامون خود دارند. «زبان‌شناسی مقابله‌ای»، شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی<sup>۲</sup> است که به

مقابله دو یا چند زبان می‌پردازد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را مطالعه و بررسی کند. بررسی مقابله‌ای، یکی از روش‌های مطالعه زبان به‌ویژه، در رشته‌هایی همچون آموزش زبان خارجی/ دوم و ترجمه است. روند یادگیری زبان دوم بی‌شباهت به یادگیری زبان اول نیست که خود دارای ماهیت آزمون و خطا است. این یادگیری نیز در اساس، همراه با بروز خطاست. خطاها و اشتباه‌ها، قضاوت‌های نادرست و فرضیه‌های غلط، از جنبه‌های مهم یادگیری هر مهارت در محیط زبانی‌اند. پس اگر به خطاها توجه نشود، روند یادگیری مختل می‌شود. پژوهشگران معتقدند که خطاهای زبان‌آموزان در روند شکل‌گیری سیستم جدید زبانی به تحلیلی دقیق نیاز دارد، زیرا سرنخ‌های مهم برای درک ماهیت یادگیری زبان دوم در همین خطاها یافت می‌شود (Brown, 2007: 205).

تسلط به زبان فارسی به‌عنوان زبان معیار برای ایرانیان ضروری است. از یک‌سو، بر این امر واقف هستیم که گونه‌های زبانی متعددی در این مرز و بوم به چشم می‌خورد. گویشوران این گونه‌های زبانی، اعم از کردی، ترکی، لکی، لری، عربی و... برای تحصیل، اشتغال و دستیابی به موقعیت‌های اجتماعی نیازمند یادگیری زبان فارسی هستند. هر ایرانی با هر قومیت و گویشی باید قادر باشد با این زبان به راحتی در جامعه ایجاد ارتباط کند. از سوی دیگر، به‌درستی می‌دانیم ایران، کشوری باستانی است که دارای غنای فرهنگی و تمدنی والاست و زبان فارسی حامل این فرهنگ و مهم‌ترین ابزار ترویج آن است. از این‌رو، شناختن و شناساندن فرهنگ و تمدن ایران اسلامی بدون آشنایی با زبان فارسی میسر نیست. به همین سبب، اهمیت آموزش زبان فارسی ما را بر آن می‌دارد که به‌منظور کم کردن مشکلات موجود در این راه و ارائه راهکارهای آموزشی مناسب، بیش از پیش کوشا باشیم. در این مقاله درصددیم تا هم گامی در جهت آموزش زبان فارسی برداریم و هم روند یادگیری زبان دوم را برای لک‌زبانان بررسی نماییم. تحلیل خطا هرچند پیشینه‌ای گسترده دارد، به نظر می‌آید تاکنون پژوهشی در این حوزه برای آزمودنی‌های زبان لکی به‌ویژه، از منظر یادگیری دستور، صورت نگرفته است. تحلیل خطاهای زبانی، به‌طور کلی و خطاهای دستوری به‌طور خاص، امکان ارزیابی پیشرفت زبانی زبان‌آموزان را فراهم می‌سازد. جستارهایی از این دست، می‌تواند درباره خطاهای ممکن در حوزه دستور، به مدرسان آگاهی دهد و در اصلاح آن‌ها و پیشرفت زبانی زبان‌آموزان مؤثر باشد. فرض اصلی برای انجام پژوهش حاضر آن

است که خطاهای نحوی لک‌زبانان در یادگیری زبان فارسی از عوامل متعددی نشئت می‌گیرند. اکنون مسئله پیش رو این است که این خطاهای اجتناب‌ناپذیر در مسیر یادگیری، کدامند و چه عواملی در بروز آنها مؤثر است؟

آزمودنی‌های این تحقیق، دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم مقطع دبستان هستند. از این رو، جامعه آماری را ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر (۳۰ نفر پایه چهارم و ۳۰ نفر پایه پنجم) تشکیل می‌دهند. این دانش‌آموزان همه، لک‌زبانند و فارسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند. جامعه آماری مورد بررسی از دبستانی در روستای «شترخفت» از توابع شهرستان نورآباد لرستان، واقع در شصت کیلومتری خرم‌آباد انتخاب شده است. برای تشخیص خطاها نمونه‌های نوشتاری دانش‌آموزان را طی چند مرحله گردآوری کردیم؛ بدین صورت که چهار بار متوالی از دانش‌آموزان انشاها را جمع‌آوری کرده و هر بار موضوعی متفاوت را به آنها دادیم. سپس لغزش‌های مکرر هر دانش‌آموز را به‌عنوان خطا در نظر گرفتیم و مواردی را که یکبار پیش آمده بود، /شتباه قلمداد کردیم؛ چراکه خطا، لغزشی است مربوط به توانش فرد و عدم آگاهی، اما اشتباه، لغزشی است کنشی که ربطی به نقصان دانش ندارد و فرد قادر است بلافاصله لغزش و انحراف را اصلاح نماید. درنهایت، از دانش‌آموزان خواستیم که معادل لکی جمله‌های حاوی خطا را تولید کنند.

در این پژوهش، گردآوری داده‌ها به صورت میدانی است و پژوهش به روش تحلیلی انجام شده است.

## ۲. پیشینه پژوهش

گستره مطالعات انجام‌شده در حوزه تحلیل خطا، قدمتی به درازای تاریخ زبان‌شناسی مقابله‌ای دارد. مباحث مربوط به بررسی مقابله‌ای و تحلیل خطا، پژوهش‌گران و علاقه‌مندان زیادی را هم به‌لحاظ نظری و هم به‌لحاظ پژوهش‌های میدانی به سوی خود جلب کرده است. این موضوع چالش‌های زیادی را برانگیخته است تا آنجا که همواره شاهد انجام پژوهش‌های تازه در این حیطه هستیم. کوردر معتقد است از آنجا که خطاها شواهدی از چگونگی یادگیری یا فراگیری زبان را برای محققان فراهم می‌کنند، حایز اهمیت هستند. این خطاها نشان می‌دهند که زبان‌آموزان چه راهکارها و روش‌هایی در یادگیری یک زبان در اختیار دارند (Corder, 1975: 212). تاکنون

مطالعات ایرانی و غیر ایرانی متعددی دربارهٔ تحلیل خطا (در آموزش و یادگیری زبان‌های مختلف) انجام شده که در اینجا به معرفی برخی از آن‌ها می‌پردازیم. گرمی<sup>۳</sup> (2012) به بررسی انتقال زبان مادری در انگلیسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته است. وی کاربرد نادرست واج‌ها و واژه‌های انگلیسی را که متأثر از انتقال منفی بوده، بررسی و در قالب مثال‌هایی ارائه کرده است. دروس<sup>۴</sup> (2009) نوشتار دانش‌آموزان مالزیایی به زبان انگلیسی را بررسی کرده است. کار او بر بررسی واژگان و دستور زبان متمرکز است. حصیم<sup>۵</sup> (2002) خطاهای دستوری در نوشتار انگلیسی را بررسی کرده است.

علوی مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان سطح متوسط و پیشرفته را تحلیل کرده و نتیجه گرفته‌اند که برحسب بسامد رخداد، خطاهای ساختاری از بیشترین تعداد برخوردار بوده‌اند.

پیش‌قدم و مرادی مقدم (۱۳۹۲) با توجه به اهمیت عوامل اکولوژیک و محیطی در یادگیری زبان انگلیسی، به بررسی نقش والدین در کیفیت یادگیری زبان‌آموزان پرداخته و در پژوهش خود، پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت تعامل‌های آموزشی والدین و زبان‌آموزان ارائه کرده‌اند. فقیری و تاجعلی (۱۳۹۱) به بررسی و تحلیل انواع خطاهای زبانی در متون نوشتاری فارسی‌آموزان دانشگاه بین‌المللی قزوین پرداخته‌اند تا انواع خطاهای آوایی، ساخت‌واژی، دستوری و معنایی را در نوشته‌های زبان‌آموزان خارجی بیابند. مرادی مقدم (۱۳۹۱) به بررسی وضعیت آموزش تلفظ زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی پرداخته است. وی در این مقاله، جایگاه و روش آموزش تلفظ در کتاب‌های انگلیسی دورهٔ دبیرستان در ایران را بازبینی نموده است. آیتی و منوچهری (۱۳۹۰) به تجزیه و تحلیل خطاهای رایج فارسی‌زبانان در استفاده از زمان‌های دستوری زبان فرانسه بر تعدادی از زبان‌آموزان زبان فرانسه پرداخته‌اند و تأکیدشان بر بررسی تداخل زبانی است. میردهقان و بلوک اصلی (۱۳۹۰) به بررسی میزان تداخل زبان فارسی و تأثیر آن بر فرایند یادگیری زبان انگلیسی پرداخته‌اند. متولیان (۱۳۸۴) خطاهای املائی انگلیسی دانش‌آموزان فارسی‌زبان براساس عوامل مختلف زبانی را تحلیل کرده است. سلیمانی (۱۳۸۰) به مقایسهٔ خطاهای نوشتاری دانشجویان رشتهٔ انگلیسی با دانشجویان سایر رشته‌ها پرداخته و نتیجه گرفته است دانشجویانی که در زبان

اول، نوشتار بهتری دارند، به زبان دوم هم بهتر می‌نویسند. حکیم‌الهی (۱۳۷۹) خطاهای موجود در انشای دانش‌آموزان سال اول دبیرستان را شناسایی کرده و نتیجه گرفته که بیشترین فراوانی خطاها در کاربرد زبان انگلیسی مربوط به نحو بوده است.

### ۳. تحلیل خطا

همگام با تکامل دانش زبان‌شناسی به‌ویژه، در عرصه بررسی مقابله‌ای، خطاها، شناسایی آن‌ها، دستیابی به عوامل بروز خطاها، نحوه تصحیح آن‌ها و تهیه و تدوین مواد درسی سازگار با آن‌ها مورد توجه پژوهشگران و مدرسان زبان قرار گرفته است. این‌گونه بررسی‌ها را *تحلیل خطا* نامیده‌اند. از نگاه کشاورز (2011)، تحلیل خطا شیوه‌ای است که از دیدگاه نظری، قابل قبول و از نظر آموزش سودمند است. او معتقد است که کانون تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی، براساس نشانه و اثری است که خطای یادگیرنده برجای می‌گذارد و این خود نشان از درک و شناخت فرایندهای زیرساختی فراگیری زبان دوم دارد. از این طریق اطلاعاتی درباره مشکلات واقعی و عینی یادگیری فراهم می‌شود. گاس و سلینگر (2001) تمایز روشنی بین مفاهیم خطا و اشتباه را مطرح کرده‌اند. به اعتقاد آنان، اشتباه لغزشی زبانی است که ممکن است در یک لحظه رخ دهد و اشتباه‌کننده قادر است آن را تشخیص داده و فوراً اصلاح کند. این درحالی‌که خطای زبانی نظام‌مند است، به‌کرات رخ می‌دهد و زبان‌آموز قادر به تشخیص آن نیست.

بررسی نظری خطاها، توصیفی کلی از تفاوت‌ها و شباهت‌های میان دو یا چند زبان را به دست می‌دهد. این بررسی‌ها انگاره دقیقی را برای مقایسه آن‌ها فراهم کرده و مشخص می‌کند که کدام عناصر و چگونه قابل مقایسه هستند (Fisiak, 1985: 107). او از قول شرایدار<sup>۱</sup> می‌نویسد یکی از اهداف تحلیل خطاها تلاش در آسان کردن فرایند یادگیری زبان مقصد است. به اعتقاد وی مطالعه خطاها باید در قالب یک چارچوب علمی که با نظریه زبانی و یادگیری سازگار است، صورت گیرد (*Ibid*). ضیاءحسینی (1999: 67) معتقد است که از اهداف تحلیل مقابله‌ای این است که به پیش‌بینی خطاها یا به عبارتی، به تجزیه و تحلیل خطاها در یادگیری زبان دوم/ خارجی می‌پردازد. فیزیاک در این باره می‌گوید: «گردآوری اطلاعات

برای معلمان و نویسندگان متون درسی که می‌تواند هم به تدوین مواد درسی بپردازد و هم دوره‌های آموزشی را طراحی کند، از اهداف بررسی مقابله‌ای است» (Fisiak, 1985: 108). در بررسی مقابله‌ای دو زبان، ابتدا اختلافات ساختاری مشخص می‌شود. سپس این اختلافات به‌عنوان حوزه‌های مشکلات بالقوه زبان‌آموزی مطالعه می‌شوند. این ادعا که تفاوت‌های یادشده، منبع بروز مشکلات در یادگیری زبان خارجی هستند و بر پیشرفت زبان‌آموز تأثیر می‌گذارند، تحت عنوان «فرضیه بررسی مقابله‌ای»<sup>۷</sup> شناخته شده است (Crystal, 2003: 107). باور بر این است که اگر عناصر زبانی مشابه در زبان مادری و مقصد وجود داشته باشد، یادگیری زبان مقصد تقویت می‌شود. ولی تفاوت میان آن‌ها موجب دشواری‌هایی در یادگیری می‌شود. بررسی مقابله‌ای عموماً مقایسه ساختاری دو زبان از نظر آواشناسی، صرف، نحو و واژگان است. این دیدگاه بر این فرض استوار است که فراگیران زبان دوم تمایل دارند ویژگی‌های صوری زبان اولشان را به زبان دوم انتقال<sup>۸</sup> دهند. زبان‌شناسان ساختگرا به همراه روان‌شناسان رفتارگرا معتقد بودند که عادات زبانی مربوط به زبان بومی با عادت‌های زبان دوم تداخل پیدا می‌کنند و زبان‌آموزان ویژگی‌های زبان دوم را به زبان اول انتقال می‌دهند (Keshavarz, 2011: 23). این افراد تمایل دارند که صورت، معنی و توزیع این دو را از زبان و فرهنگ بومی خود به زبان و فرهنگ زبان دوم انتقال دهند (Jaims, 1981: 14). واینریچ در تعریف مفهوم انتقال می‌گوید: «نمونه انحراف‌هایی از قواعد اصلی هر زبان که در گفتار/ نوشتار افراد دوزبانه آشکار می‌شود، انتقال نام دارد» (Weinreich, 1953: 64). به باور اودلین انتقال زبان تحت تأثیر تشابه‌ها و تفاوت‌های موجود میان زبان مقصد و زبان مادری است (Odlin, 1989: 56) و گاس معتقد است که انتقال کاربرد زبان مادری در زبان دوم است (Gass, 1996: 37).

لادو معتقد بود که یادگیری واژه‌ها و ساختارهای زبانی که به‌لحاظ صورت، معنی و کاربرد میان زبان اول و دوم تفاوت فاحش دارند، به‌مراتب مشکل‌تر از مواردی است که میان زبان اول و دوم شباهت وجود دارد و یا از تفاوت کمتر برخوردارند (Lado, 1957: 98). این فرضیه بعدها به نام نظریه قوی<sup>۹</sup> مشهور شد. اما وجود برخی ابهامات و نیز انتقادات مطرح‌شده در مورد فرضیه قوی، منجر به ارائه فرضیه دیگری با عنوان فرضیه ضعیف<sup>۱۰</sup> شد. معتقدان به این فرضیه باور داشتند که یادگیری زبان که یک پدیده پیچیده

است، توسط موجود پیچیده‌ای چون انسان با یادگیری سایر حیوانات آن‌گونه که روان‌شناسان رفتارگرا تجربه کرده بودند، تفاوت دارد و معتقد بودند که اصل انتقال در مورد یادگیری انسان نمی‌تواند در کار باشد و علت ارجاع زبان‌آموز به زبان مادری و استفاده از دانش زبان مادری آن است که زبان‌آموز هنوز نکته‌های زبانی معادل را در زبان خارجی/ دوم یاد نگرفته و از زبان مادری در چنین مواقعی استمداد می‌طلبد، نه اینکه زبان مادری در موارد متفاوت مانع یادگیری می‌شود. بالاخره تعبیر میانه اولر و ضیاءحسینی به فرضیه بررسی مقابله‌ای، دیدگاه جدیدی داد. آن‌ها با ارائه فرضیه معتدله<sup>۱۱</sup> به درستی بر ماهیت کلی یادگیری انسان تأکید و بیان کردند که تفاوت‌های آشکارتر به دلیل برجستگی‌شان اغلب به آسانی مشاهده می‌شوند و در حافظه می‌مانند؛ درحالی‌که تفاوت‌های ریزتر و کوچک‌تر به دلیل تعمیم کلی نادیده گرفته می‌شوند. بنابراین، برخلاف تعبیر افراطی، تفاوت‌های برجسته همیشه منجر به دشواری بیشتر نخواهند شد (207: Brown, 2007). اولر و ضیاءحسینی اظهار کردند که تعبیر میانه‌رو بر ماهیت یادگیری انسان تأکید دارد، نه بر تقابل میان دو زبان (*Ibid*). سلینگر معتقد است که یکی از تلاش‌هایی که در راه ارزشمند کردن فرضیه بررسی مقابله‌ای انجام گرفت، تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی بود (120: Selinker, 1992). داده‌های بررسی مقابله‌ای و تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی، ما را به سوی پیش‌بینی فرایندهای زبان‌آموزی سوق می‌دهد. برای نیل به این هدف گام نهایی تعیین «منبع» خطاهاست. چرا برخی از خطاها رخ می‌دهند؟ چه ویژگی‌های شناختی و سبکی یا حتی متغیرهای شخصیتی زیربنای برخی از خطاها را تشکیل می‌دهند؟ کوردر، منابع خطاهای زبانی را سه نوع می‌داند:

۱. خطاهای بین زبانی<sup>۱۲</sup> که به دلیل تداخل زبان مادری به وجود می‌آیند؛
۲. خطاهای درون‌زبانی<sup>۱۳</sup> که به دلیل تعمیم افراطی<sup>۱۴</sup> قواعد دستوری خاص به وسیله زبان‌آموز ایجاد می‌شوند؛
۳. خطاهایی که شیوه‌های غلط آموزشی/ متن و محیط یادگیری باعث ایجاد آن‌ها است (216: Corder, 1975).

کوردر تعمیم نابجا، قیاس نادرست، گسترش افراطی، تصحیح افراطی و مقوله‌بندی نادرست را از منابع ایجاد خطاها می‌داند (217: Corder, 1975). کشاورز علاوه بر موارد

بالا، دو راهبرد «یادگیری و ارتباطی» را هم جزو منابع اصلی ایجاد خطاها می‌داند. یکی از راهبردهای یادگیری ساده‌سازی<sup>۱۵</sup> است که به وسیلهٔ زبان‌آموز به منظور کاهش زبان مقصد به یک نظام ساده‌تر صورت می‌گیرد. از راهبردهای ارتباطی می‌توان به تفسیر<sup>۱۶</sup>، وام‌گیری<sup>۱۷</sup> (ترجمهٔ لفظ به لفظ<sup>۱۸</sup> و زبان‌گردانی<sup>۱۹</sup>) اشاره کرد (Keshavarz, 2011: 29).

#### ۴. تحلیل داده‌ها

برای آنکه بتوانیم از میان داده‌ها خطاها را شناسایی کنیم، ابتدا باید قادر باشیم خطاها را از اشتباه‌ها تفکیک کنیم. اشتباه، معمولاً اتفاقی است و توسط فرد به‌طور آنی تصحیح می‌شود. اشتباه، ناشی از نقص دانش زبانی نیست، بلکه نتیجهٔ کاربرد نادرست زبان است. اما آنچه خطا تلقی می‌شود، حاکی از نقصان دانش است. برای تشخیص خطا از اشتباه، بسامد رخداد آن‌ها معیاری مناسب است که مورد توافق بیشتر تحلیل‌گران خطاهای زبانی است. از این‌رو، در این پژوهش نیز همان‌طور که در مقدمه ذکر شد، معیار تمایز خطا و اشتباه، بسامد رخداد آن‌ها با توجه به تعدد انشاهای است؛ به‌گونه‌ای که انحراف‌های زبانی نظام‌مند و مکرر که در انشاهای دیده می‌شد را خطا در نظر گرفتیم؛ اما مواردی که یکبار پیش آمده بود، اشتباه قلمداد کردیم (هرچند این امکان وجود دارد که همان یکبار هم خطا باشد). وقتی جمله‌های حاوی خطا مشخص شد، از دانش‌آموزان درخواست کردیم معادل لکی جمله‌ها را تولید کنند تا تحلیل زبان‌شناختی آن‌ها دقیق‌تر باشد. اکنون با ارائهٔ نمونه‌ها و شواهدی از خطاهای به‌کاررفته در نوشتار دانش‌آموزان، به بررسی و تأمل در آن‌ها می‌پردازیم. این خطاها شناسایی، توصیف و برحسب نوع، طبقه‌بندی شده‌اند. سپس به‌لحاظ کمی ارزیابی و بین دو پایه مقایسه شده‌اند. در ذیل به برخی از خطاها و حوزه‌های وقوع آن‌ها اشاره می‌کنیم. نمونه‌های ذیل را که جمله‌های حاوی خطاهای دستوری‌اند، با علامت\* مشخص نموده‌ایم. سپس معادل لکی جمله‌ها را آورده و درنهایت، جمله‌ها را بازسازی کرده‌ایم.



## ۴-۱. خطاهای بین زبانی

این نوع خطاها ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد هستند. یعنی به دلیل دانش/ توانش زبانی لکی در فارسی رخ داده‌اند. آن‌ها را می‌توان انتقال منفی یا تداخل لکی در فارسی قلمداد کرد. نمونه‌های ذیل از این دسته‌اند:

## ۴-۱-۱. حروف اضافه

## ۴-۱-۱-۱. استفاده نامناسب از حروف اضافه

۱. \* این‌ها را به تراکتور می‌آورند و به فروش می‌برند.

jonæ? ʔæ teraktoræ mareno ʔæra feruʃæ møren.

این‌ها را با تراکتور می‌آورند و برای فروش می‌برند.

حروف اضافه لکی در موارد زیادی با هم همپوشی دارند و هریک از آن‌ها دو، سه یا حتی چهار معادل در زبان فارسی دارند. بنابراین، فارسی‌آموزان هنگام کاربرد زبان فارسی به راحتی نمی‌توانند معادل‌گزینی کنند و همین مسئله باعث ایجاد خطا می‌شود. در این جمله زبان‌آموز به دلیل تأثیر زبان مادری، از حرف اضافه «به» به جای «با» و «برای» استفاده کرده است، زیرا در زبان لکی حرف اضافه ʔæ به دو معنای «به» و «با» به کار می‌رود. همچنین حرف اضافه ʔæra به دو معنای «به» و «برای» به کار می‌رود. در واقع، وجود یک عنصر زبانی در زبان مادری و داشتن بیش از یک معادل در زبان مقصد باعث ایجاد چنین خطاهایی شده است.

## ۴-۱-۱-۲. استفاده زائد از حروف اضافه

۲. \* همیشه با دوستانی که در آنجا داشتم، به توی باغ می‌رفتیم.

hæmyʃæ ʔægærd dusæʎe ge ʔe weræ daʃtem mætʃeYaYmen ʔe nom ba:x.

همیشه با دوستانی که در آنجا داشتم، به باغ می‌رفتیم.

در این جمله حرف اضافه دوم زائد است. در زبان لکی، استفاده توأمان از دو حرف اضافه رایج است و به همین دلیل، زبان‌آموز هنگام استفاده از زبان فارسی یکی را کافی ندانسته و از حرف اضافه دوم هم استفاده کرده است. این نکته در الگوی زبانی ʔe nom ma:ʃin به معنای \* «در توی ماشین» دیده می‌شود.



## ۴-۱-۲. حروف ربط

## ۴-۱-۲-۱. استفاده نامناسب از حروف ربط

۳. \* ما تابستان کشاورزی کردیم. دیگر من و مادرم و عمویم به تهران رفتیم.

ʔimæ tawson keʃa:værzimo kerd di meno da:mo ʔæmum tʃimenerə te:ron.

ما تابستان کشاورزی کردیم. همچنین، من و مادرم و عمویم به تهران رفتیم.

در این جمله زبان آموز از حرف ربط نامناسب «دیگر» استفاده کرده است. بسامد استفاده از این حرف ربط در زبان لکی بسیار بالا است و این خطا به دلیل انتقال بین زبانی صورت گرفته است.

## ۴-۱-۳. نشانه مفعول «را»

## ۴-۱-۳-۱. عدم استفاده از نشانه مفعول «را»

mem dærsem beX<sup>w</sup>ænem

۴. \* می‌خواهم درس بخوانم.

می‌خواهم درس را بخوانم.

me da:m feræ dus derem

۵. \* من مادرم خیلی دوست دارم.

من مادرم را خیلی دوست دارم.

جمله‌های بالا نشان می‌دهند که نشانه مفعول «را» در جایی که لازم بوده، به کار نرفته است. دلیل این خطا آن است که در زبان لکی نشانه‌ای برای مفعول وجود ندارد. از این رو، زبان آموزان هنگام کاربرد زبان فارسی دچار مشکل شده‌اند و استفاده از آن را فراموش کرده یا ضرورتی برای به کار بردن آن ندیده‌اند.

## ۴-۱-۴. جزء اسمی نامناسب در فعل مرکب

۶. \* ما باید تا می‌توانیم، درس بخوانیم تا پیش بچه‌ها خجالتی نکشیم.

ʔimæ baYæd ta mætønim daærs beX<sup>w</sup>ænim ta ʔe lo ajʃæʃ xedʒalæti nækiʃim.

ما باید تا می‌توانیم، درس بخوانیم تا پیش بچه‌ها خجالت نکشیم.

۷. \* باید بچه‌های دیگر با او خوش رفتاری کنند تا او هم خجالتی نکشد.

baYæd ajʃæʃeter ʔægærd ʔo xu bøn ta ʔøwiʒ xedʒalæti nækiʃe.

باید بچه‌های دیگر با او خوش رفتاری کنند تا او هم خجالت نکشد.

۸. \* کتاب‌ها را عوضی کردیم. ketawæλmo ʔævæzi kerd.

کتاب‌ها را عوض کردیم.

۹. \* از روی هم تقلبی نکنیم تا پیش خدا بچه‌های خوبی باشیم.

ʔe ry jæk tæqæλebi nækejm ta ʔe λo xoda ajλæλ xue bøjmen.

از روی هم تقلب نکنیم تا پیش خدا بچه‌های خوبی باشیم.

جزء اسمی یا به بیان دقیق‌تر، جزء غیر فعلی در برخی از فعل‌های مرکب لکی (از قبیل نمونه‌های بالا) به شکل اسم + - ی به کار می‌رود. به همین سبب زبان‌آموزان تحت تأثیر قواعد زبان لکی مرتکب چنین خطاهایی در فارسی شده‌اند.

۴-۱-۵. جزء فعلی نامناسب در فعل مرکب

۱۰. \* برادر بزرگم گولمان داد. bera kælenjæm gul dajmne.

برادر بزرگم گولمان زد.

در جمله بالا، فعل مرکب «گول دادن» به جای فعل مرکب «گول زدن» به کار رفته است. زیرا در زبان لکی فعل «دادن» هم به معنای «دادن» و هم به معنای «زدن» است و این دانسته/پیشینه قبلی، زبان‌آموز را در کاربرد این فعل در فارسی دچار خطا کرده است.

۴-۱-۶. گسستگی افعال مرکب انضمامی

۱۱. \* ما برای شما دعای موفقیت می‌کنیم. ʔimæ ʔæronet dua moʔæfæqYætæ

mækejm.

ما برای موفقیت شما دعا می‌کنیم.

۱۲. \* نگاه لباسشان کردم. همه از همدیگر زیباتر بود. se:r læbaseλæm kerdən.

به لباسشان نگاه کردم. یکی از دیگری زیباتر بود.

۴-۱-۷. حذف جزء اسمی فعل مرکب

۱۳. \* آقای احمدی بخاری می‌گذارد تا برای ما گرما کند.

a:Y ʔæmædi beX<sup>w</sup>arijæ mæne ta ʔæra ʔimæ gærma beke.



آقای احمدی بخاری می‌گذارد تا برای ما گرما تولید کند.

۱۴. \* نانوا نان می‌کند.  
nonawa nonæ mæke.  
نانوا نان درست می‌کند/ می‌پزد.

#### ۴-۱-۸. فعل نامناسب

۱۵. \* در تابستان همه درختان میوه می‌کنند.  
tawson kɔʎ da:ræʎ mivæ mækeæn.  
در تابستان همه درختان میوه می‌دهند.  
۱۶. \* یک ماه یا کمتر در کار کشاورزی ماندیم.  
je moŋ ja: kæmter ʔe kar keʃaværzi mænim.  
یک ماه یا کمتر در کار کشاورزی بودیم.

#### ۴-۲. خطاهای درون‌زبانی

در اینجا به ذکر نمونه خطاهایی می‌پردازیم که ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد (فارسی) هستند.

#### ۴-۲-۱. تعمیم افراطی

۱۷. \* زمین را صاف کردند و چالها را پر کردند تا جاده درست شود.  
zæmino sa:f kerdø tʃalæʎæwon per kerd ta dʒadæ dores bu.  
زمین را صاف کردند و چالها را پر کردند تا جاده درست شود.  
زبان‌آموز در یادگیری قواعد جمع‌سازی فارسی ناموفق بوده است و جمع‌سازی با «ان» را تعمیم داده و برای واژه «چاله» به کار برده که در زبان فارسی درست نیست.

#### ۴-۲-۲. قیاس نادرست

۱۸. \* اگر جایی احتیاج به معلم داشتند، به آنجا استخدام می‌شوم.  
ʔær dʒaYe ʔetiYadʒonæ meʔælem da:ʃtu ʔæ weræ ʔesdexdamæ moem.  
اگر جایی احتیاج به معلم داشتند، در آنجا استخدام می‌شوم.  
در این جمله می‌توان تخمین زد که زبان‌آموز ترکیب «به جایی اعزام شدن» را یاد گرفته و در قیاس

با آن، ترکیب «به جایی استخدام شدن» را نیز تولید کرده که نادرست است و در زبان فارسی کاربرد ندارد.

### ۴-۳. خطاهای ناشی از راهبردهای ارتباطی

این خطاها از نوع تفسیر و یا وام‌گیری هستند و در حوزه اطناب<sup>۲۰</sup> و ترجمه لفظ به لفظ رخ داده‌اند.

#### ۴-۳-۱. اطناب

۱۹. \* می‌خواهم آن‌ها را سوار کنم و آن‌ها را به هر جایی که دوست داشته باشند، آن‌ها را برسانم.

mem ?owen suar kæmo ?e hæɾ dʒaY ge X<sup>w</sup>æfo baY beræsenem.

می‌خواهم آن‌ها را سوار کنم و به هر جایی که دوست داشته باشند، برسانم.

#### ۴-۳-۲. ترجمه لفظ به لفظ

hædæfme jæsæ ge ...

۲۰. \* هدفم از این است که

هدفم این است که ...

mænzurme jæsæ ge ...

۲۱. \* منظورم به این است که

منظورم این است که ...

زبان‌آموزان مراحل مبتدی پنداشته‌اند که برای هر کلمه در زبان مادریشان (لکی) تنها یک معادل در زبان دوم (فارسی) وجود دارد. از این رو، راهبرد ترجمه کلمه به کلمه / لفظ به لفظ را که ابتدایی‌ترین روش برای برقراری ارتباط به زبان خارجی / دوم است، به کار گرفته‌اند. برای دوری از چنین خطاهایی، تشخیص درست ساختارهای دستوری نزدیک به هم در دو زبان مبدأ و مقصد (لکی و فارسی) بسیار مهم است.

#### ۴-۴. خطاهای ناشی از روش‌ها و مواد آموزشی/متن یادگیری

این خطاها نه ناشی از انتقال زبان مادری هستند و نه مربوط به زبان مقصدند؛ بلکه نتیجه عواملی همچون محیط یادگیری مانند کلاس درس، معلم، کتاب درسی، طرح درس یا راهکارها و شیوه‌های غلط آموزشی‌اند. در این پژوهش، این دسته خطاها را که بسامد رخداد بالایی هم دارند، در حوزه‌های زیر مشاهده کرده‌ایم:

##### ۴-۴-۱. حروف اضافه

##### ۴-۴-۱-۱. استفاده نادرست از حروف اضافه

۲۲. \* تا همه مردم ایران برای نقاشی من لذت ببرند.

ta kəʈ mærdem ʔe:ron ʔe næqɑʃi me kɛzæʈ bəʁen.

تا همه مردم ایران از نقاشی من لذت ببرند.

۲۳. \* باید زحمت بکشم تا برای کنکور قبول شوم.

baYæd za:mæʈ bekiʃem ta ʔe kəŋkur qæbuʈ bom.

باید زحمت بکشم تا در کنکور قبول شوم.

در جمله شماره ۲۲ زبان آموز ترکیب «از چیزی لذت بردن» را یاد نگرفته است و به جای آن «برای چیزی لذت بردن» را تولید کرده است و در جمله شماره ۲۳ به نظر می‌رسد که زبان آموز با مفهوم دقیق «کنکور» آشنایی ندارد و طرز استفاده از این کلمه را نمی‌داند.

##### ۴-۴-۱-۲. استفاده زائد از حروف اضافه

nesfe ruʒ futbolmæ mækerd.

۲۴. \* نصف روز را به فوتبال می‌کردم.

نصف روز را فوتبال می‌کردم.

##### ۴-۴-۱-۳. عدم استفاده از حروف اضافه

۲۵. \* Ø مرغ و خروس‌ها گندم می‌دهیم. ʔæ merxo kelæʃiɾæʈ gænemæ mejmen.

به مرغ و خروس‌ها گندم می‌دهیم.

۲۶. \* پلیس آن‌ها را به بازداشتگاه می‌برد و بعد Ø چندین سال آن خلافکارها را آزاد می‌کند.

polis məʁejonæra bazdaʃgaʔo bæ:de\_ʃæn sal ʔæ xelafkareʈæ aza:dæ mæke.

پلیس آن‌ها را به بازداشتگاه می‌برد و بعد از چندین سال آن خلافکارها را آزاد می‌کند. جمله شماره ۲۶ نشان می‌دهد که زبان‌آموز یاد نگرفته است در نوشتار رسمی چگونه باید زبان فارسی را به کار ببرد. بنابراین، تحت تأثیر زبان محاوره مرتکب خطا شده و حرف اضافه لازم را در انشا استفاده نکرده است.

#### ۲-۴-۴. حروف ربط

##### ۱-۲-۴-۴. استفاده نامناسب از حروف ربط

۲۷. \* باید اول دیپلم بگیری، به دانشگاه بروی، بلکه در دانشگاه هم باید درس بخوانی.  
baYæd ʔævæl dipʔem begeri betʃinere daneʃga ʔe daneʃgaʔiz baYæd  
dærs beXwæni.

باید اول دیپلم بگیری، به دانشگاه بروی. همچنین، در دانشگاه هم باید درس بخوانی.

۲۸. \* خلافکار به خانه‌ای می‌رود تا ببیند چه چیزی هست تا بردارد.

xelafkar mætfuere male ta bøine tʃæ hæ s ge hiz de.

خلافکار به خانه‌ای می‌رود تا ببیند چه چیزی هست که بردارد/ خلافکار به خانه‌ای می‌رود که ببیند چه چیزی هست تا بردارد.

در جمله شماره ۲۸ زبان‌آموز از حرف ربط به صورت مکرر در جایی استفاده کرده که کاربرد ندارد و رایج نیست. در واقع، از حرف ربط استفاده نابجا کرده است. به کار بردن دو نوع حرف ربط «تا» و «که» که ترتیب آن‌ها تفاوتی در اینجا ندارد، صحت دستوری بودن جمله را تأکید می‌کند.

##### ۲-۲-۴-۴. استفاده زائد از حروف ربط

۲۹. \* می‌خواهم کلاس پنجم را خوب بخوانم و تا موفق شوم و تا به پدر و مادر خود کمک کنم.

mem kelas pænjem xu beXwænem ta moʔæfæq bøm ʔo komæk da:wo  
bawæm bekæm.

می‌خواهم کلاس پنجم را خوب بخوانم تا موفق شوم و به پدر و مادر خود کمک کنم.

در این جمله بهتر بود در قسمت اول از «تا» و در قسمت دوم از «و» استفاده می‌شد؛ اما به نظر می‌آید که زبان‌آموز مرز استفاده این دو را نمی‌داند و از حرف ربط «و» به جز ایجاد



همپایگی و ربط، برای نشان دادن نوعی استنتاج هم استفاده می‌کند. وی نه تنها تفاوت آن‌ها را نمی‌شناسد، بلکه هر بار از هر دوی آن‌ها استفاده می‌کند که یکی زائد است.  
۳۰. \* ما اگر هر شغلی را برای آینده انتخاب کنیم، ...

?imæ hæŋ foGle ?æra ?aYendæ ?entexab kejm

ما هر شغلی را برای آینده انتخاب کنیم، ...

در جمله شماره ۳۰ استفاده از حروف ربط «اگر» و «هر» را با هم داریم که در فارسی رایج نیست و زبان‌آموز یاد نگرفته است که هریک از این دو، به تنهایی می‌تواند منظور وی را برساند. علت این عدم آگاهی می‌تواند شیوه‌ها و راهکارهای غلط آموزشی باشد.

#### ۳-۴-۲-۴. عدم استفاده از حروف ربط

۳۱. \* می‌خواهم در آینده Ø مدرک گرفتم Ø دکتر شدم، مردم بیمار را سلامت کنم.  
mem dæŋ ?aYendæ ge mædrækem gertø bimæ døktør bima:ræŋ xua kæm.  
می‌خواهم در آینده که / اگر مدرک گرفتم و دکتر شدم، مردم بیمار را سلامت کنم.  
در جمله ۳۱ زبان‌آموز باید در بند اول از حرف ربط «که» یا «اگر» و در بند بعدی از حرف ربط «و» استفاده می‌کرد.

#### ۳-۴-۳. ضمیر

##### ۳-۴-۳-۱. استفاده نامناسب از ضمیر

۳۲. \* دیدم مادر بزرگم به خانه ما می‌آید و به پیش آن رفتم.  
dim da:kæleŋæm maY ?æra mal ?imæ tʃemæra lo ?o.  
دیدم مادر بزرگم به خانه ما می‌آید و پیش او رفتم.  
در جمله بالا، زبان‌آموز از ضمیر شخصی «او» به جای ضمیر اشاره «آن» استفاده کرده که جانشین چیز/ شیء است.

##### ۳-۴-۳-۲. استفاده زائد از ضمیر

۳۳. \* ما در فصل پایین، خیلی به ما خوش می‌گذرد.  
pajiz kejlæ ?æŋ ?imæ Xwæfæ mægzære.



در فصل پاییز خیلی به ما خوش می‌گذرد.

#### ۴-۴-۴. نشانه مفعول «را»

##### ۴-۴-۴-۱. استفاده زائد از نشانه مفعول «را»

۳۴. \* برای دست‌یافتن به شغل پزشکی باید رشته تجربی را انتخاب کنیم، بعد از آن به دانشگاه برویم و حدود شش سال را آموزش ببینیم.

ʔæra ræsinæ foGl pezeʔgi baYæd reʔtæ tædzrøbi ʔentexab kejm bædæz ʔvæ betʔimere daneʔga ʔo hodud ʃæf sal a:muzeʃ bøjnim.

برای دست‌یافتن به شغل پزشکی باید رشته تجربی را انتخاب کنیم، بعد از آن به دانشگاه برویم و حدود شش سال آموزش ببینیم.

در این جمله به نظر می‌آید که زبان‌آموز تحت تأثیر زبان محاوره‌ای مرتکب خطا شده

باشد.

#### ۴-۴-۵. مقوله دستوری نامناسب

۳۵. \* دعا کردم که خدایا به پدرم سلامت بده.

duam kerd ge xoda salamæti beYæ bawæm.

دعا کردم که خدایا به پدرم سلامتی بده.

در جمله بالا زبان‌آموز به جای اسم از صفت استفاده کرده که نادرست است.

#### ۴-۴-۶. فعل

در زبان فارسی، فعل به لحاظ مقوله‌های دستوری شخص، شمار، زمان و وجه، صورت‌های صرفی گوناگونی به خود می‌گیرد. جمله‌های ذیل دارای خطاهایی از این مواردند:

##### ۴-۴-۶-۱. زمان فعل

۳۶. \* اگر به مدرسه نمی‌رفتیم، دیگر سواددار نمی‌شویم.

ʔægær ʔere mædræsæ nemætʃeYajm di sawaddar nemoYajm.

اگر به مدرسه نمی‌رفتیم، دیگر باسواد نمی‌شدیم.



در این جمله، زبان آموز از فعل زمان حال به جای زمان گذشته استفاده کرده است که این امر نشان دهنده دانش ناقص او از ساخت زمان حال و همچنین زمان گذشته است.

## ۲-۶-۴. شمار فعل

۳۷. \* من و دوستانم به گردش رفتیم. *meno dusælem tʃimnæ gærde.ʃ*

من و دوستانم به گردش رفتیم.

۳۸. \* همه مردم از آن‌ها استفاده می‌کنند.

*køλ mærdem ʔæz ʔonæ ʔestefadæ mækæn.*

همه مردم از آن‌ها استفاده می‌کنند.

## ۳-۶-۴. شخص فعل

۳۹. \* هر کس که می‌خواهید معلم شود، ... *hær kæs ge mete buæ meʔælem.*

هر کس که می‌خواهید معلم شود، ...

هر کس که می‌خواهد معلم شود، ...

۴۰. \* گفت تو باید بروند و من رفتم. *vete to baYæd betʃi meniz tʃem.*

گفت تو باید بروی و من رفتم.

گفت تو باید بروی و من رفتم.

۴۱. \* من و برادرانم خیلی او را دوست دارند. *meno beraʔæm feræ ʔo dus derim.*

من و برادرانم خیلی او را دوست داریم.

من و برادرانم خیلی او را دوست داریم.

در جمله شماره ۴۱ فارسی آموز با وجود همپایه شدن «من و برادرانم»، به دلیل عدم تسلط کافی، فعل را تنها با کلمه «برادرانم» مطابقت داده است.

## ۴-۶-۴. وجه فعل

۴۲. \* معلم باید به بچه‌ها درس یاد می‌دهد و بچه‌ها هم باسواد می‌شوند.

*meʔælem baYæd dærs niʃon ajʔæʔ be ʔo ajʔæʔiʒ sawaddar bona.*

معلم باید به بچه‌ها درس یاد دهد و بچه‌ها هم باسواد شوند.

۴۳. \* می‌خواستم به خانه خاله‌ام رفتم. *mægestem betʃmæra mal xalæm.*

می‌خواستم به خانه خاله‌ام بروم.

می‌خواستم به خانه خاله‌ام بروم.

این خطاها نیز نشان می‌دهند که روند آموزش مناسب نبوده است، یعنی طرح درس یا

شیوه تدریس اشکال داشته است.

#### ۴-۴-۶-۵. فعل نامناسب

۴۴. \* بذرها را به زمین پخش کردیم.

zæmin

بذرها را به زمین پاشیدیم.

۴۵. \* حدود بیست دقیقه را به تماشای برنامه‌های تلویزیون واگذار می‌کردم.

hodud bis deĵqæm neYa ʔæra bærnomaɫ teɫivizjɔn.

حدود بیست دقیقه را به تماشای برنامه‌های تلویزیون اختصاص می‌دادم.

#### ۴-۴-۶-۶. منفی‌سازی نادرست

۴۶. \* نباید هیچ‌وقت تیم ما بازی را نیازد.

næbaYæd hytfvæxt timæmo bebaze.

نبايد هیچ‌وقت تیم ما بازی را نیازد.

منفی‌سازی جمله بالا جالب توجه است. نکته اول اینکه «هیچ‌وقت» خود، منفی‌ساز است و می‌توان جمله را بدین صورت نوشت: «هیچ‌وقت تیم ما نیازد». دوم اینکه با اضافه کردن «نبايد» فعل جمله باید مثبت باشد، اما زبان‌آموز ضرورتی برای آن ندیده است.

#### ۴-۴-۷. اسم

۴-۴-۷-۱. استفاده از صورت مفرد به جای جمع

۴۷. \* یکی از زیبایی فصل پاییز باران است.

jæke ʔæz zibajjæɫ fæsl pajiz va:ronæ.

یکی از زیبایی‌های فصل پاییز باران است.

۴۸. \* فصل پاییز یکی از بهترین فصل سال است.

pajiz jæke ʔæz betærin fæslæɫ sa:læ.

فصل پاییز یکی از بهترین فصل‌های سال است.

در این جمله‌ها خطاهایی پیش آمده که مربوط به مسائل آموزشی است و زبان‌آموز قاعده جمع بستن اسامی را به‌درستی رعایت نکرده است. علت آن را می‌توان در نقص کتاب درسی یا نقص در طرح درس و... فرض نمود.



۲-۷-۴-۴. استفاده از نشانه جمع محاوره‌ای

۴۹. \* معلم برای شما و هم‌کلاسیات درس را توضیح می‌دهد.

meʔæʎem ʔæra homæ ʔo homkelasjæʎet dærs tozjæ me.

معلم برای شما و هم‌کلاسی‌هایت درس را توضیح می‌دهد.

۵۰. \* در تابستان خیلی کار انجام داده‌ام. tawson karæʎ feræme kerdeYæ.

در تابستان خیلی کارها انجام داده‌ام.

در دو جمله بالا زبان آموز، زبان محاوره‌ای را وارد زبان نوشتار کرده است.

پس از بررسی چنین خطاهایی، تعداد و درصد وقوع آن‌ها برای همه زبان‌آموزان به

دست آمد. در جدول ۱ این آمار را نشان داده‌ایم:

جدول ۱ انواع، تعداد و درصد خطاها برای کل آزمودنی‌ها

انواع خطاها	تعداد خطاها	درصد خطاها
خطاهای نحوی ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد (خطاهای بین زبانی)	۴۴	۶۰/۱۷
خطاهای نحوی ناشی از فرایند یادگیری زبان مقصد (خطاهای درون‌زبانی)	۴	۶۰/۱
خطاهای نحوی ناشی از راهبردهای ارتباطی	۲۲	۸۰/۸
خطاهای نحوی ناشی از روش‌ها و مواد آموزشی (متن یادگیری)	۱۸۰	۷۲
جمع	۲۵۰	۱۰۰

در جدول‌های ۲ و ۳، تنوع خطاها و حوزه‌های وقوع آن‌ها را به‌تفکیک پایه‌های تحصیلی نشان داده‌ایم:

جدول ۲ انواع خطاها، حوزه‌های وقوع آنها، تعداد هر خطا و تعداد کل خطاها برای پایه چهارم

پایه چهارم		
تعداد خطاها	انواع خطاها و حوزه‌های وقوع آنها	
۶	حرف اضافه	
۳	حرف ربط	
۵	نشانه مفعول «را»	
۲	جزء اسمی نامناسب در فعل مرکب	
۲	جزء فعلی نامناسب در فعل مرکب	
۴	گسستگی افعال مرکب انضمامی	
۴	حذف جزء اسمی فعل مرکب	
۳	فعل نامناسب	
۱	تعمیم افراطی	
۳	قیاس نادرست	
۲	تفسیر	تقریب
۶		اطناب/درازگویی و تکرار
۶	وام‌گیری	ترجمه لفظ به لفظ
۸	حرف اضافه	
۱۲	حرف ربط	
۶	ضمیر	
۰	نشانه مفعول «را»	
۶	مقوله دستوری نامناسب	
۱	فعل	زمان
۵۵		شمار و شخص
۹		وجه
۶		حذف فعل
۵		فعل نامناسب
۱		منفی‌سازی نادرست
۳	اسم	جمع‌سازی نادرست
۱۵۹	جمع	

جدول ۳ انواع خطاها، حوزه‌های وقوع آنها، تعداد هر خطا و تعداد کل خطاها برای پایه پنجم

پایه پنجم		
تعداد خطاها	انواع خطاها و حوزه‌های وقوع آنها	
۶	حرف اضافه	
۳	حرف ربط	
۲	نشانه مفعول «را»	
۲	جزء اسمی نامناسب در فعل مرکب	
۰	جزء فعلی نامناسب در فعل مرکب	
۱	گسستگی افعال مرکب انضمامی	
۱	حذف جزء اسمی فعل مرکب	
۰	فعل نامناسب	
۰	تعمیم افراطی	
۰	قیاس نادرست	
۲	تقریب	تفسیر و ام‌گیری
۲	اطناب/ درازگویی و تکرار	
۴	ترجمه لفظ به لفظ	
۷	حرف اضافه	
۹	حرف ربط	
۵	ضمیر	
۱	نشانه مفعول «را»	
۳	مقوله دستوری نامناسب	
۰	زمان	فعل
۲۵	شمار و شخص	
۴	وجه	
۷	حذف فعل	
۵	فعل نامناسب	
۰	منفی‌سازی نادرست	
۲	جمع‌سازی نادرست	
۹۱	جمع	
	خطاهای نحوی ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد (خطاهای بین‌زبانی)	
	خطاهای نحوی ناشی از فرایند یادگیری زبان مقصد (خطاهای درون‌زبانی)	
	خطاهای نحوی ناشی از راهبردهای ارتباطی	
	خطاهای نحوی ناشی از روش‌ها و مواد آموزشی (متن یادگیری)	

## ۵. نتیجه‌گیری

در جستار حاضر، به بررسی انواع خطاهای نحوی لک‌زبانان در یادگیری و کاربرد زبان فارسی پرداختیم. این پژوهش نشان داد که از طریق تحلیل خطا می‌توان حوزه‌های مشکلات بالقوه زبان‌آموزی را یافت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که خطاهای زبان‌آموزان مورد بررسی، به‌طور کلی از چهار منبع زیر ناشی شده است:

نخست، خطاهای نحوی ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد/ انتقال منفی (به‌طور عمده در حوزه افعال)؛ دوم، خطاهای نحوی ناشی از پیچیدگی‌های زبان مقصد (از جمله تعمیم افراطی و قیاس نادرست)؛ سوم، خطاهای نحوی ناشی از راهبردهای ارتباطی (شامل تفسیر: انواع تقریب و اطناب) و چهارم، خطاهای نحوی ناشی از متن یادگیری، یعنی روش‌ها و مواد آموزشی (بیشتر درباره حرف اضافه، فعل و اسم). گفتنی است خطاهای نحوی نوع چهارم با ۷۲ درصد بیشترین درصد وقوع را به خود اختصاص داده است. در مورد این درصد بالا می‌توان این‌گونه استدلال کرد که بیشتر این خطاها طبق طبقه‌بندی کوردن (1975)، نمی‌توانند جزو خطاهای درون‌زبانی باشند و در دسته راهبردهای یادگیری هم نمی‌گنجند؛ از طرفی این خطاها جزو خطاهای بین‌زبانی نیز نیستند، زیرا ساختار زبان لکی این مسئله را تأیید نمی‌کند. گفتنی است انتقال بین‌زبانی برای زبان‌آموزان «مبتدی» عاملی چشمگیر و مهم است، اما در این پژوهش، زبان‌آموزان «مقاطع چهارم و پنجم ابتدایی» به‌دلیل اینکه حداقل سه سال در معرض زبان فارسی بوده‌اند، کمتر دچار خطاهای بین‌زبانی شده‌اند و مهم‌ترین عامل ایجاد خطا برای آنان انتقال نیست. نکته دیگر اینکه آموزگاران این دانش‌آموزان، همه بومی هستند و زبان فارسی برای خود آنان زبان دوم است. از این‌رو، برای دانش‌آموزان لک‌زبان، متن یادگیری (معلم، محیط و مواد آموزشی) عاملی مؤثرتر از انتقال بین‌زبانی و نیز انتقال درون‌زبانی در یادگیری زبان فارسی است؛ هرچند تداخل زبانی به‌عنوان یکی از مشکلاتی که زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان خارجی/ دوم همواره با آن مواجه‌اند، مطرح بوده است، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برای جامعه آماری مورد بررسی، محیط و مواد آموزشی اثرگذارتر بوده است. باور بر این است که فرایندهای یادگیری زبان دوم در بزرگسالان، به تأثیر زبان مادری بر زبان دوم، حساس‌تر است. به‌ویژه، در صورتی که فرایندهای یادشده با فاصله از یکدیگر صورت پذیرد. با وجود این واقعیت، در جستار

حاضر تداخل زبانی، کم‌رنگ‌تر از محیط و مواد آموزشی نمود یافته است.

مقایسهٔ بسامد وقوع خطاهای ایجادشده در دو پایهٔ تحصیلی چهارم و پنجم، مبین این نکته است که به موازات تسلط هر چه بیشتر زبان‌آموز بر زبان مقصد (فارسی)، از تعداد خطاها کاسته می‌شود. این نتیجه، بر مقولهٔ قاعده‌مندی خطاها و این نکته که خطاها انحراف‌های نظام‌مند یادگیری‌اند، مهر تأیید دیگری است. آنچه در بررسی دستور دو زبان فارسی و لکی شایان توجه است، مبحث کاربرد حروف اضافه است. همان‌طور که دیدیم، حروف اضافه در این زبان تفاوت‌های زیادی با زبان فارسی دارد. این حروف، در موارد متعددی با هم همپوشی داشته و کاربردهایی چندگانه دارند. از این رو، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان در این زمینه، یعنی کاربرد حروف اضافه در فارسی مشکلات زیادی داشته باشند. با این وجود، در عمل دیدیم که تعداد خطاهای زبان‌آموزان در زمینهٔ حرف اضافه که ناشی از انتقال زبان مادری است، کمتر از خطاهای مربوط به حرف اضافه ناشی از روش‌ها و مواد آموزشی است (ر. ک: جدول‌های ۲ و ۳). به عبارت دیگر، مقولهٔ مشکل حرف اضافه با وجود تفاوت بین دو زبان فارسی و لکی، باعث ایجاد خطای بیشتر نشده است. بر این مبنای یافته‌های پژوهش فرضیهٔ لدو را مورد تردید قرار می‌دهد. در مقابل، براساس فرضیهٔ معتدله می‌توان ادعا کرد که تفاوت‌های ظریف موجب دشواری یادگیری می‌شود، نه تفاوت‌های آشکار و مهم‌تر اینکه در ایجاد خطاهای نحوی لک‌زبانان به‌ویژه، زبان‌آموزانی که مرحلهٔ مبتدی را پشت سر گذاشته‌اند، منبع اصلی خطاها نه زبان مادری و نه زبان خارجی است، بلکه خطاهای فردی هستند که علت آن‌ها می‌تواند معلم، شیوهٔ تدریس یا کتاب‌های درسی آن‌ها باشد.

در آموزش هر زبان، باید اصول و شیوه‌هایی خاص را در نظر داشت که نادیده انگاشتن آن‌ها به پیچیدگی بیشتر زبان‌آموزی می‌انجامد. اکنون که حوزهٔ بروز خطاهای نحوی دانش‌آموزان مشخص شده است، می‌توان راهبردهای مناسبی اتخاذ کرد تا از امکان تکرار چنین خطاهایی کاست و به تبع آن به زبان مقصد نزدیک‌تر شد. این خطاهای دستوری مشخص‌شده، می‌توانند به معلمان یادآور شوند که بخشی از تلاش‌های آموزشی آنان باید به این نکته معطوف شود که عملکرد زبان‌آموزان در کدام موارد به یادگیری نزدیک بوده و در کدامیک از حیطه‌ها نیازمند توجه بیشتری است؛ زیرا خطای زبان‌آموز بازخوردی است که از



طریق آن می‌توان برای نقاط ضعف یادگیری، راهکار مناسبی ارائه کرد. گرچه از نتایج این تحقیق می‌توان دریافت که تداخل زبانی مهم‌ترین مشکلی نیست که فارسی‌آموزان لک‌زبان با آن مواجه هستند، یافته‌ها نشان می‌دهد که در برخی حوزه‌های نحوی از قبیل حروف اضافه، نشانه مفعول «را»، کاربرد فعل‌های مرکب و... این تداخل را می‌توان مشاهده نمود. به همین دلیل، لازم است که معلمان این خطاها را یادآوری کنند و در توضیح آن‌ها بیشتر همت گمارند تا زبان‌آموزان متوجه آن‌ها شده، بکوشند که از تکرارشان بپرهیزند.

سخن آخر اینکه در نظر داشتن فرایندهای زیرساختی فراگیری زبان و در پی آن، طراحی دوره‌های آموزشی مناسب، درجه‌بندی مواد آموزشی براساس سطح سادگی/ دشواری، انتخاب تمرین‌ها و تکالیف مناسب (مرتبط با نوع خطاهایی همچون کاربرد نامناسب زمان، شمار و شخص فعل، کاربرد نامناسب وجه فعل، مقوله دستوری نامناسب، منفی‌سازی نادرست، جمع‌سازی نادرست و... که بیشتر ناشی از محیط یادگیری بوده‌اند) راهکارهایی برای یادگیری بهتر زبان فارسی برای زبان‌آموزان یادشده است. همچنین استفاده از منابع و کتاب‌های کمک‌آموزشی و انجام ارزیابی‌های منظم و دوره‌ای، گام‌هایی در آسان کردن فرایند یادگیری برای آنان است.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

۱. زبان لکی از زبان‌های ایرانی شاخه زبان‌های جنوب غربی است. این زبان در کنار گویش لری در استان لرستان صحبت می‌شود و دارای لهجه‌های نورآبادی، کوهدشتی، بیرانوندی و... است. زبان لکی خارج از استان لرستان در استان‌های کرمانشاه، ایلام، همدان، فارس، مازنداران و خوزستان نیز به کار می‌رود. این زبان در خارج از ایران نیز در کشورهای عراق و ترکیه گویشور دارد.

2. applied linguistics
3. Grami
4. Darus
5. Hasyim
6. Sridhar
7. contrastive analysis hypothesis
8. transfer
9. strong version
10. weak version



11. moderate version
12. interlanguage errors
13. intralanguage errors
14. overgeneralization
15. simplification
16. paraphrase
17. borrowing
18. literal translation
19. language switch
20. circumlocution

## ۷. منابع

- آیتی، اکرم و فاطمه منوچهری (۱۳۹۰). «تجزیه و تحلیل خطا در استفاده از زمان دستوری زبان فرانسه توسط فارسی‌زبانان با دانش زبان انگلیسی». *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات زبان و ترجمه*. س ۴۴. ش ۱. صص ۵۷-۷۲.
- پیش‌قدم، رضا و مصطفی مرادی مقدم (۱۳۹۲). «مطالعه اکولوژیک در آموزش زبان: نقش والدین در پیشرفت سطح یادگیری زبان انگلیسی فراگیران». *مجله علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*. د. ۴. ش. ۴. (پیاپی ۱۶). صص ۳۱-۵۴.
- حکیم‌الهی، مهنا (۱۳۷۹). *تجزیه و تحلیل خطاهای دستوری و واژگانی متون انگلیسی نوشته‌شده توسط دانش‌آموزان ایرانی مقطع متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز. تهران.
- سلیمانی، حبیب (۱۳۸۰). *بررسی مقابله‌ای توانایی نوشتن در زبان‌های خارجی و فارسی با تأکید بر نظم منطقی کلام و مهارت زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. تهران.
- علوی مقدم، سیدبهنام و معصومه خیرآبادی (۱۳۹۱). «تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیر فارسی‌زبان (مخاطبان مجلات رشد)». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. س ۱۱. ش ۴۳. صص ۴۳-۵۹.
- فقیری، غلام‌محمد و محبوبه تاجعلی (۱۳۹۱). «بررسی و تحلیل انواع خطاهای زبانی در ۲۰۰۰ جمله از متون نوشتاری فارسی‌آموزان دانشگاه بین‌المللی قزوین». *مجموعه مقالات*

- نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی. شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- متولیان نایینی، رضوان (۱۳۸۴). تجزیه و تحلیل خطاهای دانش‌آموزان فارسی‌زبان در املاي انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه تهران.
  - مرادی مقدم، مصطفی (۱۳۹۱). «بررسی وضعیت آموزش تلفظ و جایگاه آن در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران». *مجله علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*. ۳. ش ۲. صص ۱-۲۵.
  - میردهقان، مهین‌ناز و مهرداد بلوک اصلی (۱۳۹۰). «تحلیلی بر تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی توسط زبان‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی (شهرستان رشت)». *مجله رشد آموزش زبان*. ۲۵. ش ۳. صص ۴-۱۰.

#### Reference:

- Alavi-Moghadam, B. & M. Kheirabadi (2012). "Analysis of Writing Errors of Iranian Non-speakers ". *Quarterly Journal of Educational Innovations*. " Vol. 11. No. 43. Pp. 43-59 [In Persian].
- Ayati, A. & F. Manuchehri (2011). "Error Analysis in French Tence by Persian Speakers with English Knowledge". *The Journal of Language Studies and Translation*. Year 44. No. 1. Pp. 57-72 [In Persian].
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. (New Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Corder S.P. (1975). "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition". *Language Teaching and Linguistics Abstracts*. No. 8. Pp. 201- 217.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. (5<sup>th</sup> Edition). London: Blackwell Publishing.
- Darus, S. (2009). "Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School-Students in Malaysia: A Case Study". *European Journal of Social Sciences*. Vol. 8. No. 3. Pp. 483- 495.



- Faghiri, G. & M. Tajali (2012). "Analysis of Error Types in 2000 Sentences of Written Texts by Persian Learners of Gazvin International University. " *Journal of the First International Conference on Expansion of Persian Language*. The Council of Expansion of Persian Language and literature. Ministry of Culture and Islamic Guidance [In Persian].
- Fisiak, J. (1985). *Contrastive Analysis and The Language teacher*. Edmonton: Pergamon Press. Ltd.
- Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (Secod Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1996). "Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer". in *W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.). Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press.
- Grami, M.A. (2012). "L1 Transfer among Arab ESL Learners: Theoretical Framework and Practical Implication for ESL Teaching". *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 2. No. 8. Pp. 1552- 1560.
- Hakim-Ellahi, M. (2000). *Grammatical and Lexical Error Analysis in English Texts Written by Iranian High School Students*. M.A. Thesis of Linguistics. Islamic Azad University. Central Tehran Branch [In Persian].
- Hasyim, S. (2002). "Error Analysis in the Teaching of English" . *journal of Petra Christian University*. Research Center. (Indonesia). Vol. 14. No. 1. Pp. 42- 50.
- Jaims, C. (1981). *Contrastve Analysis* .Gostivar. Longman: Limited.
- Keshavarz, M.H. (2011). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. (New Edition). Tehran: Rahnama Publications.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arber. MI: University of Michigan Press.
- Mirdehghan, M. & M. Boluk Asli (2011). "A Study of Persian Interference in English Learning by Students of Intermediate School (Rasht). " *Foreign Language Teaching Journal*. Vol. 25. No. 3. Pp. 4-10. [In Persian].

- Moradimoghadam, M.; A. Hosseini Fatemi & S. Malekzadeh (2012). "A Study of the Pronunciation Teaching and Its Place in High-school English Books in Iran". *Journal of Language Related Research*. Scientific Research Quarterly. Vol. 3. No. 2. Pp. 1-25. [In Persian].
- Motevalian Naeini, R. (2005). *Error Analysis of Persian Students in English Spelling*. M.A. Thesis of Linguistics. University of Tehran [In Persian].
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pishghadam, R. & M. Moradi-Moghaddam (2014). "An Ecological Study of Language Teaching: Parents' Role in Improving the Learners' Proficiency Level of English". *Journal of Language Related Research*. Scientific Research Quarterly. Vol. 4. 4 (Tome 16). Pp. 31-54 [In Persian].
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. White Plains. New York: Longman. Publishing Group.
- Soleimani, H. (2001). *A Contrastive Analysis of Writing Ability in Foreign Language and Persian with Emphasis on Logical Order of Speech and Language Ability*. M.A. Thesis. Teacher Training University. Tehran [In Persian].
- Weinreich, H. (1953). *Languages in contact*. Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York.
- Ziahosseini, S.M. (1999). *A Contrastive Analysis of Persian and English Error Analysis: For Students of Translation and English Education*. Tehran: Nashr- e Vira.