دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ٣٠-١١

الأخطاء الإملائية الصوتية عند متعلمات العربية الهنديات في المرحلة التمهيدية بجامعة المصطفى العالمية

مريم جلائي*[١]، مرجان مسائلي[٢]
١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان، إيران.
٢- خرّيجة الماجستير من قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أصفهان، إيران.

تاريخ الوصول: ١٦/ ٠١/ ١٣٩٧ تاريخ القبول: ٠١/ ٠٣/ ١٣٩٧
١٩/ ٠٧/ ١٤٣٩ ٠٧/ ٠٩/ ١٤٣٩

الملخّص
يعتبر دور باثولوجيا النظام التعليمي للغات الأجنبية ومنها اللغة العربية لغير الناطقين بها، دوراً بارزاً في تحسين عملية التعليم والتعلّم، وهذه الدراسة حاولت تسليط الضوء على إحدى الصعوبات التي يواجهها أغلب الطلاب الأجانب في تعلّم اللغة العربية ، وهي تتمثل في كثرة الأخطاء الإملائية الصوتية في الإنتاجات اللغوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بالهندية. من هذا المنطلق، قصدت الدراسة الحالية تناول هذه الظاهرة بغية الكشف عن مدى هذه الصعوبة في عملية تعلمهم اللغة العربية وأسبابها. وقد كان المجتمع الأصلي للدراسة متكوناً من الطالبات الهنديات بجامعة المصطفى العالمية بأصفهان، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً، وقد تكوّنت من ١٥ طالبة هندية من طالبات الفصل الرابع في مرحلة الإجازة في برنامج تعليم اللغة العربية للهنود بتلك الجامعة. واستهدفت الدراسة من خلال الإجراء الوصفي - التحليلي المدعم بالتحليلي الإحصائي تناول الأخطاء الإملائية الصوتية التي قانت بها طالبات عينة البحث أثناء تعلم اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها. وانتهت نتائج الدراسة إلى ضعف الطالبات في الإملاء متمثلةً في إبدال بعض الأصوات والصوائت ببعضها الآخر، وكتابة التاء المفتوحة والمربوطة والتنوين والهمزة بصورة خاطئة، وأخيراً تقصير الأصوات الطويلة وإطالة الأصوات القصيرة. وتعدد أسباب هذا الضعف ؛ من أهمها تداخل العربية نفسها والتداخل اللغوي.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية للناطقين بالهندية، الأخطاء الإملائية - الصوتية، التداخل اللغوي، تداخل العربية نفسها.

---

* الكاتب المسؤول: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

التمهيد

إن مهارة الاستماع تسهم إسهاماً عظيماً في عملية تعليم اللغات الأجنبية، وهي مشكلة رئيسة في بداية التعليم للمبتدئين. وخاصة أنّ بعض المعلمين والأساتذة لا يعيرونها اهتماماً بالغاً. «فقد أثبتت التجارب العملية والبحوث الميدانية أنّ الإنسان العادي لايستطيع سماع أصوات اللغة الجديدة أو نطقها لأول مرة، إلا على أساس النظام الصوتي للغة الأولى (اللغة الأم). فإذا قلت لرجل إنجليزي: «قصر الحمراء»، سمعها «كسر الهمراء» وتلفظها على هذا النحو» (جماعة من أساتذة جامعة أم القرى، ٢٠٠٢: ٩٣). ويمكن القول إن اللغة العربية لغة صوتية تكتب كما تلفظ. فتعلّم الأصوات الجديدة للغةٍ غير اللغة الأم لا يحصل بسهولة، لأن تكيف أعضاء النطق مع أداء أصوات اللغة الأصلية وانطباع تراكيبها في الذهن يؤثر في تعلّم اللغة الجديدة بصورة لاإرادية. وهذا هو التداخل اللغوي (Linguistic interference) أو نقل الخبرة اللغوية من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف، والذي يكون من أهم أسباب الصعوبة في تعلّم اللغة الثانية (المصدر نفسه: ١٦). لكن كوردر (Corder) وأمثاله عارضوا هذا الاتجاه قائلين: «إنّ سبب الأخطاء ليس التدخّل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب أسباب تطورية، مثل: أسلوب التعليم والدراسة والتعوّد والنموّ اللغوي وطبيعة اللغة المدروسة والتعميم والسهولة والتجنّب والافتراض الخاطئ وغيرها. كلّ هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدارسون من مشكلات. وذلك بغضّ النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين لغة الدراسين واللغة الأجنبية التي يتعلمونها في غالب الأحيان» (جاسم، ٢٠٠٧: -١٥٣ ١٥٤).

وبالرغم من العناية بمهارة المحادثة والاستماع في السنوات الأخيرة، تعدّدت الصيحات الصارخة بالشكوى من ضعف الطلاب المتخرّجين في اللغة العربية بصفة عامة وفي المهارات اللغوية الأربع بصفة خاصة. حيث تعالت الصيحات من كثرة الأخطاء الصوتية والإملائية التي يرتكبها الطلاب في الإملاء والاستماع. إذن فالشكوى لم تعد قاصرة على ضعف الطلاب في التعليم العامّ، بل امتدّ إلى الضعف في اللحن والنطق والاستماع والإملاء أيضاً عند طلاب الجامعات؛ فلم تحقق العملية التعليمية للغة بنجاح.

أما الإملاء فهو فرع مهم من فروع اللغة العربية ومن الأسس المهمة في التعبير الكتابي. وفقاً لرأي الباحث شحاتة (١٤١٢) إذا كانت القواعد النحوية والصرفية أداة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء أداة لها من حيث الصورة

الخطية. وزد على ذلك، إن الإملاء من الأبعاد المهمة للتدريب على الكتابة في إطار العمل التعليمي. فهو يدرّب الطالب على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها. لذلك الإملاء يتطلب نوعاً من المهارة في الإصغاء إلى المضمون وخاصة إلى مخارج الحروف (١٢).

بما أن القواعد النحوية والإملائية مهمة بالنسبة إلى اللغة العربية وتلعب دوراً مهماً في تقويم اللسان من الاعوجاج والزلل والتعويد على الفصاحة، فيجب علينا تسليط الضوء على أسباب ضعف غير الناطقين بالعربية في الجانب التعليمي للقواعد النحوية والإملائية الصوتية وكذلك معرفة الأسباب التي تؤدّي إلى مواجهة الطلاب غير الناطقين بالعربية للصعوبات المختلفة والمشاكل المتنوعة في تعلم مهارة الكتابة في العربية والبحث عن الحلول لمعالجة هذه الأخطاء.

انطلاقاً من هذا، فالمشكلة التي تسعى هذه الدراسة إلى حلّها هي كشف اللثام عن الأخطاء الإملائية الصوتية ودراسة أسبابها لدى الدارسين أثناء تعلمهم للغة، حتى يتسنّى لنا تقديم الحلول الممكنة لإزالة تلك المشكلات أو الحدّ منها على قدر المستطاع. ولأجل هذا، اخترنا جماعة من الطالبات الهنديات اللواتي كنّ يدرسن في المرحلة التمهيدية في جامعة المصطفى العالمية بمدينة أصفهان للإجابة عن السؤالين التاليين:

ما هي أنواع الأخطاء الإملائية – الصوتية وما هي نسبة تكرارها ونسبة المئوية لدى الطالبات الهنديات عند تعلمهم اللغة العربية؟

ما هي الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء؟

ما هي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

الدراسات السابقة

هناك بحوث ودراسات تناولت الأخطاء اللغوية لدى دارسي اللغة العربية خلال السنوات الأخيرة، وفيما يلي إشارات إلى أهمّ هذه الدراسات وأهم النتائج التي وصلت إليها وهي كما يلي:

جماعة من أساتذة جامعة أم القرى (٢٠٠٢) قاموا بدراسة الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة. وأثبتت نتائج هذه الدراسة التي أجريت على ٨٥ طالباً من الجنسيات المختلفة في المستوى المتقدم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٢-١٤٠٣ هـ.ق، أنّ أكثر أخطاء الطلاب ترجع إلى التداخل اللغوي؛ إذ إن كثيراً من لغات مُتعلمي العربية

الأجانب عنها لا تفرق بين المذكر والمؤنث، ومن هذه اللغات التركية والأندونيسية والفلبينية والبنغالية؛ فيخطئ الطلاب في التفرقة بين المذكر والمؤنث. كما أن الدراسة توصّلت إلى أن ثمة أخطاء ترجع إلى تداخل في تعلم العربية نفسها، وهناك أخطاء تمثل تداخل اللغتين: اللغة الأم واللغة العربية.

درست جلائي (١٣٨٧) الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتَي أصفهان وكاشان وأجرته على ١١٣ طالبٍ من الطلبة الدارسين في الفصليَن الأول والسابع وكانت أداة الدراسة المستخدمة اختبار التعبير الكتابي واختبار تصويب الأخطاء. ووصلت إلى أن الأخطاء النحوية من أكثر الأخطاء شيوعاً بينهم، وبعدها الأخطاء الدلالية، ثم الأخطاء الصرفية، ومن ثم الأخطاء الإملائية، وانتهت نتائج تصنيف الأخطاء وتفسيرها إلى أن التداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها من أهم الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء، وبإجراء المقارنة بين أخطاء طلبة الفصليَن الأول والسابع وصلت إلى أن هناك اختلافاً ذات دلالة إحصائية بينهم ولكنها قليلة جداً.

أبوالرب (٢٠٠٧) في دراسته حاول تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت؛ إذ اختار عينة عشوائية من متعلمي المستوى الرابع فيها وأخرى كذلك من المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية والتحقوا بالأقسام الأكاديمية في الجامعة نفسها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أخطاء المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية كانت في أغلبها أخطاء أداء (Performance) في حين كانت أخطاء متعلمي المستوى الرابع أخطاء كفاية (Competence) إضافة إلى أخطاء الأداء، وأكدت أن أحكام الإملاء في اللغة العربية مبنية على تحليل صرفي نحوي فضلاً عن الملحوظ الصوتي؛ لذلك رأت أن غياب هذا التحليل هو الذي يوقعهم في الخطأ.

نعجة وأبومغنم (٢٠١٢) استنتجا في مقالتهما إلى: أن كل خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفي، وأن الخطأ الصرفي يؤدي إلى أخطاء في المستويات اللغوية الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية، والإملائية وأن الأخطاء الصرفية وتقاطعاتها اللغوية تعزى إلى تداخل اللغة العربية نفسها وإلى التداخل اللغوي وأن بعض الأخطاء الشائعة قاسم مشترك بين أبناء اللغة العربية ومتعلميها من الناطقين بغيرها كأخطاء الإعراب، وإهمال همزة القطع، وأن بعض الأخطاء تقع نتيجة اتباع أساليب تقليدية في تدريس القضايا الصرفية والتدريب

الآلي على القواعد اللغوية وينتج عن ذلك حفظ الطلاب لعدد من الموضوعات الصرفية من غير فهم معناها.

النجران وجاسم (٢٠١٣) توصلا في بحثهما إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة في «ال» التعريف (القمرية والشمسية) وحروف الجر وأن أسباب الأخطاء هي اللغة الأم والأسباب التطورية، والأخطاء التي وقعت لديهم تعتبر أخطاء جزئية.

القضاة والعمري (٢٠١٥) في مقالتهما قاما بتحليل الأخطاء اللغوية لدى طلبة المستوى المتوسط من متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ . وقدكان عدد الطلبة ١٩ طالباً وطالبةً من جنسيات مختلفة وقسّما الأخطاء الواردة إلى أربعة أقسام؛ وهي الأخطاء الصوتية وأخطاء المفردات وأخطاء التراكيب وأخطاء المعجم والدلالة. ووصلا إلى أن أكثر الأخطاء التي يقع فيها الطلبة هي أخطاء تركيبية وتليها أخطاء المفردات، ثم الأخطاء الصوتية، ثم أخطاء المعجم والدلالة.

مراجعة الأدب النظري

ينبغي لنا أن نتعرّض لبعض الموضوعات والمصطلحات المهمة والتي من الضروري معرفتها أثناء الدراسة وقبل أن نخوض في البحث، وهي كما يلي:

الخطأ (Error) ويقصد به «تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح» (طعيمة، ١٤٢٥: ٣٠٨). ويقول سيرفرت «هو أي استعمال خاطىء للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، والإضافة، والإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف.» (المصدر نفسه: ٣٠٦) وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط؛ إن اليز (Ellis) (١٩٩٤) هو أول من أشار إلى الاختلاف الموجود بينهما قائلاً: إن الدارس يقع في الخطأ عندما يحدث انحراف جلي عن قواعد اللغة وهو يدل على نقصان في مقدرته اللغوية، ولكن الغلط يحدث عندما يعجز الدارس عن إظهار كفاءته اللغوية، وهذا ناتج عن مُعالجته قضايا تحول بينه وبين تطبيق ما تعلّمه من اللغة الهدف. على هذا، فإن الدارس ينسحب ويستخدم جمل أسهل وأسرع تناولاً (Mohammadzadeh 2007:16) كما يقول كارل: «إنّ لفظة Mistake تصف وقوع خطأ ناشئ عن السهو أو النسيان أو الإرهاق، أما لفظة Error فتصف حدوث خطأ ناتج عن أسباب تتعلق ببعض الظواهر العربية» (الظفيري، ٢٠٠٢: ١٩٧). ولقد قسّم

العالم اللغوي الشهير تشومسكي «الأخطاء اللغوية إلى صنفين، أطلق على الأول منهما أخطاء الأداء (Performance Errors) ويعنى به تشومسكي الأخطاء التي تحدث سبب الإهمال؛ أما النوع الثاني فقد أطلق عليه اسم أخطاء المقدرة (Competence Errors) ويعنى به الأخطاء التي تنشأ بسبب نقص المعرفة بقواعد اللغة» (المصدر نفسه: ١٩٦). بعبارة أخرى أن المقدرة اللسانية هي المعرفة بالنظام اللغوي، وأما الأداء فهو عملية الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة. فالأخطاء بعضها ناتجة عن المقدرة وبعضها ناتجة عن الأداء.

أما المصادر التي تعزى إليها الأخطاء اللغوية يمكننا الإشارة إلى أهمها وهي التداخل اللغوي (Interference) أو نقل الخبرة (Transfer of Experience)؛ إن المراد بالتداخل اللغوي هو نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. فـ «قد أطلق ريتشارزد على هذا النوع من الأخطاء، اسم "الخطأ القائم بين اللغات". ووصفها بأنها الأخطاء القائمة في اللغة الأجنبية، والتي تنجم عن تدخل اللغة الأمّ للدارس» (المصدر نفسه: ١٩٩). ويقال أيضاً: «نقل الخبرة سبب العادات المنطقية للغة الأمّ. فهذا الخطأ قد يكون نتيجة فعل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وهذا النوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللغات وقد يكون الخطأ ناتجاً عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه هذة اللغة» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٩).

أما النقل فهو نوعان: إيجابي وسلبي. فالنقل الإيجابي يجعل التعلّم أسهل، وهو نقل قاعدة لغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ويمكن أن تكون اللغة الأم واللغة الهدف تشتركان في القاعدة نفسها. والنقل السلبي يعرف عادة بالتدخّل. وهو استخدام قاعدة في اللغة الأم تؤدّي إلى خطأ أو شكل غير ملائم في اللغة الهدف (جاسم، ١٤١٢: ٢٤٣). وينبغي الذكر أن نظرية التحليل التقابلي تتمحور على أساس نظرية التداخل اللغوي. ويقصد به «إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبيّنةً عناصر التماثل والتشابة والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغه أجنبية» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٠).

المصدر الآخر للأخطاء اللغوية هو تداخل اللغة الهدف نفسها (Intralingual)؛ يقول براون (١٣٦٣) إنه يقصد بتداخل اللغة نفسها اتجاهُ الطالب للمبالغة في تعميم (Overgeneralization) قواعد اللغة الهدف، بعبارة أوضح؛ عندما يتعلّم الدارس شيئاً من قواعد اللغة موضوع التعلّم، يبالغ في تعميم ما تعلّمه وصحيح أن هذه المبالغة ربما تدلّ على انفصال الدارس – تدريجياً – عن لغته الأم؛ ولكن عدداً كبيراً من

أخطاء الدارس تُعزى إليه (٢٢١). إن الأخطاء الناتجة عن هذا السبب تعرف بالأخطاء التطورية (Development Errors)؛ يقول النصيري (٢٠٠٢) إن هذه الأخطاء يقع فيها المتعلّم بعد مرحلة التعرّض لمهارة لغوية جديدة حتى مرحلة اكتساب المهارة وإتقانها (١٩٨).

المصدر الآخر للأخطاء هو المبالغة في التصويب (Hypercorrection)؛ يشير زهران إلى هذا المصدر قائلاً: «إنّ الطالب يريد أن يتفادى أخطاء هذه الظاهرة التي يدركها ويتفادى الوقوع فيها فيقع فيها» (جماعة من أساتذة جامعة أم القرى، ٢٠٠٢: ٨٩٤). فتوجد هناك أمثلة متعددة على المستوى الصوتي فمثلاً يقول طالب ناطق بغير العربية، «هاسوب» بدلاً من «حاسوب».

ولدراسة الأخطاء الإملائيه والصوتية وهي موضع دراستنا الحالية فلابد من التعرف على مهارة الإملاء؛ إنّ الإملاء يقصد به رسم الحروف والكلمات التي يمليها المعلم على المتعلم أو ما يسمع المتعلّم من الأفلام والأصوات ثم يكتبه. كما يقول غود (Good) إنّ الإملاء «كلمات وعبارات وجمل أو مقاطع تُقرأ للطالب وتُكتب من قبله بهدف تعويده على التمرن واختبار قابليته على التهجي ونواح أخرى مرتبطة باللغة» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠٨). أما المفهوم الاصطلاحي للإملاء فهو «تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، ذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد» (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧: ١٢٥).

إن الأخطاء الإملائية يقصد بها الأخطاء التي تحدث في كتابة الكلمات بشكل غير صحيح. فقد عرّف القاضي الأخطاء الإملائية بـ: «أنها أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب القصور في التعبير الكتابي للتلميذ» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠٨). فالخطأ الإملائي «يشوّه الكتابة ويحول دون فهمها فهماً صائباً» (شحاتة والسمان، ٢٠١٢: ٢٩٤). زد على ذلك، إن اللغة تشتمل على عدد محدود من الأصوات، فهناك في جوهرها نظام صوتي يحتلّ في برامج تعليم اللغات مكانة كبيرة، فيعاني الدارسون من مشكلات في النطق. ومن هنا قد يقع الطلاب غير الناطقين بالعربية في عدة أخطاء صوتية تتمثّل غالباً في تطويل الحركة القصيرة أو تقصير الحركة الطويلة وإبدال بعض الحروف ببعضها وتغيير صفة الحرف وما شاكل ذلك. هناك تصنيفات واتجاهات وآراء مختلفة حول الأخطاء الإملائية طرحها اللغويون. ولكن للأسف لا يسعنا المجال أن نتطرق إليها كلها في هذه الدراسة. ومما يسترعي الانتباه أنه هناك مصادر أخرى للأخطاء الإملائية التي لايسعنا المجال أن نتطرّق إليها كلّها، منها النظام التعليمي

والمعلّم والطالب وطريقة التدريس وغيرها.

أما الفرق بين رسم الحرف وصوته فالتعرّف على الفرق بينهما يساعد الطالب على تسهيل الاستماع والكتابة، بينما هناك حروف تنطق ولا تكتب وحروف تكتب و لا تنطق. فـ« المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ماينطق يكتب، و ما لاينطق لا يكتب. ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتّبع ذلك المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لاينطق بها في كلمتي «أولئك» و«اهتدوا». وحذفت أحرف ينطق بها كما في «ذلك» و«لكن» و«طه». وخولف رسم الألف اللينة التي تكتب «ياءاً» و«ألفاً» تارة أخرى. ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت» (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧: ١٢٦).

الطريقة

إن المنهج الذي اتّبعناه في هذه الدراسة الميدانية هو المنهج الوصفي – التحليلي بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي يقوم على إحصاء الأخطاء الصوتية الإملائية ورصدها في جدول مع تصنيف الأخطاء وفقاً لنوعيتها في مجموعات متجانسة بالاعتماد على نظريتي تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي.

مجتمع وعينة الدراسة

إنّ المجتمع الأصلي لهذه الدراسة يشمل الطالبات الهنديات الدارسات في الفصل الرابع من مرحلة الليسانس في برنامج تعليم اللغة العربية للهنود بجامعة المصطفى العالمية بمدينة اصفهان. وطبّقت أداة الدراسة على ١٥ طالبة هندية اخترناهنّ عشوائياً من المجتمع الأصلي لنحدّد مواطن الضعف عندهنّ.

أداة الدراسة

تمت هذه الدراسة باستخدام اختبارين للكشف عن مدى استيعاب الطالبات الهنديات في المرحلة التمهيدية للقواعد الإملائية والصوتية. فقد آثرنا أن يكون الاختباران مفاجئين، لأنهما سيوفّران لنا مادة مثيرة للأخطاء؛ في الاختبار الأول وبعد ان انقضت ثماني جلسات من الفصل الدراسي طلبنا من الطالبات أن يستمعن إلى فلم كان يشتمل على كلمات وجمل قصيرة عن الفواكه والخضار والأطعمة في أربع دقائق. نظراً لأنّ

الطالبات كنّ قد سمعن مثل هذه الكلمات والجمل في الأفلام سابقاً فكن قد تدرّبن على الموضوع أو على شبيه له من قبل.

والجدير بالذكر، أنه في أثناء الاستماع لم يسمح لهنّ أن يكتبن شيئاً، بل طلبنا منهنّ أن يستعمن إلى الكلمات والألفاظ فقط، ثمّ في المرّة الثانية طُلب منهنّ أن يستمعن إلى الأصوات بصورة قطعة قطعة ويكتبن الكلمات والألفاظ كلّ قطعة بعد سماعها. فاستغرق ذلك ١٥ دقيقة. ثم صححنا الأوراق وحددنا الأخطاء. بعد جلستين وفي الاختبار الثاني طُلب من الطالبات أن يشاهدن فلم تحت عنوان "قصة وردة في دقيقتين" في وقت واحد. ثم وزعنا عليهم نصّ الفلم الذي كان فيه ١٦ خطأً. ثم قمنا بتصويب النصوص فوضعنا خطّاً أحمر تحت الأخطاء التي ارتكبتها الطالبات، فقمنا بإحصاءها ووضعها في جداول لتصنيفها فوضعت الأخطاء في جداول مقسمة إلى خانات مختلفة كانت تختص كلّ خانة فيها بنوع خاص من الخطأ.

عرض النتائج

في الجدول رقم ١ نلاحظ الأخطاء الأكثر شيوعاً والأخطاء الأقل شيوعاً عند طالبات عينة البحث.

جدول (١) عدد الأخطاء الإملائية الصوتية

الرقم	نوع الخطأ	نسبة الشيوع بين كل الأخطاء	وصف الخطأ	عدد الأخطاء	نسبة الشيوع
١	الأصوات . الصوامت	٪ ٨٣/٨٥	إبدال الحرف	٢١٤	٪٧٣/٨
			حذف الحرف	٤١	٪١٤/١
			زيادة الحرف	٧	٪٢/٤٥
			فصل ما يجب وصله	١٨	٪٦/٢
			وصل ما يجب فصله	١٠	٪٣/٤٥
			المجموع	**٢٩٠**	**٪١٠٠**

٢	**الأصوات . الصوائت**	**٣/٧٪**	تقصير الأصوات الطويلة	٦	٤٦/١٪
			إطالة الصوائت القصيرة	٧	٥٣/٩٪
			المجموع	**١٣**	**١٠٠٪**
٣	**أخطاء متفرقه**	**١٢/٤٥٪**	كتابة التاء	١١	٢٥/٦٪
			كتابة التنوين	٧	١٦/٢٧٪
			كتابة الهمزة	٢٥	٥٨/١٣٪
	المجموع	**١٠٠٪**	**المجموع**	**٤٣**	**١٠٠ ٪**

يتضح من الجدول رقم ١ أن مجموع الأخطاء التي وقعت فيها المتعلمات الهنديات للعربية ٣٤٦ خطأً. ومن خلال النسب المئوية للأخطاء يبدو أن أخطاء الأصوات الصوائت (٨٥/ ٨٣٪) أكثر أخطاء الطالبات الهنديات شيوعاً، وكان ذلك فى كتابة الحروف التى تكتب ولاتنطق، و٧/ ٣٪ من أخطائهن تختص بأخطاء الأصوات – الصوامت، وأخطائهن المتفرقة ٤٥/ ١٢٪. وسنتطرق إلى أخطاء المجموعة بشيء من التفصيل وبذكر نماذج من كل مجموعة منها كما يلي.

١- الأصوات

«لكلّ لغة عدد محدود من الحروف الأبجدية التي ترمز إلى أصوات معينة، والتي يحكمها نظام معين يعرفه علماء الأصوات. ومن المهارات التي يجب أن يكتسبها متعلّم اللغة الاجنبية أن يربط بين الرمز الكتابي وما يعادله من أداء صوتي مناسب. ومن المعروف أنّ إنتاج الصوت عمل فردي وهذا من شأنه أن يخلق تفاوتاً بين الناس في نطق بعض الأصوات مع ما لهذه الأصوات من رموز كتابية» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٢٢٢). ومهما يكن من أمر، فتنقسم الأصوات إلى قسمين: الصامتة والصائتة؛ سنتحدث عنهما فيما يأتي بشيء من التفصيل.

أ- الأصوات – الصوامت

إنّ الأصوات الصامتة في اللغة العربية ثمانية وعشرون صوتاً. وهي تحبس الهواء في أثناء

النطق أي «الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً أو جزئياً من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع، كما في حاله الثاء والفاء مثلاً» (السعران، ١٩٩٧: ١٢٤). فالتمارين الصوتية بين الحروف والكلمات المتقاربة في مخارجها والتواصل الصوتي المكرّر بين المعلّم والمتعلّم تساعد الطالبات على التمييز بينها.

إبدال الحروف: عدم وجود بعض الأصوات وأدائها في اللغة الأم واختلاف بين الأصوات المتشابهة قد يصعب على غير العربي، التمييز بين الحروف ويتسبّب اللبس والغموض في المعنى والكلام. وهناك فرق بين الإبدال والقلب، فالإبدال هو «إبدال حرف بآخر من حروف البدل. والقلب هو إبدال حرف بأيّ حرف من الحروف الباقية» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠). واللافت للبيان أنّ قضية إبدال الحروف تعتبر من أهم الأخطاء الشائعة عند الطالبات الهنديات، ومن أهمّها ما نلاحظه في الجدول (٢) يلي:

جدول (٢) أخطاء إبدال الحروف

إبدال الحروف	الأمثلة
استعمال الهاء بدلاً من الحاء	هيأ ليحكي لكم قصتها: هيأ ليهكي لكم قصتها
استعمال العين بدلاً من الهمزة	اسمها أمل: اسمها عمل
استعمال الكاف أو الخاء بدلاً من القاف	قشرته بني: خشرته/ كشرته بنى صوائق: صوائك
استعمال السين بدلاً من الصاد أو العكس	يسبح في النهر: يصبح في النهر تسهر بجانبها ليلا: تصهر
استعمال التاء بدلاً من الطاء أو العكس	اعتنى بالنبتة: أعطنى بطيخ: بتيخ طماطم: تماتم
استعمال الدال بدلاً من الضاد أو الظاء	مرضت بيان: مردت بيان أحضر له: احدر له ظلّ الشجرة: دِلو الشجرة
كتابة الألف المقصورة على هيئة الألف الممدودة	واصل إلى الناحية الأخرى: الأخرا اشترى الدمية: اشترى الدومية

لعلنا نلحظ أن نطق بعض الأصوات الخاطئ انتقل إلى صورتها الكتابية أيضاً، وعليه نستطيع تفسير الأخطاء في مثل: «بطيخ ـ بتيخ»، و«يصبح ـ يسبح» وذلك يؤكد أن الكتابة العربية العادية في أغلبها هي كتابة فونولوجية؛ لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار إلا التأديات الوظيفية؛ فهي لا تدون الأصوات وإنما الفونيمات، فلو نظرنا إلى التفخيم والترقيق في الحروف الصفيرية المهموسة لوجدنا أن الترقيق يعطينا مثلاً «يسحبها» ، والتفخيم يعطينا «يصحبها»؛ فنلحظ أن التدوين الخطي منح الشكلين: الـ «س» والـ «ص» لكلا الصوتين، فالترقيق وظيفي في السين، وكذلك التفخيم في الصاد (حركات، ١٩٨٨: ١٣-١٤). ويمكننا اعتبار مصادر أخرى لهذه الأخطاء؛ مثلاً في استعمال الهاء بدلاً من الحاء ربما يرجع الخطأ إلى المبالغة في التصويب أو تداخل العربية نفسها؛ لأن حرف "الحاء" موجود في اللغة الهندية ولكن "الهاء" لايوجد في هذه اللغة؛ فلايرجع الخطأ إلى التداخل اللغوي، وكذلك حروف نحو «الصاد» و«الضاد» و«الضاء» و«الطاء» غير موجودة في اللغة الهندية فيصعب على ناطق هذه اللغة أن يلفظها حيث لم يتعود على نطق مثل هذه الحروف بسهولة فمثل هذه الأخطاء يرجع إلى تداخل اللغة العربية نفسها.

زيادة الحرف أو حذف الحرف

إن إضافة حرف أو حذفه من الصعوبات التي واجهتها الطالبات حين الاستماع إلى كلمة أو جملة. وذلك بسبب غياب الوضوح الصوتي لبعض الحروف عند نطقها أو قلة التدريب على كتابة الحروف واستماعها بمرات عديدة أو عدم التركيز عليها أو الشرود الذهني والإرهاق لبعض الطالبات الممتحنات ،كما نلاحظه في الجدول (٣):

جدول (٣)أخطاء زيادة أو حذف الحروف

زيادة حرف أو حذف حرف
حزن: حزين
يبدو: يبد
في الشدة: فشدة أو في شدة

وصل ما يجب فصله

تعزى هذه الظاهرة إلى التداخل اللغوي وسرعة أداء الحرف وعدم التمرس والتدريب على الاستماع لدى الطالبات، كما نلاحظه في الجدول (٤):

جدول (٤)أخطاء وصل ما يجب فصله

وصل ما يجب فصله
هيأ ليحكى لكم قصته: هيأ ليهكيلكم قصته
في الشدة: فشدة

فصل ما يجب وصله

وهذه الظاهرة أيضاً ترجع إلى التداخل اللغوي وعدم معرفة الطالبة بتطبيق القواعد تطبيقاً عملياً، كمانلاحظه في الجدول (٥):

جدول (٥)أخطاء فصل ما يجب فصله

فصل ما يجب وصله
النبته: ان نبتة
لأنه سقى الماء: لان هو

ب - الأصوات - الصوائت

«الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمرّ خلال الحلق والفم، وخلال الأنف، أو معهما أحياناً، دون أن يكون ثمّة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً» (السعران، ١٩٩٧، ص ١٢٤). «والحركات في اللغة العربية قليلة العدد نسبياً. فهي ثلاث حركات أساسية هي الفتحة والكسرة والضمة. وكلّ منها قد يكون قصيرة أو طويلة، فهي ستّ بهذا الوصف، أي: إن أخذت الطول والقصر في الحسبان» (بشر، ٢٠٠٣، ص ١٩٩).

تقصير الأصوات الطويلة

إن نسبة أخطاء الطالبات في تقصير الأصوات الطويلة كانت أقلّ من إطالة الصوائت؛ لأنّ الهنديين يتحدّثون بالتحكم، فهذا يؤدّي إلى الإطالة الأكثر في كلامهم. أما قصر حرف الألف فكان أكثر شيوعاً لدى الطالبات، كمانلاحظه في الجدول (٦):

جدول (٦)أخطاء تقصير الأصوات الطويلة

تقصير الأصوات الطويلة
قامت البنت: قمت البنت
يبدو: يبدُ

إطالة الصوائت القصيرة

كمانلاحظه في الجدول (٧):

جدول (٧)أخطاء إطالة الصوائت القصيرة

إطالة الصوائت القصيرة
زيارة المريض: زيارتو المريض
اعتنيتُ بها: اعتنيتوا بها
صوائق: صوائيك
هو اشترى دمية: دومية

كما نشاهد في هذه الأمثلة أن الطالبات الهنديات قمن بإطالة الصوائت القصيرة كثيراً، لأن الهنود -كما سبقنا القول - يتحدثون بالتحكم وهذا الأمر يؤدي إلى إطالة الأكثر في كلامهم . فمثل هذه الأخطاء مصدرها يرجع إلى التداخل اللغوي. فإطالة الضمّة في كثير من المواضع تحوّلت إلى الواو كما إطالة الكسرة تحوّلت إلى الياء. ومن جهة أخرى يمكن القول أنه في مثل هذا النوع من الأخطاء يرجع السبب إلى عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الحركات الطويلة، والحركات القصيرة؛ لذلك نجده يخلط بين الحركة الطويلة والأخرى القصيرة من جنسها، وقد يُعزى سبب الخطأ إلى الحرف في غير موضعه، وقد يكون هذا ناتجاً عن الخطأ المتأصل في المتعلم، أو عن اختلاف النبر والمقاطع بين اللغة العربية المتعلمة واللغة الأم (أبوالرب، ٢٠٠٧: ١٠).

٢- الأخطاء المتفرقة

تعود بعض هذه الأخطاء إلى التداخل اللغوي بين الهندية والعربية. لذلك نرى في بعض الأحيان أن الطالبات استنسخن نماذج إملاء الحروف والكلمات الهندية في العربية، نحو:

كتابة التاء المفتوحة والمربوطة

تسمّى التاء الطويلة مفتوحة والتاء القصيرة المدوّرة أو المربوطة، إلا أن صوتيهما يتشابهان في النطق واللفظ. فصعوبة التفريق بينهما في الكتابة قد تعود إلى قلة التدريب والممارسة وعدم اجتهاد الطالبات في فهم القواعد وتحصيلها،كما نلاحظ في الجدول (٨):

جدول (٨) أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة

كتابة التاء المفتوحة والمربوطة
قامت البنت: قامة البنت
النبتة التي ...: اننبتت التي ...

ويفسر الخطأ المتمثل في إبدال التاء المفتوحة بالتاء مربوطة أو عكسها بعدم قدرة المتعلم على معرفة الشكل الخطي للتاء الواجب كتابته هنا؛ إذ تملك التاء شكلين خطيين، مع أنهما صامتتين ، لكن الكتابة لم تعن إلا بالتأديات الوظيفية كما في مثل هذا الصامت، فوظيفة الشكلين الخطيين في التاء تحديد وحدة نحوية، فتاء التأنيث مثل «معلمة» تكتب حسب الشكل «ـة» وتاء جمع المؤنث السالم في مثل «معلمات» تكتب حسب الشكل الموضح «ت» (المصدر نفسه: ٩).

كتابة التنوين

إن التنوين وعدم وجوده في اللغة الهندية وغيابه في الكتابة من الصعوبات الكتابية التي وقعت فيها الطالبات، كما نلاحظ في الجدول (٩):

جدول (٩) أخطاء كتابة التنوين

كتابة التنوين
كانت لأختي أصيصٌ جميلٌ: أصيصُن

كتابة الهمزة

كثرة القواعد في كتابة الهمزة وتعدد صورها وصعوبة إدراكها خاصة في وسط الكلمة وآخرها من الصعوبات التي واجهتها الطالبات، كما نلاحظ في الجدول (١٠):

جدول (١٠) أخطاء كتابة الهمزة

كتابة الهمزة
بدأ الاهتمام بها: بدء
صوائق:صواءق
مليئة: مليأة

مناقشة النتائج

كما سبق القول، تناولت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الصوتية لدى متعلمات الهنديات للغة العربية في المرحلة التمهيدية بجامعة المصطفى العالمية وقد أثبتت النتائج وجود فروق في نطق بعض الأصوات في اللغتين العربية والهندية، ممّا أدّى إلى صعوبة تعلّم اللغة العربية للطالبات الهنديات ومواجهتهن للأخطاء الكثيرة في هذا المجال.

اتضح من إحصاء أخطاء الطالبات أنّ إبدال الحروف يعتبر أكبر صعوبة في مستوى النطق، لذلك الإبدال يأتي في مقدمة الأخطاء التحريرية لديهن، إذ تبلغ النسبة المئوية له ٨/ ٧٣ ٪. ومن أهم أسباب وقوع الطالبات في مثل هذه الأخطاء هو التداخل اللغوي بين الهندية والعربية وتداخل العربية نفسها؛ ويقصد به الأخطاء الناتجة عن صعوبة إملاء العربية وأصواتها على الطالب الهندي، إذ لا يوجد مشابه لها في اللغة الهندية وهناك أخطاء تنشأ عن كلا المصدرين السابقين.

إن اللغة الأم موجودة في ذهن الطالبات كلهن، وينبغي للأستاذ الحاذق أن يُحفزهن للمحادثة ويستخرج نقاط التقابل مما ييّسر عليهن عملية التعليم وعلاج نقاط التداخل اللغوي. لأنّ الأخطاء التي ترجع إلى التداخل اللغوي أو نقل الخبرة، تكون بسبب العادات اللغوية الراسخة في اللغة الأم حيث لا يمكن استئصالها.

أما بعد تصنيف أخطاء الطالبات وتفسيرها على أساس الجداول التي تكشف عن نسبة الأخطاء لديهن، توصّلنا إلى بعض مقترحات التي يمكن أن تسهم في معالجة مشكلات الأداء لدى غير الناطقين بالعربية والارتقاء بهم،كما يلي:

الاهتمام بتبيين مستوى كل طالب غير الناطق بالعربية في نطق الأصوات ورسمه الكتابي.

ضرورة تلقّي النطق السليم للكلام والكتابة الصحيحة من قبل المعلّم والمتعلّم، خاصّة في المراحل الأولى من التعلّم حتى يتعوّد الطالب عليه في المراحل الدراسية اللاحقة.

ضرورة تعليم قواعد الأداء والتعبير، نحو: دقة مخارج الحروف وإتقانها والانتباه إلى أسس التهجّأة الصحيحة و ... .

ضرورة اجتناب الطالب للتفكر والتحدث والكتابة بلغته الأم في الجامعة أو الحيّ الجامعي، إذ أنها تسبّب أخطاء هائلة تكون نتيجة التداخل اللغوي والاستفادة من التحليل التقابلي بين اللغتين الأم والهدف.

ربط المناهج الصوتية بالإملائية مما يساعد على تنمية مهارات تعلم اللغة العربية.

الاهتمام بصعوبات تعلّم الأصوات وتعلميها وكيفية كتابتها صحيحاً، خاصة

الحركات الطويلة والقصيرة والحروف القريبة المخارج. فنعتقد أنّ هذا السبب هو من أهم الأسباب التي تتسبّب إلى وقوع الطلبة غير الناطقين بالعربية في الخطأ.
إعداد الدروس مع تدريباتها في الموضوعات الصوتية الإملائية المهملة.

تكثيف تدريبات المهارات الصوتية الإملائية في الجامعة أو الحيّ الجامعي. فعلى كلّ طالب الاستمرار على التحدث بالعربية داخل الصف وخارجه مع الزملاء قدر المستطاع وكذلك الاختلاط بالطلاب العرب أو الذين يجيدون العربية الفصحى.
تدريب الطالب على التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية أو في رسمها الكتابي.

تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستَي السمع والبصر تدريباً يساعد في تعويدهم على السرعة في الكتابة والفهم السريع لكل ما يسمعونه بدقة ووضوح.
الاستماع إلى العربية الفصحى عن طريق وسائل الإعلام الناطقة بالعربية الفصحى ليتعوّد الطالب على العربية.

زيادة النشاطات اللغوية الشفوية في الصف. فعلى كل طالب أن يقرأ النصوص العربية بصوت عالٍ وبنطق سليم أمام زملائه والأستاذ في الصفّ، كى يتعرف على الأداء الصحيح وكتابتها الصحيحة أو تسجيل صوتهم في السكن والاستماع إليه في الصف وتصحيح أخطائهم، لأنه من الضروري اشتراك الطلبة في تصحيح أخطاء زملائهم وارشادهم إلى مواطن الأخطاء التى عادة ما يقعون فيها. فالتدريب والتطبيق العملي ضروري لاكتساب المهارات اللغوية على ما يستمعونه وما يكتبونه وما يتعلمونه من القواعد الإملائية والصوتية عندهم. فينبغي على الأستاذ في الجلسات الأولى من الفصل الدراسي أن يعطي الطلبة نصوصاً مع أصواتها أو يعطيهم خلاصة الفيلم و الصوت من خلال قراءة المقدمة للفيلم وبالصوت، ويسعى وقبل قراءة النص أن إليها الطلاب مرتين ويكررونها جمعاً أو فرداً. ثم يأخذون بقراءة النص مع الاستماع إلى الصوت مرة أخرى ثم يستمعون إلى الصوت دون قراءة النص، وبعد ذلك يتدرّبون على التمييز بين الصحيح والخطأ في مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة مع زملائهم في الجامعة أو الحىّ الجامعي أو في الطريق. ثم بعد جلسة أو جلستين على الأستاذ أن يقرأ هذه النصوص على طلبته أو أن يُقطع أصواتها فقرة فقرة وهم في حالة كتابتها. فالتكرار المستمر والتركيز على التلفظ الصحيح للكلمات والحروف وكتابتها يساعد الطلبة في رفع مستواهم اللغوي.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، نقترح إجراء بعض الدراسات استكمالاً لدراستنا

المتواضعة:

إجراء دراسة للتعرّف على توظيف الإملاء لتنمية مهارات الاستماع في التعبير الكتابي والشفوي لدى الطلبة غير الناطقين بالعربية في المراحل الدراسية الأولى.
إجراء دراسات مقارنه لمعرفة الفروق بين الأخطاء الصوتية والإملائية في لغتهم الأم واللغة الهدف.

إجراء بحوث ودراسات مماثلة لهذه الدراسة، لمعرفة الأخطاء الصوتية الإملائية من وجهة نظر المعلّم والمتعلّم ومقترحاتهم للتغلّب على هذه الأخطاء.

المصادر والمراجع

أبوالرب، محمد. (٢٠٠٧). «تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها». **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد ٣٤، العدد ٢، ص ١٤-١.

براون، اچ. داگلاس. (١٣٦٣). **اصول يادگيرى و تدريس زبان**. ترجمه مجد الدين كيوانى. تهران: مركز نشر دانشگاهى.

البشير، أكرم عادل. (٢٠٠٥). «مهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية للصفوف الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن (دراسة تحليلية)». **المجلة التربوية**. العدد ٦٦. ص٩٩-١٢٨.

جاسم، جاسم على. (٢٠٠٧). **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة السعودية.

جاسم، علي جاسم؛ وزيدان علي جاسم. (١٤٢٢). «نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي». **مجلة التراث العربي**. العدد ٨٣. ص ٢٤٢-٢٥١.

جلائى، مريم (١٣٨٧). **دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتَي أصفهان وكاشان**. رسالة ماجستير، جامعة أصفهان: كلية اللغات الأجنبية.

جماعة من أساتذة جامعة أم القرى. (٢٠٠٢). **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

حركات، مصطفى. (١٩٨٨) **الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي**. بيروت: المكتبة العصرية.

دبّاغ، محمد بوعياد. (٢٠١٥). «الأخطاء الصوتية في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية (الإبدال أنموذجاً)». **مجلة إشكالات في اللغة والأدب**، العدد ٨، ص ٨-٢٧.

الربيعي، حملة رشيد. (١٤٢٠ـ). «الأخطاء الإملائية لدى طلبة المعلمين الجامعة المستنصرية». **المجمع العلمي العراقي**. العدد ٩٢، ص -١٠٣ ١٣١.

السعران، محمود، (١٩٩٧). **علم اللغة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

السلمي، جمعان بن ناجي. (١٤٢١). «التذكير والتأنيث (دراسة في الاخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوي المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القري)». **مجلة جامعة أم القرى**، السنة الثالثة، ص٨٧٩-٩٠٢.

شحاتة، حسن. (١٤١٢). **تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة حسن، السلمان مروان. (٢٠١٢). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية (مستوياتها وتدريسها وصعوباتها)**. القاهرة: دارالفكر العربي.

الظفيري، محمد دهيم. (٢٠٠٢). «الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة». **مجلة الكويت**. العدد ٣. ص ١٩٣-٢٤٤.

عاشور، راتب قاسم؛ ومحمد فؤاد الحوامدة. (٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قضاة، محمد عايد؛ وفاطمة محمد العمري. (٢٠١٥). «أثر اللغة الأم في تعلّم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجاً». **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد ٤٢، ملحق ١، ص ١١٧١-١١٨٣.

نعجة، سهى وجميلة أبومغنم. (٢٠١٢). «تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية». **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، المجلد ١٩، العدد ١٠، ص ١٦٧ - ٢١٩.

النجران، عثمان عبدالله، و جاسم علي جاسم. (٢٠١٣). «تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية». **في المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية (خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل)** جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج، أندونيسيا، في الفترة ٢٨-٣١ أغسطس، المجلد الثاني، ص ٦٦- ٩٦.

Mohammadzade, Zahra sadat. (2007).**the effect of different types of corrective feedback or grammatical errors in student writing**. **The case of Iranian pre-university students**. University of Isfahan. M.A thesis.

بررسی خطاهای املایی ـ آوایی عربی آموزان هندی جامعه المصطفی در مرحلهٔ مقدماتی

مریم جلائی[1*]، مرجان مسائلی[2]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.
۲-کارشناسی ارشدآموزش زبان عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

چکیده

با توجه به اثر سازنده آسیب‌شناسی نظام آموزشی در بهبود روند یادگیری زبان‌های خارجی از جمله زبان عربی، پژوهش حاضر به بررسی خطاهای پربسامد املایی ـ صوتی عربی‌آموزان هندی به عنوان یکی از مشکلات این زبان‌آموزان پرداخته است. از این‌رو تحقیق حاضر به بررسی این پدیده با هدف واکاوی دشواری یادگیری اصوات عربی و املای آن در روند آموزش زبان عربی و دلایل آن پرداخته است. جامعهٔ آماری پژوهش شامل دانشجویان هندی مشغول به تحصیل در جامعه المصطفی اصفهان است که به صورت تصادفی از میان آنان پانزده دانشجوی زن مشغول به تحصیل در نیمسال چهارم دورهٔ کارشناسی گزینش گردید. پژوهش با روش توصیفی- تحلیلی به بررسی خطاهای املایی ـ صوتی در طی روند یادگیری زبان عربی پرداخته است و راهکارهایی را پیشنهاد داده است. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که به ترتیب ابدال برخی اصوات، نوشتار تای مفتوحه و مربوطه، تنوین، کتابت همزه، کوتاه کردن اصوات بلند و کشش اصوات کوتاه از پربسامدترین خطاهای املایی این دسته از دانشجویان است و مهم‌ترین علت این خطاها، تداخل درون زبانی و تداخل برون زبانی است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوی، کتاب درسی، کتاب عربی هشتم.

---

* نویسنده مسوول: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

Analyzing orthographic and phonetic errors of Jame-al-Mostafa beginner Indian students of Arabic language

Maryam Jalaei*[1], Marjan Masaeli[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran.
2. M.A. Graduatefrom TAFL Department, Isfahan University, Iran

Abstract

Considering the constructive effects of analyzing the problems of educational systems on improving the process of learning foreign languages especially Arabic language, the present study was conducted to analyze high frequency orthographic-phonetic errors as one of the problems of Indian learners of Arabic. Hence, the study tried to investigate this problem by analyzing the difficulty of learning the Arabic phones and their orthography as well as the reasons for these problems. Indian students of Jame-al- Mostafa in Isfahan constituted the statistical population of the study. Among them, 15 female sophomore B.A. students were randomly selected. The study analyzed the orthographic-phonetic errors of these students during the process of learning Arabic language through a statistic-descriptive-analytic method and suggested necessary solutions. The findings demonstrated that substitution of some phones, writing "Ta Maftoohe and Ta marbooteh", "Tanvin", "Hamze" and shortening the high phones and extending the short phones were the most frequent orthographic errors of the students. Also, the most important reasons for making such errors were intra-lingual interference and extra-lingual interferences.

Keywords: teaching Arabic to Indian people, orthographic-phonetic errors, intra-lingual interference, extra-lingual interference.

---

* Corresponding author: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir