

الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد الدراسات الإفريقية والشرقية (SOAS) - جامعة لندن للمتبحرين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية ٢٠١٢-٢٠١٣م

د. رائد مصطفى عبدالرحيم

جامعة النجاح الوطنية - نابلس

فلسطين

الملخص

يتناول هذا البحث (الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد الدراسات الإفريقية والشرقية SOAS - جامعة لندن للمتبحرين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية ٢٠١٢-٢٠١٣م)، وهؤلاء الطلاب درسوا سنتين في معهدهم، ثم التحقوا ببرنامج جامعة النجاح الوطنية، في إطار الإتفاقية التي أبرمتها الجامعة مع معهدهم؛ وأنها ٣٢ ساعة معتمدة، توزعت على ١٠ مساقات ومشروع تخرج، أنجزها الطلاب في عامهم الأكاديمي ٢٠١٢-٢٠١٣م. وقد لاحظ الباحث أخطاء كتابية متكررة عند الطلاب، فحاول في هذا البحث استقراءها للوقوف على أوجهها المختلفة، ثم وصفها وتحليلها، وتوزيعها على مستوياتها المختلفة: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والإملائية، والدلالية. وهدف ذلك محاولة تفسيرها، وإيجاد الحلول الملائمة لها، والإفادة منها في تطوير المناهج الخاصة ببرنامج SOAS في جامعة النجاح الوطنية، وأخيراً تعميم النتائج على الباحثين، والمعهد وطلابه.

لقد كان عدد الطلاب في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م أحد عشر طالباً، ٨ إناث، و٣ ذكور، وكانت أخطاؤهم الكتابية في الاختبارات النهائية لمساق الأدب العربي (١)، والأدب العربي (٢) هي عينة البحث، لما يأتي:

- ١ - أن الأدب يمثل اللغة الفصحى العليا، والكتابة فيه يمثل النمط الأعلى من الكتابة.
- ٢ - ووقف وراء اختيار الاختبارات النهائية أنها تمثل مادة مدروسة، سبق للطلاب أن تعلموا ما فيها، وتدرّبوا عليها في مهارات مختلفة، فهي تشكّل بصورة أو أخرى حصيلة ما درسوه، وتركّز في أذهانهم، وتدرّبوا عليه خلال فصل كامل أو سنة كاملة، أي حصيلة كفاية لغوية تشكّلت لديهم، ولهذا كان الخطأ فيها يعدّ تمثيلاً لأخطاء متجذرة في أذهانهم، تحتاج إلى اقتراح الحلول المناسبة لها مستقبلاً.

المقدمة

منذ عام ٢٠١٢م عقدت جامعة النجاح الوطنية بفلسطين اتفاقية مع معهد الدراسات الإفريقية والشرقية SOAS - جامعة لندن، تقضي بأن يدرس الطلاب سنة كاملة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يدرسون خلالها ٢٢ ساعة معتمدة، يضاف إليها مشروع تخرج يكتبه الطلاب. وقد راعت الاتفاقية أن تتوزع خطة المساقات التي يدرسها الطلاب على أوجه العربية المختلفة، أعني اللغة الفصحى العليا، والفصحى المعاصرة، والمحكية الفلسطينية، وهي مزيج بين العامية والفصحى، وراعت الاتفاقية مهارات التعليم المختلفة، وهي الاستماع، والتعبير والمحادثة، والقراءة، والكتابة. ومن هنا كانت مساقاتهم على النحو الآتي:

* القواعد العربية ١ و٢.

* الأدب العربي ١ و٢.

* المحادثة والاستماع ١ و٢.

* الكتابة والتعبير الشفهي ١ و٢.

* العامية الفلسطينية ١ و٢.

* مشروع تخرج.

ومن الجدير ذكره أنّ هؤلاء الطلاب كانوا قد درسوا اللغة العربية مدة سنتين في معهدهم. أما سنتهم الثالثة، فهي التي يقضونها في برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة النجاح. وهذا يعني أنهم درسوا العربية من قبل، وهم على وعي بكثير من قواعدها، ومفرداتها وعباراتها، وحقولها المختلفة.

ومنذ وصول طلاب SOAS، راح البرنامج يطور في مهارات التدريس، ويؤلف المناهج الخاصة بهؤلاء الدارسين حتى استوت معظمها على سوقها، وأضحت بين يدي الطلاب، ثم بدأ العمل على رصد المشاكل الخاصة بهم في

المهارات المختلفة للوقوف عليها، واقتراح الحلول الملائمة لها في العملية التدريسية. ومن هذه المهارات الكتابة، فقد لوحظ أن أخطاء الطلاب فيها كثيرة، ومن هنا هدف البحث إلى الآتي:

١ - رصد هذه الأخطاء. ثم تحليلها، للوقوف على أكثرها شيوعاً وتكراراً في كتابتهم، وتوزيعها على مستوياتها اللغوية المختلفة.

٢ - البحث عن حلول ملائمة لتلافيها في المناهج والعملية التدريسية.

٣ - تعميم هذه الأخطاء على المدرسين ثم معهد SOAS، ليسهموا جميعاً في إيجاد وتطوير آليات حلّ ملائمة لها، فتكون العملية التدريسية قائمة على وعي كامل لدى أطرافها الثلاثة: المنهاج، والمدرس، والطالب.

وقد درج الباحثون (عثمان وجاسم، ٢٠١٣) على جمع المادة العلمية من خلال وسائل متعددة، منها الطلب إلى الطلاب الكتابة في موضوع معين، أو ترجمة نص من لغتهم إلى اللغة العربية، أو تقديم أسئلة لهم على مادة درسوها وتلقي إجاباتهم مكتوبة، وقد تتكوّن عينة الدراسة من طالب واحد فأكثر. وشملت عينة البحث التي أجريت عليها الدراسة ١١ طالباً وفدوا إلى جامعة النجاح في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م، درسوا في الفصل الأول جميعهم، ثمانية إناث، وثلاثة ذكور. واختير مساق الأدب العربي ليكون محور البحث، ومحور رصد الأخطاء الكتابية، وكانت الاختبارات النهائية في الفصلين الأول والثاني في هذا المساق هي ما اعتمده البحث، وأسباب ذلك:

١ - أن الأدب يمثل اللغة الفصحى العليا، والكتابة فيه يمثل النمط الأعلى من الكتابة.

٢ - ووقف وراء اختيار الاختبارات النهائية أنها تمثل مادة مدروسة، سبق للطلاب أن تعلموا ما فيها، وتدرّبوا عليها في مهارات مختلفة، فهي تشكّل بصورة أو بأخرى حصيلة ما درسوه، وتركّز في أذهانهم، وتدرّبوا عليه خلال فصل كامل أو سنة كاملة، أي حصيلة كفاية لغوية تشكّلت لديهم،

ولهذا كان الخطأ فيها يعدّ تمثيلاً لأخطاء متجذرة في أذهانهم، تحتاج إلى اقتراح الحلول المناسبة لها مستقبلاً.

ومن هنا يكون البحث قد اعتمد الطريقة الطولية في اختيار عينة البحث، التي تتناول تطوّر لغة الكتابة عند عدد قليل من الطلاب في مستوى واحد في مدة طويلة من دراستهم، واعتمد أيضاً على الطريقة المستعرضة، التي تعتمد جمع الأخطاء الكتابية على ما يكتبه الطلاب في جلسة محددة من الكتابة، وقد راح الباحث يستقرئ ما في اختبارات الطلاب من أخطاء، ثم يحددها، ويصنفها وفق مستويات اللغة المختلفة، ووفق ما تتدرج تحته هذه الأخطاء في هذه المستويات، ثم يصفها، ويحاول في ذلك كلّ تفسيرها قدر المستطاع، اعتماداً على واقع الطلاب اللغوي، أو مستفيداً مما توصلت إليه الدراسات السابقة، وتوزعت الأخطاء على المستويات الآتية:

* المستوى الصوتي.

* المستوى النحوي.

* المستوى الصرفي.

* المستوى الإملائي.

* المستوى الدلالي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الطلاب قد درسوا باللغة العربية عن فنون الأدب العربي الشعرية والنثرية، وترسّخت في ذاكرتهم أسماء عصور الأدب العربي وحقبها الزمنية، ودرسوا طبيعة الأدب في العصر الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي والحديث، ودرسوا نصوصاً مختلفة في الفنون المختلفة: الحكاية الشعبية، والسيرة الذاتية، والرحلة، والقصة، والرواية، ونصوصاً من حكايات جحا، وقصص العرب القديمة، ومن شعر قيس بن الخطيم، والخنساء، وحسان بن ثابت، ورحلة ابن جبير، وكتاب طوق الحمامة، وألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، ونصوصاً للعقاد، وطه حسين، ورواية عائذ إلى حيفا لغسان كنفاني، واستوعبت

ذاكرتهم مصطلحات نقدية مختلفة تتعلق بالشعر والنثر. ومما ينبغي التنويه له أنه قد نعرض في المستوى الواحد جملاً تحوي أخطاء تتعلق بالمستويات الأخرى، ولكن لن يكون التنويه إلا إلى الصحيح منها الخاص بالمستوى محل التحليل.

الدراسات السابقة

اهتم الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها برصد الأخطاء الكتابية ووصفها، واقتراح الحلول المناسبة لها، وتنوعت هذه الدراسات، فاقتص بعضها بطلاب جامعة أو معهد بعينه، وأخرى اهتمت بتحديد طلاب ينتمون إلى لغة محددة، وبعضها تنوعت في اختيار اللغات الأم للعينة موضع البحث، وحرصت على تحديد سنة التحصيل اللغوي لهؤلاء الطلاب، وبعضها اقتص بجانب محدد من الأخطاء الكتابية، وأخرى جاءت لتلقي الضوء على مستويات الأخطاء المختلفة: النحوية والصرفية والصوتية والإملائية والدلالية.

وكان من هذه الدراسات رسائل ماجستير أو دكتوراه، أو أبحاث علمية كتبها مختصون أو مهتمون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها ما جاء ضمن كتب عامة تختص بتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال:

- * عاتكة أحمد محمد التل (١٩٨٩).
- * عوني صبحي الفاعوري (٢٠٠٧-٢٠٠٨).
- * إبراهيم حسن الربابعة (٢٠٠٩).
- * محمد شوقي عباس (٢٠٠٩).
- * عثمان عبد الله وجاسم علي جاسم (٢٠١٣).

ولكن هذا البحث هو الأول الخاص بطلاب معهد SOAS وغايته في المقام الأول التطوير، وتقديم تقرير لمعهدهم عن هذه الأخطاء، وليكون المدرسون على وعي في أخطاء الطلاب الذين يدرسونهم، للإفادة منها في تطوير أساليب تدريسهم لهم.

أولاً - المستوى الصوتي

توزعت الأخطاء الكتابية في اختبارات الطلاب على الصوامت، والصوائت، والقلب المكاني، وهو أمر مألوف في الأخطاء الكتابية الخاصة بالطلاب الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها بعامّة. أمّا طلاب SOAS، فكانت على النحو الآتي:

✱ الأخطاء في الصوامت:

تتلخّص هذه الأخطاء في الجدول الآتي:

الجدول رقم (١)
الأخطاء في الصوامت

الصوت	الخطأ	الصواب
استبدال الصاد سيناً	وثن الحسان	الحصان
	يركب حسانه	حصانه
	يتحدّث عن جسدها وسفاتها	صفاتها
	هو سعب	صعب
	البيئة السحراوية	الصحراوية
استبدال السين صاداً	سارت تبيكي	صارت
	فيحصّ بالحزن	فيحسّ
	كلّ الأصطر تبدأ	الأسطر
	كان في الوسط	الوسط
استبدال التاء طاء	اطّفاقه مع الحيّة	اتّفاقه
	عنطرة	عنتره
	قتع العلاقه	قطع
استبدال العين هاء	الخنساء مشهوره في الشهر العربي	الشعر
	شهر الجهاد	شعر
	شهر الحماسه	شعر

تابع/ الجدول رقم (١)

الأخطاء في الصوامت

الصواب	الخطأ	الصوت
نحيف	نهيف جداً	استبدال الحاء هاء
نحيلة	وهي نهيلة	
الحية	وثن الهيئة على الرجل	
جحا	دخل جها قبر من القبور	
الجهاد	هو كان الأول الذي يشعل الجهاد في المعركة	استبدال الهاء حاء
يهتم	ليس يحتم فيه	
المهم	المحم	
المباهاة	المباحاة	
طه حسين	طح حسين	
مرقحة	إنها جميلة ومرقحة	
توجه	توجج	
نهى	نحى	
الساحلية	مثل البيئة السائليّة	استبدال الحاء همزة
شجاعاً	لأنه كان شجاء	استبدال العين همزة
الجوع	كريم في وقت الجوء	
العراق	ملك الحيرة في الإراق	
بطئ	وتمشي بطيع	استبدال الهمزة عيناً
جاءوا	إذا الناس جاعوا عليه	
ضريراً	صار درير	استبدال الضاد دالاً
واضحة	الآبيات وادحة	
موسيقا	تبدو كموسيقة	استبدال القاف كافاً
سقط	سكط من شرفة القصر	

تابع/ الجدول رقم (١)

الأخطاء في الصوامت

الصواب	الخطأ	الصوت
مطبوعة	الصحافة ليست مطموعة	استبدال الباء ميماً
عبيد	الشاعر عميد بن الأبرص	
المناذرة	ملك المناظرة في الحيرة	استبدال الذال ظاء

ويلاحظ من الجدول السابق أنّ الصوامت التي يخطئ فيها الطلاب هي، في معظمها، تلك التي لا توجد لها صورة كتابية في لغتهم الأم، ويجدون صعوبة في التمييز بينها وبين ما هو موجود في تلك اللغة بسبب تقارب مخارجها. فأصوات الحاء والهمزة والقاف والعين والطاء والظاء والصاد، غير موجودة في الكتابة الإنجليزية، وتتقارب في مخارجها مع ما هو موجود في نطقهم، ولهذا يخلطون بينها وبين أصوات السين والهاء والتاء والذال والكاف. ولعل قلبهم الباء ميماً في مطبوعة وعبيد يعود إلى عدم تركّز رسم هذه الكلمات في أذهانهم.

✱ الأخطاء في الصوائت:

برزت هذه المشكلة بجلاء في كتابة الطلاب موضع البحث، وبخاصة في مدّ الفتحة ألفاً طويلة، أو تقصير الألف الطويلة فتحة قصيرة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)

الأخطاء في الصوائت

صوابه	الخطأ
ذكريات	ويتذكّر ذكرايات
غنيّا	وأصبح غانيّ
غنيّة	غانيّة
الشّجرة	دلّالته على الشجّارة

تابع / الجدول رقم (٢)

الأخطاء في الصوائت

الصوابه	الخطأ
الملك	استدعى الملك التاجر
نديمين	يشرب خمراً مع نادمين
الأوسع	العالم الأوسع
توجه	تواجه إلى ليلي
علماء	علاماء
لحظة	لاحظة ثانية
مبدأ	مبداء
يعبدها	يعابدها
وجه	واجه جميل
حزيناً	كان حازين لأنها قتلت أخاه
حيوان	حياوان ورائحته كريهة
المدّ	وفيها حروف المادّ
الفاقة	بسبب الفقة التي أصابته
عبادة	لأن عبدة الله فقط كانت مسموحة
أخاه	لأن الحيرة قتلت أخه
الموسيقا	وفيها حرف المُسيقى

ومن أخطائهم الصوتية قلب الصوامت في المفردة الواحد عند كتابتها، ولعل سبب ذلك عدم ثبوت المفردة صوتياً وكتابياً في ذهن الطالب، ومثال ذلك:

الجدول رقم (٣)
الأخطاء في الصوائت

الخطأ	صوابه
هي دعوة إلى الخير	دعوة
ركب نقاته	ناقته
ملابس مصغوبة بكثرة	مصبوغة
ماح الإسلام	محا
تجود حرية الفكرة	توجد
والأساليب الرزمية	الزمنية

ثانياً - المستوى النحوي

تركزت أخطاء طلاب معهد soas الكتابية في هذا المستوى، وذلك لتشعب قواعده، وصعوبة الإمام بها، فبعضها يعسر عليهم استيعابه بسهولة ويسر لأن قواعده تخالف لغتهم الأم، أو غير موجودة فيها أصلاً، مثل استخدام أل: التعريف وأل العهد والجنس على سبيل المثال، أو التذكير والتأنيث وغيرهما. وبعض سياقات هذا المستوى تحتاج من الطلاب الإمام الكثير بها، وتخزينها في ذاكرته أعني هنا التراكيب أو الأفعال التي تحتاج إلى حروف جرّ أو تستغني عنها، وهو ما يعرف في المصطلح النحوي الأفعال اللازمة والمتعدية. وقد كثرت الأبواب النحوية التي توزعت عليها أخطاء الطلاب، وأجملها في الآتي:

١ - الأفعال اللازمة التي تلازمها حروف جرّ خاصة بها في السياقات المختلفة، أو تختلف من سياق إلى آخر. وقد كثر خطأ الطلاب في استخدام حروف جرّ مكان أخرى، وما ذلك إلا لأن ذاكرته لم تخزن هذه الأفعال وحروف الجر اللازمة لها، أو لمحاولته الربط بين لغته واللغة العربية، فيسقط حرف الجر الملازم لفعل ما في الإنجليزية على الفعل نفسه في العربية، وأمثلة هذه الأخطاء كثيرة في اختبارات الطلاب، ومنها:

الجدول رقم (٤)

الأخطاء النحوية/حروف الجر

الخطأ	صوابه
تمكّن إلى، في، قتل الحيّة تمكّن على الأسد فقتله	تمكّن من
ندم الملك في، لـ الأمر ندم أبوها بافتقار حفلتها ندم الملك عن الأخبار	ندم على
دلالة عن جماله	دلالة على
بكى عن رحلة محبوبته	بكى على
حظرت أم طه حين من، عن ابنها أن يفعل أشياء	حظرت على
يمسح الزبدة على الصحن	يمسح عن
يقارن بطنها إلى السيف	يقارن بـ
يدخل إلى الحديث من المديح وغيره	يدخل عن
كل الأسطر تبدأ مع العبارة وغن صخراً	تبدأ بالعبارة
انصرفت نفسي من الطعام اليوم	انصرفت عن
لأن الله يحكم علينا عن أخلاقنا وديننا	يحكم علينا من
الطالب حريص لقراءة دروسه	حريص على
وافق المشتري إلى أن يرجع الجارية إلى الأندلسي	وافق على

وقد يستخدم الطلاب الأفعال اللازمة من دون اقترانها بحروف الجر التي يستدعيها سياقها، ظناً منهم أنها لا تحتاجها، ومثال ذلك:

الجدول رقم (٥)

الأخطاء النحوية/إهمال حروف الجر

الخطأ	صوابه
شعر الألم	بالألم
يستخدم سيوف الهند لتدل بطن المرأة نحيف	لتدل على
هذه الملابس كانت غالبية دلالة رفاهية المرأة	دلالة على

تابع/ الجدول رقم (٥)
الأخطاء النحوية/إهمال حروف الجر

الخطأ	صوابه
يبالغ الشاعر نحافة المرأة	يبالغ في
ندمت ما فعلت بعد وقت طويل	ندمت على
أصيب طه حسين الرمد	أصيب بالرمد

وقد يستخدم الطلاب حروف الجر مع الأفعال المتعدية بذاتها التي لا تحتاج إلى تلك الحروف، وأمثلة هذه الأخطاء قليلة في اختباراتهم، منها:

* مدح عن الرسول والدين، والصحيح مدح الرسول والدين.

* عاملت له ليناً ورأفة، والصحيح عاملته بلين ورأفة.

وحل هذه المشكلة يكون:

١ - بتوجيه الاهتمام إلى هذه التركيب المستندة إلى حروف الجر، وتقديمها للطلاب في المناهج، والعملية التعليمية بأساليبها المختلفة.

٢ - ثم إجراء تقابل لغوي بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية أو اللغات محل الاهتمام في العملية التعليمية للتعرف إلى تراكيب تلك اللغات، التي تحوي حروف جر لازمة فيها أو متغيرة حسب السياق التي توجد فيه، وبيان صورتها المقابلة بالعربية. ثم تدريب الطلاب على ذلك كله بطريقة ممنهجة وواعية.

٢ - التذكير والتأنيث: كثرت الأخطاء المتعلقة بالتذكير والتأنيث في كتابة طلاب SOAS، ويرجع ذلك إلى عدم وجود هذه القواعد الخاصة بها بصورتها الشائعة في اللغة العربية، وسبب آخر هو أنّ الطالب حين يستخدم بعض المفردات، وبخاصة جموع التكسير يلتبس عليه تذكيرها وتأنيثها. ومع ذلك وقعوا في أخطاء في هذا الباب مع وضوح تذكيرها وتأنيثها، واستخدموا ضمير المذكر مع المؤنث أو عكس ذلك، وأعطوا المؤنث صفة المذكر، والمذكر صفة

المؤنث. أو استخدموا أسماء الإشارة الخاصة بالذكر مع المؤنث، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

الجدول رقم (٦)
الاطءاء النحوية/ التذكير والتأنيث

صوابه	الاطءأ
قريبة	هي كانت قريب جءأ
نحيفة	المرأة نحيف جءأ
المصريّة	كان يدرّس في الجامعة مصري
جميلة	هي تلبس ملابس جميل جءأ
ناعمة	ملابسها رائعة وناعم
الإسلامية	كتب عن الحروب الإسلامي
جميل	بطنها جميلة
الجاهليّة	الحروب الجاهلي
جيدة	لهم قلوب جيد
تمكّنت	تمكّن القطّة من الفأر
انتشرت	انتشر الدعوة
تمكّنت	تمكّن فاطمة
قالت	قال الحيّة
مستحيلة	علاقتهما مستحيل
مستخدمة	كانت المقدمة الطللية مستخدم بشكل كبير
مضحكة	كان جءأ شخصية مضحك
الخنساء واحدة	خنساء واحد من الشاعرات
بعيدة	لأنها بعيد عنه
هذه	في هذا الأيام
بهذه	غير ملتزم بهذا الفكرة

إنّ التأمّل في الأخطاء السابقة يجءأا تتوزع على ألفاظ مؤنثة تحكمها ضوابط التأنيث بالعربية، مثل المرأة وحية وفاطمة ودعوة وشخصية ومقدمة

وفكرة وقطة وحروب وقلوب وملابس وكتب، وسبق للمتعلّم أن درسها، وتدرّب عليها في مراحل تعلّمه اللغة العربية، وأخرى خاصة بالمطابقة بين الصفة والموصوف، واختفى من أخطائهم التأنيث العقلي غير الموجود إلا في ذهن ابن اللغة، ويشكل عقبة كؤوداً أمام متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، مثل سوق وسماء وأرض..... إلخ، لأنه يعتمد على الاتفاق الجمعي بين أبناء اللغة الواحدة، ولا توجد قاعدة تحكمه، فلا صلة عقلية منطقية في كثير من الأحيان "بين الاسم وما يدل عليه من تذكير أو تأنيث" (ابن الأنباري، ١٩٧٠: ٤٠). ولم يظهر الخطأ في التذكير العقلي عند طلاب SOAS إلا في لفظة بطن التي أنثوها، وهذا كله يدل على قلة التدريب على الكتابة، والتركيز على المذكر والمؤنث في العملية التعليمية.

٣ - استخدام آل التعريف: تشكّل آل العربية: التعريف، وآل العهد والجنس معوقاً كبيراً أمام تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمشكلة استخدامها في الكتابة والمحادثة والتعبير تظل قائمة في أذهان المتعلمين لا تنتهي حتى في مراحل تعلّمهم المختلفة، ولعل من أسباب ذلك أن "كثيراً من الأحكام النحوية، وإثبات القواعد الكلية والجزئية مبني على التعريف والتذكير، فهما مما يكثر دورانه في الكلام العربي"، فأل "ذات حضور دائم في بنى كثيرة من بنى العربية، واسعة الدوران في الاستعمال اللغوي" (الجبالي، ٢٠٠٤). ثم إن اللغة العربية لغة متفردة بآل التعريف (عبدالله وجاسم، ٢٠١٣)، وقد كثرت أخطاء طلاب SOAS في كتابتها واستخدامها في سياقاتها المختلفة، وتعدّدت الأبواب النحوية التي أخطؤوا فيها، وكانت آل محوراً مركزياً فيها، وهذه الأبواب هي:

* باب الصفة، فقد كثرت أخطاؤهم في ترك إضافة آل إلى الصفة أو الموصوف فيخل ذلك في شرط المطابقة، وسبب ذلك الاختلاف بين اللغة العربية واللغات الأخرى وبخاصة الإنجليزية في هذا الباب، فضلاً عن عدم قدرة الطلاب على استيعاب هذا الموضوع لصعوبته والتطبيق عليه، ويمكن ردّ ذلك إلى قلة التدريب عليه في المناهج التي درسوها. ومن الأمثلة على ذلك:

الجدول رقم (٧)
الأخطاء النحوية/إحذف أل التعريف

الخطأ	صوابه
أن يعطي إلى الشخص أول	الأول
ملابسها ناعمة والحريرية	الناعمة
من البيئات: بيئة الصحراوية، وبيئة الجبلية، وبيئة الساحلية	البيئة
يدرس حضارة الإسلامية	الحضارة
من مؤلفات العقاد سيرته ذاتية	سيرته الذاتية
ينتمي حسان بن ثابت إلى قبيلة الكبيرة	كبيرة

* وحذف بعض الطلاب أل من المضاف أو المضاف إليه، وباب الإضافة لا نظير له في اللغة الإنجليزية لغة الطلاب موضع الدراسة فـ "التركيب الإضافي يتم بوضع المضاف ويليهِ المضاف إليه مثل (نجوم السماء)، أو (صفحات الكتاب)، وهذا غريب على من يتعلّم العربية من غير ابنائها، إذ إن اللغة الإنجليزية تستعمل الحرف "of"، بين المتضامنين.... أو يذكر المضاف إليه أو ثم يتبعه الحرف "... " (ياقوت، ١٩٩٢: ٢٢)، وثبت من واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها أنّه "ليس يمكننا إفهام المتعلّم معنى الإضافة، وتعليمه توظيف المركّب الإضافي في الاستعمال إلا عبر سلسلة تدريبات يقوم المتعلّم فيها باستخلاص المركّب الإضافي بنفسه من بنيته المضمرّة المتمثلة في تركيب يُعدّ جزءاً من مخزونه اللغوي" (عكاشة، ٢٠٠٣: ٢٩)، وأمثلة هذه الأخطاء في كتابة الطلاب:

الجدول رقم (٨)
الأخطاء النحوية/ إضافة أل التعريف

الخطأ	صوابه
كتبت الخنساء الكثير من الشعر الرثاء	شعر الرثاء
في الأغلب الوقت كانت تبكي	أغلب الوقت
في الأدب الدعوة الإسلامية	في أدب الدعوة الإسلامية
الخطبة الجمعة تبث دروساً إلى الحاضرين	خطبة الجمعة
كانت في العصر المناذرة	عصر المناذرة

* وحذف أل في الاسم المعطوف عليه عند بعض الطلاب، لقلة تدريبهم على مثل هكذا سياق، كما يبدو ذلك في:

- صحافة والإسلام... والصحيح الصحافة.
- كتب عن الحروب وشهداء في الحروب، والصحيح والشهداء.
- بيئات الشعر الجاهلي صحراوية والجبلية والساحلية، والصحيح الصحراوية.

* أل الملازمة للأسماء: اختلف النحاة في أل الملازمة بعض الأسماء، فذهب بعضهم إلى منع حذفها "من العلم بالغلبة، ووجوب لزومها له"، ومذهب يرى "أن لزوم أل هو الغالب، وأنه يجوز خلعها" (الجبالي، ٢٠٠٤: ٤)، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإن المرجح عند كلا المذهبين إثباتها، ذلك أنها صارت جزءاً من الاسم، وأصبح حذفها يخل بها كتابة ونطقاً. ومنها أسماء الأشخاص أو المدن، وهي أسماء لا يدركها تماماً متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا إذا نبّه عليها في المناهج أو قاعة التدريس، ومع ذلك تظل عرضة لحذف أل منها في كتابتهم، وهذا ما تجلّى فيما كتبه طلاب SOAS في اختبارات الأدب العربي فكتبوا:

- خنساء بدل الخنساء: خنساء واحد من الشعراء.
 - نعمان بن المنذر بدل النعمان: عندما نعمان يتحدث مع الشاعر.
 - قيس بن خطيم بدل الخطيم.
 - خزرج بدل الخزرج.
 - عراق بدل العراق.
- وقد يضيف بعضهم أل التعريف إلى أسماء المدن التي لا تحتاج إلى أل، فكتبوا:

- الفلسطينيين بدل فلسطين.
- الآسيا بدل آسيا.
- الإفريقيا بدل إفريقيا.

- الإيران بدل إيران.

* ولم يحسن الطلاب أحياناً استخدام آل العهدية الذهنية في كتابتهم، أو آل الجنس فكتبوا:

الجدول رقم (٩)

الأخطاء النحوية/ آل

الخطأ	صوابه
تعطيه الحية ديناراً بيوم إذا لم يقتلها	باليوم
منع إسلام الأدب غير الأدب الملتزم	الإسلام
ألغى إسلام الطبقات المجتمع	ألغى الإسلام طبقات المجتمع
منع إسلام غزل الصريح	منع الإسلام الغزل الصريح

* وقد يضيف بعض الطلاب تنوين النصب إلى الاسم المعرّف بآل، كما في الآتي:

- أشرب الشايّاً والصحيح الشاي.

- أطبخ الأرزاً الدمشقيّاً والكوريّاً والصحيح الأرز الدمشقيّ والكوريّ.

وأجرى الباحثان عثمان عبد الله، وجاسم علي جاسم (٢٠١٣) بحثاً عن الأخطاء في حروف الجر وآل التعريف على الشمسية والقمرية على طلاب معهد اللغة العربية في المدينة المنورة وخلصا إلى أنّ الأخطاء كثيرة فيها، وأرجعا ذلك إلى غير سبب، منها: صعوبات داخل العربية، تتمثل في كثرة استعمال آل التعريف ووجوهها، والمبالغة في التصويب، لدى الطلاب، والافتراض الخاطيء، والتعميم، والجهل بموضع القاعدة، واللامبالاة، وهي أسباب حقّة تنطبق على طلاب SOAS إلا الأخير منها، أعني اللامبالاة، فالمادة التي أجريت عليها هذه الدراسات هي اختبارات، يحاول أن يظهر كل طالب فيها أفضل معارفه، وخبراته الكتابية، ليحصل على نتائج عالية.

رابعاً - أخطاء في دروس النحو المختلفة: وأعني بهذا أن طلاب SOAS قد توزعت أخطاؤهم الكتابية على أبواب متنوعة من أبواب النحو العربي، فكانت أخطاؤهم في الضبط، والحركات الإعرابية كما في دروس الفاعل، والمفعول به،

والمبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، والأسماء الخمسة، وفي نصب الاسم المجرور، وفي الترقيم، وبخاصة في المعداد، فيجرون المنصوب، وينصبون المجرور، ويفردون المجموع، ويجمعون المفرد، أو الحذف والإثبات مثل إثبات حروف العلة في الفعل الماضي المجزوم أو في الاسم المنقوص، أو في صيغة الأمر التي تحوي حروف علة ينبغي حذفها، أو إثبات النون في الأفعال الخمسة المجزومة أو المنصوبة، ومرد ذلك إلى صعوبة استيعاب هذه القواعد التي تحتاج إلى تدريبات مختلفة لتركيزها في الذهن، تدريبات موجهة خاصة بها، وتدريبات كتابية تحوي هذه القواعد، يحلل المدرس هذه الأخطاء وينبه عليها في قاعة الدرس باستمرار. وهناك سبب مهم في هذه الأخطاء وهو اختلاف واضح بين حالات الاسم والفعل في العربية والإنجليزية فصيح الفعل الإنجليزية تخالف تماماً حالات الفعل في العربية من رفع ونصب وجزم، والحركات الإعرابية من رفع ونصب وجر غير موجودة في الإنجليزية ويدخل تحت كل حركة من هذه الحركات معان وظيفية كثيرة" (ياقوت، ١٩٩٢: ٢٩-٣٠).

ولعل درسي المفعول به وخبر كان كانا أكثر درسين تركزت فيهما أخطاء الطلاب الكتابية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠)

أخطاء نحوية متفرقة

الخطأ	صوابه
فكّر أنه كان ميت	ميتاً
لأنه كان كريم جداً	كريماً
هو كان كريم	كريما
هو كان كريم وشريف	كريماً وشريفاً
كان شاعر مشهور	شاعراً مشهوراً
كان أديب وناقد	أديباً وناقداً
كان رجل عبقرى	رجلاً عبقرياً
كان موجود في العصر الجاهلي	موجوداً

تابع/ جدول رقم (١٠)

أخطاء نحوية متفرقة

الصوابه	الخطأ
أخوها قوياً	كان أخاها قوي
أستاذاً	أصبح أستاذ
غنياً	صار غني
ضريراً	صار ضرير
صخراً	ترثي أخاها صخر
صخراً	الخنساء كانت تحب كثيراً أخاها صخر
ديناراً	اتفاقه مع الحيّة أن تعطيه دينار كل يوم
شيئاً	هو أعطى شيء لأول شخص شاهده
صخر	معناها متى يذهب صخراً في الحرب
دينار	وجهها ديناراً في جماله
عال	بكت في صوت عالي
ينه	لم ينهي دراسته
ابناً	كان عنده ١٣ أبناء
ولداً	كان عنده أحد عشر ولد
أبي العلاء	موضوع الدكتوراة الأولى عن أبو العلاء
مع صخر	لأن علاقتها مع صخراً قويّة
بمنديل	كانت تمسح بمنديلاً
اختر	قال: اختار طريق موتك

* وقد يستخدم الطلاب لغة أكلوني البراغيث في كتابتهم، ومثال ذلك:

- وسافروا العلماء من قارّة إلى قارّة، والصحيح سافر.

* وأحياناً يستخدمون أداة النفي ليس قبل الفعل الماضي بدل الأداة ما، ومثال ذلك:

- الإسلام ليس دفع إلى البحث والنشر فقط، والصحيح ما دفع أو لم يدفع.

* ولم تكن أخطاؤهم في التاء المربوطة والمفتوحة جلية، لعدم وجود مثال لهذين الشكلين في الإنجليزية، فالتاء في الإنجليزية تتمثل في رسم واحد "t"، وهو من الدروس الصعبة التي يخطئ بها أبناء العربية أنفسهم. واقتصر الخطأ على:

- وكتبه تُرجمة في اللغات المختلفة، والصحيح ترجمت إلى اللغات المختلفة.

* ويخطئ بعض الطلاب في استخدام بعد وأريد في الكتابة، فيهملون أن بعدهما، ويتبعونها بالفعل مباشرة، ومثال ذلك:

- بعد هربت إلى الصحراء، والصحيح بعد أن هربت.
- قال الشاعر: أريد أصبح سكراناً، والصحيح أريد أن أصبح.
- وقد يخطئون في استخدام الفعل يحس ويشعر، فيهملون أن أو حرف الجر الباء بعدهما إذا اتبعوها بصفة مشبهة أو مصدر، ومثال ذلك:
- فيحس حزين، والصحيح فيحس أنه حزين.
- تشعر الخنساء حزن، والصحيح بالحزن.

ثالثاً - المستوى الإملائي

قد يتداخل هذا المستوى مع سابقه في غير جانب، وذلك لأن كثيراً من الأخطاء الإملائية مردها إلى جوانب صوتية، وقد كشف استقراء اختبارات طلاب معهد SOAS عن وجود أخطاء متعلقة بالمستوى الإملائي في كتاباتهم، تتعلق بالجانب الصوتي، ومنها:

١ - أخطاء في المفردات التي تنطق فيها أصوات تحذف في الكتابة، وبخاصة في لفظة لكن، التي تركّزت أخطاء الطلاب في كتابتها، ومن أمثلة أخطائهم فيها:

* لآكن أحياناً يشعر أنّها تعامل معه بإهمال.

* لآكن أدّى إلى قوّته في الأدب.

* ولاكن في وصف الأعوام.....

* لاكن ليس دائماً محبوب.

٢ - أخطاء في إهمال الألف الفارقة التي تكتب عقب واو الجماعة في الفعل الماضي، ولعل سبب ذلك أنهم لا يلفظونها عند نطقهم بها، أو لجهلهم بقاعدتها، ولذا يهملونها، ومثال ذلك:

* إذا جاعو، والصحيح جاعوا.

* ما كانوا يعرفون الطريق.

* كانوا شعراء متكسبين، والصحيح كانوا.

٣ - وهناك أخطاء تتكرر في بعض المفردات، وتتمثل في نسيان بعض أصواتها في الكتابة، ولعل سبب ذلك هو ذاكرتهم التي لم تحزن هذه المفردات على وجه الدقة، لقلة تدريبهم عليها نطقاً وكتابة، ومثال ذلك:

* تعطي دناراً كل يوم، والصحيح ديناراً.

* والحياة في القبلة، والصحيح القبيلة.

وقريب من السبب السابق أخطاءهم في بعض المفردات، التي زادوا فيها صوتاً، مثل التاء المربوطة، أو الميم، أو استبدلوا صوتاً مكان آخر لا علاقة له به من الناحية الصوتية، مثل استبدال الألف مكان الواو، أو الياء مكان الحاء، أو استبدال التاء المربوطة ألفاً مقصورة، أو أن تكتب المفردة بصورة خاطئة لا علاقة لها بواقعها الكتابي، وقد يكتب الطالب الفعل الماضي المنتهي بحرف علة مثل الياء يكتبه بالواو، وأمثلة ذلك:

تابع/ الجدول رقم (١١)

أخطاء إملائية عامة

الخطأ	صوابه
ذهبوا إلى مركز المدينة	مركز
الفضولة	الفضول
واللصاص ضحكوا وتركوه	اللصوص

الجدول رقم (١١)

أخطاء إملائية عامة

الخطأ	صوابه
رأيتته كريهة	رائحته
وهو يحب ليلة	ليلى
صور الشاعر رحلته في الصحراء والمصعبات	الصعوبات
يكتب حول المشاكل والمصعوبة	الصعوبة
حتى خلال الصلى	الصلاة
يرثو الشاعر	يرثي

٤ - ووجدت أخطاء إملائية في المفردات التي تبدأ بلام ثم تعرّف بأل التعريف، إذ أهمل الطلاب اللام الأصلية في كتابهم، ولعل ذلك اعتقادهم أنّ اللام في آل التعريف هي التي ينبغي أن تثبت فحسب، ومثال ذلك:

* يسمح حجار غرفتي بالون الأحمر، والصحيح باللون.

وهناك أخطاء كتابة تتمثل في إهمال صوت الألف، الذي يوضع عليه تنوين النصب في نهاية المفردة المنتهية بهمزة، فيضع الطالب التنوين على الهمزة بدل الألف، ومثال ذلك:

* ليس المشتري جريء، والصحيح جريئاً.

وأخطأ الطلاب في كتابة التاء المفتوحة، فكتبوها مربوطة، ولكن ذلك لم يكن شائعاً في أوقافهم، ومثال ذلك أن لفظة: وقت كتبها بعضهم: وقّة.

ومن الأخطاء الكتابية زيادتهم الهمزة في بعض أسماء الدول فكتبوا فرنساء بدل فرنسا على سبيل المثال.

٥ - أخطاء في كتابة الهمزة: إن أكثر أخطاء الطلاب شيوعاً في اختباراتهم الكتابية كانت في كتابة الهمزة، التي تشكّل تحدياً كبيراً لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، وتظل أخطاء كتابتها مصاحبة لهم حتى في مراحلهم التعليمية المتقدمة، وسبب ذلك قواعدها الكثيرة، وتشكلاتها

المختلفة حسب موقعها المكاني والصوتي في الكلمة، وموقعها في سياق الجملة العربية. والجدول الآتي يوضح هذه الأخطاء:

الجدول رقم (١٢)
أخطاء إملائية/ في كتابة الهمزة

الخطأ	صوابه
في بطؤ	بطء
مأدب	مؤدب
يؤدي	يؤدي
كان دأما	دائماً
مسؤل	مسؤول
يركب مع واحد من أصدقاءه	أصدقائه
عبر عن بكاءه	بكائه
وإن القبله ورائه	وراءه

رابعاً - المستوى الصرفي

شكل المستوى الصرفي جزءاً لا بأس به من أخطائهم الكتابية، وقد تجلّت هذه الأخطاء في:

١ - جموع التكسير:

إن الخطأ في هذه الجموع من المشكلات العامة الكتابية والنطقية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وذلك لتشعب قواعدها، وصعوبة الإلمام بهذه القواعد، وأحياناً بسبب قياس قاعدة على أخرى، ولهذا كان الحل لهذه المشكلة أن تركز كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على لملمة هذه الجموع داخل كل درس فيه، ثم وضعها جميعاً في ملحق خاص في نهاية كل كتاب من كتب المنهج المؤلف، كي يحفظها الطلاب، ويتدربوا على نطقها وكتابتها، والجدول الآتي يوضح أخطاءهم في هذه الجموع:

الجدول رقم (١٣)
الأخطاء الصرفية/ في جموع التكسير

الخطأ	صوابه
فراشة	فروشات
هدف	هدوف
لواء	لوائل، ألوية، لوالي، ألواء
ميت	أميات
ناد	أندياء
شقيق	أشقاق، شقايق
ميناء	ميناءات، مواناء، موان
قُطْر	قطور
عدو	عدواء
مكان	أماكن

ويمكن ردّ الخطأ في جموع التكسير، إضافة إلى ما سبق، إلى:

* ما توصل إليه إبراهيم السامرائي إذ تحدّث عن الجموع في العربية وأوزانها وصيغها وبخاصة التكسير منها، فيبيّن أنّ هذه الصيغ لم تكن مقررة مبنية على قواعد ثابتة، فهي سماعية تخضع لمألوف المتكلم في الاستعمال المحلي، فهي صيغ مردها لهجات مختلفة " لم تصل حدّ القواعد المقررة " (السامرائي، ١٩٥١: ٨٢-٨٣؛ ياقوت، ١٩٩٢: ١٣٨)، فهذه الجموع يدركها مكتسبوها من أبناء العربية، أما متعلموها من الناطقين بغيرها، فيحتاجون إلى منهج مدروس لإدراكها، بأن تكون العملية التعليمية على وعي كامل بها لتقديمها في المناهج وقاعات الدرس.

* أنّ هذه الجموع لم ترسخ في ذهن الطالب في أثناء دراسته.

* قياس كلمة في جمع التكسير على صيغة جمع لكلمة شبيهة بها، فعلى سبيل المثال قاسوا لفظة ميّت على لفظة بيت فجمعوها على ميوت. وأحيانا يختلف جمع مفردة ما بعينها من سياق إلى آخر، وهذا يدركه أبناء العربية. أمّا

متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فيجعلون الصيغة نفسها جمعا للمفردة في سياقاتها المختلفة، وهذا كله ما يسمى بالافتراض الخطأ (عبدالله وجاسم، ٢٠١٣)، ولتوضيح ذلك فإن لفظة بيت تختلف في سياق الحديث عن البناء المعماري أو البناء الشعري، ففي الأولى تجمع على بيوت. وفي الثانية على أبيات. لكن الطلاب المتعلمين قد لا يدركون الفرق بين هذه السياقات فيجمعون المفردة على صيغة واحدة، ولهذا جمعوا لفظة بيت في السياقين السابقين على بيوت. ومثاله:

- تصف الخنساء في هذه البيوت أخاها، والصحيح الأبيات.

وقاس بعضهم لفظة حيّة على حيّ، فجمعوها على أحياء.

٢ - وتجلّت أخطاؤهم الكتابية في استخدام صيغة صرفية مكان صيغة أخرى:

* فقد استخدموا صيغة اسم الفاعل مكان المصدر، ومثال ذلك:

- تمشي هونا دلالة على ناعمة المرأة، والصحيح نعومة.

* واستخدموا صيغة الصفة المشبهة فعيلة أو فعيل مكان اسم الفاعل أو بدل المصدر في:

- يدل على أنها نعيمة، والصحيح ناعمة.

- ودلالته على المرأة النعيمة، والصحيح الناعمة.

- هو كان مشهوراً جداً لكريمه بالأكل، والصحيح لكرمه.

- يمشين بيطيء، والصحيح ببطء.

* استخدم بعضهم المصدر على وزن فُعالة بدل صيغة فُعال للصفة المشبهة، ومثال ذلك:

- متى يذهب في الحرب كان شجاعة كثيراً، والصحيح كان شجاعاً.

- واستخدم بعضهم صيغة الفعل مكان المصدر، ومثال ذلك:

- يجب الصحافة أيضاً أن تحترم العزائم بواسطة غاب المجاملة، والصحيح غياب.

خامساً - المستوى الدلالي

إنّ كل ما سبق يمكنه أن يخلّ بدلالة المفردات والسياق الذي جاءت فيه بعامّة، ولكن أعني بأخطاء هذا المستوى هنا، هي تلك الأخطاء التي لا يمكن تصنيفها إلا على أنها دلالية، لا تدخل ضمن المستويات السابقة، وهي بهذا المعنى أقل الأخطاء حضوراً في اختبارات الطلاب، وتمثّلت في استخدام بعض المفردات في غير السياق الدلالي الذي وضعت له، ومثال ذلك:

* هو كان يقتل الحيوان ليؤكل القبيلة، ويقصد ليُطعم القبيلة.

* من بيئات الشعر الجاهلي البيئة الشطاوية، ويقصد الساحلية.

وقد يخطئ الطالب في اختيار التركيب الملائم أو العبارة المناسبة لما يريد التعبير عنه، ومثاله:

* الخنساء أكثر مشهوراً الشعراء، ويقصد أكثر الشعراء شهرة.

* كان ذهنه أكثر مفتوحاً، ويقصد انفتاحاً.

ولعل مرّد بعض هذه الأخطاء إلى جهل الطلاب بالتراكيب الخاصة بسياق تعبيريّ معيّن، أو إلى إسقاطهم مفردة تحمل نفس المعنى على سياق يحتاج المعنى نفسه ولكن بمفردة مختلفة، كقولهم البيئة الشطاوية، والمقصود البيئة الساحلية.

النتائج والتوصيات

يمكن تسجيل النتائج الآتية:

الأخطاء:

١ - توزعت الأخطاء الكتابية على مستويات اللغة المختلفة، فحظي المستوى النحوي بمقدمة تلك الأخطاء، يليه المستوى الصوتي فالإملائي فالصرفي فالدلالي.

٢ - تركزت الأخطاء النحوية والتركيبية في أل: التعريف والجنس والعهد، وتجلت ذلك في استخدامها مع الأسماء التي تتغير حاجتها إلى أل بتغير سياقاتها المختلفة، أو في الاستغناء عنها في الأسماء التي تلتزمها أل دائماً، مثل بعض أسماء الأعلام والمدن والبلدان، وكثير الخطأ في استخدامها في دروس الصفة، والمضاف والمضاف إليه، وكثرت أخطاؤهم في استخدام حروف الجر مع الأفعال اللازمة، أو في استخدام تلك الأفعال بدون حروفها، وفي استخدام الحروف مع الأفعال المتعدية التي لا تحتاج إليها. وبرزت أخطاؤهم في التذكير والتأنيث، وفي الدروس التي تتغير حركاتها الإعرابية بتغير موقعها في السياق، وبخاصة المفعول به، وخبر كان، فالفاعل، والأسماء الخمسة، وفي نصب الاسم المجرور، وفي الاسم المنقوص، وفي الأفعال المختلفة، وبخاصة الأمر والماضي المشتمل على حروف علة، أو في جزم الفعل المضارع المعتل أو الذي ينتمي إلى الأفعال الخمسة، وتجلت الخطأ في دروس العد في المطابقة، وفي نصب المعداد أو جزئه. وتجلت أخطاؤهم في الاستغناء عن أن في سياق الأفعال التي تحتاج إليها، مثل بعد وأريد المتبوعين بفعل مضارع، واستخدموا لغة أكلوني البراغيث في كتابتهم.

٣ - تجلت الأخطاء الصوتية في كتابة الطلاب في الصوامت والصوائت، وفي القلب المكاني. أما الصوامت، فكانت أخطاء الطلاب فيها في استبدال صوت مكان آخر، وبخاصة في تلك التي لا توجد في لغتهم، في استبدال الصاد سيناً، أو السين صاداً، والتاء طاء، أو الطاء تاء، وفي استبدال العين والحاء هاء، أو الهاء حاء، وفي استبدال العين همزة، أو الهمزة عيناً، والضاد دالاً، والذال ظاء، والقاف كافاً. وبرزت أخطاؤهم في الصوائت في مدّ الفتحة ألفاً طويلة، أو تقصير الألف الطويلة إلى فتحة.

٤ - كانت أخطاؤهم الإملائية في زيادة بعض الحروف التي تحذف في الكتابة، وبخاصة في لفظة لكن، وفي إهمالهم الألف الفارقة عقب واو الجماعة في الفعل الماضي، وفي نسيان بعض الأصوات في المفردات، أو زيادة بعض

الأصوات على المفردة، أو في استبدال صوت مكان آخر، مثل الألف مكان الواو، والياء مكان الحاء، واستبدال التاء المربوطة ألفاً مقصورة. وقد يكتبون المفردة بصورة منافية تماماً لواقعها الكتابي، ورسموا الياء في بعض الأفعال الماضية المنتهية واواً، وحذفوا اللام من بعض الكلمات التي تبدأ بها حين تضاف إليه أل التعريف، ووضع بعضهم تنوين النصب على الهمزة في الكلمة المنتهية بها بدل وضعها على الألف، وأخطأ بعضهم في التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة، وأكثروا من الخطأ في كتابة الهمزات.

٥ - وتجلت الأخطاء الكتابية في المستوى الصريفي، وبخاصة في جموع التكسير، وفي استخدام صيغة صرفية مكان أخرى كاستخدام صيغة اسم الفاعل بدل المصدر، والصفة المشبهة فاعلة أو فاعيل مكان اسم الفاعل والمصدر، وصيغة الفعل مكان المصدر، واستخدام صيغة فُعالة بدل فُعال في الصفة المشبهة.

٦ - وحظي المستوى الدلالي بأقل الأخطاء، وتجلّى في استخدام بعض المفردات في غير سياقها الدلالي، وفي اختيار التركيب الملائم للسياق المكتوب.

تفسير الأخطاء:

حاول البحث تفسير أخطاء الطلاب الكتابية في المستويات السابقة، ويمكن إجمال هذه التفسيرات في الآتي:

١ - لعل اللغة الأم كانت سبباً رئيساً في أخطاء الطلاب، تلك اللغة التي تفتقد قواعد شبيهة بقواعد العربية، أو تراكيب مثل تراكيبها، أو أصواتاً شبيهة بأصواتها.

٢ - الافتراض الخطأ، وذلك بإسقاط قواعد لغتهم على اللغة العربية، وقد لاحظت هذا الجانب في استخدام حروف الجرّ مع الأفعال إثباتاً أو

إهمالاً لها. وهو ما يطلق عليه النقل اللغوي؛ فالطالب ينقل عاداته من لغته الأم إلى اللغة العربية (عبدالله وجاسم، ٢٠١٣: ٢).

٣ - كثرة قواعد العربية في مستوياتها المختلفة، وتشعب هذه القواعد، ثم صعوبة تأطيرها في سياقات تعليمية، يتدرب عليها الطلاب، ويمارسونها، وبعض تلك القواعد يعتمد على السماع مثل جموع التكسير، وحروف الجر الملازمة لكثير من الأفعال، ومثل التذكير والتأنيث، وبخاصة المجازي منه.

٤ - تُرد بعامة إلى نقص في الكفاءة اللغوية، أو عدم قدرة الطالب على استثمار هذه الكفاءة، وتمثلها في الكتابة، فربما عرفوا قواعد مختلفة، ولكنهم في سياق التطبيق يخفقون.

٥ - قياس قاعدة لغوية عربية على أخرى، وبدا ذلك بجلاء في جموع التكسير.

٦ - المناهج التي تتلمذ عليها الطلاب، فقد اطلعت على مناهج معهد SOAS، وقدمت تقريراً للمعهد عنها، فكان من ضمن الملاحظات، أنها لا تحوي منهجاً متسلسلاً في تقديم قواعد العربية المختلفة، ولا تحتوي على آلية ممنهجة لتثبيتها في الذهن، ثم ممارستها في سياق وظيفي، وهو أمر بارز في معظم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي "قلما تراعي الفروق اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بين اللغة العربية واللغة القومية للمتعلم" (الأمين، ٢٠١١: ٣٩٥).

٧ - عدم تركّز القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية في أذهان الطلاب، وقد يعود ذلك إلى قلة متابعتها من جانب الطلبة أنفسهم. أو قلة التدرب على بعض المهارات وبخاصة الاستماع والإملاء والكتابة، فعلى سبيل المثال لو كانت المفردات مركوزة بصورتها الحقيقية في أذهانهم، وكانت محل تدريب مستمر عليها، لما وقعوا فيما وقعوا به من أخطاء. والمسؤولية هنا مشتركة بين الطلاب والمناهج والمدرسين.

- ٨ - عدم وضوح القاعدة النحوية بصورتها الكلية في ذهن الطالب، نظراً لكثرة قواعدها وتشعبها، وحضورها في معظم سياقات العربية، وبخاصة آل العربية.
- ٩ - ويمكن أن ترجع أخطاء الطلبة إلى أسباب تطويرية متعددة، مثل "صعوبات داخل اللغة العربية"، و"الجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد" (عبدالله وجاسم، ٢٠١٣: ٢).
- ١٠ - غياب كثير من القواعد التي يخطئ بها الطلاب عن المناهج، ذلك لأنها تحتاج إلى صبر وتأن في عرضها وضبطها، وأخص هنا الأفعال الملازمة لحروف الجر، والتنبية على المؤنث أو المذكر بعد كل درس يدرسه الطلاب، وجموع التكسير.
- ١١ - قلة الكتب الخاصة بالكتابة العربية للناطقين بغيرها، أعني تلك التي تركز على مهارة مستقلة بذاتها.
- ١٢ - أمّا أخطاءهم الكتابية في المادة الأدبية تحديداً، وما ورد فيها من لغة ومعلومات، وهو ما قام البحث عليه أصلاً، فيلمس الباحث جانباً من التقصير من الطلبة، فالباحث هو من ألّف المنهج، ودرّس، ودرّب على الكتابة والاستماع والنطق، وخطّط لتلافي مشكلات يدركها تماماً، فحرص على إبراز جموع التكسير، واهتم باستخدام حروف الجرّ مع الأفعال الواردة في المنهاج، وأبرزها بجلاء للطلبة في تدريبات خاصة، وحدّد العبارات الأدبية، وأكثر من التدريب على الكتابة فيها، وعلى الفهم والاستيعاب، ودرّب الطلاب على الإملاء، وقدم لهم كتاب الأدب مسجلاً لسمعوه، ويتمثلوا ما فيه، ومع ذلك بدت أخطاء الطلاب في جميعها كثيرة.
- ١٣ - ولا ينبغي نسبة أخطاء الطلاب كلّها في المادة الأدبية المدروسة إلى جهل الطلاب أو صعوبة اللغة، أو التقصير فهناك خلل ينبغي الإشارة إليه في المنهاج المؤلف لهم، وهو كتاب نصوص من الأدب العربي القديم للناطقين بغير العربية، لرائد عبد الرحيم، وهذا يتمثل في عدم تنبيه المنهاج على

المؤنث والمذكر العقلي على سبيل المثال، أو على (ال) اللازمة بعض الأسماء الواردة في الكتاب، مثل الخنساء والخطيم والنعمان. وهو وغيره ممّا سيأخذ به الكتاب في طبعته القادمة.

١٤ - ويمكن الإفادة من النظرية التوليدية التحويلية في الوقوف عن السبب الرئيس الكامن وراء الأخطاء المختلفة عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فمتعلّم اللغة يختلف عن مكتسبها، فهو لم تتشكل في ذهنه البنى العميقة للغة المكتسبة، التي يستطيع من خلالها التعبير عن أفكاره بأنماط لغوية مختلفة مقبولة عند أبناء اللغة الواحدة، وينتج بوساطتها ما لا يتناهى من الجمل، فمكتسب اللغة يملك هذه البنى، وتصدر عن غير وعي منه. أما متعلمها، فلا يملك هذه البنى العميقة الذهنية، وإذا ما استخدمها فيكون بناء على ما تعلّم منها، هذا التعلم الذي تواجهه مشكلات عديدة تتعلق باللغة المتعلقة الأم أو اللغة المتعلمة بمستوياتها المختلفة (ياقوت، ١٩٩٢: ٣٨).

توصيات وحلول مقترحة

١ - إن حل المشكلات المتعلقة بالكتابة عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تقتضي الاستعانة بالنظريات اللغوية الحديثة، ومنها النظرية السلوكية التي تفترض تقديم المثير اللغوي للطالب وتعزيزه، ثم يستجيب المتعلّم، فتصبح اللغة عادة، ويمكن رفق هذه المثيرات بوسائل تعليمية مختلفة تكمن في وعي المدرس بها، وتعزيز هذا الوعي عن طريق حصر أخطاء المتعلمين ثم تحليل هذه الأخطاء، للتنبية عليها في قاعة الدرس أو في المنهاج، أو الاستعانة بالوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية، أو في تطوير برنامج انغماسي اجتماعي يجعل الطالب يتواصل مع المجتمع اللغوي، فيساعده ذلك في تلاشي أخطائه (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤: ٣٨).

٢ - ويمكن الجمع بين النظرية السابقة والنظرية التوليدية التحويلية (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤: ٢٢٣)، بأن يكون معلّم اللغة على وعي بالبنى العميقة في

اللغة العربية التي تنتج ما لا يتأهى من الجمل، ثم حصر هذه البنى وتقديمها للمتعلمين في مناهج متعددة، وبصورة منطقية متسلسلة، وهي بنى تحدث عن كثير منها علماء العربية قداماؤهم ومحدثوهم، مع الإشارة إلى بنى أخرى لم تكن محل اهتمامهم لأنها لا تعني مكتسب اللغة، ولكنها تكون محل اهتمام عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي بنى يمكن لمعلمهم أن يدركها، ويقدمها لهم بصورة منطقية، وهذا الأمر هو ما قام عليه كتاب (النحو الغائب) لعمر عكاشة، وحاول التنظير له. فعلى سبيل المثال: مكتسب اللغة العربية يدرك عن غير وعي استخدام الظرف "بعد" في الجملة العربية، فيقول:

* أشرب القهوة بعد الفطور.

* أشرب القهوة بعد أن أفطر.

* شربت القهوة بعد أن أفطرت.

* يشرب القهوة بعد أن يفطر.

* بعد أن أفطر شرب القهوة.

* أفطر ثم بعدها شرب القهوة.....إلخ.

هذه البنى العميقة وغيرها التي ظهرت على السطح عند النطق لا يدركها متعلم العربية من غير الناطقين بها، وتحتاج إلى تأطير من اللغويين والمعلمين والقائمين على تأليف المناهج، لتقديمها لهؤلاء المتعلمين، ثم تدريبهم عليها لترسخ في أذهانهم. وقد لاحظ البحث أن هذا التركيب كان محل أخطاء الطلاب الكتابية.

٣ - الاستعانة بعلم اللغة التقابلي للوقوف على نقاط الاتفاق والاختلاف بين هذه اللغات للإفادة منها في العملية التعليمية، وبناء المناهج، فيكون التدريس قائماً على وعي كامل في ذهن المعلمين، ومتجسداً في كتب تعليم

- العربية للناطقين بغيرها، فيتشكل الوعي التام بالصعوبات التي تواجه المتعلمين اعتماداً على لغاتهم وواقعهم اللغوي.
- ٤ - يجدر التركيز على التذكير والتأنيث في المناهج والعملية التدريسية، والتنبية المستمر على أخطاء الطلاب في هذا الباب، ويكون ذلك بتعزيز المذكر والمؤنث المضبوط بقواعد واضحة، والتنبية على التأنيث والتذكير العقلي، وتقديمه للطلاب حيث ما ورد في الدروس المنهجية أو في العملية التعليمية، أو تقديم ما هو شائع منه في الاستعمال في قوائم للطلاب، ليحفظوها، ويتدربوا عليها.
- ٥ - التدريس الواعي لجموع التكسير، والتنبية عليها في العملية التدريسية والمناهج، وتقديم الشائع منها في قوائم للطلاب، ثم التنبية عليها في الكتابة والنطق وغيرهما من المهارات.
- ٦ - الاعتناء بمهارة الكتابة لدى الطلاب، وذلك عن طريق بناء مناهج تسلسلية خاصة بها، عبر مستويات الطلاب المختلفة، ثم التركيز عليها في العملية التعليمية، ويكون ذلك بمتابعة أخطاء الطلاب، ثم رصدها وتحليلها، وتعيمها على الطلاب، والإفادة منها في بناء المناهج الخاصة بهم (الربابعة، ٢٠٠٩: ١٠٣١).
- ٧ - التركيز على مهارة الاستماع، والقيام بعملية إحصائية للمفردات التي درج الطلاب على الخطأ فيها لترسخ في أذهانهم، ثم ليكتبوها برسمها الصحيح.
- ٨ - الاعتناء بفكرة الانغماس اللغوي الاجتماعي، أي دمج الطلاب في المجتمع، ويكون ذلك وفق خطة خاصة مبرمجة، تحقق نتائج مهمة على مستوى المهارات المختلفة، ومنها الكتابة.
- ٩ - الاعتناء بمدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطويره "من خلال البحوث والدراسات وورش العمل" (الفاعوري، ٢٠٠٧-٢٠٠٨: ٤٠)، وزياد وعيه بأخطاء الطلاب، وحثه على ابتكار الوسائل المناسبة لعلاجها.

The Writing Mistakes of the Students of the School of Oriental and African Studies (SOAS) - London University - Enrolled in the Program of Teaching Arabic as a Foreign Language in Al-Najah National University

Dr. Raed M. Abdel-Raheem

Al-Najah University - Nablis
Palastine

Abstract

This research deals with (the writing mistakes of the students of the School of Oriental and African Studies (SOAS) - London University - enrolled in the program of teaching Arabic as a foreign language in An-Najah National University). Those students studied for two years in their institution (SOAS) and became enrolled in the program of An-Najah National University within the agreement's framework signed between the two parties. They have finished 32 credit hour distributed between 10 courses and a graduation project. They had accomplished them in the academic year 2012-2013.

The researcher observed repeated writing mistakes by the students, so he tried to analyze them in order to know their various types, and then to describe and classify them on the different levels such as grammar, phonetics, spelling, and connotation.

The research aims to explain these mistakes, find suitable solutions, use the results in developing SOAS's curricula in An-Najah National University, and finally refer the results to the institution, its students and to the researchers.

The students in the academic year 2012-2013 were 11 student, 8 females and 3 males. Their writing mistakes in the courses of Arabic Literature I and Arabic Literature II were the the research sample for the following reasons:

1 - The literature represent the high classical Arabic, and literature writing represents the highest level of writing.

2 - The final exams were chosen because the students had studied their

materials, and practiced them by various skills. In other words, they represent the outcome of their study and practice during a complete semester or academic year, i.e. they were the outcome of language adequacy they had acquired, so I have seen that any mistake can be a representation of mistakes deeply rooted in their minds. These mistakes need suggestions of suitable solutions in the future.

المراجع

- ١ - الأمين، سمية دفع الله أحمد (٢٠١١). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع اقتراح بعض الحلول لها. كتاب على الشبكة العنكبوتية يحوي أوراق المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية: آفاق وتحديات الصين وماليزيا.
- ٢ - ابن الأنباري، أبو البركات محمد بن القاسم (١٩٧٠). كتاب البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث، حققه وقدم له وعلق عليه: رمضان عبد التواب. القاهرة، مصر: دار الكتب العلمية.
- ٣ - التل، عاتكة أحمد محمد (١٩٨٩). تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- ٤ - الجبالي، حمدي (٢٠٠٤). أل في الكلام العربي دراسة في اتجاهات الفكر النحوي العربي. مجلة جامعة الأزهر، العدد الأول، المجلد السابع، ١-٥٠.
- ٥ - الربابعة، إبراهيم حسن (٢٠٠٩). الأخطاء الكتابية عند طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها وكيفية معالجتها. مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، العدد ٢٠، المجلد ٣.
- ٦ - السامرائي، إبراهيم (١٩٥١). دراسات في اللغة. بغداد، العراق.
- ٧ - عباس، محمد شوقي (٢٠٠٩). تحليل الأخطاء عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في المعاهد المصرية: دراسة لغوية تقابلية. رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
- ٨ - عبد الله، عثمان وجاسم، علي جاسم (٢٠١٣). تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية. بحث منشور في كتاب صادر عن وقائع مؤتمر: خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق، المنعقد في جامعة بونجول الإسلامية

- الحكومية: بادانج، إندونيسيا، المجلد الثاني، ٦٦-٩٦، وهو منشور على الشبكة العنكبوتية.
- ٩ - عكاشة، عمر يوسف (٢٠٠٣). النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، ط١. لبنان، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ١٠ - الفاعوري، عوني صبحي (٢٠٠٧-٢٠٠٨). 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. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٨١.
- ١١ - ميتشل، روزاموند ومايلز، فلورنس (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م). نظريات تعلم اللغة الثانية، (ترجمة: عيسى بن عودة الشريوي)، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
- ١٢ - ياقوت، أحمد سليمان (١٩٩٢). في علم اللغة التقابلي: دراسة تطبيقية. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

