

بررسی خطاهای آوایی مالایی زبانان در یادگیری و کاربرد زبان فارسی

محمد جواد حجازی^۱

حسن سلیمانی^۲

فاطمه حبیبی^۳

چکیده

در فرآیند زبان آموزی بروز خطا پدیده‌ای اجتناب ناپذیر است. یکی از راه‌های شناسایی نیازهای آموزشی در جهت بهبود کیفیت مواد آموزشی و شیوه‌های تدریس، تحلیل خطاهاست. از آنجایی که یکی از اهداف برنامه آموزش زبان، آموزش صحیح آواهای زبان است، این مقاله در صدد آن است که به بررسی و تحلیل خطاهای آوایی مالایی زبانان فارسی آموز در دو سطح مبتدی و متوسط بپردازد. نمونه تحقیق حاضر را ۱۲ نفر از طلاب مالایی زبان مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی در استان قم تشکیل می‌دهند که بر اساس روش تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. داده‌های این پژوهش با بهره‌گیری از روش میدانی و توصیفی و از طریق دستگاه ضبط صوت و مشاهده مستقیم گردآوری شده‌است. شناسایی و تحلیل خطاهای این فراگیران و نیز نتایج استخراج شده از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که خطاهای آوایی مالایی زبانان متأثر از زبان مادری آن‌ها، زبان فارسی و شیوه‌های آموزشی می‌باشد. این خطاها به طور کلی به سه دسته تقسیم می‌شوند: (۱) خطاهای ناشی از انتقال بین زبانی که پربسامدترین خطا در این پژوهش می‌باشند (۲) خطاهای ناشی از انتقال درون زبانی که کم بسامدترین آن‌هاست (۳) خطاهای ناشی از مواد آموزشی. یافته‌ها و نتایج تحقیق نشان می‌دهد که هر چه زبان آموز بر زبان مقصد (فارسی) تسلط بیشتری پیدا کند از تعداد خطاهای وی کاسته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تحلیل مقابله‌ای، تحلیل خطا، خطاهای آوایی، مالایی زبانان، آموزش زبان فارسی.

۱. استادیار گروه زبانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی قم.

۲. دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور قم.

۳. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه پیام نور قم. (نویسنده مسئول). Parasol_h@yahoo.com

■ تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۰۵

■ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۱

۱. مقدمه

با توجه به اهمیت ویژه آموزش زبان، برخی جوامع در پی آموزش زبان رسمی خود به دیگر جوامع و یادگیری زبان‌های جوامع دیگر به منظور ترویج فرهنگ و زبان خود هستند. یکی از راه‌های مؤثر در ترویج آموزش زبان فارسی، یافتن موارد مشکل‌ساز در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است و از آنجایی که بروز خطا باعث ایجاد اختلال در درک اولیه زبان می‌شود، شناسایی و تحلیل خطاها تأثیر بسزایی در آموزش بهتر و صحیح‌تر زبان فارسی دارد. طبق نظر فیزیاک (۱۹۸۷)، زبان‌شناسی مقابله‌ای، زیر مجموعه زبان‌شناسی است که مقایسه دو یا چند زبان یا بخشی از زبان‌ها را برای تعیین شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها برعهده دارد، اما محققان با بررسی کاستی‌های روش تحلیل مقابله‌ای، نظریه تحلیل خطا را ارائه کرده‌اند. بنابراین، یکی از کمک‌های عمده زبان‌شناسی در مورد یادگیری زبان خارجی تحلیل خطا می‌باشد. بررسی خطاهای زبان آموزان، فرایند یادگیری، زمان و عوامل مؤثر بر این فرآیند را روشن‌تر می‌سازد. فلاحی (۱۹۹۱) معتقد است که تحلیل خطا سرنخی است برای معلم تا دشواری‌های یادگیری را که تحلیل مقابله‌ای به سختی پیش‌بینی می‌کند مشخص کند. همچنین تحلیل خطا می‌تواند اطلاعات مهمی را درباره یادگیری زبان دوم ارائه دهد و در امر آموزش زبان ارزش و فایده بسیاری داشته باشد.

یکی از اهداف بررسی خطاها تلاش در جهت آسان کردن یادگیری زبان مقصد است. تحلیل خطاها به سبب بینش‌هایی که برای راهبردهای به کار گرفته شده در یادگیری زبان دوم و به طور کلی برای یادگیری زبان فراهم می‌کند، از اهمیت زیادی برخوردار است. توصیف و تحلیل ویژگی‌ها و راهبردهای یادگیری به پیشرفت روش‌های آموزشی کمک می‌کند که زبان آموز از این روش‌های یادگیری بیشترین بهره را می‌برد.

مشاهده نزدیک یادگیری زبان دوم به همراه بررسی‌های یادگیری زبان‌ها در موقعیت‌های کلاس‌های رسمی می‌تواند بخش عمده‌ای از داده‌های دستورهای آموزشی را فراهم کند. به طور کلی خطاهای یک زبان آموز شواهدی را از نظام زبانی‌ای به دست می‌دهند که او در یک نقطه زمانی خاص از دوره آموزشی به کار می‌برد.

در این پژوهش برآنیم که بر اساس روش تحلیل خطاها، به بررسی و تحلیل خطاهای آوایی مالایی زبانان مقیم قم در یادگیری و کاربرد زبان فارسی پردازیم تا با تحلیل و شناسایی خطاهای این افراد حوزه‌های مشکل زبان فارسی را در گفتار آن‌ها مشخص کنیم و عوامل و منابع خطاها را بیابیم.

در مقاله حاضر با استفاده از تحقیق میدانی بر روی ۱۲ فارسی آموز مالایی زبان، خطاهای آوایی این زبان آموزان برحسب منشأ و بسامد بروز خطا، شناسایی و تحلیل شده است.

۲. مبانی نظری تحقیق

۲-۱ تحلیل مقابله‌ای

گاه دیده می‌شود که اصطلاح «زبان شناسی مقابله‌ای» به عنوان اصطلاح مترادفی برای تحلیل مقابله‌ای به کار می‌رود. زبان شناسی مقابله‌ای را می‌توان زیر شاخه‌ای از زبان شناسی تعریف کرد که وظیفه آن مقایسه دو یا چند زبان و یا زیر نظام‌هایی از زبان‌ها به منظور تعیین تفاوت‌ها و همانندی‌های بین آن‌هاست. (فیزیاک، ۱۹۸۵: ۱).

بررسی مقابله‌ای روشی برای مطالعه زبان است و با زبان شناسی مقابله‌ای و رشته‌های خاصی از زبان شناسی کاربردی مانند آموزش زبان خارجی و ترجمه ارتباط دارد. اولین زبان شناسی که بررسی مقابله‌ای را مطرح کرد، فرایز (۱۹۴۵) بود. وی همچنین ادعا نمود که کارآمدترین مواد آموزشی همان‌هایی هستند که بر مبنای توصیف علمی زبان دوم و براساس سنجش و مقایسه با توصیف علمی زبان اول بنا نهاده می‌شوند. پس از وی دانشمندان و زبان‌شناسان بسیاری، راه او را پیمودند و آن را گسترش دادند. رابرت لدو (۱۹۵۷: ۲) گفته فرایز را چنین تأویل و تکمیل کرد: «افراد، پیوسته صورت‌ها و معانی کاربردی را از زبان و فرهنگ مادری خود به زبان و فرهنگ زبان دوم منتقل می‌کنند».

زبان‌شناسان ساختگرا به همراه روان‌شناسان رفتارگرا معتقدند که عادت‌های زبان دوم معمولاً با عادت‌های زبان مادری متفاوتند و عادت‌های زبان بومی که در طول دوران کودکی به عنوان شاخه‌ای از فرآیندهای رشدی کسب می‌شوند، با اکتساب زبان دوم تداخل دارند. فراگیران، ویژگی‌های زبان دوم را به زبان اول انتقال می‌دهند (کشاورز، ۱۹۹۴: ۵۰۴). جیمز (۱۹۸۱: ۱۴)

می‌گوید: زبان آموزان تمایل دارند که صورت معنی و توزیع این دو را از زبان و فرهنگ بومی خود به زبان و فرهنگ زبان دوم انتقال دهند. منظور از انتقال، انحراف از هنجارهای زبان است که در گفتار دو زبانه‌ها در اثر آشنایی آن‌ها با بیش از یک زبان اتفاق می‌افتد. واینرایش (۱۹۵۳) معتقد است که هر چه تفاوت میان دو نظام زبانی بیشتر باشد، یادگیری نیز مشکل‌تر شده و تداخل بیشتری صورت می‌گیرد.

۲-۱-۱ تحلیل مقابله‌ای آموزشی

تحلیل مقابله‌ای در دهه‌های ۱۹۵۰ در آمریکا از رفتارگرایی که تمایل به نظریه‌های یادگیری زبان دوم و برنامه‌های زبان خارجی داشت، به وجود آمد. در طول دهه‌های پنجاه و تا اواخر دهه شصت قرن بیست میلادی تحلیل مقابله‌ای آموزشی به عنوان یک بخش مهم و لاینفک آموزش زبان خارجی رسمیت یافت.

تحلیل مقابله‌ای آموزشی براساس فرضیه‌های بنیادی روانشناسی رفتارگراست. رفتارگراها با الهام از عقاید اسکینر (۱۹۵۷) اکتساب زبان اول را اساساً شکل‌گیری عادت‌های جدید در نظر می‌گرفتند که از طریق تکرار کسب، از طریق پاسخ‌های درست تحکیم می‌شوند. مفاهیم انتقال و تداخل، از نظریه روانشناختی یادگیری قرض گرفته و در مورد یادگیری زبان دوم به کار گرفته شدند.

جیمز (۱۹۸۱) انتقال را چنین تعریف می‌کند: «این مشاهده که یادگیری پیشین یادگیری بعدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد منتهی به فرضیه انتقال شد». وی به نقل از الیس (۱۹۶۵) انتقال را به این صورت تعریف می‌کند: «این فرضیه که یادگیری عمل «الف» بر یادگیری عمل بعدی «ب» تأثیر خواهد گذاشت انتقال نام دارد.

واینرایش (۱۹۵۳) انتقال را به این صورت تعریف می‌کند: «مواردی از انحراف از هنجارهای هر زبان که در گفتار دوزبانه‌ها در اثر آشنایی آن‌ها با بیش از یک زبان اتفاق می‌افتد». (جیمز، ۱۹۸۱: ۱۱ و ۱۲).

تحلیل مقابله‌ای بر این فرضیه بنیان شده است که فراگیران زبان دوم تمایل دارند که ویژگی‌های صوری زبان اولشان را به گفته‌های زبان دوم انتقال دهند. یعنی چیزی که لدو (۱۹۵۷) آن را چنین

بیان می‌کند: «افراد پیوسته صورت‌ها و معانی کاربردی را از زبان و فرهنگ مادری خود به زبان و فرهنگ زبان دوم منتقل می‌کنند».

انتقال ممکن است مثبت یا منفی باشد. انتقال مثبت یا تسهیل عبارت است از انتقال مهارت «الف» که باعث تسهیل یادگیری و یا در بردارنده اثری مثبت بر تسلط در مهارت (ب) می‌باشد و این به خاطر شباهتهایی است که بین این دو مهارت وجود دارد. انتقال منفی یا تداخل عبارت است از انتقال مهارت الف که مانع یادگیری و یا در برگیرنده اثری منفی بر تسلط در مهارت (ب) دارد و این ناشی از تفاوت‌هایی است که میان این دو مهارت به چشم می‌خورد.

آنچه در زمینه فراگیری زبان خارجی از اهمیت وافری برخوردار است، تداخل زبان اول در توضیح خطاها در زبان هدف است؛ داتی و ویلیامز (۱۹۹۸)، تداخل را نوعی انتقال خودکار و غیر ارادی از ساختار زبان اول روی سطح ساختاری زبان خارجی، به علت تداخل عادت‌ها، تعریف کرده‌اند.

هادسن (۲۰۰۰: ۱۹۲) بر این اعتقاد است که دانش و اطلاعات اولیه در فراگیری دانش بعدی تأثیر گذارند و این تأثیر همان چیزی است که «انتقال» نامیده می‌شود. در این ارتباط، بزرگسالان از پیش زبانی را می‌دانند، در صورتی که کودکان در حال فراگیری زبان اول خود و از این لحاظ فاقد تجربه هستند. (به نقل از: بهرامی، ۱۳۸۲).

الیس (۱۹۹۷) نیز برای تداخل، واژه انتقال را به کار می‌برد و آن را اثری می‌داند که زبان اول زبان آموز بر یادگیری زبان خارجی او می‌گذارد. وی اعتقاد دارد، انتقال با درک فرد از این که چه چیزی انتقال پذیر است و او در چه مرحله‌ای از زبان آموزی است، کنترل می‌شود.

۲-۱-۲ ارزش‌های آموزشی تحلیل مقابله‌ای

به گفته فرایز (۱۹۴۵) مؤثرترین مواد آموزشی آن‌هایی هستند که براساس توصیف علمی زبان تهیه و به‌دقت با توصیف مشابهی از زبان مادری زبان آموز مقایسه شده باشند. فرایز درباره مواد آموزشی مؤثر و در خصوص مطالعات مربوط به افراد دو زبانه و در تحقیقات ارزشیابی فرضیه زیر را بیان داشته است:

افراد عادت دارند که هم در مقام تولید، یعنی هنگامی که می‌کوشند به زبان خارجی صحبت

بکنند و مطابق آن فرهنگ بیگانه رفتار نمایند و هم در مقام دریافت یعنی هنگامی که می‌کوشند رفتار زبانی و فرهنگی اهل آن زبان را بفهمند و درک کنند، صورت‌ها، معانی و توزیع صورت‌ها و معانی زبان و فرهنگ مادری خود را به زبان و فرهنگ بیگانه انتقال دهند (لدو ۱۹۵۷).

ضرورت و اهمیت مقایسه نظام‌مند زبان‌ها و فرهنگ‌ها می‌تواند برای تهیه مواد آموزشی جدید، تکمیل مواد آموزشی نامناسب و تشخیص مشکلات زبان آموزان مفید باشد. لدو (۱۹۵۷: ۱۴) می‌گوید: «به گمان ما برای دانش آموزانی که در تماس با زبان خارجی قرار می‌گیرند بعضی از مشخصه‌های آن زبان بسیار ساده و بعضی دیگر بسیار مشکل هستند. آموزگاری که زبان مادری زبان آموز را با زبان خارجی مقایسه می‌کند به مشکلات واقعی یادگیری بیشتر واقف است و بهتر می‌تواند آن‌ها را تدریس نماید. او نسبت به مشکلات زبانی دخیل که به سادگی می‌توان از طریق یادگیری بر آن‌ها فائق آمد، آگاهی پیدا می‌کند».

مهم‌ترین کار در تهیه مواد آموزشی، مقایسه میان زبان و فرهنگ خارجی و زبان و فرهنگ مادری است تا به این وسیله بتوان موانعی را که واقعاً باید در تدریس بر آن‌ها فائق آمد، پیدا کرد. معلمی که به طور حرفه‌ای تربیت شده است نه تنها باید متوجه یک لهجه خارجی و یا یک صورت نادرست شود، بلکه بایستی انحراف معین و مشخصی از یک آوا، ساخت و یا الگوی فرهنگی را مدنظر داشته باشد، از نتایج مقایسه دو زبان به مشکلات یادگیری پی می‌بریم. همچنین به نظر می‌رسد که به کار بستن شیوه‌های زبان شناختی مقابله‌ای در ارزشیابی، یکی از امیدبخش‌ترین حوزه‌هاست (لدو ۱۹۵۷).

جیمز به نقل از ویلکینز (۱۹۸۱) به طور کلی وابستگی زبانشناسی را با آموزش در نظر می‌گیرد و این سؤال کلی را مطرح می‌سازد که مفهوم زبانشناسی کاربردی چیست. وی پیشنهاد می‌کند که گرچه بیشتر معلمان به دنبال کاربردهای مستقیم زبانشناسی هستند (یعنی مواردی که در آن اطلاعات استنباط شده از زبانشناسی به طور مستقیم در فرآیند آموزش زبان عمل می‌کند) باید به خاطر داشته باشیم که زبانشناسی فراهم کننده بینش‌ها و حامل استلزام‌هایی برای آموزش است. منظور ویلکینز از «بینش‌ها» مفاهیم زبانشناختی هستند که درک فرد را از زبان و به تبع آن ماهیت یادگیری زبان را افزایش می‌دهند، در حالی که «استلزام‌ها» رهنمودهایی برای تهیه مواد آموزشی

براساس این مشاهده کلی است که زبان چگونه یاد گرفته می‌شود (جیمز، ۱۹۸۱: ۱۴۱).

تحلیل مقابله‌ای کاربردهایی در پیش‌بینی و تشخیص بخشی از خطاهای زبان دوم دارد که زبان آموزان، آن‌ها را مرتکب می‌شوند. این تحلیل همچنین در طرح ریزی ابزارهای آزمون سازی برای چنین آموزندگانی کاربرد دارد. تحلیل مقابله‌ای می‌تواند دشواری‌ها و خطاها را پیش‌بینی بکند (همان: ۴۵).

والد مارمارتن (۱۹۸۵) در مقاله‌ای با عنوان «کاربردهای آموزشی مطالعات مقابله‌ای» اظهار می‌دارد که کاربرد آموزشی مطالعات مقابله‌ای بسیار زیاد است. وی در خلاصه و نتیجه‌گیری از مقاله خود می‌گوید: می‌توانیم بگوییم که دستور مقابله‌ای آموزشی که ساختن آن هدف نهایی مطالعات مقابله‌ای است، کمک مهمی در فرایندهای یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی خواهد بود، گرچه به هیچ وجه نمی‌توان آن را به عنوان نوعی از روش داروی آموزشی در نظر گرفت (فیزیالک، ۱۹۸۵: ۱۶۸) وی می‌گوید: چنین دستوری مورد استفاده افراد زیر است:

۱. معلم زبان خارجی؛ این دستور تجربه آموزشی معلم را سازمان می‌دهد و تعیین می‌کند و به این ترتیب او را قادر می‌سازد تا آن را برای فایده بیشتر به کار ببرد.

۲. آموزنده زبان خارجی؛ وی برای یادگیری زبان، هنگام نیاز می‌تواند از آن به عنوان یک کتاب مرجع استفاده کند.

۳. نویسنده مواد درسی؛ نویسنده مواد آموزشی می‌تواند فهرستی آماده از برخی از دشواریهای آموزش زبان را در دستور مقابله‌ای پیدا کند، خصوصاً اگر این دستور براساس یک تحلیل مقابله‌ای روانشناختی - زبانشناختی باشد.

۴. مترجم؛ مترجم زبان نیز می‌تواند از دستور مقابله‌ای به عنوان یک کتاب مرجع استفاده کند. ضیاء حسینی (۱۹۹۴: ۷) می‌گوید که زبانشناسی مقابله‌ای کاربردی تلاش خود را صرف پیش‌بینی خطاها و مفیدتر از این صرف تحلیل خطاها کرده است.

نتیجه تحلیل مقابله‌ای می‌تواند نویسنده کتاب درسی را در انتخاب مواد واقعی آموزشی براساس معیارهای متعددی مانند بسامد رخداد و قابل تدریس یاری کند. درجه بندی کردن نیز موضوع تحلیل مقابله‌ای است. نویسنده کتاب درسی، دوره آموزشی زبان را به بخش‌های زمانی

تقسیم می‌کند و مدت زمان آموزشی و یادگیری بیشتر را به مقوله‌هایی اختصاص می‌دهد که دارای درجه دشواری بیشتری هستند. ترتیب یا مرتب کردن واحدهای آموزشی به نحو بسیار مفیدی براساس نتایج حاصل از تحلیل مقابله‌ای است. می‌توان پدیده‌هایی را که در هر دو زبان یکسان هستند گرچه ممکن است از نظر زبانشناسی پیچیده باشند، در مرحله اولیه، تدریس کرد و مقوله‌های متفاوت را کمی دیرتر آموزش داد. نتایج حاصل از تحلیل مقابله‌ای نیز ممکن است نوع تمرینی را که در ارائه مقوله‌های آموزشی به کار می‌رود تعیین کنند (ضیاءحسینی، ۱۹۹۴: ۱۱ و ۱۲).

۲-۲ تحلیل خطاها

تحلیل خطا نوعی از مطالعات زبان شناسی است که به خطاهای یادگیرندگان زبان دوم توجه می‌کند. شاخه تحلیل خطا در یادگیری زبان دوم توسط کورد و همکارانش در سال ۱۹۷۰ پایه گذاری شد. در این مطالعات فرض بر آن بود که بسیاری از خطاهای یادگیرندگان به درک نادرست آن‌ها از قوانین زبان جدید مربوط می‌شود. تا آن زمان خطاها به عنوان کاستی‌هایی که باید از بین بروند معرفی می‌شدند.

کورد (۱۹۶۷) نظری کاملاً متفاوت در این زمینه ارائه نمود و اظهار داشت که خطاها در فرآیند یادگیری زبان دوم دارای اهمیت هستند. به نظر او تحلیل نظام‌مند خطاهایی که از زبان آموزان سر می‌زند، محدوده‌هایی را که نیازمند توجه بیشتر در هنگام آموزش هستند به معلمان می‌نمایاند (به نقل از داروس، ۲۰۰۹).

از دیرباز تاکنون و با تکامل دانش زبان شناسی بویژه در تحلیل مقابله‌ای و با در نظر گرفتن اهمیت خطاها، عواملی زبان شناختی همچون شناسایی انواع خطاها، دستیابی به علت‌های بروز خطاها، چگونگی تصحیح خطاها و تهیه و تدوین متون سازگار با خطاها، مورد توجه مدرسان و پژوهشگران زبان قرار گرفته است که آن را «تحلیل خطاها» نامیده‌اند.

کشاوری (۱۹۹۴: ۱۵۲) تحلیل خطا را شیوه‌ای می‌داند که مورد استفاده معلمان و پژوهشگران قرار می‌گیرد و در بردارنده نمونه‌های تولید شده از سوی زبان آموزان در یادگیری زبان دوم است. تحلیل خطا از بررسی مقابله‌ای متمایز گردید، بدین صورت که از طریق تحلیل خطا می‌توان به منابع ممکن دیگری غیر از انتقال منفی از زبان مادری برای ایجاد خطا اشاره کرد و این شد که به

آسانی جایگزین بررسی مقابله‌ای گردید (براون، ۱۹۹۴).

سلینگر (۱۹۹۲) معتقد است که: «یکی از تلاش‌هایی که در راه ارزشمند کردن فرضیه بررسی مقابله‌ای انجام گرفت، تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی بود. داده‌های بررسی مقابله‌ای و تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی ما را به سوی پیش‌بینی فرایندهای زبان‌آموزی سوق می‌دهد».

رویکرد جدید بررسی و تحلیل خطا بر پایه نظریه‌های یادگیری زبان اول و دوم و شباهت‌های ممکن میان آن‌هاست. در این رویکرد خطاها نشانه‌های شکست در آموزش و یادگیری به شمار نمی‌آیند، بلکه به عنوان بخش مهم فرایند زبان‌آموزی در نظر گرفته می‌شوند (کشاوری، ۱۹۹۴: ۲۰). تحلیل خطا قادر است انواع خطاهایی را که زبان‌آموزان مکرراً مرتکب می‌شوند مشخص سازد. تحلیل خطاها مشکلات نظری پیچیده ندارد و اطلاعاتی را درباره مشکلات واقعی و عینی فراهم می‌نماید.

۲-۳ اهمیت خطاها

خطاهای زبانی که دانش‌آموزان در فرایند یادگیری زبان دوم مرتکب می‌شوند، ابزار و وسیله‌ای هستند برای فراگیری زبان (کورد، ۱۹۷۱).

بررسی و تحلیل این خطاها برای زبان‌شناسان و پژوهشگران زبان، روان‌شناسان زبان و معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تحلیل خطاها دریچه‌ای به ذهن انسان می‌گشاید و از این لحاظ برای زبان‌شناسان بسیار مهم است. روان‌شناسان زبان نیز می‌توانند با بررسی خطاهای زبان‌آموزان به ماهیت فرایندهای ذهنی مؤثر در زبان‌آموزی پی ببرند (ریچاردز، ۱۹۷۱).

تحلیل خطا از جنبه‌های گوناگون برای معلمان و کارشناسان آموزش اهمیت دارد. اولاً با تحلیل خطا معلمان دانشی کلی درباره خطاهای دانش‌آموزان به دست می‌آورند. در یادگیری زبان جدید بروز خطا اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین معلمان باید بعضی از خطاها، بویژه خطاهای محلی را تحمل کنند.

ثانیاً خطاها می‌توانند به معلمان بگویند که عملکرد زبان‌آموزان در کدام موارد به هدف نزدیک بوده و کدام یک از حیطه‌ها نیازمند توجه بیشتری هستند. به عبارت دیگر خطاهای زبان‌آموزان بازخوردهای ارزشمندی هستند که ما از طریق آنها می‌توانیم درباره نقاط ضعف چاره‌اندیشی کنیم.

ثالثاً به دلیل این که ما می‌توانیم از اشتباهات به عنوان وسیله‌ای برای یادگیری استفاده کنیم، خطاها برای زبان آموزان ضروری هستند، و سرانجام این که بعضی از خطاها باید برطرف شوند؛ در غیر این صورت در ذهن زبان آموزان نهادینه می‌شوند (فانگ و خومی، ۲۰۰۷).

۲-۴ تفاوت اشتباه و خطا

از منظر زبان شناسی بین خطا و اشتباه تمایز وجود دارد. گس و سلینکر (۱۹۹۳) تفاوت بین خطا و اشتباه را این گونه تعریف می‌کنند: «به نظر می‌رسد خطاها نظام‌مند باشند و طبق قاعده خاصی رخ بدهند. مثلاً خطاها هنگامی بروز می‌کنند که دانش یک زبان آموز از قوانین زبان هدف ناکافی است؛ بنابراین خطاها نشان دهنده ضعف ساختار زبان شناختی زبان آموز در مرحله‌ای معین از یادگیری هستند. بروز خطا به دفعات زیاد اتفاق می‌افتد و توسط زبان آموز قابل تشخیص نیست. خطاهای نظام‌مند میزان دانش زبان آموز از زبان هدف را آشکار می‌کنند که همان توانش انتقالی اوست».

اما اشتباهات، برخلاف خطاها، انحرافات تصادفی هستند که با هیچ نظامی مرتبط نیستند و همان نوع از کنش زبانی را می‌نمایانند که ممکن است در گفتار یا نوشتار گویشوران بومی هم رخ دهد. لغزش‌های زبان، گوش یا قلم، شروع اشتباه، عدم تطابق فعل با فاعل در جملات پیچیده و طولانی و . . . نمونه‌هایی از این اشتباهات هستند. بنابراین، اشتباهات، که بر اثر عوامل غیر زبانی مانند خستگی، احساسات، محدودیت‌های حافظه، عدم تمرکز و عواملی از این دست رخ می‌دهند، نوعاً تصادفی است و توسط خود زبان آموز قابل تصحیح می‌باشند (کشاورز، ۲۰۱۱).

براون (۱۹۹۴: ۲۰۵) نیز معتقد است اشتباه، لغزشی تصادفی است که در آن فرد موفق به استفاده صحیح از یک نظام شناخته شده نمی‌شود.

خطاهای زبانی نشانه‌ای از یک دانش ناقص هستند که یادگیرندگان آن هنوز قواعد شکل دهی صوری زبان دوم را فرانگرفته‌اند (کوردر، ۱۹۷۳).

تمایز قائل شدن بین خطا و اشتباه همواره برای معلمان و محققان چالش برانگیز بوده است. با وجود این، یک معیار کلی مورد توافق بیشتر تحلیل گران وجود دارد که همان بسامد رخداد است. براساس این معیار، خطاهایی که بسامد رخداد آنها کم است به عنوان اشتباه یا خطاهای کنشی

تلقى می‌شوند و آنهایی که بسامد رخداد بالایی دارند، به عنوان خطاهای نظام‌مند در نظر گرفته می‌شوند.

با وجود این، در نظر گرفتن بسامد رخداد به عنوان تنها معیار تعیین خطا یا اشتباه چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. بعضی از خطاها به این دلیل کمتر رخ می‌دهند که تعداد الگوهای دستوری به کار رفته در آنها کمتر است. استراتژی پیشگیرانه‌ای که توسط زبان آموز به کار گرفته می‌شود نیز می‌تواند از بروز خطاها با بسامد زیاد جلوگیری نماید (همان منبع).

۲-۵ اهمیت تحلیل خطاها

بررسی خطاهای زبانی به دو بخش «نظری و کاربردی» تقسیم می‌شود. در حوزه نظری تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی به فرایندها و راهبردهای یادگیری زبان دوم و شباهت‌های آن با فراگیری زبان اول ارتباط دارد. از این نظر تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی یکی از فعالیت‌های اصلی پژوهش روانشناسی زبان در یادگیری زبان است (کشاوری، ۱۹۹۴: ۲۳).

فیزیک (۱۹۸۵) می‌گوید بررسی نظری خطاها توصیفی کلی از تفاوت‌ها و شباهت‌های میان دو یا چند لایه زبان را به دست می‌دهد. این بررسی‌ها انگاره دقیقی را برای مقایسه آن‌ها فراهم کرده و مشخص می‌کند که چگونه و کدام عناصر قابل مقایسه‌اند. او از قول شریدار (۱۹۸۵) می‌گوید: یکی از اهداف تحلیل خطاها تلاش در آسان کردن فرایند یادگیری زبان مقصد است. به اعتقاد وی مطالعه خطاها باید در قالب یک چارچوب علمی که با نظریه زبانی و یادگیری سازگار است، صورت گیرد.

اهداف کاربردی تحلیل خطاها عبارت است از سازماندهی دوره‌های جبرانی، آماده کردن مواد آموزشی و راهبردهای آموزش مناسب براساس یافته‌ها (کشاوری، ۱۹۹۴: ۲۴).

جنبه‌های کاربردی تجزیه و تحلیل خطاها بیشتر به تصحیح و رفع کردن خطاهای زبانی می‌پردازد. در واقع حوزه‌های عملی تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی مخصوص معلمان است. خطاها به عنوان باز خورد عمل می‌کنند و به معلم می‌گویند که آیا مواد آموزشی و شیوه آموزشی او متفاوت با یکدیگر هستند یا خیر و کدام مطالب درسی باید تغییر کرده و اصلاح، کم یا تکرار شود. (کورد، ۱۹۷۳)

بنابراین تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی راهکار مناسبی برای معلمان بوده و آن‌ها از خطاهای زبانی به عنوان مبنای دروس استفاده می‌کنند. همچنین تحلیل خطاهای زبانی می‌تواند باعث ایجاد تغییراتی در روش‌های آموزش یا ترتیب ارائه مطالب شود (کشاورز، ۱۹۹۲).

۲-۶ روش تجزیه و تحلیل خطاها

تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی شامل چند مرحله است: ابتدا باید خطاهای زبانی «شناسایی» شوند، اما همه خطاهای زبانی آشکار نیستند. شناسایی و تشخیص خطاهایی که ضمن مهارت‌های تولیدی یعنی در گفتار و نوشتار یادگیرندگان زبان دوم رخ می‌دهند، نسبت به خطاهایی که در مهارت‌های دریافتی یعنی شنیدن و خواندن رخ می‌دهند، آسان‌تر است چون رفتار زبانی تولیدی به راحتی قابل ثبت و ضبط است، اما رفتار زبانی دریافتی در اذهان یادگیرندگان شکل می‌گیرد و هیچ داده قابل مشاهده‌ای ندارد (کشاورز، ۱۹۹۴).

هدف تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی «توصیف» نظام زبانی یادگیرنده و سنجش آن با نظام مقصد است.

عنصر اصلی در توصیف زبانی یادگیرنده «تفسیر» صحیح آن تولید زبانی است. تفسیر نیز از طریق بازسازی تولید زبانی غلط یادگیرنده انجام می‌شود.

در پایان منبع خطاها مشخص می‌شود و هر خطا ذیل منبعی قرار می‌گیرد. همچنین بسامد وقوع هر نوع خطا نیز مشخص می‌شود.

۲-۷ روش طبقه‌بندی خطاها

طبقه‌بندی خطاها مرحله‌ای است که پس از شناسایی، تفسیر و بازسازی خطاها انجام می‌شود. طبقه‌بندی خطاها برحسب نوع و حوزه وقوع آن‌ها انجام می‌شود. این طبقه‌بندی از دو جنبه قابل بررسی است: یکی بر حسب مقوله‌های زبانی یعنی براساس معیارهای زیانشناختی و دیگری براساس فرایندهای خطاهای زبانی.

کشاورز (۱۹۹۴: ۵۱) خطاهای زبانی را براساس سطوح مختلف تحلیل زیانشناختی به مقوله‌های زیر تقسیم بندی کرده است:

۱. خطاهای واژگانی - معنایی

۲. خطاهای نحوی

۳. خطاهای ساختوازی

۴. خطاهای آوایی

۵. خطاهای نگارشی یا نوشتاری

هر يك از این پنج مقوله را می‌توان جداگانه در یادگیری زبان مقصد بررسی کرد. مثلاً این تحقیق به بررسی «خطاهای آوایی» مالایی زبانان در یادگیری زبان فارسی می‌پردازد. کورد (۱۹۷۳) نیز خطاهای زبانی را براساس فرایندهای خطاهای زبانی به شرح زیرتقسیم بندی کرده است:

- حذف سازه‌های ضروری

- اضافه کردن سازه‌های غیر ضروری

- انتخاب سازه‌های نادرست

- عدم رعایت ترتیب اجزا

برت و کیپارسکی (۱۹۷۲) برحسب این که خطاها انتقال پیام را مختل و ارتباط را دچار مشکل نمایند یا خیر، دو نوع خطا را بر می‌شمرند: خطاهای جهانی و خطاهای محلی. خطاهای جهانی، به طور کلی مانع از انتقال پیام شده و فهم و منظور گوینده را برای مخاطب غیر ممکن می‌سازند. اما خطاهای محلی، معمولاً در نتیجه نقص جزئی یکی از قوانین ساخت جمله هستند و بنابراین مخاطب می‌تواند معنای مورد نظر گوینده را حدس بزند.

۲-۸ منابع ایجاد خطاها

خطاها به لحاظ منشأ نیز متفاوت‌اند. گام نهایی در تحلیل خطاهای زبان آموزان تعیین «منبع» خطاهاست. کورد (۱۹۷۵) منابع خطاهای زبانی را سه نوع می‌داند:

۱. خطاهای بین زبانی که به علت تداخل زبان مادری به وجود می‌آیند.

۲. خطاهای درون زبانی که به دلیل تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص به وسیله زبان آموز ایجاد می‌شوند.

۳. خطاهایی که شیوه‌های غلط آموزشی باعث ایجاد آنهاست.

براون (۲۰۰۰) منابع خطاها را به شرح زیر بیان می‌کند:

۱. «انتقال بین زبانی»: مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم تا اندازه زیادی به وسیله انتقال بین زبانی زبان بومی توصیف و مشخص می‌شود. قبل از آنکه آموزنده از زبان دوم آگاهی داشته باشد، زبان بومی تنها نظام زبانی است که آموزنده می‌تواند از آن استفاده کند. این خطاها در نتیجه تداخل زبان مادری رخ می‌دهند.

۲. «انتقال برون زبانی»: خطاهای برون زبانی ربطی به تداخل زبان اول ندارند بلکه نتیجه یادگیری اشتباه یا ناقص قوانین زبان دوم هستند. این خطاها منعکس کننده تلاش یادگیرندگان برای ساده تر کردن زبانی است که قصد یادگیری آن را دارند. «گسترش افراطی» مانند استفاده از پسوند زمان گذشته (ed) برای همه افعال، نمونه‌ای از این گونه خطاهاست.

۳. «محیط / متن یادگیری»: گاه کلاس، معلم یا کتاب درسی به گونه‌ای باعث ایجاد خطای زبان آموز می‌شوند. خطاهایی که ریچاردز (۱۹۷۱) آن‌ها را «مفاهیم دروغین» و استنسون (۱۹۷۴) آن‌ها را «خطاهای تلقینی یا سببی» نامیده‌اند.

۲-۹ انتقادهای وارد بر بررسی خطاها

برخی از ایرادها و انتقادات وارد بر بررسی خطاها به قرار زیر هستند:

۱. شاختر (۱۹۷۴) درباره تحلیل خطاها تحقیقاتی انجام داده است. او از تحقیقاتش به این نتیجه رسید که تحلیل خطاها در تشریح راهکارهای «اجتناب» ناکام مانده است. ممکن است به غلط تصور شود وقتی یاد گیرنده‌ای به هر دلیلی از به کار بردن آوا، واژه، ساختار و یا مقوله گفتمانی خاصی اجتناب می‌ورزد، در این موارد هیچ مشکلی ندارد (براون، ۲۰۰۰: ۲۰۷).

میان «اجتناب» و «مشکل» رابطه تنگاتنگی وجود دارد (فیزیک، ۱۹۸۵).

زبان آموز خود محدودیت‌هایی را بر داده‌ها وارد می‌کند؛ بدین صورت که تا جایی که امکان دارد از همان وجوهی از دانش خود بهره می‌گیرد که راجع به آن‌ها اطمینان بیشتری دارد (کوردر، ۱۹۸۷).

۲. یکی دیگر از انتقادهای وارد بر بررسی خطاهای زبان آموزان «توجه بیش از حد به خطاها»

می‌باشد. ممکن است معلم کلاس درس زبان بیگانه آنقدر ذهنش را متوجه خطاها نماید که از نکات درستی که در زبان دوم یادگیرندگان تولید می‌شود، غافل بماند.

۳. از دیگر نقاط ضعف تحلیل خطاها، تأکید فراوان بر «تولید» داده‌هاست. اما «درک» داده‌ها نیز به همان اندازه در روند یادگیری زبان دوم اهمیت دارد.

۴. تحلیل خطاها توجه ما را بیش از حد به زبان‌های خاصی معطوف می‌کند. به طوری که جنبه‌های «جهانی» زبان‌ها را نادیده می‌انگاریم.

گس (۱۹۸۹) به محققان توصیه می‌نماید که به عناصر زبانی که در همه زبان‌ها مشترک هستند، بیشتر توجه کنند. ممکن است نظام‌های بین زبانی یادگیرندگان عناصری داشته باشند که به نوعی از خصیصه‌های جهانی ناشی می‌شوند.

۵. انتقاد نهایی بر «توصیف خطا» ایراد شده است. به عبارت دیگر مشخص نیست که آیا تولید زبانی نادرست مربوط به کنش زبان آموز است یا توانش او (براون، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷ و ۲۰۰۶).

۳. کلیاتی درباره کشور مالزی و زبان مالایی

مالزی کشوری در جنوب شرقی آسیا و پایتخت آن کوآلا لامپور است. مالزی در بردارنده دو ناحیه جغرافیایی است و دریای جنوبی چین آن‌ها را از هم جدا می‌کند: شبه جزیره مالزی یا مالزی غربی که بر روی شبه جزیره مالایی قرار دارد و از شمال با تایلند مرز خشکی دارد و از طریق جاده شوسه جوهور از جنوب با سنگاپور پیوند دارد. بورنئوی مالزی یا مالزی شرقی که بخش شمالی جزیره بورنئو را در بردارد با آنکه هم مرز اندونزی است، زیر سرپرستی حکومت شاه نشین بروئی قرار دارد. این کشور ۱۳ استان دارد است و استاندار هر استان را اصطلاحاً «شاه» می‌نامند.

ساکنین کشور مالزی از سه نژاد مالایی (۶۰٪)، چینی (۲۷٪) هندی (۱۲٪) و غیره (۱٪) تشکیل شده است. اسلام دین رسمی مالزی است و از تعداد ۳۰ میلیون جمعیت این کشور براساس آمارسال ۲۰۱۰ حدود ۶۱ درصد از مردم دارای دین اسلام بوده‌اند.

زبان مالایی که به محلی باهاسا ملایو خوانده می‌شود، زبانی است که توسط مردم نژاد مالایی که از ساکنان شبه جزیره مالایا، جنوب تایلند، سنگاپور و شمال شرقی سوماترا هستند، صحبت می‌شود. این زبان، زبان رسمی کشور مالزی است که بیش از ۱۷۰ میلیون نفر در جهان به آن سخن

می‌گویند. یکی از ۱۰ زبان پر تکلم دنیاست و در مالزی، اندونزی، سنگاپور، بروئی، بخش‌هایی از استرالیا و حتی در برخی بنادر آفریقا به کار می‌رود.

۴. مطالعات پیشین

به طور کلی مطالعات و تحقیقات فراوانی در زمینه تحلیل مقابله‌ای و تحلیل خطا در ایران صورت گرفته است. بسیاری از آثار به بررسی خطاهای نحوی، نوشتاری و یا واژگانی دانش‌آموزان مناطق ایران با گویش‌ها و زبان‌های مختلف در یادگیری و کاربرد زبان فارسی پرداخته‌اند (فرهادی ۱۳۷۹، ستاری گلباغی ۱۳۸۰، پریخانی ۱۳۸۲، اکبرپور ۱۳۸۲، احمدیان ۱۳۸۳، کاظمی ۱۳۸۴، گنجی و جلائی ۱۳۸۷، رضوان متولیان و عباس استوار ابرقویی ۱۳۹۲).

در این میان بعضی از مطالعات نیز در زمینه خطاهای آوایی و گفتاری انجام شده است؛ مانند: دارابی (۱۳۷۹) در رساله خود با عنوان «بررسی مشکلات آوایی گویشوران کردزبان کرمانشاهی در یادگیری زبان فارسی» به رصد کردن مشکلات آوایی گویشوران کرد کرمانشاه در یادگیری زبان فارسی پرداخته است.

مهدی زاده (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل خطاهای گفتاری زبان آموزان کرد زبان ایلامی شهرستان شیروان چرداول در یادگیری و کاربردی زبان فارسی» به عوامل خطاهای گفتاری کرد زبانان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان در یادگیری و کاربرد زبان فارسی و همچنین آسان کردن فرآیند یادگیری و کاربرد زبان فارسی پرداخته است.

مراد خانی (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی خطاهای آوایی فارسی آموزان ترك زبان هنگام سخن گفتن به زبان فارسی از دیدگاه آواشناسی آکوستیک» به عوامل خطاهای آوایی فارسی آموزان ترك زبان هنگام گفتگو به زبان فارسی پرداخته است.

رساله خانم الهام واثق (۱۳۸۷) با عنوان «بررسی خطاهای آوایی عرب زبانان عراقی در یادگیری و کاربرد زبان فارسی» کار دیگری است که در این زمینه انجام شده است. هدف از این تحقیق رسیدن به عوامل خطاهای آوایی ۲۹ نفر از دانش‌آموزان دختر عرب زبان مقطع ابتدایی مدرسه‌ای در دولت آباد شهری از توابع استان تهران در یادگیری و کاربرد زبان فارسی و همچنین آسان کردن یادگیری و کاربرد زبان فارسی بوده است. در نتیجه یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که

هر چه زبان آموز بر زبان مقصد (فارسی) تسلط بیشتری پیدا کند از تعداد خطاهای وی کاسته می‌شود.

۵. تحلیل داده‌ها

۵-۱ جامعه آماری، روش و ابزار تحقیق

حجم نمونه این تحقیق را ۱۲ نفر از ملایی زبانان بزرگسال که به صورت تصادفی از میان فارسی آموزان ملایی زبان مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی العالمیه قم انتخاب شده‌اند، تشکیل می‌دهد. میانگین سنی این زبان آموزان بین ۱۸ تا ۳۰ سال متغیر بوده و در سطوح مختلف تحصیلی در کلاس‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم مشغول به تحصیل بوده‌اند. جنسیت آزمودنی‌ها متفاوت و از هر دو جنس زن و مرد بوده است. مدت زمان اقامت این افراد در ایران نیز متفاوت است و همچنین میزان آشنایی آن‌ها با زبان فارسی به نسبت مدت اقامت آن‌ها در ایران می‌باشد. داده‌های این پژوهش به شیوه و ابزار زیر گردآوری گردید:

۱ - کارتهایی که عکس‌های متوالی داشت جهت ارزشیابی مهارت صحبت کردن به زبان آموزان داده شد. (جهت تهیه کارتها ابتدا موضوعاتی مناسب سن و شرایط زبان آموزان انتخاب و سپس به صورت عکسهای پشت سر هم که داستانی را القا می‌کرد کشیده شد) و از آنها خواسته شد داستان مربوط به آن کارتها را تعریف کنند. گفتار آزمودنی‌ها با استفاده از دستگاه ضبط صوت ضبط گردید.

۲. از آزمودنی‌ها در مورد رویدادهای روزانه سؤال شد و پاسخ آنها ضبط گردید.

۳. از آزمودنی‌ها خواسته شد فیلم‌ها و برنامه‌های تلویزیونی مورد علاقه شان را تعریف کنند و صدایشان ضبط گردید.

پس از ضبط و گردآوری داده‌ها، آن‌ها را آوانویسی نمودیم. سپس خطاها مشخص و دسته بندی شد و در مرحله بعد منابع خطا مشخص گردید. در پایان درصد و بسامد هر خطا را به طور کلی براساس پایه تحصیلی محاسبه نمودیم. تفاوت‌های فردی، جنسیت، سن، تفاوت در روش یادگیری، تجربه و شرایط زندگی در هر فرد زبان آموز نادیده گرفته شد؛ به عبارت دیگر، بدون در نظر گرفتن چنین ملاک‌هایی به بررسی آزمودنی‌ها پرداخته‌ایم؛ به این معنی که به دنبال آن بودیم تا

افرادی را برای آزمودن برگزینیم که تنها زبان مادری شان مالایی باشد.

۶. توصیف داده‌ها

به دلیل اینکه یکی از منابع خطاها، تداخل زبان مادری است، در این بخش به بررسی و مقابله نظام آوایی زبان فارسی و مالایی می‌پردازیم و سپس در بخش بعد به بررسی منابع و علل ایجاد هر کدام از خطاها خواهیم پرداخت.

۱-۶ نظام آوایی زبان فارسی

زبان فارسی دارای ۲۳ همخوان و ۸ واکه است.

همخوان‌های زبان فارسی عبارتند از:

b, p, t, d, s, z, č, g, k, ĵ, q, ʔ, r, š, x, ž, v, f, h, m, n, l, y

واکه‌های زبان فارسی نیز عبارتند از:

i, â, e, u, o, a, ou, ei

۱-۱-۶ همخوان‌های زبان فارسی

در این جا همخوان‌های زبان فارسی را از سه جهت طبقه بندی می‌کنیم: شیوه تولید، جایگاه تولید و واکنار یا بیواک بودن آنها.

از نظر شیوه تولید همخوان‌های زبان فارسی به هفت دسته تقسیم می‌شوند:

۱) همخوان‌های انفجاری (انسدادی) شامل: /p, b, t, d, k, g, q, ʔ/

۲) همخوان‌های سایشی شامل: /f, v, s, z, š, ž, x, h/

۳) همخوان‌های انفجاری - سایشی شامل: /č, ĵ/

۴) همخوان لرزشی: /r/

۵) همخوان‌های خیشومی یا غنه‌ای شامل: /m, n/

۶) همخوان کناری یا روان: /l/

۷) نیم واکه (ناسوده): /y/

از نظر جایگاه و محل تولید همخوان‌های فارسی به هشت دسته تقسیم می‌شوند.

۱) دولبی‌ها: /p, b, m/

- (۲) لب و دندانی‌ها: /f, v/
 (۳) دندانی‌ها: /t, d/
 (۴) لثوی‌ها: /s, z, r, n, l/
 (۵) لثوی - کامی‌ها: /š, ž, č, ĵ/
 (۶) کامی‌ها: /k, g, ɣ/
 (۷) ملازی‌ها: /q, x/
 (۸) چاکنایی‌ها: /ʔ, h/

از نظر واك نیز همخوان‌های زبان فارسی به دو دسته واكدار و بی واك تقسیم می‌شوند:

- (۱) همخوانهای واكدار: /b, d, g, q, z, ž, v, ĵ, r, m, n, l, ɣ/
 (۲) همخوانهای بیواك: /p, t, k, ʔ, s, š, f, x, h, č/

جدول شماره ۱: واج‌های همخوانی فارسی (برگرفته از ثمره ۱۳۷۸: ۸۰)

محل تولید شیوه تولید	دولبی	لب و دندانی	دندانی	لثوی لثوی کامی	کامی	ملازی	چاکنایی
انفجاری	p, b		t, d		k, g	q	ʔ
سایشی		f, r		x, z	š, ž	x	h
انفجاری - سایشی					č, ĵ		
لرزشی			r				
خیشومی	m			n			
روان				l	ɣ		

۶-۱-۲ واکه‌های زبان فارسی

در اینجا نیز واکه‌های زبان فارسی را از سه نظر طبقه‌بندی می‌کنیم: جایگاه تولید، ارتفاع زبان و

شکل لب‌ها. واکه‌های زبان فارسی از نظر محل تولید به دو دسته پیشین و پسین تقسیم می‌شوند:

- الف) واکه‌های پیشین: /i, e, a/

ب) واکه‌های پسین: /u, o, a/
از نظر میزان برافراشتگی یا ارتفاع زبان واکه‌های زبان فارسی به سه دسته بسته، میانی و باز تقسیم می‌شوند:

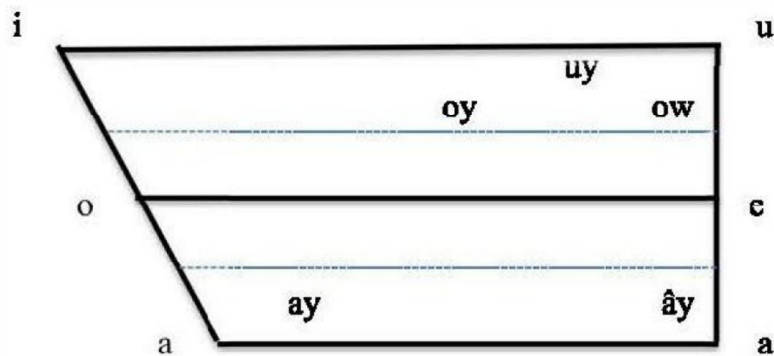
الف) واکه‌های بسته (افراشته): /u, i/
ب) واکه‌های میانی (نیم افراشته): /e, o/
ج) واکه‌های باز (افتاده): /a, â/

و سرانجام از نظر شکل لبها، واکه‌های زبان فارسی به دو گروه گرد و گسترده تقسیم می‌شوند:

الف) واکه‌های گرد: /u, o, â/
ب) واکه‌های گسترده: /i, e, a/

واکه‌های مرکب زبان فارسی نیز عبارتند از: /ây, uy, oy, ay, ey, ow/

شکل ۳-۱ واکه‌های زبان فارسی را نشان می‌دهد:



شکل ۱: واکه‌های زبان فارسی (برگرفته از ثمره ۱۳۷۸: ۱۰۲)

۶-۲ نظام آوایی زبان مالایی

زبان مالایی دارای ۲۷ همخوان، ۶ واکه ساده و ۳ واکه مرکب می‌باشد.

همخوان‌های زبان مالایی به شرح زیر است:

ʔ, r, (j), (x), (θ), (v), (f), h, m, n, ŋ, l, (ð), w, z, b, p, t, d, s, (z), t̃, g, k, ā, ʒ, γ,

/a, i, u, o, e, ə/

واکه‌های زبان مالایی نیز به شرح زیر است:

/ai, au, oi/

واکلهای مرکب زبان مالایی نیز شامل:

۱-۲-۶ همخوان‌های زبان مالایی

در زبان مالایی ۲۷ همخوان به شرحی که در جدول زیر آمده وجود دارد:

جدول شماره ۲: همخوان‌های زبان مالایی

چاکنایی	ملازی	کامی	لثوی	دندانی	دولبی	محل تولید	
						شیوه تولید	
	ŋ	ɲ	n		m	خیشومی	
(ʔ)	k	tʃ	t		p	بی واک	انفجاری
	g	dʒ	d		b	واکدار	(انسدادی)
h	(x)	(ʃ)	s		(f)	بی واک	سایشی
	(ɣ)		(z)	(θ)	(v)	واکدار	
		j	l	(ð)	w	کناری (روان)	
			r			زنشی (لرزشی)	

همخوان‌های /k/, /t/, /p/ نادمیده هستند.

همخوان‌های /z/, /v/, /ʒ/, /f/ نیز تنها در کلمات قرضی ظاهر می‌شوند.

تعدادی از همخوان‌های زبان مالایی از زبان عربی قرض گرفته شده که به شرح زیر است:

جدول شماره ۳: همخوانهای قرضی زبان مالایی

واج‌های مجزا	واج‌های مشابه	مثال
/x/	/k/, /h/	khabar [habar], kabar (خبر)
/ð/	/d/, /l/	Redha, rela, (good will)
/ð'/	/l/, /z/	lohor, zohor (ظهور)
/ɣ/	/g/, /r/	ghaib, raib (غیب)
/ʕ/	/ʔ/	saat, sa'at (زمان)

۲-۲-۶ نظام واکه‌ای زبان مالایی

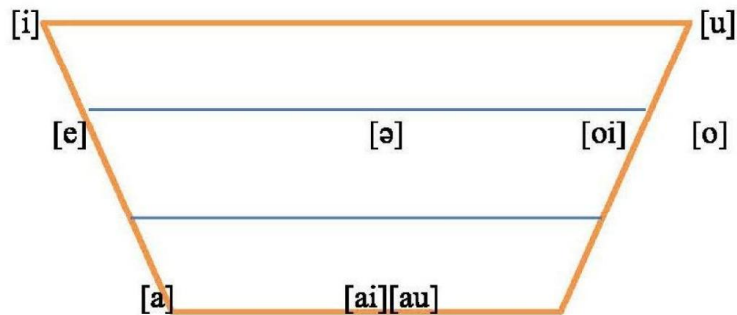
زبان استاندارد مالزی دارای ۶ واکه به شرح زیر است:

جدول شماره ۴: واکه‌های زبان مالایی

	پیشین	مرکزی	پسین
بسته (افراشته)	i		u
میانی (نیم افراشته)	e	ə	o
باز (افتاده)		a	

زبان مالایی دارای یک نظام ۶ واکه‌ای است که شامل دو واکه افراشته [i, u]، سه واکه نیم افراشته [e, a, o] و یک واکه افتاده [a] می‌باشد. از دو واکه افراشته [i] پیشین و [u] پسین می‌باشد، واکه‌های نیم افراشته [e] پیشین، [ə] مرکزی و [o] پسین هستند و واکه افتاده [a] واکه‌ای مرکزی است.

شکل زیر واکه‌های ساده و مرکب زبان مالایی را نشان می‌دهد:



شکل ۲: واکه‌های ساده و مرکب زبان مالایی

علاوه بر واکه‌های ساده بالا در زبان مالایی سه واکه مرکب نیز به شرح زیر وجود دارد که در

شکل نیز نشان داده شده است. /oi/, /au/, /ai/

۳-۶ مقایسه نظام‌های همخوانی فارسی و مالایی

تنها يك همخوان زبان فارسی در مالایی وجود ندارد و آن همخوان [q] است. اما در زبان مالایی ۶ همخوان وجود دارد که در زبان فارسی نیست. این همخوانها عبارتند از: [ɣ, :ɲ, ɲ, w, ð, θ]

با در نظر گرفتن این موضوع به نظر می‌رسد که این تفاوت‌ها در دو زبان باعث می‌شود که زبان آموز مرتکب خطا شود.

۴-۶ مقایسه نظام‌های واکه‌ای فارسی و مالایی

همانطور که گفته شد زبان مالایی دارای نظام شش واکه‌ای است. این واکه‌ها از نظر کیفیت پنج نوع و از نظر کمیت سه نوع دارند. زبان فارسی نیز نظامی شش واکه‌ای دارد ولی واکه‌های آن از نظر کیفیت شش نوع هستند و کشش در این زبان متمیز معنا نیست. همین تفاوت‌ها می‌تواند باعث خطا در گفتار زبان آموزان شود. پیش‌بینی می‌شود طبق جدول زیر واکه‌ها در تقابل با هم باشند.

جدول شماره ۵: پیش‌بینی تقابل واکه‌های زبان‌های مالایی و فارسی

oy	æ	d	o	u	[ow]	e	i	فارسی
ə	a	[di] [du]	o	u	[oi]	e	i	مالایی

۷. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

۱-۷ خطاهای بین‌زبانی

همانطور که قبلاً گفتیم خطاهای بین‌زبانی خطاهایی هستند که در اثر انتقال از زبان مادری به زبان مقصد به وجود می‌آید. خطاهای بین‌زبانی در دو بخش خطاهای بین‌زبانی واکه‌ای و همخوانی بررسی شده است. ممکن است در هر جمله یا عبارت به چندین خطا برخورد کنیم ولی در هر بخش يك خطا را بررسی می‌کنیم. در فارسی بسیاری از واژه‌ها از زبان عربی وام‌گرفته شده‌اند و هر کدام برای خود تلفظ ویژه‌ای دارند. این موارد در بخشهای جداگانه بررسی خواهد شد.

۷-۱-۱ خطاهای بین زبانی همخوانی

مثال	خطاهای بین زبانی همخوانی
<p>- خطا: [kelāse dowwom hæstæm]</p> <p>بازسازی [celāse dovvom hæstæm] کلاس دوم هستم</p> <p>- خطا: [ʃælwâr kæsi]</p> <p>بازسازی: [ʃælvare cæsi] شلوار کشی</p>	<p>(۱) همخوان /k/ در مقابل همخوان /c/</p>
<p>- خطا: [hu:wijæti hæer kiswæri]</p> <p>بازسازی: [hovijjæte hæer cešværi] هویت هر کشوری</p> <p>- خطا: [fæzânœwærd]</p> <p>بازسازی: [fæzânæværd] فضانورد</p>	<p>(۲) همخوان /w/ در مقابل همخوان /v/</p>
<p>- خطا: [jɔgd, Čerâgguwe]</p> <p>بازسازی: [jɔgd, Čerâq qovve] جغد، چراغ قوه</p> <p>- خطا: [gu: ri kol girmiz]</p> <p>بازسازی: [qu: ri je gol qermez] قوری گل قرمز</p>	<p>(۳) همخوان /g/ در مقابل همخوان /q/</p>
<p>- خطا: [χæzâje læziz]</p> <p>بازسازی: [qæzaje læziz] غذای لذیذ</p> <p>- خطا: [ju:χændær gænd]</p> <p>بازسازی: [čogondære qænd] چغندر قند</p>	<p>(۴) همخوان /χ/ در مقابل همخوان /q/</p>
<p>- خطا: [ku:rbâqe sæbz]</p> <p>بازسازی: [qu:rbâqe sæbz] قورباغه سبز</p> <p>- خطا: [kœwânin wa mokærrærât]</p> <p>بازسازی: [qœvanin væ mogærrærât] قوانین و مقررات</p>	<p>(۵) همخوان /k/ در مقابل همخوان /q/</p>

مثال	خطاهای بین زبانی همخوانی
<p>- خطا: [čubane du:ru:ggu]</p> <p>بازسازی: [čupâne doruqgu:] چوپان دروغگو</p> <p>- خطا [birâhœeni kœsif]</p> <p>بازسازی: [pirâhœene cœsif] پیراهن کثیف</p>	<p>(۶) همخوان /b/ در مقابل همخوان /p/</p>
<p>- خطا: [zu: lide , wizegihæe]</p> <p>بازسازی: [žulide , vižegihaji] ژولیده، ویژگی هایی</p> <p>- خطا: [hi:žam, žœrâfe]</p> <p>بازسازی: [Hi:zom, zœrrâfe] هیزم، زرافه</p>	<p>(۷) همخوان /z/ در مقابل همخوان /ž/</p>
<p>- خطا: [jœvœndœr gœnd]</p> <p>بازسازی: [çœqondœre qœnd] چغندر قند</p> <p>- خطا: [ju:bâne du:ruggu]</p> <p>بازسازی [ču:pâne du:ruqgu] چوپان دروغگو</p>	<p>(۸) همخوان /j/ در مقابل همخوان /ç/</p>
<p>- خطا: [bœstœni sunnat̪i]</p> <p>بازسازی: [bœstœnije sonnati] بستنی سنتی</p> <p>- خطا: [t̪œsbeh]</p> <p>بازسازی: [t̪œsbih] تسبیح</p>	<p>(۹) همخوان /t̪/ در مقابل همخوان /t̪/</p>
<p>- خطا: [keš wœr]</p> <p>بازسازی: [cešvœr] کشور</p> <p>- خطا: [šalwar kiši]</p> <p>بازسازی: [šœl vare ceši:] شلوار کشی</p>	<p>(۱۰) همخوان /s/ در مقابل همخوان /š/</p>

مثال	خطاهای بین زبانی همخوانی
خطا: [motoemâje] - بازسازی: [motoemâjez] متمایز خطا: [endigi] - بازسازی: [zendegi] زندگی	(۱۱) همخوان /j/ در مقابل همخوان /z/
خطا: [zâkœti zœhi:m] - بازسازی: [zâcœte zœxi:m] ژاکت ضخیم خطا: [âbi jœh] - بازسازی: [âbe jœx] آب یخ	(۱۲) همخوان /h/ در مقابل همخوان /x/
خطا: [bœrg sœrd] - بازسازی: [bœrge zœrd] برگ زرد خطا: [horšide si:bâ] - بازسازی: [xoršide zibâ] خورشید زیبا	(۱۳) همخوان /s/ در مقابل همخوان /z/

در خطای شماره ۱ همخوان /k/ در زبان مالایی واجی انسدادی و ملازی (نرم کامی) است در صورتی که /c/ در زبان فارسی انسدادی و کامی می‌باشد و زمانی که این همخوان پیش از واکه‌های پسین /p, u, o/ بیاید نرم‌کامی می‌شود (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵).

در مورد واجگونه‌های واج /k/ در زبان مالایی اطلاعی نداریم؛ می‌توان طبق الگویی که در زبان‌های دنیا دیده می‌شود، حدس زد که این واج در بیشتر جایگاه‌ها به صورت نرم‌کامی تلفظ می‌شود و تنها هنگامی که پیش از واکه‌های پیشین ظاهر می‌شود، کامی می‌شود. اما داده‌های این پژوهش چنین الگویی را تأیید نمی‌کند. دو حدس وجود دارد:

۱. اصولاً /k/ در همه بافتها به صورت نرم‌کامی تلفظ می‌شود، بنابراین هر جا /c/ باشد آن را با /k/ جایگزین می‌کنند که اینطور نیست.

۲. آن‌ها به تفاوت /k/ با /c/ فارسی پی برده‌اند، اما هنوز قانون آن را نمی‌دانند و در برخی

موارد دچار خطا می‌شوند.

اگر مورد دوم درست باشد، خطاهای مشاهده شده از تفاوت دو نظام و عدم آگاهی از نظام فارسی سرچشمه می‌گیرد.

در خطای شماره ۲ همخوان /w/ در زبان مالایی لبی، روان و واکنار است در صورتی که /v/ در زبان فارسی همخوانی لبی - دندانی، سایشی و واکنار است. فارسی فاقد /w/ است. در زبان مالایی با وجود اینکه همخوان /v/ در کلمات قرضی آن دیده می‌شود در ۹۵ درصد زبان آموزان موجود در این پژوهش هرگاه با واژه‌ای در زبان فارسی مواجه می‌شدند که همخوان /v/ در آن ظاهر شده بود آن را با /w/ جایگزین می‌کردند.

در خطای شماره ۴ در زبان مالایی همخوان /ʎ/ یک همخوان سایشی، ملازی و واکنار است و در فارسی معیار، این آوا یکی از واجگونه‌های /q/ است که در جایگاههای خاصی ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر، مالایی دارای دو واج /q/ و /ʎ/ و فارسی دارای یک واج /q/ با واج گونه /ʎ/ است. زبان آموزان به تاثیر از زبان مادری خود، واژه‌های قرضی در زبان فارسی را به همان صورت (مالایی) تلفظ کرده‌اند.

در خطای شماره ۶ هر دو همخوان انسدادی و دو لبی هستند، همخوان /b/ و واکنار ولی همخوان /p/ بی واکن است. در حجم نمونه این پژوهش، بسیاری از زبان آموزان در کاربرد /p/ در هنگام گفتگو به زبان فارسی مشکلی نداشتند ولی برخی /p/ فارسی را با /b/ جایگزین کرده بودند.

در خطای شماره ۷ همخوان /z/ و /ž/ هر دو در زبان مالایی همخوان‌هایی لثوی و سایشی هستند در صورتی که همخوان /ž/ در فارسی همخوانی لثوی - کامی است و /z/ لثوی است. برخی از زبان آموزان به جای همخوان /ž/ از همخوان /z/ استفاده می‌کردند و بالعکس.

در خطای شماره ۹ با اینکه در زبان مالایی نیز مانند زبان فارسی تنها یک همخوان معادل /ت، ط/ فارسی دارد اما به دلیل تبعیت از زبان مادری عربی تعدادی از زبان آموزان همخوان /t/ در عربی را جایگزین همخوان /t/ در فارسی کرده‌اند.

۷-۲. خطاهای بین زبانی واکه‌ای

مثال	خطاهای بین زبانی واکه‌ای
خطا: [nâkæs] بازسازی: [nâqes] ناقص خطا: [sœfœr dœrje] بازسازی: [sefr dœrœje] صفر درجه	(۱) واکه /æ/ در مقابل واکه /e/
خطا: [kɛbab] بازسازی: [cœbâb] کباب خطا: [ku:ček] بازسازی: [cu:čœc] کوچک	(۱) واکه /e/ در مقابل واکه /æ/
خطا: [istikâni čaj] بازسازی: [estecâne čaj] استکان چای خطا: [girje] بازسازی: [gerje] گریه خطا: [fœrhœngi jek jœmi?e] بازسازی: [fœrhœngɛ jec jâme?e] فرهنگ يك جامعه	(۲) واکه /i/ در مقابل واکه /e/
خطا [hœr fœrði: wɛʒgihaji dârœd] بازسازی: [hœr fœrði: vjʒegihâji dârœd] هر فردی ویژگی‌هایی دارد. خطا: [kesti ?u râ nisân midœhoed] بازسازی: [ci: sti ?u râ ne šân midœhœnd] کیستی او را نشان می‌دهند.	(۲) واکه /e/ در مقابل واکه /i/

خطاهای بین زبانی واکه‌ای	مثال
(۳) واکه / â / در مقابل واکه / æ /	- خطا: [roftigœri mehrâbân] بازسازی: [roftegœre mehræban] رفتگر مهربان - خطا: [jâwâme moxtœlef] بازسازی: [jœvâme?e moxtœlef] جوامع مختلف
(۳) واکه / æ / در مقابل واکه / â /	- خطا: [zœge sijah] بازسازی: [zâqe sijah] زاغ سیاه - خطا: [fœrhoengi jek jœmi?e] بازسازی: [fœrhœnge jec jâme?e] فرهنگ يك جامعه
(۴) واکه / u / در مقابل واکه / o /	- خطا: [âjâ takunun dideh?id] بازسازی: [âjâ tâ conun dideh?idi] آیا تاکنون دیده‌اید؟ - خطا: [zurœet, xœrbuze,?urjan,?azule] بازسازی: [zorœet,xœrboze,?orjan,?azole] ذرت، خریزه، عربان، عضله
(۴) واکه / o / در مقابل واکه / u /	- خطا: [gole çerâke jâdu] بازسازی: [qule çerâqe jâdu] غول چراغ جادو - خطا: [tâwos, korbâge] بازسازی: [tâvus, qurbâqe] قورباغه
(۵) واکه / æ / در مقابل واکه / o /	- خطا: [tut'i sœxœngu] بازسازی: [tutije soxœngu] طوطی سخنگو - خطا: [kuti kœnsœru] بازسازی: [qutije conserv] قوطی کنسرو

خطاهای بین زبانی واکه‌ای	مثال
(۶) درج واکه /e/	- خطا: [bœxšehâje] بازسازی: [bœxšhaje] بخش‌های
(۷) واکه /i:/ در مقابل واکه /ey/ یا /ei/	- خطا: [xi:me božork] بازسازی: [xeimeje bozorg] خیمه بزرگ - خطا: [hile wa ni:ræŋ] بازسازی: [hileo neirœng] حيله و نیرنگ
(۸) واکه /â/ در مقابل واکه /o/	- خطا: [bâ âtobus mijâd xone] بازسازی: [bâ otobus mijâd xune] با اتوبوس میاد خونه
(۹) واکه /o/ در مقابل واکه /a/	- خطا: [tomojeri] بازسازی: [tamojeri] تام و جری

در خطای واکه‌ای شماره ۱ /œ/ واکه‌ای فتاده، پیشین و کوتاه است که جایگزین واکه پیشین، نیم افزاشته و کوتاه /e/ شده است. پیش بینی می‌شد که واکه /e/ به همان صورت معادل خود که واکه /e/ در زبان مالایی است تلفظ شود ولی همخوان افتاده /q/ بر وا که بعد از خود تاثیر گذاشته و آن را به يك واکه [+ افتاده] تبدیل کرده است.

همچنین در سومین خطای واکه‌ای /a/ در زبان مالایی واکه‌ای افتاده و پسین است، پیش بینی بخش ۳-۵-۵ این بود که مالایی زبانان در برخورد با /œ/ فارسی از نزدیک‌ترین معادل آن در زبان خودشان یعنی /a/ استفاده کنند. خطاهای زیر این پیش بینی را تأیید می‌کند. در تقابل صدای /œ/ در فارسی صدای /a/ استفاده شده است.

خطای شماره ۷: زبان مالایی فاقد توالی /ey/ است و به جای آن از واکه /i:/ استفاده می‌کنند و در برخی از لغات فارسی زبان آموزان به جای /ey/ یا /ei/ از /i:/ استفاده کرده‌اند.

خطای شماره ۸: زبان آموزان مالایی در مواردی مانند موارد بالا که واژه‌ای را از زبان سومی قرض گرفته‌اند، آن را به همان صورت متداول در زبان مادریشان تلفظ می‌کنند. و خطای شماره ۹: به دلیل اینکه تام در زبان انگلیسی به صورت [tom] نوشته می‌شود زبان آموزان این کلمه را در زبان مالایی [tom] تلفظ می‌کنند.

۷-۲ خطاهای درون زبانی

خطاهای درون زبانی به دلیل تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص به وسیله زبان آموز ایجاد می‌شوند. خطاهای درون زبانی انواع مختلفی دارد که پیش‌تر در این تحقیق نام برده و توضیح داده شده‌اند. در تحقیق حاضر سه خطای قیاس نادرست، تسلط بیش از حد و گونه نامناسب زبانی دیده می‌شود.

لازم به ذکر است که یک مورد خطای قیاس نادرست مشاهده شده در این تحقیق اصولاً یک خطای صرفی است ولی به علت جالب بودن در اینجا مطرح می‌شود.

۷-۲-۱ قیاس نادرست

هر گاه تکواژ معرفه ساز [-e] در فارسی محاوره به اسمی متصل شود که به واکه [e] ختم شود «h» میانجی بین ریشه و تکواژ معرفه ساز اضافه می‌شود:

Xune → xunehe
 jœvame?e → jœwamehe

(۱) تکواژ نکره ساز

زبان آموز واژه فرهنگی را یک تکواژ فرض کرده است (نه فرهنگ +) بنابراین «ی» نکره را درج نموده است .

- خطا: [fœrhcœngi ân kišwœr œst]

بازسازی: [fœrhcœnge ân kešvœr œst] فرهنگ آن کشور است

۷-۲-۲ بسط بیش از حد

در جایگاه هجای استرس‌دار و در ابتدای کلمه دوم /z/ واگرفته می‌شود و مانند /s/ تلفظ می‌شود. این امر باعث می‌شود که فارسی آموزان مالایی زبان این پژوهش برخی واژه‌های مختوم به /g/ و /c/ را که واژه بعدی آن با /z/ شروع می‌شود با /s/ آغازین در ذهن ضبط کنند و حتی

اگر همخوان آغازین آن واژه در ترکیب با تکواژه‌های دیگر در جایگاه آغازین نباشد، آن را /s/ تلفظ کنند.

(۲) همخوان /s/ در مقابل همخوان /z/

- خطا: [bœrge sœrd]

بازسازی: [bœrge zœrd] برگ زرد

۳-۷ خطاهای آموزشی

خطاهای آموزشی نتیجه فرایند آموزشی بوده و بر اثر راهکارهای آموزشی و یا طرح درس ایجاد می‌شوند (کشاورز ۱۹۹۴: ۷۹). خطایی که در زیر آمده است جزو خطاهای آموزشی است.

(۱) واکه /d/ در مقابل /u/

در خطای شماره ۷۰ به دلیل اینکه در نوشتار کلمه [goldân] به شکل گلدان نوشته می‌شود به همین دلیل زبان آموز در گفتار دچار خطا شده و آن را [goldân] تلفظ می‌کند در صورتی که در گونه گفتاری ما این کلمه را [goldun] تلفظ می‌کنیم.

- خطا: [goldano âwœrd]

بازسازی: [goldunoâvord] گلدونو آورد.

۸- تحلیل آماری داده‌ها

در این قسمت جدول‌هایی تهیه شده‌اند که در آن درباره نوع، تعداد و درصد خطاها، اطلاعاتی ارائه می‌دهد. در ادامه به تجزیه و تحلیل محتوایی این جدول‌ها پرداخته شده است.

جدول شماره ۶: تعداد زبان آموزان و تعداد خطا در پایه‌ها و درصد خطا

پایه تحصیلی	تعداد زبان آموزان	تعداد خطا	درصد خطا
کلاس سوم	۲	۵۰	۲۸/۰۸
کلاس چهارم	۴	۷۱	۳۹/۸
کلاس پنجم	۳	۳۶	۲۰/۰۲
کلاس ششم	۳	۲۱	۱۱/۷۹
جمع	۱۲	۱۷۸	۱۰۰

جدول ۶ تعداد زبان آموزان، خطاها و درصد خطا در هر پایه را مشخص می‌کند. گفتنی است که به دلیل اینکه تعداد دانش آموزان هر پایه با هم برابر نبود به ناچار با محاسبات ریاضی تعداد دانش آموزان را برابر کردیم تا درصد خطاها معنادار باشد. به این صورت که تعداد دانش آموزان را به عنوان مخرج کسرهایی گرفتیم که در صورت کسر تعداد خطای هر پایه بود و از طریق تساوی کسرها تعداد دانش آموزان را برابر و تعداد خطاها را بر اساس تعداد دانش آموزان برابر محاسبه نمودیم. به غیر از پایه سوم که پایین ترین درصد خطا را دارد بقیه پایه‌ها با بالا رفتن پایه تعداد خطا کم می‌شود که به نظر می‌رسد این به دلیل تسلط بیشتر زبان آموزان به زبان فارسی است. عوامل دیگری نیز تاثیر بسزایی در تعداد خطاها دارد؛ از جمله میزان استفاده از زبان فارسی خارج از کلاس و مدرسه و مدت اقامت زبان آموزان در ایران نیز در این امر موثر می‌باشد.

جدول شماره ۷: انواع خطاها و تعداد هر نوع از خطا و درصد آن‌ها

درصد کل	درصد	تعداد خطا	انواع خطا	انواع خطا	
۹۳/۸	۴۸/۳	۸۶	۱۴	واکه‌ای	خطای بین زبانی
	۴۵/۵	۸۱	۱۷	همخوانی	
۲/۸	۰	۰	۰	واکه‌ای	خطای درون زبانی
	۲/۸	۵	۲	همخوانی	
۳/۴	۳/۴	۶	۱	واکه‌ای	خطای آموزشی
	۰	۰	۰	همخوانی	
۱۰۰	۱۰۰	۱۷۸	۳۴	جمع کل	

جدول ۷ انواع خطاها، تعداد خطاها در هر نوع و درصد خطاها را مشخص کرده است. در این جدول سه نوع خطا مشاهده می‌کنیم: ۱. خطای بین زبانی ۲. خطای درون زبانی ۳. خطای آموزشی که هر نوع خود به دو دسته خطاهای واکه‌ای و همخوانی تقسیم می‌شود. پربسامدترین خطا، خطای بین زبانی است؛ یعنی تاثیر زبان مالایی در یادگیری زبان فارسی که ۹۳/۸ درصد از کل خطاها را شامل می‌شود و کم بسامدترین خطاها خطاهای درون زبانی با ۲/۸ درصد از کل خطاها می‌باشد.

به طور جزئی‌تر خطاهای بین‌زبانی واکه‌ای با ۴۸/۳ درصد از کل خطاها پربسامدترین خطا و خطای درون‌زبانی همخوانی با ۲/۸ درصد از کل خطاها کم‌بسامدترین خطا می‌باشد.

۹- نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر خطاهای آوایی دو سطح زبان‌آموزی در دو بخش مجزا شامل خطاهای مربوط به نظام همخوانی و خطاهای مربوط به نظام واکه‌ای دسته‌بندی و بررسی شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها خطاها به سه دسته بین‌زبانی، درون‌زبانی و آموزشی تقسیم‌بندی شده‌اند:

۱. خطاهای ناشی از انتقال بین‌زبانی

این نوع خطا بیشترین بسامد وقوع را با ۹۳/۸ درصد از کل خطاها دارا می‌باشد و حوزه‌های خطاهای واکه‌ای و همخوانی را دربر می‌گیرد. خطاهای همخوانی در این بخش ۴۵/۵ درصد و خطاهای واکه‌ای ۴۸/۳ درصد از کل خطاها را شامل می‌شود. در قسمت خطاهای بین‌زبانی همخوانی بالاترین بسامد خطا متعلق به تقابل دو واکه /i/ و /e/ و تقابل /a/ و /ae/ می‌باشد. در بخش خطاهای بین‌زبانی همخوانی، بالاترین بسامد خطا متعلق به تقابل /g/ و /q/ و تقابل /w/ و /v/ می‌باشد.

۲. خطاهای ناشی از انتقال درون‌زبانی

این نوع خطا در حوزه بسط بیش از حد رخ داده است و کم‌ترین بسامد را با ۲/۸ درصد خطاها دارا می‌باشد که این خطا را زبان‌آموزان پایه‌های پایین‌تر که تسلط کمتری به زبان فارسی دارند انجام داده‌اند.

۳. خطاهای ناشی از مواد آموزشی

این نوع خطا که در حوزه خطاهای واکه‌ای رخ داده است نیز با بسامد وقوع ۳/۴ درصد جزو خطاهای کم‌بسامد می‌باشد. این خطاها را نیز زبان‌آموزان پایه سوم و چهارم مرتکب شده‌اند. در این قسمت انتقال گونه نوشتاری به گونه گفتاری دلیل خطا بوده است.

سپس از یافته‌های تحقیق به این نتایج نیز رسیدیم:

الف) زبان‌آموزان مالایی زبان، خطاهای آوایی متعددی نظیر حذف و درج در یادگیری و

کاربرد زبان فارسی دارند. خطاهایی همچون درج و حذف در واژه‌های قرضی زبان ملایی رخ داده است. خطاهایی از قبیل بسط بیش از حد، قیاس نابجا و حتی در چند خطای محدود بین زبانی، تعمیم افراطی در مورد آوای /q/ رخ داده است.

ب) خطاهای آوایی زبان آموزان ملایی زبان ریشه در زبان مادری آن‌ها، در زبان فارسی و در شیوه‌های آموزشی دارد. بر طبق نتایج ذکر شده و آمار به دست آمده این فرضیه به اثبات رسیده است.

پ) بسامد وقوع خطاهای آوایی بین زبانی از بقیه خطاهای آوایی بالاتر است. یافته‌های تحقیق به ما نشان می‌دهد که تداخل زبان مادری بیشترین عامل و منشا خطاست و اینکه هر چه زبان آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌روند از تعداد خطاهای آن‌ها به دلیل تسلط بیشتر بر زبان مقصد کاسته می‌شود.

یافته‌های بررسی خطاها می‌تواند برای معلمان از جنبه‌های گوناگون مفید و سودمند باشد. معلمان می‌توانند با مطالعه خطاهای زبان آموزان، حوزه‌های مشکل آفرین را در سطوح مختلف زبان آموزی تشخیص دهند و میزان شناخت زبان آموزان از زبان مقصد را در یک مرحله از یادگیری تعیین کنند.

یک دوره زبان آموزی که بر اساس بسامد خطا تدوین شده است معلم را قادر می‌سازد تا بر اساس خطاها تدریس کند و حوزه‌هایی را که در آن‌ها بسامد خطا بالاتر است مورد تاکید قرار دهد. خطاها به معلم نشان می‌دهند که مواد آموزشی و روش‌های تدریس تا چه میزان موثر بوده اند و زبان آموز تا چه اندازه پیشرفت کرده و چه چیزی را هنوز باید یاد بگیرد یا خوب نیاموخته است. با توجه به اهمیت بررسی خطاها، نتایج به دست آمده از این تحقیق برای معلمان، طراحان برنامه‌های درسی، آزمون‌سازها و نویسندگان کتب درسی بسیار مفید و کارآمد بوده و راهکارهایی را پیش روی آن‌ها قرار می‌دهد. انتظار می‌رود در منابع آموزشی و محتوای تدریس زبان آموزی بازنگری شود و در راستای کاهش خطاهای آوایی زبان آموزان تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی مناسب طراحی و در کتاب‌ها و منابع آموزشی لحاظ شود.

منابع

۱. ثمره، یدالله. ۱۳۷۸. آواشناسی زبان فارسی (ویرایش دوم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
 ۲. حق شناس، علی محمد. ۱۳۵۶. آواشناسی (فونتیک). تهران: انتشارات آگاه.
 ۳. دارابی، خسرو. ۱۳۷۹. بررسی مشکلات آوایی گویشوران کردزبان کرمانشاهی در یادگیری زبان فارسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
 ۴. صالحی، علیرضا (۱۳۷۸). تحلیل مقابله‌ای نظام‌های آوایی فارسی و ایتالیایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
 ۵. ضیاء حسینی، سید محمد. ۱۳۸۵. اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان (با مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی برای آموزش مهارت‌ها، ساختارهای دستوری و واژگانی). تهران: انتشارات سخن.
 ۶. کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه. ۱۳۸۵. «نقد تصحیح مقاله محمد رضا مجیدی و المارتراز»، بهار و تابستان: زبان و زبان شناسی. سال دوم. شماره اول. ۱۰۹ - ۱۱۷
 ۷. کوهی، علیرضا (۱۳۷۸). مقایسه نظام‌های آوایی فارسی و فرانسه. پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان
 ۸. مشکوه الدینی، مهدی. ۱۳۷۷. ساخت آوایی زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
 ۹. مهدی زاده، نصرت‌الله. ۱۳۸۶. تحلیل خطاهای گفتاری زبان آموزان کرد زبان ایلامی شهرستان شیروان چرداول در یادگیری و کاربرد زبان فارسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه.
1. Brown, H. D (1994) Principles of language learning and teaching (3rd edition), New Jersey: PrenticeHall Inc .
 2. Clynes, A , & Deterding, D. (2011) Standard Malay (Brunei). *Journal of the International Phonetic Association*, 41, 259-268.
 3. Corder, S. P. (1968). *The significance of learner's errors*. IRAL. 5:161-170.
 4. Darus, Saadiyah . (2009). Error analysis of written english essays of secondary school students in Malasia: A case study. *European journal of social sciences*, 8(3), 483-495 .

5. Fallahi , M . (1991). Contrastive analysis and analysis of errors: The grammatical structure of english and Persian. Tehran: Iran University press .
6. Fisiak , J. (1980). The theoretical issues in contrastive linguistics. Amsterdam : Benjamin's .
7. Hamilton, R . (2001). The insignificance of learner's errors: Philosophical investigation of the interlanguage hypothesis: Language and communication Journal. Pergaman publication .
8. Keshavarz, M . H. (1992). Error correction and attitudes towards error. Papers presented at the first international Tabriz – Baku conference on TEFL issues .
9. Keshavarz, M . H . (1994). Contrastive analysis and error analysis. Tehran: Rahnama Publication.
10. Lado, R. (1957) . *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. MI: University of Michigan Press.
11. Larsen Freeman , D. & M. H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
12. Nemser, W . (1971) . Approximative systems of foreign language learners. IRAL. VOL . 9 . N2 :115-124.
13. Richards. J. C . (1971). A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching . Vol. 25. N3 . Oxford University Press.
14. Sanders, C . (1985). *Recent developments in contrastive analysis and their relevance to language teacher, contrastive analysis and the language teacher*, Pergamon Press . Ltd.
15. Schachter, J . (1974). *An error in error analysis*. Language learning. 24:205-214.
16. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Engle Wood Cliffs. New Jersey: Perentice – Hall. Inc.
17. Wilkins, D. (1976). *National syllabuses* . London :Oxford University Press.
18. Yunus Maris, M . (1980). *The Malay sound system*. Kuala Lumpur: Penerbit. Fajar Bakti Sdn. Bhd, page 52 .
19. Ziahosseini, S. M . (1994). *Introducing contrastive linguistics*. Tehran: Islamic Azad University Press .
20. Ziahosseini. S. M . (1999). *A contrastive analysis: for student of translation and english education*. Tehran: Nashr- e – Vira .