



بررسی خطاهای نوشتاری زبان آموزان سطح مقدماتی انگلیسی زبان در یادگیری زبان فارسی

مجید مطبوعی بناب^۱

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی کامل

دریافت: ۲۷ اسفند ۱۴۰۱

پذیرش: ۱۰ اردیبهشت ۱۴۰۲

ارائه در سایت: ۱۲ خرداد ۱۴۰۲

کلید واژگان:

تجزیه و تحلیل خطا

بررسی مقابله‌ای

انتقال میان زبانی

انتقال درون زبانی

راهبردهای یادگیری

راهبردهای ارتباطی

چکیده

امروزه تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی انگلیسی زبان جهت شناسایی موارد مشکل آفرین در یادگیری و ارائه راهکار مناسب برای بهبود مواد آموزشی و شیوه‌های تدریس یکی از موارد مهم در نوشتار است. جستار حاضر با مرور مختصری از منابع، چارچوب نظری و پرسش‌ها و فرضیه‌ها و شرح تعریف مفاهیم، روش تحقیق، جامعه مورد تحقیق، نمونه‌گیری و روش‌های نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، نحوه اجرای آن و شیوه تجزیه و تحلیل خطاها است. این تحقیق به تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری حدود ۸۱ نفر از زبان آموزان انگلیسی زبان در سطح مقدماتی می‌پردازد. که از این تعداد ۳۴ نفر در مدارس تطبیقی پسرانه آموزش و پرورش شهر تهران در دو مقطع ابتدایی و راهنمایی مشغول به تحصیل بودند. ۶ نفر زن و مرد انگلیسی زبان در مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی در تهران و ۱۸ نفر در دانشگاه ملی استرالیا در کانبرا و ۱۲ نفر در مدرسه زبان فارسی ملبورن در استرالیا و ۱۱ نفر هم در دانشکده سنت لوییس دانشگاه واشنگتن مشغول یادگیری زبان فارسی در سطح مقدماتی بودند. تعداد کل خطاهای افراد مورد تحقیق ۱۰۲۴ مورد بوده است. این خطاها در چهار حوزه املاء، ساخت‌وازی، نحوی و واژگانی - معنایی مورد طبقه بندی قرار گرفته اند. زیر مقوله هر کدام از این حوزه‌ها نیز مشخص شده‌اند. در این تحقیق نشان داده شده است که پربسامدترین خطاها مربوط به املاء و سپس حوزه نحو و زیر مقوله‌های آن است.

Investigating the writing errors of elementary level English language learners in learning Persian language

Majid Matboei Bonab¹

1- Master's student, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Article Information

Original Research Paper
Received 18 March 2023
Accepted 02 October 2023
Available Online 04 October 2023

Keywords:

Error analysis
Confrontational investigation
Interlingual transfer
Intralingual transfer
Learning strategies
Communication strategies

Abstract

Nowadays, analyzing the writing errors of Persian students at the introductory level of English language in order to identify problems that cause problems in learning and providing suitable solutions to improve educational materials and teaching methods is one of the most important things in writing. The present essay with a brief overview of the sources, theoretical framework and questions and hypotheses and description of the definition of concepts, research method, researched community, sampling and sampling methods, measurement tool, its implementation method and error analysis method. This research analyzes the writing errors of about 81 English language learners at the introductory level. Out of this number, 34 people were studying in the boys' comparative schools of Tehran city in both primary and secondary levels. 6 English-speaking men and women at the International Center for Persian Language Education in Tehran, 18 people at the Australian National University in Canberra, 12 people at the Melbourne Persian Language School in Australia, and 11 people at Washington University's St. Louis College are learning Persian in They were elementary level. The total number of errors of the researched people was 1024. These errors have been classified in the four fields of spelling, construction, syntax and lexical-semantic. The sub-categories of each of these areas are also specified. In this research, it has been shown that the most frequent errors are related to spelling and then syntax and its subcategories.

۱- مقدمه

یادگیری انسان، فرایندی است که با ارتکاب اشتباه همراه است. بسیاری از کارهایی را که انسان آموخته است از طریق آزمون و خطا بوده است. از آن جایی که یادگیری زبان امری اکتسابی است و نه فطری، اگر چه خود زبان زیستی و ذاتی است لذا مانند سایر یادگیریهای انسان، همواره با بروز خطا توأم است. از این رو چه زمانی که انسان در حال فراگیری زبان اول است و چه زمانی که در حال یادگیری زبان دوم است، مرتکب خطا می‌شود و این امری اجتناب ناپذیر است. جان آرچی بل (۲۰۰۰:۴۱۱) معتقد است که دامنه تحقیق در زبان دوم، بررسی چگونگی کسب مهارت افراد در زبانی غیر از زبان مادری است. چه فردی در حال یادگیری خواندن زبان یونانی در دانشگاه باشد و چه کودکی پس از مهاجرت به یک کشور جدید، در حال فراگیری یک زبان جدید باشد ما به آن به عنوان یادگیری زبان دوم اشاره می‌کنیم.

تا اواخر دهه شصت، نظریه غالب درباره یادگیری زبان دوم، رفتارگرایی بود که عقیده داشت یادگیری عمدتاً "فراگیری مجموعه‌ای از عادات زبانی جدید است. از این رو چنین پیش بینی می‌شد که خطاها منتج از استمرار عادات زبان مادری موجود در زبان جدید باشد. اکثر خطاها را به تداخل زبان مادری در زبان دوم نسبت می‌دادند و در نتیجه بخش عظیمی از تحقیقات زبان شناختی کاربردی به مقایسه زبان مادری و زبان هدف پرداخت تا بدین طریق خطاهای ایجاد شده توسط زبان آموزان با هر پیشینه زبانی خاص را پیش بینی کرده یا توضیح دهند. چیزی که در نظر گرفته نشد یا دست کم گرفته شد، آن خطاهایی بودند که نمی‌شد آنها را به این صورت توضیح داد و یا توجیه کرد. در هر موردی با خطاهایی که به آموزش مربوط می‌شدند، بدون در نظر گرفتن منشا آنها و گفتاری یا نوشتاری بودنشان، شیوه یکسانی برخورد می‌شد.

راد الیس (۱۹۹۰: ۴۵) می‌گوید تحلیل خطاها امری نوین نیست تحقیقاتی در زمینه تحلیل خطاها در زبان دوم انجام شده بود به عنوان نمونه در زبان فرانسوی در سال ۱۹۴۹.

نگارنده این پژوهش که خود دارای مدرک کارشناسی در رشته مترجمی زبان انگلیسی است و در حدود ۹ سال است که درس زبان انگلیسی را در سطح متوسطه تدریس می‌کند، با مشاهده خطاهای دانش آموزان، علاقمند است تا با خطاهای فارسی آموزان انگلیسی زبان نیز آشنا شود. همچنین با توجه به تعداد خانواده‌های ایرانی ساکن در کشورهای انگلیسی زبان و افراد خارجی علاقمند به یادگیری زبان فارسی در این کشورها اهمیت این تحقیق آشکار می‌شود.

موضوع این پژوهش "تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان انگلیسی زبان در سطح مقدماتی" است، که در این تحقیق متغیرهایی مانند: خطاهای نوشتاری، بررسی خطاها، زبان انگلیسی به عنوان زبان اول، زبان فارسی به عنوان زبان دوم، یادگیری و کاربرد زبان فارسی که در بخش ۱-۶ همین فصل توصیف خواهند شد. در این تحقیق افراد مورد مطالعه انگلیسی زبانانی هستند که مشغول یادگیری فارسی در سطح مقدماتی چه در داخل کشور و چه در کشورهای انگلیس هستند و زبان مادری آنها انگلیسی است. همچنین از طریق تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده، متغیرهای این تحقیق توصیف خواهند شد.

پرسش‌های پژوهش

به منظور رسیدن به هدفهای این تحقیق سعی می‌شود تا به سوال‌های زیر پاسخ داده شود:

۱- فارسی آموزان انگلیسی زبان چه نوع خطاهایی را مرتکب می‌شوند و در چه حوزه‌هایی مشکل دارند؟

۲- بسامد هر یک از خطاها چقدر است و بسامد چه خطاهایی بیشتر است و سایر خطاهاست؟

۳- خطاهای زبان آموزان از چه منبعی نشأت می‌گیرد؟

هدف و ضرورت پژوهش

همواره دو توجیه برای بررسی خطاهای زبان آموزان ارائه شده است: یکی توجیه آموزشی، یعنی اینکه درک صحیح ماهیت خطا، قبل از اقدام نظام مند برای ریشه کنی خطاها، مورد نیاز و الزامی است و دیگری توجیه نظری، که بر این ادعا است که بررسی خطاهای زبان آموز، بخشی از بررسی و مطالعه نظام مند زبان آموز است که برای درک فرآیند فراگیری زبان دوم الزامی به شمار می‌آید این پژوهش دارای هدفهای نظری و کاربردی است. از دید نظری بررسی خطاهای نظام مند زبان آموزان، به ماهیت راهبردها و فرضیه های یادگیری، دید و بینشی با ارزش می‌دهد. از دید کاربردی نتایج این پژوهش کمک می‌کند تا معلمانی که زبان فارسی را به انگلیسی زبانان درس می‌دهند با دشواریها و خطاهای یادگیری زبان فارسی در این گروه از زبان آموزان آشنا شوند و با نگرشی نوین و با شیوه ی آموزشی پر بارتر به تدریس بپردازند و هنگام مواجهه با خطاهای زبان آموزان انگلیسی زبان با شناخت گسترده تری با آنها برخورد کنند. همچنین دیدید آوندگان کتابها و مواد درسی با بهره گیری از نتایج این تحقیق مطالب ویژه ای را جهت بهبود کیفیت آموزش در درسا بگنجانند. از اهداف عملی این تحقیق می‌توان با ارائه آمار مشخصی از خطاهای فارسی آموزان انگلیسی زبان و همچنین مشخص کردن حوزه‌های خطاهایی که آنان مرتکب می‌شوند، به تعیین علل و عوامل بروز این خطاها اشاره کرد.

۲- پیشینه پژوهش

ضیاء حسینی (۱۹۹۹: ۷۱) اظهار می‌دارد که زبان آموزانی که یک زبان خارجی را یاد می‌گیرند، در حال توسعه یک توانش زبانی سوم هستند که متفاوت از زبانهای اول و دوم است. این توانش زبانی سوم را می‌توان زبان میانی نامید. وی می‌گوید طبیعی است که فردی که این زبان را به کار می‌برد در هنگام برقراری ارتباط با زبان خارجی مرتکب خطا می‌شود. تحلیل نظام مند این خطاها، تحلیل خطا نامیده می‌شود.

فلاحی (۱۹۹۱: ۱۳) می‌گوید اولین مرجع مهم در متون و نوشته‌های زبان شناسی مقابله‌ای آمریکا، برای اولین بار در تحقیقاتی ظاهر شد که به وسیله ی جان لاتس (۱۹۴۳) سالها پیش از فرایز (۱۹۴۵) و هوگن (۱۹۵۳) و وین ریچ (۱۹۵۳) و لدو (۱۹۵۷) منتشر شده بود. تردیدی نیست که تا زمان ایجاد مطالعات مقابله‌ای به عنوان شاخه‌ای از زبان شناسی مقابله‌ای در اواخر دهه ۵۰ میلادی، از تحقیقات ارزنده بسیاری در این حوزه به وسیله شمار زیادی از محققان در کشورهای مختلف انجام شده بود. در اواخر دهه ۶۰ به خصوص در آمریکا زبان شناسی مقابله‌ای به صورت گسترده‌ای به عنوان شیوه‌ای مهم و قابل اعتماد برای پیش بینی و توضیح مشکلات یادگیری، پذیرفته شد.

۳- بحث کلی

عوامل به وجود آورنده خطاهای زبانی

کشاوری (۱۹۹۴، ۱۰۰) می‌گوید: مدت‌ها پیش از آن که تحلیل خطاها جایگزین بررسی مقابله‌ای شود، در جهت برطرف کردن مشکلات آموزش زبان خارجی، خطاهایی که به وسیله زبان آموزان زبان دوم و یا زبان خارجی تولید

یکی از موارد آشکار انتقال از زبان مادری در حوزه ی تلفظ است. زبان آموزان تمایل دارند تا ویژگیهای آوایی زبان مادری خود را به نظام آوایی زبان مقصد انتقال دهند. به عنوان مثال زبان آموزان فارسی زبان که زبان انگلیسی می آموزند تمایل دارند که کلماتی مانند "school" و "student" را به صورت /eskul/ و /estjudent/ تلفظ کنند همان طور که اشاره شد این به این دلیل است که در زبان فارسی هیچ خوشه ی همخوان آغازی مجاز نیست یعنی هر همخوان آغازی یا به دنبال یک واکه می آید یا بعد از آن یک واکه می آید. از این رو فارسی زبانانی که انگلیسی می آموزند یک واج یعنی /e/ را قبل از کلماتی که با "s" آغاز می شوند و بعد آن همخوان می آید، اضافه می کنند.

ب- انتقال عناصر ساختارواژی

جملهٔ اشتباه زیر از این حقیقت در زبان فارسی ناشی می شود که اسم در فارسی در شمار با صفات کمی تطابق ندارد در نتیجه تکواژ جمع را فارسی زبانانی که انگلیسی یاد می گیرند از آخر اسم حذف می کنند. "There are three clever student in our class"

ج- انتقال عناصر دستوری

در جملهٔ زیر:

"I am going to university at 8 o'clock every day" این خطا از این

حقیقت در زبان فارسی ناشی می شود که زمان حال عادی و وجه حال استمراری فقط یک نمود نحوی دارند. در نتیجه زبان آموزان فارسی زبان که اغلب در سطح ابتدایی و متوسط هستند معمولاً این دو را باهم اشتباه می گیرند. همان طور که در جملات الف و ب در پایین آمده است در فارسی قیدهای زمان هر روز و حالا تعیین کننده ی زمان انجام کار هستند و نه ساختار فعل.

الف - من هر روز به مدرسه می روم.

ب- من حالا به مدرسه می روم.

انتقال در زبانی و رشد زبانی^۲

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۰۷) معتقد است که خطاهای انتقال در زبانی و رشد زبانی به خاطر تداخل دو جنبهٔ عناصری در زبان مقصد با یکدیگر می باشد یعنی عنصری در زبان مقصد عنصر دیگری را تحت تاثیر قرار می دهد. برای مثال ممکن است یک زبان آموز چنین جمله ای را تولید کند *He is comes به این خاطر که این دو ساختار را با هم می آمیزد: He comes و He is coming. چنین خطاهایی منعکس کنندهٔ توانش زبان آموزان در مرحله ی خاصی از روند رشد زبان دوم است و نشان دهنده ی بعضی از ویژگیهای کلی یادگیری زبان هستند یعنی شبیه به خطاهای تولید شده به وسیله ی کودکان انگلیسی زبان هستند.

الف - تعمیم افراطی

خطاهای تعمیم افراطی زبانی به ساختارهای نادرستی اشاره دارند که زبان آموزان آنها را بر اساس تجربه ی محدود خود از سایر ساختارهای زبان مقصد و تعامل اندک خود با آن زبان آنها را تولید می کنند. برای مثال در دو جمله ی زیر حذف "s" سوم شخص مفرد به نظر می رسد که به خاطر تعمیم این قاعده باشد که سایر صورتهای تصریفی فعل در انتهای خود فاقد "s" سوم شخص مفرد هستند. مثال:

*Iran extend almost 1600 kilometers from North to South

*He always try to help other people.

ب - عدم توجه به محدودیت قواعد

می شدند، در طبقات مختلفی دسته بندی می شدند. در بررسی مقابله ای سنتی، کار تعیین منبع خطاها، وظیفهٔ دشواری نبود زیرا عامل اصلی و نه تنها عامل بروز خطاها تداخل زبان مادری زبان آموزان بود. چنین تحلیلی توضیحی دربارهٔ واقعیت روان شناختی خطاها ارائه نمی کند یعنی چرا زبان آموزان مرتکب خطا می شوند و در بطن این خطاها چه سبکها و راهکارهای شناختی وجود دارد.

یکی از فواید اصلی تحلیل خطاها، شناسایی منبع خطاها بود. خطاهایی که در خارج از حوزه ی خطاهای انتقال زبانی در یادگیری زبان دوم قرار دارند. در اواخر دهه ی ۶۰ و اوایل دهه ی ۷۰، تحقیقات عملی در ارتباط با بسیاری از انواع خطاها پدیدار شد خطاهایی که نه فقط به واسطه ی تداخل زبان مادری رخ می دادند. تحقیقاتی که به وسیله ی افرادی از قبیل دوسکوا^۱ (۱۹۶۹)، بوتیو (۱۹۷۰) و ریچاردز (۱۹۷۱) صورت گرفت عوامل متعددی را علاوه بر تداخل زبان مادری معرفی کردند. به عنوان مثال، ریچاردز (۱۹۷۱)، به محدودیت راهکارهای خاص یادگیری یک قاعده اشاره می کند که سبب افزایش خطاهایی می شود که به وسیلهٔ تداخل زبان مادری به وجود نمی آیند بلکه به علت نارسایی راهکارهای یادگیری رخ می دهند. منابع این خطاها در ساختار زبان مقصد کشف می شوند و برخی از آنها حاصل شیوه های آموزشی است که به کار برده می شوند

دولی و برت^۲ (۱۹۷۲: ۲۳۵) خطاهای زبان آموزان زبان دوم را که ترجیح می دهند آنها را "اشتباه" بنامند به صورت زیر طبقه بندی کنند.

الف- اشتباههای شبیه به تداخل زبانی: خطاهایی که منعکس کننده ی ساختار زبانی زبان مادری زبان آموزان زبان دوم هستند و در اطلاعات زبان مقصد وقتی که به عنوان زبان اول آموخته می شوند یافت نمی شوند.

ب - اشتباههای ناشی از رشد زبان اول: خطاهایی هستند که منعکس کننده ی ساختار زبانی زبان مادری زبان آموزان نیستند بلکه در اطلاعات زبانی مربوط به یادگیری زبان مقصد به عنوان زبان اول یافت می شوند. مانند خطاهایی که کودکان هنگام تعمیم افراطی قواعد زبانی زبان اول مرتکب می شوند.

ج - اشتباهات مبهم: خطاهایی که آنها را هم در دستهٔ خطاهای تداخل زبانی و هم در دستهٔ خطاهای رشد زبانی بتوان طبقه بندی کرد، خطاهای مبهم گویند.

د - اشتباهات منحصر به فرد: خطاهایی که منعکس کنندهٔ ساختار زبان مادری نیستند و همچنین در اطلاعات زبان مقصد وقتی که به عنوان زبان مادری آموخته می شوند، یافت نمی شوند را اشتباهات منحصر به فرد گویند.

طبقه بندی منبع خطاها

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۰۲) تقسیم بندی زیر را از خطاها ارائه می کند و معتقد است که میان این دسته ها همپوشی وجود دارد. همچنین برای ارائه ی تصویری دقیقتر از منبع خطاها، برخی از طبقات اصلی در این تقسیم بندی به زیر مجموعه هایی تقسیم می شوند.

انتقال میان زبانی

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۰۲) معتقد است که خطاهای انتقال زبانی از انتقال عناصر واجی، دستوری، معنایی-واژگانی و سبکی از زبان مادری به یادگیری زبان مقصد ناشی می شوند. در اینجا انواع مختلف خطاهای انتقال میان زبانی مورد بحث قرار می گیرند و برای هر نوع از آنها نمونه هایی آورده می شود.

الف - انتقال عناصر واجی از زبان مادری

1. Duskova

2. Dulay and Burt

3. intralingual and developmental errors

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۱۲) معتقد است که انتقال یادگیری یا خطاهای ایجاد شده به وسیله ی معلم، آن خطاهایی هستند که حاصل شیوه های آموزشی موجود در یک متن درسی و یا به کارگرفته شده از سوی معلم هستند. به عبارت دیگر این خطاها حاصل طراحی مواد درسی و یا شیوه های آموزشی هستند. ممکن است یک معلم سهواً از طریق شیوه ای که یک عنصر واژگانی را توصیف می کند و یا از طریق ترتیب ارائه ی مواد درسی خود زبان آموزان را دچار اشتباه کند. برای مثال در تدریس حرف اضافه ی at ممکن است معلم یک جعبه را بالا ببرد و بگوید:

" I am looking at the box ."

ولیکن ممکن است زبان آموزان این طور برداشت کنند که at به معنای زیر، یعنی under است. سپس ممکن است زبان آموزان به جای آن که جمله ی:

The cat is under the table .

را بسازند، جمله:

*The cat is at the table .

شیوه های خاص آموزشی ممکن است منجر به تولید جملات نادرست از سوی زبان آموزان شود. به عنوان مثال بسیاری از تمرینات مربوط به تغییر با تمرینات تکرار الگوها ممکن است تداخل کنند و بر هم اثر بگذارند و جمله نادرستی را تولید کنند مانند این که معلم از زبان آموزان می خواهد بعد از او جمله زیر را تکرار کنند:

" He goes to school every day ." و بعد معلم می گوید: حالا این

جمله را به زمان حال استمراری تبدیل کنید زبان آموزان جمله ی زیر را

تولید می کنند. *He is goes to school every day

راهبردهای یادگیری^۲

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۱۴) معتقد است که راهبردهای یادگیری به راهبردهایی اشاره دارند که زبان آموزان هنگام برخورد با زبان خارجی از آنها استفاده می کنند. انتقال از زبان مادری و تعمیم افراطی دو نمونه از راهبردهای یادگیری هستند که زمانی که زبان آموز در حال یادگیری زبان دوم است از دانش پیشین خود که فرا گرفته استفاده می کند که یا دانش زبان مادری است و یا دانش زبان مقصد است. یکی دیگر از راهبردهای یادگیری آسان سازی است یعنی کوچک کردن زبان مقصد از سوی زبان آموز به یک نظام ساده تر تا بار یادگیری کاهش یابد. همچنین کودکان هنگام فراگیری زبان مادری در مرحله ی تلگرافی هم از همین راهبرد استفاده می کنند. گاهی اوقات به ساده سازی کاهش قابل پیش بینی هم گفته می شود زیرا این راهبرد بسیاری از عناصری را حذف می کند که برای انتقال معنی قابل پیش بینی هستند. به عنوان مثال حذف تصریف فعل و حرف تعریف در جمله ای که در زیر می آید قابل پیش بینی است: daddy want chair که در این جمله حذف این عناصر مانع از درک معنای جمله نمی شود.

راهبردهای ارتباطی^۳

کشاورز (۱۹۹۴: ۱۱۵) معتقد است که زمانی راهبردهای ارتباطی به کار برده می شوند که زبان آموز مجبور است تا با منابع زبان شناختی محدودی که در دست دارد آن چه را که فکر می کند بیان کند. به عبارت دیگر آنها به راهبرد زبان آموز در پل زدن بر روی فاصله ی میان دانش زبان شناختی محدود از زبان مقصد و نیازهای ارتباطی اشاره دارند که زبان آموز این کار را از طریق استفاده از عناصری که از لحاظ زبان شناختی برای آن بافت مناسب نیستند انجام می دهد. زبان آموز می خواهد به بهای غیر دستوری بودن

این نوع از خطاها به خاطر غفلت زبان آموزان از محدودیتها و استثنای قواعد کلی در زبان مقصد روی می دهند یعنی زبان آموزان از در نظر گرفتن محدودیتهای ساختارهای زبان مقصد ناکام هستند. تفاوت تعمیم افراطی و عدم توجه به محدودیت قواعد در این است که در عدم توجه به محدودیت قواعد، زبان آموزان ممکن است آن چنان به صورت افراطی از قواعد استفاده نکنند و ممکن است به راحتی از محدودیت قواعد غفلت کنند مانند:

*There were many fishes in the lake .

*Teachers always give us good advices .

ج - قیاس نادرست

قیاس نادرست به کاربرد عناصری خاص در بافتهای نامناسب از طریق مشابهت اشاره دارد. زبان آموزان بر عناصر خاصی در زبان مقصد تسلط می یابند و ممکن است تلاش کنند تا آن عناصر را در بافتهای نامناسب به کار ببرند. قیاس نادرست خیلی شبیه به تعمیم افراطی است و می توان آن را زیر مجموعه ی دومی آن را دانست. به عنوان مثال:

* I think most women should remain home and grow up children در این جمله نادرست عبارت فعلی "grow up children" به نظر می رسد به خاطر شباهت با عبارتی از قبیل "children grow up quickly" ساخته شده باشد. چنین خطاهایی نشان می دهند که زبان آموزان فرضیه نادرستی درباره ساختار زبان مقصد بر اساس تعامل اندک خود با زبان مقصد می سازند به نظر می رسد قیاس دلیل اصلی بروز خطاها در استفاده نادرست از حروف اضافه و حروف تعریف است.

د - بسط افراطی

بسط افراطی به بسط یک قاعده به حوزه هایی اشاره دارد که در آنها کاربردی ندارد. برای مثال این قاعده که قید فعل را توصیف می کند ممکن است بسط افراطی پیدا کند و در مواردی به کار برود که معمولاً صفت به کار می رود مانند: * The meat smelled freshly * به جای The meat smelled fresh. در این نوع خطاها زبان آموز از آن چه که درباره زبان مقصد می داند فراتر می رود یعنی او درباره چیزها و رویدادهایی صحبت می کند که برای آنها واژگان صحیح و الگوی دستوری ندارد.

و - تصحیح افراطی

پدیده ای است که شبیه به بسط افراطی است و معمولاً وقتی رخ می دهد که گویشوران گونه غیر استاندارد تلاش می کنند تا گونه ی استاندارد را به کار ببرند و در این فرایند بیش از حد پیش می روند و گونه ای از زبان را تولید می کنند که در زبان استاندارد یافت نمی شود. به عنوان مثال یک زبان آموز عرب زبان که در حال یادگیری انگلیسی است hapit را به اشتباه جای habit به کار می برد وقتی که تلاش می کند تا به صورت افراطی جایگزینی b/p تصحیح کند.

ی - دسته بندی به صورت نادرست

دسته بندی به صورت نادرست به طبقه بندی عناصر زبانی زبان مقصد از سوی زبان آموز اشاره دارد. برای مثال در انگلیسی افعال به شکل های گوناگون طبقه بندی می شوند مانند افعالی که به دنبالشان مصدر می آید و یا افعالی که به دنبال آنها افعال همراه با ing به کار می روند. ولیکن ممکن است زبان آموزان افعال را به صورت نادرست طبقه بندی کنند و در نتیجه جملاتی مانند جملات زیر تولید شوند:

* I enjoy to swim

* He didn't let me to go .

انتقال یادگیری^۱

..language-learning strategies²

³ ..communication strategies

1. transfer of training

به شیوه‌ای مشابه، یک املاء ممکن است دارای چند تلفظ باشد. برای مثال، اولین حرف در زبان انگلیسی یعنی a دارای صداهای زیر است:

کلمات بنیادی	apple
علایم آوایی	/æ/
	/ɒ/
	wash
	/ɑ:/
	car

منبع دیگری از اشکال و خطا در املاهای زبان انگلیسی، در کلماتی است که دارای تلفظ مشابه اما املاء متفاوت هستند. تعداد زیادی از این کلمات در انگلیسی وجود دارند که آنها را همانام^۱ می نامیم جفت‌هایی از قبیل:

ate	eight
air	heir

خطاهای واجی

کشاورز (۱۹۹۴ : ۷۹) معتقد است که خطاهای واجی چند نوع هستند. چهار نوع اصلی خطاهای واجی به شرح ذیل می باشند:

۱ - ممکن است خطاهای واجی به علت نبودن واجهای خاصی یعنی واکه یا همخوان در زبان مادری روی دهند واجهایی که در زبان مقصد وجود دارند. برای مثال واجهای /ɪ/، /θ/ و /ʌ/ در زبان فارسی وجود ندارند. بنابراین زبان آموزان فارسی زبان که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند با این صداها مشکل دارند. برای مثال ممکن است آنها think/θɪnk/ را به صورت /tɪnk/ و یا then /ðen/ را به صورت /den/ تلفظ کنند.

۲ - بعضی از خطاها ممکن است به جهت تفاوت در ساختار هجایی دو زبان رخ دهند یعنی ممکن است هجاهای زبان مقصد با هجاهای زبان مادری متفاوت باشند. برای مثال، در فارسی خوشه‌های همخوانی آغازین مجاز نیست به عبارت دیگر هر همخوان آغازین در زبان فارسی یا بعد از یک واکه می آید و یا به دنبال آن یک واکه می آید. از این رو جای تعجب نیست که زبان آموزان فارسی زبان که زبان انگلیسی می آموزند کلماتی از قبیل school , street را به صورت /estrit/ و / esku:l/ تلفظ نمایند.

۳ - منبع دیگر خطاها، تلفظ تک تک حروف کلمات است. به عبارت دیگر زبان آموزان تمایل دارند تا کلمات را به همان صورت که نوشته می شوند بخوانند. یعنی wild را به صورت /wɪld/ و flood را /flud/ بخوانند.

۴ - چهارمین منبع خطاهای مربوط به تلفظ که شبیه به سومین منبع از همین نوع خطاهاست، اشکال در حروفی است که نوشته می‌شوند اما خوانده نمی‌شوند. در انگلیسی حروف خاصی نوشته می‌شوند اما خوانده نمی‌شوند و سبب بروز مشکلات زیادی برای زبان آموزانی می‌شوند که انگلیسی را به عنوان زبان دوم می‌آموزند و تمایل دارند تا این حروف را که خوانده نمی‌شوند تلفظ کنند. به عنوان مثال آنان تمایل دارند تا کلمه "bomb" را به صورت /bɒmb/ و "calm" را /kalm/ تلفظ کنند.

خطاهای نحوی

کشاورز (۱۹۹۴: ۸۱) خطاهای نحوی را در چند گروه به صورت زیر دسته بندی می کند:

۱ - خطاهای مربوط به کاربرد زمانها

الف - زمان حال استمراری به جای زمان حال ساده
I am going to university at 8 o'clock every morning.

ب - زمان حال کامل به جای گذشته ساده
We have gone on a picnic last week.

ج - گذشته ساده به جای گذشته کامل

جمله ی خود ارتباط برقرار کند. در تلاش برای برقراری ارتباط، یک زبان آموز ممکن است برای جبران کمبود دانش دستوری و واژگانی خود، مجبور شود به تفسیر، استفاده از حرکات دست و بدن و حرکات نمایشی ویا حتی قرض گیری واژگانی از زبان مادری خود متوسل شود. به عنوان مثال ممکن است یک زبان آموز بخواهد این جمله یعنی: It's against the law to park here را نگوید ولی به جای آن بگوید: this place, cannot park به عنوان مثال ممکن است یک زبان آموز به جای handkerchief یعنی دستمال از a cloth of my nose به معنای پارچه برای بینی استفاده کند. تارونه (۱۹۸۱: ۲۸۶) طبقه بندی زیر را از راهبردهای ارتباطی ارائه کرد.

الف - تفسیر

۱ - تقریب: استفاده از عنصر واژگانی یا نحوی زبان مقصد که زبان آموز می داند که صحیح نیست اما به حد کافی در ویژگیهای معنایی با عنصر دلخواه مشترک است تا نیازهای ارتباطی گوینده را برآورده سازد مثلاً "pipe water pipe" به جای

۲ - ضرب واژه: زبان آموز یک واژه ی جدید می سازد تا یک مفهوم دلخواه را بیان کند مانند airball به جای balloon

۳ - طول و تفصیل در کلام

زبان آموز ویژگیها یا عناصر یک ماده یا یک کنش را توصیف می کند به جای آن که عنصر مناسب یا ساختار مناسب را در زبان مقصد به کار برد مانند: او در حال کشیدن چیزی است نمی داند نام آن چیست. آن نام فارسی است و ما آن را زیاد به کار می بریم.

ب - وام گیری

۱ - ترجمه ادبی: زبان آموز کلمه به کلمه از زبان مادری ترجمه می کند. مثلاً "به جای Don't work too hard که در انگلیسی آمریکایی به جای good bye به کار می رود زبان آموز اصطلاح "خسته نباشید" در فارسی را کلمه به کلمه ترجمه کند و بگوید "Don't be tired".

۲ - زبان گردانی: زبان آموز از عناصر زبان مادری خود استفاده می کند بدون آن که زحمت ترجمه ی آن را بکشد مانند /gæz/ When I went to Isfahan I bought some گز را بدون ترجمه آن به a kind of marshmallow به کار می برد.

ج - درخواست کمک: زبان آموز برای عنصر زبانی صحیح درخواست کمک می کند. مانند: What is this? What called?

د - استفاده از حرکات بدنی به جای کلام: زبان آموز راهکارهای غیر کلامی ویا اعمال فیزیکی را به جای عناصر زبانی به کار می گیرد. مانند دست زدن برای نشان دادن شادمانی.

طبقه بندی زبان شناختی خطاها

خطاهای املایی

کشاورز (۱۹۹۴: ۷۷) معتقد است که بیشتر خطاهای املایی مانند baks به جای box به دلیل ناهماهنگی نظام املایی زبان انگلیسی است. در بیشتر موارد بین حروف الفبا و صداهایی که این حروف نماینده ی آنها هستند یک رابطه ی یک به یک وجود ندارد به عنوان مثال، املاء حروفی را که نماینده ی صدای /u:/ در انگلیسی هستند را در نظر بگیرید:

کلمات کلیدی	o
to (وقتی که تکیه بر است)	oo
too	wo
two	oe
Shoe	

1. homonyms

It was near that I started to cry like a baby .

تعیین منبع خطاها در زبان آموزان

در این بخش ابتدا خطاهای زبان آموزان در حوزه های خطاهای املائی، نحوی، ساختوازی، واژگانی - معنایی دسته بندی می شوند و بسامد و در صد خطاهای زبان آموزان در هر یک از حوزه های یاد شده نیز آورده می شود .

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی دانشگاه ملی

استرالیا

نوع خطا	تعداد زبان آموزان	بسامد خطا	درصد خطا نسبت به کل خطاها
املائی	۱۸	۱۷۸	۵۱/۳
نحوی	۱۸	۱۲۳	۳۵/۴
ساختوازی	۱۸	۲۰	۵/۸
معنایی - واژگانی	۱۸	۲۶	۷/۵
تعداد کل	۱۸	۳۴۷	۱۰۰

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی دانشگاه سنت

لوئیس واشینگتن

نوع خطا	تعداد آموزان	بسامد خطا	در صد خطا نسبت به کل خطاها
املائی	۱۱	۷۲	۲۸
نحوی	۱۱	۱۱۰	۴۲/۸
ساختوازی	۱۱	۲۳	۸/۹
واژگانی - معنایی	۱۱	۵۲	۲۰/۳
تعداد کل	۱۱	۲۵۷	۱۰۰

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی مدرسه ی زبان

فارسی ملبورن استرالیا

نوع خطا	تعداد آموزان	بسامد خطا	درصد خطا نسبت به کل خطاها
املائی	۱۲	۸۹	۵۹/۳
نحوی	۱۲	۲۴	۱۶
ساختوازی	۱۲	۲۵	۱۶/۷
معنایی - واژگانی	۱۲	۱۲	۸
تعداد کل	۱۲	۱۵۰	۱۰۰

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی مرکز بین المللی

آموزش زبان فارسی (تهران)

نوع خطا	تعداد زبان	بسامد خطا	درصد خطا
---------	------------	-----------	----------

He was very angry about what his friend did .

د - گذشته کامل به جای گذشته ساده

His parents had searched everywhere for him last night .

و - گذشته استمراری به جای گذشته ساده

I was going to school on foot when I was a child .

۲ - خطاهای مربوط به استفاده از حروف اضافه

الف - حذف حروف اضافه

I usually begin my work Ø the afternoon .

ب - کاربرد حشوگونه ی حروف اضافه

She goes for shopping every week .

ج - کاربرد نادرست حروف اضافه

Children are afraid from dogs .

۳ - خطاهای مربوط به حرف تعریف

الف - حذف حرف تعریف معین

He always tries to write Ø best compositions .

ب - کاربرد حشو گونه حرف تعریف معین

I live in the Tehran .

ج - کاربرد حشوگونه حرف تعریف نامعین

He wanted to get an information about this .

د - کاربرد نادرست حروف تعریف

I nearly cried like the baby .

۴ - خطاهای مربوط به کاربرد نادرست معلوم و مجهول

After Ali's mother was died his father got married with another woman .

۵ - کاربرد نادرست ترتیب زمانها

He said that he will comewith us to the picnic .

۶ = ترتیب نادرست واژگان

My country are foods very expensive .

۷ - خطاهای مربوط به کاربرد It is به جای There is

It is a difference between a sport and a game .

۸ - خطاهای مربوط به جای نادرست قیود

Because he had to work he usually was absent from class .

۹ - کاربرد نادرست ساختار منفی

I didn't have nothing to do .

۱۰ - خطاهای مربوط به کاربرد جملات شرطی

I was a doctor I try to get better my patient .

۱۱ - کاربرد نادرست جملات امری منفی در نقل قول غیر مستقیم

My father ordere me don't go to the party .

۱۲ - خطاهای مربوط به کاربرد نادرست عبارات و ضمائر موصولی

He is the person whom I have known him for many years .

۱۳ - خطاهای مربوط به عدم جابه جایی فعل و فاعل در جملات سوالی

که با wh شروع می شوند

when you will go to your home town .

۱۴ - خطاهای مربوط به جابه جایی فعل و فاعل به صورت نادرست در

سوالات غیر مستقیم

I can't remember when did he get married .

۱۵ - خطاهای مربوط به توزیع و کاربرد گروههای فعلی

Main food in our country are included meat

۱۶ - خطاهای مربوط به عدم تطابق

My parents wasborn here .

۱۷ - کاربرد نادرست تکواژ جمع

Teachers always give us good advices

۱۸ - کاربرد نادرست اقسام کلمه

It is naturally that every body needs money .

۱۹ - کاربرد نادرست تشدید کننده ها و کمیت نماها

I have very phouon of pronunciation .

۲۰ - کاربرد ساختار فارسی در انگلیسی

همچنین می توان پاسخ دومین سوال تحقیق را پیدا کرد یعنی : بسامد هریک از خطاها چقدر است و کدام یک از آنها دارای بیشترین بسامد است پاسخ داد . بر اساس جدول ۴-۶-۶ بسامد خطاهای زبان آموزان در حوزه ی املائی ۴۴۹ ، حوزه ی نحو ۳۴۶ ، حوزه ی ساختوازی ۹۵ و حوزه ی معنایی - واژگانی ۱۳۴ از مجموع ۱۰۲۴ خطا است که حوزه ی املائی کلمات دارای بیشترین بسامد و بعد از آن حوزه های نحوی ، واژگانی - معنایی و در آخر حوزه ی ساختوازی قرار دارند.

به طور کلی می توان منبع خطاهای نوشتاری فارسی آموزان انگلیسی زبان را به صورت زیر به تصویر کشید.

منبع خطاهای نوشتاری فارسی آموزان انگلیسی زبان در سطح

مقدماتی

منبع خطا	تعداد زبان آموزان	بسامد خطا	درصد خطاها نسبت به کل خطاها
انتقال میان زبانی	۸۱	۱۷۹	۱۷/۵
انتقال در زبانی	۸۱	۵۵۸	۵۴/۵
راهبردهای یادگیری	۸۱	۱۵۳	۱۵
راهبردهای ارتباطی	۸۱	۱۳۴	۱۳
تعداد کل	۸۱	۱۰۲۴	۱۰۰

حال می توان به سومین سوال تحقیق یعنی: خطاهای زبان آموزان از چه منبعی سرچشمه می گیرند؟ چنین پاسخ داد: منابع متعددی سبب بروز خطا می شوند که اصلی ترین آنها بر اساس بسامد تکرارشان، انتقال در زبانی یا زبان مقصد، انتقال میان زبانی یا زبان مادری، راهبرد های یادگیری و راهبردهای ارتباطی هستند. همچنین می توان در اینجا راجع به فرضیه های تحقیق اظهار نظر کرد که آن فرضیه ها چنین بودند:

۱- فارسی آموزان انگلیسی زبان در حوزه های مختلف زبانی مثل واژگان، صرف و نحو دچار خطا می شوند. بر اساس آن چه که در جداول بالا مشاهده می شود، می توان چنین نتیجه گیری کرد که زبان آموزان در حوزه های مختلف اشکال دارند. این حوزه ها عبارت هستند از املاء، نحو، صرف و حوزه معنایی - واژگانی ۲ - بسامد خطاهای نحوی از بسامد سایر خطاها بیشتر است. براساس اطلاعات داده شده در جداول، زبان آموزان در بخش املاء دارای بیشترین مشکل هستند. لذا این فرضیه صحت ندارد. ۳ - عمده ترین عامل بروز خطاهای نوشتاری، تداخل زبان مادری است. بر اساس جدول زیر انتقال میان زبانی و یا به عبارتی تاثیر زبان مادری دومین عامل بروز خطا است. لذا این فرضیه صحت ندارد. خطاهای زبان آموزان در هر یک از مقوله ها همراه با زیر مقوله هایشان آورده می شوند.

نوع خطا	تعداد آموزان	بسامد خطا	درصد خطاها نسبت به کل خطاها
املایی	۶	۵۸	۴۲/۶
نحوی	۶	۶۰	۴۴/۲
ساختوازی	۶	۹	۶/۶
واژگانی - معنایی	۶	۹	۶/۶
تعداد کل	۶	۱۳۶	۱۰۰

خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی مدارس تطبیقی

تهران

نوع خطا	تعداد آموزان	بسامد خطا	درصد خطاها نسبت به کل خطاها
املایی	۳۴	۵۲	۳۸/۸
نحوی	۳۴	۲۹	۲۱/۶
ساختوازی	۳۴	۱۸	۱۳/۴
معنایی - واژگانی	۳۴	۳۵	۲۶/۲
تعداد کل	۳۴	۱۳۴	۱۰۰

مجموع کل خطاهای نوشتاری تمام فارسی آموزان سطح مقدماتی

مورد تحقیق

نوع خطا	تعداد آموزان	بسامد خطا	درصد خطاها نسبت به کل خطاها
املایی	۸۱	۴۴۹	۴۳/۹
نحوی	۸۱	۳۴۶	۳۳/۸
ساختوازی	۸۱	۹۵	۹/۲
معنایی - واژگانی	۸۱	۱۳۴	۱۳/۱
تعداد کل	۸۱	۱۰۲۴	۱۰۰

روشن است که در تحقیقی که بر اساس نوشته های زبان آموزان باشد آن هم زبان آموزانی که در دسترس نباشند ، تمام زیر مجموعه های یک نوع خطا را در نوشته های آنان نمی توان یافت. به عنوان مثال در راهبردهای ارتباطی نمی توان تعیین کرد که آیا زبان آموز از یک منبع موقت مانند معلم درخواست کمک کرده است یا خیر. همچنین خطاهایی را که از لحاظ واجی زبان آموزان مرتکب می شوند را در گفتار آنان بیش از نوشتارشان می توان یافت. خطاهای نحوی زبان آموزان مورد بررسی قرار می گیرد که بیشترین خطاها را در میان خطاهای نوشتاری تشکیل می دهند. این خطاها در حوزه های زیر پرداخته شده است : حروف اضافه ، ضمیر ، زمان فعل ، شمار فعل ، شخص فعل ، وجه فعل ، حروف ربط ، گروه صفتی ، گروه اسمی و " را .

بحث و بررسی

حال می توان به اولین سوال تحقیق یعنی: فارسی آموزان انگلیسی زبان در سطح مقدماتی چه نوع خطاهایی را مرتکب می شوند و در چه حوزه هایی مشکل دارند؟ در جواب باید گفت که آنها به ترتیب در حوزه های املائی کلمات ، نحو ، معنایی - واژگانی و ساختوازی دچار مشکل می شوند و این حوزه ها به ترتیب دارای بیشترین میزان اشکال برای آنها می باشند .

کل خطاها	مدار س تطبیقی	دانشگاه سنت لوئیس واشنگتن	مرکز بین المللی آموزش فارسی	مدرسه زبان فارسی ملبورن	دانشگاه ملی استرالیا	۱-خطاهای املایی
۱۸	۳	۱	۲	۱۱	۱	نبود یک واج
۱۲	۱	۴	۳	۳	۱	حروفی که خوانده نمی شوند
۸	۰	۲	۳	۲	۱	کاربرد واجهایی که واجگاه مشترک دارند
۹۲	۵	۱۹	۱۹	۲۳	۲۶	کاربرد یک واج به جای واج دیگر
۲۹	۵	۶	۲	۷	۹	حذف واجها
۱۰	۱	۱	۱	۳	۴	ترتیب نادرست واجها
۶۴	۱۳	۱۴	۱۱	۱۲	۱۴	خطا نویسه های یک واج
۱۷۶	۱۸	۱۴	۳	۲۰	۱۱۱	نویسه های شبیه به هم
۴۰	۶	۱۱	۴	۸	۱۱	خطا در قواعد املایی
						۲- خطاهای نحوی
۸۳	۱۰	۲۲	۱۲	۱۳	۲۶	حرف اضافه
۲۶	۱	۱۰	۴	۳	۸	ضمایر
۲۸	۵	۳	۱۱	۰	۹	زمان فعل
۱۸	۱	۴	۴	۱	۸	شمار فعل
۳۵	۱	۸	۲	۰	۲۴	شخص فعل
۳۴	۲	۱۲	۴	۱	۱۵	وجه فعل
۲۰	۱	۱۰	۴	۱	۴	حرف ربط
۲۷	۲	۱۱	۳	۰	۱۱	گروه اسمی
۲۴	۲	۸	۴	۱	۹	گروه صفتی
۵۱	۴	۲۲	۱۲	۴	۹	را
						۳- خطاهای ساختوازی
۲۱	۲	۹	۱	۳	۶	فرایند اسم ساز
۲۱	۳	۸	۲	۵	۳	فرایند صفت ساز
۱۸	۴	۲	۱	۳	۸	فرایند جمع ساز
۲۴	۶	۲	۲	۱۱	۳	جزء فعلی نامناسب
۱۱	۳	۲	۳	۳	۰	جزء غیرفعلی نامناسب
						۴- خطاهای واژگانی _معنایی
۳۶	۱۴	۸	۲	۷	۵	کاربرد زبان اول
۷۳	۱۹	۲۸	۶	۵	۱۵	کاربرد زبان دوم
۲۵	۲	۱۶	۱	۰	۶	تفسیر واژه از زبان دوم

۴- نتیجه گیری

چقدر است و کدام خطا از بسامد بیشتری برخوردار است. همچنین این نتیجه فرضیه دوم این تحقیق را که عمده ترین عامل بروز خطاهای نوشتاری در سطح مقدماتی تداخل زبان مادری است را رد می کند. همچنین اطلاعات ارائه شده در فصل چهارم و جداول آن می تواند میزان اهمیت هر یک از خطاها را به معلم و محقق نشان دهد و تقدم و اهمیت هر یک از حوزه های تدریس را به معلم نشان دهد تا وی با توجه به آنها بر هریک از حوزه ها تاکید کند. از اطلاعات این جدول می توان نتیجه گرفت که بیش از نیمی از خطاهای زبان آموزان یعنی در حدود ۵۴/۵ درصد خطاها ناشی از تداخل مقوله های مختلف با هم در زبان مقصد است که این امر می تواند سبب شود تا معلم بدانند بیشترین حوزه ی مشکل ساز کدام حوزه است تا تمرکز بیشتری روی آن حوزه داشته باشد و همچنین در پی راهکارهای مناسب جهت بهبود کیفیت آموزش باشد. توجه به جدول شماره ۷ در فصل چهارم مشخص می کند که منبع بروز خطاها و در صد هریک از آنها به ترتیب زیر است: انتقال در زبانی ۵۴/۵٪، انتقال میان زبانی ۱۷/۵٪، راهبردهای یادگیری ۱۵٪، راهبردهای ارتباطی ۱۳٪. یعنی بیشترین خطاها مربوط به مقوله های زبان فارسی و کاربرد آنها است.

مراجع

- Archibald, J. (2000). *Contemporary Linguistics Analysis*. Pearson Education Canada Inc.
- Buteau, M.F. (1970). "Student's errors and the learning of French as a second language." *International Review of Applied Linguistics*, 8:135-145.
- Duskova, L. (1969). "On sources of errors in foreign language teaching." *International Review of Applied Linguistics* 7:11-36.
- Dulay, H.C. and M.K. Burt. (1972). "Goofing an indicator of children's second language learning strategies." *Language Learning* 22:235-51.
- Keshavarz, M. H. (1999). *Contrastive Analysis & Error Analysis*. Tehran. Rahnama Publications.
- Richardes, Jack. (1971). "A non-contrastive approach to error analysis." *English Language Teaching* 25:204-219.
- Tarone, E., Cohen, A. and Dumas, G. (1981). "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy." *TESOL Quarterly*, 15:285-295.
- Ellis, Rod. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Basi Blackwell.

در این تحقیق بعد از تجزیه و تحلیل خطاهای زبان آموزان در سطح مقدماتی، نتایج جالبی درباره علل به وجود آورنده این خطاها و همچنین حوزه های بروز این خطاها به دست آمده است. خطاهایی که زبان آموزان مرتکب شده اند را می توان به چند دسته تقسیم بندی کرد: ۱ - خطاهای املایی ۲ - خطاهای نحوی ۳ - خطاهای ساختوازی ۴ - خطاهای واژگانی - معنایی.

بیشترین تعداد خطاها مربوط به حوزه املای کلمات بوده است و حوزه های نحو و واژگانی - معنایی و ساختوازی به ترتیب در ردیف های بعدی قرار گرفته اند تعداد کل خطاهای زبان آموزان در چهار حوزه یاد شده ۱۰۲۴ مورد بوده است. از مقایسه بسامد بروز خطاها در جداول شماره ۱ الی ۵ فصل چهارم می توان نتیجه گرفت در صد بروز خطاهای نحوی در جایی که در صد وقوع خطاهای واژگانی - معنایی زیاد است کاهش می یابد مانند خطاهای زبان آموزان مدارس تطبیقی. مقایسه بسامد بروز خطاها در جداول شماره ۱ الی ۵ فصل چهارم می توان نتیجه گرفت در صد بروز خطاهای نحوی در جایی که در صد وقوع خطاهای واژگانی - معنایی زیاد است کاهش می یابد مانند خطاهای زبان آموزان مدارس تطبیقی شهر تهران و یا دانش آموزان مدرسه زبان فارسی ملبورن. شاید دلیل این امر میزان تعامل بیشتر زبان آموزان با زبان فارسی در محیط منزل باشد. یکی دیگر از نتایج مهم این تحقیق، مشخص شدن علل و عوامل به وجود آورنده خطاهای زبان آموزان بوده است. نگاهی به جدول شماره ۴ - ۵ - ۷ در فصل چهارم نشان می دهد که این عوامل در ۴ دسته قرار گرفته اند که عبارتند از: انتقال میان زبانی، انتقال در زبانی، راهبردهای یادگیری و راهبردهای ارتباطی. با توجه به این جدول مهم ترین عامل بروز خطاها، عامل انتقال در زبانی است که در این تحقیق تعداد ۵۵۸ مورد خطا را از کل خطاها شامل شده است که این نتیجه به سوال دوم این تحقیق پاسخ می دهد که بسامد هریک از خطاها