Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages
Vol. 10, No. 2 (Tome 22), Spring & Summer2021
Print Issn:5394-2322
Electronic Issn:2676-3354

Error Analysis and Inter-Language of Chinese Persian Learners; According to Corder's Hypothesis

Zeinab Mohammad Ebrahimi Jahromi[1]
Corresponding Author, Assistant professor, department of linguistics, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Hadi Karami[2]
Ph.D. Candidate in Teaching Persian Language to Non-Persian speakers,Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Fatemeh Yahyazadeh[3]
M.A. degree in Educational Management, Tehran University, Iran.

Abstract:
After the extinction of contrastive analysis, the hypothesis of error analysis emerged and after a while, this hypothesis also lost its popularity. In recent years, the hypothesis of error analysis and interlanguage have become popular since it was concluded that the interlanguage comes out of the error analysis. Different names were selected for it due to the novelty of its concept, but what most of the researchers are in total agreement about was the dynamism of the interlanguage and the definitions that had been presented did not seem to be much complete and comprehensive until Fuziati presented a rather complete and comprehensive definition of it: the attempt of learners to create a language system that gradually gets closer to the language system of the target language. Indeed, the interlanguage is a turning point in turning the behavioral strategy into subjectivism with Chomsky as its pioneer. It is certain that the interlanguage of each language learner is distinct and unique and despite its autonomy it is very targeted. The theoretical basis of the study is the classification theory of Corder Corder error analysis (1967) and the fossilization and interlanguage theories of Selinker (1972). Corder divides errors into two general groups: interlanguage and intralanguage errors. Each of these errors are divided into three levels of spelling/vocative, grammatical and morphological. In the next stage, the language learner commits sub-errors that may apply to each of the triple errors at a large scale. These sub-errors are as follows: omission, insertion, selection and structural order. On the other hand, Selinker raises the discussion of

Received on: 24/06/2021 Accepted on: 21/02/2022
[1] .Email: Z_mebrahimi@sbu.ac.ir
[2]. Email: hd.karami1354@gmail.com
[3]. Email: Mhb24628@gmail.com
DOI: 10.30479/JTPSOL.2022.15713.1535
pp.237-258

the interlanguage and believes that the interlanguage is the same as 'hidden psychological structure'. Therefore, the importance of selecting the theory of Corder error analysis and following it, the claim of Selinker as to the existence of the interlanguage is revealed; since the background for creating the interlanguage is the language errors, specially the fossilized errors. In principle, the fossilization process occurs in the connective loop between the interlanguage and the errors. In a way that if fossilization does not occur, interlanguage does not form either; although, there are opposite views in this regard. This study is required in that no independent study has ever been conducted on the interlanguage, specially among the Persian learners. The present investigation seeks to study the errors and the interlanguage of four Chinese learning Persian language at advanced level. This study is of field type, because it lasted for four frequent months in a way that the written skill papers of the participants were collected as weekly assessments and then were analysed. Totally 54 written papers in different subjects such as description, comparison, memory writing, friendly letters, formal letters and if I ... . The nature of written skill is 'productive' and an attempt has been made to choose creative subjects ??? . The interlanguage of each language learner was studied separately and the error section of them and the sub-errors that have been applied in another stage, have been presented separately in the form of tables. The Study results indicated that a large portion of the fossilized errors that was the main part of the interlanguage rules, was related to the grammar section and sub-errors of the selection. And the number of interlanguages was equal to the number of language learners and the interlanguage was completely unique. Negative transfer from the source language was the main source of intralanguage errors that lead to fossilization and its transfer to the interlanguage of the language learner. Another result of the present study was that using one method in education resulted in the emergence of that strategy features in the interlanguage. For example, the use of communicative strategy (method) caused more linguistic elements to emerge in the interlanguage. The results of this study can lead to improvement in the performance of the educational planners in that they focus on the combination of different methods in planning lesson materials also teachers and instructors may pay complete attention to the individual differences of the language learners and enter the classroom knowing that each student is an independent person. This study revealed the importance of focusing on studying the learners' errors as a sign of progress and movement toward the target language.

Key words: error analysis, interlanguage, Corder hypothesis, fossilization, Persian learners.

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان(علمی-پژوهشی)
سال دهم، شماره‌ی دوم (پیاپی۲۲)، پاییز و زمستان ۱۴۰۰
شاپا چاپی: ۵۳۹۴-۲۳۲۲
شاپا الکترونیکی: ۲۳۵۴-۲۶۷۶

تحلیل خطا و زبان میانی فارسی‌آموزان چینی زبان برپایه‌ی انگاره‌ی تحلیل خطای کوردر(پژوهشی)

زینب محمد ابراهیمی[۱]
نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی
هادی کرمی[۲]
دانشجوی دکتری آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی
فاطمه یحیی‌زاده[۳]
دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

چکیده
پس از منسوخ شدن زبان‌شناسی مقابله‌ای، نظریه‌ی تحلیل خطا رواج یافت. پس از مدتی این نظریه نیز محبوبیت خود را ازدست داد، اما در سالیان اخیر نظریه‌ی تحلیل خطا و زبان میانی مجدداً با اقبال مواجه شده است. مبنای نظری پژوهش، نظریه‌ی طبقه‌بندی تحلیل خطای کوردر و نظریه‌ی فسیل‌شدگی و زبان میانی اسلینکر است. پژوهش حاضر به بررسی خطاها و زبان میانی چهار زبان‌آموز چینی زبان سطح پیشرفته پرداخته است. هدف پژوهش مشخص کردن خصوصیات زبان میانی به‌عنوان زبانی منحصربه‌فرد در فرایند زبان‌آموزی است. شیوه‌ی پژوهش میدانی بوده و برگه‌های نوشتاری آن‌ها در طی چهار ماه متوالی جمع آوری شده است. متون نوشتاری شامل موضوعات متنوع خلاقانه یا تقلیدی است. زبان میانی هر زبان‌آموز به‌صورت مجزا موردبررسی قرار گرفته است. نتیجه‌ی پژوهش به این صورت است که بخش عمده‌ای از خطاهای فسیله‌شده که قسمت اصلی قواعد زبان میانی زبان‌آموز است، مربوط به بخش دستوری و حوزه‌ی انتخاب است. دیگر اینکه زبان میانی دارای دو نوع قواعد اختصاصی و قواعد عمومی است. خطاها نیز به دو دسته درون‌زبانی و میان‌زبانی تقسیم شده‌اند. منشأ اصلی خطاهای میان‌زبانی، انتقال منفی از زبان مبدأ است که موجب فسیل‌شدگی و رسوخ قواعد آن در زبان میانی زبان‌آموز شده است. نتایج پژوهش در بهبود عملکرد طراحان مواد آموزشی، مدرسان و زبان‌آموزان تأثیر به‌سزایی خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطا، زبان میانی، انگاره‌ی کوردر، فسیل‌شدگی، فارسی‌آموزان.

تاریخ دریافت مقاله:۱۴۰۰/۰۴/۰۳ تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲

۱. رایانامه: Z_mebrahimi@sbu.ac.ir
۲. رایانامه: hd.karami1354@gmail.com
۳. رایانامه: Mhb24628@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2022.15713.1535
صص: ۲۵۸-۲۳۷

۱. مقدمه

پس از آنکه نظریه‌ی تحلیل مقابله‌ای[۱] در مباحث آموزشی موفقیتی کسب نکرد، نظریه‌ی تحلیل خطا[۲] مطرح شد؛ به مرور، اقبال عمومی به نظریه‌ی تحلیل خطا کم‌رنگ شد تا اینکه جیمز (James,1998) سرسختانه از تحلیل خطا دفاع کرد و پاسخی کوبنده برای منتقدان تحلیل خطا ارائه داد. نظریات بیرون‌آمده از بطن نظریه‌ی تحلیل خطا، مبنای مطالعات بعدی قرار گرفت. یکی از این نظریات، نظریه‌ی زبان میانی[۳] است که در سال ۱۹۷۲ توسط لری سلینکر مطرح شد، هرچند مفهوم زبان میانی از دهه‌ی ۱۹۶۰ مطرح شده بود. زبان میانی با عناوین مختلف مطرح شده است: «نظام‌های پیش‌رونده[۴]، زبان زبان‌آموزان[۵] و لهجه‌ی ویژه[۶]» (VanPatten & G Benati, 2016, p.203). همه‌ی این نام‌گذاری‌ها نقطه‌ی اشتراکی داشتند: زبان میانی پویاست و مدام به‌سمت مقصد در حال حرکت است. از بین تعاریف مختلف ارائه‌شده، تعریف فوزیاتی (Fouziati, 2011) مختصر و مفید به‌نظر می‌رسد: «تلاش فراگیران برای ایجاد یک سیستم زبانی که به‌تدریج به سیستم زبانی زبان مقصد نزدیک‌تر می‌شود». ظهور نظریه‌ی زبان میانی باعث تغییر در «دیدگاه‌های روان‌شناختی» یادگیری زبان دوم از «رویکرد رفتاری»[۷] به «ذهنیت‌گرایانه»[۸] شد. دوران افول رفتارگرایان فرا رسیده بود و چامسکی (Chomsky, 1968 به‌نقل از ریچاردز Richards, 2015, p.35) و پیروانش با طرح نظریه‌ی «ساخت خلاق»[۹] ظهور کرده بودند. ریچاردز (Richards, 2015, p.35) اعتقاد دارد که نتیجه‌ی تلفیق نظرات محققان بعدی با نظرات چامسکی، زبان میانی را به مکانیزیمی درونی در جهت توسعه‌ی دانش زبانی و دستور زبان‌آموز تبدیل کرده است. در طی فرایند یادگیری زبان دوم، یادگیرنده فرضیه‌های مربوط به قوانین زبان مقصد خود را تهیه می‌کند. در این حالت می‌توان استنباط کرد که عملکرد یادگیرنده متغیر است. بنابراین یادگیرنده با حذف قوانین، اضافه کردن قوانین و بازسازی کامل سیستم، هرازگاهی دستور زبان خود را تغییر می‌دهد. این نشان‌دهنده‌ی نقش زبان میانی در هر مرحله از یادگیری زبان دوم است. تا زمانی که سیستم زبان مقصد به‌طور کامل شکل بگیرد، یادگیرنده زبان میانی خود را تغییر می‌دهد. این فرایند «پیوستار زبان میانی»[۱۰] نامیده می‌شود (Al-khresheh, 2015). آنچه مسلم است این است که زبان‌های میانی توسط زبان‌آموزان ابداع می‌شوند و حالتی موقتی دارند و علی‌رغم اینکه خودمختار عمل می‌کنند، دارای

1. contrastive analysis
2. error analysis
3. interlanguage
4. approximative system
5. learner language
6. idiosyncratic dialects
7. behaviorism
8. mentalist
9. creative construction hypothesis
10. interlanguage continuum

قواعدی هدفمند هستند. هدف از مطالعه‌ی زبان میانی این است که به مدرسان کمک کند تا روند دوره‌ی آموزشی را درپرتو آنچه منطقاً انتظار دارند، ارزیابی کنند. همچنین به زبان‌آموزان کمک خواهد کرد تا از مراحل دستیابی به ویژگی‌های زبان دومی که مورداستفاده قرار می‌دهند، آگاهی یابند.

۲. چارچوب نظری

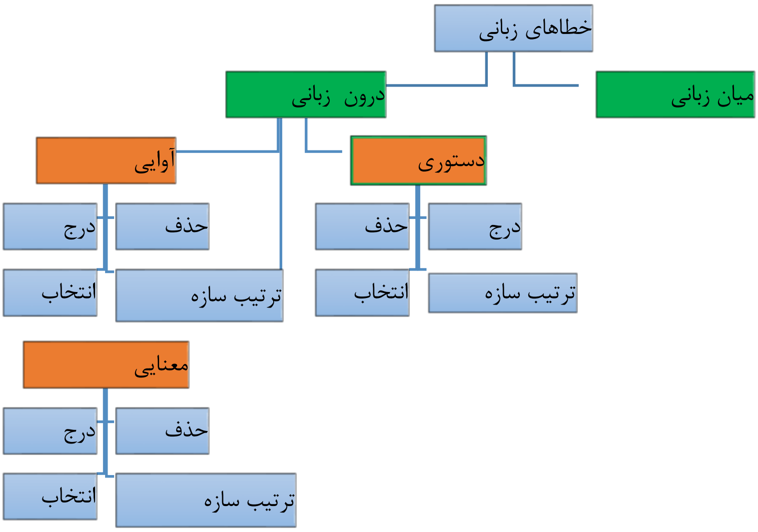
نظر به اینکه زبان میانی به‌دنبال وقوع خطاها شکل می‌گیرد، در دو بخش جداگانه به بررسی مبنای هر دو مورد پرداخته می‌شود.

۲. ۱. تحلیل خطا

از مباحث عمده و اصلی در آموزش زبان، زبان‌شناسی مقابله‌ای و تحلیل خطاست. ایجاد خطا باعث ساخت فرضیاتی درمورد زبان مقصد از جانب زبان‌آموز است. تا مدت‌ها تصور بر این بود که باید با خطاها مبارزه کرد، اما تجربه ثابت کرد که خطا نشانه‌ی پیشرفت زبان‌آموز است. کرشن (Krashen, 1984) معتقد است که تصحیح خطا فقط به تکامل دانش یادگرفته‌شده کمک می‌کند و هیچ نقشی در تکامل دانش فراگرفته شده ندارد. این سخن کرشن اهمیت تحلیل خطا را بیش‌ازپیش نمایان می‌کند، چراکه زبان دوم نتیجه‌ی یادگیری است و نه فراگیری. فرث (Frith, 1978) از خطاها به‌عنوان جایگزین موقت و اندازه‌ی کافی کارآمد یاد می‌کند. بخش اول نظر فرث با فسیل‌شدگی و زبان میانی در تناقض است، چراکه اغلب خطاها دچار فسیل‌شدگی می‌شوند و بخشی از زبان میانی زبان‌آموز را تشکیل می‌دهند بنابراین خطاها «موقتی» نمی‌توانند باشند، بلکه تغییر ماهیت می‌دهند، اما بخش دوم نظر وی بر کارآمدی خطاها تأکید می‌کند. تقسیم‌بندی‌های مختلفی از انواع خطا صورت گرفته است. آن بخشی از تقسیم‌بندی که مبنای نظری این پژوهش را تشکیل می‌دهد، تقسیم‌بندی کوردر (corder, 1967) است. وی ابتدا خطاها را در دو سطح کلان درون‌زبانی[1] و میان‌زبانی[2] دسته‌بندی می‌کند. خطاهای میان‌زبانی با زبان مادری ارتباط پیدا می‌کنند و خطاهای درون‌زبانی نشان‌دهنده‌ی پیشرفت زبان‌آموز است. ابتدا خطاهای زبانی را در سه سطح «املایی/ آوایی[3]، دستوری[4] - معنایی/ ساخت‌واژی[5]» دسته‌بندی می‌شود. در مرحله‌ی دوم خطای موجود در هر کدام از این سطوح ممکن

1. intralingual
2. interlingual
3. graphological/ phonological
4. grammatical
5. lexico- semantic

است شامل یکی از موارد چهارگانه «حذف[1]، درج[2]، انتخاب[3]، و ترتیب سازه‌ای[4]» باشند. در خطای حذف عنصر زبانی حذف شده است؛ در خطای درج یا افزایش عنصر زبانی زائدی درج شده است؛ در خطای انتخاب، عنصر نادرستی به‌جای عنصر درست انتخاب می‌شود؛ و درنهایت در خطای ترتیب سازه‌ای، اجزای تشکیل‌دهنده‌ی عبارت به‌نحوی نادرست در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند.



شکل ۱. دسته بندی انواع خطا از دیدگاه کوردر (Corder, 1967)

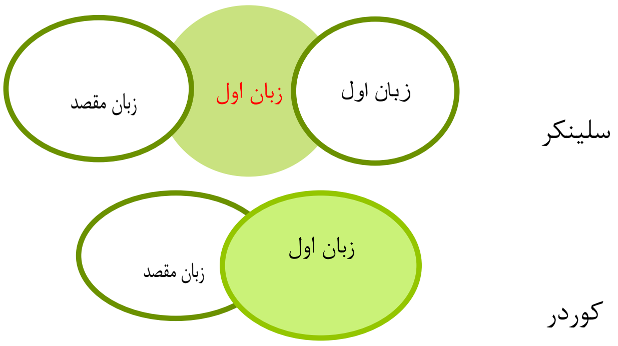
البته در پژوهش پیش‌رو خطاهای میان‌زبانی نیز به‌عنوان یکی از منابع اصلی فسیل‌شدگی و زبان میانی موردتوجه قرار گرفته شده است.

۲. ۲. زبان میانی

سلینکر (Selinker, 1972) زبان میانی را گویشی می‌داند که قوانین آن دارای ویژگی‌هایی از دو زبان باشند؛ چه دو زبان، خودشان اشتراکاتی داشته باشند یا نداشته باشند. سلینکر اعتقاد دارد که هرگاه زبان‌آموز بخواهد جمله‌ای تولید کند «ساختارهای روان‌شناختی نهفته»[5] را فعال می‌کند؛ وی این ساختارها را «ترکیبات از قبل

1. elision
2. addition
3. selection
4. ordering
5. latent psychological structures

فرموله‌شده»[1] می‌نامد. در مقابل کوردر (Corder, 1981, p.17) نقطه‌ی تلاقی دو زبان را گویشی متشکل از دو زبان می‌داند. الخریشه (Al-kharesheh,2105) در شکل ۲ دیدگاه سلینکر را با دیدگاه کوردر درباره‌ی زبان میانی و میزان تأثیر آن از زبان مبدأ و مقصد، به این صورت مقایسه می‌کند:



شکل ۲. مقایسه‌ی زبان میانی از دیدگاه سلینکر با دیگاه کوردر

دلایل اهمیت مطالعه‌ی زبان میانی را نیز می‌توانیم به این صورت بازگو کنیم:

- به یادگیرنده به‌عنوان شرکت‌کننده‌ای فعال نگریسته می‌شود که می‌تواند در موقعیت‌های احتمالی قوانینی را تنظیم کند؛
- نیازهای آموزشی زبان‌آموز را برای مدرس و برنامه‌ریز مشخص می‌کند؛
- به حل مشکل زبان‌آموزان کمک می‌کند؛
- تغییرات مهمی در روش تدریس ایجاد می‌کند؛ اگرچه شیوه‌ی غالب رویکرد ارتباطی است، اما نقش نظارتی مدرس را به‌عنوان تصحیح‌کننده‌ی خطا کاهش می‌دهد.

زبان میانی برای همه‌ی زبان‌آموزان منحصربه‌فرد است، به این صورت که می‌توان ادعا کرد که به تعداد زبان‌آموزان، زبانی میانی وجود دارد، اما همه‌ی این زبان‌های میانی منحصربه‌فرد دارای خصوصیات مشترکی هستند که تارون و همکاران (Tarone et al., 2001) آن‌ها را به این صورت بیان می‌کنند:

- ثبات[2]: استفاده از یک قانون یا فرم در موقعیت متفاوت در طول دوره‌ی زبان میانی؛
- سیستماتیک و نظام‌مند بودن: قوانین آن تصادفی نیستند؛

1. already formulating arrangement
2. stability

ـ قابلیت فهم متقابل[1]: سخنوران زبان‌های میانی مختلف می‌توانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند؛

ـ برگشت‌پذیری[2]: ساختارهای فسیل‌شده علی‌رغم تصحیح خطا، حتی اگر ازبین بروند، ممکن است دوباره در تولید خودبه‌خودی رخ دهند.

یکی از مسائل مهم در شکل گیری زبان میانی ظهور پدیده‌ی فسیل‌شدگی است. مواد زبانی فسیل‌شده قواعد زبان میانی را بنیان می‌نهد. نکته‌ی مهم در پدیده‌ی فسیل‌شدگی این است که ممکن است جنبه‌ی صوری زبان مثل لهجه و تلفظ دچار فسیل‌شدگی شده باشند، اما جنبه‌ی نحوی یا معنایی در حال پیشرفت باشد. عوامل اصلی بروز فسیل‌شدگی در فرایند شکل‌گیری زبان میانی از دیدگاه سلینکر (Selinker, 1972, p.56) عبارت است از:

الف) انتقال زبان[3] (واجی ـ ساخت‌واژی - نحوی - معنایی): سلینکر (Selinker, 2008, p.152) فرایند انتقال را یکباره نمی‌داند، به این صورت که ابتدا انتقال از نسخه‌ی قبلی زبان میانی صورت می‌گیرد و سپس به زبان بومی زبان‌آموز وصل می‌شود.

ب) انتقال آموزش: فقدان آموزش صحیح در زبان مقصد و استفاده‌ی بیش از حد از شیوه‌ی ارتباطی باعث ایجاد نوعی گویش فردی می‌شود که قواعد آن متفاوت از گونه‌ی معیار است.

ج) راهبردهای یادگیری[4] زبان دوم: راهبردهایی از قبیل انتخاب‌های زبان‌آموزان، گزینش آگاهانه‌ی زبان‌آموزان، هدف‌گرایی و تلاش است که محور همه‌ی این‌ها جبران نقص زبان‌آموز در حین تعامل با زبان دوم است.

د) راهبردهای ارتباطی[5] زبان دوم: استفاده‌ی بیش از حد از راهبرد ارتباطی باعث عدم توانش زبانی خواهد شد. راهبرد «اجتناب»[6] از اصلی‌ترین راهبردهای ارتباطی در یادگیری زبان دوم است. به این صورت که زبان‌آموز از به‌کار بردن صورت درست قواعد یا واژگان به‌جهت عدم توانایی در ساخت صحیح آن، اجتناب می‌ورزد.

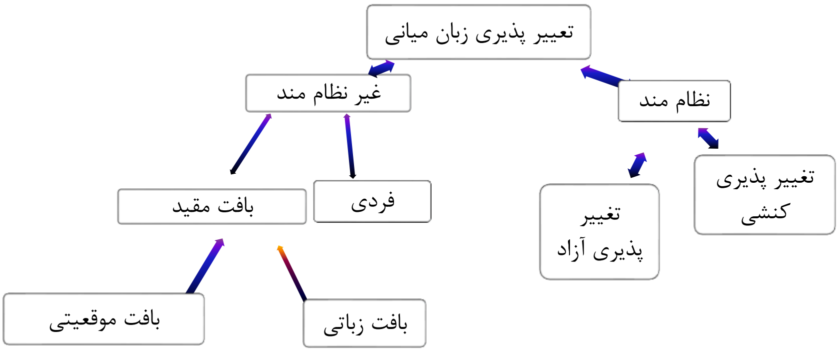
---

1. mutual Intelligibility
2. backsliding
3. instruction transfer
4. learning strategies
5. communication strategies
6. avoidance

۵) تعمیم افراطی[1]: عمومیت دادن یک قاعده به سایر مواد زبانی چه در قواعد نحوی و چه در قواعد معنایی.

از دیدگاه هان (Han, 2015) علی‌رغم وجود عواملی همچون تداوم یادگیری، وجود انگیزه، مواجهه با زبان دوم، بزرگ‌سالان قادر به ارتقای سطح زبانی خود نیستند و فسیل‌شدگی به مراتب بیشتر در آن‌ها رخ می‌دهد. الیس (Elis, 1985) به فسیل‌شدگی مثبت نیز اعتقاد دارد. اگر زبان‌آموز به سطحی برسد که مشخصه‌ی یک عنصر زبانی در زبان میانی او هنوز به‌صورت درستِ زبان مقصد نرسیده باشد، خطا شکل می‌گیرد.

تغییرپذیری زبان میانی نیز ازجمله مباحثی است که همواره مطرح شده است. زبان میانی پویاست و مدام در حال تغییر است حتی در مراحلی که جنبه‌هایی از آن دچار فسیل‌شدگی بوده است. الیس (Elis, 2004, p.76) انواع تغییرپذیری در زبان میانی را به این صورت بازگو می‌کند:



شکل ۳. انواع تغییرپذیری زبان میانی

۳. پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی تحلیل خطا پژوهش‌های فراوانی انجام گرفته است که آن‌ها عموماً جنبه آماری داشته و کمک شایانی در شناسایی و حل مشکلات آموزشی کرده‌اند. استم بکنوف و همکاران (Bakenov et al., 2019) خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان قزاق را برپایه‌ی انگاره‌ی کوردر بررسی کرده‌اند. نقطه‌ی قوت این پژوهش توجه به تقسیم‌بندی‌های کوردر از انواع خطاهای زبان‌آموزان بوده است که نتیجه‌ی آن تشخیص بیشترین درصد خطا در بخش دستوری زبان‌آموزان بوده که توجه جدی به نحوه‌ی آموزش دستور را می‌طلبد. یکی از اولین آثاری که درمورد تجزیه و تحلیل خطاها برپایه‌ی نظریات تحلیل خطای کوردر و سلینکر انجام شده

1. overgeneralization

است کار مطبوعی (۱۳۸۵) است. وی به دسته‌بندی و تحلیل خطاهای انگلیسی‌آموزان فارسی زبان و نیز به خطاهای درون‌زبانی و برون‌زبانی فارسی‌زبانان در یادگیری زبان انگلیسی پرداخته است. محمدابراهیمی و فرقانی‌فرد (۱۳۸۹) به بررسی نحوه‌ی آموزش فعل مرکب فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته و اشاره کرده‌اند که تنها براساس چارچوب‌های صورت‌گرایی نمی‌توان به آموزش زبان و کاربرد صورت‌های زبانی پرداخت. میردهقان و کرمی (Mirdehghan & karami, 2018) به بررسی خطاهای آوایی زبان‌آموزان چینی زبان پرداخته‌اند؛ نحوه‌ی گزینش همخوان «ل» به جای «ر» را از سوی این زبان‌آموزان موردبررسی قرار داده و راهکارهایی در جهت حل این خطا ارائه داده‌اند. تاکنون پژوهش عملی درمورد بررسی زبان میانی فارسی‌آموزان انجام نگرفته است و تحقیقات بیشتر جنبه‌ی نظری و تئوری داشته و البته به‌طور مستقیم به زبان میانی نپرداخته‌اند، بلکه در خلال مباحث مختلف زبان‌آموزی به زبان میانی هم اشاره‌ای شده است. ازجمله این پژوهش‌ها می‌توان به فقیه (Faghih, 1991-1992) اشاره کرد که خصوصیات زبان میانی و ملاک‌های تشخیص زبان میانی را بازگو می‌کند؛ همچنین زبان میانی را نتیجه‌ی فعالیت مجدد دستگاه فطری اکتساب زبان می‌داند. در بخشی نیز به مقایسه‌ی آراء رفتارگرایان با خردگرایان درمورد خطاها می‌پردازد. اما همان‌طور که گفته شد پژوهش ایشان نیز جنبه‌ی نظری دارد. لارین ابراهیم نصر (Ibrahimnasr, 2011) زبان میانی انگلیسی‌آموزان کردزبان را موردبررسی قرار داده است. کار وی از این نظر اهمیت دارد که به جنبه‌ی عملی زبان میانی توجه کرده، اما دایره‌ی تحقیقاتش را به عوامل آوایی دخیل در زبان میانی ازقبیل درج واکه، حذف همخوان و فرایند قلب محدود کرده است. اسلامی و استاجی (Eslami & Estaji, 2014) به بررسی فسیل‌شدگی[۱] در یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند. ایشان پژوهش خود را بر بررسی پدیده‌ی فسیل‌شدگی در فارسی‌آموزان روسی زبان متمرکز کرده و برای هر کدام از انواع فسیل‌شدگی نمونه‌ای از زبان میانی زبان‌آموزان آورده‌اند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، نوشته‌های چهار زبان‌آموز سطح پیشرفته‌ی اهل چین طی بازه‌ی زمانی چهار ماه موردبررسی قرار گرفته است. ترتیب چینش خطاها از شروع تا پایان دوره و براساس تاریخ مندرج در روی برگه‌های زبان‌آموزان بوده است. موارد از نظر تحلیل انواع خطاهای زبانی برای رسیدن به زبان میانی به‌کار گرفته در نوشته‌ها موردبررسی قرار می‌گیرد. و درنهایت نتایج بررسی و مطالعه‌ی زبان میانی ذکر می‌شود. به این صورت

1. fossilization

که خصوصیات و ویژگی‌های زبان میانی زبان‌آموزان استخراج می‌شود. خطاهایی که دارای بسامد کمی هستند موردبررسی قرار نگرفته‌اند، چراکه احتمال «اشتباه»[1] بودن آن‌ها پررنگ‌تر است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

چهار زبان‌آموز چینی سطح پیشرفته از مرکز آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه بوعلی سینا انتخاب شدند که طی بازه‌ی زمانی چهارماهه متون نوشتاری آن‌ها موردتجزیه و تحلیل قرار گرفت. فاصله‌ی زمانی هر نوشته یک هفته است. از هر زبان‌آموز ۱۶ برگه و درمجموع ۵۴ برگه جمع‌آوری شده است. متون نوشتاری آن‌ها خلاقانه و ابتکاری یا تقلیدی است و شامل موضوعاتی ازقبیل توصیف، مقایسه، خاطره‌نویسی، نامه‌ی رسمی، نامه‌ی دوستانه و اگر من یک ... بودم و بازآفرینی داستان است.

۵. ۱. زبان‌آموز ۱

خطاهای زبان‌آموز ۱، که براساس نوع خطا و حوزه‌ای که خطا انجام گرفته است، بررسی می‌شود.

جدول ۱. خطاهای زبان‌آموز ۱

نوع خطا / حوزه	درج	حذف	ترتیب سازه‌ای	انتخاب
دستوری / واژی	۱- انسان خیلی زیاد برای نماز خواندند و به خدا دعای خواندند ۲- و غذاهای خوب شوند. ۳- من توی ایران همه خوب هستم.	۱-این اولین بار (بود که) من با دانش‌آموزان یاد می‌گرفتم ۲-برخی گفت (گفتند) ۳- پس از (آن) به ایران آمدم. ۴- داخل مسجد ساختمان خیلی قدیم (قدیمی) و قشنگ بود. ۵- انسان(های)خیلی زیاد برای نماز خواندند و به خدا دعای خواندند (می‌آمدند) ۶- (به) زندگی ایرانی عادت نمی‌کردم. ۷- ولی همدانی (ها) خیلی مهربان بود و به من کمک می‌کردند. ۸- سرانجام من (به) زندگی اینجا به آرامی عادت کردم.	۱-دست‌های انسان کثیف را (دست‌های کثیف انسان را) ۲- کشور و کشور مختلف است در تمدن.	۱-تشکیل کرد (تشکیل می‌شود) ۲-آب از (در) طبیعی (طبیعت) ۳-درست می‌کرد (می‌شود) ۴-جواب ضعیف (غلط) بود ۵-آب از هوا تشکیل می‌کرد (می شود) ۶-آب از هوا و H2 تشکیل می‌کرد(می‌شود) ۷-من از این متن احساس خودم (کردم) ۸-یک وقت (وقتی) جوان گذراندم (بودم) فارغ‌التحصیل شدم. ۹-قبلاً من به ایران نیامدم (نیامده بودم) ۱۰- من در ایران اولین به قم می‌رفتم. ۱۱- در قم ۳ روز می‌ماندم. ۱۲- انسان خیلی زیاد برای نماز خواندند و به خدا دعای خواندند. ۱۳-سه روز دیگه به همدان می رفتم.

1. mistake

		۹- من اومید وارد هستم که زبان فارسی قوی(ام) می‌شود. ۱۰- من احساس می‌کنم چینی (ها) هر روز مشغول هستند. ۱۱- گرگ می‌خواهد دختر بخورد.		۱۴- ولی همدانی خیلی مهربان بود و به من کمک می کردند. ۱۵- کشور و کشور مختلف است. ۱۶- آن‌ها نمی‌دونند خستگی چی هست. ۱۷- در کشور یاران مردم خیلی راحت است. ۱۸- نمی‌دونم اینطوری خوبه یا نه. ۱۹-کشور چین و کشور ایران خیلی فرق‌دارد. ۲۰- برای سیر شد و زندگی کار می‌کنند. ۲۱- آن‌ها همیشه برای من کمک می‌کنند. ۲۲- اگر برای من دلتنگ شدید با من تماس می‌گیرید. ۲۳- امیدوارم به من یک کار پیدا کنید. ۲۴- این‌جانب مریض دارم (هستم) ۲۵- سپس دندان گرگ فاش کرد (دندان گرگ مشخص شد) ۲۶- داشتم لباس می‌شستم که آب نداشت. ۲۷- خواهشمند است که درخواست اینجانب موافقت فرمایید.
معنایی	.	۱- در چین مردم هر روز از ساعت شش تا بعد از ظهر ساعت شش کار می‌کنند به جز دو روز تعطیل است. ۲- من زندگی این (شکلی را) خیلی دوست دارم، ولی من هم از زندگی این (شکلی) می‌ترسم.	۱- در چین مردم از شش ساعت تا بعد از ظهر ساعت شش کار می‌کنند.	۱-درس دبیرستان از درس مدرسه زیادتر بود. ۲-این کشور صلح‌آمیز بود. ۳- من احساس کردم که مسجد برای تماس گرفتن بین انسان و خداست. ۴- عادت زندگی غیر است. ۵- فکر می‌کنم عادت زندگی ایران خیلی راحت است.
آوایی - املایی	۱-من اومید وارد هستم . ۲-جنگال	۱- دنشگا(دانشگاه) ۲- موفق باشید (موافق باشید) ۳- موفق فرمایید (موافقت فرمایید)		۱- جنق (جنگ) ۲- قشنق(قشنگ)

۵. ۲. زبان‌آموز ۲

خطاها و زبان میانی زبان‌آموز ۲ موردبررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۲. خطاهای زبان‌آموز ۲

نوع خطا / حوزه	درج	حذف	ترتیب سازه ای	انتخاب
دستوری – واژی		۱- آدم چینی (ها) همیشه لباس راحت می‌پشند، اما آدم ایرانی(ها) نمی‌پشند. ۲- چینی(ها) غذای تند را دوست دارند. ۳- لباس مادربزرگ (را) پشید	۱- بیمار انسان دست ها را کثیف می کند.	۱- در ایران مردم خیلی تعارف است. ۲- آدم کشور ایران هم مسلمون هستند. ۳- دلم برای خانواده‌ی من تنگ می‌شوم. ۴- دلم برای تو تنگ شدم. ۵- حلت خوبی؟ ۶- به آن‌ها می گویی دلش برای من تنگ نمی‌شود. ۷- اگر چیزی می خواهی به من می‌گویی. ۸- من از اینجا برای تو می‌خریم. ۹- به دریا متنفر بود. ۱۰ – منصرف نمی‌کرد. ۱۱- اگر یک کار با تلاش انجام می‌کنیم. ۱۲- ما در کلاس فارسی پیشرفت کنیم (کردیم). ۱۳- می خواهد برود جنگر مادربزرگش را می بیند. ۱۴- مادرش به او گفت باید با هیچ نفر حرف نزد. ۱۵- گرگ به خانه‌ی مادربزرگ رفتن کرد. ۱۶- خواست که دختر را بخور. ۱۷- من اشتباه کرد

معنایی	۱- آدم کشور چین ۵۹ قوم دارد.	۱- جمعیت چین زیادتر از جمعیت ایران (است). ۲- حال(حالا) بیکار هستم.		۱- می‌توانی به من اجازه بگری. ۲- امروز عید افتار است. ۳- مادرش به او گفت باید با هیچ نفر حرف نزد. ۴ - آدم چینی همیشه لباس راحت می‌پشند اما آدم ایرانی نمی‌پشند. ۵-- آدم کشور ایران هم مسلمون هستند. ۶- پرنده‌ها دارند جیرجیرک هستند.
آوایی / املایی	۱- معارفی (معرفی) پدر و مادر ۲- موافق(موفق) باشید	۱- مسواک دندان را سلم (سالم) نگه می‌دارد. ۲- مریم با صبون صرت خودش را می‌شید. ۳- غذای مردم چین سبزجات است. ۴- هم چهر فصر دارند. ۵- آدم کشور ایران هم مسلمون هستند. ۵- آدم چینی همیشه لباس راحت می‌پشند اما آدم ایرانی نمی‌پشند. ۶- زبان فرسی به زبان چینی خیلی دور است. ۷- حلت (حالت) خوبی؟ ۸- گشت (گوشت) می‌خریم. ۹- من نراحت (ناراحت) شدم. ۱۰ – حلش (حالش) خوب است؟ ۱۱- لباس مادربزرگ پشید. ۱۲- ترجیح می‌دهد باز (بازی) کند. ۱۳- هم چهر فصر دارند. ۱۴- فتبال		۱- جنگر (جنگل) ۴ مورد ۳- غذاهای سرف (سلف) ۴- سرامت (سلامت) باشند. ۵- ترافیک نقریه (نقلیه) ۶ –اداره‌ی قزرنامه ۷- شروار (شلوار) ۸- هم چهر فصر (فصل) دارند

۵. ۳. زبان‌آموز ۳

خطاها و زبان میانی زبان‌آموز ۳ موردبررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۳. خطاهای زبان‌آموز ۳

نوع خطا / حوزه	افزایش	حذف	ترتیب سازه‌ای	انتخاب
دستوری			۱- خانم ایران باید با روسری رفت بیرون ۲- خسته شما نباشید ۳- ای نامه (نامه ای) ۴- ای گرگ(گرگی) ۵- ای هیزم شکن(هیزم شکنی) ۶- ای روستایی(روستایی)	۱- ما می خواهیم زیبا درس می‌خوانیم. ۲- لطفاً برامون انجام می‌دهیم. ۳- من در ایران خیلی خوب بودم (هستم). ۴- من می‌خوام ۳ ماه دیگه کار می‌کنم. ۵- دانشگاه تمام نشده. ۶- اینجا همه چینی خوب هستند. ۷- نمی تونم میبینمشان. ۸- دلم برات تنگ شده. ۹- شما برایم خیلی خوب است. ۱۰- من پیشنهاد آشپز عوض می‌کنید. ۱۱- کوچک داره بزرگ هم داره. ۱۲- خانم ایران باید با روسری رفت بیرون. ۱۳- چین دیوار داره اما ایران دیوار نداره. ۱۴- ایرانی تورش خیلی دوس داره، چینی دوست نداره. ۱۵- چین ریستوران سنتی نداره، ایران رستوران سنتی داره. ۱۶- چین روی صندلی غذا می‌خوره اما ایرانی روی تخت یا فرش غذا می‌خوره. ۱۷- مرد ایران ریش زیاد داره اما مرد چین ریش کم داره. ۱۸- ایران سی و سه پل داره، اما چین نداره. ۱۹- ماشین چین ارزان بود، اما ماشین ایران گران بود. کشور چین شهر زیاد داره کشور ایران کم داره

				۲۰- روستای ایران خیلی قشنگه. ۲۱- ایران گوشی samsong استفاده کردن چین گوشی vivo استفاده کردن. ۲۲- من از پایین می‌رفت بالا. ۲۳- چنتا خانواده زندگی می‌کردند گوسفند داشت و خر داشت.
معنایی ساختواژی				۱- این داستان اهل من بود (زندگی من)
آوایی- املایی	۱ریست وران. ۲- اینسان ۳- قیلمز. ۴- تاعروف (تعارف) ۵- می‌مواند. ۶- می‌موانم. ۷- روستان. ۸- پوشت ۹- تورش. ۱۰- ایشاالله ۱۱- خونک. ۱۲- موناسب. ۱۳- روستان. ۱۴- گندوم ۱۵- دروس (درست)	۱- صرت. ۲- چنتا ۳- شما برای ما درس(درست) می‌کنید ۴- موفقت فرمایید ۵- پشیدن(پوشیدن)		۱- امرت (املت). ۲- قیلمز (قرمز) ۳- خرف می‌زند. ۴- خوشخال ۵- انگول (۳ مورد). ۶- جنگر (۷ مورد) ۷- داخر (داخل). ۸- خوش گر (خوشگل). ۹- جروی (جلوی) ۱۰- هوش‌حال (خوشحال)

۵. ۴. زبان‌آموز ۴

خطاها و زبان میانی زبان‌آموز ۴ موردبررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۴. خطاهای زبان‌آموز ۴

نوع خطا / حوزه	درج	حذف	ترتیب سازه‌ای	انتخاب
دستوری- واژی	۱- بعد رفتم دبیرستان بود		۱- من ناگهان می‌دونم درس خیلی مهم ۲- چین نفر خیلی زیادتر از ایران است. ۳- چین مساحت بزرگ‌تر از ایران است. ۴- دوستان نفر ایرانی انگلیسی خوبتر از دوستان چینی است ۴- بعد رفتم دبیرستان بود. ۵-شنل قرمزی رفت خانه‌ی مادربزرگش ۶- تو دوم بار پرسید	۱- خانواده‌ی من ۶ نفر دارم. ۲-درس خواندن شروع کردن ۳- من در مدرسه به جز ریاضی همه خوب نیست. ۴- کم کم درس من خوب نیست ۵- من می‌خواهم نقاشی یاد گرفتم. ۶- خواهم رفتم بیرون نگاه کردم. ۷- پشیده میشه (پوشیده می‌شود) لطفا آشپز بهتر غذا درست می‌کند. ۸- امیدوارم به چین بروم فارسی ضعیف‌تر نشد.
معنایی- ساختواژی	۱- من شاید ناگهان بالغ شدم. ۲- دوستان نفر ایرانی انگلیسی خوب‌تر از دوستان چینی است.		۱- انسان بیمار دست‌های خود را کثیف می‌کند.	۱- از آن گاه من تاریخ خیلی بد بودم. ۲- هم از آن گاه من بعضی کلاس نرفتم. ۳- ولی فقط نیم ماه تمام شد. ۴-بعد از نیم سال بهتر از قبل بود.
آوایی – املایی		۱- صرت. ۲- من دست نداشتم (دوست) ۳- مادرم و پدرم دست نداشتند (دوست) ۴- پشیده میشه (پوشیده) ۵- شال پشید ۶- سختمان (ساختمان)		

۶. تفسیر داده‌ها

۶. ۱. تحلیل خطا و تحلیل زبان میانی زبان‌آموز ۱

هر کدام از خطاها با توجه بسامد، فسیل‌شدگی و نقش آن در زبان میانی موردبررسی قرار می گیرد:

الف) در بخش دستوری زیربخش انتخاب، ۵ بار به جای فعل «شدن» از فعل «کردن» استفاده شده است. تکرار این خطا مبین دو نکته‌ی مهم است: ابتدا اینکه از تعمیم افراطی استفاده کرده، چراکه بسامد فعل«کردن» در زبان فارسی بسیار بیشتر از فعل «شدن» است. این می‌تواند نشانه‌ی پیشرفت زبان‌آموز باشد، چراکه وی به سوی زبان مقصد درحال حرکت است (خطای درون زبانی). دوم اینکه این تعمیم فسیله شده و جزئی از قواعد زبان میانی وی را تشکیل داده است. نکته‌ی قابل ذکر این است که در پایان دوره‌ی زبان‌آموزی وی این خطا کم‌تر شده است که ناشی از تغییر در قواعد زبان میانی وی و حرکت به سوی قواعد زبان مقصد است. بخش عظیمی از خطاهای وی (حدود ۲۰ مورد) کاربرد نابجای زمان افعال و عدم تطبیق شناسه با فاعل است. بنابراین بیشترین میزان فسیل‌شدگی در این قسمت مشاهده می‌شود. عامل اصلی این نوع فسیل‌شدگی «اجتناب» است. زبان‌آموز یه جهت عدم توانایی در یادگیری صحیح قواعد دستوری، دست به چنین خطاهایی زده است. حذف حروف اضافه یا کاربرد نابجای حروف اضافه خطای بعدی است. تعداد ۷ مورد از این نوع خطا مشاهده شد (خطای درون‌زبانی). عامل این نوع فسیل‌شدگی می‌تواند «راهبردهای یادگیری زبان مقصد» باشد. حذف علامت جمع «ها». این خطا ناشی از انتقال از زبان مبدأ است (خطای میان‌زبانی). به این صورت که در زبان چینی علامت جمع برای اسامی غیر جاندار وجود نداشته و به‌صورت واحد شمارش در ابتدای واژه ذکر می‌شود. البته این قاعده در زبان چینی قطعی نیست و در گونه‌ی ادبی آن نقض می‌شود و علامت جمع در پایان واژه ذکر می‌شود، خصوصاً هنگامی که از جان‌بخشی به اشیا استفاده می‌کنند.

مثال: pengyou مفرد کلمه‌ی دوست / Pengyou men جمع کلمه‌ی دوست

Shu مفرد کلمه‌ی کتاب / Hen duo shu جمع کلمه‌ی کتاب (تعداد زیادی کتاب)

ب) در بخش معنایی، حوزه‌ی انتخاب بیشتر از بقیه‌ی حوزه‌هاست. با دقت در موارد مشخص‌شده متوجه می‌شویم که عناصر و مفاهیم انتزاعی در زبان میانی زبان‌آموز بیشترین موارد را داشته است. مفاهیمی از قبیل «عبادت، صلح و آرامش، شیوه و روش زندگی» بیشترین مواد خطای فسیله‌شده‌ی زبان میانی وی را تشکیل داده است. عامل این نوع فسیل‌شدگی می‌تواند عدم آشنایی زبان‌آموز با مفاهیم انتزاعی در زبان مقصد باشد (خطای درون‌زبانی).

ج) آنچه در بخش آوایی - املایی بسیار چشمگیر است تعداد زیاد حذف در مقابل تعداد اندک درج است (فعل موافقت کردن (موفق کردن) ۶ مورد). عامل فسیل‌شدگی این خطا، راهبرد اجتناب از جانب زبان‌آموز در به‌کار بردن واکه‌ی بلند «آ» است. این قاعده جزو زبان میانی وی شده و در مواردی زبان‌آموز دچار تصحیح

افراطی شده و واکه‌ی کوتاه «ـِ» را به‌صورت واکه‌ی بلند «آ» اصلاح می‌کند. مواردی که در بخش درج ذکر شده گواه این ادعاست.

۶. ۲. تحلیل خطا و تحلیل زبان میانی زبان‌آموز ۲

الف) خطاهای بخش دستوری ـ واژی: در حوزه‌ی حذف این بخش، حذف علامت جمع «ها» بیشترین بسامد را دارد و همانطور که پیش‌تر در تحلیل زبان‌آموز ۱ گفته شد ناشی از انتقال منفی[1] از قواعد زبان مادری است (خطای میان‌زبانی). این انتقال در مراحل پایانی زبان‌آموزی سیر نزولی داشته است و ناشی از تحول و پویایی در زبان میانی زبان‌آموز بوده است. در حوزه‌ی انتخاب، بیشترین خطا مربوط به عدم مطابقت فاعل با شناسه است (خطای درون‌زبانی) (۶مورد). یکی از دلایل این انتخاب غلط، توجه زبان‌آموز به ضمیر موجود در جمله بوده است که نقش آن ضمیر ممکن است مفعولی یا متممی بوده باشد. منشأ این خطا تعیم در مطابقت شناسه با ضمیر موجود بوده و نه اسم ابتدای جمله. مورد دیگر عدم تطابق زمان جمله با بافت موجود است. اکثر این نوع خطاها مربوط به راهکار اجتنابی است که زبان‌آموز به‌کار برده است. این قاعده به یکی از قواعد دستوری زبان میانی وی تبدیل شده و تا پایان دوره سیر صعودی نیز داشته است

ب) بخش معنایی: در حوزه‌ی انتخاب، بیشترین خطا در کاربرد واژه‌ی «آدم» به جای «مردم» است (خطای درون‌زبانی). به نظر منشأ این خطا نوع نگرش زبان‌آموز در کلی نگریستن به نهاد جمله است. این می‌تواند یکی از راهبردهای ارتباطی زبان‌آموز باشد به این صورت که وقتی زبان‌آموز نمی‌تواند واژه‌ی متمرکز بر پدیده‌ی موردنظر را پیدا کند، واژه‌ای عمومی و کلی را جایگزین می‌کند. می‌توانیم آن را راهبرد «تعویض»[2] بنامیم.

ج) بخش آوایی - املایی: بیشترین خطا مربوط به حوزه‌ی «حذف» است (خطای درون‌زبانی). در این حوزه زبان‌آموز واکه‌های بلند را حذف کرده است (۱۳ مورد). حذف، مهم‌ترین ویژگی زبان میانی وی در بخش املایی ـ آوایی است. منشأ خطا می‌تواند شباهت واکه‌ی بلند «آ» و «ـِ» فارسی در تلفظ باشد. همچنین سهولت در تلفظ واکه‌های کوتاه و صرف انرژی کم‌تر در مقایسه با واکه‌های بلند نیز می‌تواند یکی از عوامل حذف باشد.

دومین ویژگی زبان میانی این زبان‌آموز جایگزینی همخوان «ر» به جای «ل» است (۹ مورد). منشأ این خطا انتقال از زبان مادری است (خطای میان‌زبانی)؛ به این صورت که در زبان چینی همخوان «ر» به‌صورت برگشتی[3] تلفظ می شود. از نظر جایگاه و شیوه‌ی تولید، نزدیک‌ترین همخوان به آن، در زبان فارسی همخوان

1. negative transfer
2. substitute
3. retroflex

«ل» است (Mirdehghan & Karami, 2018). بنابراین زبان‌آموز چینی از راهبرد انتخاب استفاده می کند و این نوع گزینش را انجام می‌دهد. این ویژگی را می‌توانیم به‌عنوان یک خصیصه‌ی عمومی زبان میانی در بین زبان‌آموزان چینی معرفی کنیم.

۶. ۳. تحلیل خطا و تحلیل زبان میانی زبان‌آموز ۳

الف) در بخش دستوری ـ واژی: بیشترین خطا مربوط به حوزه‌ی انتخاب است (۲۴ مورد خطای درون‌زبانی) که شامل ۳ خطا با بسامد بیشتر است.

۱. عدم مطابقت نهاد با شناسه. منشأ خطا راهبرد اجتناب[1] است که اکثر زبان‌آموزان درمورد مطابقت نهاد و شناسه در آموزش فارسی از آن استفاده می‌کنند؛ این قاعده از قواعد عمومی زبان میانی زبان‌آموزان است. در مواردی نیز فعل را به‌صورت مصدری و بدون صرف کردن رها کرده است که مجدداً از راهبرد اجتناب بهره برده است.

۲. عدم مطابقت وجه فعل با توجه به بافت: در مواردی زبان‌آموز به‌جای کاربرد وجه التزامی از وجه اخباری استفاده کرده است (۶ مورد). عامل این خطا می‌تواند شیوه‌ی آموزش زبان دوم و بسامد زیاد وجه اخباری در مثال‌ها و منابع آموزشی و همچنین مکالمات روزمره باشد. این قاعده نیز از قواعد عمومی زبان میانی زبان‌آموزان است. این قاعده در اواخر دوره دچار سیر نزولی شده است که ناشی از گسترش قواعد دستوری زبان مقصد بوده است.

۳. گفتاری‌نویسی: سومین خطای این زبان‌آموز است که بسیار بسامد بالایی دارد. منشأ خطا استفاده‌ی فراوان از شیوه‌ی ارتباطی در آموزش بوده است که البته مدرسان در این مورد نقشی نداشته و حاصل تعامل بسیار زیاد زبان‌آموز با گویشوران زبان مقصد بوده است. این قاعده به‌عنوان قاعده‌ی اختصاصی زبان میانی وی است و تا پایان دوره سیر صعودی به خود می‌گیرد. خطای دیگر این بخش مربوط به حوزه‌ی ترتیب سازه‌ای است. به این صورت که «ی» نشانه‌ی ناشناس را در ابتدای واژه آورده است. منشأ این خطا تبعیت از زبان مادری است که در زبان چینی آنچه با عنوان علامت ناشناس به واژه افزوده می‌شود به‌طور معمول به ابتدای واژه اضافه می‌شود و بر حسب تصادف تلفظ آن علامت در زبان چینی مشابه نشانه‌ی ناشناس «ی» در زبان فارسی است. این قاعده به‌عنوان قاعده‌ای اختصاصی در زبان میانی وی است و تا پایان دوره ادامه دارد.

ب) بخش معنایی کم‌ترین خطا را داشته است. به‌نظر می‌رسد استفاده از شیوه‌ی ارتباطی در کاهش خطاهای این بخش مؤثر بوده است، چراکه دایره‌ی واژگان وی بالا رفته و کم‌تر اتفاق افتاده که واژه‌ای نامربوط را به‌کار برد.

---

1. avoidance

ج) بخش آوایی - املایی: بیشترین درصد خطا در این بخش مربوط به حوزه‌ی درج است. زبان‌آموز چهار مورد افزایش واکه‌ی «ی » را داشته است که در هر چهار مورد این واکه به هجای اول واژه افزوده شده است (خطای درون‌زبانی). نتیجه اینکه تلفظ هجای اول برای وی دشوار بوده و وی از این راهکار در جهت سهولت در تلفظ بهره برده است. بنابراین می‌توانیم راهکار درج را به‌عنوان یکی از راهبردهای ارتباطی در زبان میانی زبان‌آموز محسوب کنیم. خطای بعدی در حوزه‌ی درج مربوط به نوشتار واژه است که به جای واکه‌ی کوتاه «ـُ» از واکه‌ی بلند «و» استفاده کرده است. منشأ این خطا قواعد نوشتاری زبان مقصد و وجود یک نویسه برای چند آواست (خطای درون‌زبانی). فاصله گرفتن وی از گونه‌ی نوشتاری و علاقه‌ی وی به گونه‌ی گفتاری عامل اصلی این خطا می‌تواند باشد. در حوزه‌ی حذف، بخش آوایی - املایی خطاهای موجود، مربوط به تبعیت از قواعد گونه‌ی گفتاری زبان فارسی است (خطای درون‌زبانی). این قاعده نیز بخش عظیمی از قواعد زبان میانی وی را شامل می‌شود. در حوزه‌ی انتخاب، جایگزینی همخوان «ر» به جای «ل» (۱۴ مورد) شایع‌ترین خطاست؛ در یک مورد زبان‌آموز تصحیح افراطی کرده و «ر» موجود در واژه را به «ل» تبدیل کرده است (قرمز- قلمز). قاعده‌ی اختصاصی زبان میانی وی استفاده از همخوان «خ» به جای «ح» است. عامل این خطا نیز تبعیت از قواعد زبان مادری است و عدم وجود همخوان «خ» به شیوه‌ی تلفظ فارسی در زبان چینی.

۶. ۴. تحلیل خطا و تحلیل زبان میانی زبان‌آموز ۴

الف) بخش دستوری ـ واژی: آنچه در بخش دستور مشخص است بسامد پایین خطا در حوزه‌ی انتخاب نسبت‌به ۳ زبان‌آموز دیگر است. علت آن عدم ارتباط زبان‌آموز ۴ با محیط غیرآموزشی بوده است؛ به این صورت که او از شیوه‌ی ارتباطی کم‌تری در مقایسه با ۳ مورد قبلی بهره برده است و طبیعتاً از گونه‌ی معیار و نوشتار فاصله‌ی کم‌تری گرفته است. ۳ زبان‌آموز نخست پسر و زبان‌آموز چهارم دختر است و طبیعتاً ارتباط او با بخش عظیمی از جامعه‌ی ایرانی کم‌تر از ۳ زبان‌آموز دیگر است. باوجوداین مواردی در این حوزه مشاهده می‌شود که اصلی‌ترین آن راهبرد ارتباطی اجتناب در صرف فعل و عدم مطابقت شناسه با نهاد است. در حوزه‌ی ترتیب سازه‌ای میزان خطاهای این زبان‌آموز بیشتر از ۳ زبان‌آموز قبلی است؛ بخشی از علت این خطا عدم آشنایی با گونه‌ی گفتاری و کامل نشدن دانش گونه‌ی نوشتاری است، به این صورت که وی در حالتی بینابین قرار گرفته و از یک طرف گونه‌ی گفتاری در زبان میانی او در حال شکل‌گیری است، اما از طرف دیگر دستوری که از ذهن او برای ارتباط صادر می‌شود برمبنای گونه‌ی نوشتاری اوست. بخشی از جابه‌جایی‌های این حوزه نیز مربوط به انتقال منفی از زبان مادری است همانند ترتیب قرار گرفتن صفت و موصوف و مضاف و مضاف‌الیه که در زبان چینی برعکس زبان فارسی است. بخشی دیگری از خطاها که فسیله نیز شده است عدم توجه به وجه فعل است؛ به این صورت که به جای وجه التزامی از وجه اخباری استفاده کرده است.

ب) معنایی: در این بخش و در حوزه‌ی انتخاب، شایع‌ترین خطا بهره‌گیری از واژه‌های مربوط به گونه‌ی ادبی است (خطای درون‌زبانی). منشأ این خطا چنانچه ذکر شد وابستگی بیش از حد زبان‌آموز به متون نوشتاری و عدم بهره‌گیری از شیوه‌ی ارتباطی در آموزش بوده است.

ج) آوایی ـ املایی: شایع‌ترین خطا «حذف واکه» است. و در بین این قاعده تبدیل واکه‌ی بلند «و» به واکه‌ی کوتاه «ـُ » شایع‌تر است. منشأ این خطا نظام نوشتاری زبان مقصد و وجود یک نویسه برای چند آوا در زبان فارسی است (خطای درون‌زبانی)؛ به این صورت که نویسه‌ی «و» برای آواهای «v,o,u» استفاده می‌شود و گاهی هم فقط جنبه‌ی نوشتاری دارد و نمود آوایی ندارد (خواهر / خواستن). حذف یا تبدیل واکه «و» به «ـُ» و بالعکس نیز به‌عنوان قاعده‌ای خصوصی در زبان میانی زبان‌آموزان رایج است. اما آنچه در زبان میانی این زبان‌آموز قابل‌توجه است عدم وجود تبدیل «ر» به «ل» در نوشتار وی است. این زبان‌آموز در گفتار از این قاعده استفاده می‌کرد، اما به‌علت تکیه‌ی دانش زبان‌آموزی وی بر گونه‌ی نوشتاری، این خطا در زبان میانی وی فسیله نشده و وجود ندارد.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

تکیه به یک گونه‌ی زبانی باعث تبلور آن گونه در زبان میانی خواهد بود. به این صورت که تکبه بر شیوه‌ی ارتباطی از طریق گونه‌ی گفتاری باعث رسوخ ویژگی‌های گونه‌ی گفتاری در زبان میانی خواهد شد. همچنین تکیه بر گونه‌ی نوشتاری باعث کاهش درصد خطاهای املایی و آوایی می‌شود، اما نظر به اینکه در زبان فارسی گونه‌ی گفتاری نمود بیشتری دارد در برهه‌ای از زبان‌آموزی باعث تداخل ویژگی‌های این دو گونه در یکدیگر خواهد شد. نتیجه‌ی دیگر اینکه خطاهای بخش انتخاب حوزه‌ی دستوری، بسامد بسیار بالایی در بین انواع خطاها دارند و استفاده از راهبرد «اجتناب» به‌عنوان اصلی‌ترین عامل خطا شناخته می‌شود. دیگر اینکه می‌توانیم قواعد زبان میانی را به گروه عمده‌ی قواعد عمومی و قواعد منحصربه‌فرد تقسیم کنیم. قواعد عمومی در بین جامعه‌ی آماری موردبررسی شایع است و قواعد منحصربه‌فرد، خاص یک شخص است. مسلم اینکه در بین برخی از قواعد عمومی نیز مشخصاتی از قواعد شخصی دیده می‌شود. برای مثال در قاعده‌ی اجتناب از صرف فعل ممکن است شخصی آن را به‌صورت مصدری رها کند، زبان‌آموز دیگری آن را صرفاً برای اول شخص مفرد صرف کند یا دیگری منحصراً برای سوم شخص مفرد آن را به‌کار ببرد. از تقسیم‌بندی خطاها در قسمت درون‌زبانی و میان‌زبانی نیز نتایجی به این صورت به‌دست آمد. در میان خطاهای میان‌زبانی، انتقال منفی از زبان مبدأ موجب رسوخ قواعد در ساختار زبان میانی شده و در آن فسیله می‌شوند. اما باتوجه به ماهیت پویایی زبان میانی، این قواعد به‌تدریج جای خود را به گونه‌ی صحیح خود در زبان مقصد می‌دهد. در

دسته‌ی دوم از خطاها یعنی خطاهای درون‌زبانی، خطاهای حوزه‌ی دستوری با شیوه‌ی انتخاب بیشترین درصد خطا و قواعد زبان میانی را تشکیل می‌دهند.

نظر به اینکه مختصات زبان اول تأثیر زیادی بر شکل‌گیری زبان میانی دارد، پیشنهاد می‌شود که این نوع از پژوهش بر پایه‌ی انگاره‌ی کوردر بر روی سایر فارسی‌آموزانی که زبان مادری متفاوتی با زبان چینی دارند موردبررسی قرار گیرد.

فهرست منابع:

وان پاتن، بیل، و جی بناتی، الساندرو. (۱۳۹۵). *کلیدواژه های فراگیری زبان دوم*. ترجمه‌ی داود ملک‌لو و سمانه صادقی. تهران: نشر نویسه‌ی پارسی.

استاجی اعظم، و اسلامی مریم. (۱۳۹۵). فسیل‌شدگی در یادگیری زبان دوم؛ راهبردهای اجتناب برای فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان. *زبان‌پژوهی* دانشگاه الزهرا. ش ۲۰،

بکنوف، استم، میرزاحصاریان، محمدباقر، و گل‌پور، لیلا. (۱۳۹۸). خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان قزاق؛ مطالعه‌ای برپایه‌ی انگاره‌ی کوردر. *پژوهش‌های زبانی*. ش ۲، ۴۵-۶۵ .

فقیه، اسماعیل. (۱۳۷۰ـ۱۳۷۱). اکتساب زبان دوم؛ زبان میانی. مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ش ۱ و ۲،

محمدابراهیمی جهرمی، زینب، و فرقانی‌فرد مرضیه (۱۳۸۹). آموزش فعل مرکب فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*. ش ۱۶، ۱۳۵ـ۱۵۴.

مطبوعی بناب مجید. (۱۳۸۵). *بررسی خطاهای نوستاری زبان‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی زبان در یادگیری فارسی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

میردهقان مهین‌ناز و کرمی هادی. (۱۳۹۷). تحلیل خطاهای فارسی‌آموزان چینی زبان در جایگزینی همخوان «ل» به جای «ر» در گفتار و نوشتار. *دومین همایش واکاوی منابع آموزشی فارسی به غیرفارسی‌زبانان*.

References:

Al-khresheh, M. H. (2015). A Review Study of Interlanguage Theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592* (Print), ISSN 2200-3452 (Online), *3*,

Bakenov, A ., Mirzaei Hassarian, M.B ., & Golpour, L. (2019). Writing Errors Analysis of Kazakh Persian Language Learners Based on Corder Model. *Journal Of Language Researches (Faculty Of Letters And Humanities University Of Tehran*), vol. 10 . *2* , 45 - 65. [In Persian]

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rded.). London: Arnold.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Corder, S.P.(1967). *The Significance of Learners Errors*. ORAL, vol., Julius Groos. Verlag, Heidelber

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, *54*(2), 227-275.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press

Estaji, A., & Eslami, M. (2016). Fossilization in second language acquisition. Avoidance strategies for non-Persian language learners. *Journal of Language Research* (*Zabanpazhuhi*), *20*.[In Persian]

Faghih, F. (1991). Attainment of second Language, Interlanguge. *Journal of Social Sciences and Humanities. Shiraz University, 1& 2*. [In Persian]

Fauziati, E. (2011). Interlanguage and error fossilization: A study of Indonesian students learning English as a foreign language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *1*(1), 23-38.

Frith, M.B. (1978). Interlanguge Theory: Implications for the classroom. *McGill Journal of Education*, *13*(002), 155-165

Ibraheem Nasr, L. (2011). *The Interlanguage phonology of kurdish EFL learners: cases of vowel epenthesis, consonant deletion, and metathesis* . A thesis submitted to the council of the faculty of humanities/ school of arts in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in applied linguistics. university of Duhok. Iraq.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. England: Pearson

Krashen, S. D. (1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Mirdehghan, M., & Karami, H. (2018). Error Analysis of Chinese Persian Learners in substituting consonant " R" instead consonant "L" , in Speech an Writing. *Second National Conference on Investigating TPSOL Textbook*. Shahid Beheshti University. [In Persian]

Richards, J. c. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.Education.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(3), 219-231.

Tarone, E. (2001). Interlanguage. In R. Mesthrie (Eds.). *Concise encyclopedia of sociolinguistics* (pp. 475- 81). Oxford: Elsevier

VanPatten, B., & G Benati, A. (2016). *Key Term in Second Language Acquisition*. Tr. Davud Meleklu., Samaneh Sadeghi. Tehran: Neveeseh Parsi. [In Persian]

ZhaoHong, H. (2004). Fossilization: five central issues. *International Journal of Applied Linguistics, 2,*