

## تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان (مطالعه موردی متون نوشتاری زبان آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی «ره» قزوین)<sup>۱\*</sup>

ابوالقاسم غیائی زارچ<sup>۲</sup>  
فاطمه جعفری<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

### چکیده

تحلیل خطای زبان آموزان، یکی از ابزارهای سنجش کارایی آموزش به شمار می آید. با بهره گیری از این ابزار، می توان علاوه بر عیب یابی نظام آموزشی، به نقاط ضعف زبان آموزان در مهارت های گوناگون پی برد تا کیفیت آموزشی را بهبود بخشید. تحلیل خطا در دو شاخه نظری و کاربردی بررسی می شود. در تحلیل نظری خطا، سبب و چگونگی ایجاد خطا در ذهن زبان آموز بررسی

---

<sup>۱</sup> بر خود لازم می دانیم از دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین به سبب در اختیار قراردادن تسهیلات لازم برای به سرانجام رسیدن این پژوهش قدردانی می نمائیم.

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.20106.1551

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی ادبیات و هنر، استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین (نویسنده مسئول)؛ Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، مربی گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین؛ Jafari@plc.ikiu.ac.ir

می‌شود. در تحلیل کاربردی خطا، با بررسی و دسته‌بندی خطاها، راه‌حل‌های مناسبی از جنبه منابع و شیوه‌های آموزش برای رفع مشکلات زبان‌آموزان پیشنهاد می‌شود (Keshavarz, 2012, p. 59). بر همین اساس، این پژوهش به تحلیل کاربردی خطاهای نوشتاری دوره عمومی زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) می‌پردازد. در این مقاله، ۱۰۰ متن نگارش (انشاء و توصیف یک متن تصویری) در دوره عمومی به روش تصادفی انتخاب شده‌اند. زبان‌آموزان از ملیت‌های گوناگون از جمله آذربایجانی، بروندی، کنیایی، سوری، عراقی، مالی، چینی و نیجریه‌ای بودند. تحلیل داده‌ها نشان داد که پربسامدترین خطاهای نوشتاری آن‌ها مربوط به واژه و املاء است. خطاهای واژگانی به سبب عدم شناخت و یادگیری نامناسب زبان‌آموز از زبان‌دوم پدید می‌آیند. خطاهای املاء، بر پایه علت‌هایی مانند ناتوانایی در درک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها و ضعف حافظه دیداری و حرکتی به وجود می‌آیند (Hashemzadeh, 2008, p. 429-431). نکته قابل توجه در این پژوهش آن است که زبان‌آموزان عرب‌زبان، بیشترین تعداد این گروه را تشکیل می‌دادند، با وجود آشنایی بیشتر آن‌ها با زبان فارسی (مانند الفبا و واژه‌های مشترک)، جزء گروه‌های پرخطا بودند. همچنین، شمار بسیار این خطاها، دور از انتظار و غیرقابل پیش‌بینی بود. هر چند بررسی علت‌های بسامدی این خطاها نشان می‌دهد که عواملی مانند گزینش محتوای آموزش، درجه‌بندی مواد آموزشی و شیوه آموزش، نقش با اهمیتی در کاهش این خطاها دارند.

**واژه‌های کلیدی:** تحلیل خطای نوشتاری، آموزش زبان فارسی، زبان‌دوم، خطای املاء، خطای واژه.

## ۱. مقدمه

تحلیل خطا، پیش از اینکه به عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی مورد توجه قرار بگیرد، از دیرباز به عنوان ابزاری برای عیب‌یابی سیستم‌های آموزشی مورد توجه معلمان بوده است. هر چند، امروزه این موضوع مورد توجه زبان‌شناسی کاربردی است و در دو شاخه نظری و کاربردی به ترتیب به تحلیل نظری خطاهای ذهنی فراگیران، سبب و چگونگی ایجاد خطا و شناسایی و طبقه‌بندی خطاها می‌پردازد. هدف، بررسی‌های کاربردی، آموزشی است و از یافته‌های حاصل از تحلیل، برای تهیه مواد آموزشی جدید یا تمرین‌های مناسب برای رفع مشکلات موجود زبان‌آموزان بهره می‌گیرند (Galehdari, 2008, p. 343).

متن‌های نوشتاری، بخشی از مهارت‌های تولیدی زبان هستند که می‌توانند به خوبی توانایی تولید نوشتاری زبان آموزان خارجی را بسنجند. سنجش توانایی نوشتن زبان آموزان غیرفارسی‌زبان بر پایه متن‌های نوشته شده‌شان، می‌تواند ملاک ارزیابی روش تدریس، محتوا و شیوه‌های ارزش‌یابی مناسبی برای مراکز آموزش زبان باشد. در مورد تحلیل خطاها و ارزیابی خطاهای زبان آموزان غیرفارسی‌زبان، با ملیت‌های گوناگون، به‌طور موردی تاکنون پژوهش‌های ارزشمندی انجام گرفته‌است. هر چند مطالعه‌ای که خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان را مورد بررسی قرار دهد، بسیار کم انجام شده‌است. این موضوع از این جهت اهمیت دارد که شناسایی خطاهای مشترک زبان آموزان غیرفارسی‌زبان با ملیت‌های گوناگون زمینه‌ای را برای برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه محتوای آموزشی و یک‌دستی در انتخاب روش‌های آموزشی به وسیله آموزگاران فراهم می‌کند. این مقاله با بررسی برگه‌های نگارش زبان آموزان دوره عمومی با ملیت‌های گوناگون در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، آماری از خطاهای مشترک زبانی آن‌ها ارائه می‌کند. هدف پژوهش، فراتر از ارائه آمار از خطاهای نوشتاری یک مرکز آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. هدف اصلی، ارائه راهکارهایی برای کاهش این خطاهای زبانی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. تاکنون پژوهش‌های اندکی درباره خطاهای نوشتاری غیرفارسی‌زبانان، در ایران انجام شده‌است. در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

ابوالحسنی (Abolhassani, 2014) در پژوهش خود، بر خطاهای زبانی فارسی آموزان در حوزه آواها تمرکز داشت. وی، به بررسی رابطه بین خطاهای تلفظی موجود در گفتار زبان آموزان با خطاهای موجود در نوشتار آن‌ها پرداخت. با تحلیل یافته‌های وی به ارتباط دو سویه املا و تلفظ اشاره می‌کند. او پیشنهاد داد در آموزش و نگارش کتاب‌های درسی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تدریس همزمان تلفظ و نگارش مورد توجه قرار گیرد. علوی مقدم و خیرآبادی (Alavi Moghaddam & Kheirabadi, 2012) به تحلیل اشتباه‌های نوشتاری دانش آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان می‌پردازند. به این منظور، آن‌ها دست‌نوشته‌های دانش آموزان ترک‌زبان سطح متوسط و پیشرفته را تحلیل کردند. در پایان، به این نتیجه دست یافتند که مخاطبان غیرفارسی‌زبان، مهارت کافی در نوشتن به زبان فارسی را پیدا نمی‌کنند و این موضوع نشان‌دهنده ضعف مواد آموزشی است. شقاقی و جعفروند (Shaghghi & Jafarvand, 2013) این فرضیه را مطرح کردند که خطاهای زبانی غیرفارسی‌زبانان با فارسی‌زبانان شباهت دارد. آن‌ها در پژوهش خود با نام بررسی خطاهای فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان در جمله‌های دارای عناصر قطب منفی، به نادرست بودن این فرضیه دست یافتند. متولیان نائینی و استوار ابرقوئی (Motavallian Nayin &

Ostovar Abarghouyi, 2013) به بررسی خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداختند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که بیشتر خطاها تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموزان به وجود آمده‌اند.

حسینی (Hosseini, 2014) با پژوهش بر روی انشای ۸۰ فارسی‌آموز چینی سطح متوسطه، دریافتند که بیشتر خطاها مربوط به خطای صرف فعل و عدم مطابقت فعل با فاعل است. وی علت اصلی عمده بروز این خطاها را تعمیم قواعد زبان مادری زبان‌آموزان به قواعد زبان فارسی می‌داند. مطبوعی بناب و محمد ابراهیمی (Matbui Bonab & Mohammad Ebrahimi, 2009) با تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی‌زبان نشان دادند پرسامدترین خطاها مربوط به املا و سپس حوزه نحو و زیرمقوله‌های آن است. محمدی و اصغری (Mohamadi & Asghari, 2008) در پژوهش خود هدایت نحوی فعل با حروف اضافه در زبان فارسی و مشکلات کاربرد آن برای زبان‌آموزان روسی زبان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها بر اهمیت و توجه به مقوله فعل و هدایت نحوی فعل در زبان فارسی تأکید کردند. نتیجه پژوهش آن‌ها، تفاوت‌های کاربرد فعل همراه با حرف اضافه در زبان‌های فارسی و روسی، همچنین تأثیر زبان مادری (روسی) بر یادگیری زبان فارسی را نشان داد.

احمدوند (Ahmadvand, 2010) نیز با تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان آلمانی زبان در سطح مقدماتی نشان داد که خطاهای درون‌زبانی بیشتر از خطاهای میان‌زبانی هستند. گله‌داری (Galehdari, 2008) به بررسی ۳۰۰ برگه نگارش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در دانشگاه امام خمینی (ره) پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود، بیشترین خطاهای زبان‌آموزان را در حوزه واژگی و کاربردی معرفی نمودند. احمدیان (Ahmadian, 2007) پژوهشی بر روی کردزبانان مهاباد انجام داد. وی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌آموز کردزبان را مورد بررسی قرار داد. بر پایه یافته‌های این پژوهش، علت عمده بروز خطا در نوشتار این فارسی‌آموزان انتقال بین‌زبانی است و انتقال درون‌زبانی و راهبردهای یادگیری به ترتیب در جایگاه‌های پسین قرار می‌گیرند. هوانگ (Huang, 2013) با تحلیل خطا و آموزش زبان انگلیسی و بررسی پژوهش‌های پیشین، به بررسی آثار موجود در زمینه تحلیل خطای نوشتاری و اهمیت آن در امر آموزش می‌پردازد. وی یادگیری زبان را فرایندی شامل آزمون و خطا می‌داند و اعتقاد دارد با استفاده از بررسی مقابله‌ای می‌توان علت‌های بروز خطاها را پیدا کرد. به باور وی بر پایه نتایج به‌دست آمده از تحلیل این خطاها می‌توان دوره‌های آموزشی مناسب یا ترمیمی را برای زبان‌آموزان برگزار کرد. محمد و همکاران (Mohamed & al., 2004) به تحلیل خطاها در زبان انگلیسی و زبان‌آموزان

چینی پرداختند. آن‌ها به بررسی خطاهای زبان آموزان چینی پرداختند که در مالزی به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مشغول به تحصیل بودند. بیشتر مشکلات این زبان آموزان در حوزه به کارگیری افعال، حروف اضافه و املاي واژه‌ها<sup>۱</sup> بود. علت بروز این خطاها اغلب تعمیم افراطی و ساده‌سازی بود. داروس (Darus, 2009) ۷۲ انشای نوشته شده دانش آموزان مالایی به زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داد. پس از تحلیل خطاها مشخص شد پربسامدترین خطاها مشتمل بر صورت جمع و مفرد، زمان فعل، گزینش واژه، حرف اضافه، مطابقت فعل با فاعل و ترتیب واژه‌ها بودند. داروس (همان) این گونه نتیجه‌گیری می‌کند که بیشتر خطاها در حوزه دستور زبان بوده‌اند. همچنین کمبود دایره واژگان و در برخی موارد نامفهوم بودن جمله‌ها از دیگر مشکلات این زبان آموزان به شمار می‌آیند.

تن (Tan, 2009) در پژوهش خود به بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری ۹۵ دانشجوی سال دوم دانشگاه کن-شای می‌پردازد. تحلیل‌ها نشان داد که انتخاب واژه، شکل فعل، حذف فاعل و زمان فعل، چهار خطای عمده‌ای بودند که این زبان آموزان مرتکب شده بودند. علت‌های اصلی بروز این خطاها، محدودیت تعداد واژه‌های موجود در ذهن زبان آموزان، اندک بودن دانش دستوری آن‌ها و همچنین تداخل با زبان اول بود. وی برای از بین بردن این مشکلات، افزایش تعداد واژه‌ها به ویژه واژه‌های پرکاربرد در ذهن زبان آموزان و انجام تکالیف مربوط به مهارت خواندن را پیشنهاد می‌کند.

سان (Sun, 2010) به گردآوری و بررسی علت وقوع خطا در انشای دانشجویان رشته زبان انگلیسی در دانشگاه لادونگ می‌پردازد. او کوشیده است علاوه بر گردآوری انواع خطاها و شرح علت‌های بروز آن‌ها، ویژگی‌های رو به پیشرفت خطاها در پایه‌های گوناگون و دلایل آن‌ها را نیز توضیح دهد. پس از تحلیل داده‌ها، مشخص شد که خطاهای دستوری بیشترین میزان را به خود اختصاص داده‌اند پس از آن، خطاهای واژگانی و خطاهای مربوط به سازه‌های گفتمان و محتوا قرار دارند. علاوه بر این، خطاهای زبان آموزان پایه اول، بیشتر از دیگر پایه‌ها و خطاهای زبان آموزان پایه سوم از همه کمتر بود که نشان می‌دهد با پیشرفت مهارت زبانی خطاها کمتر و کمتر می‌شوند. هر چند برخی از خطاهای ساده مثل خطاهای املايي یا عدم مطابقت فعل با فاعل، حتی در پایه‌های بالا نیز مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده از بین نبردن این مشکلات در پایه‌های ابتدایی است؛ بنابراین توجه ویژه به آموزش دانش پایه‌ای انگلیسی و مهارت‌های اصلی برای افزایش مهارت نوشتار بسیار ضروری است.

<sup>۱</sup> شامل حذف یک حرف، تکرار یک حرف و واژه‌های پایان‌یافته با /ily/

## ۲. مبنای نظری پژوهش

به دلایل گوناگونی مانند عوامل بین‌زبانی<sup>۱</sup> یا میان‌زبانی یا شرایط محیطی، زبان‌آموز ممکن است هنگام یادگیری یک زبان، دچار اشتباه شود. تشخیص این خطاها سبب ارتقای روش تدریس در آموزش زبان دوم می‌شود. براون (Brown, 2000, p. 216-217) عقیده دارد زبان‌آموزی مانند هر مهارت دیگری، خالی از اشتباه انجام نمی‌شود و بروز بسیاری از این اشتباهات از نظر زبانی منطقی به نظر می‌رسند. هر چند پژوهشگران و معلمان آموزش زبان خارجی باید بدانند، اشتباهاتی که یک فرد هنگام ساختن یک نظام زبانی جدید مرتکب می‌شود، باید به دقت تحلیل گردد. زیرا احتمالاً این اشتباهات مشتمل بر اطلاعات مهمی از چگونگی یادگیری زبان خارجی توسط زبان‌آموزان هستند. به باور کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 58)، تمرکز اصلی تحلیل خطا بر روی شواهدی است که خطاهای زبان‌آموزان در اختیار ما قرار می‌دهند. این شواهد اطلاعاتی از فرایند زیربنایی دخیل در فراگیری زبان دوم را فراهم می‌کنند. این کار از طریق بررسی اشکال غیرقابل قبول تولید شده توسط کسانی صورت می‌گیرد که در حال یادگیری زبان دوم یا یک زبان خارجی هستند.

تحلیل خطای زبان دوم شیوه‌ای است که سه اصل زیر را در نظر می‌گیرد:

۱. خطاها اجتناب‌ناپذیر هستند، به این معنا که نمی‌توان یک زبان را بدون اشتباه کردن یاد گرفت، چه زبان اول باشد چه زبان دوم، یادگیری آن بدون بروز خطاها امکان‌پذیر نیست.

۲. خطاها از جنبه‌های متفاوتی اهمیت دارند.

۳. تمام خطاها را نمی‌توان به زبان مادری زبان‌آموز نسبت داد، یعنی تداخل زبان اول تنها منبع بروز خطا نیست (Keshavarz, 2012, p. 59).

حوزه تحلیل خطا را می‌توان به دو شاخه نظری و کاربردی تقسیم‌بندی کرد. تحلیل خطای نظری در درجه نخست مربوط به فرایندها و راهبردهای دخیل در یادگیری زبان دوم و شباهت‌های احتمالی آن با فراگیری زبان اول است. از این دیدگاه، تحلیل خطای یکی از فعالیت‌های اصلی در زمینه پژوهش‌های روان‌شناسی زبان در حوزه یادگیری زبان است. به بیانی ماهیت یادگیری زبان را موردبررسی و جستجو قرار می‌دهد. هدف دیگر تحلیل خطای نظری یافتن جهانی‌های زبان<sup>۲</sup> است (Keshavarz, 2012, p. 63-64).

از سوی دیگر هدف تحلیل خطای کاربردی کاملاً عملی و آموزشی است. برای نمونه، تهیه دوره‌های ترمیمی<sup>۳</sup> و استفاده از ابزار و استراتژی‌های مناسب بر اساس یافته‌های تحلیل خطا

<sup>1</sup> inter-language factors

<sup>2</sup> language universals

<sup>3</sup> remedial courses

(Keshavarz, 2012, p. 64). سریده‌هار (Seridhar, 1981, p. 221-222 Qouted in Keshavarz, )

(2012, p. 65) اهداف تحلیل خطای کاربردی را به شکل زیر معرفی می‌کند:

۱. تعیین ترتیب ارائه مطالب زبان مقصد در کتاب‌های درسی و کلاس‌ها، این‌گونه که مطالب دشوار پس از مطالب آسان قرار گیرند.

۲. تعیین درجهٔ نسبی تأکید، توضیح، و تمرین مورد نیاز در فهماندن مطالب متفاوت در زبان مقصد.

۳. استفاده از درس‌ها و تمرین‌های ترمیمی.

۴. گزینش پرسش‌ها برای آزمودن مهارت زبان‌آموز.

نخستین گام در فرایند تحلیل خطا، شناسایی و توصیف خطاست (Brown, 2000, p. 220).

کیپارسکی و بارت (Kiparsky & Bart, 1972; qouted in Laufer-Dvorkin, 1991, p. 190)

خطاهای زبانی را به دو گروه کلی<sup>۱</sup> و جزئی<sup>۲</sup> تقسیم کرده‌اند. خطاهای کلی، آن دسته از خطاها هستند که در درک پیام زبانی و برقراری ارتباط مشکل ایجاد می‌کنند، اما خطاهای جزئی مشکلات ساختاری هستند که در ارتباط خللی ایجاد نمی‌کنند. برای نمونه، اشتباه در کاربرد صورت مفرد یا جمع واژه از نوع جزئی و کاربرد نادرست واژه‌های ربط، خطای کلی به شمار می‌آیند.

روش‌های گوناگونی برای تحلیل خطا مورد استفاده قرار می‌گیرد. بروان (Brown, 2000, p.

231) به یکی از روش‌های تقسیم‌بندی خطاها اشاره می‌کند:

**الف. حذف<sup>۳</sup>:** برخی از سازه‌های زبانی حذف می‌شوند؛

**ب. افزایش<sup>۴</sup>:** سازه‌های زبانی که نیازی به آن‌ها نیست، به کار می‌روند؛

**پ. انتخاب<sup>۵</sup>:** سازه‌های زبانی نادرست انتخاب می‌شوند؛

**ت. ترتیب<sup>۶</sup>:** انتخاب سازه‌ها درست است اما ترتیب قرار گرفتن آن‌ها نادرست است.

روش دیگر، تقسیم‌بندی انواع خطا به پنج گروه است (Keshavarz, 2012, p. 90): **الف.**

**آوایی<sup>۷</sup>، ب. ساخت واژی<sup>۸</sup>، پ. دستوری<sup>۹</sup>، ت. فرهنگی و سبک<sup>۱۰</sup> و ث. واژی-**

<sup>1</sup> global

<sup>2</sup> local

<sup>3</sup> omission

<sup>4</sup> addition

<sup>5</sup> selection

<sup>6</sup> ordering

<sup>7</sup> phonological

<sup>8</sup> lexical

<sup>9</sup> syntactic

<sup>10</sup> stylistic and cultural

**معنایی**<sup>۱</sup>. خطای واژی-معنایی، شامل تداعی متقابل<sup>۲</sup> و هم ریشه نادرست<sup>۳</sup> است. تداعی متقابل یعنی زمانی که واژه‌ای در زبان اول برای بیان دو مفهوم متفاوت به کار رود. هر چند در زبان هر یک از آن مفاهیم توسط واژه‌ای مجزا بیان می‌شود و این عامل بروز خطا است. «هم ریشه نادرست» یعنی وقتی که به سبب مشابهت آوایی یک واژه در زبان اول با زبان دوم، فراگیر به آن را برای بیان مفهومی کاملاً متفاوت در زبان دوم به کار بگیرد.

با توجه به رویکرد کاربردی این پژوهش، برخی از مواردی که در جدول (۱) به آن‌ها اشاره شده‌است، استفاده می‌شوند تا به تحلیل خطاهای واژه و املائی زبان آموزان پرداخته شود. کوردن (Corder, 1974 quoted in Ellis, 1994, p. 48) پنج مرحله را در انجام تحلیل خطا در نظر می‌گیرد: نخست، گردآوری نمونه‌های زبانی زبان آموزان، دوم، شناسایی خطاها، سوم، توصیف خطاها، چهارم، توضیح خطاها و پنجم، ارزیابی خطاها. این در حالی است که براون (Brown, 2000, p. 220) فقط دو مرحله را معرفی می‌کند. مرحله نخست، شناسایی خطا و مرحله دوم شرح آن است. در پژوهش حاضر، بر اساس رویکرد براون، بعد از شناسایی خطاها و توضیح آن‌ها، راهکارهایی برای کاهش آن‌ها پیشنهاد می‌شود.

## ۲.۱. تفاوت میان خطا<sup>۴</sup> و اشتباه<sup>۵</sup>

پیش از انجام هر گونه تحلیلی، ضرورت دارد که بین خطا و اشتباه تفاوت در نظر گرفت. زیرا در فرایند تحلیل خطا، خطاها برای ما اهمیت دارند، نه اشتباهات. گس و سلینکر (Gass & Selinker, 1993 quoted in Keshavarz, 2012) تفاوت بین خطا و اشتباه را این گونه تعریف می‌کنند:

به نظر می‌رسد خطاها نظام‌مند باشند و طبق قاعده خاصی رخ بدهند. مثلاً خطاها هنگامی بروز می‌کنند که دانش یک زبان آموز از قوانین زبان هدف ناکافی است؛ بنابراین خطاها نشان‌دهنده نظام زبانی زبان آموز در مرحله‌ای معین از یادگیری هستند. احتمال بروز خطاها زیاد است و اغلب توسط زبان آموز قابل شناسایی نیست. خطاهای نظام‌مند، دانش زبان آموز نسبت به زبان مقصد را نشان می‌دهند که همان توانش انتقالی<sup>۶</sup> اوست (Gass & Selinker, 1993 quoted in Keshavarz, 2012, p. 60).

<sup>1</sup> lexico-semantic

<sup>2</sup> cross-association

<sup>3</sup> false-cognates

<sup>4</sup> error

<sup>5</sup> mistake

<sup>6</sup> transitional competence



این در حالی است که براون (Brown, 2000, p. 217) خطا را انحراف قابل توجه از دستور زبان یک فرد بالغ بومی یک زبان می‌داند که نشان‌دهنده توانش زبانی زبان‌آموز است. بنابراین خطاها، شواهدی از سیستم مورد استفاده زبان‌آموز (زبانی که یاد گرفته‌است) را در یک زمان ویژه در طول دوره آموزش در اختیار ما قرار می‌دهند. در واقع خطاها، ابزارهایی هستند که زبان‌آموز از آن‌ها برای آموختن زبان استفاده می‌کند و شیوه‌ای است که زبان‌آموز به وسیله آن فرضیه‌های خود را درباره ماهیت زبانی که در حال یادگیری آن است، می‌آزماید (Corder, 1967, p. 25). اما آنچه باید در مورد خطاها در نظر داشته باشیم این است که خطاها قانون‌مند هستند، زیرا از قوانین زبان میانی<sup>۱</sup> زبان‌آموز پیروی می‌کنند (Keshavarz, 2012, p. 60).

اشتباه، به خطایی اشاره دارد که می‌تواند لغزش زبانی یا یک حدس تصادفی باشد، یعنی ناتوانی در بهره‌گیری درست از یک نظام شناخته‌شده. همه افراد، چه در زبان بومی خود چه در زبان دومی که در حال یادگیری آن هستند ممکن است اشتباه کنند (Brown, 2000, p. 217). کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 61) اشتباهات را انحراف‌های تصادفی می‌داند که به هیچ نظامی ارتباط ندارند و می‌توانند شبیه اشتباهات کنشی باشند که در نوشتار یا گفتار افراد بومی نیز رخ می‌دهند. مانند لغزش‌های زبان یا گوش یا قلم، شروع نادرست و عدم مطابقت فعل با فاعل در یک جمله طولانی. همچنین اشتباهاتی که به دلیل خستگی، هیجان، محدودیت حافظه و عدم تمرکز رخ می‌دهند، بیشتر به وسیله خود فرد قابل شناسایی و برطرف کردن هستند.

با توجه به مسائلی که در بالا اشاره شد، بسیار مهم است که میان اشتباه و خطا تفاوت نهاد. چرا که اشتباه‌ها، فرآورده شرایط بوده و خطاها نشان‌دهنده دانش زیربنایی زبان‌آموز یا توانش انتقالی وی هستند. خطاهای غیر نظام‌یافته‌ای که در کنش روی می‌دهند، اشتباه و خطاهای نظام‌یافته که به توانش زبان‌آموز مرتبط‌اند، به اختصار خطا گفته می‌شوند (Corder, 1967, p. 24-25). نکته‌ای که باید به آن توجه داشته‌اند این است که زبان‌آموزان عموماً به اشتباه خود پی برده یا با کمی تأکید متوجه آن می‌شوند و در پی رفع آن برمی‌آیند. هر چند تشخیص خطاها به این سادگی برای آن‌ها امکان‌پذیر نیست.

تشخیص تفاوت میان خطا و اشتباه، همواره برای پژوهشگران و معلمان دشوار بوده‌است. با این وجود، معیار کلی که توسط بیشتر تحلیل‌گران خطا برای ایجاد تمایز میان این دو در نظر گرفته

<sup>۱</sup> interlanguage

<sup>۲</sup> مانند: «من ایران را می‌دانم». زبان‌آموز سعی داشته بگوید که من ایران را «می‌شناسم»، اما به واسطه تأثیر زبان مادری‌اش (I know Iran)، این خطا را مرتکب شده‌است.

می‌شود، بسامد وقوع آن‌ها است. به این معنا که خطاهایی که بسامد وقوع آن‌ها کم است، اشتباه یا خطاهای کنشی در نظر گرفته می‌شوند. این در حالی است که خطاهای دارای بسامد بالا را خطاهای نظام‌یافته می‌دانند. هر چند باید در نظر داشت که این معیار به تنهایی کارآمد نیست و ممکن است بسامد پائین یک خطا به دلیل بسامد پائین کاربرد آن نکته دستوری و یا حتی به واسطه کاربرد راهبردهای اجتناب<sup>۱</sup> از سوی زبان‌آموزان باشد. بنابراین بهتر است خطاهای نظام‌یافته این گونه تعریف شوند که این خطاها قانونمند هستند و پیوسته در کنش زبان‌آموزان رخ می‌دهند، به بیانی به صورت مداوم ویژگی‌های زبان بینابین زبان‌آموز را بازگو می‌کنند (Keshavarz, 2012, p. 62).

## ۲.۲. اهمیت خطاها

بسیاری از پژوهشگران بر اهمیت خطاها تأکید کرده‌اند که یکی از پیشگامان آن‌ها کوردر است. کوردر (Corder, 1967) در مقاله تأثیرگذار خود «اهمیت خطای زبان‌آموزان»<sup>۲</sup> خطاها را از سه جنبه قابل توجه می‌داند:

خطاها به سه دلیل اهمیت دارند. نخست برای معلمان، زیرا در صورتی که تحلیل نظام‌مندی را انجام داده باشند، نشان می‌دهد که زبان‌آموز به چه اندازه به هدف نزدیک شده و چه بخش‌هایی برای یادگیری باقی مانده است. دوم، شواهدی از چگونگی فراگیری یا یادگیری زبان و اینکه زبان‌آموز چه استراتژی یا شیوه‌هایی را برای کشف زبان به کار می‌برد در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهند. سوم، برای خود زبان‌آموز ضروری هستند، زیرا انجام خطا را می‌توانیم ابزاری بدانیم که زبان‌آموز از آن برای یادگیری زبان استفاده می‌کند (Corder, 1967, p. 25).

ضیاء حسینی (Zia Hosseini, 2011, p. 99) نیز خطاها را شواهدی از پیشرفت و موفقیت زبان‌آموزان می‌داند. وی معتقد است که تحلیل خطاها پیشرفت و برنامه‌ریزی آموزشی را تسهیل می‌کند و در نهایت زبان‌آموزان را قادر می‌سازد با سرعت بیشتری به سوی معیار مطلوبی از زبان مقصد حرکت کنند. کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 64) می‌نویسد زبان‌آموزی واقعی فرایندی است که لزوماً شامل بروز خطاست. هنگامی که زبان‌آموزان در برابر نمونه‌هایی از زبان مقصد قرار می‌گیرند، در مورد آن فرضیه‌پردازی می‌کنند. بیشتر اغلب فرضیه‌های اولیه ناکافی‌اند، زیرا

<sup>1</sup> avoidance strategies

<sup>2</sup> the significance of learners' errors

زبان‌آموزان قادر به تشخیص محدودیت‌های یک قانون خاص یا استثنای آن نیستند. بنابراین مطالعه خطاهایی که توسط زبان‌آموزان تولید می‌شود، می‌تواند موارد زیادی درباره فرایند زبان‌آموزی و عوامل مؤثر بر این فرایند در اختیار ما قرار دهد.

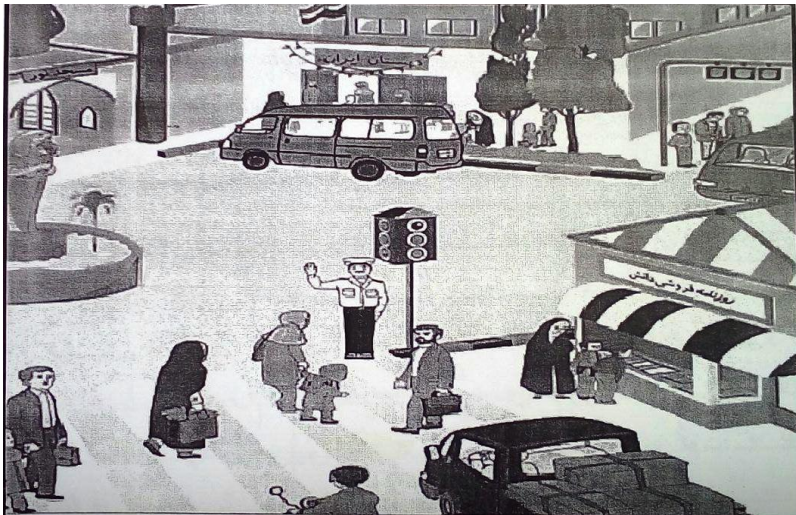
### ۳. روش پژوهش

این پژوهش، به روش میدانی انجام شده است. مقاله حاضر نتیجه بررسی ۱۰۰ برگه آزمون نگارش از ۵۰ زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام- خمینی (ره) است که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. آزمون نگارش شامل دو بخش است: در بخش نخست، توصیف یک تصویر و در بخش دوم، نوشتن درباره یک موضوع انشا. مجموع زمان آزمون نگارش ۹۰ دقیقه و زبان‌آموزان، فراگیران مبتدی واقعی از آسیا، اروپا، آفریقا و آمریکای لاتین و نیز زبان‌آموزان عرب‌زبان از کشورهای عراق، سوریه، تونس، بحرین و یمن هستند. این گروه ۳۲۰ ساعت دوره آموزش زبان فارسی را در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه امام خمینی (ره) که شامل کتاب‌های فارسی بیاموزیم ۱، فارسی بیاموزیم ۲ و کتاب درک شنیداری می‌شود<sup>۱</sup>، گذرانده‌اند. زبان‌آموزان در گروه سنی بین ۱۸ تا ۲۶ سال بودند و در انجام پژوهش، مؤلفه جنسیت آن‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. تمامی خطاهای موجود در این برگه‌ها، از جمله خطاهای دستوری، واژگانی و املائی همگی مورد بررسی قرار گرفتند. در مطالعه و دسته‌بندی خطاها به موضوع خطاهای کم‌اهمیت یا پراهمیت توجه نشده است. همه خطاهای این پژوهش با یک درجه اهمیت مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

آزمون نگارش در بخش اول مربوط به نگارش کوتاه (۸ خط) درباره تصویر زیر است:

---

<sup>۱</sup> بخشی از خطاهای زبانی زبان‌آموزان ارتباط مستقیمی با منابع درسی مورد استفاده در یک مرکز آموزش زبان فارسی دارد. به گونه‌ای که سبب می‌شود خطاهای زبانی زبان‌آموزان یک ملیت در دو مرکز آموزش زبان به دلیل استفاده از منابع درسی متفاوت، با یکدیگر تفاوت کنند. برای نمونه، هنگامی که در یک مرکز زبان، از منبعی استفاده می‌شود که در درس، گفت‌وگو به صورت گفتاری نوشته می‌شود، زبان‌آموزان نیز همین صورت را در نوشته‌های خود به کار برده و خطاهای املائی بیشتری دارند. برای نمونه: «من می‌خام به تهران برم. شما کجا می‌ری؟» گاهی این زبان‌آموزان همین مساله را تعمیم می‌دهند. در صورتی که در مرکز دیگری که اصول خط نوشتاری رعایت می‌شود، این گونه خطاها کمتر دیده می‌شود.



شکل ۱: نگارش درباره تصویر

- و بخش دوم مربوط به نگارش یک انشا (۱۲ خط) درباره یکی از سه موضوع زیر است:
۱. چرا زبان فارسی را یاد می گیرید؟ یادگیری زبان فارسی در زندگی آینده شما چه تأثیری دارد؟ برای یادگیری بهتر این زبان چه می کنید؟ (در متن خود باید به این پرسش ها پاسخ بدهید.)
  ۲. به نظر شما ویژگی های یک استاد خوب زبان فارسی چیست؟ (از نظر روش آموزش، تکلیف دهی برای تمرین بیشتر و تصحیح آن ها، اخلاق، رفتار با زبان آموز، و موارد مشابه شرح دهید.)
  ۳. دوست دارید در آینده چگونه پدر و مادری برای فرزندان خود باشید؟ به نظر شما ویژگی های یک پدر و مادر خوب چیست؟ به طور کامل شرح دهید.
- پس از تصحیح برگه های نگارش و مشخص کردن خطاهای زبانی، این خطاها به صورت زیر مورد بررسی و شناسایی قرار گرفت. سپس این موارد در ۱۴ شاخه زیر دسته بندی شدند:

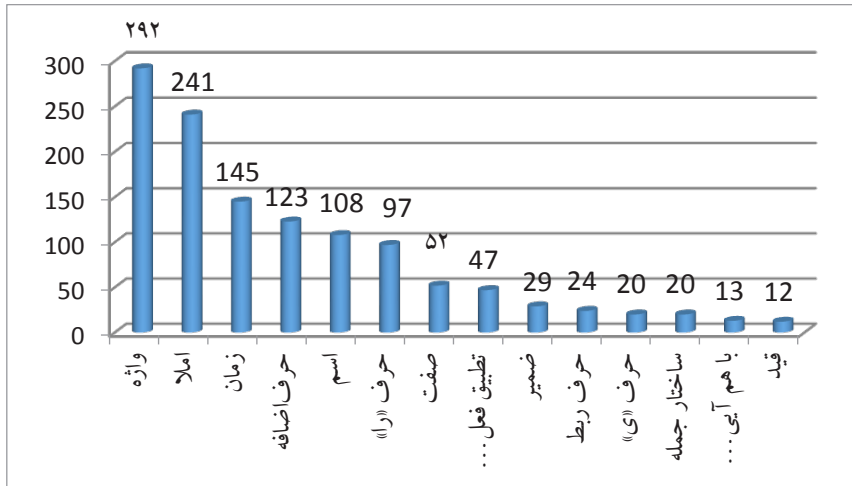
جدول ۱: چهارده موضوع مورد بررسی

۱	املا	۶	زمان مناسب	۱۱	حرف «را»
۲	تطبیق فعل و فاعل	۷	اسم	۱۲	حرف اضافه <sup>۱</sup>
۳	ساختار جمله	۸	صفت	۱۳	حرف ربط <sup>۲</sup>
۴	باهم آیی فعل ها	۹	ضمیر	۱۴	حرف «ی»
۵	واژه	۱۰	قید		

<sup>۱</sup> ساده و مرکب

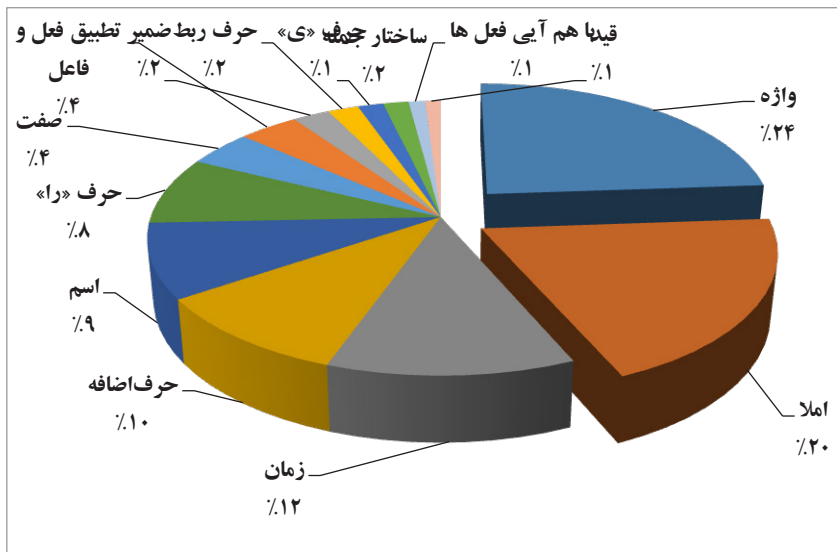
<sup>۲</sup> ساده و مرکب

با تحلیل خطاهای زبانی ۱۰۰ برگه نگارش زبان آموزان غیرفارسی زبان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، یافته‌های زیر (شکل ۱) به دست آمده است:



شکل ۲: خطاهای زبانی در نوشته‌های فارسی آموزان در دوره عمومی

شکل (۲) نشان می‌دهد که دو خطای زبانی واژه و املا، اختلاف زیادی با دیگر خطاهای زبانی زبان آموزان دارند:



شکل ۳: درصد خطاهای زبانی در نوشته‌های فارسی آموزان در دوره عمومی

نکته‌ای که در شکل (۲) بیشتر به چشم می‌آید، درصد خطاهای زبانی رایج‌تر زبان‌آموزان با توجه به کتاب‌های آموزشی آن‌ها در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) است. می‌توان این خطاها را با توجه به تعدادشان و برای برجسته کردن خطاهای پربسامدتر، بر پایه درصدهای آن‌ها به سه دسته تقسیم‌بندی کرد:

### جدول ۲: میزان خطاهای پربسامد

مجموع	درصد	نوع خطا
%۴۴	%۲۴	واژه
	%۲۰	املا

خطاهای واژگانی به سبب عدم شناخت و یادگیری نامناسب زبان‌آموز از زبان دوم و املا، بنا به دلایلی مانند ناتوانایی درک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها، ضعف حافظه حرکتی و ضعف حافظه دیداری به وجود می‌آیند.

### جدول ۳: میزان خطاهای دستوری

مجموع	درصد	نوع خطا
%۳۹	%۱۲	زمان مناسب
	%۱۰	حرف اضافه
	%۹	اسم
	%۸	حرف «را»

خطاهای جدول (۳) مربوط به نکته‌های دستوری است که زبان‌آموزان در کاربرد آن‌ها با خطا روبرو شده‌اند.

### جدول ۴: میزان خطاهای کم بسامد

مجموع	درصد	نوع خطا
%۱۷	%۴	صفت
	%۴	تطبیق فعل و فاعل
	%۲	ضمیر
	%۲	حرف ربط
	%۲	ساختار جمله
	%۱	حرف «ی»
	%۱	باهم آیی فعل‌ها
	%۱	قید

جدول (۴) مربوط به خطاهایی است که زبان آموزان کمتر در کاربرد آن‌ها با خطا روبه‌رو شده‌اند. تقریباً نیمی از خطاهای زبان آموزان به دو خطا (واژه ۲۴٪ و املا ۲۰٪) محدود می‌شود. ۸۳٪ همه خطاهای زبان آموزان فقط شامل شش دسته واژه، املا، زمان مناسب، حرف اضافه، اسم و حرف «را» می‌شود.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که آمار و جدول‌های بالا نشان می‌دهند، بیشترین آمار خطاهای زبان آموزان در مورد خطاهای املا و واژه بود. این مقاله به طور خلاصه به تحلیل خطاهای زبان آموزان در این دو زمینه می‌پردازد و راهکارهایی را در ارتباط با آن‌ها ارائه می‌دهد.

#### ۴.۱. خطاهای املا در آموزش زبان دوم

املا یا درست نوشتن شکل واژه‌ها، بخشی از مهارت نوشتن است که چیره نشدن بر آن سبب می‌شود پیام نگارنده یا به درستی منتقل نشود و یا سبب ایجاد سوء تفاهم گردد. علت اشتباه نوشتن واژه‌ها در زبان دوم آموزشی به عواملی مانند ضعف عملکرد شنیداری، ضعف حافظه دیداری و ضعف حافظه حرکتی بستگی دارد که سبب می‌شود زبان آموزان در پیوند دادن آواهای زبانی با نماینده حرفی‌شان، به مشکلات جدی برخورد کنند (Zandi, 1999 cited by Hashemzadeh, 2008, p. 429). در ادامه، هر یک از این ضعف‌ها به‌طور اجمالی مورد بررسی قرار گرفته و راهکارهای کاهش آن‌ها ارائه می‌شود.

فرودسن (Frodesen, 1991, p. 268) املا را راه مؤثری برای یافتن خطاهای دستوری در نگارش می‌داند که می‌تواند نتیجه دریافت نادرست زبان دوم باشند. املا می‌تواند به زبان آموزان کمک کند تا این دسته از خطاهای خود را برطرف نمایند. املا در آزمون درک شنیداری، اغلب برای تمایزهای آوایی-واجی و مهارت هجی کردن استفاده می‌شود. آنچه در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، به تنهایی به معنای با صدای بلند خواندن واژه‌ها و متن توسط معلم و بازنویسی آن توسط زبان آموز نیست. بلکه منظور بازآفرینی واژه توسط زبان آموز در مهارت نوشتن، خواه به شکل از بنویسی واژه‌ها و خواه به شکل بازآفرینی واژه‌ها توسط وی در درس نگارش است.

#### ۴.۱.۱. ضعف حافظه شنیداری و ضعف در تعمیم رابطه آواها با حروف

در بین سه عامل معرفی شده توسط زندگی، بیشترین اشتباهات املائی زبان آموزان ریشه در درک

شنیداری آن‌ها دارد (Zia Hosseini, 2007, p. 145). زبان آموزان هنگام شنیدن مطلب ضبط شده و یا در موقعیت‌های حقیقی نوشتن، نمی‌توانند آواهای زبان دوم را به خوبی تشخیص داده و نماینده حرفی واژه مورد نظر را بازشناسی کنند. بنابراین هنگام نوشتن به آن‌چه در ذهن خود به‌عنوان واژه مورد نظر می‌شناسند مراجعه کرده و از همان مرجع در بازنوشتن واژه استفاده می‌کنند. این دست خطاها در زبان آموزان چینی بیشتر مشاهده می‌شود. مانند:

۱. الف) علی یک پلنده {پرنده} روی زمین دیدنت.

ب) این چهار {چهار} عکس دو بچه‌ها دارد.

پ) چه خیف {خیف} که بال گنجک شکسته شد.

ت) زبان فارسی نازدیک {نزدیک} زبان کشورم است.

**راهکار:** زبان آموز باید از روی یک متن با صدای بلند بخواند و صدایش را ضبط کند، سپس صدای خود را پیاده کند. پس از این مرحله، نوشته خود را با متن اصلی مقایسه نماید. به این وسیله زبان آموز زمانی که به متن اصلی مراجعه می‌کند، به تفاوت نوشتاری خود و متن مرجع پی برده و با دقت بیشتری به آواهای تولیدی خود توجه می‌کند.

به همین صورت، برخی زبان آموزان به دلیل ضعف حافظه شنیداری‌شان، در بازنوشتن واژه‌ها، یک یا چند حرف را از واژه‌های مختلف حذف می‌کنند و یا یک یا چند حرف را به واژه‌ها می‌افزایند. همچنین، برخی دیگر از زبان آموزان به دلیل ناتوانی در به کارگیری تعمیم رابطه آواها با حروف، قادر به یادگیری واژه‌ها نیستند. آن‌ها آن‌چه را تصور می‌کنند می‌شنوند، به همان شکل می‌نویسند (Hashemzadeh, 2008: 430). مانند:

۲. الف) من وقت {وقتی} که مسافرت می‌کردم، ... : کم کردن یک حرف

ب) جاهای مردم {مردم} بزرگ می‌روم، .... : اضافه کردن حرف

پ) دیگ {دیگر} دانش آموزان به تکلیق بنویسند: کم کردن حرف

ت) در این عکس یک دختر و یک پسر با پدر و مارشان {مادرشان} باهم فرش و عذا و تَب

{توپ} و میوه‌ها دارند. : کم کردن حرف

**راهکار:** با تکرار و با استفاده از فلش کارت‌هایی که واژه‌ها روی آن‌ها نوشته شده‌است، باید واژه‌ها را به درستی بیاموزد. چند بار دیدن واژه‌ها سبب نقش بستن واژگان در ذهن زبان آموز شده و در هنگام بازآفرینی واژه راحت تر ارتباط آواها و حروف را پیدا می‌کند.

#### ۴. ۱. ۲. ضعف حافظه دیداری

برخی زبان آموزان نمی‌توانند صورت درس حروف الفبا یا شکل واژه را که از توالی حروف



ساخته می‌شوند، در حافظه دیداری خود ثبت کنند. به بیان دیگر، آن‌ها به مشکل بر می‌خورند. این مشکل حتی در زبان مادری زبان‌آموزان نیز می‌تواند وجود داشته باشد و در یادگیری زبان دوم همین اختلال یادگیری درگند پیش رفتن روند یادگیری دخالت داشته باشد. مانند:

۳. الف) چیزهای رازان {ارزان} است.

ب) نقش پدر و مادر در تربیت فرزندان بسیاری آزرش {ارزش} دارد.  
پ) هرروز با دوستی مان فارسی صحبت می‌کنم و سریال از تلویزیون {تلویزیون} تماشا می‌کنم.  
ت) خانواده او در شهرم مشهور {مشهور} است.

**راهکار:** تکرار و استفاده از صدای ضبط‌شده زبان‌آموز و یا دیگر فایل‌های شنیداری و نوشتن پی‌درپی از روی واژه‌ها می‌تواند این ضعف را برطرف کند. همچنین، تهیه فلش‌کارت‌های نوشتاری و مراجعه پیوسته به این کارت‌ها می‌تواند ضعف حافظه دیداری را بین ببرد (Hashemzadeh, 2008, p. 430).

#### ۴. ۱. ۳. ضعف حافظه حرکتی

در نوشتن املا و یا نوشتن متنی به عنوان انشا یا نگارش علاوه بر داشتن حافظه شنیداری و دیداری قوی، زبان‌آموزان باید توانایی استفاده از حرکات دست را برای نگارش و بازآفرینی آواهای شنیده‌شده و یا موردنظر به شکل نوشتاری داشته باشند. برخی زبان‌آموزان به سبب ضعف در کنترل حرکات دست، قادر نیستند واژه‌های موردنظر را در هنگام نوشتن بازآفرینی کنند. به بیان دیگر، کندی حرکت دست آن‌ها مانع از بازتولید واژگان مورد نظر است. مانند:

این زبان‌آموزان سرعت نوشتن بسیار پائینی دارند و در آزمون‌های نگارش انشاهای کوتاهی دارند و قادر نیستند به اندازه‌ای که آزمون درخواست کرده‌است، بنویسند. این افراد حروف و واژه‌ها را درشت و بزرگ می‌نویسند.

**راهکار:** برای رفع این مشکل، زبان‌آموز باید واژه‌ها و حروف یکسان را بارها و بارها بنویسد. معلم کلاس باید روش درست نوشتن واژه‌ها را مرحله‌به‌مرحله به زبان‌آموز آموزش دهد. همچنین استفاده از روش‌هایی مانند نوشتن واژه‌ها با استفاده از حرکات دست در هر مکانی که امکانش فراهم باشد، می‌تواند به کم کردن این مشکل کمک کند (Hashemzadeh, 2008, p. 431).

#### ۴. ۲. خطای واژه در آموزش زبان دوم

زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم زمانی که با واژه‌ها در سطح‌های مختلف روبه‌رو می‌شوند، در به‌کارگیری و کاربرد آن‌ها اشتباه می‌کنند. این اشتباه‌ها در سطوح بالاتر و زمانی که زبان‌آموزان با

دوگانه‌های واژگانی روبه‌رو می‌شوند، پیش می‌آید. زبان‌آموزان در سطوح پائین‌تر، آموزش زبان دوم با ترجمه‌ای ساده و یا سایر روش‌های آموزش واژگانی مانند موارد زیر قادر به درک مفاهیم واژگان می‌شوند. در این مرحله، آن‌ها قادر به برقراری ارتباط بین صورت و معنای واژه‌ها بوده و ارتباط آنان را به راحتی رمزگشایی می‌کنند (Jafari, 2011:1125).

هر چند گاهی در سطوح بالاتر، واژه یا اصطلاحی برای ما یادآور مجموعه‌ای از مفاهیم ویژه است که اعضای یک جامعه زبانی فقط با داشتن شناخت از جزئیات آن زبان می‌توانند رابطه بین شکل و محتوای آن سیستم زبانی را به راحتی درک کنند. به بیانی، دریافت ملموس معنای واژه، وابسته به میزان آگاهی فرد از خاستگاه فرهنگی همان واژه است. به باور پیش‌قدم و ابراهیمی (Pishghadam & Ebrahimi, 2019)، زبان‌آموزان دارای یک گذشته فرهنگی متفاوت از یک‌دیگر هستند و برای درک زبان باید هوش فرهنگی داشته باشند. زیرا «هوش فرهنگی این امکان را به زبان‌آموز می‌دهد تا از طریق دانش و دقت عمل، تفاوت‌های فرهنگی را دریابد و در برخورد با دیگر فرهنگ‌ها رفتار درستی در پیش گیرد.» (Pishghadam & Ebrahimi, 2019).

روبرت گالیسون (Galissou, 1976, p. 57) در این باره بیان کرده‌است واژه‌ها جایگاه‌های مناسبی برای استقرار مفاهیم فرهنگی هستند. زبان‌آموزان مورد مطالعه این پژوهش نیز پس از گذراندن مراحل اولیه یادگیری زبان، با مشکلاتی در کاربرد واژه‌ها مواجه شده‌اند. این اشتباهات بنا به دلایلی که به صورت مختصر به آن‌ها اشاره می‌شود، پیش می‌آیند.

#### ۴.۲.۱. نشناختن مرجع درونی واژه‌ها

روبرت گالیسون (Galissou, 1983, p. 75) برای همهٔ واژه‌ها یک مرجع درونی و یک مرجع بیرونی تعریف می‌کند. مرجع درونی همان معنای تحت‌اللفظی یا ظاهری است که در فرهنگ لغت ارائه می‌شود. مرجع بیرونی، بافت یا ساختار فرهنگی ویژه‌ای است که خاستگاه واژه‌های همان زبان است. او معتقد است مرجع درونی واژه‌ها، الزاماً به یک مرجع بیرونی که آن را دانش جهانی، فرهنگ و تمامی مفاهیمی که می‌توان از ورای واژه منتقل کرد، باز می‌گردد. زبان دوم‌آموزان، به دلیل نشناختن مرجع درونی واژه‌ها، گاهی در به‌کارگیری واژه‌ها اشتباه عمل می‌کنند و فقط براساس برداشت سطحی و ظاهری خود واژه‌ای را برای نوشتن و یا صحبت کردن برمی‌گزینند.

۴. الف) بهترین دوستم غفران است. آن‌ها خیلی قشنگ {؟} و خوش تیپ است:

در زبان فارسی از صفت «قشنگ» برای آقایان استفاده نمی‌شود.

ب) زن‌ها در ایران حجاب {روسری} می‌پوشند {سر می‌کنند}:

حجاب واژه‌ای کلی است که برای پوشش اسلامی زنان استفاده می‌شود. اما روسری یک تکه لباس است که برای پوشاندن سر خانم‌ها استفاده می‌شود.

پ) این پسر در روز عید اربعین {؟} از خانه را برگشت.

اربعین از مراسم مذهبی شیعیان است که برای سوگواری چهلمین روز شهادت امام حسین (ع) و هفتاد و دو تن از یارانشان برگزار می‌شود. برخی زبان‌آموزانی که با فرهنگ اسلامی - ایرانی این واژه آشنایی نداشته و قادر به رمزگشایی از مرجع درونی این واژه نیستند. در واقع، آن‌ها به اشتباه فکر می‌کنند این مراسم نیز بخشی از جشن‌های ایرانیان است.

**راهکار:** مشکلات زبان‌آموزان در این مقوله در به کارگیری واژه‌های انتزاعی و غیرانتزاعی دیده می‌شود. بنابراین برای آموزش این دو گروه، می‌توان از راهکارهای پیشنهادی زیر بهره گرفت.

الف. آموزش واژگان انتزاعی:

بر پایه تقسیم‌بندی آموزش واژگان که پیش‌تر به آن اشاره شد، می‌توان به استفاده از فرهنگ تصویری، ترجمه تحت‌اللفظی<sup>۱</sup>، ترسیم، تصویر، اشاره به مصداق‌های واقعی اشیا و موارد مشابه اشاره کرد.

ب. آموزش واژگان غیرانتزاعی:

می‌توان با ترجمه تحت‌اللفظی، تعریفی کوتاه با بهره‌گیری از واژه‌های ساده، مثال، واژه‌های هم‌معنا و متضاد، هم‌آبی‌ها، تجزیه واژه به اجزای تشکیل‌دهنده آن‌ها و سایر روش‌ها ارائه کرد و آن‌ها را آموزش داد.

#### ۴.۲.۲. تعمیم دادن به زبان مادری و زبان‌های دیگر

تعمیم استفاده از واژگان و سایر عناصر زبانی مانند از زبان اول به زبان دوم در بیشتر زبان‌ها و نزد بیشتر زبان‌آموزان امری اجتناب‌ناپذیر است. با این حال می‌توان به کمک راهکارهایی این خطا را کمتر کرد. در ادامه، به نمونه‌هایی از اشتباه‌های واژگانی زبان‌آموزان و راهکارهای آن اشاره می‌شود:

۵. الف) در وسط خیابان یک سرباز راهنمایی { پلیس راهنمایی } قرار دارد.

ب) در اوقات فراغ { اوقات فراغت } بیشتر چیزهای می‌دهم.

---

<sup>۱</sup> درباره ترجمه تحت‌اللفظی واژگان بحث‌های بسیاری در آموزش زبان دوم مطرح است. اما انتخاب این روش به اهداف آموزشی، ساعت و نیاز زبان‌آموز بستگی دارد.

(پ) دوست من علی مسلم {مسلمان} است. علی دانشجو دانشکده مهندس است.  
 (ت) من در ایران درس می خوانم. چون ما ملاقات نمی کنیم {ما همدیگر را نمی بینیم}.  
 در مثال (پ-۵) زبان آموز عرب براساس زبان مادری، از واژه مسلم به جای مسلمان استفاده می-کند. همین طور در نمونه (ت-۵)، از ملاقات کردن که در زبان مادری اش، برابر با هم‌دیگر را دیدن است، استفاده کرده است.

**راهکار:** در صورتی که مدرس کلاس به زبان مادری زبان آموزان آشنایی داشته باشد، در مواجهه با واژگانی مشابه در زبان دوم، با اشاره به تفاوت‌های کاربردی این واژگان می‌تواند ضریب خطای زبان آموزان را کاهش دهد. در غیر این صورت، مدرس می‌تواند با شناسایی خطاهای تکراری و پریسامد زبان آموزان در مورد واژه یا واژه‌هایی خاص در آموزش آن‌ها با دقت و توجه بیشتر و با صرف زمانی بیشتر، خطاهای زبان آموز را کاهش دهد. برای نمونه، بیشتر زبان آموزان از ملیت‌های گوناگون در به کارگیری واژه «پلیس راهنمایی» و «اوقات فراغت» مشکل داشتند. این موضوع بیانگر این نکته است که زبان آموزان با تعمیم ساخت واژی این واژگان در زبان مادری‌شان، واژگان جدیدی را تولید می‌کنند. بنابراین مدرس کلاس با توجه به این موضوع باید در هنگام آموزش با تکرار و تمرین از فراگیری قطعی زبان آموزان اطمینان کسب کند.

#### ۴.۲.۳. نداشتن فرهنگ لغت ویژه زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

فرهنگ‌های لغت، نخستین ابزاری هستند که زبان آموزان برای یافتن معنای واژه‌ها به آن‌ها مراجعه می‌کنند. هر چند یافتن فرهنگ لغتی که معنای جامع همه واژه‌ها را با توجه به مرجع‌های درونی آن‌ها معرفی کرده باشد، تقریباً امکان‌پذیر نیست. بیشتر فرهنگ‌های لغت با ارائه معنای اولیه واژه‌ها، معانی تحت‌اللفظی واژه‌ها را ارائه می‌دهند (Jafari, 2011, p. 1230).

۶. الف) هر روز می‌توانیم صدای بانگ {صداهای مختلف} در خیابان به گوش می‌رسیم.  
 در فرهنگ لغت، بانگ به معنی فریاد، آواز بلند، صوت و خروش است. زبان آموز با مراجعه به فرهنگ از این واژه برای منظوری که دارد، یعنی صداهای گوناگونی که در یک خیابان می‌شنود، استفاده می‌کند.

(ب) علی به زغال آتش می‌کرد و چای می‌پزد {دم می‌کند}.  
 زبان آموز نمی‌داند برای آماده کردن چای باید از فعل «دم کردن» استفاده کند.  
 (پ) وقت مردم بیمار شوند، من از آن‌ها پرهیز کردم {از آن‌ها فاصله می‌گیرم}.  
 (ت) او همیشه به پدرش را تعظیم می‌کرد {به پدرش احترام می‌گذاشت}.  
**راهکار:** تهیه و تدوین فرهنگ‌های لغت و فرهنگ تصویری ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان که

دربردارنده معانی واقعی و کاربردی واژه‌ها در زبان اصلی هستند، می‌تواند اشتباهات زبان آموزان را تا اندازه‌ی بسیاری کاهش دهد. در شرایطی که دسترسی به چنین فرهنگی برای زبان آموزان و مدرسان زبان فراهم نیست، استفاده از متن‌ها و آموزش واژه‌ها با استفاده از متن، می‌تواند به درک و شرح واژه‌ها بسیار کمک کند.

#### ۴.۲.۴. عدم شناخت و به‌کارگیری اصطلاحات

اصطلاحات هر زبانی معمولاً ریشه در باورهای عمیقی دارد که در سالیان دراز در بین مردم جامعه زبانی شکل گرفته است (Jafari, 2011, p. 1228). زبان آموزان گاه اصطلاحی شنیده‌اند، اما به سبب عدم شناخت درست اصطلاح آن را نابه‌جا استفاده می‌کنند.

۷. الف) همه آدم‌ها خیلی خوشحالی دارند و بال درمی‌آورند {شاد هستند} چون همه چیز مرتب است. ب) اینجا مردم در خوابگاه مهربانی هستند و باهم نمک خوردند {نان و نمک یکدیگر را می‌خورند}. پ) پدر بزرگم کارها زیاد دارد. او بسیاری برف دارد {هر که بامش بیش، برفش بیشتر}.  
**راهکار:** استفاده از اصطلاحات در متن و یا داستان‌های کوتاه مصور در سطوحی که زبان آموزان دوره‌های اولیه زبان آموزی را گذرانده‌اند، می‌تواند به یادگیری بهتر و عمیق‌تر اصطلاح‌ها کمک کند.

#### ۴.۲.۵. عدم شناخت باهم‌آیی‌ها

کاربرد واژه‌ها در کنار هم، روی محور هم‌نشینی محدودیت‌هایی دارد. مشخصه‌های معنایی و کاربردی واژه‌ها سبب می‌شود که این محدودیت‌ها ایجاد شود. زبان آموزان به سبب ناآشنایی با حوزه‌های معنایی هر واژه، این خطا را انجام می‌دهند (Galehdari, 2008). در نمونه‌ها به مواردی از فعل‌ها اشاره می‌شود:

۸. الف) بعضی از ما در قایق ماهی می‌گیرند و بعضی دیگر از ما در دریاچه قایق می‌کنند {قایق سواری می‌کنند}.

ب) علی و خواهرش در خانه پلنده درست کردند {درمان کردند}.

پ) معلمان هر هفته می‌توانند به دانش آموزان کمک بگردند {کمک کنند}.

ت) من دیروز درس گرفتم {من دیروز درس را یاد گرفتم}.

**راهکار:** بازنویسی فعل‌ها در جمله که سبب می‌شود علاوه بر یاد گرفتن فعل‌ها با حروف اضافه فعل‌ها و کاربرد صحیح فعل در جمله آشنا شوند.<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> برای نمونه افعال و جمله‌های آخر کتاب دستور کاربردی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان، (Jafari, 2014).

#### ۴.۲.۶. عدم‌گزینش واژگان مناسب جهت آموزش

موارد یادشده بالا، نیازمند تلاش آموزگار و برنامه آموزشی و زبان‌آموز است. به جز این موارد، عوامل دیگری مانند گزینش نکردن واژگان مناسب و گنجاندن آن‌ها در برنامه آموزشی در امر آموزش زبان دوم، اختلال ایجاد کرده و خطاهای اجتناب‌ناپذیری را در پیوند با آن‌ها پیش می‌آورد.<sup>۱</sup> مهم‌ترین معیارهایی که صاحب‌نظران مسائل آموزشی برای گزینش واژگان ارائه کرده‌اند، عبارت‌اند از:

الف. بسامد

ب. دامنه

پ. قدرت پوشش دربردارنده<sup>۱</sup>. قدرت گسترش،<sup>۲</sup> قدرت شمول،<sup>۳</sup> قدرت معنارسانی،<sup>۴</sup> قدرت ترکیب است.

ت. آسانی یادگیری<sup>۱</sup>. شباهت،<sup>۲</sup> ایجاز،<sup>۳</sup> وضوح،<sup>۴</sup> قاعده‌مندی،<sup>۵</sup> بار یادگیری را شامل می‌شود.

ث. زودیابی

ج. معیارهای روان‌شناختی و آموزشی در برگیرنده<sup>۱</sup>. هدف آموزشی،<sup>۲</sup> سطح آموزش،<sup>۳</sup> طول دوره‌ی آموزش،<sup>۴</sup> سن زبان‌آموز،<sup>۵</sup> محیط آموزشی است (Shahbazi, 2008).

انتخاب واژگان برای آموزش زبان آموزان غیرفارسی‌زبان بر اساس موارد یادشده بالا، مبحثی قابل‌تأمل است. چرا که در بیشتر موارد، به سبب در دسترس نبودن پیکره مناسب زبانی، انتخاب واژگان برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بر اساس شم زبانی و تجربه نگارندگان کتاب‌های آموزشی بوده است.

**راهکار:** گاهی استفاده از منابع آموزشی با دایره واژگانی با ویژگی‌های یادشده امکان‌پذیر نیست. در این موارد، توجه و دقت آموزگار کلاس در به‌کارگیری و یا حذف واژگانی که فاقد ویژگی‌های علمی یادشده هستند، در آموزش واژگان و جهت‌دهی به برنامه‌های آموزشی راهگشا است.

#### ۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش، به تحلیل کاربردی خطاهای زبانی فارسی‌آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) پرداخته است. تحلیل خطای زبان‌آموزان علاوه بر

---

<sup>۱</sup> در اینجا به دلیل پرهیز از نگاه انتقادی به منابع آموزشی، از آوردن نمونه خودداری می‌شود و این موضوع به پژوهش‌های دیگر واگذار می‌شود.

عیب‌یابی سیستم آموزشی، نقاط ضعف زبان آموزان را به صورت دقیق مشخص می‌نماید تا مسئولان و کارشناسان آموزش با رفع این کاستی‌ها سبب بهبود کیفیت آموزش شوند. تحلیل خطای کاربردی مورد استفاده در این پژوهش با بررسی و دسته‌بندی خطاهای زبان، راه‌حل‌های مناسبی از جنبه منابع و شیوه‌های آموزش زبان فارسی برای کاهش خطاهای زبانی پیشنهاد می‌دهد. با بررسی ۱۰۰ متن نگارش به طور تصادفی (انشا و توصیف یک متن تصویری) در دوره عمومی، مشخص شد که مجموع دو خطای واژه و املا تقریباً نیمی از خطاهای زبان آموزان این مرکز زبان را تشکیل می‌دهند. خطاهای واژگانی به سبب نشناختن و یادگیری نامناسب زبان آموز از زبان دوم و املا بنا به دلایلی مانند ناتوانایی در ک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها، ضعف حافظه حرکتی و ضعف حافظه دیداری به وجود می‌آیند. بر این مبنا، راهکارهایی مانند روش آموزشی که روی رفع این خطاها تأکید کند و گزینش محتوای آموزشی مناسب خواندن و شنیدن که متناسب با سطح آموزشی باشند، نقش بسیاری در کاهش این خطاها دارند. این پژوهش می‌تواند مبنای پژوهش‌های گوناگونی در زمینه آموزش واژگان و املا و سایر اشتباهات پربسامد زبان آموزان باشد. بر این اساس می‌توان با تولید محتواهای آموزشی و روش‌های آموزش مناسب خطاهای کمتری در نوشتار زبان آموزان دیده شود.

### فهرست منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۳). «تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. دوره ۵. شماره ۲. پیاپی ۱۸. صص ۱-۳۰.
- احمدوند، احمد (۱۳۸۹). *تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی زبان سطح مقدماتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- احمدیان، احمد (۱۳۸۶). «بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش آموزان فارسی آموز کرد زبان (لهجه مهاجرتی)». *زریبار*. دوره ۱۱. شماره ۶۳. صص ۲۳۹-۲۱۷.
- جعفری، فاطمه (۱۳۹۰). «اهمیت نحوه آموزش واژگان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *ششمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادبیات فارسی*. به کوشش قدسیه رضوانیان. مازندران: دانشگاه مازندران. صص ۱۲۳۶-۱۲۲۱.
- حسینی، زهرا (۱۳۹۳). «تجزیه و تحلیل خطاهای نحوی فارسی آموزان چینی». *مجموعه مقاله‌های نهمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی*. به کوشش فرامرز آدینه. بجنورد: دانشگاه پیام نور. صص ۲۱۲۲-۲۱۰۹.
- زندی، بهاره (۱۳۹۴). *تحلیل خطای نوشتاری فارسی آموزان چینی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.

- شقایق، ویدا و لیدا جعفروند (۱۳۹۱). «بررسی خطاهای فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان در جملات دارای عناصر قطب منفی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۱. شماره ۲. صص ۱۰۹-۱۳۴.
- شهبازی، ایرج (۱۳۸۷). «گزینش و آموزش واژگان (همراه نقدی مختصر بر واژگان آزفا)». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۲۶۸-۲۳۳.
- ضیاءحسینی، محمد (۱۳۸۶). «بررسی نقش دیکته در ارزیابی و آموزش». *گزیده مقاله‌ها درباره زبان‌شناسی، روش تدریس، ترجمه و ادبیات*. به کوشش محمد ضیاءحسینی. تهران: رهنما. صص ۱۲۷-۱۶۱.
- علوی مقدم، سید بهنام و خیرآبادی، معصومه (۱۳۹۱). «تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان». *نوآوری‌های آموزشی*. سال ۱۱. شماره ۴۳. صص ۴۳-۶۰.
- گلهداری، منیژه (۱۳۸۷). «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش تاج‌الدین و عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۵۵-۳۴۳.
- متولیان نائینی، رضوان و استوار ابرقوئی، عباس (۱۳۹۲). «خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۲. شماره ۲. صص ۵۷-۸۶.
- محمدی، محمدرضا و اصغری، شادی (۱۳۸۷). «هدایت نحوی فعل با حروف اضافه در زبان فارسی و مشکلات کاربرد آن برای زبان‌آموزان روس‌زبان». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۷۰-۳۵۷.
- مطوبعی بناب، مجید و محمد ابراهیمی، زینب (۱۳۸۸). *بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی‌زبان*. ارائه‌شده به اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی. ۱۵ اسفند ۱۳۸۸. دانشگاه فردوسی مشهد.
- هاشم زاده، سیدمحمد رضا (۱۳۸۷). «درس املا و راهکارهای مؤثر در ارائه آن به غیرفارسی‌زبانان». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۴۰-۳۲۳.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیمیا. (۱۳۹۷). *بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیچ‌آمد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان*. *زبان پژوهی*. doi: 10.22051/jlr.2019.23439.1627

## References

- Abolhassani Chimeh, Z. (2014). Mixing Pronunciation and writing in teaching language: surveying the relationship between pronunciation and writing errors among non-Iranian Persian learners. *JCLL*, 5(2), 1-30. [In Persian].



- Ahmadian, A. (2007). Study of written errors of Kurdish-speaking learners of Persian. *Zaribar*, 11(63), 239-217 [In Persian].
- Ahmadvand, A. (2010). Analysis of written errors of German-speaking learners of Persian at elementary level [Master's thesis, Shahid Beheshti University]. Tehran. [In Persian].
- Alavi Moghaddam, S. B., & Kheirabadi, M. (2012). Linguistic analysis of writing errors in non-Persian speaking Iranian students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11(3), 43-60 [in Persian].
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Corder, S. P. (1986). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 4, 19-27.
- Darus, S. (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.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Galehdari, M. (2008). Analysis of written error in Persian language learners. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris: Hachette.
- Hashemzadeh, S. M. R. (2008). Spelling lessons and effective strategies for spelling to non-Persian speakers. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 323-340). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Hosseini, Z. (2014). Analysis of Persian syntactic errors. In F. Adineh (Ed.), *Collection of Articles of Iranian Society for the Promotion of Persian Language and Literature Proceeding of Ninth International Congress* (pp. 2109-2122). Birjand: Payam Noor University of North Khorasan [In Persian].
- Huang, J. (2013). Error analysis in language teaching: a review of studies. *Journal of Chung-Sun Girls' Senior High School*, 19-34.
- Jafari, F. (2011). Importance of how to teach vocabulary as strong cultural elements in transferring meaning in Persian language education. In Gh. Rezvanian (Ed.), *Collection of Articles of Iranian Society for the Promotion of Persian Language and Literature Proceeding of Sixth International Congress* (pp. 1221-1236). Mazandaran: Mazandaran University. [In Persian]
- Keshavarz, M. S. (2012). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama.
- Laufer-Dvorkin, B. (1991). *Similar lexical forms in interlanguage*. Gunter Narr: Verlag Tubingen.
- Mohamadi, M. R., & Asghari, Sh. (2008). Verb syntactic guidance with prepositions in Persian language and its application problems for Russian students. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Mohamed, A. R., Lian, G. L., & Eliza, W. R. (2004). English error and Chinese learners. *Sunway College Journal*, 1, 83-79.
- Matbui Bonab, M., & Mohammad Ebrahimi, Z. (2010, March, 6). *Analysis of written errors of English-speaking learners of Persian at elementary level* [Paper presentation]. First National Conference on Persian Language and Linguistics. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Motavallian Nayin, R., & Ostovar Abarghouyi, A. (2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic-speaking learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 57-86 [In Persian]

- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2019). Examining the effects of emotioncy-based language instruction on non-Persian language learners' level of cultural intelligence. *Zabanpazhuhi*. doi: 10.22051/jlr.2019.23439.1627 [In Persian].
- Shaghghi, V., & Jafarvand, L. (2013). A study of non-native Persian language learners' errors in sentences containing negative polarity items. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 109-134 [In Persian].
- Shahbazi, I. (2008). Selection and vocabulary training (accompanied by a brief critique of Azhef's vocabulary). In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching Persian Language to Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Sun, J., & Shang, L. (2010). A corpus-based study of errors in Chinese English majors' English writing. *Asian Social Science*, 6(1), 86-94.
- Tan, H. (2009). A study of EFL learner' writing errors and instructional strategies. *Journal of Kun Shan University*, 4, 113-122.
- Zandi, B. (2015). Analysis of written errors of chinses-speaking learners of Persian [Unpublished Master's thesis]. Alzahra University [In Persian].
- Ziahosseiny, M. (2007). Role of dictation in evaluation and education. In M. Ziahosseiny (Ed.), *Articles on linguistics, methodology, translation & literature* (pp. 127-161). Tehran: Rahnama [In Persian].
- Ziahosseiny, M. (2011). *Contrastive analysis of Persian and English and error Analysis*. Tehran: Rahnama.

## **Analysis of Common Writing Errors in Non-Persian Speakers (A Case Study of Written Texts at General Level in Persian Language Center of Imam Khomeini International University of Qazvin)**

Abolghasem Ghiasi Zarch<sup>1</sup>  
Fatemeh Jafari<sup>2</sup>

Received: 02/07/2018  
Accepted: 26/06/2019

### **Abstract**

Written texts are part of language production skills that can well measure the writing ability of foreign language learners. Writing errors are important because of the fact that the students have enough time to write and review their written texts, and more research can be done on them. In addition, written texts can measure the writing competence of non-Persian language learners. It is also a criterion for assessing teaching methods, content and evaluation methods for language teaching centers. About analyzing and evaluating errors of non-Persian language learners and different nationalities, valuable studies have been done so far, but a study that examines the common language errors of learners is rare. It is important to identify the common mistakes of non-Persian language learners with different nationalities, because of the benefits to educational planning, provision of educational content, and coherence in the choice of teaching methods by instructors.

This article reviews the errors of foreign language learners based on the error analysis branch, which is a subset of applied linguistics. This research analyzes the spelling and vocabulary errors among the learners of Persian as a Second Language in Imam Khomeini International University. As one of the key means of assessing the efficiency of teaching and improving the learning experience, error analysis can help identify the flaws of the teaching system and the weaknesses of students in relation to different learning skills. Many researchers have emphasized the importance of errors. One of the pioneers of language error analysis is Corder. In his

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Teaching Persian Language to Non-Iranian Students Department, Persian Language Center of Imam Khomeini International University, Qazvin, (Corresponding author); [Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir](mailto:Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir)

<sup>2</sup> Lecturer, Teaching Persian Language to Non-Iranian Students Department, Persian Language Center of Imam Khomeini International University, Qazvin; [Jafari@plc.ikiu.ac.ir](mailto:Jafari@plc.ikiu.ac.ir)

article in 1967 “The significance of Learner’s Errors”, he reviewed the errors from three perspectives:

“They [Errors] are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning.” (Corder, 1967, p. 167) Through the error analysis approach, researchers can identify and categorize students’ errors and propose appropriate teaching materials and methods that can resolve those errors.

This research analyzes the written errors of the basic level (general) of the language learners at Imam Khomeini International University. For the present study, we randomly chose 100 texts (including compositions and descriptions of pictorial narratives) written by the basic level students. The learner nationalities were Azerbaijani, Burundi, Kenyan, Syrian, Iraqi, Mali, Chinese, and Nigerian. The age of the students was between 18 and 26 years, and in the research, component of gender did not affect. This group had 320 hours of Persian language teaching (including the books like *Let’s Learn Persian 1*, *Let’s Learn Persian 2* and *Listening Comprehension*) at Persian Language Center of Imam Khomeini University. All the errors in the test, including grammatical, lexical and spelling mistakes, were examined. In studying and categorizing errors, errors are not categorized as minor or major and all the errors in this research have been studied with a degree of importance.

Our analysis indicates that spelling and vocabulary errors are most common among the students in this study. While vocabulary errors are caused by the students’ lack of familiarity with and incomplete learning of the target language (Persian), spelling errors are the outcome of their poor listening skill, inability to recognize vowels and semivowels, and weakness of visual memory. Students except in a language that they have a lack of knowledge and inability to communicate, just simply use their reserves. At levels two and three, they are somehow confronted with the problem of using or not using proper words. This problem appears in two areas of precise understanding of the word and its proper application in the context. The most difficult lexical and intercultural problems of learners was their return to mother tongue. They used the first-language patterns to use the second language. The biggest problem of language learners in the lexical and intercultural section was their return to mother tongue patterns. They used the first-language patterns to use the second language. Also, their lack of knowledge of the role and use of words and expressions affected the errors. A surprising finding in our study is that despite the students’ familiarity with the Persian alphabet and vocabulary, Arab speaking learners, who were the majority of the learners, had more errors than the others. Our further analysis reveals that the sheer volume of errors among these learners is associated with teaching methods, selection of syllabus, and also rating of teaching materials.

**Keywords:** Writing error analysis, Teaching Persian language, Second language, Spelling error, Vocabulary error.