مجلة الذاكرة EISSN :2676-1734 ISSN: 2335-125X
مجلد: 08 عدد: 02 السنة 2020 رقم العدد التسلسلي 15

الأخطاء الكتابيَّة في اللُّغة العربيَّة لدى وارثي اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد "دراسة ميدانيَّة تحليليَّة"

The written errors in Arabic language done by heritage at Zayed University Analytical Field Study

الدّكتور أحمد الجنادبه (أستاذ مساعد) باحث أوّل

جامعة زايد – قسم اللُّغة العربيَّة

Ahmad.Aljanadbah@zu.ac.ae

طلال عبدالله المراشدة باحث ثانٍ

مدارس أدنوك

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2020/02/11	2020/03/08	2020/06/01

الملخص:

تقتصر هذه الدِّراسة في محورها الرَّئيس، على دراسة الأخطاء الكتابيَّة – دراسة وصفيَّة ميدانيَّة إحصائيَّة– لدى وارثي اللُّغة العربيَّة الملتحقين بجامعة زايد 2016–2017 ومن الجدير ذكره أنَّ هؤلاء الدَّارسين متجانسون في خلفيَّاتهم اللُّغويَّة، فجلُّهم درس اللُّغة العربيَّة لغةً ثانية في مدارس أجنبيَّة وأنهوا المرحلة المدرسيَّة العليا، ثمَّ التحقوا في المرحلة الجامعيَّة الأولى، وكان ما لاحظه الباحثان من أخطاء كتابيَّة شائعة ومتكرِّرة لدى هؤلاء الدَّارسين الدَّافع الرَّئيس في تمخّض فكرة هذه الدِّراسة رجاة استقراء طبيعة هذه الأخطاء، والوقوف على أوجهها المختلفة،

مقسّمة إيَّاها إلى مستويات ثلاثة من مستويات اللُّغة: المستوى النَّحويّ، والمستوى الصَّرفيّ، والمستوى الإملائيّ.

تتطلّع هذه الدِّراسة للوصول إلى أشيع الأخطاء الكتابيَّة وأكثرها تكرارًا عند وارثي اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد، ثم إلى اقتراح التَّوصيات والحلول لمعالجة هذه الأخطاء، والحدّ منها، ثمَّ إنَّها تصبو إلى الإفادة من نتائجها بشكل رئيس في بناء المنهاج الخاص ببرنامج "وارثو اللُّغة العربيَّة HT" في جامعة زايد، وتزويد الهيئة الأكاديميَّة والإداريَّة، والباحثين المهتمِّين بنتائج هذه الدِّراسة.

الكلمات الدّالة: وارثو اللُّغة، الأخطاء الكتابيَّة، تحليل الأخطاء، النَّاطقين بغيرها.

Abstract

This study seeks to fill this gap by investigating writing mistakes among heritage speakers of Arabic who were admitted at Zayed University in the Academic year 2016-2017 utilizing descriptive, statistical and field methods. These students have the same background. They all have learned Arabic as a second language in an international school, have finished high school, and recently began university. According to investigators writing mistakes are very common among these students .The main impetus of this study is to investigate the nature of these mistakes and to analyze their different aspects. For this, we have classified the mistakes based on three levels: (1) syntactic level, (2) morphological level and orthographic level.

Furthermore, we seek to identify the most common mistakes made by these students and to propose solutions to deal

and correct these mistakes. We hope that the results of the present study contribute to the development of a specific curriculum for the program “Heritage Speakers HT” of Zayed University and to provide tools for scholars, administrators and other people interested in the topic.

Keywords: language heritage, written errors, Error Analysis ,Non-Native speakers.

الإطار النظري:

نحتاج نحن بني البشر عندما نعبّر عن مشاعرنا وأحاسيسنا وأفكارنا إلى وسيلة ما لمشاركة هذه الحاجات مع من حولنا ممَّن يحملون الهمّ نفسه، وتلبية لهذه الحاجة اضطلعت مهارة الكتابة منذ الأزل أن تكون الأداة الأنجع في بناء جسر التَّواصل الإنسانيِّ، وربط ماضي الأمّة بحاضرها من خلال احتضانها لتراث الأوائل، بل باتت وسيلة من وسائل التَّدوين الَّتي يستطيع بها الدَّارس أن يسجّل ما لا يودّ نسيانه أو فقدانه(1)، فلولا الكتابة لما وصل إلينا هذا التُّراث العربيُّ الجمُّ، ولا يمكن أن يصل إنتاجنا إلى من هم بعدنا. كما أنَّه لا يمكن إغفال الدَّور الكبير لمهارة الكتابة في تسجيل الوقائع والأحداث التَّاريخيَّة، لذلك جاءت الكتابة متأخِّرة عن اللُّغة المنطوقة(2). وتعدُّ مهارة الكتابة من أعقد مهارات اللُّغة وأصعبها؛ إذ يظهر مكمن هذه الصُّعوبة على خلاف غيرها من المهارات الأخرى، فعند الكتابةَ يحتاج الكاتب إلى حصيلة لغويَّة كافية(3)، وكفاية في التَّفكير باللُّغة، كي يوفَّق في إيصال رسالته بشكل مفهوم.

لا خلاف عند العاملين في التَّعليم على أنَّ مهارة الكتابة- بأنواعها- تشكلّ عقبة عند دارسي اللُّغة العربيَّة من أبنائها ومن غير أبنائها(4)، سواء أكانوا ناطقين بغيرها من الأجانب ذوي الأصول غير العربيَّة، أم أولئك الَّذين يتعلّمون العربيَّة لغةً ثانية، وهم ما شاع عليهم في الاستخدام والاصطلاح عند الباحثين بوارثي اللُّغة

العربيَّة ، لأنهم ينحدرون من أصول عربيَّة، ولكن لأسباب عديدة تلقّوا تعليمهم منذ المراحل الأولى بلغة ثانية غير العربيَّة سيَّما في مرحلة الاكتساب اللُّغويّ، واقتصرت العربيَّة عندهم ممَّا يسمعونه مشافهة من الوالدين والأقربين، وبذلك باتت اللُّغة العربيَّة تقتصر عندهم على المشافهة بلهجة العائلة الَّتي ينتمون إليها فقط، إضافة إلى ضعفهم الصَّارخ في جميع المهارات اللُّغويّة المتبقيّة، ولا سيَّما مهارتي القراءة والكتابة.

ثبت للباحثينِ من خلال التَّجربة الميدانيَّة في تعليم مهارة الكتابة، أنَّ الدَّارسين الوارثين للُّغة العربيَّة في جامعة زايد يعانون من مشكلة جليّة في سُبل السَّيطرة على القواعد اللُّغويّة العربيَّة المتداخلة والمتشابكة(5) جميعها، ولا سيما مهارة الكتابة وقواعدها الأساسيَّة في العرف الكتابيِّ للُّغة العربيَّة، ومع بروز هذه المشكلة وخطرها المنتظر لدى وارثي العربيَّة، لم يجد الباحثان دراسة في هذا المجال(6) انفردت في تحليل الخطأ الكتابيّ عند هذه الفئة بالتَّحديد، ولم يتوقف غياب الدِّراسات عند مهارة الكتابة فقط – لدى وارثي العربيَّة– بل غابت جميع المهارات اللُّغويَّة الأخرى عن البحث والتَّيسير لهؤلاء الدَّارسين.

هذه الفئة الَّتي يرى الباحثان أنَّها تائهة عند السَّواد الأعظم من الباحثينَ، بين عدّهم ناطقين بالعربيَّة إذ هم من أبناء اللُّغة الأصلاء حسب أصولهم العائليَّة المنحدرة من جذور عربيَّة، وآخرين يعدّونهم ناطقين بغيرها حالهم كحال الدَّارسين غير العرب؛ وذلك بناء على ضعفهم الملحوظ في مهارات اللُّغة العربيَّة جميعها، ولا سيّما القراءة والكتابة. ومن الجدير ذكره أنَّ معظم هؤلاء الدَّارسين الَّذين طُبّقت عليهم الدِّراسة، كانوا يدرسون اللُّغة العربيَّة في مدارسهم بعدد محدود من السَّاعات أسبوعيًّا، وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ قلَّة عدد ساعات دراستهم للُّغة العربيَّة أدّى إلى نتيجة مفادها أنَّهم ليسوا على وعي بكثير من قواعد اللُّغة العربيَّة، ومفرداتها وعباراتها، وحقولها المختلفة.

وقد ثبت من خلال استقراء واستعراض نتائج الدِّراسة الإحصائيَّة، أنَّ وارثي اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد قد وقعوا في أخطاء كتابيّة موزّعة على المستويات اللُّغويّة الثَّلاثة: المستوى الإملائيّ، والمستوى الصَّرفيّ، والمستوى النَّحويّ، وتوزّعت هذه الأخطاء على الأسئلة الإنشائيَّة والموضوعات التَّعبيريَّة الَّتي طُلبت منهم، إذ فُرزت حسب نوع الخطأ: إملائيًّا كان أو صرفيًّا أو نحويًّا، وجاءت المرحلة الثَّانية في رصد هذه الأخطاء وتوزيعها داخل المستوى اللُّغويّ نفسه، وأشارت النِّسب المئويَّة لمجموع كلّ خطأ على حدة، إلى أنَّ هذه الأخطاء لكثرتها تشكِّل ظاهرة عامّة عند جميع الدَّارسين، باختلاف النِّسب المئويَّة في كل مستوى على حدة، فمعظم الدَّارسين لم ينتجوا جملة عربيَّة واحدة من غير الوقوع في خطأ سواء في رسم إحدى كلمات الجملة أم في قواعد نظمها.

تنوّعت الدّراسات الَّتي تناولت مهارة الكتابة وتحليل الأخطاء الكتابيَّة لدى الدَّارسين، ولا تُنكر هذه الدراسة مدى إفادتها من تلك الدِّراسات، ولا سيَّما في المنهج المتَّبع (منهج تحليل الأخطاء) ودوره البارز في خدمة الدِّراسات الإجرائيَّة الوصفيَّة والإحصائيَّة، إلا أنّ المتبصّر في هذه الدِّراسات، يجدها قد اقتصرت على فئة محددة بعينها من الدارسين، وهي النَّاطقون بغير العربيَّة بمختلف المستويات اللُّغويَّة موزّعة وفق رؤية النِّظام التَّعليميّ المُتّبع في كلِّ مؤسَّسة على حدة، ولعلَّ تفرّد هذه الدِّراسة بتحليل الأخطاء الكتابيَّة لدى وارثي العربيَّة، هو ما جعلها تفترق مع جلّ الدِّراسات السَّابقة، آملة أن تثير اهتمام الباحثين بوارثي اللُّغة العربيَّة، والمشكلات الَّتي تواجههم عند تعلّمهم اللُّغة العربيَّة، بالإضافة إلى حاجاتهم اللُّغويَّة الَّتي تختلف عن حاجات غيرهم من متعلِّمي العربيِّة، ومن هذه الدِّراسات الَّتي استأنست الدِّراسة بها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة اليافعيّ (2016)[7]، "الأخطاء التّركيبيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيَّة طلبة برنامج متعلّمي اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجًا"، رسالة ماجستير.

وقد هدفت الدّراسة إلى بحث الأخطاء التّركيبيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من طلبة المستوى المتقدّم لطلّاب برنامج اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة قطر، وكان من نتائج الدّراسة أنّ الأخطاء اللّغويّة هي جزء مهم وأساس في تعلّم اللّغة، وأنّ علم اللّسانيّات التّطبيقيّة هو العلم الوحيد القادر على تحديد الأخطاء، وأنّ الدّراسات اللّسانية التطبيقية تشير إلى أنّ مصادر الأخطاء اللُّغويَّة الّتي يرتكبها متعلِّمو اللُّغة الأجنبيَّة عديدة؛ إلّا أنّ هذه الدّراسات تؤكّد أنّ التّداخل والنّقل داخل اللّغة الواحدة وبيئة التّعلّم واستراتيجيَّات الاتّصال هي المصادر الأعمّ والأشمل لمصادر الأخطاء اللّغويَّة، كما كان من نتائج هذه الدّراسة أنَّ تحليل الخطأ يمر بثلاث مراحل: مرحلة التّعرّف إلى الخطأ، ومرحلة وصف الخطأ، ثمّ مرحلة تفسيرالخطأ، وأنّ جميع الاتّجاهات الحديثة "الاتّجاه التّقابليّ، واتّجاه تحليل الأخطاء، والاتّجاه التّكامليّ" تندرج تحت لواء اللّسانيَّات التّطبيقيّة.

- دراسة هارون (2015)[8]، "تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى طلّاب قسم اللّغة العربيّة بجامعة كتسينا نيجيريا".

هدفت الدّراسة إلى إجراء دراسة ميدانيّة، تخدم تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى طلّاب قسم اللّغة العربيّة بجامعة كتسينيا بنيجيريا، وأيضًا الوقوف على تجربة قسم اللّغة العربيّة بجامعة كتسينيا فيما يخصّ مهارات التّعبير الكتابيّ لجميع المستويات، للكشف عن جوانب النّجاح والقصور فيها للاستفادة من الجوانب الإيجابيّة وتعزيزها، وتفادي الجوانب السّلبية وتلافيها، وذلك بهدف تنمية هذه المهارة لدى متعلّم اللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية. وقد اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وخلصت الباحثة إلى العديد من النتائج منها: افتقار قسم اللُّغة العربيّة بجامعة كتسينيا إلى منهج واضح ومحدد لتدريس التّعبير الكتابيّ، وعدم الانسجام والتّكامل بين المواد التّعليميّة المستخدمة لتدريس المهارات المختلفة في هذا القسم، وافتقار القسم إلى أساتذة متخصّصين في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، وأنّ التّدريبات المستخدمة في التّعبير الكتابيّ قليلة ومحدّدة.

- Eid M Alhaisoni1,(2015)[9] "Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program".

عالجت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية في كتابات دارسي اللغة الإنجليزية من المبتدئين السعوديين الملتحقين في البرنامج التعليمي المكثّف، تم جمع الأخطاء المكتوبة من عينة الدراسة البالغ عددها 122 طالبا وطالبة، الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في جامعة حائل، حيث أُعطي الدارسون ساعة ونصف الساعة للكتابة في موضوع واحد من موضوعات ثقافية متنوعة تتعلق بمحيطهم وثقافتهم، حللت الدراسة الأخطاء الإملائية لدى الدارسين وفق نموذج كوك القائم على: الإغفال، والاستبدال، والإدخال، والتحويل، وحسب النتائج الإحصائية غلب على الأخطاء الإملائية النوع الأوّل(الإغفال) وفق التصنيف المُتّبع في الدراسة، وعزت الدراسة أسباب هذه الأخطاء إلى: التهجئة الخاطئة لحروف العلة والحروف الساكنة، إضافة إلى اختلاف النظام اللغوي للغة العربية عنه في اللغة الإنجليزية الذي أدى بالدارس إلى النقل اللغوي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وهذا النقل بطبيعة الحال قاد الدارس إلى كتابة لا تتوافق مع نظام الكتابة في اللغة الإنجليزية.

-Murad Sawalmeh(2013)[10] "Error Analysis of Written English Essays: The case of Students of the Preparatory Year Program in Saudi Arabia"

تناولت هذه الدراسة تحليل الأخطاء الكتابية في اللغة الإنجليزية ضمن مقالات مكتوبة من قِبَل دارسين عرب ناطقين في اللغة العربية لغة أم، بلغت عيّنة الدراسة اثنين وثلاثين دراساً جميعهم من الذكور التحقوا بالسنة التحضيرية الأولى في جامعة حايل، فرصد الباحث أخطاء الدارسين من واقع المقالات التي كُلّفوا بها، ثم شرع إلى تصنيفها و وصفها وفقا لقواعد منهج تحليل الأخطاء الذي انتهجته الدراسة كمنهج

رئيس لها، ثم خلصت الدراسة إلى أنّ عيّنتها وقعت بمجموعة محددة من الأخطاء في اللغة الإنجليزية كان من أبرزها: 1- عدم قدرة الدارسين على الاستخدام الصحيح لزمن الفعل 2- عدم معرفتهم بقانون المطابقة بين: الفعل والفاعل، والصفة والموصوف،3- الخلط في استخدام صيغة المفرد والجمع،4- الجهل بقاعدة استخدام الحروف الكبيرة في اللغة الإنجليزية،5- الجهل في استخدامات حروف الجر،6- عدم معرفة قواعد كتابة المقال... واكتفى الباحث بتشخيص الأخطاء ووصفها وتصنيفها دون مناقشة الأسباب التي أدت إلى مثل هذا النوع من الأخطاء ولم تقترح الدراسة الطرائق التدريسية المناسبة التي من شأنها الأخذ بيد المعلم والمتعلّم على حد سواء، وخُتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان مفادها الحث على إجراء الدراسات الإجرائية لاقتراح الاستراتيجيات التدريسية كي تساعد دارسي اللغة الإنجليزية من الدارسين العرب.

- دراسة خالد فرّاج (2013)[11]، " تحليل الأخطاء الإملائيَّة عند متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها وأثرها في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلِّم والطَّالب، دراسة لغويَّة تربويَّة على طلبة معهد العلوم العربيَّة والإسلاميَّة في إندونيسيا في ضوء اللسانيَّات التطبيقية".

هدفت هذه الدِّراسة إلى الوقوف على طبيعة الأخطاء الإملائيَّة لدى الفئة المذكورة، ومدى الإفادة من منهج تحليل الأخطاء عند بناء منهاج النَّاطقين بغير العربيَّة أو تطويره، بالإضافة إلى تحسين دور المعلِّم والطَّالب في العمليَّة التَّعليميَّة، وقد اعتمد الباحث على عينة عشوائيَّة اختيرت من طلبة المستوى الأوَّل في كلِّيَّة العلوم الشَّرعيَّة، إذ بلغ عدد العيِّنة كاملة (مائة وسبعة عشر طالبًا وطالبة)، أمضى كلُّ دارس ودارسة منهم سنتين في قسم الإعداد اللُّغويّ. وقد خلص الباحث إلى أنَّ شيوع الأخطاء الإملائيَّة يعود لإسباب متعدِّدة منها: القياس اللُّغويّ الخاطئ، وعدم تدريس المهارات بشكل تكامليّ، وغياب توظيف وسائل التِّقنية الحديثة في تعليم التَّعبير الكتابيّ، إضافة إلى قلَّة متابعة المعلِّمين لكتابات الدَّارسين والتَّغذية الرَّاجعة.

- دراسة أبو الرّبّ (2007)[12] "تحليل الأخطاء الكتابيَّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي اللّغة العربيَة النّاطقين بغيرها، مجلَّة دراسات، الجامعة الأردنيّة".

وقد هدفت الدّراسة إلى محاولة تحليل الأخطاء الكتابيّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في جامعة آل البيت؛ إذ اختيرت عيّنة عشوائيّة من متعلّمي المستوى الرّابع فيها وأخرى كذلك من المتعلّمين الّذين اجتازوا اختبار الكفاية اللّغويّة والتحقوا بالأقسام الأكاديميّة في الجامعة نفسها.

وقد توصلّت الدّراسة إلى أنّ أخطاء المتعلّمين الّذين اجتازوا اختبار الكفاية اللّغويّة كانت في أغلبها أخطاء أداء (Performance) في حين كانت أخطاء المتعلّمين في المستوى الرّابع أخطاء كفاية (Competence) إضافة إلى أخطاء الأداء. وأكّدت أنّ أحكام الإملاء في اللّغة العربيّة مبنيّة على تحليل صرفيّ نحويّ فضلاً عن الملحظ الصوتيّ؛ لذلك رأت أنّ غياب هذا التّحليل هو الّذي يوقع في الخطأ.

– دراسة جاسم (2002)[13]، "الأخطاء الكتابيّة فى العدد لدى طلّاب المستوى الرّابع بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها فى الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوَّرة".

وقد هدفت الدّراسة إلى اختبار قدرة الطّلّاب في استعمال العدد بشكل صحيح، ومعرفة أخطاء الطّلّاب في العدد، ونقاط ضعفهم فيه، وتقديم شرح لأسباب هذه الأخطاء، واقتراح التّقنيات والأساليب المعينة لتفادي هذه الأخطاء الّتي يرتكبها الطّلّاب.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنَّ الأخطاء توزَّعت على جزأين التَّذكير والتّأنيث، والتّمييز، وأنَّ مصادر الأخطاء تنوّعت فكان منها: النّقل اللّغويّ، والأسباب التّطوّريّة، والتّعميم، والمبالغة في التّصويب، والجهل بقيود القاعدة، والكتاب المدرسيّ.

- دراسة التّلّ (1989)[14]، تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها، جامعة اليرموك.

وقد هدفت الدّراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى طلبة المستويين المتوسّط والمتقدّم من متعلّمي اللّغة العربيّة من الناطقين بغيرها، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (34) طالبًا وطالبة (20) منهم من مركز اللّغات في جامعة اليرموك، و(14) طالبًا وطالبة من مركز اللّغات في الجامعة الأردنيّة، وكانت نتائج الدّراسة وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابيَّة وهي أخطاء إملائيّة، وأخطاء تركيبيّة، وأخطاء أخرى مثل أدوات الرّبط وعلامات التّرقيم ، وأخطاء دلاليّة، ومن نتائجها أيضًا وجود اتّساق واضح في ترتيب أنواع الأخطاء الّتي ارتكبها الدّارسون في الجامعتين، ووجود درجة كبيرة من الاتّساق في ترتيب أنواع الأخطاء الّتي ارتكبها الدّارسون في المستويين المتوسّط والمتقدّم.

بعد عرض بعض من الدِّراسات السَّابقة يتّضح لنا أنَّها تناولت الأخطاء الكتابيَّة لدى دارسي اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها، وقد رفدت تلك الدِّراسات هذه الدِّراسة بعدَّة أمور كان من أبرزها المنهج العلميّ المُتّبع في الدِّراسة وعرض النَّتائج وتحليلها وفق البرامج الإحصائيَّة المخصَّصة لهكذا دراسات، ولعلَّ أبرز ما تختلف فيه هذه الدِّراسة عن الدِّراسات السَّابقة اقتصارها على دراسة الأخطاء الكتابيَّة لدى دارسي اللّغة العربيَّة من وارثي اللُّغة العربيّة فقط دون غيرهم من الدّارسين، وما يعزِّز ذلك الاختلاف والتميّز ندرة الدِّراسات وشحّها الَّتي اقتصرت على وارثي اللُّغة العربيَّة في المكتبة العربيَّة، على حدّ علم الباحثين واطّلاعهما على الدِّراسات المشابهة، كما أنَّ المنتظر من نتائج هذه الدِّراسة إسهامها في تأطير المحتوى العامّ لأي منهاج يُبنى خدمة لوارثي اللُّغة العربيَّة من المتعلِّمين في أيِّ مؤسَّسة أكاديميَّة كانوا.

تتضمن هذه الدراسة في عرض موضوعها الرئيس في ثلاثة مباحث رئيسة، يتناول المبحث الأوّل الدِّراسة النَّظريَّة وفيه: مشكلة الدِّراسة، وأهدافها، ومحدداتها، وأهمِّيَّتها، وأسئلتها، ومصطلحاتها.

أمّا المبحث الثَّاني ففيه: الطَّريقة والإجراءات، ومنهج تحليل الأخطاء، والعيِّنة، اختيارها وتصميمها، و أدوات الدِّراسة، والمعالجة الإحصائيَّة. وفي المبحث الأخير جاءت الدِّراسة التّطبيقيَّة ومناقشة النتائج وفيه:

خطوات تحليل الخطأ، ومنهج تحليله، وطرق تحليله، ثمّ أداة الدِّراسة وعيِّنتها.

المبحث الأوّل:

مشكلة الدِّراسة

إنَّ تدنِّي مستوى الكتابة لدى وارثي اللُّغة العربيَّة من الدَّارسين في جامعة زايد، وتذمّر المدرِّسين من هذه المشكلة وتكرارها، من خلال الاطِّلاع على كتابات الدَّارسين في اختبار الكفاية اللُّغويّة(15)، بالإضافة إلى حاجة قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد إلى تصوّر علميّ دقيق لطبيعة الأخطاء الكتابيَّة، ونسبة تكرارها عند الدَّارسين، جميع هذه المشكلات وغيرها دفعت بالباحثيْنِ إلى أن يدرسا هذه الظَّاهرة دراسة وصفيَّة إحصائيَّة تحليليَّة، وكي لا تصبح هذه الأخطاء عادة ومهارة لا تنفكُّ عن الدَّارس بعد تخرجِّه من قسم اللُّغة العربيَّة (16) اقتصرت هذه الدِّراسة على الطَّلبة الدَّارسين في جامعة زايد ضمن برنامج وارثي اللُّغة العربيَّة بعد أن حقَّقوا شروط الالتحاق بهذا البرنامج، ويمكننا القول بأنَّه لا يوجد تباين ملحوظ بينهم في خلفيَّاتهم الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة واللُّغويَّة، إذ تُعدّ اللُّغة العربيَّة هي اللُّغة الأمّ المكتسبة، واللّغة الإنجليزيَّة هي اللُّغة المزاحمة للعربيَّة عندهم نطقًا وكتابة. وقد بلغ عدد الدَّارسين (30)، منهم (12) طالبًا، و(18) طالبة، ومن الأمثلة على أخطائهم ما يأتي:

نوع الخطأ	الخطأ	الصَّواب
همزة القطع	اصبحت الحديقه اجمل	أصبحت الحديقة أجمل
التَّاء المربوطة	هذه الفترا جديده	هذه الفترة جديدة
إنّ وأخواتها	إنّ الوالدان كريمان	إنّ الوالدين كريمان
كان وأخواتها	لتكون شخص قويَّة ومجتهد	لتكون شخصاً قويًّا ومجتهداً
اشتقاق المصدر	لأنها تربيك تربيا	لأنها تربيك تربية
استبدال حرف بحرف	أحبُّ محاظرات اللُّغة العربيَّة	أحبُّ محاضرات اللُّغة العربيَّة

أهداف الدِّراسة:

لا تقف هذه الدّراسة عند حدود المشكلة وتشخيصها، بل ترنو إلى الإرتقاء بمهارة الكتابة وتجنّب الخطأ فيها لدى وارثي اللُّغة العربيَّة في جلِّ المؤسَّسات الأكاديميَّة الَّتي تضطلع بهذه المهمّة العظيمة، وإلى إفادة المدرِّسين في التَّعرّف إلى هذه الأخطاء وحصرها رجاة وضع الخطط العلاجيَّة التَّربويَّة السَّليمة لمعالجة هذه الأخطاء عند بناء منهاج ينبغي أن تُراعى فيه كيفيَّة تقديم هذا النَّوع من الأخطاء وطرائق تعليمها النَّاجعة، كما تصبو هذه الدِّراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- حصر الأخطاء الكتابيَّة ثمَّ تحليلها لدى الدَّارسين، وتوزيعها في ثلاثة مستويات: الإملاء، والصَّرف، والنَّحو.
- بيان أيّ المستويات اللُّغويّة السَّابقة أصعب عند الدَّارسين، بناء على طبيعة الأخطاء الَّتي وقعوا فيها.
- رصد الموضوعات اللُّغويّة الأكثر خطأ في كلّ مستوى على حدة (الإملائيّ، والصَّرفيّ، والنَّحويّ).
- مناقشة مصادر الأخطاء الكتابيَّة الَّتي ارتكبها الدَّارسون، المستنتجة من النَّتائج الإحصائيَّة.

- تقديم هذه الأخطاء إلى المدرِّسين في جامعة زايد، ليسهموا جميعًا في اقتراح الحلول العلاجيَّة وتطوير منهاج خاصٍّ بهذه الفئة، تُراعى فيه خصوصيَّة الدَّارسين الوارثين للُّغة العربيَّة عن غيرهم من الدَّارسين في جامعة زايد.

أهمِّيّة الدِّراسة:

تبدو أهمِّيَّة هذه الدِّراسة في كونها الدِّراسة الأولى الَّتي اختصّت بوارثي اللُّغة العربيَّة واقتصرت على هذه الفئة دون غيرها، بعد أن ثبت للباحثينِ اهتمام الباحثينَ بالنَّاطقين باللُّغة العربيَّة، وغير النَّاطقين بها، وافتقارالمكتبة العربيَّة لمصادر تخدم معلِّم هذه الفئة والباحث على حد سواء،– من خلال البحث الإليكتروني الموسّع في كبرى قواعد بيانات البحث التي أُتيح البحث فيها – فغاية هذه الدِّراسة في المقام الأوَّل هي التَّطوير، من خلال تقديمها تغذية راجعة عن مستوى هؤلاء الدَّارسين، وطبيعة الأخطاء الكتابيَّة لديهم، في قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد، وليكون المدرِّسون على وعي بأخطاء الدَّارسين، ممَّا سيُسهم بشكل كبير في اختيار الطَّرائق التَّعليميَّة المناسبة ومعايير تقويمها، واقتراح الطَّرائق العلاجيَّة لتفادي تكرار مثل هذه الأخطاء.

أسئلة الدِّراسة:

تحاول هذه الدِّراسة أن تجيب عمَّا يأتي:

1– ما المستوى اللُّغويّ الَّذي كثرت فيه أخطاء الدَّارسين في التَّعبير الكتابيّ دون غيره من المستويات؟

2– ما العناصر اللُّغوية، الَّتي كثرت أخطاء الدَّارسين فيها عند عمليَّة التَّعبير الكتابيّ؟

3– ما الأسباب الَّتي يمكن أن تفسِّر وقوع الدَّارسين بهذا الخطأ أو ذاك؟

4– كيف يمكن الاستفادة من نتائج منهج تحليل الأخطاء في بناء منهاج خاصّ بوارثي اللّغة العربيَّة في جامعة زايد؟

حدود الدِّراسة:

يقتصر تطبيق هذه الدِّراسة على الأخطاء الكتابيَّة عند وارثي اللُّغة العربيَّة، في جامعة زايد لعام 2016–2017 من خلال كتابات الدَّارسين التَّعبيريَّة، وقد اختار الباحثان كتابات الدَّارسين في اختبار مساق اللُّغة العربيَّة؛ لأنَّ الدَّارس لديه حرّيّة في التَّعبير كما يشاء، بالإضافة إلى حرصه على النَّجاح في المساق؛ لأنَّه متطلّب إجباريّ في خطَّته الدِّراسيَّة، كلُّ هذه الأسباب تساعد في كشف مستوى الطَّالب الحقيقيّ في الكتابة؛ إذ هذه الغاية القصوى من الدِّراسة.

مصطلحات الدِّراسة:

الكتابة: هي عمليَّة تحويل المسموع إلى مرئي، عن طريق مجموعة من الرّموز، الَّتي هي الحروف(17)، وإذا ما ربطنا مفهوم الكتابة بكلِّ مجتمع على حدة يمكننا القول بأنَّها نشاط عقليّ معقَّد يعبِّر به الفرد عن أفكاره من خلال رموز مرسومة متَّفق عليها لدى أفراد المجتمع الَّذين يشتركون في نظام كتابيّ موحّد بينهم.

الأخطاء الكتابيَّة هي: الكلمات الَّتي خرجت في رسمها عن نظام اللُّغة العربيَّة المتَّفق عليه عند الجمهور.

تحليل الأخطاء: جمع الْمَادّة اللُّغويّة، وتحديد الخطأ فيها، وتصنيفها، ووصفها، وشرحها.

وارثواللُّغة العربيَّة: هم الدَّارسون المنحدرون من أصول عربيَّة من جهة الأب أوالأمّ، ولكنَّهم لم يتلقّوا نصيبًا وافيًا من دراسة اللُّغة العربيَّة في المراحل التَّعليميَّة الأولى، ولم تكن العربيَّة بالنِّسبة لهم لغة تعليم في جميع مراحلهم التَّعليميَّة(18).

الكفاية اللُّغويّة: هي تلك المعرفة اللُّغويّة الَّتي تمكّن الدّارس من استخدام اللُّغة بدقَّة وطلاقة وقت الحاجة الآنيَّة لاستخدامها(19).

أسباب دراسة الخطأ الكتابيّ وفوائده:

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللُّغة العربيَّة، فهو من الأسس المهمَّة للتَّعبير الكتابيّ، وهو وسيلة لصحَّة الكتابة من حيث الصّورة الخطّيّة، فالخطأ الإملائيّ يشوّه الكتابة، وقد يعوّق فهم الجملة، فالحكم على مستوى الدَّارس يكون بالنَّظر إلى ما يكتبه؛ ويمكن أن يعزى سببَ وقوعه في الخطأ الكتابيّ إلى الأسباب الآتية:

1- أخطاء مرحليَّة: نابعة من تدخّل اللّغة الأمّ ويكون ذلك قبل أن يتمّ المتعلّم معرفة نظام اللّغة الثَّانية، إذ لغته الأمّ تمثّل النّظام الوحيد الّذي يستفيد منه في التعلّم.

2- أخطاء نابعة من سياق التّعلّم: أي الفصل الدّراسيّ، والمدرّس والموادّ التّعليميَّة، فقد تقود هذه الأسباب المتعلّم إلى تصوّر فرضيَّات خاطئة فيما يتعلَّق باللّغة وهو ما يسمَّى (بالمفاهيم الخاطئة)، فالمتعلّمون يرتكبون بعض الأخطاء بسبب شروحات خاطئة من المدرّس، أو بسبب تقديم خاطئ للكلمة في تركيب معيّن وأحيانًا بسبب تركيب تمَّ استظهاره في تمرين لم يكن سياقه ملائمًا.

3. أخطاء نابعة من داخل اللّغة الثَّانية نتيجة لأسباب منها:

أ- المبالغة في التّعميم: ويكون ذلك في استخدام استراتيجيَّات تعلَّمها الطَّالب في مواقف سابقة، وتشمل الحالات الَّتي يأتي فيها الدَّارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللُّغة المدروسة(20) كأن يتمّ تعليم الطَّالب قاعدة جمع بعض الكلمات مثل **بنت بنات**، فيقوم بالمبالغة في تعميم هذه القاعدة فيقول في جمع **قلم قلمات**.

ب- الجهل بقيود القاعدة: ويكون بتطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، فقد يتعلَّم الدّارس قاعدة ما لكنَّه لم يستكمل شروطها ومحترزاتها، ظنًّا منه أنَّه أحاط بها، أو لأنَّها لم تقدَّم له كاملة، ومثال ذلك جملة: **يذهبون التَّلاميذ إلى المدرسة**، بناء على: **التَّلاميذ يذهبون إلى المدرسة**.

ج- التّطبيق النّاقص للقواعد: كأن يستعمل جمع الكثرة مكان جمع القلّة؛ لجهله بأنَّ جمع القلّة لا يكون إلّا لما هو أقلّ من عشرة، أو يستعمل الياء والنون للجمع والمثنّى رفعًا ونصبًا وجرًّا.

وغالبًا ما يحدث التَّطبيق النَّاقص للقاعدة عندما يضطرّ الدَّارس إلى استعمال اللُّغة الثَّانية في وقت مبكِّر، أي قبل أن يصل إلى مستوى تعليميّ يؤهِّله لهذه المرحلة(21). فكثيرًا ما نسمع في قاعة الدَّرس من يقول أذهب إلى البيت، وهو يتكَّلم عن غيره، والصَّحيح: يذهب إلى البيت، ظنًّا منه أنَّ صيغة الفعل المضارع تأتي على هذا الشَّكل فقط.

د- الافتراضات الخاطئة: هذه الافتراضات تأتي نتيجة فهم خاطئ لأسس التَّمييز في اللّغة الثَّانية ويرجع هذا إلى عدم التَّدرّج في تدريس الموضوعات، أو لاعتقاد الدَّارس بأنَّ كلمات معيَّنة في اللّغة العربيَّة مثلًا مؤنَّثة وهي مذكَّرة، أو العكس، أو يعتقد أنَّ صيغة المضارع في العربيَّة تكون للزَّمن الحاضر أو المستقبل، وأنَّ صيغة الماضي دائمًا للزَّمن الماضي مثل: **لم يذهب محمَّد إلى المدرسة صباحًا**، فيقول: لم **ذهب محمَّد إلى المدرسة صباحًا**. كما نلاحظ عند بعض الدَّارسين بعد تعلّمه حروف التأنيث في اللّغة العربيَّة، من مثل (اء) في كلمة (سناء)، فيفترض افتراضًا خاطئًا أنَّ كلمة (أنبياء) مؤنَّثة.

هـ- التَّبسيط: لجوء الدَّارس إلى إنتاج تركيب مبسَّط تبسيطًا مخلًا بدلًا عن التَّركيب السَّليم الكامل كأن يخلو التَّركيب من حروف الجرّ، أو أدوات العطف، أو الضَّمائر، أو الموصولات، ونحو ذلك من الأدوات الضَّروريَّة لصحَّة الجملة، كما أنَّ هناك أخطاء سببها المنهج بمفهومه العامّ، من كتب ومعلِّمين، وطرائق تدريس، ووسائل، وتقويم، فقد تركِّز بعض المناهج على أنماط معيّنة في جمل مصنوعة، والمبالغة في تصويب أخطاء الدَّارسين فيها وإهمال الاستعمال الطبيعيّ للأنماط الأساسيَّة في اللّغة، كما يمكن أن يكون المدرّس نفسه سببًا في وقوع طلَّابه في الأخطاء، فخطأ المدرّس في الأصوات، أو القواعد النَّحويَّة، أو عدم التزامه بالعربيَّة الفصحى أمام

طلَّابه يؤدّي إلى وقوع طلَّابه في الخطأ نفسه(22). وهذا ما يسمَّى بِـ (المفاهيم الخاطئة) فالمتعلّمون يرتكبون بعض الأخطاء بسبب شروحات خاطئة من المعلِّم، أو بسبب تقديم خاطئ للكلمة في تركيب معيَّن وأحيانًا بسبب تركيب تمَّ استظهاره في تمرين لم يكن سياقه ملائمًا.

فوائد دراسة الخطأ الكتابيّ:

1- كشف ضعف الدَّارسين وأسباب وقوعهم في الأخطاء الكتابيَّة، إضافة لاقتراح الخطط العلاجيَّة المناسبة لهم.
2- المساعدة في إعداد الموادّ الدّراسيّة وفق أسس علميَّة سليمة لمعالجة الضَّعف الكتابيّ عند الدَّارسين.
3- الوصول إلى الأساليب السَّليمة في تقويم الإنتاج اللّغويّ الكتابيّ للدَّارسين(23).

المبحث الثَّاني:

الطريقة والإجراءات

منهج تحليل الأخطاء

الخطأ ضدّه الصَّواب، وهو خروج رسم حروف المفردة العربيَّة عن العرف الكتابيّ المُتّفق عليه لدى الجمهور؛ ويضيف الأصفهاني في مفهوم الخطأ أن تقرأ الشَّيء خلاف ما أراده الكاتب وعلى غير ما اصطلح عليه في تسميته (24). ومنهج تحليل الأخطاء لا يخرج من إطار علم اللّغة التَّطبيقيّ، بل يعدُّ ثمرة من ثمرات هذا المنهج لاهتمامه بدراسة اللُّغة الَّتي ننتجها نطقًا وكتابة، فمن خلاله نتفحَّص تلك اللُّغة ومستوى الكفاية لدى متحدِّثها بناء على طبيعة الأخطاء الَّتي يقع بها دارسو هذه اللُّغة في أثناء عمليَّة إنتاج اللُّغة (المنطوق والمكتوب).

مراحل دراسة الأخطاء:

1- التّعرّف إلى الخطأ: تعدّ هذه الخطوة الأولى في دراسة الأخطاء، إذ يقوم الباحث بالنَّظر إلى الإنتاج اللّغويّ، ويحدّد مكان الأخطاء لتحديد المكان الَّذي خرج فيه الطَّالب على القواعد الَّتي تحكم الاستخدام اللّغويّ.

2- تصويب الخطأ: أي توضيح أوجه الانحراف عن القاعدة المعنيَّة.

3- توصيف الخطأ: ويراد به وصف الخطأ بناء على ما قام الطَّالب بمخالفات للقواعد المتّفق عليها كأن يذكِّر ما حقّه التّأنيث أو العكس، ثمَّ نصنّفه نحويًّا كان، أو صرفيًّا، أو إملائيًّا، أو دلاليًّا.

4- تفسير الخطأ: أي بيان الأسباب الَّتي قادت الطَّالب إلى الخطأ مثل: التَّأثّر باللّغة الأمّ عند تعلّم اللّغة الثَّانية، أو القياس الخاطئ، أو التّعميم(25).

العيِّنة: اختيارها وتصميمها

تركَّزت هذه الدِّراسة على الطَّلبة الدَّارسين في جامعة زايد في العام الدِّراسيّ 2017/2016م، الملتحقين ببرنامج وارثي اللُّغة العربيَّة بعد أن حقَّقوا شروط الالتحاق بهذا البرنامج، ويمكننا القول إنَّه لا يوجد تباين ملحوظ بينهم في خلفيَّاتهم الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة، وتعدُّ اللُّغة العربيَّة هي اللَّغة الأمّ المكتسبة، واللُّغة الإنجليزيَّة هي اللُّغة المزاحمة للعربيَّة عندهم. بلغ عدد الدَّارسين (30)، منهم (12) طالبًا، و(18) طالبة وهم الَّذين لم يجتازوا اختبار الكفاية اللُّغويّة الَّذي يعقده قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد، أو أنَّ شروط الاختبار لا تنطبق عليهم.

منهج الدِّراسة:

استخدم الباحثان عدَّة مناهج تخدم هذه الدِّراسة، أوَّلها المنهج الإحصائيّ الكمّيّ الَّذي يختصُّ بإحصاء الظَّواهر اللُّغويّة كلّها، ورصدها في جداول متخصِّصة، وإيجاد العلاقات بين الأسباب والنَّتائج، والتَّعبير عنها (رقميًّا)، وتعميم نتائجها على حالات أخرى، ثمَّ المنهج التَّطبيقيّ، إذ قام الباحثان بتصنيف الأخطاء وفقاً لنوعيَّة هذه

الأخطاء، وأخيرًا المنهج التَّحليليّ الَّذي ساعد في تحليل الأخطاء الَّتي رصدها الباحثان في عيّنات المجموعة.

أدوات الدِّراسة:

هي الموضوعات الثَّلاث الَّتي طلب الباحثان كتابتها من الطَّلبة في مدة زمنيَّة محدَّدة، وكان الموضوع الأوَّل بعنوان: "الأمُّ"، والموضوع الثَّاني بعنوان: "الحوادث المروريَّة"، والموضوع الثَّالث بعنوان: "اللُّغة العربيَّة"، وهي موضوعات سرديَّة من الموضوعات الَّتي تعوّد الدَّارسون كتابتها، ولم يكن الموضوع بفكرته مفاجئًا للدَّارس أو أعلى من مستواه الفكريّ.

والجدول الأساسيّ الَّذي رصدت فيه الأخطاء في الثَّلاثة موضوعات عيِّنة الدِّراسة، والَّذي يعدُّ أساس الدِّراسة إذ قسَّم الباحثان الجدول إلى ثلاثة أقسام، وحصرا في كلّ قسم منها الأخطاء بحسب نوعها، ثمَّ جمعت العيِّنات من الموضوعات الثَّلاثة ، الَّتي وصل طول بعضها إلى (200) كلمة.

بعد جمع كتابات الدَّارسين قام الباحثان بتصحيح كتاباتهم، ورصد الأخطاء الكتابيَّة، ثمَّ قاما بتصنيفها على ورقة خارجيَّة وفق أنواعها: إملائيَّة كانت، أوصرفيَّة، أونحويَّة، ثمّ حُسبت تكرارات كلّ نوع منها، ونسبها المئويَّة بالتَّفصيل، بالإضافة إلى رصد المجموع العامّ للكلمات لكلّ موضوع وكل ورقة إجابة على حدة.

وقد لجأ الباحثان إلى الجداول لرصد تلك الأخطاء بصورها كافَّة، بحيث يتَّضح منها نوع الخطأ، ونسبته المئويَّة، وبذلك نستطيع أن نحدِّد شيوع الخطأ من عدمه عند الدَّارسين، والنِّسبة المئويَّة الأعلى الَّتي حقَّقها كلّ خطأ.

فالقسم الأول كان للأخطاء الإملائيّة الَّتي تضمّ مواضع الشَّدَّة(26)، والألف اللَّيِّنة في الحروف، وأل الشَّمسيَّة، والهمزة المتوسِّطة على الألف وعلى الواو والياء وعلى

السَّطر، والهمزة المتطرِّفة، وتنوين النَّصب، والتَّاء المفتوحة والمربوطة، وحذف الألف في بعض الأسماء والحروف، ووصل حرف حقّه الفصل، ودخول اللَّام على الأسماء، سواء بدأت بلام أم بحرف آخر، وألف التَّفريق، والضّمير المتَّصل (ه)، والهاء في اسم الإشارة للمؤنَّث القريب (هذه)، وألف تنوين النَّصب. والقسم الثَّاني حوى الأخطاء الصَّرفيّة الَّتي تضمُّ إبدال حرف بحرف، وزيادة حرف أو نقصانه، وفصل حرف حقُّه الوصل، وهمزتي القطع والوصل، وتقديم حرف أو تأخيره، وإشباع الحركات. ثمَّ القسم الثَّالث للأخطاء النَّحويّة الَّتي تضمّ المفعول به، والفاعل، والصِّفة والموصوف، وصيغ الفعل المضارع، والحال، والمضارع المجزوم، وتصريف الضَّمائر مع الأفعال، ومطابقة الفعل لفاعله، والاسم المنقوص، وجمع المذكَّر السَّالم المضاف، وإسقاط الأسماء الموصولة، والمطابقة بين الاسم المفرد واسمه الموصول، وجمع المؤنَّث السَّالم، والمضاف والمضاف إليه، والأفعال الخمسة، والمطابقة بين الاسم والضَّمائر المنفصلة، وإعراب إنَّ وأخواتها، وإعراب الفعل المضارع المنصوب، والجارّ والمجرور، وكان وأخواتها، والعدد والمعدود، والتَّذكير والتَّأنيث، والمبتدأ والخبر، والتَّمييز، والمثنَّى، وإعراب الأسماء الخمسة، والمطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه.

المعالجة الإحصائيَّة:

قام الباحثان بجمع جميع الأخطاء الكتابيَّة في اختبارات الدَّارسين، وتصنيفها وفق المستويات اللُّغويَّة المدروسة، ثمَّ فُرِّغت وأدرجت في جداول مستقلّة كي تستنبط منها النَّتائج والنّسب المئويّة، وتصاغ في قواعد عامّة تحدَّد في ضوئها طبيعة الأخطاء الكتابيّة، وأسباب حدوثها، الَّتي جاءت بناء على أسباب عائدة مرّة إلى النّظام العربيّ اللّغويّ وأخرى إلى الدّارس نفسه.

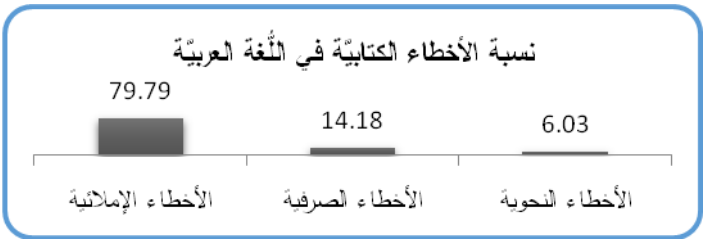
وتكمن أهمِّيَّة هذه الاختبارات بمقارنة نتائج الموضوعات الثَّلاثة، ورصد الأخطاء الَّتي وردت في كلّ موضوع على حدة، ومقارنة النَّتائج في الموضوعات الثَّلاث، لقياس تطوّر الطَّالب في المدة الزَّمنيّة المحدّدة، ومعرفة الأخطاء المتتالية من مراحل

انتظام هذه الأخطاء عند الطَّالب، ومن خلال هذه المقارنة والنَّتائج يمكن أن نفسّر كيفيَّة تطوُّر الطَّالب الأدائيّ بالاختبار.

جدول رقم (1)

الأخطاء الإملائيّة والصَّرفيّة والنَّحويّة بشكل عامّ

الأخطاء الإملائيّة		الأخطاء الصَّرفيّة		الأخطاء النَّحويّة		الإجماليّ	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1655	79.79	294	14.18	125	6.03	2074	100



الرَّسم البيانيّ (1)

الأخطاء الإملائيّة والصَّرفيّة والنَّحويّة بشكلّ عامّ

يبيّن الجدول رقم (1) عدد الأخطاء اللُّغويّة في كلّ من المستويات اللُّغويّة الثَّلاثة، والنِّسبة المئويَّة لكلّ منها إلى العدد الكلّيّ للأخطاء.

المبحث الثَّالث

تحليل النَّتائج ومناقشتها

كما سيظهر فيما يأتي من جداول النَّتائج الإحصائيَّة للأخطاء الكتابيَّة الّتي وقعت فيها عيِّنة الدِّراسة فقد كانت الأخطاء كما يأتي مرتَّبة ترتيبا تنازليًّا حسب نسبتها:

أ- الأخطاء الإملائيَّة، وكانت نسبتها (79.79%) من نسبة الأخطاء الكتابيَّة التَّي وقع فيها أفراد عيّنة الدّراسة وتمثَّلت فيما يأتي:

1. مواضع الشَّدة: تعدُّ الشَّدّة حرفًا وليست حركة، كما يظنّ الكثير من الدّارسين، ولا شكّ أنّ إقصاءها من الكلمة عند رسمها يؤدِّي إلى تغيير المعنى المراد، هذا من جهة ومن جهة أخرى، فإنّ تعليم (أل) الشَّمسيَّة يقتضي بالضَّرورة التَّوضيح للمتعلّم بأنَّ ما بعدها يكون حرفًا مشدَّدًا وبذلك يكون لازامًا إثباتها في مواضعها.
2. الألف اللّيّنة المقصورة في الحروف: يرجع الخطأ في كتابتها نظرًا لتشابهها والألف القائمة، وما على المدرّس إلَّا أن يشير لطلبته بأنَّها في كلِّ الحروف قائمة إلّا في بعضها مثل: إلَّا، ومهما... وتدريبهم على كتابتها.
3. أل الشَّمسيَّة: ويعود الخطأ في كتابتها إلى صعوبات داخل اللّغة العربيَّة، تتمثَّل في كثرة استخدامها لِـ (أل) التَّعريف ووجوهها، والافتراض لدى الطّلَّاب، أو التَّعميم، والجهل بالقاعدة وربَّما اللامبالاة(27)، فضلاً عن أنَّ اللّغة العربيَّة تتفرّد بِـ (أل التَّعريف).
4. الهمزة بجميع أشكالها: الهمزة تشكّل تحديًّا كبيرًا لدى متعلِّمي اللّغة العربيَّة ، وتظلّ أخطاء كتابتها مصاحبة لهم حتَّى في مراحلهم التَّعليميَّة المتقدِّمة؛ وذلك بسبب قواعدها الكثيرة، وتشكّلاتها المختلفة حسب موقعها المكانيّ في سياق الجملة العربيَّة.
5. التَّاء المربوطة: إنَّ عدم التَّمييز بينها وبين التَّاء المفتوحة هو عدم ترسيخ قاعدة التَّمييز بين التَّاء المربوطة والتَّاء المفتوحة في ذهن الطَّالب أثناء التَّدريس؛ إضافة لقلَّة التَّدريبات عليها.
6. المدّ: لعلَّ سبب وقوع أفراد عيّنة الدّراسة في هذا الخطأ هو السَّبب ذاته في كتابة أشكال الهمزة؛ لأنَّ المدَّ يعدّ بابًا من أبواب الهمزة.
7. اللَّام الدَّاخلة على كلمات تبدأ بلام: وسبب الوقوع في مثل هذا الخطأ هو اعتقاد الطَّالب بأنَّ الّلام في (أل) التَّعريف هي الَّتي ينبغي أن تثبت فقط.

8. الألف الفارقة: من البديهيّ والمعروف لدى الجميع أن هذه الألف تكتب ولا تلفظ؛ ولذلك يخطئ الطَّالب في كتابتها؛ لجهله بقاعدتها.

9. الضَّمير المتَّصل (الهاء): يخلط بعض الطّلاّب بين (التَّاء المربوطة، والتَّاء المفتوح، والهاء الواقعة ضميرًا آخر الكلمة) أمَّا التَّاء المربوطة والمفتوحة فقد أوجزنا سبب وقوع الخطأ بهما، وبالنّسبة للضّمير (الهاء) بإعجامها بوضع نقطتين عليها، فهذا يعود الخطأ فيه إمَّا للمدرّس عندما يلفظ الكلمات، أو عندما يكتبها على السَّبّورة، أو لعدم متابعته كتابات طلبته وتصحيحها أمامهم، فيؤدّي ذلك إلى ما يسمَّى (الافتراضات الخاطئة) لدى الطَّالب.

والجدول الآتي يُبرز أمثلة على هذه الأخطاء، والنّسب المئويَّة لكلّ خطأ.

الجدول رقم (2)

نسبة الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة في اللُّغة العربيَّة

الأخطاء الإملائيَّة	عدد الكلمات	النّسبة%
مواضع الشّدة	1525	92.15
التّاء المربوطة	48	2.9
المدّ	18	1.09
الهمزة المتطرّفة	11	0.66
الهمزة المتوسِّطة على ياء	8	0.48
أل الشَّمسيَّة	7	0.42
الهمزة المتوسِّطة على واو	7	0.42
الهاء (ضمير)	6	0.36
التّاء المفتوحة	5	0.3
ألف التَّفريق	5	0.3
اللّام الدَّاخلة على كلمة تبدأ بأل	5	0.3

الألف اللّيِّنة في الحروف	3	0.18
الهمزة المتوسِّطة على السَّطر	1	0.06
الهمزة المتوسِّطة على ألف	1	0.06

الرَّسم البيانيّ(2)

الأخطاء الكتابيَّة الإملائيّة

الجدول رقم (3)

أمثلة على أخطاء الدَّارسين الإملائيّة وتصويبها

الخطأ	الصَّواب
مهما	مهمَّاً
الا	إلى
اجتماعي	الاجتماعيّ
السوءال	السُّؤال
لأبناءهم	لأبنائهم
متئثّر	متأثِّر
إضاعت	إضاعة
معلمه	معلِّمة
الأخرين	الآخرين
رأيت أصدقائهم	أصدقاءهم
لامِّ	للأمِّ
ماتو	ماتوا
تشاهدة	تشاهده
ربطة	ربطتْ

ب- الأخطاء الصَّرفيَّة، وجاءت نسبتها (14.18%) من نسبة الأخطاء الكتابيَّة التَّي وقع بها أفراد عيّنة الدّراسة وتمثَّلت فيما يأتي:

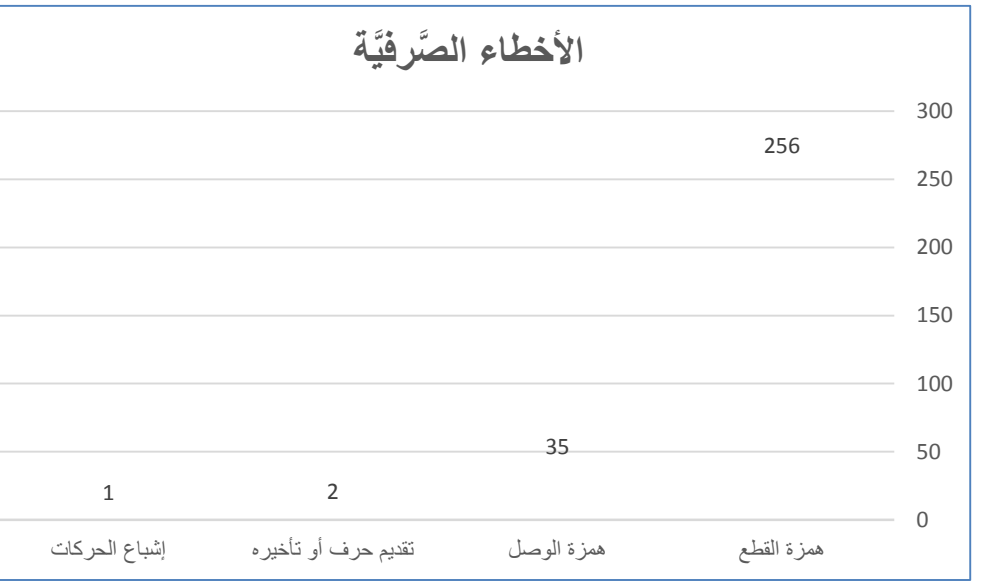
1. همزتا الوصل والقطع: بطبيعة الحال يرجع سبب وقوع الطَّالب في هذا الخطأ إلى عدم التَّمييز بين الهمزتين، ويكون تدريب الطّالب الكتابي المكثَّف، وبيان الحالات التّي تكون فيها الهمزة همزة قطع أو همزة وصل وتدريبه على كيفيَّة التَّمييز بينهما.
2. إشباع الحركات: يرجع ذلك إلى الخطأ في نطق الأصوات، إذ من الممكن أن يقوم الطالب أثناء كتابته بنطق الحروف، فيطيل الحركات قراءة مما يقوده إلى ترجمة الخطأ كتابة كما نطقه.

3. تقديم حرف أو تأخيره: ويعود سبب ذلك إلى السّرعة الزَّائدة في الكتابة، وعدم التَّركيزفي الحروف المراد كتابته، ويمكن أن يكون اعتماد المتعلِّم على حفظ صورة الكلمة من غير اكتساب قواعد كتابة الكلمة(28). 4. زيادة حرف أو حذفه: ويرجع ذلك إلى السّببين السَّابقين، أولتقارب مخارج الحروف في اللّغة العربيَّة.

جدول رقم (4)

نسبة الأخطاء الكتابيَّة الصَّرفيّة في اللُّغة العربيَّة

الأخطاء الصَّرفيّة	عدد الكلمات	النّسبة المئويَّة
همزة القطع	256	87.08
همزة الوصل	35	11.90
تقديم حرف أو تأخيره	2	0.68
إشباع الحركات	1	0.34



الرَّسم البيانيُّ(3)

الأخطاء الكتابيَّة الصَّرفيَّة

و الجدول الآتي (الجدول رقم5) يبيِّن لنا بعضاً من الأمثلة على ما سبق ذكره من الأخطاء.

جدول رقم (5)

أمثلة على أخطاء الدَّارسين الصَّرفيّة وتصويبها

الخطأ	الصَّواب
اسباب	أسباب
يقودهو	يقوده

البني	النَّبيّ
إثنين	اثنين

ج- الأخطاء النّحويَّة، وكانت نسبتها (6.03%) من نسبة الأخطاء الكتابيَّة التَّي وقع فيها أفراد عيّنة الدّراسة وتمثَّلت فيما يأتي:

1. المفعول به: لا شكّ في أنَّ السَّبب الرّئيس في الأخطاء النّحويَّة بشكل عامّ، هو تشعّب قواعد االنّحو العربيّ، وصعوبة الإلمام بها، خاصَّة ممَّن لا يولي مهارتي القراءة والكتابة عناية كافية.
2. الفاعل: الاختلاف الواضح بين صيغ الاسم في اللّغة العربيَّة واللّغة الإنجليزيَّة سبب وقوع هذا الخطأ، فكما هو معروف علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة، خاصَّة باللّغة العربيَّة دون غيرها؛ ولأنَّ النِّظام القواعديّ للُّغة الإنجليزيَّة هو السَّائد لدى الدّارسين فقد أسقط جلُّهم هذا النِّظام على القواعد العربيَّة وكان قياسهم خاطئًا هنا.
3. الصّفة والموصوف: لعلَّ أكثر الأسباب المؤدّية إلى وقوع الطّالب في هذا الخطأ هو قلّة التّدريب عليه في المنهاج الَّذي درسه، وكذلك إلى الاختلاف بين نظام الصِّفة في اللّغة العربيَّة والإنجليزيَّة الَّتي تُعدُّ لغة تعليم لدى عيِّنة الدِّراسة، إضافة إلى عدم قدرة الطّالب على التمكّن من قاعدة التَّابع والمتبوع في العربيَّة.
4. صيغ الفعل المضارع والأفعال الخمسة: إنّ صيغ الفعل في اللّغة الإنجليزيَّة من غير شكّ تخالف تمامًا حالات الفعل في العربيَّة من رفع ونصب وجزم، فكلّ حركة لها معانٍ وظيفيَّة كثيرة، وهذا غير موجود في اللّغة الإنجليزيّة؛ ممّا أدى إلى وقوع الطَّالب في مثل هذا الخطأ، عدا عن ذلك تشعّب قواعده من بنائه للمعلوم والمجهول، وإسناده لواو الجماعة، وألف الاثنين، وياء المخاطبة.
5. الحال: الخلط بينها وبين الصّفة، والمفعول به؛ وهذا مرجعه إلى تعدّد القواعد النّحويَّة الخاصَّة بهذا الباب من أبواب النَّحو.

6. الأسماء الموصولة: السَّبب المباشر لوقوع الطَّالب في مثل هذا الخطأ هو ما يسمَّى بظاهرة (التَّبسيط) وهي أن يلجأ الدَّارس إلى إنتاج تركيب مبسَّط تبسيطًا مخلًّا بدلًا عن التَركيب السَّليم الكامل، كأن يخلو التَّركيب من حروف الجرّ، أو أدوات العطف، أوالضَّمائر، أو الموصولات، ونحو ذلك من الأدوات الضَّروريَّة لصحّة الجملة.

7. الجموع: السَّبب في هذا الخطأ هو تشعّب قواعد الجموع، وصعوبة الإلمام بها، أو للتّطبيق النّاقص للقاعدة إذ يستعمل الطَّالب الياء والنون في جميع الحالات، الرَّفع، والنَّصب، والجرّ، وأحيانًا بسبب قياس قاعدة على أخرى(29).

8. المضاف والمضاف إليه: تجلَّى هذا الخطأ بإضافة (أل) إلى المضاف؛ ويرجع سبب ذلك إلى قلة المران عليه، أوبيئة المتعلّم.

9. إنَّ وأخواتها وكان وأخواتها: ربَّما يرجع السَّبب في الوقوع بهذا الخطأ أنَّ الطَالب لا يدرك عمل إنّ وأخواتها، وكان وأخواتها، ولتشعّب القواعد الخاصّة بتقدّم خبرها على اسمها في حالات مخصوصة، وأيضًا ما يخصّ كان وبعض أخواتها في تصريفاتها من الماضي إلى المضارع، إلى الأمر، كما أنَّ اتّصال الضّمائر بهما في بعض الحالات يوقع الطّالب في خطأ كتابة خبرها.

10. الجارّ والمجرور: والسّبب في وقوع الخطأ هو عدم تدرّب الطَّالب على توظيف دلالات حروف الجرّ، مع أنَّ بعض الحروف تنوب أحيانًا عن بعضها(30).

11. العدد والمعدود: لا شكَّ في أنَّ باب العدد والمعدود من الأبواب المتشعّبة، وحصرها يصعب على أبناء اللُّغة العربيَّة، ما لم تدرَّس هذه القواعد بالتَّدرّج، وتربَط بالقواعد الَّتي تعلَّمها سابقًا، مع تكثيف التَّدريبات الخاصَّة بتعليمها.

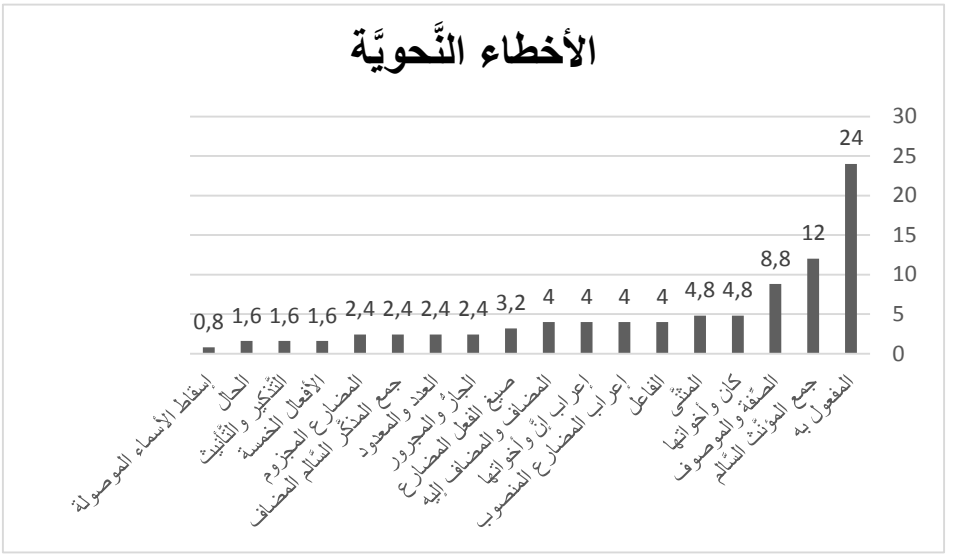
12. التَّذكير والتَّأنيث: هناك أخطاء تطوّريّة ناتجة عن فهم خاطئ لأسس التّمييز في اللّغة الهدف، ويعزى هذا إلى سوء التّدرّج في تدريس الموضوعات، أو لاعتقاد الدّارس بأنّ كلمات معيّنة في اللّغة العربيّة مثلًا مؤنّثة وهي مذكّرة والعكس، كما لا يخفى علينا أيضًا تعدّد أنواع المؤنّث من مؤنَّث حقيقيّ إلى مجازيّ، وكذلك من حيث اتّصاله بعلامة تأنيث إذ يصنَّف على أنه لفظيّ، ومعنويّ ولفظيّ معنويّ.

في الجدول الآتي (رقم 6) تظهر فروع المستوى النَّحويّ وعدد الأخطاء والنِّسبة المئويَّة لكلّ منها:

الجدول رقم (6)

الأخطاء النَّحويَّة	عدد الكلمات	النّسبة المئويَّة
المفعول به	30	24.00
جمع المؤنَّث السَّالم	15	12.00
الصِّفة والموصوف	11	8.80
كان وأخواتها	6	4.80
المثنَّى	6	4.80
الفاعل	5	4.00
إعراب المضارع المنصوب	5	4.00
إعراب إنَّ وأخواتها	5	4.00
المضاف والمضاف إليه	5	4.00
صيغ الفعل المضارع	4	3.20
الجارُّ والمجرور	3	2.40
العدد والمعدود	3	2.40
جمع المذكَّر السَّالم المضاف	3	2.40
المضارع المجزوم	3	2.40
الأفعال الخمسة	2	1.60
التَّذكير والتَّأنيث	2	1.60
الحال	2	1.60
إسقاط الأسماء الموصولة	1	0.80

نسبة الأخطاء الكتابيَّة النَّحويّة في اللُّغة العربيَّة



الرَّسم البيانيّ (5)

الأخطاء النَّحويّة

و الجدول الآتي (الجدول رقم7) يبيِّن لنا بعضاً من الأمثلة على ما سبق ذكره من الأخطاء النَّحويَّة.

جدول رقم (7)

أمثلة على أخطاء الدَّارسين النَّحويّة وتصويبها

الخطأ	الصَّواب	الخطأ	الصَّواب	الخطأ	الصَّواب
يعطيك مجال	مجالاً	متعلمين اللغة	متعلِّمي اللُّغة	لوالداك	لواديك
قام الوالدين	قام الوالدان	هم استهتروا	الَّذين استهتروا	ووالديك	والداك
السّيَّارة المسرع	السَّيَّارة المسرعة	تعاني منها المجتمع	المجتمعات	كانت حامل	حاملاً
أن يعاملونك	يعاملوك	أمام والدينك	والديك	تسع شهور	تسعة شهور
رجع الأب حزين	حزينًا	لأنَّهم	لأنّهما	لا ترمي	لا ترمِ

الخاتمة والتَّوصيات

الخاتمة

وبعد، فقد لاحظنا من خلال ما تقدَّم أنَّ الأخطاء الكتابيَّة لها أسبابها عند الدَّارسين للّغة العربيَّة من وارثي اللّغة، ولعلَّ من هذه الأسباب الخلط في استعمال الهمزة في مواضعها المتعدِّدة، والخطأ في استعمال حروف المعاني عمومًا، وحروف الجرّ على وجه الخصوص (حذفًا، وإضافة، واختيارًا خاطئًا)، ومن الأسباب أيضًا إهمال كتابة الشَّدة في مواضعها، إذ تعدَّ حرفًا، وعدم التَّمييز بين حركات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة، ومشكلة الإفراد والتَّثنية وتعدّد الجموع، وظاهرتا التَّذكير والتَّأنيث والتَّعريف والتَّنكير.

ويظهر لنا أنَّ هذه الأخطاء يرجع سببها إلى جهل الطَّالب بالقاعدة الَّتي تحكم الظَّاهرة اللّغويَّة، أو لأنَّ هذه القاعدة لم تثبت في ذهن الدَّارس، لقلَّة ممارستها، ولقلَّة

التَّدريبات الَّتي تتبع قاعدتها أثناء التَّدريس، أو لتشعب القواعد الَّتي تضبط هذه الظَّاهرة.

ومن هنا فإنَّ على مؤلّفي مناهج وارثي اللُّغة العربيَّة أن يراعوا مثل هذه القضايا اللُّغوية عند تأليف هذه المناهج، فبعض المناهج المُقدّمة لهم لا يوجد فيها تدريبات علاجيَّة للأخطاء الكتابيَّة، كما أنَّ قلَّة الوسائل التَّعليميَّة الحديثة، وعدم تهيئة البيئة التَّعليميَّة، وعدم توفّر البيئة اللّغويَّة السَّليمة يؤدِّي إلى ضعف مستوى الدَّارسين، خاصَّة في مهارة الكتابة، فلا بدَّ من الاهتمام بما تقدَّم، والاهتمام بالمنهج والتَّدرُّج فيه، ومراعاته للفروق الفرديَّة للدَّارسين وذلك بتقويمه من فترة لأخرى.

التَّوصيات

توصي الدِّراسة بمايلي:

1. اهتمام المدرّس بالنَّشاطات الصَّفّيّة والتَّدريبات المنزليَّة المساندة لها عند تعليمه مهارة الكتابة، وعلاج الأخطاء الكتابيَّة أمام الدَّارسين، لمعرفة أخطائهم تلافيًا للوقوع فيها مرَّة أخرى.
2. كثير من المدرّسين يستخدم اللّهجة العامِّيَّة أثناء الشَّرح ممَّا يؤثّر تأثيرًا سلبيًّا في عمليَّة التّعلّم، وخاصَّة في تعلّم الكتابة، وهنا لا بدَّ من الابتعاد كلّيًّا عن اللّهجة العامّيّة.
3. إنَّ استخدام بعض المدرّسين طريقة التَّرجمة في أثناء التَّدريس، يعدُّ سلبيَّة لا بدَّ من التخلّص منها؛ لما لها من تأثير في مهارة الكتابة، إذ سيتأثّر الدَّارس بمدرِّسه، ويعتمد على اللُّغة الوسيطة اعتمادًا كبيرًا في أثناء كتاباته.
4. بعض المدرّسين تغلب عليه لهجته العامِّيَّة في أثناء تدريسه، فينطق بعض الأصوات نطقًا لا يوافق نظام اللّغة الفصيحة؛ ممّا يوقع الطَّالب في الخطأ الكتابيّ، فلا بدَّ للمعلّم أن ينطق الأصوات نطقًا سليمًا وأن يقوم بتدريب تلاميذه على ذلك تدريبًا مكثَّفًا.

5. عند تدريس النَّحو، لا بدَّ من استخدام النَّحو التّطبيقيّ الذي يُعنى بصحَّة استخدام الظَّواهر اللُّغويَّة في الخطاب العامّ دون الخوض في شروحات هذه القواعد، كي يتمكَّن الدَّارسون من استيعاب الظَّواهر النَّحويَّة من خلال سياقها.

6. عند تدريس الإملاء، لا بدَّ للمدرّس من الاهتمام بتعليم قواعدها على وجه العموم، وبكتابة الشَّدَّة في مواضعها على وجه الخصوص، وتكون الخطوة الأولى في ذلك أن يبدأ المدرّس بنفسه أوَّلًا.

7. قليل من المدرّسين من يعمد إلى تحليل نتائج اختبارات طلبته في مهارة الكتابة، مع أنَّ تحليلها يهدينا إلى موضع الخلل، وبالتَّالي إلى وضع الحلول، سواء للأخطاء الكتابيَّة أم لمهارات اللّغة كلِّها.

8. تتعدَّد أنواع الخطوط في اللّغة العربيَّة، ولا بأس في أن يتعلَّمها الدَّارس، ولكن في مراحل متقدِّمة من تعليمهم، ولا بدَّ أوّلًا من الاهتمام بخطّ النَّسخ الَّذي يبرز بوضوح صورة الحرف كاملة وواضحة من غير تغيير، وهو أيضًا الخطّ الَّذي ينبغي أن يُطبع به الكتاب المقرَّر.

9. الاهتمام بتدريس المهارات اللُّغويَّة الأخرى (الاستماع، والمحادثة، والقراءة) لدى دارسي اللُّغة العربيَّة من الوارثين بالبحث وبناء المناهج الَّتي تفتقر لها هذه الفئة.

الهوامش

[1] غافل مصطفى: **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم**، عمّان، 2005، ص146.

[2]- العصيليّ عبدالعزيز: **أساسيَّات تعليم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بلغات أخرى**، جامعة أمّ القرى،2005،ص25.

[3]- النّاقة محمود كامل: **أساسيَّات تعليم اللّغة العربيَّة لغير العرب**، الخرطوم، 1978، ص94.

[4]- جاسم جاسم علي"تحليل الأخطاء الكتابيّة في العدد"، **مجلّة العلوم العربيّة والإنسانيّة**،المجلّد66-96، 2012، ص3.

[5]- مدكور علي أحمد: **تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها النّظريَّة والتّطبيق**، ط1، إيمان علي هريديّ، دار الفكر العربيّ،القاهرة، 2006، ص.118

[2]- إلّا ما تناثر هنا وهناك من اجتهادات فرديَّة، أو ترجمات حرفيَّة عن دراسات أعدّت باللُّغة الإنجليزيَّة وغيرها، وما يقصده الباحثان من ندرة الدِّراسات في اللُّغة العربيَّة هي الدراسات الَّتي كان محورها الرَّئيس وارثي اللغة العربيَّة على وجه الخصوص- دون مشاحة في الاصطلاح والتسمية،

فئمّة من يُطلق عليهم: طلبة الإرث اللغوي ، أو طلبة التراث... إذ ليس من شأن هذه الدّراسة تأصيل المصطلح والبحث في إشكاليّته، بل اهتدت إلى مصطلح وارثي اللغة لشيوعه وكثرة تكراره لدى الجمع الغفير من الباحثين.

[7]- اليافعيّ منال نبيل قاسم: **الأخطاء التّركيبيَّة لدى متعلّمي اللّغة العربيَّة طلبة برنامج متعلّمي اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجًا**، قطر،2016، ص11-17.

[8]- هارون هاجر خامس: **تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى طلّاب قسم اللّغة العربيّة بجامعة كتسينا نيجيريا**، رسالة دكتوراة، الخرطوم، 2015،ص120.

[9]- Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner "Alhaisonil, Eid Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program", **Published by Canadian Center of Science and Education,** Vol. 8, No. 3; 2015 University of Hail, Saudi Arabia,2015,P.188.

[10]- Sawalmeh, Murad**, Error Analysis of Written English Essays: The case of Students of the Preparatory Year Program in Saudi Arabia**, English for Specific Purposes World, Issue 40, vol. 14, 2013,P.8-10.

[11]- فرّاج خالد خميس،"تحليل الأخطاء الإملائيَّة عند متعلّمي اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها وأثرها في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلّم والطّالب دراسة لغويَّة تربويَّة على طلبة معهد العلوم العربيَّة والإسلاميَّة في إندونيسيا في ضوء اللّسانيَّات التّطبيقيَّة"**،مجلة بحوث أبوظبي**(عدد خاص)ديسمبر2013، ص405.

[12]- أبو الرّبّ محمّد،"تحليل الأخطاء الكتابيَّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي اللّغة العربيَّة النّاطقين بغيرها"، **مجلَّة دراسات**، المجلّد34، العدد2، 2007، ص1.

[13]- جاسم "الأخطاء الكتابيّة فى العدد لدى طلّاب المستوى الرّابع بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها فى الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوَّرة"،(**منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة 2013**) مجلّد,2ص 66-96.

[14]- التّلّ عاتكة: تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها، **رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردنّ**، 1989، ص 25.

[15]- تُلزم جامعة زايد كلّ دارس مستجدٍّ أن يتقدّم لاختبار الكفاية اللُّغويّة في اللُّغة العربيَّة، إذ إنَّ هذا الاختبار يشمل المهارات اللُّغويّة: القراءة، والكتابة، والقواعد، وبناء على نتيجة الدَّارس يُصنّف في مساقات أخرى أعدّها قسم اللُّغة العربيَّة لهذه الفئة، كما أنَّه يستثنى من التَّقدّم لهذا الاختبار، كلّ من لم يدرس العربيَّة في مرحلة ما قبل الجامعة، أو أنَّه درس العربيَّة لغةً ثانية في مدرسة أجنبيَّة، وغالباً ما تكون هذه الفئة من وارثي اللُّغة العربيَّة في دولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة.

- فرّاج، خالد **"دروس اللّغة العربيّة دراسة نقديّة لغويّة في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة"**، ص163-188.

[16]- عبدالرّحيم محمّد عبدالرّحيم والمبارك حسن محمَّد،: **الكتابة العربيَّة**، مصر، 2006، ص4.

[17]- حامد، محمّد أحمد صالح: **التَّفريق بين اللّغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة أو لغة ثانية ودوافع المتعلّم منها**، مسقط، 2014، ص3.

[18]- أبو الرّبّ "تحليل الأخطاء الكتابيَّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها" **مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية والإنسانية،مجلد 34، العدد 2، 2007**، ص41.

20- الخوليّ محمّد "تأثير التّدخّل اللّغويّ في تعلّم الثّانية وتعليمها"، **مجلَّة جامعة الملك سعود**، المجلّد1، العدد1-2، 1989، ص105.

21- العصيليّ، أساسيَّات تعليم اللّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى،2002، ص87. [21]
22- لادو روبرت: **كيف نقارن بين نظامين صوتيين**، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، ط1، الرّياض، 1982، ص121. [22]
23- الصّدّيق عمر: تحليل الأخطاء اللّغويَّة التّحريريَّة لدى طلّاب معهد الخرطوم الدّوليّ للّغة العربيَّة للنَّاطقين باللّغات الأخرى، **المنظّمة العربيَّة للتّربية والثّقافة والعلوم**، 2000، ص8. [23]
24- الأصفهانيّ حمزة بن الحسن: **التّنبيه على حدوث التّصحيف**، ط2، تحقيق محمّد أسعد أطلس، راجعه أسماء الحمصيّ وعبدالمعين ملوحيّ، بيروت، 1992، ص26. [24]
25- الصّدّيق، **تحليل الأخطاء اللّغويَّة التّحريريَّة**، ص9. [25]
1- ينوّه الباحثان: إلى أنّ مقياس الخطأ والصّواب في الحكم على ما كتبه الدّارسون هو ما استقرّ عليه اللُّغويّون المحدثون من قواعد الإملاء والصَّرف والنَّحو، باستثناء الشدة التي عُدّ إسقاطها من موضعها في الكلمة خطأ لغويًّا كغيره من الأخطاء اللُّغويَّة الأخرى، بعيدًا عمَّا قد ينشأ من اختلافات في صور كتابة بعض الكلمات.

27- جاسم جاسم علي "نظريَّة الأخطاء في التّراث العربيّ"، **مجلَّة الجمعيَّة العلميَّة السّعوديَّة للّغات والتَّرجمة**، السّنة الثّانية، 2009، العدد4، ص3. [27]
28- الرّبابعة إبراهيم حسن "الأخطاء الكتابيَّة عند طلبة اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها وكيفيَّة معالجتها"، **مجلَّة الدّراسات العربيَّة**، المجلَّد3، العدد20، 2009، ص 1050. [28]
29- عبدالرّحيم رائد مصطفى"الأخطاء الكتابيَّة لدى طلّاب معهد الدّراسات الإفريقيَّة والشَّرقيَّة (SOAS) جامعة لندن" **المجلَّة التّربويّة**، المجلَّد31، العدد4، 2016، ص336. [29]
30- يني أحم وزملاؤه "رؤية جديدة لمعالجة الأخطاء النَّحويَّة الكتابيَّة لدى طلّاب الجامعة الإسلاميّة العالميَّة بماليزيا"، **مجلَّة المنهل**، الشّابكة،2014، ص70. [30]

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو الرّب، محمَّد (2007)، تحليل الأخطاء الكتابيَّة على مستوى الإملاء لدى متعلِّمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، مجلَّة دراسات العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، العدد2، المجلَّد 34.

2. أحمد يني، وخالد عثمان، وزكريَّا بن عمر، ونونج لكسانا كاما، (2014)، رؤية جديدة لمعالجة الأخطاء النَّحويَّة الكتابيَّة لدى طلَّاب الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة بماليزيا، المنهل، بحث منشور على الشابكة.

3. الأصفهانيّ، حمزة بن الحسن (1992)، التَّنبيه على حدوث التّصحيف، حقَّقه: محمّد أسعد أطلس، راجعه: أسماء الحمصيّ، وعبدالمعين الملوحيّ، (ط2)، بيروت، دار صادر.

4. التَّل، عاتكة (1989)، تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة .اليرموك، الأردنّ.

5. جاسم، جاسم علي (2009)، نظريَّة تحليل الأخطاء في التُّراث العربيِّ، مجلَّة الجمعيَّة العلميَّة السّعوديّة للُّغات والتَّرجمة، السَّنة الثَّانية، العدد الرَّابع.

6. جاسم، جاسم علي (2012)، تحليل الأخطاء الكتابيَّة في العدد، مجلَّة العلوم العربيَّة والإنسانيَّة، جامعة القصيم، المجلد الثاني 66-96، بحث منشور على الشابكة.

7. حامد، محمد أحمد صالح (2014)،التَّفريق بين اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة أولغة ثانية، ودوافع المتعلِّم منها، جامعة السُّلطان قابوس، مسقط.

8. الخوليّ، محمَّد (1989)، تأثير التَّدخُّل اللُّغويّ في تعلّم اللُّغة الثَّانية وتعليمها، مجلَّة جامعة الملك سعود، المجلَّد الأوَّل، العدد 1-2.

9. الرَّبابعة، إبراهيم حسن (2009)، الأخطاء الكتابيَّة عند طلبة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وكيفيَّة معالجتها، مجلَّة الدّراسات العربيَّة، كلّيّة دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، العدد20، المجلَّد3.

10. عبد الرّحيم، رائد (2016)، الأخطاء الكتابيَّة لدى طلّاب معهد الدّراسات الإفريقيّة والشَّرقيَّة (SOAS)- جامعة لندن، الملتحقين ببرنامج تعليم اللّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها في جامعة النَّجاح الوطنيَّة 2013/2012، المجلة التربوية،جامعة الكويت،م 31،ع4.

11. عبد الرّحيم، محمّد عبد الرّجيم، وحسن محمّد نور المبارك (2006)، الكتابة العربيّة، كليّة التّربية، جامعة قناة السّويس، مصر.

12. العصيليّ، عبد العزيز(2005)، أساسيَّات تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، مكَّة المكرَّمة، معهد البحوث العلميَّة، جامعة أم القرى.

13. عمر الصّدّيق عبدالله (2000)، تحليل الأخطاء اللّغويَّة التّحريريّة لدى طلَّاب معهد الخرطوم الدَّوليّ للّغة العربيَّة للنَّاطقين باللّغات الأخرى، المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم.

14. غافل، مصطفى (2005)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلّم، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردنّ.

15. فرّاج، خالد خميس (2013)، تحليل الأخطاء الإملائيّة عند متعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وأثرها في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلّم والطّالب، دراسة لغويّة وتربويّة على طلبة معهد العلوم العربيّة والإسلاميّة في إندونيسيا في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة

16. لادو، روبرت (1982)، كيف نقارن بين نظامين صوتيَّين، في كتاب: التَّقابل اللُّغويّ وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صينيّ، و إسحاق الأمين، ط1، جامعة الملك سعود، الرِّياض.

17. مدكور، علي أحمد، وإيمان علي هريدي (2006)، تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها النَّظريَّة والتَّطبيق، دار الفكر العربيّ، ط ا.

18. النّاقة، محمود كامل (1978)، أساسيَّات تعليم اللُّغة العربيَّة لغير العرب،جامعة الدّول العربيّة، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدّوليّ للّغة العربيّة.

19. اليافعيّ، منال نبيل (2016)، الأخطاء التَّركيبيَّة لدى متعلّمي اللّغة العربيَّة طلبة برنامج متعلّي اللّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجًا، رسالة ماجستير، جامعة قطر.

20- Murad Sawalmeh (2013) “Error Analysis of Written English Essays: The case of Students of the Preparatory Year Program in Saudi Arabia” English for Specific Purposes World, , Issue 40, vol. 14, ISSN 1682-3257, http://www.esp-world.info.

21- Eid M Alhaisoni, Khalid M. Al-Zuoud & Daya Ram Gaudel,(2015)"Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program", English Language Teaching; Vol. 8, No. 3; 2015 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.