

## تحلیل اشکالات نوشتاری دانش آموزان ایرانی غیر فارسی زبان (مخاطبان مجلات رشد)

سید بهنام علوی مقدم\*  
معصومه خیرآبادی\*\*

### چکیده

باسوادی در ساده‌ترین تعریف خود به معنای کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن به زبان رسمی است. اگرچه اکثر دانش‌آموزان برای تسلط یافتن بر دو مهارت یاد شده تلاش می‌کنند اما برای دانش‌آموزان ایرانی مناطق غیرفارسی‌زبان، نسبت به مناطق فارسی‌زبان آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی با محدودیت‌های بیشتری روبه‌روست. در فرایند زبان‌آموزی بروز خطا پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر است و «تحلیل خطا» راهی است برای شناسایی نیازهای آموزشی در جهت بهبود کیفیت موادآموزشی و شیوه‌های تدریس. منظور از تحلیل خطا، مطابقت جمله‌های تولیدشده در گفتار یا نوشتار زبان‌آموزان با جمله‌های گویشوران بومی به‌لحاظ سازگاری یا عدم‌سازگاری با قواعد زبان مورد مطالعه است. در این تحقیق خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان سطح متوسط و پیشرفته مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌است. آمار ارایه شده شامل ۱۰۰ مورد خطاست که در چهارگروه خطاهای املائی، خطاهای واژگانی، خطای ساختاری و خطای کاربردشناختی بررسی شده‌اند. داده‌های

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۹/۱۲ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۱/۲/۲۳

\* عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

\*\* کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان از دانشگاه علامه طباطبائی

تحقیق از دست‌نوشته‌های مخاطبان مجلات رشد گردآوری و به روش توصیفی تحلیل و بررسی شده است. هدف تحقیق دستیابی به پربسامدترین خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی زبان است. نتایج نشان داد که برحسب بسامد رخداد، خطاهای ساختاری با ۷۲ درصد میزان وقوع از بیشترین تعداد برخوردار بوده‌اند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان ایرانی ترک زبان در کاربرد نکات دستوری دارای ضعف هستند. به نظر می‌رسد این نتیجه قابل تعمیم به سایر دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان ایرانی نیز می‌باشد. بنابراین در تهیه متون آموزشی و کمک‌آموزشی باید به این موضوع بیشتر توجه شود.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطا، خطاهای نوشتاری، متون آموزشی، متون کمک آموزشی، دانش‌آموزان غیرفارسی زبان.

#### مقدمه

زبان فارسی، زبان رسمی جمهوری اسلامی ایران است؛ از این رو تسلط بر دو مهارت خواندن و نوشتن در این زبان، برای تمامی ایرانیان امری حیاتی و مهم به‌شمار می‌آید. آموزش و پرورش، به‌عنوان نهاد اصلی آموزشی در ایران، این وظیفه را بر عهده دارد که علی‌رغم وجود زبان‌ها و گونه‌های زبانی مختلف در این مرزوبوم، زبان فارسی را به‌عنوان مهم‌ترین عامل اتحاد ملی گسترش دهد. از این‌رو کتاب‌های درسی به زبان فارسی معیار نگاشته شده‌اند و این بدان معناست که گویشوران سایر زبان‌ها و لهجه‌های محلی (عربی، ترکی، کردی، لری و...) به منظور تحصیل، اشتغال و دستیابی به موقعیت اجتماعی نیازمند یادگیری زبان فارسی هستند.

اگرچه مسئولان امر در آموزش و پرورش همواره کوشیده‌اند تا با تهیه مواد آموزشی مناسب و به‌کارگیری شیوه‌های مطلوب، فرصت‌های برابری را برای همه دانش‌آموزان فراهم‌آورند اما به نظر می‌رسد یادگیری زبان فارسی (که ممکن است هرگز به‌خوبی زبان مادری فراگرفته نشود) به‌عنوان پیش شرط تحصیل، حضور در اجتماع و یافتن شغل برای دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان ایجاد دشواری نماید. به‌ویژه با در نظر گرفتن این واقعیت که در اکثر مناطق معلمان محلی مشغول تدریس هستند و احتمالاً دارای لهجه بوده و حتی ممکن است در کلاس از زبان محلی استفاده کنند. تأثیر این محدودیت‌ها بر یادگیری مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان غیرقابل چشم‌پوشی است. لذا جهت پرداختن به این مهم و شناسایی برخی نقاط قوت و ضعف روش‌ها و مواد آموزشی زبان فارسی در مناطق غیربومی<sup>۱</sup>، ارزیابی بازخوردهای به‌دست‌آمده از نوشتار دانش‌آموزان این مناطق می‌تواند سودمند باشد.

مجلات رشد مخاطبان بسیاری در سراسر کشور دارند و نامه‌های زیادی را از آنها دریافت می‌کنند. نکته قابل توجه در بیشتر نامه‌های مخاطبان غیرفارسی زبان، خطاهای نوشتاری است. خطاهایی مانند املای ناصحیح، کاربرد ساختارهای نامتعارف و واژگان نادرست. تکرار خطاها در نوشته‌های متعدد نشان دهنده این است که برخی از نکات در آموزش زبان فارسی نیازمند توجه بیشتری هستند. با در نظر گرفتن این موضوع که تحلیل خطاهای زبانی می‌تواند نقاط ضعف را نمایان سازد، نگارندگان به بررسی ویژگی‌های زبانی این نوشته‌ها، از منظر خطاهای رایج نوشتاری، پرداختند. در این تحقیق، خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ترک‌زبان، در دو گروه متوسط و پیشرفته، مورد بررسی قرار گرفته است.

### پیشینه تحقیق

#### مطالعات خارجی

مطالعات فراوانی در باب تحلیل خطا صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به مقالات هاسیم<sup>۲</sup> (۲۰۰۲)، دان<sup>۳</sup> (۲۰۰۷)، لیو<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) و داروس<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) اشاره کرد. در این نمونه‌ها، محققان با بهره‌گیری از روش تحلیل خطا، منشأ بروز و شیوه برطرف کردن خطاهای نوشتاری به زبان دوم را یافته‌اند.

هاسیم (۲۰۰۲) برخی از خطاهای دستوری در نوشتن جملات انگلیسی را براساس نظریه‌های زبان‌شناسی تحلیل کرده است. نتایج به دست آمده از تحقیق او این موضوع را تأیید می‌کند که تحلیل خطا برای بهبود یا ارتقای تکنیک‌های آموزش زبان انگلیسی ضرورت دارد. معلمان از طریق این روش می‌توانند ضمن آگاهی از مقولاتی که برای زبان‌آموزان ایجاد دشواری می‌کنند، عملکرد خود را نیز ارزیابی نموده و با تهیه مواد آموزشی سازماندهی شده تکنیک‌های آموزشی خود را ارتقا دهند. دان (۲۰۰۷) هم پس از بررسی خطاهای نوشتاری دانشجویان ترم هشت یکی از دانشگاه‌های گوانگ‌دنگ<sup>۶</sup> نشان می‌دهد که خطاهای بین‌زبانی در نوشتار بیشتر دانشجویان ترم بالای این دانشگاه رخ داده است. بنابراین انتقال از زبان مادری (تداخل) در بروز برخی از خطاها نقش دارد و در مسیر یادگیری زبان دوم، دانستن ساختارهای پایه دستوری و افزایش دامنه لغات، کلید دستیابی به هدف است.

لیو (۲۰۰۸) تأثیر دو روش تصحیح مستقیم و تصحیح غیرمستقیم خطاها را، در بهبود وضعیت نوشتن زبان‌آموزان سطح پیشرفته، مورد مقایسه قرار داده است. در تحقیق او ۱۲ دانشجو در دو گروه مجزا شرکت کرده‌اند. این دانشجویان ابتدا درباره موضوع‌های از پیش تعیین شده مقالاتی

نوشته‌اند و پس از مشخص شدن خطاهای نوشتاریشان به دو روش مذکور، مجدداً نوشته خود را تصحیح نموده‌اند. نتایج تحقیق حاکی از آن است که تصحیح غیرمستقیم، در کاهش خطاهای واژگانی زبان‌آموزان، از روش تصحیح مستقیم مؤثرتر است. اگرچه این مقاله مستقیماً با موضوع تحقیق مرتبط نیست، اما می‌تواند در نحوه برخورد معلمان با خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

داروس (۲۰۰۹) با مطالعه ۷۲ انشا که توسط دانش‌آموزان مالزیایی به زبان‌انگلیسی نوشته شده نشان داده است که عدم رعایت قوانین دستوری در بروز خطاهای نوشتاری این دانش‌آموزان بسیار مؤثر بوده است. جامعه آماری این تحقیق متشکل از ۳۷ پسر و ۳۵ دختر دوره راهنمایی تحصیلی بوده که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموخته‌اند. نتیجه دیگر این است که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق از ضعف دایره لغات برخوردار بودند و جملات تولید شده توسط آنان بدون معنا و گاهی غیرقابل درک بود.

نتایج تحقیقات مذکور نشان می‌دهد که عدم شناخت یا رعایت ساختارهای پایه، ضعف دایره لغات و نیز تداخل زبان مادری در بروز خطاهای نوشتاری موثرند.

## مطالعات ایرانی

مطالعات ایرانی قابل توجهی هم وجود دارند که در قالب ترجمه، کتاب یا مقاله، و از منظرهای مختلف، خطاهای نوشتاری را مورد توجه قرار داده‌اند. برخی از این مطالعات عبارتند از: رضائی (۱۳۷۶)، سلیمانی (۱۳۸۰)، یارمحمدی<sup>۷</sup> (۱۳۸۱)، کاظمی (۱۳۸۴)، متولیان نایی (۱۳۸۹) و ... رضائی (۱۳۷۶) تأثیر مهارت زبان‌آموزان در زبان دوم (انگلیسی) را بر ترجمه و نوشتار مورد توجه قرار داده‌است. در تحقیق او، خطاهای لغوی و ساختاری نوشتار دو گروه ضعیف (دارای مهارت کم در زبان انگلیسی) و قوی (دارای مهارت زیاد در زبان انگلیسی) با یکدیگر مقایسه شده است. نتایج نشان داده است که مهارت افراد در زبان دوم بر کیفیت نوشتار، پیچیدگی نحوی و خطاهای نوشتاری آنها تأثیر می‌گذارد. سلیمانی (۱۳۸۰) هم خطاهای نوشتار دو گروه از دانشجویان ایرانی را مقایسه کرده است: گروه اول دانشجویان ایرانی (فارسی‌زبان) که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند و گروه دوم دانشجویان ایرانی (فارسی‌زبان) رشته‌های دیگر. در این مقاله رابطه بین سطح مهارت زبانی و نوشتار صحیح بررسی شده و نشان داده است دانشجویانی که در زبان اول نوشتار بهتری دارند، به زبان دوم هم بهتر می‌نویسند؛ البته به شرط آنکه مهارت زبانی کافی در زبان دوم را هم کسب کرده باشند. به‌عبارت دیگر، مهارت زبانی و

نظم منطقی کلام در هر دو زبان اول و دوم، عامل تعیین کننده در توانایی نوشتن است. دو تحقیق فوق با تأیید نتایج یکدیگر نشان می‌دهند که خطاهای نوشتاری عمدتاً در اثر نداشتن مهارت زبانی کافی اتفاق می‌افتد.

یارمحمدی (۱۳۸۱) الگوهای مختلف ساخت جمله (جایگاه اجزای جمله، نحوه بیان مالکیت و ...) را در دو زبان فارسی و انگلیسی با یکدیگر مقایسه کرده و به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری دو زبان پرداخته است. نتیجه این که تفاوت‌های ساختاری دو زبان، امکان بروز خطا را برای یادگیرندگان ایجاد می‌کند که لازم است در آموزش به این نکات توجه شود. به عنوان مثال جایگاه فعل در دو زبان انگلیسی و فارسی با یکدیگر متفاوت است و عدم رعایت این نکته، در نوشتن به بروز خطا می‌انجامد:

ف: مردی در باغ است.

E: A man is in the garden

E: A man in the garden is\*

در تحقیق یارمحمدی، تقابل‌های آوایی (همخوان‌ها و واکه‌ها، لهجه و آهنگ و ...) و واژگانی دو زبان (واژه‌های ساده و مرکب، الگوهای متفاوت ساخت واژه، اصطلاحات و ...) هم با یکدیگر مقایسه شده است.

کاظمی (۱۳۸۴) خطاهای نحوی لک زبانان را هنگام یادگیری زبان فارسی مورد مطالعه قرار داده است. متولیان نایی (۱۳۸۹) هم خطاهای املائی دانش‌آموزان فارسی زبان را براساس عوامل متفاوت تحلیل و بررسی نموده تا راه‌کارهای مناسبی برای تشخیص علت خطاها در اختیار معلمان قرار دهد.

علت‌هایی که برای خطاهای املائی در مقاله حاضر مورد توجه قرار گرفته عبارت است از: خطاهای انتقال (تفاوت نظام نوشتاری انگلیسی و فارسی، تفاوت نظام واجی دو زبان و تفاوت ساختار هجایی)، خطاهای قیاسی (ناآشنایی با املائی پربسامد متناظر با واج‌ها و ناآشنایی با قواعد نگارشی) و فقدان دانش ساختوازی.

## مبانی نظری

### مهارت نوشتاری

در زبان‌شناسی، گفتار بر نوشتار مقدم است، زیرا بر اساس شواهد، مدت‌ها قبل از ابداع خط و به‌کارگیری آن، تنها وسیله ارتباطی بشر نشانه‌های کلامی یا گفتاری بوده است. در فراگیری

زبان نیز ابتدا کودک بر مهارت‌های گفتار و شنیدار تسلط پیدا می‌کند و بعد از آن در مدرسه به دو مهارت خواندن و نوشتن دست می‌یابد. در فرآیند زبان‌آموزی مهارت نوشتن دیرتر و دشوارتر از مهارت‌های دیگر حاصل می‌شود. از این‌رو، از گویشوران یک زبان تعداد اندکی در نوشتن انشا یا مقاله مهارت لازم را به دست می‌آورند. بسیاری از دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌ها در نوشتن یک نامه رسمی با مشکل مواجه می‌شوند؛ حتی ممکن است در بین دانش‌آموختگان رشته‌های ادبیات فارسی هم افرادی یافت شوند که قادر به نوشتن یک متن ادبی قابل قبول نباشند. بنابراین دور از تصور نیست که دستیابی به این مهارت در بین افرادی که قصد دارند زبان دیگری (دوم/خارجی) را بیاموزند دشوارتر و با موانع بیشتری همراه باشد.

براون<sup>۸</sup> (۲۰۰۱، ص ۳۳۵) معتقد است «نوشتن نتیجه تفکر، گزینش و اصلاح روش‌هاست و هر یک از این مراحل خود نیازمند مهارت‌های ویژه‌ای است که همه سخنگویان یک زبان به‌طور طبیعی از آنها برخوردار نیستند. به همین دلیل، آموزش این مهارت باید به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را بر چگونگی آفرینش ایده‌ها، سازماندهی عوامل انسجام متن، استفاده از نشانگرهای گفتمانی<sup>۹</sup> و قوانین معنایی که در یک متن نوشتاری پیوستگی ایجاد می‌نمایند، از جمله اصلاح متن به‌گونه‌ای که معنای دقیق‌تری داشته باشد، ویرایش متن به لحاظ دستوری و نهایتاً نوشتن متن، متمرکز نماید».

### خطا<sup>۱۱</sup> و اشتباه<sup>۱۲</sup>:

از منظر زبان‌شناسی بین خطا و اشتباه تمایز وجود دارد. گس و سلینکر<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۳) تفاوت بین خطا و اشتباه را این‌گونه تعریف می‌کند: «به نظر می‌رسد خطاها نظام‌مند باشند و طبق قاعده خاصی رخ-بدهند. مثلاً خطاها هنگامی بروز می‌کنند که دانش یک زبان‌آموز از قوانین زبان هدف ناکافی است؛ بنابراین خطاها نشان دهنده ضعف ساختار زبان‌شناختی زبان‌آموز در مرحله‌ای معین از یادگیری هستند. بروز خطا به دفعات زیاد اتفاق می‌افتد و توسط زبان‌آموز قابل تشخیص نیست. خطاهای نظام‌مند میزان دانش زبان‌آموز از زبان هدف را آشکار می‌کنند که همان توانش انتقالی اوست.»

اما اشتباهات، برخلاف خطاها، انحرافات تصادفی هستند که با هیچ نظامی مرتبط نیستند و همان نوع از کنش زبانی را می‌نمایانند که ممکن است در گفتار یا نوشتار گویشوران بومی هم رخ دهد. لغزش‌های زبان<sup>۱۳</sup>، گوش<sup>۱۴</sup> یا قلم<sup>۱۵</sup>، شروع اشتباه، عدم تطابق فعل با فاعل در جملات پیچیده و طولانی و... نمونه‌هایی از اشتباهات هستند. بنابراین، اشتباهات، که بر اثر عوامل غیرزبانی

مانند خستگی، احساسات، محدودیت‌های حافظه، عدم تمرکز و عواملی از این دست رخ می‌دهند، نوعاً تصادفی بوده و توسط خود زبان‌آموز قابل تصحیح می‌باشند. (به نقل از کشاورز<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۱)

تمایز قابل شدن بین خطا و اشتباه همواره برای معلمان و محققان چالش برانگیز بوده است. با این وجود یک معیار کلی مورد توافق بیشتر تحلیل‌گران وجود دارد که همان بسامد رخداد<sup>۱۷</sup> است. براساس این معیار، خطاهایی که بسامد رخداد آنها کم است به‌عنوان اشتباه یا خطاهای کنشی<sup>۱۸</sup> تلقی می‌شوند و آنهایی که بسامد رخداد بالایی دارند، به‌عنوان خطاهای نظام‌مند در نظر گرفته می‌شوند. با این وجود در نظر گرفتن بسامد رخداد به‌عنوان تنها معیار تعیین خطا یا اشتباه چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. بعضی از خطاها به این دلیل کمتر رخ می‌دهند که تعداد الگوهای دستوری به کار رفته در آنها کمتر است. استراتژی پیشگیرانه‌ای که توسط زبان‌آموز به کار گرفته می‌شود نیز می‌تواند از بروز خطاها با بسامد زیاد جلوگیری نماید (همان منبع).

### تحلیل خطا<sup>۱۹</sup>:

تحلیل خطا نوعی از مطالعات زبان‌شناسی است که به خطاهای یادگیرندگان زبان دوم توجه می‌کند. شاخه تحلیل خطا در یادگیری زبان دوم توسط کورد<sup>۲۰</sup> و همکارانش در سال ۱۹۷۰ پایه‌گذاری شد. در این مطالعات فرض بر آن بود که بسیاری از خطاهای یادگیرندگان به درک نادرست آنها از قوانین زبان جدید مربوط می‌شود. تا آن زمان خطاها به‌عنوان کاستی‌هایی که باید از بین بروند معرفی می‌شدند. کورد<sup>۲۱</sup> (۱۹۶۷) نظری کاملاً متفاوت در این زمینه ارائه نمود و اظهار داشت که خطاها در فرایند یادگیری زبان دوم دارای اهمیت هستند. به نظر او تحلیل نظام‌مند خطاهایی که از زبان‌آموزان سر می‌زند، محدوده‌هایی را که نیازمند توجه بیشتر در هنگام آموزش هستند به معلمان می‌نمایاند (به نقل از داروس، ۲۰۰۹).

کورد<sup>۲۲</sup> (۱۹۷۳) خطاها را در چهار گروه طبقه‌بندی کرده است: حذف<sup>۲۳</sup> سازه‌های ضروری، اضافه‌کردن<sup>۲۴</sup> سازه‌های غیرضروری، انتخاب<sup>۲۵</sup> سازه‌های نادرست و عدم رعایت<sup>۲۶</sup> ترتیب اجزاء. کورد خود نیز معترف است که این طبقه‌بندی برای توصیف خطاها کافی نیست و به‌همین دلیل سطوح زبان‌شناختی تکواژشناسی، نحو و واژگان را نیز در نظر می‌گیرد (به نقل از اردوغان، ۲۰۰۵).

بروز خطا ممکن است در طیف گسترده‌ای اتفاق بیفتد که شامل واج، تکواژ، واژه، جمله، یا حتی بند باشد. براون<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۰) برحسب این‌که خطاها انتقال پیام را مختل و ارتباط را دچار مشکل نمایند یا خیر، دو نوع خطا را برمی‌شمرد: خطاهای جهانی<sup>۲۸</sup> و خطاهای محلی<sup>۲۹</sup>. خطاهای

جهانی، به‌طور کلی مانع از انتقال پیام شده و فهم منظور گوینده را برای مخاطب غیرممکن می‌سازند. اما خطاهای محلی، معمولاً در نتیجه نقض جزئی یکی از قوانین ساخت جمله هستند و بنابراین مخاطب می‌تواند معنای مورد نظر گوینده را حدس بزند.

خطاها به لحاظ منشأ نیز متفاوت‌اند. در تحلیل خطا دو منشأ در نظر گرفته می‌شود: انتقال بین‌زبانی<sup>۲۶</sup> و انتقال برون‌زبانی<sup>۲۷</sup>. برخی از خطاها در نتیجه تداخل زبان مادری رخ می‌دهند که به‌عنوان خطاهای بین‌زبانی در نظر گرفته می‌شوند. برخلاف دیدگاه رفتارگرایانه، این‌گونه خطاها، در تحلیل خطا به‌عنوان ماندگاری عادت‌های قدیمی در نظر گرفته نمی‌شوند، بلکه نشانه‌هایی هستند که حاکی از نهادینه‌کردن و جستجو برای یافتن ساختار زبان جدید می‌باشند. خطاهای بین‌زبانی ممکن است در تمامی سطوح اعم از واجی، واژگانی، ساختاری و معنایی از زبان اول به زبان دوم انتقال یابند. خطاهای برون‌زبانی ربطی به تداخل زبان اول ندارند بلکه نتیجه یادگیری اشتباه یا ناقص قوانین زبان دوم هستند. این خطاها منعکس‌کننده تلاش یادگیرندگان برای ساده‌تر کردن زبانی است که قصد یادگیری آن را دارند. گسترش افراطی<sup>۲۸</sup> مانند استفاده از پسوند زمان گذشته (ed-) برای همه افعال، نمونه‌ای از این‌گونه خطاهاست (همان منبع).

تحلیل خطا از جنبه‌های گوناگونی برای معلمان و کارشناسان آموزش اهمیت دارد. اولاً با تحلیل خطا معلمان دانشی کلی درباره خطاهای دانش‌آموزان به‌دست می‌آورند. در یادگیری زبان جدید بروز خطا اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین معلمان باید تحمل بعضی از خطاها، به‌ویژه خطاهای محلی را داشته باشند.

ثانیاً خطاها می‌توانند به معلمان بگویند که عملکرد زبان‌آموزان در کدام موارد به هدف نزدیک بوده و کدام یک از حیطه‌ها نیازمند توجه بیشتری هستند. به‌عبارت دیگر خطاهای زبان‌آموزان بازخوردهای ارزشمندی هستند که ما از طریق آنها می‌توانیم درباره نقاط ضعف چاره‌اندیشی کنیم.

ثالثاً به دلیل این‌که ما می‌توانیم از اشتباهات به‌عنوان وسیله‌ای برای یادگیری استفاده کنیم، خطاها برای زبان‌آموزان ضروری هستند؛ و سرانجام این‌که بعضی از خطاها باید برطرف شوند، در غیر این صورت در ذهن زبان‌آموزان نهادینه می‌شوند. نظریه تحلیل خطا به همراه نظریات دیگر بر این نکته تأکید دارند که یادگیری به‌صورت مرحله‌ای اتفاق می‌افتد و موفقیت، حاصل بهره‌برداری از اشتباهات است (فانگ و خومی، ۲۰۰۷).

با توجه به مطالب مذکور، در این تحقیق خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان به‌عنوان نمونه‌ای از غیرفارسی‌زبانانی که فارسی را به‌عنوانی زبانی دیگر می‌آموزند، تحلیل و بررسی می‌شوند.



## روش تحقیق

تحقیق حاضر به روش توصیفی انجام شده است. متون انتخابی متعلق به دانش‌آموزان گروه‌های سنی نوجوان و جوان است که به لحاظ سطح‌بندی، در سطوح متوسط و پیشرفته قرار می‌گیرند. در مجموع از ۱۵ متن مورد مطالعه، ۱۰۰ خطا به‌دست‌آمده است. به‌منظور یافتن پربسامدترین این خطاها، آنها در چهار گروه بررسی شده‌اند: گروه اول: خطاهای املائی، نگارشی. گروه دوم: خطاهای ساختاری. گروه سوم: خطاهای واژگانی. گروه چهارم: خطاهای کاربردشناختی. جامعه آماری این پژوهش متشکل از ۱۵ متن نوشتاری در قالب نامه یا داستان است که از میان آثار مخاطبان ترک زبان مجلات رشد انتخاب شده‌اند.

## بحث و بررسی

خطاهای نوشتاری متون مورد مطالعه، با ارائه مثال‌هایی از هر یک از چهار گروه به‌قرار زیر است:

## جدول ۱. خطاهای املائی، نگارشی

نوع خطا	مثال	میزان وقوع
املائی نادرست کلمات	<p>- آنها همه <u>توهمات</u> [توهمات] کودکی بود.</p> <p>- چند روز بعد به <u>خواستگاری</u> [خواستگاری] او می‌رویم.</p> <p>- انگشت اشاره ام رو گذاشتم تو دهنم تا <u>هواسم</u> [حواسم] جمع بشه.</p> <p>- مات و <u>مبهود</u> [مبهوت] به اطرافم نگاه کردم.</p> <p>- با آن موهای ژولیده و بلیزی [بلوزی] که دکمه‌هایش را بالا و پایین بسته بودم.</p> <p>- امیدوارم که <u>مطلب</u> مرا <u>بپذیرید</u> [بپذیرید]</p> <p>- پایم را روی بدن بی‌جان و <u>خوشکیده</u> [خشکیده] برگهای رنگ و رو رفته ... می‌گذاشتم.</p> <p>- دلم می‌خواست یکی از گل‌ها رو <u>بچینم</u> و <u>بزارم</u> [بگذارم] روی موهام</p> <p>- خدا را هزاران مرتبه شکر کرد که <u>روزیه</u> [روزی] حلالی برای خانواده‌اش می‌برد.</p> <p>- <u>گنجیشک</u> [گنجشک]</p> <p>- می‌خواهم تا <u>عبد</u> [ابد] با شما زندگی کنم</p>	۱۱
عدم تناسب از علائم نگارشی	<p>- من که کمی ترسیده بودم بلند داد زدم [:] تو دیگه کی هستی؟ [گیومه]</p> <p>- گفتم [:] ناراحت نباش [گیومه]</p> <p>- انگار برق مرا گرفت [.] حالا چه کنم [؟] دیر کردم [.]</p>	غیر قابل محاسبه

## جدول ۲. خطاهای ساختاری

میزان وقوع	مثال	نوع خطا
	<p>- ما اجاره بودیم در خانه خاله‌ام. [ما در خانه خاله‌ام اجاره نشین بودیم].                      - بعضی‌ها نمی‌دانند چطور که این آب را می‌نوشیم تهیه می‌شود. [بعضی‌ها نمی‌دانند این آب را که می‌نوشیم، چطور تهیه می‌شود]                      - دعا کردم که ... خاله‌ام به ما بگوید معذرت می‌خواهم [برای کارهایی که با شما کردم]                      - قبل از گفتن مادرم که منرا ببر در اتاقم بخواباند، به مادرم گفتم که من می‌روم بخوابم. [قبل از اینکه مادرم بخواند من را ببر در اتاقم بخواباند به او گفتم که ...]                      - حرف‌های خواهرم را به خاطر سپردم تا وقتی با مهتاب بیشتر آشنا شدم این ویژگی‌ها را [بینم] او دارد یا نه؟                      - به سحر مادرم گفتم [مادرم به سحر گفت]                      - من گفتم: سحر نگران نباش من پلیس و همکارانم پس چه کاره هستند [هستیم]                      در این جامعه [من پلیس و همکارانم در این جامعه چه کاره هستیم]                      - الهام گفتم: نگران مادرم نباش می‌گویم به او [به او می‌گویم] که می‌رویم ...</p>	<p>عدم رعایت ترتیب اجزای جمله</p>
	<p>- همیشه مادرم را سرزنش می‌کرد می‌گفت: این زندگی تو [است] و این زندگی من.                      - مردم انگار از قحطی آمده‌اند. یکی وسایل شور [می‌خرد]، یکی سبزی، یکی پیاز.                      - منم با لبخند بهش فهموندم که متوجه حرفش [شدم] رفتم و ...                      - از تمامی بزرگان و مدیران و همکاران جنابعالی که جهت شادی بچه‌ها برنامه‌ریزی می‌فرمایید و ما را در جهت هدفمان راهنمایی و الگو می‌شوید، باز نمی‌توانم [تشکر کنم]                      - در آخر نتیجه گرفت هر کاری بخواند [بکند/ انجام دهد] باید تجربه آن را [کار] داشته باشد.                      - هر موقع از مدرسه به خونه می‌اومدم می‌دیدم پدر و مادرم هر دو تاشون بالای گاز [نشستن] و [توی] دستاشون سیم و سنجاق [است] و مشغول مصرف مواد مخدره [مخدر] هستند.                      - پدر مینا مایه دار و پولدار [بود] به بابام کار داد.</p>	<p>حذف فعل بدون قرینه</p>

## ادامه جدول ۲

	<p>- فکر می‌کردم با بازیگری یا کارگردانی می‌توانستم [می‌توانم] پولدار شوم.  - من با دو چرخه‌چرخه ام ۱ ساعت در حیاط بازی می‌کردم [کردم] و بعد خسته شدم.  - او به سر و روی خود می‌زند [می‌زد] و می‌گفت.  - خیره به گل‌های قالی کرد [نگاه کرد / به گل‌های قالی خیره ماند]  - اشک در چشمان ناهید گره خورد [حلقه زد]  - همه با خدای خود خلوت کرده و درد دل می‌کند [می‌کنند]  - آنها همه توحمت [توهمات] کودکی بود. اصلاً واقعیت ندارد [نداشت].  - روز اول من و خواهرم در مدرسه ۵ دقیقه دیرتر حضور داشتیم [داشتیم]  - با خدای خودم عهد بسته بودم که اگر تو سالم بودی [باشی] و هیچ اتفاقی  برایت پیش نیامده باشد ....</p>	
۱۴	<p>- وزیر اعظم با گریه [گریه] به او گفت.  - روزی [پیرمرد] برای کار از خانه بیرون آمد ولی یک چیز آن [او] را ناراحت می‌کرد.  - تمام لباس هایم گل [گلی] شد.  - هر کسی [همه] با دستان پر از مغازه سبزی فروشی بیرون می‌آمدند.  - با هر [همه] ترسی که داشتیم وارد درمانگاه شدم.  - سوگند یاد می‌کنم که همیشه خودم را از شر وسوسه‌های شیطانی و مرموزی  [مرموز] نگاه دارم.  - من به او گفتم که لهجه هر کس نماد شخصیت آدمی [او] است.  - من هم که آن صحنه را می‌دیدم درون خودم [درونم] مثل کاغذ می‌سوخت.  - اذیتی که از پدر و مادرم می‌کشیدم خیلی بر رویم اثر و تأثیرپذیر [موثر] بود.  - معلم وقتی درس پرسید بلد نشدم [نبودم]  - بچه‌ها کمی شلوغی [شلوغ] کردند.  - از سحر پرسیدم سحر پدر و مادرت چه کاره ست؟ [هستند]  - دیدم چشم‌های سحر اشکی [پر از اشک] شد  - در همین روزها مجله‌ای به دستم رسید که [در آن] یکی یا دو مورد [از] این  تجربه‌های تلخی [تلخ] بود.</p>	بکارگیری صورت نادرست اجزای جمله (اسم، فعل، صفت و...)
۳	<p>- رنده ها از کلاغ [ها] گرفته تا پرستوها ....  - یکی از بچه [ها] از روی صندلی داد زد...  - شیلنگ آب را باز گذاشته بعضی موقع [مواقع] با تلفن صحبت می‌کنند.</p>	عدم استفاده از علامت جمع

ادامه جدول ۲

<p>۱۸</p>	<p>- قلم اینجانب به [برای بیان] بزرگی شما قاصر است          - بهش [برایش] تعریف کردم.          - آن روز من هم به مینا قول دادم ... برایش [بهش / به او] یاد دهم.          - مانند مار زبونش آدم [را] نیش می زد.          - اشک در [از] چشمانم جاری شد.          - اینجانب... دانش آموز سال اول دبیرستان که [ه] در دبیرستان امام سجاد (ع) تبریز مشغول تحصیل می باشم.          - در [بر / روی] پشت بام دراز کشیده و به آن تاریک بی انتها چشم دوخته بودم.          - درست است که به [برای] هر متر مکعب آب بدهکار پول می شوند....          - با اینکه ۱۵ سال داشتم سنگینی درسام [درسهام] از یک طرف و اذیت پدر و مادرم [ازطرف دیگر] بر دوشم بود.          - با این که [به این دلیل که] او و من همدیگر را دوست داشتیم به او جواب مثبت دادم و ....          - مادرم قبل از مدیر مدرسه، قوانین مدرسه را برای ما [به ما] یادآوری می کرد          - مثل اینکه زیون مهتاب [را] موش خورده بود          - من به [برای] خواهرم تعریف کردم که ....          - مهتاب اتفاقی برای [به] من نشان داد          - سلام من آنوسا هستم می خوام سرنوشتم را به [برای] شما تعریف کنم.          - به [برای] من یک بشقاب برنج بکشید          - تمام ارثی که از پدرت برای [به] تو رسیده مال خودت          - رفتم سراغ دوستم که محسن را برابم [یا من] آشنا کرده بود.</p>	<p>هدف یا کاربرد زیبایی خروف</p>
<p>۱۲</p>	<p>خاله‌ام تمام چیزهایی را که پدر و مادرم می خواستند برای من بگیرند] وقتی مادرم با خاله‌ام می نشست و صحبت می کردند [می کرد] و مادرم وسایلی را که می خواستند برای من بگیرند به خاله‌ام می گفت، خاله‌ام قبل از تمام شدن حرف مادرم می رفت زودتر برای پسر خود [ش] می گرفت.          - بعد از خوردن شام پدرم به مادرم گفت که بیاید [مادرم] ببیند من خوابم یا خواب نیستم.          - جریمه‌ات این است که بیایی انشایت را که موضوع آن یک روز پاییزی بود [را] بخوانی.          - در آخر نتیجه گرفت هر کاری بخواهد [بکند/انجام دهد] باید تجربه آن [کار] را داشته باشد.          - سحر گفت: آنوسا ... اون خونه و یک باغ در روستای پدرم [که هست] به من داده است.          - قبل از گفتن مادرم که من را ببر در اقامت بخواباند، به مادرم [او] گفتم که من می روم بخوابم.          - [من در سال ۱۳۸۲ که اول ابتدایی بودم، یادم است] یادم است در کودکی که علم و آگاهی زیادی نداشتم [عکس هایی را که در آن زمان با خانواده و خویشاوندان خود گرفته بودم] می نشستم و با افرادی که داخل عکس بودند صحبت می کردم.          - حالا درسام به [یک] طرف [باشن] اما ....          - به روز که مشغول درس بودم [به کامپیوترم] یکی خودشو بهم معرفی می کرد.          - من وقتی پنجره اقامت را باز می کنم کوه‌های بلند [ولی] به نظر من کوچک است [هستند]          - من یادت باشه دوستم لو نمی دم: [من] وقتی صورت تو رو دیدم که چه بچه ساده‌ای هستی</p>	<p>نگار برای جمله و جمله</p>

## جدول ۳. خطاهای واژگانی

میزان وقوع	مثال	نوع خطا
۹	<p>- از مطبوعات [روزنامه فروشی] یک مجله خریدم. صفحات را جلو زدم. [ورق زدم] - ما اجاره [نشین] بودیم. - هر کاری برای پسر خود [ش] می‌کرد ولی اگر من چیزی از او می‌خواستم قادر [حاضر] به انجام کارهای من نمی‌شد. - ماه با نور سیمین گونش [سیمگون] مانند الماسی در دل سیاهی می‌درخشد. - من هم از وقت [فرصت] استفاده کردم و به طرف کلاس رفتم. - چون یه روز به علت [خاطر] پدر و مادرم و کتکشان نتونسته بودم به درس و مشقم برسم.... - پدرم با کمرش [کمبرندش] مثل همیشه کتک حسابی بهم زد - همان‌طور که سحر با طناب دیروز شب [دیشب] اومد همون طور هم رفت - در اسرع موقع [وقت] به جایی که گفته بود رسیدیم</p>	به‌کارگیری نادرست واژگان
۳	<p>- چقدر خوشحال [و شاد] شدم - نهایت سپاسگزاری [و تشکر و قدردانی] را می‌نمایم - از آنروز به بعد اخلاق ناهید بی‌نهایت عوض شده بود [و فرق می‌کرد].</p>	تکرار عبارت‌ها یا واژگان هم‌معنا

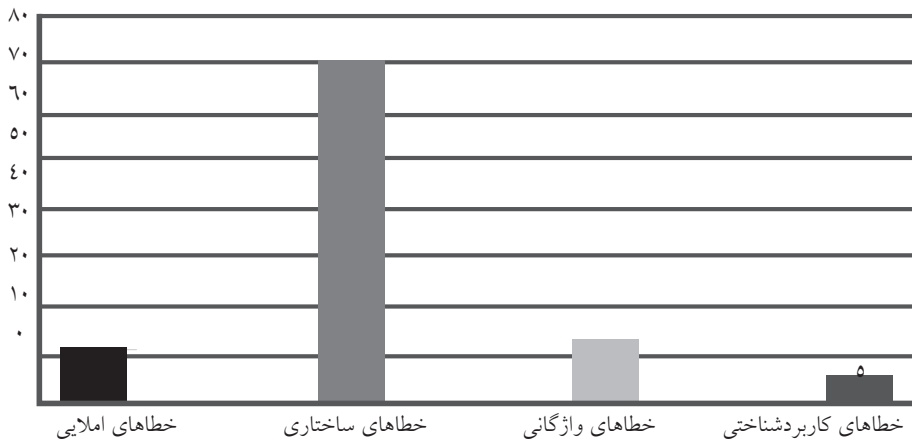
## جدول ۴. خطاهای معناشناختی و کاربرد شناختی

میزان وقوع	مثال	نوع خطا
۵	<p>- امیدوارم که با چاپ اثر اینجانب اشتیاقم را دو چندان نموده تا [من] از این راه تشویق شده و داستانهای دیگری هم .... بتوانم بنویسم. [و من را تشویق نموده تا بتوانم داستانهای دیگری هم بنویسم] - حدس می‌زنم [شک دارم] راه درست کدام است. - خدا خدا می‌کردم [نمی‌دانستم] که با چه کسی دوست خواهم شد - ناگهان صدایی آمد صدای تا کسی بود - در خانه حتی با مادرم مهربان‌تر با پدر خوش رو تر بود دیگر با آن‌ها حرفی نمی‌زدم [در خانه با مادرم که مهربان‌تر و پدرم که خوش‌روتر از قبل شده بودند]</p>	نهم - به دلیل انسجام یا عدم انسجام یا عدم کاربرد صورت نوشته شده توسط گویشوران بومی

## جدول ۵. مقایسه میزان وقوع خطاها

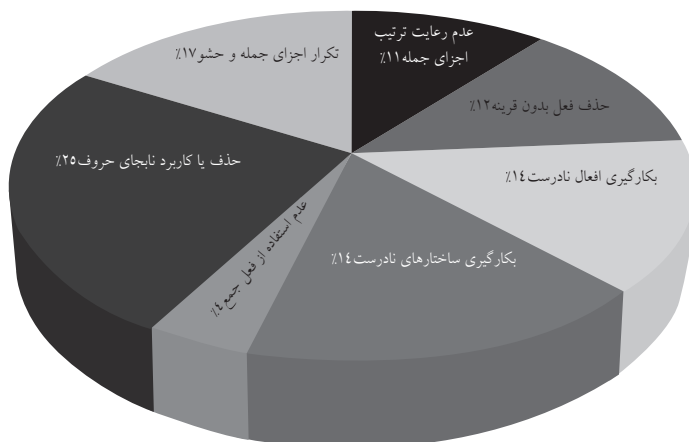
میزان وقوع	نوع خطا
۱۱	املایی
۷۲	ساختاری
۱۲	واژگانی
۵	کاربردشناختی

### درصد وقوع خطاها



نمودار ۱ درصد وقوع هر یک از خطاها (املايي، ساختاري، واژگاني و کاربردشناختي)

طبق نمودار ۱، بیشترین خطاها متعلق به عدم رعایت نکات دستوری بوده و خطاهای کاربردشناختي کمترین درصد را داشته‌اند.



نمودار ۲ مقایسه میزان وقوع هر یک از خطاهای ساختاري

نمودار ۲ نشان می‌دهد که از میان خطاهای ساختاری، حذف یا کاربرد نابجای حروف بیشترین میزان وقوع را داشته است. به عبارت دیگر دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان در کاربرد حروف زبان فارسی ضعف دارند. همچنین حذف فعل بدون قرینه و بکارگیری افعال نادرست مجموعاً ۲۸ درصد از خطاهای ساختاری را به خود اختصاص داده‌اند که حاکی از ضعف دانش‌آموزان مورد مطالعه در این زمینه است.

### نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که برحسب بسامد رخداد، خطاهای ساختاری با ۷۲ مورد وقوع از بیشترین تعداد برخوردار بوده‌اند. ۱۱ مورد خطای املائی، ۱۲ مورد خطای واژگانی و ۵ مورد خطای کاربرد شناختی هم وجود داشته است. عدم رعایت علائم نگارشی، در نوشته‌های مورد بررسی، به اندازه‌ای زیاد است که محاسبه آنها عملاً غیرممکن به نظر می‌رسد.

از دیگر خطاهای نوشتاری قابل ملاحظه در متون مورد مطالعه، در هم‌آمیختن سبک محاوره‌ای و عامیانه است به طوری که بعضاً به خطاهای املائی هم منجر شده است. همچنین کاربرد نادرست حروف یا حذف گروه‌های حرف اضافه هم از خطاهای بارز در متون مورد مطالعه بود. عدم تطابق فعل با فاعل، حذف فعل بدون قرینه، عدم رعایت ترتیب اجزای جمله و بکارگیری مفاهیم تکراری هم از خطاهای قابل تأمل است. به نظر می‌رسد تداخل زبان مادری در بروز خطاهای ذکر شده نقش قابل توجهی دارد؛ بنابراین توجه بیشتر به این مقولات ضروری است.

در مجموع، نتایج تحقیق نشان دهنده آن است که مخاطبان غیرفارسی زبان، حتی پس از گذراندن دوره‌های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان هم مهارت کافی در نوشتن به زبان فارسی را پیدا نمی‌کنند. عدم توانایی کافی در نوشتن یک متن قابل فهم توسط یک نوجوان یا جوان باسواد، نشانه‌ای از ضعف مواد آموزشی است. بنابراین ضرورت دارد که برای برطرف کردن این کمبود چاره‌ای اندیشیده شود.

امکان تغییر در کتاب‌های درسی و گنجاندن مطالب ویژه برای مخاطبان مناطق غیرفارسی‌زبان اگر غیرممکن نباشد، فرآیندی دشوار و زمان‌بر است. ممکن است تهیه کتاب‌های کمک‌آموزشی و توزیع آنها در این مناطق هم به همان اندازه دشوار باشد. تهیه فیلم و سی‌دی هزینه‌بر بوده و به این دلیل که احتمال دسترسی دانش‌آموزان مناطق روستایی به اینترنت کمتر از مناطق شهری است، امکان آموزش از طریق سایت هم در عمل ضعیف به نظر می‌رسد. از این‌رو باید گزینه منطقی‌تری را انتخاب کرد.

مجلات رشد فراگیرترین رسانه کمک‌آموزشی هستند که می‌توانند به‌عنوان ابزار مناسب برای این منظور مورد توجه واقع شوند. این مجلات تنها مرجع رسمی هستند که انتظار می‌رود با ارایه مواد کمک‌آموزشی مناسب به مخاطبان پرتعداد خود در رفع موانع آموزشی مورد استفاده قرار بگیرند. از آنجا که تعداد قابل توجهی از مخاطبان مجلات کمک‌آموزشی رشد دانش‌آموزان مناطق غیرفارسی زبان هستند، استفاده از ظرفیت مجلات می‌تواند در بهبود وضعیت نوشتن این گروه تأثیرگذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود آموزش برخی نکات ساختاری (مانند صرف افعال)، علایم نقطه‌گذاری و سبک‌های نوشتن به‌صورت مداوم و دنباله‌دار در مجلات رشد گنجانده شوند. به این منظور بهتر است در هر شماره ستون‌ها یا صفحاتی جهت آموزش تفاوت مذکور اختصاص داده شود. بهتر است این صفحات از جذابیت‌های بیشتری برخوردار باشند. به‌عنوان مثال می‌توان به داستان‌های کوتاه یا متونی که نکات مورد نظر را در قالب طنز بیان می‌کنند اندیشید.

## منابع

- رضائی، مهرداد. (۱۳۷۶). *تأثیر زبان اول بر نوشتار زبان دوم* (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- سلیمانی، حبیب. (۱۳۸۰). بررسی مقابله‌ای توانایی نوشتن در زبانهای خارجی و فارسی با تأکید بر نظم منطقی کلام و مهارت زبان (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- کاظمی، فروغ. (۱۳۸۴). بررسی خطاهای نحوی لک‌زبانان در یادگیری و کاربرد زبان فارسی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- کورد، استیون پیت. (۱۳۸۲). تجزیه و تحلیل خطا و زبان بینابین (ترجمه علی بهرامی). تهران: رهنما.
- متولیان نایی، رضوان. (۱۳۸۹). تحلیل کیفی خطاهای املاي انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان. *رشد آموزش زبان*، (۹۷)، ۱۶-۲۲.
- Dan, H (2007). *On Error Analysis of English Major's from the Perspective of Interlanguage Theory*. Foreign Language Department of Huizhou University, Huizhou, Guangdong
- Darus, Saadiyah (2009). Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483-495
- Brown, Douglas H. (2001). *Teaching by Principles, an interactive approach to language pedagogy*. Longman: San Francisco State University
- ERDOĞAN, Vacide (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-270
- Fang XIE, Xue-mei JIANG (2007). Error Analysis and the EFL Classroom Teaching. *US-China Education Review*, 4(9), 10-14
- Hasyim, S. (2002). Error Analysis in the Teaching of English. *journal of Petra Christian University*, Research Center. *Indonesia*, 14(1), 42-50
- Keshavarz. M.H. (2011). *Contrastive Analysis & Error Analysis* (New Edition), Tehran, Rahn-



.ama Press

Liu, Yingliang (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15, 65-79

Yarmohammadi, L. (2001). *A Contrastive Analysis of Persian and English*, Payame Noor University.

## پی‌نویس

1. Non-native
2. Sunardi Hasyim
3. He Dan
4. Yingliang Liu
5. Saadiyah Darus
6. Guangdong
- 7.yarmohammadi
8. Discourse markers
9. error
10. mistake
11. mistake
12. Gass and Selinker
13. Slips of tongue
14. Slips of ear
15. Slips of pen
16. Keshavarz
17. Frequency of occurrence
18. Performance errors
19. Error analysis
20. omission
21. addition
22. selection
23. misordering
24. Global
25. Local
26. Interlingual Transfer
27. Intralingual Transfer
28. overgeneralization