

شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی زبانان در یادگیری زبان فارسی بر مبنای جدول طبقه بندی خطاهای کوردر

دکتر آرمین فاضل زاد

عضو هیئت علمی گروه زبان آلمانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

مریم خلیل خانه

دانشجوی کارشناسی ارشد زبانشناسی (گرایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان) دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

یادگیری هر زبان خارجی برای زبان آموزان مشکلاتی را به همراه دارد که این مشکلات در قالب خطاهای زبانی آشکار می شوند. خطاهای زبانی بخشی از فرآیند یادگیری به شمار می روند و تحلیل آنها امری لازم و ضروری است و آسیب شناسی آنها می تواند در بهتر شدن روند آموزش فارسی تأثیر گذار باشد. امروزه تجزیه و تحلیل خطاها بخشی از زبان شناسی کاربردی محسوب می شود و در دو شاخه جداگانه نظری و کاربردی مورد بررسی قرار می گیرد. در تحلیل نظری خطاها، فرآیند های روانشناختی و ذهنی زبان آموز مورد توجه است و در تحلیل کاربردی بررسی خطا، خطاها و دلیل بروز آنها از ابعاد مختلف اعم از بعد آموزشی، مسائل محیطی و غیر زبانی مورد بحث و بررسی قرار می گیرد. شنا سایی خطاها و یافتن نقاط ضعف زبان آموز باعث توجه بیشتر مدرس به مشکلات زبان آموز در امر یادگیری است و رفع آنها می تواند در پیشبرد اهداف آموزشی امری مفید باشد. چرا که بسامد زیاد خطای خاص باعث توجه بیشتر مدرس به موضوع مورد نظر می گردد و بررسی و تحلیل نظام مند خطاها باعث بهینه شدن امر آموزش می گردد. هدف اصلی پژوهش فوق بررسی خطاهای زبانی فارسی آموزان آلمانی زبان در بخش نوشتار است که ضمن شناسایی خطاها، بسامد هر خطا نیز مورد توجه قرار گرفته است و بر مبنای جدول طبقه بندی خطاهای کوردر انجام پذیرفته است. داده های پژوهش با روشی پیمایشی و ارائه پرسشنامه به ۲۲ نفر از فارسی آموزان آلمانی زبان سطح پیشرفته مؤسسه دهخدا در تهران به دست آمده است و نتایج تحقیق حاکی از آن است که از ۱۸۵ خطای شنا سایی شده، ۳۵ خطا در زمره خطاهای آوایی، ۸۵ خطا در زمره خطاهای

واژگانی و ۶۵ خطا نیز در زمره خطاهای ساختاری است و بنا بر این تسلط بر مهارت‌های نوشتاری تنها با تکیه بر ساختار نحوی امکان پذیر نیست و یادگیری واژگان و بکارگیری آن در بافت جمله امری ضروری و اجتناب ناپذیر است .

کلید واژه ها : خطاهای زبانی ، زبان آموز آلمانی زبان ، تحلیل خطا ، یادگیری

مقدمه

امروزه تحلیل خطا در گروه زبان‌شناسی کاربردی قرار می‌گیرد و به دو شاخه کاربردی و نظری تقسیم می‌شود. در تحلیل نظری، فرآیندهای ذهنی آموزنده و دلایل روانشناختی ایجاد خطا مورد توجه قرار می‌گیرد و در روش کاربردی آن، شناسایی و طبقه‌بندی خطاها و تدابیر جهت رفع آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. به طور اعم، خطاهای زبانی زبان‌آموزان می‌تواند یا ناشی از تقابل زبان مادری زبان آموز با زبان خارجی و یا در اثر عدم آگاهی وی نسبت به زبان خارجی (در مراحل یادگیری) و یا هم چنین بر اثر عدم آگاهی و تسلط کافی وی بر مطالب آموخته شده باشد که می‌توان آنها را به دو دسته تقسیم نمود: خطاهای درون زبانی و خطاهای برون زبانی .

اشکالات درون زبانی با قواعد اصول زبان دوم ارتباطی تنگاتنگ دارد و ناشی از تقابل زبان مادری و زبان دوم است که در ذهن زبان‌آموز در حین یادگیری زبان دوم نقش می‌بندد و خطاهای برون زبانی به آن دسته از خطاهایی اطلاق می‌شود که در نتیجه ایجاد تعمیم‌های نابجا از زبان مادری با زبان دوم ایجاد می‌شود. در این مقاله ابتدا اهمیت تحلیل خطا از دید صاحب‌نظران بررسی خواهد شد و سپس به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته خواهد شد.

اهداف پژوهش

مقاله حاضر در راستای دو هدف ذیل قرار دارد:

- ۱- تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی زبانان بر مبنای جدول طبقه‌بندی خطاهای کوردر
- ۲- ارائه پیشنهاد برای تدوین کنندگان متون درسی در آینده

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع تحلیلی - میدانی است و جهت انتخاب داده‌ها از زبان‌آموزان سطح پیشرفته مؤسسه دهخدا به روش تصادفی استفاده شده است. در این پژوهش برای انتخاب آزمودنی‌ها از سن ۱۹-۵۲ سال استفاده گردیده است که همگی ملیت آلمانی و پیشینه زندگی در آلمان از بدو تولد را دارا هستند. زبان آموزان در دوره پیشرفته شامل ۲ ترم آموزشی ۳ ماهه و ۳ جلسه آموزشی دو ساعت و سی دقیقه در هفته به آموزش می‌پرداختند. در بخش میدانی این پژوهش پرسشنامه‌ای که حاوی کلماتی برای جمله سازی بود به آزمودنی‌ها داده شد. آزمودنی‌ها شامل ۲۲ زبان آموز بود که از آنان خواسته شد با کلمات داده شده جمله بسازند. جمع‌آوری داده‌ها نیز با حضور در کلاس‌های مؤسسه و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها انجام پذیرفته است.

سؤالات تحقیق

۱- آیا سن بر یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است؟

۲- تفاوت‌های ساختاری، واژگانی بر یادگیری زبان تا چه اندازه تأثیر می‌گذارد؟

فرضیه‌های تحقیق

۱- به نظر می‌رسد کارکرد عناصر اسمی، فعلی در قالبهای جمله قوی‌تر از سایر عناصر باشد.

۲- خواننده به هنجارهای درونی زبان بیشتر وابسته است.

۳- تناسب میان زبان و واژگان و ساختارهای نحوی با مخاطب وجود دارد.

اهمیت تحلیل خطاها

در جهت اهمیت خطاها و تحلیل آنها دو دیدگاه مورد بررسی است: از یک منظر نگاه آموزشی که به درک درست خطا باز می‌گردد و دیدگاه دیگر حاکی از این است که بررسی خطاها، قسمتی از ماهیت یادگیری یادگیرنده است که این خود گامی در جهت درک صحیح در فراگیری زبان دوم است. (کورد؛ ۱۹۸۶) کورد معتقد است خطاها برای معلمان، پژوهشگران، زبان‌شناسان، روانشناسان و فراگیرندگان از اهمیت بالایی برخوردار است.

الف) اهمیت خطا برای معلمان:

از این جهت که میزان پیشرفت زبان‌آموز در جهت نائل گردیدن به اهداف آموزشی حائز اهمیت است، تحلیل خطا برای این گروه مهم است.

ب) اهمیت خطا برای محققان:

دلایل بر این است که شیوه‌های کاربردی یادگیری زبان برای زبان‌آموزان، فرآیند چگونگی یادگیری را فراهم می‌سازد و منجر به یادگیری از طریق شیوه صحیح می‌گردد.

ج) اهمیت خطا برای زبان‌شناسان

فراگیری زبان در ماهیت آن یعنی تحلیل ساختار زبان انسان حائز اهمیت است.

د) اهمیت خطاها برای روانشناسان:

کمک به روانشناسان جهت آزمودن فرآیندی راهبردی ذهنی در یادگیرندگان زبان. تولید خطا برای زبان‌آموز زبان دوم ابزاری است در جهت یادگیری که این استراتژی در یادگیری زبان دوم گاهی مهم تلقی می‌شود.

تعریف خطا

خطا فرآیندی است که خود ناشی از یادگیری است و از این طریق می‌توان به نتایجی جهت یادگیری زبان دوم دست یافت. خطا چیزی است که گفتار یا نوشتار زبان‌آموز زبان دوم را از گفتار و نوشتار گویش بومی زبان آن زبان متمایز می‌سازد. (ریچاردز، ۱۹۷۰: ۱۱۴)

کوردر نیز معتقد است خطا در اثر تداخل زبان مادری و زبان دوم یادگیرنده ایجاد می‌شود که در این جا با ارائه توصیف دقیق از پیکره زبانی نظام‌های زبان مادری و زبان دوم می‌توان شناختی دقیق در این راستا بدست آورد. (کوردر، ۱۹۶۷)

داگلاس براون نیز چهار مرحله برای خطاها در مراحل یادگیری زبان دوم بر شمرده است: (براون: ۱۳۸۱: ۲۳۷)

مرحله اول: مرحله خطاهای اتفاقی یا مرحله قبل از نظام یافتگی (systematic stage-pre)

در این مرحله یادگیرنده فقط به طور مبهم از بعضی ترتیبات منظم که در گروه خاصی از مواد زبان وجود دارد مطلع می‌باشد. در این مورد خطاهای یادگیرنده در مورد آنچه که می‌خواهد بنویسد یا بگوید حدس‌هایی می‌زند و از قواعد آن دقیقاً آگاه نیست. در این مرحله فراگیر قادر به تصحیح و توضیح خطا نمی‌باشد.

مرحله دوم: مرحله ظهور بین دو زبانی (Emergent stage)

در این مرحله فراگیر در حال درک یک نظام و درونی کردن قواعد معینی است. در این مرحله فراگیر می‌تواند نظامی را تشخیص دهد؛ در طرح و ساخت گفته‌هایش ثابت‌تر باشد و خطاهای نسبتاً ثابت و یکدستی را

مرتکب شود و اینها نشان‌دهنده آن است که قواعد ملکه ذهن او شده است. هر چند به معیار گویندگان اصلی زبان، این قواعد نادرست می‌باشد. در این مرحله با وجود اینکه خطاها به فراگیر گوش زد می‌شود فراگیر نمی‌تواند آنها را تصحیح کند.

مرحله سوم: مرحله نظام یافته و منظم (Systematic stage)

در این مرحله، فراگیر در تولید زبان دوم ثبات بیشتری از خود نشان می‌دهد. اگر چه قواعد در ذهن یاد گیرنده هنوز تماماً خوش‌فرم نشده‌اند، ولی آنها از نظر درونی، خود سازگارتر و از نظر تقریبی نزدیکتر به نظام مقصد می‌باشند. در این مرحله فراگیرندگان قادرند که که خطا هایشان را تصحیح نمایند، حتی اگر موقعی که خطاها بصورت اشاره یادآوری شوند.

مرحله چهارم: مرحله ثبات یا بعد از نظام یافتگی (نظام‌مند)

در این مرحله یاد گیرنده به طور نسبی خطاهای کمتری مرتکب می‌شود بر نظام زبانی تسلط یافته است. از خصوصیات مهم این مرحله ظهور توانایی «خوداصلاحی» (Self-correction) یادگیرنده می‌باشد. در این مرحله «جا افتادگی کامل» (Fossilization) در زبانها آشکار می‌گردد.

منظور از جاافتادگی کامل چیست؟ دیده شده است فراگیران زبان با وجود تسلط در روانی زبان نیز دچار خطاهایی می‌شوند که مدتها دوام پیدا کند. این پدیده به طور معمول از لحاظ آوایی به خصوص در گفتار اکثر کسانی که زبان هدف را بعد از دوران بلوغ آموخته‌اند معمولاً به صورت لهجه‌های خارجی مسلک (Foreign accent) تظاهر پیدا می‌کند.

پیشینه مطالعات

از جمله پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه تجزیه و تحلیل خطاها پایان‌نامه کارشناسی ارشد مریم رحیمی زرگاهی (۱۳۷۹) است که در پژوهش خود تحت عنوان «مشکلات یادگیری نظام واجی زبان آلمانی برای فارسی‌زبانان» جهت بررسی مشکلات یادگیرندگان زبان دوم تحقیقی را به عمل آورده است که در حوزه آموزش زبان قرار می‌گیرد. نگارنده در صدد است در یک فرآیند تحلیلی - مقایسه‌ای در چارچوب نظریه کنستویچ، تناسب موضوع را به تصویر کشد. وی با مقابل هم قرار دادن واجگان زبان فارسی و آلمانی، واجهای مشکل‌آفرین دو زبان را مورد توجه قرار می‌دهد و محدودیتهای هم‌نشینی خوشه‌های همخوان،

تفاوتها و شباهتهای آنها را نشان می‌دهد و در نهایت نتیجه را برای بهبود روند یادگیری آنها به عنوان زبان دوم مفید و مطلوب می‌داند.

مجید غنی‌زاده تبریزی (۱۳۷۱) نیز پژوهشگر دیگری است که در پژوهش خود تحت عنوان «تحلیل تقابلی فعل از جنبه مقوله زمان در زبانهای آلمانی و فارسی» در چارچوب زبانشناسی کاربردی به تحلیل تقابلی این دو زبان می‌پردازد. و در ادامه وجوه مختلف فعل از خبری، التزامی ... مورد توجه قرار گرفته است و در نگارش و ترجمه زبانها از زبان معیار استفاده شده است و نتیجه حاکی از آن بدست داده شده است.

اکبر حسینی‌کیا (۱۳۸۱) در پژوهش خود تحت عنوان «بررسی مقابله‌ای عامل زمان در فعل فارسی و آلمانی و پیش‌بینی خطاهای فارسی‌آموزان آلمانی» خاطر نشان ساخته است که مسئله خطابرانگیز، شباهتها در مسیر یادگیری زبانهاست. آزمودنی‌های پژوهش ۶ نفر هستند که به ۲۰ پرسش دستوری پاسخ می‌دهند و بر پایه یافته‌های حاصله با تأیید ۵/۶۲ درصد رعایت اعتدال به سؤالات پاسخ داده‌اند.

محمد برفر (۱۳۷۸) نیز محقق دیگری است که در تحقیق خود به عنوان «بررسی مقابله‌ای گروه فعلی، زمان دستوری و نمود در فارسی و آلمانی»، زبان فارسی و آلمانی را به عنوان دو عضو خانواده زبانهای هند و اروپایی دارای اشتراکات و اختلافات دانسته است و با استفاده از زبانشناسی مقابله‌ای وجوه فوق را متذکر شده است. گونه مورد استفاده در این پژوهش «گونه قوی» و چارچوب مورد نظر چارچوب ساختاری است که چهار مرحله توصیف مقابله، مقایسه و پیشگویی را مد نظر داشته است.

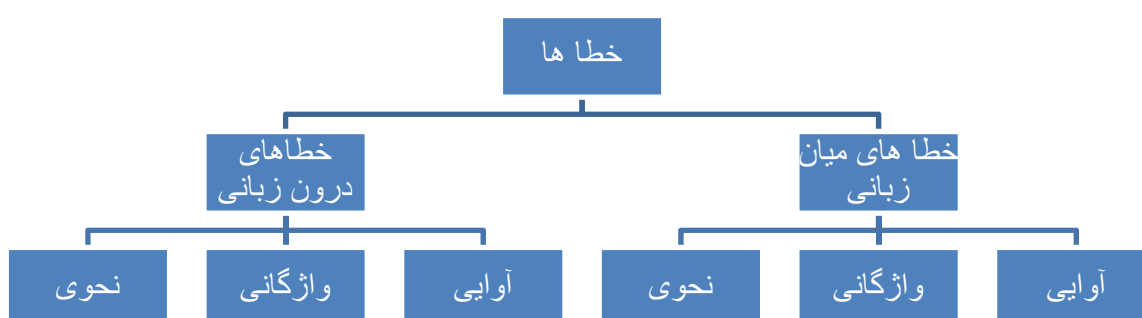
با توجه به بررسی‌های صورت گرفته میتوان اینگونه استنباط نمود که تحلیلی که بر مبنای رویکرد مورد نظر در این مقاله است تا کنون انجام نپذیرفته است و پژوهش حاضر گامی نو در حوزه تجزیه و تحلیل خطا می‌باشد.

شیوه گردآوری داده‌ها

این تحقیق به نوعی پژوهشی کمی است داده‌های پژوهشی به روشی پیمایشی و از طریق ارائه پرسشنامه به ۲۲ نفر از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته مؤسسه آموزش زبان فارسی دهخدا در تهران به دست آمده است. آزمودنی‌های این پژوهش ملیت آلمانی یا متولد آلمان و در محدوده سنی ۱۹-۵۲ سال بودند. جمع‌آوری داده‌ها نیز با حضور در کلاسهای مؤسسه و گردآوری پرسشنامه‌ها صورت گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل فوق در چارچوب جدول طبقه‌بندی خطاهای کورد (۱۹۷۱) قرار می‌گیرد و لازم به ذکر است که با دلیل اهمیت خطاهای درون زبانی، از بررسی خطاهای میان زبانی به دلیل پیوند عمیق با زبان مادری در اینجا مورد توجه قرار نمی‌گیرد.



جدول طبقه‌بندی خطاهای کورد (Pit corder.S)

خطاهای درون زبانی (interlingual) و یا ناشی از رشد زبانی (Developmental) نشاندهنده ناتوانی زبان‌آموز در جدا کردن دو زبان از یکدیگر نیست، بلکه نشاندهنده توانش پیشرونده زبان‌آموز در طی فرآیند یادگیری است. رشد این خطاها در فن ساختمان زبان است و به روشهای ویژه یادگیری و آموزش زبان دوم نیز مربوط می‌شود (بنیاد پژوهشهای اسلامی، ۱۳۶۴: ۷۹)

خطاهای شناسایی شده در سه دسته خطاهای آوایی، ساختوازی و نحوی قرار می‌گیرند. خطاهای آوایی در سطح واژه مطرح می‌شوند، خطاهای ساختوازی در سطح واژه یا عبارت ها و خطاهای نحوی و ساختاری در حوزه کاربردشناسی زبان و در سطح جمله هستند. در این بررسی، خطاهای مورد توصیف در سه گروه واژگانی (واژه‌سازی) و آوایی و نحوی مورد توجه قرار گرفته است.

خطاهای آوایی

خطاهای آوایی بدان دسته از خطاها اطلاق می‌شود که زبان‌آموز در هنگام استفاده از آنها دچار خطا می‌شود که اغلب به دلیل تداخل زبان مادری با زبان دوم زبان‌آموز است که از آن نمونه است خطاهای زیر که از میان پرسشنامه‌های آلمانی‌زبانان فارسی‌آموز به دست آمده است.

| | |
|-----------------------|-------------------|
| اسباب‌کشی ← اسباب‌کشی | پیز ← پیاز |
| لزم ← لازم | فرسی ← فارسی |
| بزار ← بازار | مدر ← مادر |
| کیلی ← خیلی | دد ← داد |
| رائیس ← رئیس | کریستماس ← کریسمس |

خطاهای اتفاق افتاده در این قسمت از نوع خطاهای بین دو زبان است (Emergent Stage) که زبان‌آموز به دلیل تداخل با زبان مادری خود با آن روبرو می‌شود و همانطور که پیشتر اشاره شد به دلیل ثابت شدن قواعد زبان دوم در ذهن زبان‌آموز و تداخل زبان مادری و زبان دوم منجر به خطاهای یکدستی می‌گردد. در این نمونه‌ها بکارگیری آواهای نا مرتبط که از نظر گویشور بومی زبان، ناملموس است همچون /k/ به جای /x/ یا علاقه به تبدیل واکه /â/ به /a/ یا در برخی مواقع بالعکس آن حاکی از این واقعیت است که زبان‌آموز به دلیل یادگیری ضمن درک و درونی کردن این قواعد در ذهن دچار این تناقضات می‌گردد و در کنار آن به دلیل جا افتادگی کامل که به طور معمول در حوزه آوایی رخ می‌دهد لهجه‌های غیر بومی را ایجاد می‌نماید که به مرحله نهایی خطا یعنی مرحله پس از ثبات و نظام مندی مربوط می‌شود.

در رابطه با آواهای یک زبان باید گفت: «نحوه توزیع آواها در هر زبان متفاوت است. به عبارت دیگر، در هر زبان آواها به شیوه‌های خاصی با یکدیگر ترکیب می‌شوند و در محیط‌های خاصی قرار می‌گیرند، که با محیطها و شیوه‌های ترکیب آواها در زبانهای دیگر تفاوت دارد. آگاهی از ترتیب ظاهر شدن آوا در ساختمان هجا، بخشی از دانش زبانی سخنگویان هر زبان است. چگونگی نحوه توزیع آواها را در اصطلاح فنی «واج آوایی» گویند. (ساغر وانیان؛ ۶۹: ۴۸۳)» «تمام صداهای واکه‌ای در گفتار عادی واکه‌دار هستند و در اثنای تولید آنها مجرای فوق چاکنایی حداقل دو، و بطور عادی سه طنین به خوبی قابل تشخیص ایجاد می‌کند، که این طنین‌ها فورمانتهای واکه‌ای هستند... (جهانگیری، ۱۳۷۴: ۱۳۴)

در رابطه با صداهایی که دستگاه همخوانها را می‌سازند در مقایسه با واکه‌ها دارای اختلافات بسیار زیادی هستند، چرا که همخوانها نه فقط از نظر محل تولید بلکه از نظر شیوه تولید، نوع استفاده از خوشه‌ها و از

نظر واکداری و بی‌واکی از هم متفاوت می‌باشند ... تقسیم‌بندی صداها به واکه و همخوان اساساً بر مسأله نقش صداها در یک دستگاه زبان متکی است. (همان: ۱۳۹) «

اگر بخواهیم این اصول را در زبان آلمانی پیاده کنیم، شاید بتوان گفت صداهایی که به واکه بیشتر شباهت دارند، همانهایی هستند که نقش هجایی دارند مانند مصوت‌های غنه‌ای و صامت‌های ملازی. سخنگوی آلمانی زبان در اینجا به دلیل تداخل زبان مادری و زبان دوم در حال یادگیری، دچار خطا و اشتباه گردیده و این منجر به تولید آواهای ناهمخوان با زبان مقصد می‌گردد، این خطاها محصول نقص و ناتوانی نیست، بلکه به دلیل نارسایی در فرآیند تولید سخن است که در اثر تلاقی زبان مادری و زبان مقصد رخ می‌دهد.

اشکالات عمده آوایی در این بررسی مربوط به واج | â | بوده است که در مثالها آورده شده است. در موارد دیگر، به ندرت جابجایی واج، همچون ~~ax~~ یا | â | → | a | دیده شده است. اما به هر ترتیب بسامد | â | بیشتر از سایر واجهاست.

در زیر جدول‌های همخوان‌ها و واکه‌های زبان آلمانی برای نمونه آورده شده است تا وجه تمایز آن با زبان فارسی به خوبی آشکار گردد:

جدول واکه‌های زبان آلمانی

| | | | | | | | | |
|------|---|---|----|----|----|---|----|----|
| واکه | I | ψ | Y | ε | ε | ۹ | ۰ | A |
| واکه | ∴ | ψ | :u | ε: | ε: | z | :o | :a |

جدول همخوان‌های زبان آلمانی

| جایگاه تولید | | | | | | | | | |
|--------------|--------|------------|--------|----------------|----------------|------|----------|-------|---------|
| شویه تولید | دولبی | لب و دندان | دندانی | لثوی | لثوی کامی | کامی | نرم‌کامی | ملازی | چاکنایی |
| انسدادی | P d | | | t _d | | | K g | | |
| سایشی | | F v | | s _z | ∫ _z | X | X | | H |
| انسایشی | | pf | | T _s | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|--|--|
| خیشوی | M | n | | | | N | | |
| زنشی | | | R | | | | | |
| کناری | | | | I | | | | |
| غلت | | | | | J | | | |

اگر بخواهیم نمونه‌های ارائه شده را مورد تحلیل قرار دهیم با توجه به جدول‌های فوق می‌توان چنین تحلیل نمود که:

برای نمونه واژه **مادر** که زبان‌آموز **مدر** برداشت نموده است با توجه به تجانس آوایی که بنا به گفته کریستال نوعی تغییر آوایی است که در آن واکه‌ای با تأثیرپذیری از واکه‌ای دیگر که در هجای بعد از خود است، تغییر می‌یابد (کریستال، ۱۹۹۲: ۴۳) می‌توان در مورد واژه فوق و واژگان هم‌طراز با واژه فوق را اینگونه تحلیل نمود که در اینجا یک مشخصه تغییر می‌کند و به نوعی با هماهنگی واکه روبرو هستیم که این با توجه به تداخل زبان مادری مورد توجه است. مانند مدر ← مادر



لازم به یاد آوری است که خطای فوق نیز از نوع خطاهای حاضر در مرحله ظهور دو زبانی است که در توضیحات پیشین به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته است.

حال پس از نوع‌شناسی توصیفی خطاهای آوایی در تولید واژه یادگیرندگان آلمانی زبان، بجاست که برای بررسی بسامد خطاها در آواهای فارسی، آواهای مشکل‌ساز مورد توصیف قرار گیرد.

برای تعیین نوع آواهای مشکل‌ساز، بسامد خطا مورد بررسی قرار گرفت و سپس بر حسب میزان بکارگیری آن مورد توصیف واقع گردید.

۱) زبان‌آموزان آلمانی زبان واکه‌های a و o و همخوان k را به جای واکه â و همخوان x بکار برده که این مورد به کرات در نوشته‌های آنان دیده شده است.

ب) بکارگیری همخوان /d/ به جای همخوان /t/ در برخی مواقع مشاهده شده است که این به دلیل تداخل زبان مادری با زبان فارسی است.

ج) درصد خطاهای آوایی به ترتیب افزایش رخداد عبارتند از:

/a/ به جای /â/ ← ۶۵٪

/o/ به جای /ɔ/ ← ۱۰٪

/d/ به جای /t/ ← ۵٪

/k/ به جای /x/ ← ۲۰٪

- خطاهای ساختوازی

در خطاهای ساختوازی، زبان‌آموز علی‌رغم دانستن بعضی واژه در زبان مقصد، به دلیل عدم آگاهی از کاربرد آن در سطح عبارت یا جمله، واژه را در شرایطی نابجا بکار می‌گیرد که اگر در تماس با گویشوران بومی آن زبان قرار گیرد، مورد سنجش نادرست قرار می‌گیرد.

با توجه به ماهیت واژه، میتوان این مفهوم را در دو حوزه بکار برد: یک مفهوم آن صورت انتزاعی و ذهنی است که در نظام درونی زبان قرار دارد، و مفهوم دیگر آن به کاربردهای مختلف براساس ضرورت‌های نحوی مختلف باز می‌گردد که از آن به صورت واژه (form-word) یاد می‌شود. مجموعه واژه‌های ذهنی را در مطالعات زبانشناختی نوین، واژگان (Lexicon) می‌نامند. (گلفام، ۱۳۸۵: ۲۸)

خطاهای مورد نظر در حوزه ساختواژه پژوهش حاضر در دو دسته خطاهای نایب سازی و خطاهای کاربردی جای می‌گیرد. خطاهای نایب سازی بدان دسته از خطاهای اطلاق می‌شود که اگر زبان‌آموز معنای واژه مورد نظر را نداند، سعی می‌کند با کمک قواعد زبانی‌ای که در ذهن متبادر شده است یا از طریق واژه‌های نزدیک به معنای واژه مقصد واژه نزدیک به واژه مقصد را بسازد.

غذای چربی زیاد ← غذای پرچرب

آقای این مغازه العان می‌آید ← صاحب این مغازه العان می‌آید.

گل را چگانند ← گل را چید.

برف چگانند. ← برف بارید.

خطاهای این قسمت از نوع خطاهای نظام یافته و منظم (systematic stage) است و با وجود عدم ثبات کامل در ذهن زبان‌آموز، از نظر نزدیکی به نظام زبان مقصد به طور تقریبی خوش ساختتر به نظر می‌رسد و زبان‌آموز در گام‌های بعد قادر به اصلاح خطای خود است.

دسته دیگری از خطاهای حوزه ساختواژه خطاهای مربوط به حوزه کاربرد شناسی (pragmatic) است که در این بخش زبان‌آموز معنای واژه را می‌داند، اما به دلیل عدم آگاهی از منظر کاربرد شناسی واژه و

محدودیت‌های پایایی‌ای که برای واژه در نظر گرفته شده است، واژه را در بافتی نا مرتبط با جایگاه بالفعل آن قرار می‌دهد و به دلیل تشابه معنایی با واژه استاندارد از نظر گویشور بومی اختلال حادی از نظر معنا شناسی ایجاد نمی‌کند اما به دلیل قرار گیری در سنجه گویشور زبان مقصد چنین صورت‌هایی می‌بایست اصلاح گردد. خطاهای زیر از این دسته اند:

لطفاً کیف شما ببرید ← لطفاً کیفیتان را ببرید.

از ایتالیا با من قهوه آوردم. ← از ایتالیا با خود قهوه آوردم.

گارسن غذا به من برد ← گارسن غذا برای من آورد.

من از دوست من هدیه گرفتم. ← من از دوست خود / دوستم هدیه گرفتم.

از میان خطاهای بررسی شده، تعمیم نادرست ضمیر «من» به جای ضمیر «خود» یا جابه‌جایی ضمائر متصل و منفصل با همدیگر در میان خطاهای دیگر از بسامد بیشتری برخوردار بودند.

البته لازم به یادآوری است که بکارگیری این قواعد تعمیمی نادرست نیز در یادگیری زبان هدف، جزء استراتژیهای یادگیری زبان هستند.

همانگونه که پیشتر اشاره شد خطاهای درون زبانی ویژگیهای کلی یادگیری را منعکس می‌کنند.

این ویژگیها عبارتند از: تعمیم نادرست (faully generalization) و کاربرد ناقص قاعده‌ها (incomplete application of rules) و عدم موفقیت در درک شرایط حاکم بر کاربرد قاعده‌ها (بنیاد پژوهشهای اسلامی؛

۱۳۶۴: ۸۳) اینگونه تعمیمها از دیدگاه جاکووتیس عبارت است از کاربرد قاعده‌های شناخته شده قبلی در موقعیت جدید. اما برخی دیگر به دلیل شباهتهای روساختی گمراه کننده است. (همان) این نوع خطاها به آن

دسته از خطاهایی اطلاق می‌شود که در قالب تعمیمی نادرست منجر به پیش‌بینی نادرست می‌گردد. به عنوان

نمونه کلمه چکاندن در قالب فعل سببی از دید یک آلمانی زبان اینگونه در بافت جمله تعبیر شده است:

امروز خیلی برف چکاند. / برف چکاند. / آب از شیر ماشین چکاند. / او لیبان آب را به زمین چکاند. / من گل را چکاندم.

- سطح نحوی

اصطلاح دستور زبان یا نحو در زبان شناسی در دو مفهوم مجزا به کار می‌رود: در مرحله اول به معنای ساختار دستوری زبان که قواعد حاکم بر چگونگی نحوه عملکرد واژه و د سطح بزرگتر، گروه واژه یا جمله

را شامل می شود و در مرحله دیگر به معنای بررسی چگونگی عملکرد این قواعد با واژه و واحد های بزرگتر از آن یعنی جمله است .

بخش اول همانطور که پیشتر اشاره شد به علم صرف و بخش دوم که این اصول را با ساخت واحدهای زبانی بزرگتر مورد بررسی قرار می دهد به نحو مرتبط است. در زبان آلمانی یکی از پیچیده ترین و مهم ترین رابطه نحوی موجود در میان کلمات، رابطه نحوی میان نهاد و گزاره جمله است. در این رابطه، نهاد جزئی اصلی در جمله قلمداد می شود و گزاره به عنوان وابسته آن تلقی می گردد و معمولاً این عنصر در مقام جزء اصلی جمله، ویژگی های دستوری گزاره از نظر شمار، شخص و جنس را تعیین می کند که در زیر با توجه به نمونه آورده شده قابل توجه است که در تحلیل نوشته های یکی از آلمانی زبانان این خطا به چشم می خورد.

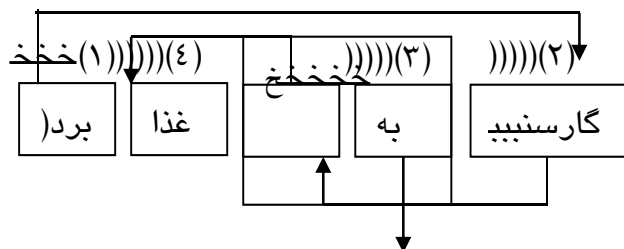
او منتظر دوستش بود. Er wartete auf den Freund

منتظر بودن = او منتظر دوست من است. خطا در تشخیص

ایراد دیگری که بر این خطا وارد است، تشخیص نادرست ضمیر خود است که با تعمیم دادن نادرست به «من» تغییر یافته است.

خطای دیگری که در این تحلیل به وضوح به چشم می خورد. خطای حرف اضافه ای است که بنا به گفته باطنی (۱۳۶۴: ۱۷۵) حرف اضافه های زبان فارسی به دو دسته تقسیم می شوند: دسته اول حرفی هستند که به دنبال خود کسره اضافه نمی پذیرند. مانند «با»، «از»، «در»، «به»، «بر» و غیره. دسته دوم حرفی هستند که آخر آنها کسره اضافه بکار می رود. مانند «برابر»، «برای»، «کنار»، «نزد»، «روی» و غیره. گارسن برایم غذا آورد.

که در نمونه خطاها به اشتباه جمله گارسن به من غذا برد از سوی زبان آموز برداشت شده است.



خطا در حرف اضافه و ایجاد اشتباه در بافت جمله

چیزی یا روی دادنِ کاری در

جهان بیرون کنشی در بیان

عمل فعل در بافت درونی جمله

→ [گارسن غذا برای من آورد] →

موج‌واره‌های

آ | ۱۱۱۱۱

و نمای آن در جهان بیرون

.Der Kellner bringt mir Essen

etwas bringen (jmdn)bordan → /Bringen → ?avardan

آوردن (برای) ، بردن (برای)

خطای مورد نظر در حوزه نحوی این پژوهش از نوع خطاهای نظام یافته و منظم و خطاهای جا افتاده کامل اند که در دو مرحله قابل بررسی است: ۱: در مرحله نظام یافتگی که در مرحله سوم خطا هاست ، زبان آموز از نظر درونی به زبان مقصد نزدیک گردیده و می تواند قادر به اصلاح خطای خود باشد . ۲: در مرحله بعد از ثبات زبان آموز خطاهای کمتری را مرتکب می شود و به مرحله خود اصلاحی رسیده است که جا افتدگی کامل را به دست می دهد و زبان آموز با وجود اینکه مدت مدیدی را به یادگیری اختصاص داده است همچنان خطاهایی را دچار می شود .

با توجه به تحلیل های صورت گرفته در این پژوهش می توان خطاها را به دو دسته خطاهای توانشی و خطاهای کنشی تقسیم نمود: خطاهای توانش بدان دسته از خطاها اطلاق می شود که در اثر عدم آگاهی از قواعد، زبان آموز دچار ابهام و سردرگمی در کاربرد صحیح قواعد می شود و این دسته از خطاها در نتیجه آن رخ می دهد. خطاهای کنشی نیز آن دسته از خطاهایی است که به دلیل عدم تسلط نسبت به قواعد زبان دوم رخ می دهد. بدین معنی که زبان آموز قواعد زبان دوم را فرا گرفته، اما بنا به دلایلی چون عدم ارتباط مداوم با بومی زبانان آن زبان، خستگی، فشارهای روحی و ... عدم انگیزه در گفتار، دچار خطاهایی چون لغزش، جابجایی قواعد واژگان و مواردی از این قبیل می شود.

زبان شناسی عنوان می کند که الگوی زبان مادری پیوسته با یادگیری زبان دوم معارضه می کند. معارضه الگوهای ریشه دار زبان مادری را با الگوهای زبان تازه در زبان شناسی «تداخل» گویند. تداخلهای زبانی می توانند در سطوح مختلف یک زبان اعم از واجها، صرف و نحو و واژگان آن زبان بروز کنند (سا غروانیان:

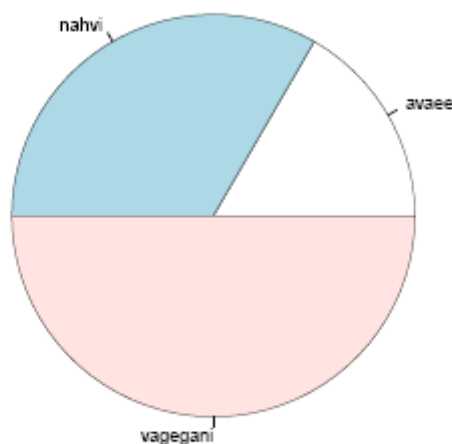
(۱۳۶۸)

تأثیر سن بر یادگیری زبان دوم

بنا به فرضیه دوره بحرانی (Critical period hypothesis) گفته شده است که کودک به دلیل شرایط مغزی خاص این دوره از زندگی خود پذیرای یادگیری هر زبانی هست و میزان اثر پذیری زبان دوم تا سن ۱۲ سال بسیار بیشتر از دوران نوجوانی و جوانی است (کوک؛ ۲۰۰۸: ۱۴۷) چرا که بنا به گفته نیلی پور «از لحاظ عصب شناسی، درک و تولید هر زبان بر اساس شکل گیری مدارهای عصبی خاصی امکان پذیر می شود و به کار گرفتن هر زبان به کمک فعال سازی دو فرآیند عصبی «باز داری» و «عدم باز داری» مدارهای عصبی صورت می پذیرد. (نیلی پور؛ ۱۳۸۰: ۱۴۲)

پس بنا به این تفاسیر میتوان گفت یادگیری زبان در بزرگسالی به دلیل متفاوت بودن نیازها و هدفمند بودن آموزش و آگاهانه بودن یادگیری در تناقض با آموزش های دوران کودکی است. در تست های این پژوهش نیز این تفاوت کاملاً محسوس است و می توان گفت بروز خطاهای توانشی و کنشی در سن نوجوانی و جوانی امری اجتناب ناپذیر است و به دلیل تداخل زبان مادری (بر اثر آگاهانه بودن یادگیری) امر آموزش با تأخیر و در یک دوره هدف طولانی مدت انجام می گیرد.

| نوع خطا | تعداد | درصد |
|--------------------|-------|-------|
| آوایی | ۳۵ | ۷۷/۱۹ |
| ساختواژی (واژگانی) | ۸۵ | ۹۴/۴۵ |
| نحوی (ساختاری) | ۶۵ | ۱۳/۳۵ |



نتیجه گیری

بررسی خطاهای نوشتاری آزمودنی‌های این تحقیق حاکی از آن است که از ۱۸۵ خطای شناسایی شده، ۸۵ خطا (۹۴/۴۵) خطاهای واژگانی، ۶۵ خطا (۱۳/۳۵) خطاهای نحوی و ساختاری و ۳۵ خطا (۷۷/۱۹) نیز به خطاهای آوایی اختصاص دارد و به بیانی دیگر بخش عمده‌ای از خطاها به خطاهای ساختاری مرتبط است که بسامد بیشتری را به خود اختصاص داده است و یادگیری ساختارزبان مقصد بدون یادگیری واژگان در بافت امکان‌پذیر نمی‌باشد و با توجه به آمار حاصله در این پژوهش بیشترین خطا در کل نوشته‌های آلمانی زبانان به کاربرد واژه در بافت ارتباط دارد و آموزش کاربردی واژه به منظور افزایش مهارت‌های نوشتاری و کاربردی زبان امری ضروری است و دانستن معنای واژه به تنهایی کافی نیست و رعایت عناصر ساختاری زبان و بکارگیری صحیح آن از ارکان مهم گویشوران بومی هر زبان است. تدوین کنندگان متون درسی باید این نکته را مد نظر قرار دهند که یادگیری زبان بعد از دوره بحرانی زبان آموزینا به شرایط فیزیولوژیکی مغز و ساز و کارهای عصبی - کلامی ذهن زبان آموز، نحوه عملکرد و چگونگی استدلال و درک در سنین بالا تر متفاوت از دوره کودکی است و در تدوین متون درسی باید به این مهم توجه داشته باشند که استفاده از متون متناسب

با سن و نیاز زبان آموز و ایجاد شرایط محیطی مطلوب می تواند مسیر یاد گیری را کوتاهتر و مشکلات حاکم بر آن را هموار تر سازد.

منابع

- باطنی، محمد رضا (۱۳۶۴). دستور زبان فارسی، تهران: انتشارات امیر کبیر
- بر فر، محمد (۱۳۷۸). بررسی مقابله ای گروه فعلی، زمان دستوری و نمود در فارسی و آلمانی، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی
- بنیاد پژوهش های اسلامی (۱۳۶۴). گروه زبان شناسی کار بسته و آموزش زبانها، قلمرو زبان فارسی و آموزش زبان های بیگانه « هفت مقاله»، مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی
- جهانگیری، نادر (۱۳۷۴). مقدمه ای بر آوا شناسی آکوستیک (فیزیک گفتار)، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه فردوسی مشهد
- حسینی کیا، اکبر (۱۳۸۱). بررسی مقابله ای عامل زمان در فعل فارسی و آلمانی و پیش بینی خطا های فارسی آموزان آلمانی، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی
- ساغروانیان، سید جلیل (۱۳۶۹). فرهنگ توصیفی زبان شناسی و علوم وابسته، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
- رحیمی زرگاهی، مریم (۱۳۷۹). مشکلات یادگیری نظام واجی زبان آلمانی برای فارسی زبانان، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران
- غنی زاده تبریزی، مجید (۱۳۷۱). تحلیل تقابلی فعل از جنبه مقوله زمان در زبان های فارسی و آلمانی، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران
- گلفام، ارسلان (۱۳۸۵). اصول دستور زبان، تهران، انتشارات سمت

Principle of language learning and Teaching, New jersey. (۱۹۸۰) Douglas. Brawn, H

ξ, Julius Groos .*IRAL*, vol. *The Significance of Learners Errors* .(۱۹۶۷).P.S.Corder

Verlag , Heidelberg

Ϛ, Julius Groos .*Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* ,*IRAL*, vol.(۱۹۷۱).P.S.Corder

Verlag, Heidelberg

Second Language Learning and teaching, Hodder education, .(۲۰۰۸)Cook, Vivian

London

Error Analysis and Second Language Strategies in Focous .(۱۹۷۰)Richards Jack , C

on Learner , Newbarry Hause INC