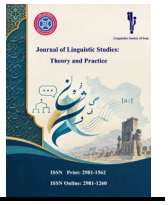
Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice

Print ISSN: 2981-1562 Online ISSN: 2981-1260

Journal Homepage: https://jls.uok.ac.ir/



A Cognitive Investigation of the Interaction between Negative Transfer and Overgeneralization in Teaching Persian as a Second Language

Behnaz Vahabian[1], Masoud Dehghan[2]✉

1. Ph.D. in Linguistics, Instructor at the Center for Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran. Email: vahabian_behnaz@yahoo.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of English and Linguistics, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran. Email: m.dehghan@uok.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 12 October 2024
Received in revised form: 2 February 2025
Accepted: 15 March 2025
Available online: 29 March 2026

Keywords:
Cognitive approach,
Negative transfer,
Overgeneralization,
Interlanguage,
Teaching Persian
Non-Persian speakers

ABSTRACT

Objective: This study adopts a cognitive approach to examine the interaction between two key mechanisms, namely negative transfer and overgeneralization, in the process of learning Persian as a second language. The main objective is to explain the simultaneous role of these two phenomena in the formation of interlanguage and to provide a cognitive analysis of errors produced by non-native learners of Persian.

Method: The theoretical framework integrates Interlanguage Theory (Selinker, 1980), Error Analysis (Corder, 1967), and a cognitive approach to second language acquisition (Tomasello, 2003). Data were collected from 30 learners with diverse linguistic backgrounds, including Turkish, Kurdish, Arabic, Chinese, and Nigerian languages, at elementary and intermediate proficiency levels through writing tasks, interviews, and questionnaires; a mixed-methods approach was used, and errors were classified according to type and source.

Results: Negative transfer is the most frequent source of errors, mainly occurring at syntactic and morphological levels, whereas overgeneralization is more frequently observed at the lexical level. Overall, 63% of errors were attributed to negative transfer and 27% to overgeneralization.

Conclusion: Learner errors in Persian as a second language reflect the dynamic interaction of negative transfer and overgeneralization within the interlanguage system rather than a single explanatory mechanism.

Cite this article: Vahabian, B., & Dehghan, M. (2026). A cognitive investigation of the interaction between negative transfer and overgeneralization in teaching Persian as a second language. *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 5(1), 125–141. https://doi.org/10.22034/jls.2026.145419.1345

© The author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.
DOI: https://doi.org/10.22034/jls.2026.145419.1345

Introduction

Second language acquisition is widely recognized as a complex, dynamic, and cognitively driven process in which learners construct an interim linguistic system that evolves. This system, commonly referred to as interlanguage, reflects the ongoing interaction between previously acquired linguistic knowledge and the structures of the target language (Selinker, 1980). Rather than being a static or purely imitative process, second language learning involves active hypothesis formation, testing, and restructuring of linguistic knowledge, during which learners continuously refine their internal representations of the target language.

One of the most significant manifestations of interlanguage development is the occurrence of learner errors. Contrary to traditional views that interpret errors as failures or deficiencies, contemporary perspectives regard them as systematic and meaningful evidence of underlying cognitive processes. These errors reflect the strategies learners employ to manage linguistic input and output, and thus provide a valuable window into the evolving architecture of interlanguage.

In the context of Persian as a second language, learners with diverse linguistic backgrounds often face significant challenges in mastering phonological, syntactic, morphological, and semantic structures. These difficulties are not random but are systematically influenced by cognitive mechanisms such as first language transfer and rule generalization in the developing interlanguage system. The present study focuses on two central mechanisms: negative transfer from the first language and overgeneralization of target language rules, and investigates their interaction in shaping learner errors.

A brief note on previous works

Research on second language acquisition has extensively documented the role of learner errors in interlanguage development. Early work by Corder (1967) established that errors are not merely linguistic deviations but evidence of an active learning process. Subsequent studies have further refined this perspective, emphasizing that error analysis can reveal systematic patterns in learner language.

Within this tradition, two dominant explanatory mechanisms have been identified: first language transfer and developmental processes such as overgeneralization. Transfer theory suggests that structures from the learner's native language may facilitate or hinder second language acquisition depending on structural similarities and differences. Negative transfer occurs when native language patterns are inappropriately applied to the target language, resulting in systematic errors (Gass & Selinker, 2008).

On the other hand, overgeneralization refers to the learner's tendency to extend a linguistic rule beyond its appropriate domain. This phenomenon is considered a natural part of developmental progression and has been widely observed in both first and second language acquisition (James, 2013). For instance, learners may apply a regular grammatical rule to irregular forms, producing non-target-like structures.

Although both mechanisms have been widely studied, most previous research has treated them as independent explanatory factors. Studies on Persian as a second language, in particular, have largely focused on categorizing error types or examining either transfer or developmental errors separately. As a result, the potential interaction between these two mechanisms has received limited attention. This represents a significant gap in the literature, especially considering that learner production often reflects multiple overlapping influences rather than a single causal factor.

Recent cognitive approaches to language learning have also emphasized the role of conceptualization and meaning construction in shaping linguistic performance. However, these perspectives have not been systematically integrated with interlanguage theory and error analysis in the context of Persian language acquisition.

Theoretical framework

The present study is grounded in an integrated theoretical framework combining three complementary perspectives: interlanguage theory, error analysis, and cognitive linguistics.

Interlanguage theory (Selinker, 1980) provides the foundational assumption that learner language constitutes a structured and systematic linguistic system in its own right. This system is neither

equivalent to the first language nor fully aligned with the target language, but represents an evolving linguistic competence shaped by multiple internal and external factors.

Error analysis (Corder, 1967) offers methodological and analytical tools for examining learner language. Within this framework, errors are viewed as evidence of underlying linguistic systems and developmental processes rather than random deviations.

Cognitive linguistics (Lakoff & Johnson, 1980; Tomasello, 2003; Ellis, 2008) contributes the assumption that language learning is fundamentally a meaning-based, usage-driven process. From this perspective, linguistic knowledge emerges from general cognitive abilities such as categorization, analogy, and conceptual mapping.

By integrating these three perspectives, the present study conceptualizes learner errors as the outcome of interactions between competing cognitive and linguistic forces. Specifically, it proposes that negative transfer from the first language and overgeneralization of second language rules are not isolated processes, but dynamically interact within the interlanguage system. This interaction can be understood as a form of cognitive competition in which different linguistic sources simultaneously influence production.

Method

This study adopts a qualitative-analytical research design based on learner language data collected from Persian language learners with diverse first language backgrounds. The data consist of written and/or spoken productions obtained from classroom tasks, elicitation activities, and naturalistic language use. The analytical procedure follows an error analysis framework involving three main stages: identification, classification, and interpretation of errors. In the first stage, learner productions were examined to identify deviant forms. In the second stage, errors were categorized into two primary types: those attributable to negative transfer and those related to overgeneralization.

In the third stage, a deeper interpretive analysis was conducted to examine potential interaction effects between the two mechanisms. Rather than treating each error as belonging exclusively to one category, the analysis explored whether multiple cognitive processes could simultaneously contribute to a single erroneous structure. This interpretive step is central to the study's contribution, as it moves beyond descriptive classification toward explanatory modeling.

The analysis focused particularly on syntactic and morphological structures, as these domains are highly sensitive to both transfer effects and developmental generalization processes. Examples were carefully selected to illustrate patterns of interaction where applicable.

Conclusion

The findings of this study indicate that learner errors in Persian as a second language cannot always be attributed to a single explanatory mechanism. While negative transfer and overgeneralization are both influential in shaping interlanguage development, they frequently operate dynamically and interactively. In many cases, learner productions reflect the simultaneous activation of first language structures and emerging second language rules. This interaction results in complex error patterns that cannot be adequately explained through isolated analytical categories. Instead, error production should be understood as the outcome of a cognitive competition process in which multiple linguistic systems are co-activated and negotiated during language use.

The study, therefore, proposes a more integrated model of error analysis in which interlanguage development is conceptualized as a dynamic system shaped by interacting cognitive forces. This perspective not only refines our understanding of learner language in Persian as a second language but also contributes to broader theories of second language acquisition by highlighting the need to move beyond single-cause explanations.

The novelty of this study lies in its reconceptualization of learner errors as products of interaction between negative transfer and overgeneralization within a unified cognitive-interlanguage framework. This approach provides a more comprehensive explanation of learner language and offers implications for more effective pedagogical practices in teaching Persian as a second language.

پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد

شاپا چاپی: ۱۵۶۲-۲۹۸۱ شاپا الکترونیکی: ۱۲۶۰-۲۹۸۱

Journal Homepage: https://jls.uok.ac.ir/



بررسی شناختی تعامل انتقال منفی و تعمیم افراطی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

بهناز وهابیان[۱]، مسعود دهقان[۲]

۱. دانش‌آموختهٔ دکتری زبان‌شناسی، مدرس مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.
رایانامه: vahabian_behnaz@yahoo.com

۲. نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشکدهٔ زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، کردستان، ایران.
رایانامه: m.dehghan@uok.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقالهٔ پژوهشی

تاریخچهٔ مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۹

کلیدواژه‌ها:
رویکرد شناختی، انتقال منفی، تعمیم افراطی، زبان میانی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با رویکردی شناختی به بررسی تعامل دو سازوکار «انتقال منفی» و «تعمیم افراطی» در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم می‌پردازد. هدف آن تبیین نقش هم‌زمان این دو پدیده در شکل‌گیری زبان میانی و تحلیل شناختی خطاهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان است.

روش پژوهش: چارچوب نظری بر تلفیق نظریهٔ زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰)، تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) و رویکرد شناختی یادگیری زبان دوم (توماسلو، ۲۰۰۳) استوار است. داده‌ها از ۳۰ زبان‌آموز با پیشینه‌های زبانی مختلف (ترکی، کردی، عربی، چینی و نیجریه‌ای) در سطوح مقدماتی و متوسط از طریق تکالیف نوشتاری، مصاحبه و پرسش‌نامه گردآوری و به‌صورت ترکیبی تحلیل شد و خطاها بر اساس نوع و منشأ طبقه‌بندی شدند.

یافته‌ها: انتقال منفی بیشترین بسامد را داشته و عمدتاً در سطوح نحوی و صرفی رخ می‌دهد، در حالی‌که تعمیم افراطی بیشتر در سطح واژگانی مشاهده می‌شود. همچنین ۶۳٪ خطاها ناشی از انتقال منفی و ۲۷٪ ناشی از تعمیم افراطی بوده‌اند.

نتیجه‌گیری: خطاهای زبان‌آموزان فارسی را نمی‌توان همواره به یک سازوکار منفرد نسبت داد؛ این خطاها بازتاب تعامل پویای انتقال منفی و تعمیم افراطی در نظام زبان میانی‌اند.

استناد: وهابیان، بهناز ، دهقان، مسعود (۱۴۰۵). بررسی شناختی تعامل انتقال منفی و تعمیم افراطی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۵ (۱)، ۱۲۵-۱۴۱. https://doi.org/10.22034/jls.2026.145419.1345

ناشر: دانشگاه کردستان.

© نویسندگان.

۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم فرایندی پیچیده و پویا است که در آن تعامل میان نظام زبانی پیشین زبان‌آموز و قواعد زبان مقصد به‌صورت مستمر رخ می‌دهد. زبان‌آموز در مسیر یادگیری، نه صرفاً قواعد زبانی را تقلید می‌کند، بلکه به‌صورت فعال در ذهن خود نظامی مستقل و موقت می‌سازد که «زبان میانی»[۱] نام دارد (سلینکر[۲]، ۱۹۸۰). این نظام بازتابی از فرایندهای شناختی، تلاش‌های درونی برای معناسازی، و تعامل میان دانش پیشین و ورودی زبانی جدید است (سلینکر، ۱۹۸۰؛ الیس[۳]، ۱۹۹۷؛ کُردر[۴]، ۱۹۶۷).

بر مبنای رویکرد زبان‌شناسی شناختی[۵]، یادگیری زبان نه انتقال مکانیکی قواعد، بلکه بازتابی از سازوکارهای مفهومی و تعمیم‌سازی ذهنی است که در تعامل با تجربه و درک فردی زبان‌آموز شکل می‌گیرد (لیکاف[۶] و جانسون[۷]، ۱۹۸۰؛ توماسلو[۸]، ۲۰۰۳). از این منظر، خطاهای زبانی نشانهٔ ضعف نیستند، بلکه پنجره‌ای به سوی فهم نظام شناختی در حال شکل‌گیری یادگیرنده هستند. دو پدیدهٔ کلیدی که در این نظام میانی بیش از همه نمود دارند، انتقال منفی[۹] و تعمیم افراطی[۱۰] هستند. انتقال منفی زمانی رخ می‌دهد که ساخت‌ها، معناها یا الگوهای زبان مادری به زبان مقصد فرافکنی می‌شوند و باعث بروز خطا می‌گردند؛ در حالی که، تعمیم افراطی زمانی شکل می‌گیرد که یادگیرنده قواعد صحیح زبان مقصد را به موقعیت‌هایی گسترش می‌دهد که در آن‌ها کاربرد ندارد (گس[۱۱] و سلینکر، ۲۰۰۸؛ جیمز[۱۲]، ۲۰۱۳).

با وجود اهمیت این دو سازوکار، در حوزه آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، مطالعات موجود عمدتاً به توصیف انواع خطاها در گروه‌های زبانی خاص پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی به بررسی همزمان و تعاملی انتقال منفی و تعمیم افراطی در میان زبان‌آموزان با پیشینه‌های زبانی متفاوت پرداخته است. این خلأ، به‌ویژه در تحلیل نظام‌مند خطاهای نحوی و صرفی در چارچوب تلفیقی شناختی، همچنان باقی است.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی تعامل شناختی میان انتقال منفی و تعمیم افراطی در شکل‌گیری خطاهای زبان‌آموزان فارسی به‌عنوان زبان دوم است. این تعامل نشان می‌دهد که زبان‌آموزان هم‌زمان تحت تأثیر ساخت‌های تثبیت‌شده زبان مادری و قواعد در حال تعمیم زبان مقصد قرار دارند.

از منظر نظری، این پژوهش بر پیوند میان نظریهٔ زبان میانی[۱۳] (سلینکر، ۱۹۸۰)، تحلیل خطا[۱۴] (کُردر، ۱۹۶۷) و رویکرد شناختی به یادگیری زبان دوم (الیس، ۲۰۰۸؛ توماسلو، ۲۰۰۳) استوار است. بر این اساس، خطاهای زبانی نه کاستی، بلکه بازتابی از نظام‌های شناختی در حال تحول‌اند و مطالعهٔ آن‌ها می‌تواند به درک دقیق‌تر فرایند یادگیری فارسی و طراحی راهبردهای آموزشی مبتنی بر شواهد شناختی منجر شود.

بنابراین، هدف اصلی این پژوهش تبیین تعامل شناختی میان انتقال منفی و تعمیم افراطی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم است؛ هدفی که ضمن پر کردن خلأ پژوهشی موجود در ادبیات آموزش زبان فارسی، می‌تواند چارچوبی نو برای تحلیل خطاها و بهبود برنامه‌های آموزشی فراهم آورد. نوآوری پژوهش حاضر در ارائه چارچوبی تلفیقی برای تبیین خطاهای زبان‌آموزان فارسی به‌عنوان زبان دوم بر پایه سه رویکرد زبان میانی، تحلیل خطا و زبان‌شناسی شناختی است.

---

1. interlanguage
2. L. Selinker
3. R. Ellis
4. S. P. Corder
5. Cognitive Linguistics
6. G. Lakoff
7. M. Johnson
8. M. Tomasello
9. Negative Transfer
10. Overgeneralization
11. S. Gass
12. C. James
13. Interlanguage Theory
14. error analysis

۲. پیشینهٔ پژوهش

با وجود پژوهش‌های متعدد درباره تحلیل خطا در یادگیری زبان فارسی، اغلب این مطالعات صرفاً بر توصیف خطاها یا مقایسه ساختارهای زبان مادری و فارسی متمرکز بوده‌اند و کمتر پژوهشی به تبیین همزمان خطاها در چارچوب تلفیقی نظریه زبان میانی، تحلیل خطا و رویکرد شناختی پرداخته است.

ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۰) با رویکردی مبتنی بر الگوی تحلیل خطای کُردر (۱۹۶۷) به بررسی خطاهای نحوی و صرفی فارسی‌آموزان چینی در سه سطح زبانی پرداختند. هدف آن‌ها شناسایی الگوهای رایج خطا و تبیین نظام در حال شکل‌گیریِ «زبان میانی» این زبان‌آموزان بود. پرسش اصلی پژوهش این بود که آیا خطاهای فارسی‌آموزان ناشی از انتقال منفی زبان مادری است یا از تعمیم افراطی قواعد فارسی حاصل می‌شود. نتایج نشان داد که بخش عمده‌ای از خطاها ریشه در انتقال ساخت‌های دستوری زبان چینی به فارسی دارد، در حالی که بخشی دیگر ناشی از تعمیم افراطی قواعد صرفی فارسی (مانند شناسه‌ها و پسوندهای فعلی) است. یافته‌ها مؤید تعامل دو پدیدهٔ انتقال منفی و تعمیم افراطی در شکل‌گیری زبان میانی است. این نتایج از نظر چارچوب نظری پژوهش حاضر اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد تعامل این دو سازوکار شناختی در سطوح مختلف یادگیری زبان فارسی قابل ردیابی است.

صالحی و بهرامی (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با هدف تحلیل خطاهای نگارشی نویسندگان فارسی‌زبان در مقالات علمی انگلیسی، از رویکرد تحلیل خطا برای تعیین منشأ اشتباهات زبانی بهره گرفتند. پرسش اصلی آنان این بود که کدام دسته از خطاها (واژگانی، نحوی، کاربردی) بیشترین شیوع را دارند و چه میزان از این خطاها ناشی از انتقال منفی از فارسی به انگلیسی است. یافته‌ها نشان داد که بیشترین خطاها مربوط به انتخاب واژگان و کاربرد حروف اضافه است، که ناشی از تفاوت‌های ساختاری و معنایی میان فارسی و انگلیسی می‌باشد. پژوهش نتیجه گرفت که نظام مفهومی زبان مادری به‌شدت در تولید متن زبان دوم تأثیر می‌گذارد. این نتیجه از منظر شناختی برای مقالهٔ حاضر اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد که حتی در سطوح پیشرفتهٔ نگارش، سازوکار انتقال منفی همچنان در پردازش زبانی فعال است و می‌تواند بر یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم نیز اثر مشابهی داشته باشد.

امینی (۲۰۲۱) در پژوهشی با تمرکز بر عوامل هیجانی و شناختیِ مؤثر بر یادگیری فارسی، رابطهٔ بین اضطراب، لذت یادگیری و گرایش‌های هدف‌مدار زبان‌آموزان را بررسی کرد. هدف این پژوهش تبیین نقش عواطف و شناخت در بهبود عملکرد زبانی بود. نتایج نشان داد که اضطراب زبانی اثر منفی معناداری بر کارایی یادگیری دارد، در حالی که لذت یادگیری و هدف‌گرایی در جهت رشد زبان‌آموزی عمل می‌کنند. از منظر نظری، یافته‌های او با دیدگاه شناختی–کاربردی سازگار است که یادگیری را فرایندی تعاملی میان ذهن، عاطفه و زبان می‌داند. این مطالعه نشان می‌دهد که خطاها و انتقال‌های منفی، صرفاً پدیده‌هایی زبانی نیستند، بلکه می‌توانند تحت‌تأثیر حالت‌های ذهنی و شناختی زبان‌آموز قرار گیرند، و از این جهت مکمل تحلیل شناختیِ تعامل انتقال منفی و تعمیم افراطی در پژوهش حاضر است.

صحرایی و میرزایی (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «کاربرد زبان‌شناسی پیکره‌ای در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان» به بررسی نقش داده‌های پیکره‌ای در طراحی آموزش زبان فارسی پرداخت. هدف پژوهش، ایجاد پیوندی میان داده‌های واقعی زبان و آموزش فارسی بود تا مشخص شود چگونه می‌توان با تحلیل پیکره‌ای خطاهای پرتکرار را شناسایی و مواد آموزشی را بر اساس واقعیت‌های زبانی بومی تنظیم کرد. نتایج نشان داد که استفاده از پیکره‌های زبانی باعث می‌شود الگوهای نحوی و واژگانی واقعی‌تر به زبان‌آموز ارائه شود و احتمال انتقال منفی و تعمیم افراطی به‌شکل محسوسی کاهش یابد. نویسنده تأکید کرد که بهره‌گیری از زبان‌شناسی پیکره‌ای می‌تواند مسیر تازه‌ای برای پژوهش‌های مبتنی بر خطا در آموزش فارسی باشد.

پرکینز و ژانگ (۲۰۲۴) با مرور تاریخی و تحلیلی، تحول مفهوم انتقال از دوران تحلیل تقابلی تا عصر تصویربرداری عصبی را بررسی کردند. هدف اصلی پژوهش، تبیین چگونگی ارتباط فرآیندهای عصبی با انتقال زبانی بود. یافته‌ها نشان داد که انتقال منفی نه‌تنها از تقابل ساخت‌های نحوی زبان اول و زبان دوم ناشی می‌شود، بلکه ریشه در مسیرهای پردازش خودکار مغز دارد. پژوهش

نتیجه گرفت که در یادگیری زبان دوم، انتقال امری شناختی، پردازشی و فیزیولوژیکی است و مداخلات آموزشی باید هم‌زمان بر آگاهی زبانی و تنظیم شناختی تمرکز کنند.

گو[1] (۲۰۲۰) به تحلیل تأثیر شیوهٔ تفکر زبان مادری بر یادگیری زبان دوم پرداخت. هدف این مطالعه بررسی این مسئله بود که آیا تفاوت در نظام‌های مفهومی زبان اول موجب بروز انتقال منفی در سطح معناشناختی و دستوری می‌شود. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان به‌طور ناخودآگاه از چارچوب‌های مفهومی زبان مادری برای تعبیر ساخت‌های زبان دوم استفاده می‌کنند که این امر به تولید خطاهای مفهومی و نحوی منجر می‌شود. این پژوهش تأکید کرد که یادگیری زبان دوم باید از طریق آموزش «نگاشت مفهومی» و تقویت مهارت بازتعبیر شناختی انجام شود تا خطاهای انتقالی کاهش یابد.

وسترگارد[2] (۲۰۱۹) به تحلیل پدیدهٔ تعمیم افراطی از منظر نظری و تاریخی پرداخت. هدف پژوهش این بود که نشان دهد چگونه الگوهای تعمیم افراطی در سطح یادگیری فردی می‌توانند در گذر زمان به تغییرات زبانی جمعی منجر شوند. یافته‌ها حاکی از آن بود که تعمیم افراطی بخشی طبیعی از فرایند شناختی یادگیری است و نباید به‌عنوان «خطا» در معنای منفی تلقی شود؛ بلکه بازتابی از سازوکار ذهن برای ساده‌سازی و تعمیم قواعد است. نویسنده نتیجه گرفت که در آموزش زبان دوم، از جمله فارسی، باید به جای حذف تعمیم افراطی، با بازخورد آگاهانه آن را هدایت کرد تا به تثبیت قواعد صحیح منجر شود.

اردوسیا[3] و لاکا (۲۰۱۸) به بررسی تأثیر ترتیب کلمات در زبان مادری بر درک نحوی در زبان دوم پرداخت. پژوهش در چارچوب روان‌زبان‌شناسی انجام شد و هدف آن بررسی این بود که آیا تفاوت در ساختار نحوی زبان اول[4] می‌تواند پردازش جملات در زبان دوم[5] را مختل کند. نتایج نشان داد که انتقال منفی از زبان اول به زبان دوم منجر به کندی در پردازش و افزایش احتمال خطا در درک ساختارهای غیرمعمول می‌شود. یافته‌ها از این دیدگاه حمایت می‌کند که انتقال زبانی ریشه در سازوکارهای شناختی دارد و می‌تواند تبیین‌کنندهٔ خطاهای فارسی‌آموزانی باشد که از زبان‌هایی با ترتیب نحوی متفاوت (مانند عربی یا چینی) می‌آیند.

سلینکر (۱۹۸۰) با طرح نظریهٔ درون‌زبانی نقطهٔ عطفی در فهم یادگیری زبان دوم ایجاد کرد. وی فرض کرد که زبان‌آموزان نظامی مستقل به نام زبان میانی می‌سازند که از تعامل زبان مادری، ورودی زبان دوم و فرایندهای شناختی شکل می‌گیرد. او پنج منبع اصلی خطا را معرفی کرد: انتقال زبانی، تعمیم، آموزش نادرست، راهبردهای یادگیری، و فسیل‌شدگی. این نظریه زیربنای اغلب پژوهش‌های نوین در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان است و مبنای تحلیل تعامل میان انتقال منفی و تعمیم افراطی در پژوهش حاضر را نیز فراهم می‌کند.

کُردر (۱۹۶۷) مفهوم خطا را از دیدگاه سنتیِ «اشتباه» به‌سوی «دادهٔ شناختی» تغییر داد. او خطا را بازتابی از نظام در حال تکوین در ذهن زبان‌آموز دانست و تأکید کرد که تحلیل خطا ابزار اصلی شناخت فرایند یادگیری است. این دیدگاه زیربنای نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد، زیرا خطاهای فارسی‌آموزان نه نشانهٔ ضعف، بلکه نشانهٔ فعالیت شناختی و تعامل میان زبان مادری و زبان مقصد محسوب می‌شوند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر پیوند سه رویکرد بنیادی در حوزهٔ یادگیری زبان دوم استوار است: نظریهٔ زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰)، تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) و رویکرد شناختی به یادگیری زبان دوم (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰؛ توماسلو، ۲۰۰۳؛ الیس، ۲۰۰۸). این سه چارچوب به‌صورت مکمل، تصویری پویا و چندلایه از سازوکارهای ذهنی و زبانی یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم ارائه می‌دهند.

---

1. Guo
2. Westergaard
3. K. Erdocia
4. L1
5. L2

۱.۳ نظریهٔ زبان میانی: نظامی مستقل در ذهن زبان‌آموز

سلینکر (۱۹۷۲) با طرح نظریهٔ زبان میانی بنیان تازه‌ای برای مطالعهٔ زبان‌آموزی فراهم آورد. بر اساس این نظریه، زبان‌آموزان در مسیر یادگیری زبان دوم، نظامی موقّت و مستقل می‌سازند که نه بازتولید سادهٔ زبان مادری است و نه تقلید کامل از زبان مقصد، بلکه ساختاری می‌انجی میان این دو به شمار می‌آید. این نظام زبانی پویا و در حال تحول، از تعامل دو منبع اصلی پدید می‌آید:

۱. دانش زبانی و شناختی موجود در زبان مادری،

۲. ورودی جدید از زبان مقصد.

در این نظام، خطاها نه نشانهٔ ضعف، بلکه بازتابی از سازوکارهای فرضیه‌سازی ذهنی و تلاش فعال یادگیرنده برای نظم‌بخشی به تجربهٔ زبانی محسوب می‌شوند (الیس، ۱۹۹۷) به بیان دیگر، زبان‌آموز با ساختن و آزمودن فرضیه‌های ذهنی دربارهٔ قواعد زبان مقصد، زبان میانی خود را گام‌به‌گام اصلاح و تثبیت می‌کند.

از منظر زبان‌شناسی شناختی، زبان میانی بازتابی از طرحواره‌های مفهومی[1] و فرایندهای تعمیم ذهنی[2] است که ذهن زبان‌آموز برای سازمان‌دهی داده‌های زبانی به‌کار می‌گیرد (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰). بنابراین، تحلیل زبان میانی، در واقع، مطالعهٔ سازوکارهای شناختی پشت خطاهای زبانی است.

۲.۳ تحلیل خطا: خطا به‌مثابهٔ دادهٔ شناختی

کُردر (۱۹۶۷) در نظریهٔ تحلیل خطا برای نخستین‌بار پیشنهاد کرد که خطاهای زبان‌آموزان منبعی ارزشمند برای شناخت مسیر یادگیری‌اند. او میان «اشتباه»[3] و «خطا»[4] تمایز گذاشت و تأکید کرد که خطا حاصل نظام در حال شکل‌گیری زبان‌آموز است، نه لغزش زبانی تصادفی.

بر اساس این دیدگاه، خطاها داده‌هایی هستند که پژوهشگر می‌تواند از طریق آن‌ها به ساختار ذهنی و قواعد درونی‌شدهٔ زبان‌آموز پی ببرد. تحلیل نظام‌مند خطاها نشان می‌دهد که یادگیرنده چگونه میان ساخت‌های آموخته‌شده، قواعد زبانی و معناهای مفهومی رابطه برقرار می‌کند (جیمز، ۲۰۱۳).

در آموزش فارسی به‌عنوان زبان دوم، بررسی خطاهای نحوی و صرفی از اهمیت خاصی برخوردارند، زیرا فارسی نظامی غنی از صرف، شناسه، و ترتیب نحوی خاص دارد که در زبان‌های مادری یادگیرندگان ممکن است متفاوت سازمان‌یافته باشد. تحلیل خطاهای فارسی‌آموزان بر پایهٔ رویکرد شناختی، نه‌تنها ماهیت زبانی خطا، بلکه منطق ذهنی و ادراکیِ پشت آن را آشکار می‌سازد.

۳.۳ رویکرد شناختی به یادگیری زبان دوم: تعامل ذهن و زبان

در رویکرد شناختی، زبان‌آموز نه دریافت‌کنندهٔ منفعل قواعد، بلکه سازندهٔ فعال معنا است (توماسلو، ۲۰۰۳؛ الیس، ۲۰۰۸). یادگیری زبان در این چارچوب، نوعی پردازش ذهنی بر پایهٔ تعمیم، تمایز، مفهوم‌سازی و تطبیق تجربی است. به تعبیر لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)، ذهن انسان از طریق ساخت استعاره‌ها و طرحواره‌ها، روابط میان ساخت‌های زبانی را درک و بازسازی می‌کند.

در همین راستا، دو سازوکار شناختیِ کلیدی در یادگیری زبان دوم نقش بنیادین دارند:

- **انتقال منفی**[5]: هنگامی که زبان‌آموز ساخت‌ها یا قواعد زبان مادری را به زبان مقصد فرافکنی می‌کند، انتقال منفی رخ می‌دهد. این فرایند گاه آگاهانه نیست و از مسیر خودکارسازی شناختی صورت می‌گیرد.
- **تعمیم افراطی**[6]: هنگامی که زبان‌آموز قاعده‌ای درست را در بافت‌های نادرست به‌کار می‌برد. این فرایند نشان‌دهندهٔ تلاش ذهنی زبان‌آموز برای ساده‌سازی و نظم‌دهی نظام زبانی در حال یادگیری است (گس و سلینکر، ۲۰۰۸).

---

[1]. conceptual schemas
[2]. generalization processes
[3]. mistake
[4]. error
[5]. negative transfer
[6]. overgeneralization

از دیدگاه شناختی، این دو پدیده نه در تعارض، بلکه در تعامل شناختی مستمر با یکدیگرند. زبان‌آموز هنگام پردازش ورودی فارسی، میان دو منبع زبانی رقابت‌گر در ذهن خود تعادل برقرار می‌کند: یکی «طرحواره‌های زبانی پیشین» و دیگری «الگوهای تازه در زبان مقصد». برآیند این رقابت، شکل‌گیری و تحول زبان میانی است که در خطاهای نحوی، صرفی و معنایی نمود پیدا می‌کند.

۴.۳ تلفیق سه رویکرد برای تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر با تلفیق نظریهٔ زبان میانی، تحلیل خطا و رویکرد شناختی، مدلی چندسطحی برای تحلیل داده‌های فارسی‌آموزان ارائه می‌دهد. در این مدل:

الف. خطاها به‌مثابهٔ نشانه‌های عینی از نظام ذهنی در حال شکل‌گیری بررسی می‌شوند؛

ب. انتقال منفی و تعمیم افراطی به‌عنوان دو سازوکار شناختی پویا درون زبان میانی تحلیل می‌شوند؛

ج. تبیین خطاها نه فقط بر پایهٔ توصیف صوری، بلکه بر اساس سازوکارهای پردازش شناختی، تعمیم، و بازنمایی مفهومی صورت می‌گیرد (مک‌وینی، ۲۰۰۵؛ الیس، ۲۰۰۸).

در نتیجه، چارچوب نظری این پژوهش امکان تحلیل داده‌ها را در سه سطح فراهم می‌سازد:

الف. سطح نحوی و صرفی – بررسی خطاهای ساختاری در جمله‌سازی و صرف افعال.

ب. سطح شناختی – تبیین فرایندهای ذهنی پشت خطاها از منظر تعمیم و انتقال.

ج. سطح آموزشی–استنتاج راهکارهای کاربردی برای بهبود آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم.

از منظر این چارچوب، یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم فرایندی پویا و شناختی است که در آن تعامل میان نظام زبانی پیشین و قواعد تازه، به‌شکل خطاهای منظم و قابل‌پیش‌بینی بروز می‌یابد. از این‌رو، انتقال منفی و تعمیم افراطی دو سازوکار بنیادی این نظام‌اند که در سطح زبان میانی با یکدیگر در تعامل‌اند و مطالعهٔ هم‌زمان آن‌ها می‌تواند تصویری دقیق از مسیر رشد زبانی فارسی‌آموزان ارائه دهد.

بر همین مبنا، تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نه صرفاً برای شناسایی انواع خطا، بلکه برای کشف الگوهای ذهنی و شناختی حاکم بر فرایند یادگیری انجام خواهد شد؛ الگویی که می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شناخت، نقشی مؤثر ایفا کند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

روش‌شناسی این پژوهش به‌منظور کشف و تبیین شناختی تعامل دو سازوکار مهم در زبان میانی ـ یعنی انتقال منفی و تعمیم افراطی ـ در فرایند آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم طراحی شده است. برای نیل به این هدف، از رویکرد ترکیبی[1] استفاده شد تا هم الگوهای کمیِ تکرار و توزیع خطاها و هم سازوکارهای کیفیِ شناختیِ زیربنایی آن‌ها استخراج و تبیین شوند.

۱.۴ جامعه و نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری پژوهش شامل زبان‌آموزانِ غیرِفارسی‌زبانی است که در دوره‌های رسمی آموزش زبان فارسی (مقدماتی تا متوسط) شرکت می‌کنند. نمونهٔ پژوهش متشکل از ۳۰ شرکت‌کننده انتخاب شد که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند تا تنوعی از نظر زبان مادری، سابقهٔ یادگیری زبان، سطح زبانی (مبتدی — A2/A1 و متوسط — B1 بر حسب نوع آموزش (حضوری/آنلاین) را پوشش دهند. مشخصات نمونه شامل: سن (۲۲–۴۵ سال)، جنسیت، زبان مادری (مجموعه‌ای از از زبان‌ها شامل، اما نه محدود به ترکی، کردی، عربی، چینی و نیجریه‌ای)، مدت زمان آموزش فارسی تا زمان گردآوری داده‌ها، و میزان مواجهه با محیط فارسی ثبت شد.

۲.۴ ابزارها و مواد پژوهشی

برای گردآوری داده‌ها از سه ابزار مکمل استفاده شد:

[1]. mixed-methods

- **تکلیف نوشتاری استانداردشده:** شامل دو نوع تکلیف نوشتاری – (الف) توصیف تصویری (درون‌داد و تولید جمله)، (ب) نوشتار آزادِ کوتاه (حدود ۱۲۰–۱۵۰ کلمه) – طراحی شده تا نمونه‌های ساختاری نحوی و صرفی را بیرون بکشد.
- **پرسشنامهٔ پس‌زمینهٔ زبانی و روان‌شناختی:** شامل سؤالاتی دربارهٔ زبان مادری، سابقهٔ آموزش، خوداظهاری مهارت‌ها، و متغیرهای عاطفی–شناختی (اضطراب، لذت، جهت‌گیری هدف) که به‌صورت مقیاس لیکرت پنج‌نقطه‌ای گردآوری شد.

۴.۳ روش گردآوری داده‌ها

گردآوری داده‌ها در سه مرحله انجام شد:

- **جمع‌آوری پس‌زمینه و تست سطح:** شرکت‌کنندگان پس از تکمیل پرسشنامهٔ پس‌زمینه، با یک آزمون تعیین سطح استاندارد سطح‌شان تعیین شد.
- **تکالیف تولیدی:** شرکت‌کنندگان در محیط کنترل‌شده (کلاس یا اتاق آزمون) تکالیف نوشتاری را انجام دادند؛ زمان معین و دستورالعمل‌های یکسان برای همه در نظر گرفته شد.
- **مصاحبه‌ها:** از حدود نیمی از شرکت‌کنندگان (۱۵ نفر با توزیع سطحی مختلف) برای مصاحبه دعوت شد. مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه ضبط و سپس واژه‌به‌واژه رونویسی شد.

برای اندازه‌گیری شدت/فراوانیِ انتقال منفی در مقابل تعمیم افراطی برای هر شرکت‌کننده، شاخصی محاسبه شد (مثلاً نسبت خطاهای انتقالی به کل خطاها) و به‌وسیلهٔ آمار توصیفی و نمودارهای ستونی نمایش داده شد.

برای هر تمِ استخراج‌شده، نمونه‌های نوشتاری (نمونه‌ای از جملات) به‌صورت تفصیلی تبیین شدند تا نشان دهند چه‌چیزی باعث انتقال یا تعمیم شده است (مثلاً نبود نمایش صریح قاعده در آموزش، همپوشانی مفهومی بین دو زبان، یا شباهت‌های سطحی واژگانی).

۴.۴ ملاحظات اخلاقی

پژوهش با رعایت اصول اخلاق پژوهش اجرا شد: همهٔ شرکت‌کنندگان در جریان اهداف پژوهش قرار گرفتند و رضایت‌نامهٔ آگاهانه تکمیل کردند. اطلاعات هویتی شرکت‌کنندگان محرمانه نگه‌داشته شد و در انتشار نتایج از شناسه‌های رمزگذاری‌شده استفاده شد. پژوهش به استانداردهای اخلاقی ناظر بر پژوهش‌های انسانی (حفظ حریم خصوصی، امکان خروج از پژوهش بدون پیامد) پایبند بود.

۵. بررسی خطاهای نحوی و صرفی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان

تحلیل داده‌های این پژوهش بر اساس تکالیف نوشتاری پنج گروه زبان‌آموز انجام شد. تمرکز تحلیل بر شناسایی خطاهای نحوی و صرفی، تعیین منشأ و منبع خطا و تطبیق یافته‌ها با چارچوب نظری پژوهش بود تا الگوهای زبان میانی به‌صورت دقیق آشکار شود.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع[1] خطا	منشأ[2] خطا
۱	«من تصمیم گرفتم دانشگاه می‌روم»	نحوی/صرفی (در ساخت بند متممی)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان ترکی، افعال اراده و تصمیم‌گیری می‌توانند با جمله فعلی صرف‌شده همراه شوند و وابستگی نحوی میان فعل اصلی و بند متممی ساختار متفاوتی با فارسی دارد. زبان‌آموز این الگوی زبان مادری را به فارسی منتقل کرده و به‌جای ساخت معیار «من تصمیم گرفتم به دانشگاه بروم»، از جمله فعلی صرف‌شده «دانشگاه می‌روم» استفاده کرده است.

این خطا نمونه‌ای شاخص از انتقال منفی بین‌زبانی است که مطابق با نظریه زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰) در مرحله‌ای گذرا از نظام زبانی زبان‌آموز شکل می‌گیرد. از منظر تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷)، چنین خطاهایی نشان‌دهنده راهبردهای یادگیری و

[1]. error type
[2]. error origin

فرضیه‌سازی زبان‌آموز درباره ساختارهای زبان مقصد هستند. همچنین، بر اساس رویکرد شناختی به یادگیری زبان دوم (توماسلو، ۲۰۰۳)، زبان‌آموز با تکیه بر الگوهای پیشین و قیاس شناختی، ساختار نحوی زبان مادری را به زبان فارسی تعمیم داده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲	«او شروع کرد درس می‌خواند»	نحوی/صرفی	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان فارسی، فعل «شروع کردن» معمولاً با مصدر یا ساخت «به + مصدر» همراه می‌شود («شروع کرد به درس خواندن»). زبان‌آموز به جای این ساخت، از جمله فعلی صرف‌شده استفاده کرده است که بازتاب انتقال مستقیم الگوی زبان ترکی است. این خطا در چارچوب زبان میانی سلینکر (۱۹۸۰) قابل تبیین است و طبق کُردر (۱۹۶۷) نشان‌دهنده تأثیر زبان مادری بر تولید زبان مقصد است. از دیدگاه شناختی توماسلو (۲۰۰۳)، زبان‌آموز از الگوهای تثبیت‌شده پیشین برای تولید جمله بهره گرفته است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۳	«ما عادت داریم صبح زود بیدار می‌شویم.»	نحوی/صرفی	تعمیم افراطی (درون زبانی)

در این جمله، زبان‌آموز هم‌زمان از دو ساخت نحوی برای بیان عادت استفاده کرده است («عادت داریم» و «می‌شویم») که منجر به افزونگی ساختاری شده است. این خطا بیشتر ناشی از تعمیم افراطی درون‌زبانی است تا انتقال مستقیم از زبان ترکی. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، این نوع خطاها در مراحل رشدی زبان میانی رایج‌اند. کُردر (۱۹۶۷) این خطا را رشدی می‌داند و توماسلو (۲۰۰۳) آن را نتیجه تلاش شناختی زبان‌آموز برای تثبیت الگوهای پرتکرار فارسی می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۴	«من امید دارم این ترم قبول می‌شوم.»	نحوی	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان فارسی معیار، ساخت «امید دارم که + فعل التزامی» رایج است («قبول شوم»)، اما زبان‌آموز از فعل اخباری استفاده کرده است. این خطا تحت تأثیر ساخت‌های مشابه در زبان ترکی شکل گرفته است. بر اساس نظریه زبان میانی سلینکر (۱۹۸۰)، زبان‌آموز در حال آزمون فرضیه‌های نحوی زبان مقصد است. تحلیل خطا کُردر (۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی خطا را مشخص می‌کند و توماسلو (۲۰۰۳) آن را ناشی از تعمیم شناختی الگوهای زبان مادری می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۵	«او سعی کرد جواب درست می‌نویسد.»	نحوی/صرفی	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در این جمله، پس از فعل «سعی کردن» باید بند متممی با فعل التزامی به‌کار رود («بنویسد» یا «بنویسد»)، اما زبان‌آموز از ساخت اخباری استفاده کرده است. این خطا بازتاب انتقال الگوی نحوی زبان ترکی به فارسی است. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، چنین ساخت‌هایی بخشی از زبان میانی زبان‌آموز محسوب می‌شوند. کُردر (۱۹۶۷) این خطا را بین‌زبانی تحلیل می‌کند و از منظر توماسلو (۲۰۰۳)، زبان‌آموز با تکیه بر الگوهای شناختی پیشین جمله را تولید کرده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۶	«دیروز من با دوست رفتیم سینما»	نحوی (جایگاه فاعل)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان ترکی، معمولاً فاعل قبل یا بعد از فعل به‌شکل متفاوت می‌آید و زبان‌آموز این الگو را به فارسی تعمیم داده است. این نمونه از انتقال منفی بین‌زبانی است و نشان می‌دهد زبان‌آموز هنوز الگوی صحیح فارسی را تثبیت نکرده است (سلینکر، ۱۹۸۰).

خطاهای رایج زبان‌آموزان ترکی شامل استفاده نادرست از بند متممی پس از افعال اراده و علاقه و انتقال مستقیم ساختار زبان مادری بودند. این خطاها نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی و بخشی از مراحل درون زبانی محسوب می‌شوند (سلینکر، ۱۹۸۰) و نشان‌دهنده فعالیت شناختی زبان‌آموز برای تطبیق قواعد فارسی با الگوهای پیشین است (توماسلو، ۲۰۰۳).

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۷	«من به خانه دوستم رفتم صحبت کردن.»	نحوی/صرفی (استفاده نادرست از مصدر)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان کُردی، پس از فعل «حرکت یا رفتن»، ممکن است بند متممی با مصدر استفاده شود بدون تغییر ساختار، اما در زبان فارسی، برای بیان هدف یا فعل دوم نیازمند ساخت «رفتم تا صحبت کنم» یا استفاده از بند متممی مناسب است. زبان‌آموز با انتقال مستقیم الگوی زبان مادری، از مصدر «صحبت کردن» بدون تطبیق با فعل اصلی استفاده کرده است. این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، بخشی از مرحله موقتی زبان میانی محسوب می‌شود. کُردر (۱۹۶۷) نشان می‌دهد که خطاها منشأ زبانی خاص زبان مادری دارند و توماسلو) ۲۰۰۳ (آن را ناشی از قیاس شناختی زبان‌آموز با الگوهای زبان مادری می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۸	«من معلم را سؤال پرسیدم»	نحوی (نقش‌نمایی)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در بسیاری از گونه‌های زبان کردی، فعل «پرسیدن» می‌تواند مستقیماً با مفعول انسانی بیاید، در حالی که در فارسی نیازمند ساخت «از + مفعول» است («از معلم سؤال پرسیدم»). زبان‌آموز با انتقال مستقیم الگوی زبان مادری، نقش‌نمای «از» را حذف کرده است. این خطا با نظریه زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰) به‌عنوان بخشی از نظام در حال رشد زبان‌آموز تبیین می‌شود. کُردر (۱۹۶۷) این نوع خطا را بین‌زبانی می‌داند و توماسلو (۲۰۰۳) آن را ناشی از یادگیری مبتنی بر الگوهای تجربی پیشین می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۹	«دیروز من با خواهرم بازی کردیم پارک»	نحوی (ترتیب واژگان)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان کردی، معمولاً عبارت مکان بعد از فعل قرار می‌گیرد («بازی کردیم پارک» مشابه ترکیب زبانی طبیعی در کردی)، اما در زبان فارسی معیار قید مکان معمولاً قبل از فعل یا بعد از جمله با ساخت «در پارک» می‌آید. این خطا نشان‌دهنده انتقال منفی بین‌زبانی است و با سلینکر (۱۹۸۰) می‌توان آن را مرحله‌ای از زبان میانی تلقی کرد که زبان‌آموز هنوز قواعد هدف را تثبیت نکرده است. تحلیل خطا کُردر (۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را روشن می‌کند و از دیدگاه توماسلو (۲۰۰۳)، زبان‌آموز با تطبیق شناختی الگوهای زبان مادری خود جمله ساخته است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۰	«من علاقه دارم فیلم می‌بینم»	نحوی/صرفی (بند متممی فعل «علاقه داشتن»)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان کردی، برای بیان علاقه معمولاً فعل بعد از «دوست داشتن» یا «علاقه داشتن» به‌صورت جمله فعلی صرف‌شده می‌آید. زبان‌آموز این الگو را به فارسی منتقل کرده و به جای ساخت صحیح «فیلم ببینم» از شکل اخباری «می‌بینم» استفاده کرده است. این نمونه‌ای روشن از انتقال منفی بین‌زبانی است. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، این ساختار بخشی از زبان میانی است و نشان می‌دهد زبان‌آموز هنوز قواعد هدف را تثبیت نکرده است. کُردر (۱۹۶۷) و توماسلو (۲۰۰۳) این خطا را به‌ترتیب ناشی از زبان مادری و فعالیت شناختی زبان‌آموز تبیین می‌کنند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۱	«او سعی کرد جواب امتحان درست می‌دهد»	نحوی/صرفی (زمان و وجه فعل)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان فارسی، بعد از فعل «سعی کردن» باید بند متممی با فعل التزامی یا مصدر به‌کار رود («جواب درست بدهد» یا «جواب درست دهد»). زبان‌آموز با انتقال الگوی زبان کردی، از فعل اخباری حال استفاده کرده است که باعث ناسازگاری زمانی و نحوی شده است. این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی و مرحله‌ای از زبان میانی سلینکر (۱۹۸۰) است. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را نشان می‌دهد و از نظر شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس از تجربه‌های زبانی قبلی، جمله را تولید کرده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۲	«او روزنامه را دیروز خواند خوب»	نحوی (جایگاه قید و صفت)	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

جایگاه قید «دیروز» و صفت «خوب» اشتباه است. این خطا ناشی از تعمیم افراطی الگوهای آموخته‌شده فارسی است و در زبان میانی مشاهده می‌شود (سلینکر، ۱۹۸۰).تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ درون‌زبانی را نشان می‌دهد و رویکرد شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) فعالیت شناختی زبان‌آموز برای تولید جمله را تبیین می‌کند.

زبان‌آموزان کردی معمولاً از مصدرهای اضافی و ترتیب نادرست اجزای جمله استفاده کردند که ناشی از انتقال منفی و تعمیم افراطی درون‌زبانی است. این خطاها ساختارهای موقتی زبان میانی را نشان می‌دهند و با چارچوب زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰) و تحلیل خطای کُردر (۱۹۶۷) هم‌خوانی دارند، همچنین بازتاب فعالیت‌های شناختی زبان‌آموز در پردازش زبان دوم است (توماسلو، ۲۰۰۳).

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۳	«من می‌روم به خانه‌ام خودم»	نحوی (ترتیب اجزای جمله و افزونگی ضمیر)	انتقال منفی از عربی

در زبان عربی، تأکید بر مالکیت معمولاً از طریق تکرار ضمیر و استفاده از ساختارهای افزوده انجام می‌شود. زبان‌آموز عرب‌زبان هنگام تولید جملهٔ فارسی، این الگو را به فارسی منتقل کرده و منجر به افزونگی ضمیر شده است. افزونگی در سطح نحوی و واژگانی از نشانه‌های بارز انتقال منفی است، زیرا قواعد فارسی چنین تأکید نحوی‌ای را نمی‌پذیرد و بار تأکید معمولاً به‌صورت واژگانی یا از طریق آهنگ جمله بیان می‌شود. از دیدگاه نظریهٔ زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰: ۲۱۷)، این گونه خطاها نشانهٔ وجود «قواعد فرضی» در ذهن زبان‌آموز هستند؛ یعنی زبان‌آموز در حال ساخت نظامی است که میان زبان مادری و زبان مقصد قرار دارد.

در این مرحله، او هنوز قاعدهٔ نحوی زبان فارسی را به‌درستی به‌کار نبرده و ساختار عربی را در سطح نحوی و تأکیدی به فارسی تعمیم داده است. این خطا از منظر روان‌زبان‌شناسی نشان می‌دهد که زبان‌آموز در سطح «انتقال زبانی خودآگاه» عمل می‌کند و هنوز به خودکارسازی نحوی نرسیده است. پس جمله صحیح «من به خانه‌ام می‌روم» است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۴	«من نمی‌دانم که چرا او آمد؟»	نحوی	انتقال منفی از زبان عربی

جملهٔ صحیح «من نمی‌دانم چرا او آمد.» است. در زبان عربی، جملهٔ متممی می‌تواند نشانهٔ پرسشی حفظ کند، اما در زبان فارسی جملهٔ تابع پرسشی فاقد علامت پرسش است. این خطا از تفاوت در نحو جمله‌های تابعی ناشی می‌شود. از دیدگاه زبان میانی، زبان‌آموز هنوز تمایز نحوی جمله‌های پرسشی و گزارشی را در فارسی به‌طور کامل درونی نکرده است. چنین خطاهایی در مراحل میانی یادگیری طبیعی هستند و معمولاً با افزایش تماس با ورودی زبانی اصلاح می‌شوند (الیس، ۱۹۹۷: ۵۹).

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۵	«بچه افتاد خودش»	نحوی	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

در این جمله ترتیب ضمیر تأکیدی نادرست است. زبان‌آموز قاعدهٔ جابه‌جایی ضمیر در جمله را به‌صورت تعمیم افراطی شده تعمیم داده است. جملهٔ صحیح «بچه خودش افتاد» است. از دیدگاه شناختی، این منبع خطا بیانگر آن است که زبان‌آموز در تلاش است قاعدهٔ نظم نحوی فارسی را بر اساس الگوهای ذهنی خود تثبیت کند. این پدیده از مراحل گذار زبان میانی است (کُردر، ۱۹۶۷: ۱۸۴) و در نهایت با دریافت بازخورد و ورودی درست اصلاح می‌شود.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۶	«من نمی‌توانم این کار کرد»	نحوی/صرفی	انتقال منفی

جملهٔ صحیح «من نمی‌توانم این کار را بکنم» است. در زبان عربی ساخت فعل‌های وجهی با مصدر همراه است؛ در حالی که، در زبان فارسی با فعل التزامی صرف می‌شود. زبان‌آموز با انتقال مستقیم ساخت عربی، مصدر را به‌کار برده است. این خطا بازتاب تداخل نظام فعلی دو زبان است و نشان می‌دهد که یادگیرنده هنوز تمایز میان مصدر و صورت التزامی را درونی نکرده است. چنین خطاهایی در میان زبان‌آموزان عرب‌زبان بسیار رایج‌اند و به گفتهٔ سلینکر (۱۹۸۰)، بخشی طبیعی از فرایند ساخت زبان میانی هستند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۷	«برای من سخت است فهمیدن این جمله»	نحوی	انتقال منفی

در زبان عربی، قیدهای قیدی و قیدهای متممی معمولاً در ابتدای جمله می‌آیند. زبان‌آموز همین ترتیب را در زبان فارسی حفظ کرده و ساخت طبیعی جمله را تغییر داده است. این خطا نشان‌دهندهٔ آن است که زبان‌آموز در مرحلهٔ بینابینی میان ساختار عربی و فارسی است. از دیدگاه سلینکر (۱۹۸۰: ۲۱۵)، چنین الگوهایی از تثبیت قواعد مبدأ در ذهن زبان‌آموز ناشی می‌شوند و باید از طریق تمرین‌های بازسازی جمله اصلاح شوند. جملهٔ صحیح «فهمیدن این جمله برای من سخت است» می‌باشد.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۸	«کتاب در روی میز است»	نحوی	انتقال منفی

در زبان عربی برای بیان مکان، استفاده از حرف اضافهٔ «علی» الزامی است (الکتاب علی الطاولة). زبان‌آموز این الگو را به فارسی منتقل کرده و حرف اضافهٔ غیرضروری «در» را افزوده است. این پدیده از دیدگاه زبان میانی نوعی انتقال نحوی مستقیم است که با تمرین معنایی و تصویری قابل اصلاح است. جمله صحیح «کتاب روی میز است» می‌باشد. سلینکر (۱۹۸۰) این پدیده را «بقای ساخت نحوی مبدأ» می‌نامد.

زبان‌آموزان عربی معمولاً با خطاهایی در تطابق فعل و مفعول، ترتیب واژگان و استفاده نادرست از بند متممی مواجه بودند. این خطاها ترکیبی از انتقال منفی بین‌زبانی و تعمیم افراطی درون‌زبانی هستند و بازتاب مراحل زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰) و فعالیت شناختی زبان‌آموز برای تولید جمله هدفمند فارسی محسوب می‌شوند (توماسلو، ۲۰۰۳).

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۱۹	«دیروز من به فروشگاه رفتم خرید کردن»	نحوی/صرفی (مصدر جای فعل صرف‌شده)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان چینی، استفاده از مصدر بعد از فعل حرکت رایج است («رفتم خرید کردن» مشابه ترکیب در چینی)، اما در فارسی برای بیان فعل اصلی، استفاده از مصدر نیازمند بند متممی است («رفتم خرید کنم»). این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰) در مرحلهٔ زبان میانی رخ می‌دهد. کُردر (۱۹۶۷) نشان می‌دهد منشأ خطا ناشی از زبان مادری است و توماسلو (۲۰۰۳) آن را ناشی از قیاس شناختی زبان‌آموز با الگوی آموخته می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۰	«او تلاش می‌کند درس را یاد می‌گیرد»	نحوی/صرفی (زمان و وجه فعل)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

زبان‌آموز از زمان حال ساده برای بیان عملی که بعد از تلاش رخ می‌دهد استفاده کرده است. در چینی چنین ترکیبی رایج است، اما در فارسی بعد از «تلاش می‌کند»، باید از فعل التزامی یا مصدر استفاده شود («درس را یاد بگیرد»). این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی و مرحله‌ای از زبان میانی است (سلینکر، ۱۹۸۰). تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را مشخص می‌کند و از منظر شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس الگوهای پیشین جمله را تولید کرده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۱	«من دوست دارم فیلم تماشا می‌کنم»	نحوی/صرفی (بند متممی بعد از «دوست دارم»)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان چینی، پس از افعال علاقه و دوست داشتن معمولاً جمله فعل ساده می‌آید، اما در فارسی بعد از «دوست دارم» باید فعل به‌صورت بند متممی باشد («فیلم تماشا کنم»). زبان‌آموز این ساختار را مستقیماً به فارسی منتقل کرده است، نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی. طبق سلینکر (۱۹۸۰)، این خطا بخشی از زبان میانی است. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ خطا را بین‌زبانی می‌داند و توماسلو (۲۰۰۳) آن را بازتاب فعالیت شناختی زبان‌آموز توصیف می‌کند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۲	«ما قرار داریم فردا ملاقات می‌کنیم»	نحوی/صرفی (تکرار فعل و ساخت بند متممی)	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

زبان‌آموز همزمان از ساخت «قرار داریم» و «ملاقات می‌کنیم» استفاده کرده است که باعث افزونگی و ناسازگاری ساختاری شده است. این خطا ناشی از تعمیم افراطی قواعد درون‌زبانی است، زیرا زبان‌آموز سعی کرده الگوهای یادگرفته فارسی را به جمله‌ای ترکیبی اعمال کند. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، چنین خطاهایی طبیعی و بخشی از زبان میانی هستند. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) و چارچوب شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که زبان‌آموز با استفاده از الگوهای پرتکرار زبان مقصد تلاش می‌کند جمله بسازد.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۳	«من کتاب خواندم دیروز در کتابخانه»	نحوی (جایگاه قید و مکان)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان چینی، معمولاً قید زمان قبل از فعل و قید مکان بعد از فعل می‌آید. زبان‌آموز این ترتیب را به فارسی تعمیم داده است. طبق نظریه زبان میانی (سلینکر، ۱۹۸۰)، این خطا نمونه‌ای از مرحله موقتی زبان میانی است. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را مشخص می‌کند و از منظر شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس از قواعد L1 جمله را ساخته است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۴	«من به مدرسه رفتم بعد ناهار خوردن»	نحوی/صرفی (شکل مصدر)	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

زبان‌آموز از مصدر «خوردن» به جای فعل صرف‌شده استفاده کرده است. این خطا نمایانگر تعمیم افراطی قواعد فارسی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰) مرحله‌ای از زبان میانی محسوب می‌شود. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ درون‌زبانی را مشخص می‌کند و از دیدگاه توماسلو (۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس شناختی قواعد جمله را ساخته است.

خطاهای رایج زبان‌آموزان چینی شامل جایگذاری نادرست فعل، استفاده از مصدر به جای فعل صرف‌شده و ترتیب واژگان بود. بیشتر این خطاها ناشی از تعمیم افراطی درون‌زبانی و انتقال منفی هستند و نمونه‌ای از زبان میانی محسوب می‌شوند (سلینکر، ۱۹۸۰). تحلیل نشان می‌دهد زبان‌آموزان با تکیه بر تجربه‌های شناختی و الگوهای پرتکرار سعی در تولید جملات فارسی دارند (توماسلو، ۲۰۰۳).

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۵	«من دیروز کار می‌کردم و بعد استراحت کردم»	نحوی (خطای زمان/وجه فعل)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در بسیاری از زبان‌های نیجریه‌ای، استفاده از زمان استمراری برای بیان عملی که در گذشته کامل شده، رایج است. زبان‌آموز این الگو را به فارسی منتقل کرده و به جای زمان گذشته ساده («کار کردم») از زمان استمراری استفاده کرده است («کار می‌کردم»). این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، بخشی از زبان میانی زبان‌آموز محسوب می‌شود. تحلیل خطا (کُردر، ۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را مشخص می‌کند و از منظر شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس از زبان مادری، جمله را تولید کرده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۶	«او می‌گوید فردا تئاتر می‌رود»	نحوی/صرفی	انتقال منفی (بین‌زبانی)

زبان‌آموز از زمان حال ساده برای بیان یک اقدام آینده استفاده کرده است («می‌گوید ... می‌رود»)، که در زبان فارسی معیار باید از آینده یا ساخت مناسب استفاده شود («خواهد رفت»). این خطا ناشی از انتقال منفی بین‌زبانی است، زیرا در بسیاری از گونه‌های زبان مادری نیجریه، زمان حال برای بیان آینده رایج است. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، این نمونه‌ای از زبان میانی است. کُردر (۱۹۶۷) منشأ بین‌زبانی را روشن می‌کند و از منظر توماسلو (۲۰۰۳) زبان‌آموز با قیاس شناختی الگوهای زبان مادری جمله را ساخته است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۷	«او بازی کرد فوتبال در حیاط»	نحوی (ترتیب واژگان)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان‌های نیجریه‌ای، ترتیب فعل و مفعول ممکن است متفاوت باشد. زبان‌آموز این ترتیب را به فارسی تعمیم داده است، که نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰) زبان میانی است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۸	«من قصد دارم کتاب خواندن»	نحوی/صرفی (استفاده نادرست از مصدر)	انتقال منفی (بین‌زبانی)

در زبان مادری نیجریه، ترکیب افعال قصد و برنامه‌ریزی معمولاً با مصدر بدون تطبیق اضافی بیان می‌شود. زبان‌آموز این الگو را به فارسی منتقل کرده و به جای ساخت معیار «کتاب بخوانم»، از مصدر بدون بند متممی استفاده کرده است. این خطا نمونه‌ای از انتقال منفی بین‌زبانی است و مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، بخشی از زبان میانی است. کُردر (۱۹۶۷) آن را بین‌زبانی تحلیل می‌کند و توماسلو (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که زبان‌آموز با قیاس شناختی جمله را تولید کرده است.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۲۹	«ما صحبت کردیم و بعد غذا خوردیم»	نحوی/صرفی (ترتیب افعال و اتصال جملات)	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

زبان‌آموز از دو جملهٔ متوالی با اتصال ساده استفاده کرده است، اما ترتیب و پیوند افعال به گونه‌ای است که در فارسی معیار طبیعی نیست. این خطا ناشی از تعمیم افراطی قواعد درون‌زبانی است، زیرا زبان‌آموز سعی کرده الگوی پرتکرار جملات ساده را برای بیان توالی اعمال اعمال کند. مطابق سلینکر (۱۹۸۰)، این ساختارها بخشی از زبان میانی هستند و نشان‌دهندهٔ مرحله‌ای از تثبیت قواعد فارسی‌اند. کُردر (۱۹۶۷) این نوع خطا را درون‌زبانی تحلیل می‌کند و توماسلو (۲۰۰۳) آن را ناشی از فعالیت شناختی زبان‌آموز می‌داند.

نمونه	جمله زبان‌آموز	نوع خطا	منشأ خطا
۳۰	«من خوشحال بودم وقتی امتحان تمام شد»	نحوی/صرفی (جایگاه قید حالت)	تعمیم افراطی (درون‌زبانی)

جایگاه قید حالت «وقتی امتحان تمام شد» اشتباه در جمله قرار گرفته است و نمونه‌ای از تعمیم افراطی قواعد درون‌زبانی است. این خطا در زبان میانی رخ می‌دهد و تحلیل شناختی (توماسلو، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد زبان‌آموز با تطبیق شناختی قواعد فارسی تلاش کرده جمله بسازد.

زبان‌آموزان نیجریه‌ای خطاهای رایج شامل استفاده نادرست از زمان و وجه فعل، ترتیب افعال و مصدرهای اضافی بودند. بیشتر این خطاها ناشی از انتقال منفی بین‌زبانی و تعمیم افراطی قواعد درون‌زبانی هستند و با زبان میانی سلینکر (۱۹۸۰) هم‌خوانی دارند. از نظر شناختی، این خطاها نشان‌دهنده تلاش زبان‌آموز برای قیاس بین الگوهای زبان مادری و فارسی هستند (توماسلو، ۲۰۰۳).

۱.۵ تعامل میان انتقال منفی و تعمیم افراطی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در برخی از خطاهای تولیدشده توسط فارسی‌آموزان، نمی‌توان انتقال منفی و تعمیم افراطی را به‌صورت مستقل و جداگانه تبیین کرد، بلکه این دو فرایند به‌صورت هم‌زمان و در قالب یک نظام رقابتی در تولید خطا عمل می‌کنند. در این الگو، زبان‌آموز هنگام تولید یک ساخت زبانی، هم‌زمان تحت تأثیر الگوهای تثبیت‌شده زبان مادری و نیز قواعد در حال تعمیم زبان مقصد قرار دارد. به‌عنوان نمونه، در برخی خطاهای نحوی، ساخت پیشنهادی زبان مادری یک الگو را فعال می‌کند، در حالی که زبان‌آموز در تلاش برای اعمال یک قاعده تعمیم‌یافته از زبان مقصد است. نتیجه این تعامل، تولید ساختی است که نه کاملاً مطابق با زبان مادری است و نه با قاعده صحیح زبان مقصد، بلکه محصول «برآیند رقابتی دو نظام شناختی» است.

در این چارچوب، می‌توان فرایند تولید خطا را به‌صورت یک مدل رقابتی شناختی در نظر گرفت که در آن دو منبع دانش زبانی زبان اول وقواعد زبان میانی به‌طور هم‌زمان فعال بوده و در سطح انتخاب ساخت زبانی با یکدیگر رقابت می‌کنند. در مواردی که قدرت تعمیم قواعد زبان مقصد بیشتر باشد، خطا به سمت تعمیم افراطی متمایل می‌شود، و در مواردی که الگوهای زبان مادری غالب باشند، انتقال منفی نقش تعیین‌کننده‌تری دارد. با این حال، در بسیاری از داده‌ها، خروجی نهایی حاصل تعامل این دو نیرو است.

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش، مبتنی بر تحلیل داده‌های نوشتاری و مصاحبه‌های ۳۰ زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان با پیشینه‌های زبانی متفاوت، نشان می‌دهد که یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم فرایندی پویا، شناخت‌محور و چندلایه است که نمی‌توان آن را به انتقال صوری قواعد زبانی فروکاست. بررسی خطاهای نحوی، صرفی و واژگانی در چارچوب تلفیقیِ نظریهٔ زبان میانی سلینکر، تحلیل خطا کُردر و رویکرد شناختی به یادگیری زبان دوم توماسلو آشکار ساخت که دو سازوکار بنیادینِ انتقال منفی از زبان مادری و تعمیم افراطی قواعد زبان مقصد به‌طور هم‌زمان و در تعامل با یکدیگر در شکل‌گیری زبان میانی فارسی‌آموزان نقش دارند.

نتایج کمّی نشان داد که خطاهای ناشی از انتقال منفی بیشترین بسامد را دارند و عمدتاً در حوزه‌های نحوی و صرفی بروز می‌یابند، در حالی که تعمیم افراطی بیشتر در سطوح واژگانی و صرف افعال مشاهده می‌شود. تحلیل تفکیکی گروه‌های زبانی (ترکی، کردی، عربی، چینی و نیجریه‌ای) نشان داد که الگوهای انتقال منفی تابع ساختارهای تثبیت‌شدهٔ زبان مادری‌اند و ازاین‌رو، تفاوت‌های بین‌زبانی معناداری را بازتاب می‌دهند؛ در مقابل، خطاهای درون‌زبانی و تعمیم‌های افراطی در میان همهٔ گروه‌ها مشترک‌اند و بیانگر مراحل مشابهی از رشد زبان میانی هستند. این هم‌زمانی تفاوت و اشتراک، مؤید آن است که زبان‌آموزان از یک‌سو تحت نفوذ نظام زبانی پیشین خود عمل می‌کنند و از سوی دیگر، درگیر فرایندهای شناختی عامی چون فرضیه‌سازی، دسته‌بندی و تعمیم‌اند.

تحلیل کیفی داده‌ها نشان داد که زبان‌آموزان برای پر کردن شکاف‌های شناختی در تولید جمله، به الگوهای مفهومی و نحوی زبان مادری متوسل می‌شوند؛ فرایندی که غالباً به‌صورت ناخودآگاه رخ می‌دهد و به انتقال منفی می‌انجامد. هم‌زمان، نبود آگاهی

دقیق از محدودیت‌ها و استثناهای نحوی و صرفی فارسی، تعمیم‌های بیش‌ازحد را تقویت کرده و در برخی موارد به تثبیت ساخت‌های نادرست (فسیل‌شدگی) منجر می‌شود. از این منظر، خطاهای زبانی نه نشانهٔ ناآگاهی یا ضعف آموزشی، بلکه بازتاب مستقیم فعالیت‌های شناختی زبان‌آموز در مسیر سازمان‌دهی نظام زبان جدید تلقی می‌شوند.

از نظر نظری، نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت عبور از مدل‌های صرفاً تقابلی در تبیین خطاهای زبان‌آموزان تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که تنها با در نظر گرفتن تعامل پویا میان دو منبع دانشی ـ زبان مادری و زبان مقصد ـ در بستر زبان میانی می‌توان فرایند یادگیری فارسی را به‌طور دقیق تبیین کرد. این یافته‌ها از چارچوب تلفیقی پیشنهادی پژوهش حمایت می‌کنند که تحلیل خطا را در پیوند با نظریه زبان میانی و رویکرد شناختی قرار می‌دهد و خطا را به‌عنوان شاخصی از رشد شناختی و زبانی بازتعریف می‌کند.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش پیامدهای مهمی برای آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد. شناسایی الگوهای تکرارشوندهٔ انتقال منفی می‌تواند به معلمان در پیش‌بینی و مدیریت خطاهای متداول کمک کند، و آموزش مبتنی بر آگاهی شناختی و برجسته‌سازی تفاوت‌های مفهومی میان زبان مادری و فارسی می‌تواند از شدت تعمیم‌های نادرست بکاهد. همچنین، استفاده از داده‌های واقعی زبان‌آموزان، تحلیل پویای خطاها در کلاس، و بهره‌گیری از روش‌های پیکره‌ای و تحلیل خودکار متون، می‌تواند به طراحی مواد آموزشی و ابزارهای ارزیابی دقیق‌تر و هدفمندتر منجر شود.

در مجموع، این پژوهش گامی در جهت تبیین شناخت‌محور یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم و تلفیق نظام‌مند تحلیل خطا با نظریهٔ زبان میانی است. نتایج نشان می‌دهد که یادگیری فارسی فرایندی چندوجهی است که مستلزم توجه هم‌زمان به ساختارهای زبانی، سازوکارهای شناختی و زمینه‌های آموزشی است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این تعامل را در مهارت‌های دیگر (مانند گفتار، درک شنیداری و نگارش پیشرفته) و با روش‌های طولی و میان‌فرهنگی بررسی کنند تا زمینه برای تدوین چارچوبی بومی ـ شناختی در آموزش زبان فارسی فراهم شود؛ چارچوبی که هم بر داده‌های تجربی استوار باشد و هم در ادبیات جهانی یادگیری زبان دوم جایگاهی نظری و قابل دفاع داشته باشد.

منابع فارسی

امینی، داوود (۱۴۰۰). رابطهٔ بین اضطراب، لذت و سوگیری هدف در فارسی‌آموزان خارجی. *آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱۰(۲۱)، ۷۵–۱۰۰.

صحرایی، رضامراد، میرزایی، سمیرا (۱۴۰۲). کاربردهای زبان‌شناسی پیکره‌ای در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*، ۱۱(۴)، ۱۱۳–۱۴۰.

محمدابراهیمی، زینب، کرمی، هادی، یحیی‌زاده، فاطمه (۱۴۰۰). تحلیل خطا و زبان میانی فارسی‌آموزان چینی بر اساس چارچوب کُردر. *آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱۰(۲)، ۲۳۷–۲۵۸.

doi: 10.30479 jtpsol.2022.15713.1535

References

Amini, D. (2021). Relationship Between Persian as a Foreign Language Learners' Anxiety, Enjoyment and Goal Orientation. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(21), 75-100. [In Persian].

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (*IRAL*), 5(4), 161–170.

Ellis, R. (1997, 2008). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Erdocia, K., & Laka, I. (2018). "Negative Transfer Effects on L2 Word Order Processing". *Frontiers in Psychology*, 9, 345486.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course.* Routledge.

Guo, J. (2020). "Study of influence of negative transfer of L1 thinking on second language acquisition". *Learning & Education*, 9(2), 37–45.

James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

MacWhinney, B. (2005). "A Unified Model of Language Acquisition". *In The Handbook of Bilingualism*. Blackwell.

Mohammad Ebrahimi Jahromi, Z., Karami, H., & Yahyazadeh, F. (2022). Error Analysis and Inter-Language of Chinese Persian Learners; According to Corder's Hypothesis. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(2), 237-258. [In Persian].

Perkins, K., & Zhang, L. J. (2024). "The effect of first language transfer on second language acquisition and learning: From contrastive analysis to contemporary neuroimaging". *RELC Journal*, 55(1), 1–19.

Sahraei, R., & Mirzaei, S. (2023). Applications of Corpus Linguistics in Teaching Persian to Non-Persian Speakers. *Research in Western Iranian Languages and Dialects*, 11(4), 113-140. [In Persian]. doi: 10.22126/jlw.2023.9189.1703.

Salehi, M., & Bahrami, A. (2018). "An error analysis of journal papers written by Persian authors". *Cogent Arts & Humanities*, 5(1), Article 1537948.

Selinker, L. (1980). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL), 10(3), 209–231.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Westergaard, M. (2019). "Overgeneralization and change: The role of acquisition in diachrony". *Theoretical Linguistics*, 45(3–4), 225–231.