

الأخطاء الكتابية في اللغة العربية لدى غير المتخصصين في جامعة زايد دراسة ميدانية تحليلية

أحمد سلامة الجنادية*

ملخص

تهدف هذه الدراسة، إلى الكشف عن الأخطاء الكتابية عند درسي العربية غير المتخصصين في جامعة زايد، ولتحقيق هذه الغاية تستخدم الدراسة عينة عشوائية من كتابات الدارسين -ذكوراً وإناثاً- الذين أنهموا متطلبات السنة الأولى، وما زالوا على مقاعد الدراسة، فتقسم دراسة هذه الأخطاء إلى المستويات اللغوية الآتية: المستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الإملائي؛ إذ تمثل هذه المستويات العناصر الأساسية للغة العربية، ومرتكز لتقويم الكفاءة اللغوية وتطويرها لدى الدارسين، حيث تكمن مشكلة الدراسة وهدفها الرئيس. خلصت الدراسة إلى أن المستوى الإملائي من أكثر المستويات اللغوية صعوبة لدى الدارسين وفقاً لنسبة الأخطاء المرتكبة في إنتاجهم. تقوم الدراسة على منهجين أساسيين: المنهج الوصفي بصفته أداة لوصف الإنتاج اللغوي الكتابي عند الدارسين، ومنهج تحليل الأخطاء كأداة لدراسة الخطأ اللغوي الكتابي لدى الدارسين معتمد أعلى ثلاثة مراحل في تحليل الخطأ: التعرف إلى الخطأ ورصده، ثم وصفه ومدى شيوعه، ثم تفسيره. الكلمات الدالة: الأخطاء الكتابية، غير المتخصصين، تعلم وتعليم، مهارة الكتابة.

المقدمة

إن لمهارة الكتابة دوراً حضارياً يتمثل في ربط ماضي الأمة بحاضرها من خلال حفظها لتراثنا، وما ترك الأوائل لمن جاء بعدهم من إنتاج معرفي ضخم لولا تدوينه لما وصل إلينا بجلته الراهنة، كما أنها أداة سامية لاستشراف مستقبل الأمة. تُعد الكتابة مهارة أساسية من مهارات اللغة، ولها أهميتها والحاجة إليها كغيرها من المهارات الأساسية الأخرى حاجة ضرورية، (فالكتابة كفن لغوي لا تقل شأنًا عن الحديث والقراءة، فإذا كان للغة في حياتنا وظيفتان أساسيتان هما: التواصل البشري والتعبير عن مشاعر النفس، فإن الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين معاً) (الناقبة، 1985)؛ فنحن يمكننا بالتعبير الكتابي أن نواصل للآخر ما يجول في خواطرنا من مشاعر وأحاسيس في الوقت ذاته دون عناء أو تكلف من المسلم به عند التربويين أن مهارة الكتابة تشكل عتبة لدى درسي اللغة العربية سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية أم غير متخصصين أولئك الذين يدرسون حقلاً من حقول المعرفة الإنسانية بلغة غير العربية الفصحى، أو بلهجة عامية تتحدر من القطر الذي يتلقون فيه علومهم على المستوى الجامعي في عالمنا العربي، أو القطر الذي ينتمي إليه أستاذهم، إضافة إلى ضعفهم المبكر منذ المرحلة المدرسية في جميع المهارات اللغوية، سيما في مهارتي القراءة والكتابة.

يواجه دارسو العربية غير المتخصصين مشكلات كثيرة في سبل السيطرة على القواعد اللغوية العربية المتداخلة والمتشابكة، وهذه المشكلات تنعكس بطبيعة الحال على إتقان مهارة الكتابة وإنتاجها إنتاجاً سليماً وفق أصول الكتابة الصحيحة التي لا تؤثر على إيصال المعنى المراد البوح به، ولعل هذا الضعف لا يرجع إلى صعوبة قواعد الكتابة في اللغة العربية نفسها، بقدر ما يرجع إلى طرق التدريس، وإلى فلسفة البرامج المعدة لتعليم مهارة الكتابة وتشجيع الدارسين على ممارستها، والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة العربية (زكريا، 1999).

وعلى الرغم من بروز هذه المشكلة وخطرها المنتظر لدى هؤلاء، لم يعثر الباحث عند الباحثين في تعليم اللغة العربية على

* قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة زايد، الإمارات العربية المتحدة. تاريخ استلام البحث 2017/10/26، وتاريخ قبوله 2018/11/5.

جهود متكاتفه ودراسات جادة في اللغة العربية⁽¹⁾ تأخذ بيد الدارس، والمدرّس، ومعّد المنهاج لهذه الفئة على وجه الخصوص، وذلك لتسهيل تعلّم هذه المهارة، واختيار الطّرق المناسبة لتدريسها.

تُشير هذه الدّراسة بلغة إحصائية إلى أن دارسي اللّغة العربيّة في جامعة زايد غير المتخصصين قد وقعوا في أخطاء كثيرة، فيما يتعلق بالإنتاج السليم لمهارة الكتابة، على المستويات اللّغوية الثلاثة: المستوى الإملائي، والمستوى الصّرفي، والمستوى النّحوي، وتوزّعت هذه الأخطاء في الأسئلة الإنشائيّة والموضوعات التّعبيريّة التي طلبت منهم، حيث تمّ فرزها حسب نوع الخطأ: إملائياً كان أو صرفياً أو نحوياً، وجاءت المرحلة الثانية في رصد هذه الأخطاء وتوزيعها داخل المستوى اللّغوي نفسه، - كما سيّضح ذلك في الجداول المرفقة- وأشارت النّسب المئوية لمجموع كل خطأ على حدة، إلى أنّ هذه الأخطاء لكثرتها تشكّل ظاهرة مهمة، من شأنها أن تسترعي اهتمام الباحثين للحدّ من توغلها، وإنقاذ هذا الجيل، والأجيال القادمة من خطرهما، فمعظم الدّارسين- إن لم يكن جُلهم- لم ينتج جملة عربية واحدة دون الوقوع في خطأ سواء في رسم إحدى كلمات الجملة أو في قواعد نظمها.

تحاول هذه الدّراسة مناقشة هذه المشكلة وعرضها من خلال بحثين:

يتناول المبحث الأول الدّراسة النّظريّة وفيه:

مشكلة الدّراسة، وأهدافها، وأهميتها، وأسئلتها، وأسباب اختيارها، وحدودها ومصطلحاتها.

خطوات تحليل الخطأ، ومنهج تحليله، وطرق تحليله، ثم أداة الدّراسة وعينتها؛ أمّا المبحث الثاني فقد جاء فيه منهج الدراسة، والدراسة التطبيقية.

مشكلة الدّراسة:

كان لانتساع رقعة الأخطاء الكتابية وانتشارها كظاهرة عامّة عند السواد الأعظم لدى غير المتخصصين الدّارسين في جامعة زايد، التي ظهرت للباحث من خلال التجربة العملية مع هؤلاء الدّارسين وإطلاعه على نماذج من كتابات الدّارسين في اختبار الكفاية اللّغويّة⁽²⁾، الدافع الرئيس في تمخض فكرة هذه الدّراسة، والتبصّر في حقيقة هذه الظاهرة من خلال دراسة الأسباب والتحقّق من النتائج، ثم اقتراح الحلول المناسبة لمعالجة الضعف الكتابي لدى هذه الفئة وغيرها من دارسي العربية، ولتحقيق ذلك كلّه اقتصرت الدّراسة في تناول هذه المشكلة على التحليل الكمي للأخطاء التي وقع بها الدّارسون في المستويات اللّغويّة الثلاثة فقط: المستوى الإملائي الذي يُعنى بالنظام الكتابي للغة العربية (العرف الكتابي)، والمستوى الصّرفي من خلال اهتمامه بالصيغة اللّغوية، وما يطرأ على بنيتها من تغيير، والمستوى النّحوي من حيث عنايته بالمفردة اللّغوية وربّتها في الكلام المكتوب أو المنطوق، باعتبار أن هذه المستويات تُعدّ العناصر الأولية والأساسية التي تتكون منها اللغة البشرية، التي منها كما وردت في كتابات

(1) لم يعثر الباحث- في حدود اطلاعه- على دراسات حديثة سابقة غير دراسات الأوائل في لحن العوام التي ربما تتقاطع مع هذه الدراسة لاسيما في الفئة المستهدفة، لكن الدراسات الحديثة لم تتناول بشكل مباشر الأخطاء الكتابية في المستويات اللّغوية عند فئة الطلبة العرب الناطقين بالعربية غير المتخصصين بها؛ بل إن جُلّ الدراسات التي وقع عليها الباحث في معالجة الأخطاء الكتابية، كانت في قسمين: أولاً: استهدفت أبناء اللّغة العربيّة المتخصصين بها الملتحقون بكلّيات وأقسام اللغة العربية في الجامعات العربية، والقسم الآخر اتّجه بشكل كبير إلى دراسة الأخطاء الكتابية عند الناطقين بغير العربيّة، نورد من تلك الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة: جاسم علي، 2013 تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، وله أيضاً: (جاسم علي)، 2009 نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، وانظر: عوني الفاعوري 2009، أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها- الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان دراسة تحليلية، وانظر: أحمد عاتكة 1989، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وهي رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، وانظر: محمد أبو الرب 2007، تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وانظر: رشدي طعيمة وأحمد جمعة 1990 في المهارات اللّغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي، دراسة ميدانية، جامعة أم القرى. لذا لا تلتقي هذه الدراسات مع هذه الدراسة، إلا في المهارة المستهدفة، والمنهج المتّبع في مثل هذا النوع من الدراسات، ولا شك أن أبرز ما تفتقر به هذه الدراسة عن تلك الدراسات السابقة هو الجمهور المستهدف، واختلاف الجمهور يؤدي إلى اختلاف جوهر سيمّا في النتائج والطرائق العلاجية؛ ولعل غاية ما تأمل أن تضيفه هذه الدراسة من جديد هو إفادة قسم اللغة العربية في جامعة زايد والجامعات العربية الأخرى من خلال نتائجها في تطوير مساقات اللغة العربية الموجهة لدارسي اللغة العربية من غير المتخصصين، حيث يلمس هذا التطوير: المنهاج، والمعلم، وطريقة التدريس.

(2) تُلزم جامعة زايد كل دارس مستجد أن يتقدّم لاختبار الكفاية اللّغوية في اللغة العربية، حيث يشمل هذا الاختبار المهارات اللّغوية: القراءة، والكتابة، والقواعد، وبناء على نتيجة الدارس يُصنّف في مساقات أخرى أعدّها معهد اللغة العربية في الجامعة، كما أنه يُستثنى من التقدّم لهذا الاختبار، كل من لم يدرس العربية في مرحلة ما قبل الجامعة، أو أنه درس العربية كلفة ثانية في مدرسة خاصة أو أجنبية.

الدارسين ما يلي:

- مشكلة " عدم المطابقة بين الاسم المفرد والاسم الموصول" يقول الدّارس: النَّاسُ اللذون/ الوالدين الذي هم.
- مشكلة " عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء " يقول الدّارس: لان الحياه طيبه في المدينة/ أوقاة الشغل.
- مشكلة " الهمزة بحالاتها" يقول الدّارس : أكثر شئى لهم / فاءة قرانات القرءان.
- مشكلة " التمييز بين إنَ وَأَنَّ الناسخة/ الجهل بمواضع كسر همزة إنَ" يقول الدّارس: إن الوقت مهماً/ أن هناك مهندسون.
- مشكلة : " إشباع الحركات" يقول الدّارس: هونالك ناس كثير/ أُمي تُحب توشاهد اليوتيوب.
- مشكلة : " حذف بعض الحروف أو زيادة بعضها " يقول الدّارس: لأنهم لا يحبو الدراسة في البيت/ الاعمل(ويقصد الأعمال).

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الوقوف على مستوى أداء الدّارسين غير المتخصصين في اللّغة العربيّة في جامعة زايد ومدى تمكّنهم من استعمال قواعد اللّغة العربيّة الخاصة بمهارة الكتابة استعمالاً سليماً (العرف الكتابي).
- رصد أهم الأخطاء الكتابيّة لدى الدّارسين في الإملاء والصّرف والنّحو.
- بيان أي المستويات اللّغويّة السّابقة أكثر صعوبة عند الدّارسين وأكثرها دوراناً في كتاباتهم بناء على طبيعة الأخطاء التي وقعوا فيها.

- رصد الموضوعات اللّغويّة التي يكثر فيها الخطأ في كل مستوى على حدة (الإملائي والصّرفي والنّحوي).
- التحقق من مصادر الأخطاء وأنواعها الكتابيّة التي يقع فيها الدّارسون، بناء على نتائج الدراسة الإحصائيّة.
- تحليل أخطاء الدّارسين الكتابيّة التي من شأنها تذليل الصّعوبات التي تواجه: مصممي المنهاج والدارسين، إضافة إلى اقتراح وسيلة التّدريس المناسبة للدّارس والمعلّم لتجنّب الوقوع في هذه الأخطاء والحد منه.

أهميّة الدّراسة:

- تتمثّل قيمة هذه الدّراسة، من خلال ما تضيفه لأركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الثّلاث: (الدّارس والمعلّم والمنهاج) في الوقوف على نوعية الخطأ الكتابي المرتكب عند دارسي اللّغة العربيّة غير المتخصصين، والتّركيز على بعض المسائل النّظرية في تحليل هذا الخطأ؛ من حيث ربطه بالدّراس نفسه، والبيئة التي يتلقّى تعليمه فيها. كما أن لهذه الدّراسة أهميّة خاصّة في معرفة مصدر هذا الخطأ، وبالتالي يسهل علينا- كمدرسين لهذه المهارة- اختيار الوسيلة التّعليميّة الأنجع التي من شأنها أن تيسّر للدّارس تمييز هذه الأخطاء وتجنبها في أثناء ممارسته للعمل الكتابي، كما أن معرفة هذه الأخطاء تُساعد بشكل أساسي واضح المحتوى التعليمي لهذه الفئة على الدقة في انتقاء الموضوعات اللّغويّة المهمّة التي يحتاجها الدّارس وطريقة معالجتها وتقديمها في المنهاج للدّارس كما ينبغي أن تُقدّم.

أسئلة الدّراسة:

تحاول هذه الدّراسة أن تجيب عما يلي:

- ما أنواع الأخطاء الكتابيّة التي يقع بها غير المتخصصين في اللّغة العربيّة؟ سواء في الإملاء، أو الصّرف أو النّحو، وما نسب كل خطأ في كل مستوى من هذه المستويات على حدة؟
- ما أنواع الأخطاء الكتابيّة في كل مستوى من المستويات السّابقة منفرداً؟ وما نسبها المئوية لدى غير المتخصصين في اللّغة العربيّة في جامعة زايد؟

العربيّة في جامعة زايد؟

أسباب اختيار الدّراسة:

تعود الأسباب التي دفعت الباحث لدراسة الأخطاء الكتابيّة عند هذه الفئة من الدّارسين إلى:

- قلة - بل ندرة - الدّراسات المتخصصة التي عالجت الأخطاء الكتابيّة عند الدّارسين غير المتخصصين في اللّغة العربيّة على المستوى الإملائي والصّرفي والنّحوي، ضمن معالجة لغوية إحصائيّة تطبيقيّة.
- حاجة المعلمين في ميدان تعليم اللغة العربيّة ومهاراتها- إلى مثل هذا النّوع من الدّراسات المبني على تصوّر علمي منضبط، يخرج إلينا بقائمة تحوي الأخطاء الكتابيّة الأكثر وروداً عند غير المتخصصين في اللّغة العربيّة، ويكون هذا الكشف العلمي بعيداً عن الاجتهادات الفرديّة والملاحظات غير المثبتة عملياً، التي يعترها النّقص وغياب الدقة والخشية من جزم القول في المسألة في كثير من الأحيان.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة في الوقوف على الأخطاء الكتابية عند غير المتخصصين في اللغة العربية، من خلال كتابات الدارسين التعبيرية في الموضوعات التي اختيرت لهم، لمعرفة قدرتهم على التعبير الكتابي في الموضوع المطلوب الكتابة فيه، في جامعة زايد لعام 2015-2016 من خلال ثلاثة مستويات: المستوى الإملائي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي.

مصطلحات الدراسة:

غير المتخصصين / الناطقون باللغة العربية من أبنائها غير المتخصصين في اللغة العربية، أي من هم على مقاعد الدراسة في المرحلة الجامعية، ويدرسون تخصصات علمية كدراسة: إدارة الأعمال، العلوم الإلكترونية، المحاسبة... وغيرها بلغة أجنبية، كالإنجليزية مثلا في أغلب جامعات الوطن العربي، أو بإحدى اللهجات العربية الدارجة في عصرنا الحالي التي يفرضها عليهم بطبيعة الحال معلم المساق.

اللغة الأجنبية: هي اللغة التي يتعلمها الدارس، ويتلقى بها علومه.

الأخطاء الكتابية: هي الانحراف عن قواعد اللغة العربية الصحيحة أثناء الكتابة وهذا الخطأ قد يكون إملائياً أو صوتياً أو نحوياً أو صرفياً أو دلالياً أو أسلوبياً.

تحليل الأخطاء: جمع كمية كافية من المادة الكتابية ثم تحديد الأخطاء الكتابية وتصنيفها وتبويبها ومعرفة أسبابها وتفسيرها واقتراح الحلول المناسبة لها

النقل اللغوي: هو أن ينقل الدارس من نظامه اللغوي المكتسب (اللغة الأم) إلى اللغة التي يتعلمها (اللغة الهدف/ الثانية) الأسباب التطورية: وهي متعددة؛ منها صعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والافتراض الخاطيء، والإهمال واللامبالاة.

الكفاية اللغوية: هي تلك المعرفة اللغوية التي تمكن الدارس من استخدام اللغة بدقة وطلاقة وقت الحاجة الآتية لاستخدامها (أبو الرب، 2007).

أدوات الدراسة:

إن كتابات الدارسين في الموضوعات التي كُلفوا الكتابة بها، كانت الأداة الرئيسة في الدراسة والمادة النظرية التي ساهمت في التعرف على أخطائهم الكتابية، ولا سيما أن إنشاء الجداول وتصنيف الأخطاء فيها بعد رصدها كان أداة فاعلة في خدمة الباحث من حيث الدقة، وسهولة إدخال النتائج إلى الحاسب الآلي عند عملية التحليل الإحصائي؛ فقسّمت الجداول إلى ثلاثة أقسام، وخصّص كل قسم منها لخطأ لغوي محدد.

فالقسم الأول كان للأخطاء الإملائية التي تضمنت: مواضع الشدة، والألف اللينة في الحروف، وأل الشمسية، والهمزة المتوسطة على الألف والواو والياء وعلى السطر، والهمزة المنطرفة، والتاء المفتوحة والمربوطة، وحذف الألف في بعض الأسماء والحروف، ووصل حرف حقه الفصل، ودخول اللام على الأسماء سواء بدأت بلام أم بحرف آخر، وألف التثنية، والضمير المتصل (هـ)، والهاء في اسم الإشارة للمؤنث القريب (هذه)، وألف تنوين النصب. والقسم الثاني للأخطاء الصرفية التي تضم إبدال حرف بحرف، وزيادة حرف أو نقصانه، وفصل حرف حقه الوصل، وهمزتي القطع والوصل، وتقديم حرف أو تأخيره، وإشباع الحركات. ثم القسم الثالث للأخطاء النحوية التي تضم المفعول به، والفاعل، والصيغة والموصوف، صيغ الفعل المضارع، والحال، والمضارع المجزوم، وتصريف الضمائر مع الأفعال، ومطابقة الفعل لفاعله، والاسم المنقوص، وجمع المذكر السالم المضاف، وإسقاط الأسماء الموصولة، والمطابقة بين الاسم الموصول المفرد واسمه الموصول، وجمع المؤنث السالم والمضاف والمضاف إليه، والأفعال الخمسة، والمطابقة بين الاسم والضمائر المنفصلة، وإعراب إن وأخواتها، وإعراب الفعل المضارع المنصوب، والجار والمجرور، وكان وأخواتها، والعدد والمعدود، والتذكير والتأنيث، والمبتدأ والخبر، والتَّمييز، والمثنى، وإعراب الأسماء الخمسة، والمطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه.

عينه الدراسة:

بلغت عينه الدراسة (60) ستين دارساً ودارسة في جامعة زايد في العام الدراسي 2015/2016م، وهم الذين أنهموا متطلبات السنة الأولى والتحقوا ببرامجهم الأكاديمية في كليات الجامعة، جمعت العينات من ثلاثة موضوعات، طولها يصل إلى (300) كلمة، إذ قام كل طالب بكتابة الموضوعات الثلاث على النحو الآتي:

الموضوع الأول بعنوان: "وسائل الإعلام"، والموضوع الثاني بعنوان: "الإنسان والتكنولوجيا"، والموضوع الثالث بعنوان: "اللغة

العربية هويتنا"، وهي موضوعات سردية من الموضوعات التي تعود الدارسون على كتابتها، ولم تكن عصية عليهم من حيث المستوى المعرفي والثقافي لدارس جامعي.

قام الباحث بتصحيح كتابات الدارسين، ورصد الأخطاء الكتابية، ثم بتفريغها في نموذج رقم (1) نموذج التفريغ وفق أنواعها: إملائية كانت أو صرفية أو نحوية، ثم حُسبت تكرارات كل نوع منها، ونسبها المئوية بالتفصيل، بالإضافة إلى رصد المجموع العام للكلمات لكل دارس.

وقد لجأ الباحث⁽³⁾ إلى الجداول لرصد تلك الأخطاء بصورها كافة، بحيث يتضح منها نوع الخطأ وتكراره، ونسبته المئوية، وبذلك نستطيع أن نحدد شيوع الخطأ من عدمه عند الدارسين، والنسبة المئوية الأعلى التي حققها كل خطأ في كل مستوى.

المبحث الثاني:

منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis)

من المعلوم أن مفهوم اللغة الإنسانية نظام رمزي، ونحن عندما ندرس لغة ما إنما ندرس (نظاماً)، وهذا الفهم لحقيقة اللغة يقودنا إلى أن الأخطاء اللغوية مخالفة لهذا النظام وخارجة عن مساره، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن الأخطاء نوعان: خطأ ((Error))، وغلط (Mistake) فالخطأ كما يعرفه لادو هو: انحراف ناتج عن نقص في المعلومات، أي أنه يُمثل نقصاً في الكفاءة أو المقدرة اللغوية. أما الغلط فهو: يُمثل فشل الطالب في كفاءته (لادو، 1982). ومن البدهي أن وصف الخطأ يتم في إطار «نظام» اللغة (شاوش، 2015)، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلاً قوياً على فقدان قاعدة في نظام اللغة؛ حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة «كتابة»، مصدر «كتب» - بهاء «كتابه» إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي؛ لأنه لا يفرق بين التاء «المربوطة» الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير.

فرضت طبيعة هذه الدراسة الاستفادة من عدة مناهج علمية: المنهج الإحصائي، والمنهج التطبيقي، فقد كان لكل منهج من هذه المناهج دوره في خدمة الباحث وإثراء الدراسة، ولكن لا يخفى أن منهج تحليل الأخطاء كان له الدور الأكبر في مثل هذا النوع من الدراسات، فهو منهج يختص بتحليل الأخطاء اللغوية -أيًا كانت- اختصاصاً دقيقاً، قائماً على مبدأ مقارنة عناصر اللغة الهدف بالنسبة لصحة إنتاجها من عدمه في اللغة ذاتها لدى دارسها (براون، 1993)، ويقتصر تحليل الأخطاء في هذه الدراسة على دراسة الأخطاء التعبيرية المكتوبة، ورصد الأغلط اللغوية في المستويات اللغوية المستهدفة، وتقنيات تصحيحها، من خلال الإنتاج التعبيري المكتوب من قبل عينة الدراسة المُستقاة من الدارسين غير المتخصصين في اللغة العربية في جامعة زايد، ولا شك أن دراسة الظاهرة اللغوية وفق منهج تحليل الأخطاء تمر بمراحل لازمة تشكل منطلقاً رئيساً لتحقيق الغاية المرجوة من استخدام هذا المنهج وأول هذه المراحل بعد التخطيط الذهني لها: الحصول على مادة دراسية ميدانية من الإنتاج الطبيعي للدارسين؛ غير المُصطنع، ومن ثم حصر الأخطاء في جداول محددة بغية وصولها لمرحلة الإحصاء باستخدام البرنامج الإحصائي المشهور (SPSS)، والخروج بالنتائج المستهدفة، ليتم بعد ذلك وصف الأخطاء التي خرجت عن النظام اللغوي السليم في اللغة الهدف، الذي من خلاله تم خرق قاعدة معينة من قواعد اللغة الهدف، ثم تصنف الأخطاء حسب منهج تحليل الأخطاء وفقاً للعناصر اللغوية المدروسة، التي على سبيل المثال في هذه الدراسة: الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية، ليصار بعد ذلك إلى مناقشة النتائج، وتشخيص سبب الخطأ مع اقتراح الحلول العلاجية، فهذا المنهج يستقرى الأخطاء اللغوية ويردها إلى أسبابها المختلفة، ولقد تم تطبيق منهج تحليل الأخطاء في هذه الدراسة، من خلال توظيف مراحله وأصوله المنهجية المعروفة كالاتي :

1- مرحلة جمع العينات:

بعد أن حُدِّدت عينة الدراسة، تم تكليف مجتمع الدراسة بالكتابة في موضوعات ثلاث داخل الغرفة الصفية، وفي فترات زمنية متقاربة، كُتِبَ الموضوع الأول بعد إبلاغ الدارسين بموضوع الكتابة ومدته وزمنه، أما الموضوعان الأخران فلم يكن الدارسون على علم مسبق بهما قبل الشروع في الكتابة.

(3) ينوّه الباحث: إلى أنّ مقياس الخطأ والصواب في الحكم على ما كتبه الدارسون هو ما استقرّ عليه اللغويون المحذون في قواعد الإملاء والصرف والنحو، بعيداً عما قد ينشأ من اختلافات في صور كتابة بعض الكلمات.

2- تعريف الأخطاء:

بعد الانتهاء من تصحيح كتابات الدارسين في الموضوعات المحددة، تم رصد الأخطاء اللغوية لكل دارس على حدة، ثم تحديد نوع الخطأ: في كل موضوع كتبه الدارس، وأسقط الباحث الأخطاء التي لا تُعد خروجاً على القاعدة اللغوية المجمع على صحتها عند الجمهور.

إن المقصود بالأخطاء اللغوية؛ تلك الأخطاء التي تتحرف فيها استخدامات الدارسين عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح وإضراره بالمعنى مما يؤدي إلى اللبس وعدم الفهم لدى المتلقي؛ كأن لا يميز الطالب بين الضاد أو الظاء، ك (محاضرة، ومحاظرة) فهذا خطأ مرده قواعد النظام الصوتي اللغوي؛ أو لأنه لا يفرق بين تاء التانيث وهاء السكت ك (قناة وقناه). وهذا ما سيثبته الباحث في كل الأخطاء التي تصيب أي حقل من حقول قواعد اللغة العربية في الإملاء والنحو أو الصرف " إذ إن هذه الأخطاء عادة تعود إلى: أسباب مرتبطة بالبيئة التعليمية التي يتلقى فيها الدارس اللغة، وأخرى ناتجة عن التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف" (حسن، 1973).

3- تصنيف الأخطاء:

في مرحلة تصنيف الخطأ، تم إنشاء جداول من أعمدة ثلاث حيث أدرج تحت كل عمود الخطأ الذي ينتمي إليه، وسميت هذه الأعمدة ب: الخطأ الإملائي، والخطأ النحوي، والخطأ الصرفي.

4- وصف الأخطاء:

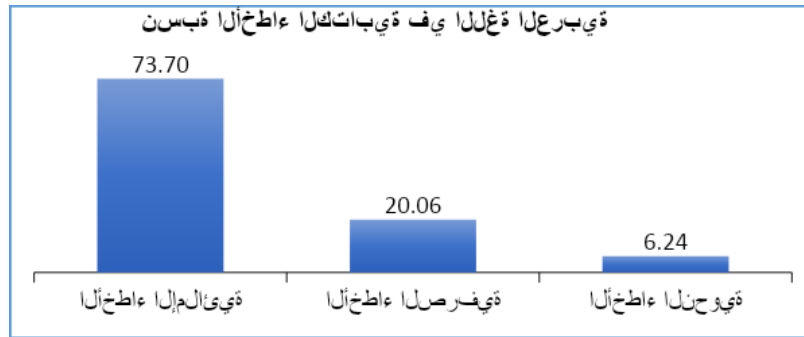
في هذه المرحلة تم توضيح القاعدة الإملائية، أو الصرفية، أو النحوية، حسب نوع الخطأ الذي وقع به الدارس، إذ تم تحديد القاعدة، ثم ذكر الخرق الذي قام به الدارسون للقاعدة وما هو التصحيح.

5- تفسير الأخطاء:

تمت مناقشة الخطأ الكتابي ومحاولة تفسيره وفق معايير ثلاث: معيار خاص بالدارس نفسه، وآخر متعلق بالبيئة التعليمية والمحتوى التعليمي، والمعيار الأخير المعلم ودوره في هذه المعايير مجتمعة.

جدول رقم (1)

الأخطاء الإملائية		الأخطاء الصرفية		الأخطاء النحوية		الإجمالي	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
496	73.70	135	20.06	42	6.24	673	100



الرسم البياني للأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية بشكل عام

يبين الجدول رقم (1) عدد الأخطاء اللغوية في كل من المستويات اللغوية الثلاثة والنسبة المئوية لكل منها إلى العدد الكلي للأخطاء.

الأخطاء كما وردت في الدراسة:

وزعت الأخطاء التي جاءت في الموضوعات إلى ثلاثة أقسام: إملائية، وصرفية، ونحوية؛ تم تصنيف الأخطاء داخل هذه المستويات وفق المصدر الذي ينتمي له الخطأ اللغوي حسب ما اجتمع عليه اللغويون المحدثون في كل مستوى على حدة.

قسم الأخطاء الإملائية: مقتصر في مواضع الشدة، والألف اللينة في الحروف، وأل الشمسية، والهمزة المتوسطة على الألف والواو والياء وعلى السطر، والهمزة المنطرفة، وتكوين النصب، والتاء المفتوحة والمربوطة، وحذف الألف في بعض الأسماء والحروف، ووصل حرف حقه الفصل، ودخول اللام على الأسماء سواء بدأت بلام أم بحرف آخر، وألف التثنية، والضمير المنصل (هـ)، والهاء في اسم الإشارة للمؤنث القريب (هذه)، وألف تتوين النصب. وقد كانت الأخطاء الإملائية تشكل أعلى النسب وبلغت 73.70% للعيينة.

قسم الأخطاء الصرفية: التي تختص بكل ما يطرأ على بنية الكلمة من تغيير وتمثلت ظواهر الخطأ فيها بإبدال حرف بحرف، وزيادة حرف أو نقصانه، وفصل حرف حقه الوصل، وهمزتي القطع والوصل، وتقديم حرف أو تأخيره، وإشباع الحركات، وقد بلغت نسبة الأخطاء الصرفية 20.06% للعيينة.

الأخطاء النحوية: تضمنت المفعول به، والفاعل، والصيغة والموصوف، صيغ الفعل المضارع، والحال، والمضارع المجزوم، وتصريف الضمائر مع الأفعال، ومطابقة الفعل لفاعله، والاسم المنقوص، وجمع المذكر السالم المضاف، وإسقاط الأسماء الموصولة، والمطابقة بين الاسم الموصول المفرد واسمه الموصول، وجمع المؤنث السالم والمضاف والمضاف إليه، والأفعال الخمسة، والمطابقة بين الاسم والضمائر المنفصلة، وإعراب إن وأخواتها، وإعراب الفعل المضارع المنصوب، والجار والمجرور، وكان وأخواتها، والعدد والمعدود، والتذكير والتأنيث، والمبتدأ والخبر، والتَّمييز، والمثني، والمطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه، وقد بلغت نسبة الأخطاء النحوية 06.24% للعيينة.

دراسة الأخطاء:

القسم الأول: وهو توزيع الأخطاء اللغوية على المستويات الثلاث التي تمت دراستها في عينة الدراسة والمتمثلة بالعدد الكلي للأخطاء وتوزيعها على المستويات اللغوية، وتحديد نسبة الخطأ في كل من هذه المستويات فهي النقطة الرئيسية التي يقوم عليها البحث.

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (1) وهو يبين العدد الكلي للأخطاء في ثلاثة مواضيع لمجموعة الدارسين (مجتمع الدراسة) على ثلاث مرات في ثلاثة موضوعات مختلفة. نلاحظ أن العدد الكلي للأخطاء (673) خطأ للعيينة ككل.

1- المستوى الإملائي:

بلغ عدد الأخطاء فيه (496) خطأ، وبلغت النسبة المئوية 73.70% من العدد الكلي لأخطاء العينة. مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها (خطأ واحدا) وأكثرها (1120) خطأ، وقد أخطأ فيه جميع الدارسين. من خلال هذه الإحصائيات نستنتج أن هذا العدد من الأخطاء لا بد أن يكون له ما يبرره من أسباب، ونلاحظ أن عدد الأخطاء الإملائية كان له الصدارة بنسبة (73.70%)، تلا ذلك الأخطاء الصرفية بنسبة (20.06%)، ثم الأخطاء النحوية بنسبة (6.24%).

واستناداً إلى المقارنة بين المظاهر اللغوية للغة العربية وغيرها من اللغات ندرك أن الاختلافات الكبيرة بينها أدت إلى الوقوع في هذا الكم من الأخطاء، خاصة في المستوى الإملائي.

2- المستوى الصرفي:

ونلاحظ من الجدول رقم (1) أن عدداً كبيراً من الأخطاء وقع في هذا المستوى، إذ بلغ عدد الأخطاء (135) خطأ، وبلغت النسبة المئوية 20.06% للعيينة، وأن أقل عدد وقع في الأخطاء الصرفية هو (خطأ واحد)، وأكثرها (135) خطأ، وبهذا يكون جميع الدارسين قد وقعوا في هذا النوع من الأخطاء.

3- المستوى النحوي:

وبالعودة إلى الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الأخطاء النحوية كان قليلاً مقارنة بالأخطاء الإملائية والصرفية، إذ بلغ عددها (42) خطأ للعيينة ككل، وبنسبة مئوية 6.24%. وقع جميع الدارسين (مجتمع الدراسة) في هذا النوع من الأخطاء، مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها (خطأ واحداً)، وأكثرها (42) خطأ.

القسم الثاني:

يتعلق هذا القسم بأنواع الأخطاء الفرعية في كل من المستويات اللغوية كإحصاء عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع، والنسبة المئوية لكل خطأ مقارنة بعدد الأخطاء الكلي في كل مستوى، ويمثل الجدول رقم (2) رسداً لكل الأخطاء التي وقعت في فروع المستوى الإملائي وعددها ونسبتها المئوية.

الجدول رقم (2) نسبة الأخطاء الكتابية الإملائية في اللغة العربية

الأخطاء الإملائية	ك	%
مواضع الشدة	404	81.45
الألف اللينة في الحروف	5	1.01
أل الشمسية	2	0.4
الهمزة المتوسطة على واو	7	1.41
الهمزة المتوسطة على ياء	3	0.6
الهمزة المتوسطة على ألف	0	0
التاء المربوطة	27	5.44
المدّ	10	2.02
حذف الألف في بعض الأسماء والحروف	15	3.02
وصل حروف حقها الفصل	0	0
دخول اللام على الأسماء	0	0
الهمزة المتوسطة على السطر	1	0.2
لام الجر الداخلة على كلمة تبدأ بأل	0	0
ألف التفریق	2	0.4
الهاء (ضمير)	4	0.81
الهمزة المنطرفة	11	2.22
التاء المفتوحة	3	0.6
الهاء (هذه)	0	0
الإجمالي	496	100



الرسم البياني للأخطاء الكتابية الإملائية

المستوى الإملائي:

يصعب على المدرّس فهم ما يكتبها لمتعلّم من نصوص إذا كثرت الأخطاء الإملائية فيما يكتب، فالإملاء مهمّ في التمييز بين الأصوات اللغوية، وحدود الكلمات والتراكيب والجمل، وفي ترجمة الأصوات إلى رموز مكتوبة ذات دلالة (عاتكة، 1989) ومن أخطاء الدارسين في هذه العينة ما يمثله الجدول السابق (1-1) فجميع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها الدارسون وعددها (496) خطأ ونسبتها المئوية 73.70% للعينة، وبالنظر إلى الجدول الآتي (جدول رقم 3) يتبيّن لنا أنّ الأخطاء تمثلت في مواضع الشدة

التي تعدُّ حرفاً وليست حركة؛ ممَّا يؤدي إلى تغيير المعنى المراد، والألف اللَّيِّتة في الحروف، وأل الشمسيَّة، والهمزة المتوسِّطة على الألف والواو والياء وعلى السُّطر، والهمزة المتطرِّفة، وكتابة التَّاء المفتوحة تاء مربوطة أو العكس، وحذف الألف في بعض الأسماء والحروف، ووصل حرف حقه الفصل، ودخول اللام على الأسماء سواء بدأت بلام أم بحرف آخر، وألف التَّفريق، والضمير المتَّصل (هـ)، إذ أخطأ بعض الدَّارسين بكتابه تاء مربوطة، والهاء في اسم الإشارة للمؤنَّث القريب (هذه)، وألف تنوين النَّصب، أو كتابة همزة المدِّ همزة واحدة، وهنا نسوق بعض الكلمات على سبيل المثال لا الحصر للدِّلالة على هذه الأخطاء.

الجدول رقم (3)

أمثلة على أخطاء الدَّارسين الإملائيَّة وتصويبها

الخطأ	الصواب
يأمنون	يؤمنون
كانو	كانوا
ادم	آدم
حتا	حتَّى
شيء	شيء
لا إن	لأنَّ
اباهم	آباءهم
توئدي	تؤدِّي
أمه	أمَّا
هاذه	هذه
طمينية	طمأنينة
كمن	كم من؟
مطمأن	مطمئنَّ
حالت	حالة
لاكن	لكن
يحرّم	يحزّم
سلمت	سلمتُ

بإنعام النَّظر في الجدول السَّابق (الجدول 2) يتبيَّن لنا أنَّ الأخطاء في مواضع الشُّدَّة قد احتلَّت المرتبة الأولى من بين الأخطاء بمجموع (404) خطأ ما نسبته 81.45% للعيَّة، ومن الجدير ذكره أن الباحث اقتصر في أخطاء الدارسين في الشدة على الكلمات التي لا يصح النطق بها ولا قراءتها قراءة صحيحة بدون وجود الشدة على الحرف المشدد، ويرجع سبب ذلك - في نظر - الباحث إلى إهمال كتابة الشُّدَّة لدى الطَّلبة، بل ولدى الباحثين والمدرِّسين أيضاً، إذ يظهر ذلك جلياً في أغلب كتاباتنا للأسف، ظلَّنا ممَّا أنَّه لا أهمية لرسم الشُّدَّة على الحرف، ثمَّ جاء في المرتبة الثَّانية الخطأ في كتابة التَّاء المربوطة بمجموع (27) خطأ بنسبة 5.44%. ويفسر الخطأ المتمثِّل في إبدال المتعلِّم التَّاء المربوطة تاء مفتوحة، أو التَّاء المفتوحة تاء مربوطة بجهل المتعلِّم لشكل التَّاء، إذ تملك التَّاء شكلين خطِّيَّين، وظيفة كلٍّ منهما مختلفة، فتاء التَّأنيث في مثل (قوَّة) تكتب حسب الشُّكل (ة)، وتاء التَّأنيث المرتبطة بالفعل في مثل (قررت) تكتب حسب الشُّكل (ت)، وهنا يجب علينا أن نبين للدَّارسين مواضع كتابة كلا شكلها، (حركات، 1989) منطلقين من تحديد وظيفة كلِّ شكل منهما، إضافة إلى أنَّ الكلمة المنتهية بالتَّاء لا تكتب تأوها تاء مربوطة إذا كان تفعلاً. وهذا يتطلَّب جهداً من مدرِّسي اللُّغة العربيَّة في الغرفة الصَّفِّيَّة عند تعليم هذه الحروف الثَّلاثة، وإعطاء أنشطة تركِّز على التَّفريق بينها.

وجاء في المرتبة الثَّالثة من بين الأخطاء الإملائيَّة حذف الألف في بعض الأسماء والحروف بمجموع (15) بنسبة 3.2%

ويرجع الباحث سبب وقوع الدارسين في هذا الخطأ عائد إلى عدم معرفتهم التمييز بين حرف المد (الالف) وبين الحركة القصيرة (الفتحة) فهم يخلطون بين الإشباع والزيادة، وتلا هذا الخطأ خطأ كتابة الهمزة المتطرفة بالمرتبة الرابعة بمجموع (11) خطأ بنسبة 2.22%، ثم كتابة همزتي المدِّ بمجموع (10) خطأ بنسبة 2.2%، وهذا يعود لجهل الطلبة بقاعدة كتابة همزتي المدِّ، أو لأنَّ الدارسين يكتبون ما يلفظون، وبعض الكلمات عندهم لا تلفظ فيها همزة المدِّ مثل (الآخرين) التي أخطأ في كتابتها جلُّ الطلبة في العينة فظهر أنهم لا يميزن الفرق النطقي بين صوت الهمزة والمد.

ثمَّ توالت الأخطاء فجاءت كتابة الهمزة المتوسّطة على واو بمجموع (7) بنسبة 1.41% وتلاها خطأ كتابة الألف اللينة في الحروف بمجموع (5) أخطاء وبنسبة 1.01% والهمزة المتوسّطة على ياء والتاء المفتوحة بنفس عدد الأخطاء في المرتبة الخامسة بمجموع (3) أخطاء بنسبة 0.60%، ثمَّ تلاها الخطأ في كتابة أل الشمسية وألف التثنية بنفس عدد الأخطاء وهو (2) أخطاء وبنسبة 0.40% ويعزو الباحثان وقوع عينة الدراسة في هذه الأخطاء نظراً لتشعب قواعد كتابته الهمزة في اللغة العربية، وجهل الدارسين بقواعد كتابة الالف في الاسم والفعل عندما يسند للجماعة بواو.

يُرجع الباحث الخطأ الشائع عند الدارسين في كتابة الهاء (ضميراً) عدم تمييز الدارسين بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة من جهة وبين الهاء من جهة أخرى، أو لإهمال التمييز بين التاء المربوطة والهاء في الكتابة بإعجام التاء المربوطة، وعزا آخرون سبب هذا الخطأ إلى التداخل اللهجيّ (Dialect Interference). إذ يرى (نهاد الموسى) أنَّ وقوع مثل هذا الخطأ كان من أظهر ما خلفه الازدواج اللغويّ على رسم العامية (الموسى، 1984).

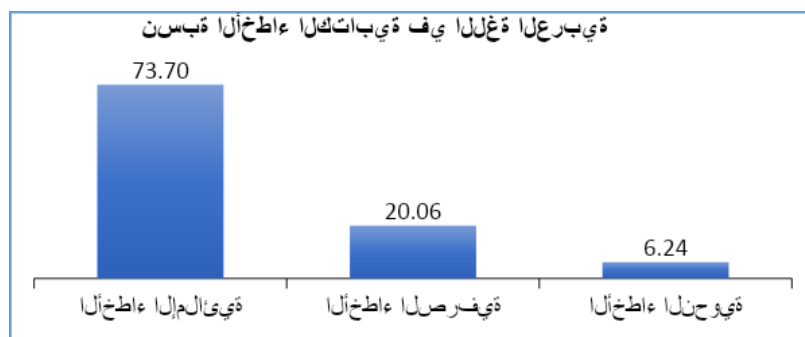
وجاء خطأ كتابة الهمزة المتطرفة على السطر، وخطأ كتابة ألف تنوين النصب، والتاء المفتوحة في المرتبة التالية بمجموع (3) أخطاء لكلٍ منها وبنسبة 0.60%، إذ يرى الباحث أنَّ السبب في وقوع الدارسين في مثل هذه الأخطاء هو السبب ذاته في وقوعهم في الأخطاء الإملائية السابقة، وهو تشعب القواعد الإملائية في اللغة العربية من ناحية المنهاج، أو طريقة المدرّس أو أسلوبه في شرح هذه القواعد من ناحية أخرى، إذ يعتمد بعض المدرّسين إلى شرح القواعد لهذه الفئة بالطريقة ذاتها التي يستخدمها لشرحها للمتخصصين بالعربية.

وجاء في المرتبة الأخيرة خطأ كتابة الهمزة المتوسّطة على ألف، ووصل حروف كان من حقها الفصل، ودخول اللام على الأسماء، وكتابة الهاء في اسم الإشارة (هذه)، ودخول اللام على الأسماء، ولام الجر الداخلة على كلمة تبدأ بأل إذ لم تُسجّل أخطاء وقع فيها الدارسون وكانت نسبتها 0.00%.

المستوى الصّرفي:

الجدول رقم (1-2) الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية بشكل عام

الإجمالي		الأخطاء النحوية		الأخطاء الصرفية		الأخطاء الإملائية	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
673	100	42	6.24	135	20.06	496	73.70



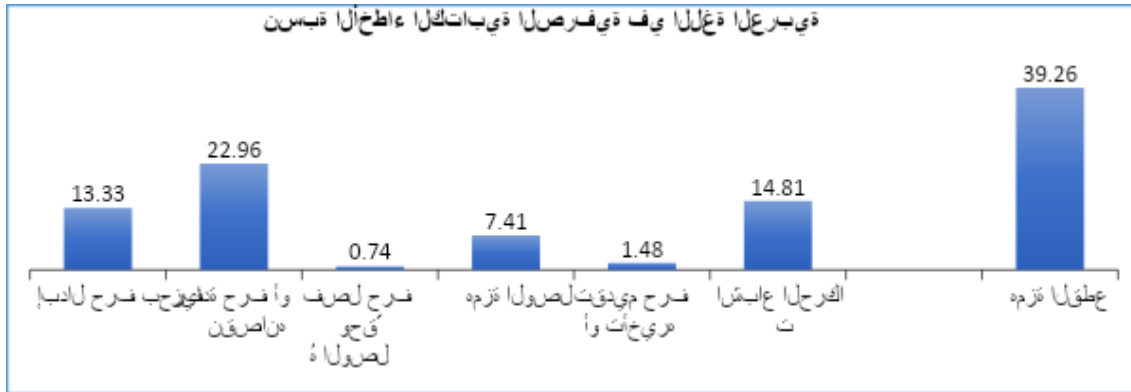
الرسم البياني للأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية بشكل عام

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (1-2) نلاحظ أنَّ المستوى الصّرفي جاء في المرتبة الثانية بعد المستوى الإملائي الذي أخطأ فيه الدارسون بنسبة 20.06%.

في الجدول رقم (4) يظهر لنا نسبة الأخطاء الفرعية ومقارنتها بغيرها من الأخطاء حسب عددها ونسبتها إذ يظهر من الجدول أنّ خطأ كتابة همزة القطع جاء في المرتبة الأولى بمجموع (53) خطأً وبنسبة 39.26% ثمّ جاء في المرتبة الثانية خطأ كتابة همزة الوصل بمجموع (40) خطأً وبنسبة 33.90%، يرجع الباحث أسباب وقوع الدارسين في همزتي الوصل والقطع، عائد إلى جهل الدارسين بقواعد استخدام الهمزتين، إضافة إلى عدم إدراكهم لأهمية الهمزة في اللغة العربية ودورها في المعنى سيما أثناء الكتابة، فقد لجأ الدارسون في الكثير من الأحيان إلى ترك استخدام الهمزة وجعلها همزة وصل في الكلمة تهرباً من الوقوع في الخطأ، ثمّ جاء في المرتبة الثالثة خطأ إشباع الحركات بمجموع (20) وبنسبة 14.81%، وتلا هذا الخطأ؛ خطأ إبدال حرف بحرف بمجموع (18) وبنسبة 13.33% ثم تقديم حرف أو تأخيرها خطأين بنسبة 1.48 وأخيراً فصل حرف وحقه الوصل خطأً واحد بنسبة 0.74.

جدول رقم (4) نسبة الأخطاء الكتابية الصرفية في اللغة العربية

الأخطاء الصرفية	ك	%
إبدال حرف بحرف	18	13.33
زيادة حرف أو نقصانه	31	22.96
فصل حرف وحقه الوصل	1	0.74
همزة الوصل	40	7.41
اشباع الحركات	25	14.81
تقديم حرف أو تأخيره	3	1.48
همزة القطع	53	39.26
الإجمالي	135	100



الرسم البياني للأخطاء الكتابية الصرفية

والجدول الآتي (الجدول رقم 5) يبيّن لنا بعضاً من الأمثلة على ما سبق ذكره.

جدول رقم (5) أمثلة على أخطاء الدارسين الصرفية وتصويبها

الصواب	الخطأ
بشكل	بشكلن
نرجو	نرجوا
يتفائل	يتفأل
إسم	إسم
إتقان	اتقان
أيضاً	أيظاً
هؤلاء	هؤؤلاء

فل الوقت	فالوقت
----------	--------

يظهر من الجدول السابق (الجدول رقم 5) بعض الأخطاء الصرفية التي وقع بها الدارسون، كما ذكرنا آنفاً، وقد احتل خطأ كتابة همزة القطع المرتبة الأولى، وخطأ كتابة همزة الوصل جاء في المرتبة الثانية، وهذا يسترعي الانتباه، والوقوف عند هذين الخطأين الشائعين لدى عينة الدراسة، إذ يرى الباحث أن سبب هذا الخطأ هو إهمال كتابتهما أو عدم القدرة على اتباع القاعدة التي تفرق بين الهمزتين، ولاحظ الباحث أن الدارسين كانوا أحياناً لا يثبت وأن همزة القطع في غير مواضعها خشية الوقوع في الخطأ.

وهنا لا بد من توضيح أهمية إثبات الهمزة في مواضعها المستحقة للدارسين وتدريبهم على استخدامها في الكتابة، فالحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية الدالة على صوت (المراشدة، 2012)، فهو يدل في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصوت الذي يدل عليه في حالة همزة الوصل، وهذا الاختلاف في الصوت يؤدي إلى اختلاف في الوظيفة اللغوية، وهذا يتطلب من كمدرسين، تكثيف وتنويع التدريبات التي تعالج هذا الخطأ.

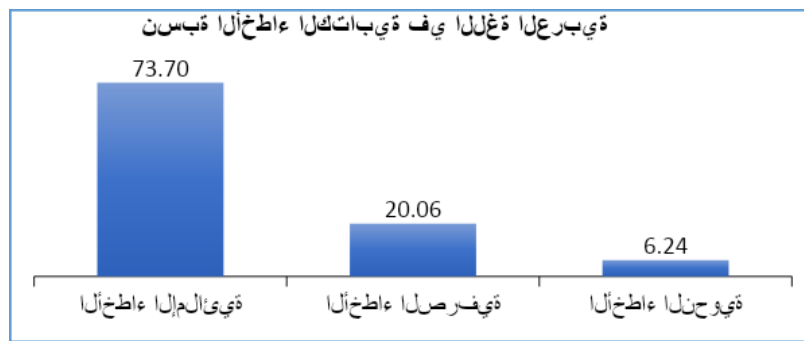
أمّا خطأ إشباع الحركات، وتقديم حرف أو تأخيرها، وزيادة حرف أو حذفه، فقلتها اكتفى الباحث بذكر أمثلة عليها، ولكن إن أصبحت ظاهرة وارتفعت نسبتها، فعلى المدرس أيضاً أن يكتف ويُنوع من التدريبات التي تعالج هذه الأخطاء، خاصة فيما يتعلق بالأصوات الصامتة والصائتة.

المستوى النحوي:

بالعودة إلى الجدول رقم (1-3)، فإنه يظهر لنا أن نسبة الأخطاء النحوية كانت أقل نسبة من بين المستويات اللغوية الأخرى بمجموع (42) خطأً بنسبة مئوية مقدارها 6.24%، وقد كانت الأخطاء موزعة على فروع المستوى النحوي، كما يظهر في الجدول الآلق (جدول رقم 6) الذي يبين النسبة المئوية لكل فرع من هذه الفروع.

جدول رقم (1-3) الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية بشكل عام

الأخطاء الإملائية		الأخطاء الصرفية		الأخطاء النحوية		الإجمالي	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
496	73.70	135	20.06	42	6.24	673	100



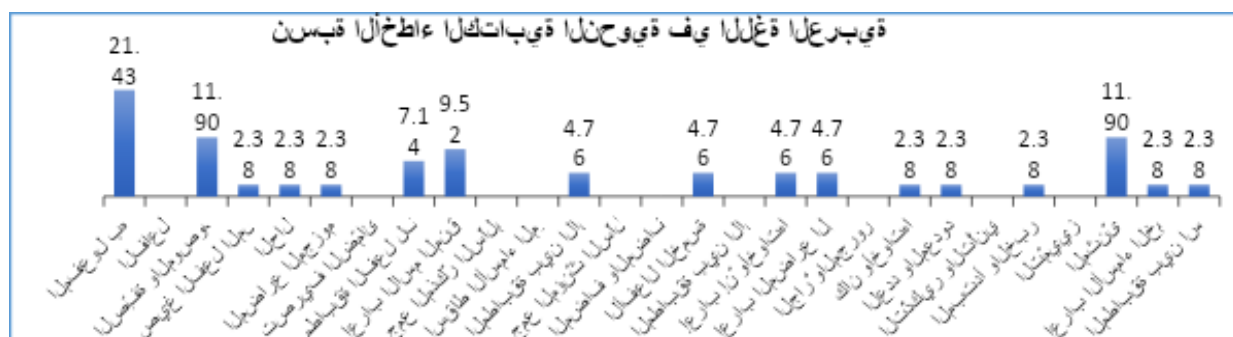
الرسم البياني للأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية بشكل عام

في الجدول الآتي (جدول رقم 6) تظهر فروع المستوى النحوي وعدد الأخطاء والنسبة المئوية لكل منها: بالرجوع إلى الجدول (رقم 6) يتبين لنا أن الخطأ الذي احتل المرتبة الأولى هو خطأ الدارسين في كتابة المفعول به بمجموع (9) خطأً بنسبة مئوية مقدارها 21.43%، ثم تلاه الخطأ في مطابقة الصفة للموصوف والمنتى بنفس النسبة بمجموع (5) ونسبة مئوية مقدارها 11.90%، ثم تلاه الخطأ في إعراب الاسم المنقوص بمجموع (4) ونسبة مئوية مقدارها 9.52%، ثم تلاه الخطأ مطابقة الفعل للفعل بمجموع (3) ونسبة مئوية مقدارها 7.52% ثم تلاه الخطأ في استخدام صيغ الفعل المضارع والمطابقة بين

الاسم المفرد واسمه الموصول وإعراب إنَّ وأخواتها والأفعال الخمسة، وإعراب الفعل المضارع المنصوب بمجموع خطأين لكلٍ منها وبنسبة مئوية مقدارها 4.76%، ثم تلاه خطأ كتابة الفعل المضارع المجزوم وكان وأخواتها والمبتدأ والخبر والمطابقة بين اسم الإشارة والاسم المشار إليه والحال والمضارع المجزوم وصيغ الفعل المضارع والعدد والمعدود بمجموع خطأ واحد وبنسبة مئوية مقدارها 2.38%

الجدول رقم (6) نسبة الأخطاء الكتابية النحوية في اللغة العربية

الأخطاء النحوية	ك	%	الأخطاء النحوية	ك	%
المفعول به	9	21.43	إسقاط الأسماء الموصولة	0	0.00
الفاعل	0	0.00	المطابقة بين الاسم المفرد واسمه الموصول	2	4.76
الصفة والموصوف	5	11.90	جمع المؤنث السالم	0	0.00
صيغ الفعل المضارع	1	2.38	المضاد والمضاد إليه	0	0.00
الحال	1	2.38	الأفعال الخمسة	2	4.76
المضارع المجزوم	1	2.38	المطابقة بين الاسم والضمائر المنفصلة	0	0.00
تصريف الضمائر مع الأفعال	0	0.00	إعراب إنَّ وأخواتها	2	4.76
مطابقة الفعل لفاعله	3	7.14	إعراب المضارع المنصوب	2	4.76
إعراب الاسم المنقوص	4	9.52	الجار والمجرور	0	0.00
جمع المذكر السالم	0	0.00	كان وأخواتها	1	2.38
المضاد			الإجمالي	42	100.00



الرسم البياني للأخطاء النحوية

يرى الباحث أنَّ أسباب الأخطاء النحوية التي وقع بها الدارسون تتعلق إمَّا بالمدرّس ومدى كفايته النحوية، أو بطريقة تدريسه للغة العربية ككل ولما دة النحو على وجه الخصوص، عند تدريس النحو لهذه الفئة، وإمَّا لأسباب تتعلق بالمنهاج المتبع، وطريقة عرض الموضوعات وشرح الأمثلة، وغيرها، ويرى الباحث أنَّ علاج هذا يتركز في إعداد المدرّس ورفع كفايته اللغوية، وتنوع أساليب التدريس واستخدام وسائل تعليمية أكثر فاعلية في تدريس النحو، وتطوير الكتب الخاصة بهذه الفئة. وفي الجدول الآتي (جدول رقم 7) نسوق بعض الأمثلة على الأخطاء التي وقع فيها الدارسون في هذا المستوى. وهنا يتساءل الباحث هل أولينا هذه الأخطاء اهتماما كافيا قبل أن نطلب من الدارسين أن يكتبوا لنا نصّا ما؟ لعل المشتغلين في العملية التعليمية يدركون الإجابة دون جهد أو تفكير عميق، وما هي مراحل تدريب الدارسين على مهارة الكتابة السليمة في مناهجنا من المدرسة حتى السني الأخيرة في الجامعة؟ هل بدأت في الوقت المناسب؟ فمهارة الكتابة تأتي في ترتيبها بعد المهارات الأخرى (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة) أي يأتي تعليمها بعد المهارات كلّها فالإتصال باللغة المكتوبة يتطلّب درجة معيّنة

من اللغة، ويتطلب كفاءة من الدارسين إذا أريد للكتابة أن تكون ذات فعالية، ومن هنا يتبين لنا أنّ حملاً كبيراً يقع على عاتق مدرّسي اللغة العربية لهذا النشء، وجهداً كبيراً يجب بذله؛ للوصول إلى المستوى المطلوب لإتقان الكتابة باللغة العربية.

جدول رقم (7) أمثلة على أخطاء الدارسين النحوية وتصويبها

الخطأ	الصواب
المركبة الذي	التي
الأثار سلبية	الأثار السلبية
بمبلغاً	بمبلغ
الحسنة بعشرة أمثالها	بعشر
فتاة ذو شعر	ذات
الأمل التي	الذي
ومن حولها أبنائها	أبنائها
لا تنسى	لا تنس
امراً تبكي لوحدها	وحدها
لكنّ باب الأمل متاحاً	متاح
أعمارهم يتراوح	تتراوح
أكثر تمكّن ونضوج	تمكناً ونضوجاً
لولا والوالدين	الوالدان
المسؤولية اجتماعية	المسؤولية الاجتماعية
في عيناه	في عينيه
يرجع خائب	خائباً

الخاتمة:

وبعد، إنّ هذا البحث قد حاول أن يرصد الأخطاء اللغوية، ويحلّلها بمستوياتها الثلاث (الإملائية، والصرفية، والنحوية) وما بينها من صلة متينة، وتعرّف سبب وقوعها منطلقاً من واقع الحال في تعليم اللغة العربية في معهد اللغة العربية بجامعة زايد بأبوظبي، وقد ركّز البحث على متعلّمي اللغة العربية غير المتخصصين، إذ حاول الباحث تقديم رؤى جوهريّة في عملية تحليل الأخطاء التي يفتقرها الدارسون من هذه الفئة، على أنّ تلك الرؤى قابلة للدراسة والتطوير والتّحسين.

وقد لاحظ الباحث أنّ أعلى نسبة وقوع للأخطاء كانت في الناحية الإملائية، ثمّ الصرفية، والنحوية؛ ولا بدّ من الوقوف والتفكير بروية في هذه النسب والنتائج عند شروعا ببناء منهاج لهذه الفئة من الدارسين، حيث ينبغي أن نعطي كل مستوى لغوي مساحته في المنهاج حسب درجة صعوبته وحاجته الدارسين له، ولا شك أن من الدلالات الإحصائية بيّنت لنا أنّ عملية تحليل الأخطاء في مستوياتها المتنوّعة لها جلّ الفائدة في تعديل طرائق التدريس المتّبعة وتقويمها، بالإضافة إلى تسهيل عملية التعلّم؛ ممّا يتطلب من المدرّسين بذل جهود كبيرة في تعليم اللغة العربية لأيّ فئة مستهدفة.

توصي هذه الدراسة بـ:

ينبغي علينا- كمصممين لمنهاج اللغة العربية ومدرّسين له- عند تدريس مهارة الكتابة لغير المتخصصين في أن نجعل الكفاية اللغوية هي الهدف الرئيس من إتقان فنّ هذه المهارة، وأن تكون الكفاية التواصليّة خادمة لهذا الهدف، وأنه ليس هناك تنظيم محدّد في تدريس المهارات اللغوية؛ بل تُقدّم جميعها كوحدة واحدة في بناء متكامل لا فيصل بين مهارة وأخرى في الفصل الدراسي بالإضافة إلى الاهتمام بحاجات الدارس الوظيفية.

لا بدّ من إيلاء مهارة الكتابة وما يحتاجه الدارس من قواعد لإتقانها عناية خاصّة؛ لأنّها لا تقلّ أهميّة عن المهارات الأخرى، ناهيك عن حاجة الدارس فيها إلى مجهودات عقلية لاختيار الكلمة والتّفكير في العبارة ومعناها، بالإضافة إلى التّركيز الكبير على

سلامة اللُّغة والإملاء في الوقت ذاته.

تعرّز الدِّراسة فكرة الدِّراسات القائمة على نتائج الاختبارات الإنشائيّة بالدِّرجة الأولى، دون إغفال قيمة الاختبارات الموضوعيّة؛ لأنّ الأولى تضعنا في الصُّورة الحقيقيّة لمستوى الدّارس، وتظهر مواطن القوّة والضعف عنده من حيث درجة الخطأ اللُّغويّ وشيوعه.

ضرورة إجراء دراسات ميدانيّة تأخذ موادّها من كتابات الدّارسين؛ لاستكمال الموضوعات التي لم تتطرّق لها الدِّراسة ك: العدد والمعدود، وعلامات التّرقيم، وعلامات الإعراب، والرّوابط...

تنبيه المدرّسين إلى أهمّيّة معالجة الأخطاء الكتابيّة، وعدم إسقاط أيّ منها للاعتقاد السائد بعدم أهمّيّتها، كإسقاط السّواد الأعظم منهم الشّدّة، وعلامات التّرقيم- ويتم هذا التّدريب من خلال تعرّفهم على هذه الأخطاء، ثم استعمال طرق تدريس واستراتيجيّات موحّدة تخدم الدّارسين وترغّبهم بالكتابة.

مراعاة تقديم الأخطاء الكتابيّة التي تشكّل صعوبة لدى الدّارسين نتيجة الطبيعة النظام اللُّغوي ولأسباب تصوّريّة أخرى ومراعاة الشّرح المبسّط لقواعدها واستخدامها الصّحيح، والتّطبيق العمليّ المكتفّ عليها (التّدريبات الكتابيّة).

وأخيراً، ممّا لا شكّ فيه أنّنا بحاجة إلى أن نعيد النّظر في مناهجنا الحاليّة وكيفيّة تناولها مهارة الكتابة، ومدى مراعاتها لهذه الأخطاء، مستفيدين من نتائج الدِّراسات اللُّغوية المنبثقة عن أسس علميّة صريحة، كنتائج دراسات المنهج التّقابليّ ومنهج تحليل الأخطاء، فلقد كان مؤشر مجموع الأخطاء العامّ الذي وقع به الدّارسون في كتاباتهم يُشير إلى ضعف ليس عانداً للدّارسين فقط؛ بل عائد إلى المناهج المستعملة وطرق التّدريس المنقاة، إضافة إلى طبيعة الخطأ الكتابي أيضاً.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، إ. (1999)، طرق تدريس اللغة العربية، ط1مصر: دار المعرفة الجامعية، ص132.
- أبو الزّب، م. (2007)، تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، المجلد 34، ص18.
- براون، د. (1994)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ط بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، ص203-211.
- جاسم، ج. (2009)، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد السابع، ص 166.
- جاسم، ج. (2013)، تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظاهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة السعودية، المجلد الثاني ص34.
- حركات م. (1988)، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ص 28-32.
- حسّان، ت. (1973)، اللغة العربية معناها ومبناها، ط2 مصر: دار الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ص 115.
- طعيمة، ر. (1990)، المهارات اللُّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط:1 مكة المكرمة: مطبعة جامعة أم القرى، ص 300.
- عاتكة، أ. (1989) تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، الأردن، جامعة اليرموك، ص 52-55.
- الفاعوري ع. (2009)، أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها- الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان دراسة تحليلية، منشورة على الشبكة العنكبوتية، ص7-9 <http://www.majma.org/jo/majma/index>.
- شاوش، ص. (2016) الأخطاء الإملائية الكتابية في اللغة العربية في الطور الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة عبد الرحمن ميره، الجزائر.
- لادو، ر. (1982)، كيف نقارن بين بينتين نحويتين، التقابل اللُّغوي وتحليل الأخطاء، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ط1: الرياض، ص31.
- المراشدة ط. (2012)، بناء المهارات اللُّغوية في كتب تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الرّسميّة: الأردنيّة، واليرموك، وآل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، ص 112.
- الموسى ن. (1984)، اللُّغة العربيّة وأبناؤها، ط1: السعودية، دار العلوم للطباعة والنّشر، الرّياض، ص 15-17.
- الناقّة م. (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه مداخله طرق تدريسه، ط3: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، السعودية، ص 230.

The Written Errors in Arabic Language Made by non Specialists at Zayed University “Analytical Field Study”

*Ahmad Salamah Al Janadbah**

ABSTRACT

This study aims at investigating written errors made by non-Arabic language specialist Arab students of many different disciplines at Zayed University. To this end the study will use random writing samples from first year male and female students who are continuing their university studies. The written errors will then be categorized in three ways: grammatical, morphological, and diction. These are the basic levels representing Arabic language. these levels are important to evaluate language proficiency and development, which is the problem and the goal of this study. The study finds that the level of diction is the most difficult level for the learners according to their writing errors. The study is based on two fundamental approaches: descriptive approach as a tool to describe the linguistic production of the learners, and the approach of analyzing errors, as a tool to study the linguistic error made by the learners, that is based on three stages of error analysis: identifying and monitoring the mistake, describing it and its prevalence in the writing, and then interpreting it.

Keywords: Written Errors; Non Specializes; Learning and Teaching; Writing Skill.

* Department of Arabic Language, College of Education- Zayed University, Abu Dhabi- UAE. Received on 26/10/2017 and Accepted for Publication on 5/11/2018.