تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

ماهر بن دخيل الله الصاعدي

أستاذ مساعد - اللغويات التطبيقية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الإعداد اللغوي - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مستخلص. أجريت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن أنواع الأخطاء النحوية في كتابات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ومعرفة أكثرها شيوعاً لديهم؛ وتكونت عينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والبالغ عددهم ٤٠ طالباً من طلبة المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؛ واستخدمت الدراسة اختباراً كتابياً كأداة للدراسة؛ حيث طُلب من المشاركين اختيار موضوع واحد من ثلاثة موضوعات طُرحت عليهم، والكتابة عنه في حدود ١٥٠ - ٢٠٠ كلمة؛ وقد اعتمدت الدراسة منهج تحليل الأخطاء. وأظهرت الدراسة أن المشاركين ارتكبوا (٥٦٢) خطأ توزعت في (١٧) ظاهرة نحوية؛ وكان معظم هذه الأخطاء ناتجة عن النقل من اللغة الأم، وعدم معرفة الطلاب باللغة العربية جيداً؛ لذلك ينبغي أن يكون المعلم على دراية تامة بالموضوعات النحوية التي يواجهها الطلاب صعوبة في اكتسابها.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الكتابية، تحليل الأخطاء، الأخطاء النحوية، متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المقدمة

فيما بينها لتنتج عبارات وجمالاً لها معنى ودلالة بين فئة معينة من البشر (الغالي، ١٩٩٤).
لغة أربع مهارات أساسية، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ وقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية كل من هذه المهارات؛ فالكتابة مثلاً، هي واحدة من أهم طرق نقل المعرفة والأفكار الإنسانية والتعبير عنها؛ فمن خلالها يمكن نقل الخبرات والمعارف من جيل إلى جيل آخر. وهي مهارة عملية للتفكير في

تؤدي اللغة دوراً حيوياً في حياة الناس؛ حيث إنها هي الأداة المستخدمة للتعبير عن المشاعر والعواطف والاحتياجات، وهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل التراث الثقافي بين الأجيال المختلفة، والبيئات الأخرى. فاللغة هي الترسانة الثقافية التي تبني الأمة وتحمي كيانها ومجدها، واللغة هي مجموعة من النظم الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية التي تتكامل

متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في اكتساب القواعد النحوية.

ولكنثرة الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل العديد من المسلمين غير العرب، تم إنشاء العديد من معاهد تعليم اللغة العربية في جميع أنحاء العالم، وخاصة في الدول الإسلامية؛ ولعل من أبرز هذه المعاهد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أولاً: الدراسات السابقة:

١. مفهوم النحو وأهميته في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

يعود تسمية النحو بهذا الاسم إلى أبي الأسود الدؤلي حين وضع وجوه العربية، وقال للناس: انحوا نحو هذا (الصاعدي، ٢٠٠٣). والنحو في اللغة مشتق من الفعل (نحا-ينحو)، أي: القصد والتحريف، فهذا ابن منظور في لسانه في مادة (نحا) يقول: "نَحَا نَحْوَهُ، إِذَا قَصَدَهُ، وَنَحَا الشَّيْءَ يَنْحَاهُ إِذَا حَرَّفَهُ، وَمِنْهُ سُمِّيَ النَّحْوِي لِأَنَّهُ يُحَرِّفُ الْكَلَامَ إِلَى وَجْهِ الْإِعْرَابِ" (ابن منظور، ١٩٩٤، ص ٣١٠).

أما في الاصطلاح فقد تعددت تعاريفه من عالم لآخر، فهو عند الجرجاني: "علم بقوانين يُعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده" (الجرجاني، ١٩٨٣، ص ٢٤٠). أما ابن جني ففصل في تعريفه، وقال: "هو انتحاء سَمَتِ كلام العرب في

اختراع الأفكار، والتفكير في كيفية التعبير عنها في كتابة جيدة، وترتيب الأفكار في نصوص وفقرات واضحة (نونان، ٢٠٠٣). وبالتالي فإن اكتساب مهارة الكتابة بلغة ثانية دائماً ما يوصف بأنه مهمة صعبة لمتعلمي اللغة الثانية؛ وذلك لأنها تتبع عملية توليدية بما في ذلك التخطيط، والصياغة، والمراجعة، والتحرير، وغير ذلك (هايلاند، ٢٠٠٤). وكي يتحقق الغرض من الكتابة لابد من مراعاة قواعد الإملاء، والنحو، والصرف، ودلالات الألفاظ الصحيحة.

وهناك مجموعة من اللغات الحية التي يتناقلها البشر ويستعملونها للتواصل فيما بينهم، ومن أهمها اللغة العربية، فهي اللغة الرسمية لجميع الدول العربية، بل إنها في السنوات الأخيرة أصبحت لغة عالمية، ولم يعد استعمالها قاصراً على العرب وحدهم؛ وذلك لارتباط اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً بدينهم وثقافتهم الإسلامية. علاوة على ذلك، الاهتمام الواضح من غير المسلمين بتعلم اللغة العربية للتواصل مع الناطقين بها، ودراسة الثقافة والتاريخ العربي والإسلامي (الخربوطلي، ١٩٨٨).

ولا شك أن القواعد النحوية من أهم فروع اللغة العربية؛ إذ تهدف إلى تقويم الأذن واللسان والقلم، وتنمية كفاءة الاتصال لدى متعلميها؛ إذ إن الهدف الأساس من تعليمها للطلبة، ولا سيما لغير الناطقين بالعربية هو تقويم ألسنتهم عن الخطأ واللعن؛ لتمكينهم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم، سواء أكان التواصل شفويّاً أم كتابياً، لكن المشكلة تكمن في معاناة

تصرّفه من إعرابٍ وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها، رُدّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحَوْتُ نَحْوَاً، كقولك: قصدتُ قَصْداً، ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم" (ابن جني، ١٩٥٢، ص ٣٤). ويعرفه عطا بأنه: العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة" (عطا، ٢٠٠٥، ص ٢٦٨). بينما يونس وزملاؤه يرون أن النحو يهتم بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، فضلاً عن العناية بأحوال الإعراب، والبحث في التراكيب وما يربط بها من خواص. ويتضح مما سبق أن القدامى استعملوا مصطلح النحو للدلالة على أواخر الكلمات من ناحية الإعراب والبناء؛ بينما المحدثون فالنحو عندهم يمتد إلى اختيار الكلمات والربط بينها وفق نظام صوتي معين (يونس وآخرون، ١٩٨١).

وللنحو أهمية بالغة في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها؛ فهو العمود الفقري للغة؛ وبدونه تصبح اللغة حشداً من الألفاظ التي لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود. فالتراكيب النحوية هي الهيكل الفعال الذي يرتب المفردات وينظمها في أنساق أساسية تمكن الدارس والمعلم من التعامل مع اللغة بدلالاتها المختلفة؛ حيث إن المفردات من دون نظام نحوي تظل

عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسية (عمارة، ١٩٨٧). ودون معرفة النحو يصعب فهم أهم مصدرين من مصادر العربية؛ القرآن الكريم والسنة النبوية؛ ففهمهما يتوقف على معرفة قواعد النحو؛ ودون النحو يصعب إقامة اللسان على اللسان العربي (العثيمين، ٢٠٠٥)، فتعليم النحو له أهمية كبرى؛ إذ تُدرّس القواعد النحوية للطلبة؛ لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها، ولأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة، ولأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها (مجاور، ١٩٧٨).

وإن الهدف الأساس من تعليم النحو للدارسين هو تكوين الملكة اللسانية لديهم، وذلك من خلال تقويم ألسنتهم من الخطأ واللحن، وضبط الكلام وصحة النطق والكتابة لديهم (إسماعيل، ١٩٩١)، وتنمية قدراتهم على فهم المسموع والمقروء وتذوقهما؛ فالخطأ واللحن في اللغة قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً؛ ما قد ينتج عنه العجز عن فهمه، ولا يتأتى لمتعلم العربية التمكن من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة والتعبير عما يجول في خاطره بلغة سليمة ما لم يتمكن من قواعد النحو.

٢. تأثير اللغة الأولى:

يرى كثير من اللسانيين التطبيقيين أن الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية لا تخرج عن سببين رئيسيين، وهما: النقل بين اللغات (interlingual interference)، والنقل داخل اللغة نفسها (intralingual interference) (هيداري، ٢٠١٢).

وقد تؤدي هذه الاختلافات بين اللغتين إلى مواجهة صعوبة في اكتساب اللغة المستهدفة (جاس وسليكنير، ١٩٩٢؛ وويلكينز، ١٩٧٢).

وإن هذا التداخل اللغوي في عملية اكتساب اللغة الثانية يتأثر بكفاءة المتعلم وقدرته اللغوية، فضلاً عن عمره. فقد أثبت تايلور (١٩٧٥) أن عددًا كبيرًا من الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة الأجنبية تظهر في مستويات الاكتساب المبكرة، مقارنة بالمستويات المتقدمة؛ ويرجع ذلك إلى ميل الدارسين في المستويات الأولى إلى الاعتماد بشكل أكبر على القواعد النحوية للغتهم الأم نتيجة لقلة معرفتهم باللغة المستهدفة؛ إضافة أن كارول (١٩٦٩) يرى أن عمر المتعلم له دور كبير في عملية التداخل اللغوي؛ حيث إن الأطفال أقل عرضة للتداخل من نظرائهم الكبار؛ وذلك لأن لغة الأطفال الأم ليست متجذرة بما يكفي.

٣. اكتساب اللغة الثانية وتعلمها:

تشير نظرية كراشن (١٩٨١) بشأن اكتساب وتعلم اللغة الثانية إلى وجود طريقتين مستقلتين لتحسين القدرة على اكتساب اللغة الثانية؛ وهي عملية اكتساب اللغة اللاواعية، وعملية تعلم اللغة الواعية، ويزعم كذلك أن عملية اكتساب اللغة الثانية تشبه طريقة اكتساب اللغة الأولى؛ حيث يتم التركيز أثناء اكتساب كلتا اللغتين الأولى والثانية على فهم الرسائل التي يتم نقلها دون النماذج؛ ومن ثمّ، فإن تصحيح الأخطاء والتدريس المباشر للقواعد ليسا بؤرة الاهتمام الرئيس لاكتساب اللغة؛ وعلى النقيض من ذلك، فإن عملية

النقل بين اللغات يحدث عندما يستخدم المتعلمون قواعد لغتهم الأم لإنتاج اللغة الهدف؛ بينما النقل داخل اللغة نفسها يحدث نتيجة لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وتشمل الإفراط في التعميم (overgeneralization)، والتفادي ((Avoiding)، والتبسيط (simplification)، والإفراط في التصحيح (Hypercorrection)، والافتراضات الخاطئة (false concepts hypothesized). وتشير بعض الدراسات إلى أن معظم أخطاء متعلمي اللغة الثانية هي أخطاء بين لغوية (interlanguages) أي ناتجة عن تأثير النقل من اللغة الأولى (تيريل وآخرون، ٢٠١٢؛ وبراون، ٢٠٠٠). فمتعلم اللغة الأجنبية لا يبدأ تعلم اللغة الهدف من الصفر، بل يبني تعلمه على ما هو موجود لديه من خبرات لغوية سابقة راسخة من لغته الأم، ونتيجة لذلك يحدث تداخل لغوي بين اللغتين أثناء عملية اكتساب اللغة الثانية؛ وهذا التداخل اللغوي على نوعين، وهما: التداخل الإيجابي، والتداخل السلبي؛ فالتداخل الإيجابي أو ما يسمى بالانتقال الناجح، يحدث عندما تكون أبنية وعناصر اللغتين متشابهة، وعندها يحاول الدارسون استخدام لغتهم الأصلية من أجل تيسير قيامهم بإنتاج اللغة المستهدفة؛ أما التداخل السلبي فيحصل عندما تختلف أنماط كلتا اللغتين، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء عندما يحاول الدارسون إنتاج اللغة الثانية باستخدام قدراتهم المتعلقة بلغتهم الأم، وعادة ما تحدث نتيجة للانتقال اللغوي بين اللغة الأولى واللغة المستهدفة؛

التقابلي تركز على الفروق بين لغة الدارسين الأولى واللغة الثانية، وتتجاهل العوامل الأخرى التي قد تؤثر في تعلم اللغة المستهدفة، مثل استراتيجيات تعلم اللغة الثانية والتواصل، وإجراءات التدريب، وفرط التعميم لقواعد اللغة المستهدفة (خانسير، ٢٠١٢)؛ ومن هنا جاءت الحاجة إلى نظرية جديدة تسهم في سد هذه الفجوة.

٥. نظرية تحليل الأخطاء ((Error Analysis Theory:

جاءت هذه النظرية على يد كوردر وزملائه في سبعينيات القرن العشرين كردة فعل لنظرية التحليل التقابلي؛ وقد أبدى معلمو اللغات واللغويون اهتماماً خاصاً بهذه النظرية التي أصبحت قسماً حيوياً من دراسات اللغات الأجنبية، خاصةً في مجال اكتساب اللغة الثانية. ونظرية تحليل الأخطاء يعرفها أبو سمارة (٢٠٠٣) بأنها نوع من التحليل اللغوي الذي يركز على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون؛ بينما يعرفها يوهانسون (١٩٧٥) بأنها طريقة رائعة لوصف وتفسير الأخطاء التي يرتكبها دارسو اللغة؛ وهذه النظرية تهتم بدارس اللغة الثانية واللغة التي تم تعلمها بدلاً من مجرد الاقتصار على الأخطاء (ماجنان، ١٩٨٣).

ويرى كوردر (١٩٦٧) أن لنظرية تحليل الخطأ هدفين رئيسين: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي؛ فالهدف النظري يسعى إلى فهم كيفية تعلم الدارسين للغة الثانية؛ بينما يتيح الهدف التطبيقي للمتعلمين التعلم بشكل أفضل باستخدام معرفتهم بلغتهم من أجل تحقيق

التعلم الواعي للغة تختلف عن عملية اكتساب اللغة؛ حيث يركز الدارسون أثناء تعلم اللغة على الأشكال والأبنية الأساسية (براون، ٢٠٠٠)، فضلاً عن توظيف استراتيجياتي تصحيح الخطأ والعرض المباشر للقواعد في عملية التعلم (كراشن، ١٩٨١).

حظيت الأبحاث التي أجريت على اكتساب اللغة الثانية باهتمام كبير من قبل الكثير من اللغويين والباحثين، وقد اعتمدت معظم هذه الدراسات على منهجين للتحليل اللغوي؛ هما نظرية التحليل التقابلي، ونظرية تحليل الأخطاء.

٤. نظرية التحليل التقابلي Contrastive Analysis Theory):

يقارن منهج التحليل التقابلي بين لغتين أو أكثر من خلال وصف أوجه التشابه والاختلاف بين عناصر هذه اللغات؛ حيث إن العناصر المتشابهة يسهل تعلمها؛ لأن الدارس عادة ما ينقلها كما هي دون الحاجة إلى التفكير في التوزيع الصحيح لها؛ بينما العناصر المختلفة بين اللغتين عادة ما تكون أصعب في عملية تعلمها؛ وذلك لأن المتعلم يحتاج إلى جهد أكبر، وكلما كان الاختلاف كبيراً بين اللغتين كان التعلم أكثر صعوبة (العناتي، ٢٠٠٣). وهكذا، يهدف التحليل التقابلي إلى التنبؤ بالصعوبات اللغوية الناتجة عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه الصعوبات، من أجل تيسير اكتساب اللغة الثانية (لادو، ١٩٥٧). ويجدر الإشارة إلى عدم إمكانية التنبؤ بجميع صعوبات تعلم اللغة الثانية؛ لأن نظرية التحليل

وفي السنوات الأخيرة أُجريت العديد من الدراسات حول اكتساب اللغة الثانية، وكثير من هذه الدراسات ركزت على أخطاء المتعلمين للكشف عن الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ومن هذه الدراسات:

دراسة عبد العزيز (٢٠١٥) المعنونة بـ "تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أخطاء الطلاب في التذكير والتأنيث، ومعرفة أسبابها؛ واعتمدت الدراسة على منهج تحليل الأخطاء؛ وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالباً من طلبة المعهد. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب ارتكبوا (٥١٢) خطأ، وتوزعت هذه الأخطاء في تذكير ما يستحق التأنيث من عدد، واسم الإشارة، واسم موصول، والفعل؛ وتأنيث ما يستحق التذكير من ضمير، واسم إشارة، والفعل؛ وعدم مطابقة الصفة للموصوف، والخبر للمبتدأ في التذكير والتأنيث؛ وتوصلت أيضاً إلى تعدد مصادر هذه الأخطاء.

ودراسة جاسم مع زميله النجران (٢٠١٣) بعنوان: "تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية". وقد اقتصرَت هذه الدراسة على أخطاء الطلاب في ظاهرتين نحويتين فقط، وهما: استخدام أداة التعريف، وحروف الجر. وأجرى الباحثان الدراسة على ٣٠ طالباً من طلبة المستوى الثالث. وقد هدفت الدراسة إلى

الأهداف التعليمية، وفي الوقت نفسه، يمكن لدراسة الأخطاء القيام بدور التشخيص والتنبؤ؛ حيث تستطيع الدراسة التشخيصية أن تكشف عن مستوى لغة الدارس في أي وقت؛ في حين أن الدراسة التنبؤية تساعد مصممي البرامج التعليمية على إعدادهم للمواد والمحتوى اللغوي بناءً على المشاكل الحالية للمتعلمين (ريتشاردز، ١٩٨٤).

وبالنظر إلى مصادر أخطاء متعلمي اللغة الثانية، يرى براون (٢٠٠٠) أن هناك مصدرين رئيسيين للأخطاء، وهما: الأخطاء البين لغوية (بين اللغات) (interlingual errors)، والأخطاء الداخل لغوية (داخل اللغة) (intralingual errors)؛ حيث تتمثل الأخطاء البين لغوية في أخطاء التداخل اللغوي التي تحدث نتيجة للخصائص اللغوية للغة الدارسين الأم، مثل الأخطاء النحوية أو المعجمية أو البراغماتية؛ وعلى النقيض من ذلك، فإن الأخطاء الداخل لغوية هي أخطاء تحدث بسبب الفهم الخاطئ أو الجزئي للقاعدة اللغوية، مثل التعميم، والتطبيق الناقص للقواعد، والخطأ في تطبيق القواعد في سياقات أو مواقف مختلفة (ريتشاردز، ١٩٨٤)، ومن الممكن عزو الخطأ الواحد إلى أكثر من مصدر (آراني، ١٩٨٥؛ جاسم، ٢٠٠١).

ونظراً لأن نظرية التحليل التقابلي لا يمكنها التنبؤ بجميع صعوبات اكتساب اللغة الثانية نتيجة لاستبعادها عوامل أخرى غير اللغة الأم؛ اعتمدت الدراسة الحالية على منهجية تحليل الخطأ.

الكشف عما إذا كانت هذه الأخطاء عبارة عن أخطاء بين لغوية (interlingual errors) أو داخل لغوية (intralingual and developmental errors)، وعما إذا كانت هذه الأخطاء أخطاء محلية أو عالمية. ولتحقيق ذلك، طُلب من الطلبة كتابة موضوع حر في غضون ساعتين بعنوان "رحلة إلى الطائف، وهي مدينة مشهورة في المملكة العربية السعودية"؛ وقد صنف الباحثان الأخطاء التي تم تحديدها وفقاً لنوعيهما؛ أخطاء حروف الجر، وأداة التعريف. توصل الباحثان إلى أن إجمالي عدد الأخطاء التي ارتكبتها الطلبة بلغ (٣٥٦) خطأً من إجمالي (١١١٩) إجابة، بنسبة (٣٢%)؛ وقد كان معظم هذه الأخطاء والمقدرة بـ (١٨١) خطأً في استعمال حروف الجر بنسبة (٣٧%)، في حين بلغت أخطاء الطلبة في استعمال أداة التعريف (١٧٥) خطأً، بنسبة (٢٨%)؛ علاوة على ذلك، وجد الباحثان أن الدارسين واجهوا العديد من الصعوبات في استخدام أداة التعريف وحروف الجر مما جعلهم يرتكبون العديد من الأخطاء فيها. أما مصادر هذه الأخطاء فقد تمثلت في تدخل اللغة الأم، وصعوبات داخل اللغة العربية؛ بينما كانت الصعوبات داخل اللغوية في: التعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسي، والافتراضات الخاطئة، والجهل واللامبالاة؛ بالإضافة إلى ذلك، كانت هذه الأخطاء أخطاء محلية لا تعوق التواصل والفهم.

وأجرى جاسم (٢٠١١) دراسة أخرى بعنوان "تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية"؛ حيث تناولت دراسته ٢٩ طالباً في المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وهدفت دراسته إلى التحقق من كفاءة الدارسين في استعمال الأعداد العربية بجميع فئاتها وأشكالها المختلفة، بالإضافة إلى الكشف عن أخطاء المتعلمين في استخدام الأعداد ونقاط ضعفهم؛ علاوة على ذلك، هدفت دراسته إلى تقديم تفسير معقول لهذه الأخطاء واقتراح حلول فعالة؛ وقد طُلب من الطلاب الإجابة عن مجموعة من المهام، بما في ذلك الإجابة عن الأسئلة الموجهة وذات النهايات المفتوحة، وتغيير الأعداد العربية من الرموز إلى الكلمات، وكتابة جمل مفيدة مستخدمين فيها العدد الذي بين القوسين. توصلت دراسة جاسم إلى أن العدد الإجمالي للأخطاء التي ارتكبتها الطلاب كان ١٠٦١ من إجمالي ٢٧٠٥ إجابة بنسبة (٣٩,٢٢%). وقد ارتبطت هذه الأخطاء بموضوعات التذكير والتأنيث، والتمييز؛ حيث كان معظم هذه الأخطاء في موضوعي التذكير والتأنيث (٨٣٣) خطأً، بنسبة (٧٨,٥%)، في حين كان مجموع الأخطاء في موضوع التمييز (٢٢٨) خطأً، بنسبة (٢١,٥%). وبالنظر إلى مجموع الأخطاء التي ارتكبتها الطلاب، يتبين أن نسبة الأخطاء في موضوعي التذكير والتأنيث كانت نسبة عالية جداً (٤٤,٢%) مقارنة بمجموع إجابات الطلاب في التذكير والتأنيث؛ في حين كانت نسبة الأخطاء

المرتبطة بموضوع التمييز (٢٦,٢%) فقط. وقد كشفت نتائج دراسة جاسم عن تباين مصادر هذه الأخطاء؛ حيث تضمنت تدخل اللغة الأم، وصعوبة قواعد اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القواعد، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسي؛ علاوةً على ذلك، أظهرت دراسته أن هناك تداخلاً بين هذه الأسباب، بمعنى أن يرجع أحد هذه الأخطاء إلى أكثر من سبب واحد في نفس الوقت.

وقد أوصت دراسته بمجموعة من التوصيات من أهمها: حث المعلمين بأهمية تصحيح أخطاء طلابهم، وحث الطلاب على ممارسة الحديث باللغة العربية خارج قاعات الدرس، وحث مصممي المنهج بالتنوع في التدريبات التي تتناول قواعد الأعداد العربية؛ لتيسير عملية التدريس وتعلم الأعداد، وتوجيه الباحثين باستخدام الأسئلة المفتوحة والموجهة لدراسة أخطاء الدارسين (جاسم، ٢٠١١).

أجرى الفاعوري (٢٠٠٨) دراسة بعنوان "أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، دراسة تحليلية". وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب الأخطاء وتقديم الحلول لها. وقد أجريت الدراسة على (١٣) طالباً: (٨) طالبات، و(٥) طلاب في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جين جي في تايوان. وقد طلب الباحث من الطلاب كتابة أربعة فقرات إنشائية حرة من ٧٠ إلى ٩٠ كلمة (واحدة أسبوعياً على مدار الشهر). وتوصلت الدراسة إلى أن العدد الإجمالي للأخطاء (٨٨٩) خطأ؛ حيث كان

للأخطاء النحوية النسبة العظمى من هذه الأخطاء بعدد إجمالي (٣٥٢) خطأ، ونسبة (٣٩,٥%)، وكان أكثرها في ظاهرة الأفراد والتنثية والجمع، والضمائر. أما أخطاء علامات الترقيم فبلغت (٦٨) خطأ، بنسبة (٧,٦%)؛ في حين بلغت الأخطاء الصوتية (٨٣) خطأ، ونسبة (٩,٣%)؛ وأما الأخطاء الصرفية فكانت (١١٤) خطأ، بنسبة بلغت (١٢,٨%)؛ وأما الأخطاء الدلالية فكانت (١٢١) خطأ، بنسبة (١٣,٦%)؛ في حين بلغت الأخطاء الإملائية (١٥١) خطأ، بنسبة لم تتجاوز (١٦,٩%). فضلاً عن ذلك، لاحظت الدراسة أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور، فقد كتب الطلاب (٢٨٦) سطرًا، وارتكبوا (٣٩٦) خطأ بمعدل متوسط قدره (١,٤) بينما كتبت الطالبات (٣٨٤) سطرًا وارتكبن (٤٩٣) خطأ بمعدل (١,٢)؛ وقد لوحظت هذه الظاهرة في جميع اللغات في جميع أنحاء العالم. وقد عرّى الباحث أن السبب وراء هذه الأخطاء يعود إلى الاختلاف الكبير بين اللغة العربية واللغة الصينية؛ حيث إن اللغة الصينية تقتدر إلى كثير من الظواهر العربية؛ فضلاً عن أسباب أخرى، مثل: المشكلات المتعلقة بالمنهج ومحتوياتها، وعدد ساعات الدراسة، والأجهزة والنظريات الحديثة، وغياب البيئة اللغوية، وأهداف الطلاب من تعلم اللغة العربية. ومع ذلك، خلط الفاعوري (٢٠٠٨) بين تصنيف الأخطاء ووصفها؛ بالإضافة إلى ذلك، فقد ذكر خمس خطوات لتحليل الأخطاء، لكنه لم يصف أسبابها بالتفصيل؛ بل اكتفى بذكر أسباب الأخطاء فقط.

وهناك دراسة أجرتها نور أسمازورا (٢٠٠٥)، بعنوان: "الأخطاء في استخدام التعريف والتذكير للدارسين في المدارس الدينية بولاية كلنتان: دراسة وصفية تحليلية". هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات اللغوية في استخدام التعريف والتذكير لدى الدارسين بالمدارس الدينية بولاية كلنتان، ومعرفة عدد الأخطاء التي ارتكبوها. واقتصرت عينة الدراسة على (١٠٣) طالب وطالبة من الماليزيين المقيدين بالسنة الخامسة. وتوصلت الدراسة إلى ارتكاب الطلاب لـ (١٧٥) خطأ، وتنوعت هذه الأخطاء في تعريفهم لما يجب تذكيره من مضاف وخبر وموصوف وصفة، وتذكيرهم لما يجب تعريفه من مضاف إليه وصفة وموصوف ومبتدأ. وأظهرت النتائج أن صعوبة التفريق بين المذكر والمؤنث، والنقل من اللغة الأم، وغموض بعض قواعد العربية، والتطبيق الناقص لهذه القواعد، وعدم كفاءة المدرسين كانت أهم أسباب هذه الأخطاء.

وأجرت غزالي (٢٠٠٤) دراسة هدفت فيها إلى تحديد المشاكل الفعلية التي يواجهها الطلاب الملايو عندما يستخدمون أنواعاً مختلفة من مصادر الأفعال العربية في كتاباتهم. كما استهدفت الدراسة أيضاً معرفة مدى تكرار أنواع الأخطاء في استخدام مصادر الأفعال العربية على أساس التحليل الإحصائي المقدم في دراستها. وقد أجرت هذه الدراسة على ٢٠٠ طالب من الملايو، بعضهم يدرس في قسم اللغة العربية، والبعض الآخر يدرس في الأقسام الأخرى من كلية معارف الوحي ممن اجتاز مقرر مهارات الكتابة كمادة

اختيارية لاستكمال دراستهم خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. وقد توصلت الدراسة إلى أن أخطاء الدارسين بلغت (١٠٧٠) خطأ، رتبت أنواعها على النحو الآتي: الإحلال والاستبدال (٨١,٣٣%)؛ والحذف (٩,١٥%)، والاختيار (٥,٧٩%)، والزيادة (٣,٧٣%).

وقد وجدت الدراسة أن صعوبة البناء في صيغ المصادر وتنوعها في اللغة العربية السبب الأساسي في ارتكاب الطلاب للأخطاء في كتاباتهم، فضلاً عن أن معظم مصادر الأفعال التي استخدمها الطلاب كانت من المصادر السماعية وليست من المصادر القياسية؛ حيث إن المصادر السماعية يصعب تحديد الاستخدام الصحيح لها ما لم يرجع المتعلم إلى المعاجم العربية للتأكد من استخدامها الصحيح. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن النقل السلبي من اللغة الأم، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والتعميم، والاختصار، كانت من أسباب الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، فضلاً عن بعض الأسباب النفسية كالترس، والإهمال، وعدم فعالية أساليب التدريس والمنهج.

بعد استعراض الدراسات السابقة تبين أن جميع الدراسات السابقة اتفقت في تناولها للأخطاء الكتابية لدى غير الناطقين بالعربية، واختلفت في بعض الأمور الجزئية؛ فمثلاً دراسة كل من: جاسم (٢٠١١)، وجاسم والنجران (٢٠١٣)، وعبد العزيز (٢٠١٥) اقتصرت على بعض القضايا النحوية ولم تتناول جميع

٢. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأخطاء النحوية التي يرتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في كتاباتهم، ومعرفة أكثرها شيوعاً لديهم، في محاولة للوصول لاستراتيجيات علاجية مناسبة لمحاولة الحد من حدوث هذه الأخطاء.

٣. أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الأخطاء النحوية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١) ما أنواع الأخطاء النحوية التي يرتكبها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في كتاباتهم، وما تكراراتها؟
- ٢) ما أكثر هذه الأخطاء النحوية شيوعاً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وما نسبها المئوية؟

٤. أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الفوائد العظيمة التي ستقدمها للدارسين والمعلمين والباحثين ومصممي المناهج الدراسية؛ ويمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

١. تساعد هذه الدراسة الدارسين على التعلم بشكل أكثر كفاءة (كوردر، ١٩٦٧)، بالإضافة إلى تحسين مهاراتهم في الكتابة (كوردر، ١٩٦٧).
٢. توضح للمعلمين الأخطاء النحوية الشائعة التي يقع فيها متعلمي العربية من غير الناطقين بها، مما يعين المعلمين في معرفة مدى تقدم طلابهم، وتصحيح أخطائهم النحوية، وتحسين أساليب التدريس والتركيز

القضايا النحوية؛ في حين أن دراسة الفاعوري (٢٠٠٨) على الرغم من تناولها لمجموعة من القضايا النحوية والدلالية والصوتية والصرفية والإملائية، إلا أنها اقتصرت على عدد قليل من الطلبة الصينيين دون غيرهم؛ أما دراسة أسمازورا (٢٠٠٥) فاقترحت على ظاهرة نحوية واحدة وهي التعريف والتنكير لدى الطلبة الماليزيين؛ كما اقتصرت دراسة غزالي (٢٠٠٤) على قضية صرفية واحدة لدى الطلبة الماليزيين دون غيرهم؛ أما الدراسة الحالية فقد تناولت جميع الأخطاء النحوية التي وقع فيها طلاب متعددي الجنسيات من غير الناطقين بالعربية.

ثانياً: الأخطاء الكتابية:

١. مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في انتشار الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ ما جعل الكثير من الباحثين في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يتناول هذه الأخطاء بالدراسة؛ إلا أنه وعلى الرغم من كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبها الطلاب - كما ذكرت الدراسات السابقة - لم تتناول أي من هذه الدراسات أخطاء الدارسين في الجانب النحوي عامة؛ لذلك تبرز الأهمية البالغة في دراسة هذه الأخطاء، وخاصة الأخطاء الشائعة وتصنيفها؛ وذلك بهدف تقليل هذه الأخطاء واسعة النطاق، ومساعدة الطلاب الذين يتعلمون العربية في اكتساب القواعد العربية، والتغلب على مثل هذه الأخطاء.

لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث يتكون هذا البرنامج من عامين دراسيين؛ ينقسم كل عام من هذا البرنامج إلى فصلين دراسيين (مستويات). وتكونت عينة الدراسة الحالية من ٤٠ طالباً من طلبة المستوى الرابع، وهم من جنسيات مختلفة (انظر جدول رقم ١) وتتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٣٠ سنة، وقد تم اختيارهم عشوائياً في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠، الجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنسية.

● جمع البيانات:

يرى هاليدي وحسان (١٩٧٦) أن الكتابة تسمح للكاتب بإثبات قدرته على بناء سلسلة من الجمل المترابطة والصحيحة نحويًا ومنطقيًا. وترى إليس (١٩٨٥)، أنه يتم تحفيز اللغة البينية بشكل خاص، في السياقات التي يكون التعبير اللغوي فيها حرًا وإبداعياً؛ لذلك تمثلت أداة الدراسة باختبار إنشائي حر عن أحد هذه المواضيع الثلاثة: (وصف رحلة إلى مكة المكرمة، أو وصف زيارة إلى مكتبة، أو وصف الشهر الأول للطالب في المدينة المنورة)؛ حيث أُعطي الطلاب ٥٠ دقيقة للكتابة عن أحد هذه المواضيع الثلاثة في حدود ١٥٠-٢٠٠ كلمة، وقد طلب الباحث من الطلاب ملء استبانة مختصرة عن بياناتهم الشخصية قبل البدء بكتابة الموضوع الإنشائي؛ وبعد انتهاء الوقت المسموح تم جمع الأوراق من قبل الباحث لدراستها وتحليلها.

على المجالات النحوية التي تحتاج إلى التعزيز (هاشم، ٢٠٠٢).

ج. إرشاد مصممي المنهج إلى إعادة بناء مواد تعليم اللغة بناء على أخطاء الدارسين الحالية (ريتشاردز، ١٩٨٤).

د. تزويد الباحثين بالأدلة حول العملية التي يتم من خلالها تعلم اللغة واكتسابها، وتلك الاستراتيجيات والإجراءات التي يستخدمها الدارسون عند تعلم اللغة الثانية، وتحديد مصادر الأخطاء التي يرتكبها دارسو اللغة الثانية (ريتشاردز، ١٩٨٤).

هـ. إلقاء الضوء على الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة الثانية، وخاصة في الموضوعات النحوية، مما يساعد في تيسير تعليم القواعد النحوية واكتسابها.

و. نتائج هذه الدراسة تسهم في تحسين فهمنا ومعرفتنا بنوع الأخطاء ومصادرها، ونتيجة لذلك، سوف تسد الفراغ في الدراسات السابقة.

نظراً لما سبق ذكره، لم تركز أي من الدراسات السابقة على جميع الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلاب متعددي الجنسيات من غير الناطقين بالعربية؛ لذا من المتوقع أن يكون للدراسة الحالية أهمية كبيرة في مجال اكتساب اللغة العربية.

ثالثاً: منهجية الدراسة:

● مجتمع الدراسة:

يقدم معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع للجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، برنامجاً مكثفاً

● تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة الحالية على منهج تحليل الأخطاء؛ ويرى كوردر (١٩٧٤) أن تحليل الأخطاء يتم على خمس مراحل، وهي: جمع البيانات اللغوية ← تحديد الأخطاء ← تصنيف الأخطاء المحددة ← شرح الأسباب المحتملة للأخطاء ← تقييم الأخطاء. وفقاً لذلك، البيانات التي تم الحصول عليها من أداة الدراسة تم تحليلها كمياً ونوعياً، فتم تحليلها كمياً من أجل معرفة أنواع الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلاب في كتاباتهم، ومعرفة تكرار حدوثها، ونسبتها المئوية وذلك باستخدام الجداول وبرنامج اكسل. ولتحديد الأخطاء بشكل صحيح، يجب التفريق بين الخطأ والغلط؛ وقد فرق بينهما كل من دولاي وبورت وكراشان (١٩٨٢) حيث يرون أن الغلط أو زلة اللسان هي: الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابه ذلك والناتجة من التعب أو عدم الاهتمام؛ في حين أن الأخطاء هي: ذلك النوع من الأخطاء التي تنتج بسبب الكفاءة اللغوية لدى الطلاب؛ وتعرف ساهاكين (١٩٧٨) الخطأ بأنه هو أي استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استعمال للقواعد الصحيحة، أو جهل بالشواذ من القواعد، ما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في

الإضافة والإبدال والحذف، والتقديم والتأخير؛ ويعرفه أيضاً لينون (١٩٩١) بأنه نموذج لغوي أو مزيج من النماذج اللغوية التي عادة ما ينتجها متعلمي اللغة الثانية، في حين أنه في ظروف مماثلة وفي السياق نفسه لا يقع في مثل هذه الأخطاء نظراًؤهم المتحدثون الأصليون؛ ويؤكد براون (٢٠٠٠) بأن الخطأ، هو: انحراف عن القواعد اللغوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم. لكن غالباً ما يكون من الصعب التمييز بين الخطأ والغلط؛ لذلك في هذه الدراسة تم استخدام الخطأ للإشارة إلى أي انحراف عن قواعد اللغة العربية الفصحى بغض النظر عن سبب الانحراف. وتم تحليل البيانات نوعياً لتصنيف الأخطاء، وتصنيفها اعتمدت الدراسة الحالية نظام كوردر (١٩٧٣) والذي يصنف الأخطاء وفقاً لأربعة أنواع رئيسة، وهي: حذف بعض العناصر المطلوبة، وإضافة بعض العناصر غير الضرورية، والإبدال، والتقديم والتأخير.

خامساً: النتائج ومناقشتها:

جدول رقم (١) يعرض مجموع عينة البحث، وجنسياتهم المختلفة، ونسبهم المئوية.

جدول رقم (١) التكرارات والنسب المئوية لجنسيات عينة البحث

الجنسية	عدد الطلاب	النسبة المئوية
بنجلاديشي	6	15%
سيراليوني	3	7.5%
غيني بيساو	3	7.5%
ألباني	2	5%
إندونيسي	2	5%
أفريقيا الوسطى	2	5%
باكستاني	2	5%
هندي	2	5%
ماليزي	2	5%
رواندي	2	5%
روسي	2	5%
نيبالي	1	2.5%
أسباني	1	2.5%
فيتنامي	1	2.5%
نيجيري	1	2.5%
نمساوي	1	2.5%
فرنسي	1	2.5%
فلبيني	1	2.5%
أمريكي	1	2.5%
تايواني	1	2.5%
مالديفي	1	2.5%
أوزباكستاني	1	2.5%
صومالي	1	2.5%
المجموع	40	100%

من كل جنسية منها، ونسبة ٥% لكل جنسية منها؛ في حين أنه كان هناك طالب واحد من كل من الجنسيات الآتية: النيبالية، والإسبانية، والفيتنامية، والنيجيرية، والنمساوية، والفرنسية، والفلبينية، والأمريكية، والتايلندية، والمالديفية، والأوزباكستانية، والصومالية، بنسبة ٢,٥% لكل منها؛ إذن فنلاحظ من هذا أن التجانس اللغوي غير متوافر؛ إذ إن الخلفيات اللغوية لدى الطلاب تنتمي إلى أسر لغوية مختلفة. الشكل الآتي يعرض أنواع الأخطاء النحوية التي ارتكبتها المشاركون في الدراسة وعددها.

يتضح من الجدول رقم (١) الجنسيات الخاصة بعينة البحث، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً من (٢٣) جنسية مختلفة، وكانت الجنسية البنجلاديشية في الدرجة الأولى؛ حيث كان عدد الطلاب البنجلاديشيين ستة طلاب بنسبة ١٥%، وجاءت كل من الجنسيتين السيراليونية، والغينية بيساوية في الدرجة الثانية؛ حيث كان عدد طلاب كل منهما ثلاثة طلاب بنسبة ٧,٥% لكل جنسية منهما؛ أما الجنسيات الآتية: الألبانية، والإندونيسية، والأفريقية الوسطى، والباكستانية، والهندية، والماليزية، والرواندية، والروسية فقد جاءت في الدرجة الثالثة؛ حيث كان هناك طالبان

شكل رقم (١) أنواع، وتكرارات الأخطاء النحوية التي ارتكبتها الطلاب

من الشكل أن أكثر أنواع الأخطاء النحوية تكراراً كانت في ظاهرتي التعريف والتذكير، تليها الأخطاء في استعمال حروف الجر، في حين أن أخطاء الطلاب في أبواب الخبر، والمضاف والمضاف إليه، وإن وأخواتها، والظرف كانت أقل هذه الأخطاء النحوية تكراراً. الشكل الآتي يعرض أنواع الأخطاء النحوية الأكثر تكراراً لدى المشاركين في الدراسة ونسبتها المئوية.

شكل رقم (٢) أنواع الأخطاء النحوية الأكثر تكراراً، ونسبتها المئوية

كانت في ظاهرتي التعريف والتذكير بنسبة 38%، تليها الأخطاء في استعمال حروف الجر بنسبة 25%، ثم جاءت في المرتبة الثالثة الأخطاء في استعمال الضمائر بنسبة بلغت 17%؛ في حين كانت الظواهر النحوية الآتية: زمن الفعل، والتذكير والتأنيث،

يوضح الشكل رقم (١) أنواع الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلاب في كتاباتهم وتكراراتها، وقد انحصرت أخطاء الطلاب في (١٧) ظاهرة نحوية، وهي: (أل التعريف، وحروف العطف، وحروف الجر، والمضاف والمضاف إليه، والضمائر، وزمن الفعل، والاسم الموصول، والتذكير والتأنيث، وكان وأخواتها، وأسماء الإشارة، والصفة والموصوف، والمبتدأ والخبر، والظرف، والإفراد والتثنية والجمع، والحروف الداخلة على الأفعال، وإن وأخواتها، والعدد والمعدود). ويظهر

في الشكل رقم (٢) تم تحديد الأخطاء النحوية الأكثر وقوعاً فقط، وقد اندرجت هذه الأخطاء تحت ست ظواهر نحوية، وهي: التعريف والتذكير، وحروف الجر، والضمائر، وزمن الفعل، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع. ويتضح من هذا الشكل أن أعلى نسبة للأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلاب

والإفراد والتنثنية والجمع أدنى هذه الأنواع الستة وقوعاً بنسب بلغت ٨%، و ٧%، و ٥% مرتبة على التوالي.

● التعريف والتنكير

مما سبق يظهر أن متعلمي العربية من الناطقين بلغات أخرى يواجهون صعوبة بالغة في اكتساب (أل) التعريف واستعمالها في كتاباتهم. فكما هو معلوم أن (أل) في اللغة العربية من الحروف التي تدخل على الاسم النكرة دون غيره، فتكسبه التعريف (الحمد، والزعبي، ١٩٩٣). وفي اللغة العربية لا يجوز تعريف

جدول رقم (٢) الأخطاء النحوية التي ارتكبتها الطلاب في ظاهرتي التعريف والتنكير

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الملاحظات
تنكير الصفة التي يقتضي السياق تعريفها	الإبدال	هي اللغة القرآن كريم	هي لغة القرآن الكريم
تنكير الاسم الموصوف الذي يقتضي السياق تعريفه	الإبدال	اتفقنا أن نلتقي في مسجد النبوي.	اتفقنا أن نلتقي في المسجد النبوي. وصلت إلى جامعة الإسلامية.
تنكير الاسم المعطوف الذي يقتضي السياق تعريفه	الإبدال	صليت صلاة المغرب وعشاء	صليت صلاة المغرب والعشاء
تنكير المبتدأ (اسم كان) الواجب تعريفه	الإبدال	كان جو بارداً	كان الجو بارداً
تنكير المبتدأ الواجب تعريفه	الإبدال	مكتبة قديمة لكن نظيفة جداً	المكتبة قديمة لكن نظيفة جداً
تعريف المضاف الواجب تنكيره	الإبدال	ولما رأيت المسجد الرسول	ولما رأيت مسجد الرسول
تعريف الصفة التي يقتضي السياق تنكيرها	الإبدال	ذهبت إلى دكا لزيارة المكتبة الأشراف	ذهبت إلى دكا لزيارة مكتبة الأشراف
تعريف الاسم الواقع بعد أفعل التفضيل الذي يقتضي السياق تنكيره	الإبدال	ذهبت إلى الطائف مرة ثانية	ذهبت إلى الطائف مرة ثانية
إضافة أل للعلم الواجب تجريده من أل	الإبدال	رأيت أول المسجد في الإسلام	رأيت أول مسجد في الإسلام
	الإبدال	في مكة موجود غرفة ومنى	في مكة توجد غرفة ومنى

فعند النظر في الجدول السابق رقم (٢) يتضح أن أكثر الأخطاء النحوية شيوعاً لدى الطلبة في ظاهرتي التعريف والتنكير اندرجت تحت تنكيرهم للصفة أو الاسم الموصوف الذي يقتضي السياق تعريفهما، وتنكيرهم للاسم المعطوف الذي يقتضي السياق تعريفه، وتنكيرهم للمضاف إليه الواجب تعريفه؛ فضلاً عن تعريفهم للمضاف الواجب تنكيره، وتعريفهم للصفة التي يقتضي السياق تنكيرها، وتعريفهم للاسم الواقع بعد أفعل التفضيل الذي يقتضي السياق تنكيره، علاوةً

المبتدأ والخبر معاً إلا لغرض بلاغي دقيق، ولا يجوز الابتداء بنكرة إلا بمسوّج؛ وتجب المطابقة بين النعت والمنعوت في التعريف والتنكير، إذ يجب تعريف النعت إذا كان المنعوت معروفاً بآل، والعكس إذا لم يكن؛ فضلاً عن أن المضاف يجب أن يكون نكرة والمضاف إليه معرفة. ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الطلاب في ظاهرتي التعريف والتنكير.

على إضافتهم (أل) للاسم العلم الواجب تجريده منها؛ ولعل السبب في هذه الأخطاء يعود إلى التداخل اللغوي بين اللغة العربية ولغات هؤلاء الطلاب، والمبالغة في التصويب كما في محاولتهم لإضافة (أل) للأعلام؛ ومن خلال ملاحظة أخطاء الدارسين في ظاهرتي التعريف والتنكير نجد أن كثيراً منها يتفق مع ما جاء في دراسة أسمازورا (٢٠٠٥).

● التنكير والتأنيث

وهذه دعد، أو فيهما؛ بينما المذكر هو الذي ليس فيه شيء من علامات التأنيث، نحو: زيد وسعد (عمارة، ٢٠٠٣). وعند الإسناد إلى الفعل أو الاسم المؤنثين يجب تأنيث ما أسند إليهما من ضمائر أو أسماء إشارة أو أسماء موصولة؛ علاوة على أنه يشترط تطابق الصفة مع موصوفها في التذكير والتأنيث، فيجب تأنيث الصفة مع الموصوف المؤنث، وتذكيرها مع الموصوف المذكر؛ ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الطلاب في ظاهرتي التذكير والتأنيث.

من خلال تحليل كتابات الطلاب يظهر جلياً أن كثيراً منهم يجدون صعوبة في التفريق بين المذكر والمؤنث، فتجدهم تارة يؤنثون ما يستحق التذكير، وتارة يذكرون ما يستحق التأنيث؛ ولعل السبب الرئيس في الصعوبة التي يجدها متعلمو اللغة العربية في التفريق بين المذكر والمؤنث هو اختلاف اللغات في تصنيف الأشياء إلى مذكر ومؤنث، وفي العلامة الدالة عليهما (العصيلي، ٢٠٠١). فالمؤنث في اللغة العربية هو ما دلّت عليه علامة من علامات التأنيث سواء ظهرت على الكلمة نفسها، نحو: فاطمة وليلى وصحراء، أم ظهرت في السياق دون الكلمة نفسها، نحو قامت هند،

جدول رقم (٣) الأخطاء النحوية التي ارتكبتها الطلاب في ظاهرتي التذكير والتأنيث

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
تذكير الفعل حيث يقتضي السياق تأنيثه	الإبدال	ثم بدأ الدراسة كان اللغة العربية سعب علينا وأخبرونا أنّ في الطائف يوجد حلقة بحفظ القرآن في الصيف والدموع يسيل على خدينا	ثم بدأت الدراسة كانت اللغة العربية صعبة علينا وأخبرونا أنّ في الطائف توجد حلقة لحفظ القرآن في الصيف والدموع تسيل على خدينا
تذكير اسم الإشارة حيث يقتضي السياق تأنيثه	الإبدال	هذا النعمة من الله عز وجل	هذه النعمة من الله عز وجل
تأنيث اسم الإشارة الذي يقتضي السياق تذكيره	الإبدال	وكان الكون كله قد طوي في هذه المشهد كيف أكتب وأبحث هذه المنظر منّ الله عليّ زيارة تلك المكان الشريف شعرت بحرارة شديدة	وكان الكون كله قد طوي في هذا المشهد كيف أكتب وأصف هذا المنظر منّ الله عليّ زيارة ذلك المكان الشريف شعرت بحرارة شديدة
تذكير الصفة التي يقتضي السياق تأنيثها	الإبدال	ثم بدأت العمرة الواجب وأخذت الكتب المقرر هناك موجود كتب كثير	ثم بدأت العمرة الواجبة وأخذت الكتب المقررة هناك توجد كتب كثيرة
تأنيث الصفة التي يقتضي السياق تذكيرها	الإبدال	وجدنا الطقس فيها جميلة	وجدنا الطقس فيها جميل
تذكير الاسم الموصول الذي يقتضي السياق تأنيثه	الإبدال	فيه الكعبة الذي يزورون الناس من أنحاء العالم	فيه الكعبة التي يزورها الناس من أنحاء العالم
تذكير الضمير حيث يقتضي السياق تأنيثه	الإبدال	وفي مكة مقام إبراهيم □ وفيه أيضاً بنر زمزم	وفي مكة مقام إبراهيم □ وفيها أيضاً بنر زمزم
تأنيث الضمير حيث يقتضي السياق تذكيره	الإبدال	مكان لا يستطيع المسلمون نسيانها ورجعت إلى الحرم ومكثت فيها قليلاً	مكان لا يستطيع المسلمون نسيانه ورجعت إلى الحرم ومكثت فيه قليلاً
تذكير العدد حيث يقتضي السياق تأنيثه	الإبدال	طفنا بالكعبة سبع أشواط	طفنا بالكعبة سبعة أشواط
تأنيث العدد حيث يقتضي السياق تذكيره	الإبدال	واستغرقت ستة ساعات للوصول هناك	واستغرقت ست ساعات للوصول هناك

وكثير من هذه الأخطاء يتفق مع ما جاء في دراسة عبد العزيز (٢٠١٥).

● زمن الفعل

عادةً ما يجد متعلمو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى صعوبة في استخدام زمن الفعل المناسب، فقد يستخدمون الزمن الماضي بدلاً من المضارع للحديث عن حدث مستقبل، والعكس؛ وربما السبب في ذلك اختلاف تقسيم الأفعال في اللغة العربية من حيث الزمن عن بعض لغات هؤلاء الطلاب؛ فالأفعال في اللغة العربية تنقسم زمنياً إلى ماضٍ ومضارع وأمر؛ ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الطلاب في استعمالهم لزمن الفعل المناسب.

نلاحظ من الجدول السابق رقم (٣) الأخطاء الشائعة التي وقع فيها الطلاب في ظاهرتي التذكير والتأنيث، فكثيراً ما يخطئ الطلاب في تذكير الفعل وتأنيثه، فنجدهم يستخدمون الفعل بصيغة التذكير مع الفاعل المؤنث وجمع غير العاقل، فضلاً عن تأنيثهم لأسماء الإشارة مع الاسم المذكر عند الإسناد إليه، وتذكيرهم للاسم الموصول عندما يقتضي السياق تأنيثه، كذلك عدم تأنيثهم للصفة مع الموصوف المؤنث أو الجمع غير العاقل، أو عدم تذكيرهم لها مع الموصوف المذكر، ولعل هذه يعود إلى الفرق بين نظام العربية في الوصف وأنظمة اللغات الأخرى، وربما يعود ذلك أيضاً إلى صعوبات داخل اللغة العربية نفسها كصعوبة التمييز بين التذكير والتأنيث المجازيين؛

جدول رقم (٤) الأخطاء النحوية التي ارتكبتها الطلاب عند استعمالهم لزمن الفعل

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
استخدام الفعل المضارع بينما يقتضي السياق الفعل الماضي	الإبدال	وهناك يعيش النبي محمد □ وصليت الركعتين هنا وأنوي للعمرة وقبيل وصول إلى مكة تمرض أحد من الركاب	وهناك عاش النبي محمد □ وصليت ركعتين هنا ونويث العمرة وقبيل الوصول إلى مكة مرض أحد الركاب
استخدام الفعل الماضي بينما يقتضي السياق الفعل المضارع	الإبدال	أنا ذهبْتُ كل يوم في المسجد النبوي الشريف	أنا أذهب كل يوم إلى المسجد النبوي الشريف

الافتراضات الخاطئة والتي غالباً ما تحدث نتيجة لعدم فهم الدارسين لعمل الفعل في اللغة الهدف جيداً.

● حروف الجر

من الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلاب في كتاباتهم عدم استعمالهم لحروف الجر بشكل صحيح.

من الجدول السابق رقم (٤) نلاحظ أن أخطاء الطلاب فيما يتعلق بزمن الفعل انحصرت في خلطهم في استعمال الفعل المضارع بدلاً من الماضي، والعكس؛ ويظهر جلياً في كتاباتهم كثرة استعمالهم للفعل المضارع؛ ولعل السبب في هذه الأخطاء يعود إلى

يختص به (ابن السراج، ١٩٩٦)؛ وعددها عشرون حرفاً كما جمعها الناظم (١٩٩٨) بقوله:

هاك حروف الجرّ وهي مِنْ، إِلَى * حَتَّى، خَلَا،
حاشا، عدا، في
عَنْ، عَلَى، مُذْ، مُنْذُ، رُبَّ، اللام، كَي * واو،
وتَاء، والكاف، والباء، ولعلّ، ومَتَى
ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى
الطلاب عند استعمالهم لحروف الجر.

فكثيراً ما يرتكب متعلمو اللغة العربية أخطاءً عند
استعمالهم لهذه الحروف، فتجدهم تارةً يستعملون حرف
جر غير مناسب بدلاً من حرف الجر الصحيح، وتارة
يسقطونه حينما يقتضي السياق ذكره، أو يضيفونه
حينما يقتضي السياق حذفه. وحروف الجر في اللغة
العربية يُؤتى بها في الجملة لتصل ما قبلها بما بعدها،
فتوصل الفعل بالاسم، والاسم بالاسم، ولا تدخل إلا
على الأسماء وتعمل فيها الجر، ولكل حرف معنى

جدول رقم (٥) الأخطاء النحوية التي ارتكبتها الطلاب عند استعمالهم لحروف الجر

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
حذف حرف الجر بينما يقتضي السياق ذكره	الحذف	حينما نظرتُ كعبة فرحتُ الذي مكث رسول الله ثلاثة أيام سافرتُ إلى مكة المكرمة أول مرة ٢٠١٧م وبعد ذلك ذهبتُ إلى المطعم قريب الفندق	حينما نظرتُ إلى الكعبة فرحتُ الذي مكث رسول الله فيه ثلاثة أيام سافرتُ إلى مكة المكرمة أول مرة في ٢٠١٧م وبعد ذلك ذهبتُ إلى مطعم قريب من الفندق
ذكر حرف الجر بينما يقتضي السياق حذفه	الإضافة	وبعد ذلك زرتُ إلى المسجد النبوي زرنا إلى بعض أماكن مكة المكرمة في اليوم التالي ذهبتُ في إدارة الإسكان أنا ذهبتُ كل يوم في المسجد... ثم وجدتُ طلاباً في بلد مختلفة ثم ذهبنا معاً إلى مكة في سيارتنا وقفنا إلى أداء صلاة المغرب وفكرتُ من آيات الله وجدتُ الوحدة بعيدة من كل شيء	وبعد ذلك زرتُ المسجد النبوي زرنا بعض الأماكن في مكة المكرمة في اليوم التالي ذهبتُ إلى إدارة الإسكان أنا أذهب كل يوم إلى المسجد... ثم وجدتُ طلاباً من بلاد مختلفة ثم ذهبنا معاً إلى مكة بسيارتنا وقفنا لأداء صلاة المغرب وفكرتُ في آيات الله وجدتُ الوحدة بعيدة عن كل شيء
استعمال حرف جر غير مناسب بدلاً من حرف الجر الصحيح	الإبدال		

كثرة إسقاطهم لحرف الجر (في) بينما يقتضي السياق ذكره، وإضافتهم لحرف الجر (إلى) في حين أن السياق لا يحتاج إلى حرف جر؛ ولعل السبب في هذه الأخطاء يعود إلى الافتراضات الخاطئة والتي غالباً ما تحدث نتيجة لعدم فهم الدارسين لمعنى حروف

من الجدول السابق رقم (٥) يظهر أن أخطاء الطلاب فيما يتعلق باستعمال حروف الجر انحصرت في ثلاثة أمور، وهي: حذفهم لحرف الجر بينما يقتضي السياق ذكره، أو إضافتهم لحرف الجر بينما يقتضي السياق حذفه، أو خلطهم في استعمال حرف غير مناسب بدلاً من حرف الجر الصحيح. ويظهر جلياً في كتاباتهم

الجر في اللغة العربية؛ وكثير من هذه الأخطاء يتفق مع دراسة جاسم والنجران (٢٠١٣).

● الضمائر

استعمال الضمائر في اللغة العربية أحد الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير أهلها، فعادةً ما يجد متعلم اللغة العربية صعوبة في اكتسابها، نظراً لتعددتها وتعدد استعمالاتها. والضمير في اللغة العربية ما وضع لمتكلم، أو مخاطب، أو غائب تقدم ذكره، معنى، أو لفظاً، أو حكماً (ابن الحاجب، ١٩٨٩). وتنقسم الضمائر من حيث دلالتها إلى ضمائر

للمتكلم، وضمائر للمخاطب، وضمائر للغائب؛ أما من حيث اتصالها بالعامل أو انفصالها عنه فتنقسم إلى ضمائر منفصلة، وضمائر متصلة؛ فالضمائر المنفصلة هي ما يصح الابتداء بها، أو ما تقوم بنفسها؛ بينما الضمائر المتصلة هي التي لا يُفتح بها الكلام، ولا تستقل لفظاً، لكنها تتصل بالأسماء، أو الأفعال، أو الحروف، وتكون كالجُزء من الكلمة؛ ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الطلاب في استعمالهم للضمائر.

جدول رقم (٦) الأخطاء النحوية التي ارتكبها الطلاب عند استعمالهم للضمائر

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
استعمال ضمير خاطئ بدلاً من الضمير الصحيح	الإبدال	زرتُ خالتي وبث في شقتهم يومين	زرتُ خالتي وبث في شقتها يومين
ذكر الضمير بينما يقتضي السياق حذفه	الإضافة	أنا رأيته المسجد الرسول لأنه هذا المكان فيه ذكريات	أنا رأيته المسجد الرسول لأن هذا المكان فيه ذكريات
حذف الضمير بينما يقتضي السياق ذكره	الحذف	ثم ذهبنا إلى مكة وأخذ غرفة في فندق يسمى الميرة وقبيل وصول إلى مكة فرحتُ وشكر الله	ثم ذهبنا إلى مكة وأخذنا غرفة في فندق يسمى الميرة وقبيل وصولنا إلى مكة فرحتُ وشكرتُ الله

الجدول السابق رقم (٦) يوضح الأخطاء التي ارتكبها الطلاب فيما يتعلق باستعمال الضمير، وقد انحصرت أخطاؤهم فيه في ثلاثة مواضع، وهي: حذفهم للضمير بينما يقتضي السياق ذكره، أو إضافتهم للضمير بينما يقتضي السياق حذفه، أو خلطهم في استعمال ضمير غير مناسب بدلاً من الضمير الصحيح. ويظهر واضحاً في كتاباتهم كثرة إسقاطهم لضمائر الرفع

المتصلة بينما يقتضي السياق ذكرها، وإضافتهم لضمائر النصب المتصلة في حين أن السياق يقتضي حذفها؛ ولعل السبب في هذه الأخطاء يعود إلى التداخل اللغوي بين اللغة العربية ولغات هؤلاء الطلاب، والافتراضات الخاطئة والتي غالباً ما تحدث نتيجة لعدم فهم الدارسين لأنواع الضمائر ومعانيها في العربية، وصعوبة التمييز بينها؛ وتتفق بعض هذه

في حين أن الجمع هو ما دل على ثلاثة فأكثر؛ والجمع في اللغة العربية ينقسم إلى ثلاثة أقسام، وهي: جمع مذكر سالم، وجمع مؤنث سالم، وجمع تكسير. وفي اللغة العربية يجب التطابق بين المبتدأ والخبر، والصفة والموصوف في الأفراد والتنثية والجمع (حسن، ٢٠١٠)؛ ويختلف المعدود فيها من ناحية الأفراد والجمع باختلاف العدد، فالأعداد من (٣-١٠) يجب جمع معدودها؛ بينما بقية الأعداد يجب إفراد معدودها؛ ويعرض الجدول الآتي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الطلاب فيما يتعلق بالأفراد والتنثية والجمع.

جدول رقم (٧) الأخطاء النحوية التي ارتكبها الطلاب عند تمييزهم بين المفرد والمثنى والجمع

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
استعمال اللفظ المفرد بدلاً من المثنى	الإبدال	والمكة والمدينة مكان آمن	ومكة والمدينة مكانان آمنان
استعمال الجمع بدلاً من اللفظ المفرد	الإبدال	صعدتُ على رأس جبل ثور خمس وأربعين دقائق لأن الكعبة هي بيت الله العتيق وآيات من آيات الله	مكثتُ على جبل ثور خمساً وأربعين دقيقة لأن الكعبة هي بيت الله العتيق وآية من آيات الله
استعمال اللفظ المفرد بدلاً من الجمع	الإبدال	والعمال هم مؤدب وشريف أفضل من كل عاصمة من الدنيا وقفنا في بعض المكان للاستراحة هذا نعمت من نعمت الله تعالى نحن زرنا مكان كثير	والعمال هم مؤدبون وشرفاء أفضل من كل عواصم الدنيا وقفنا في بعض الأماكن للاستراحة هذه نعمة من نعم الله تعالى نحن زرنا أماكن كثيرة

العقود يجب أن يكون معدودها مفرداً، فضلاً عن استعمالهم للفظ المفرد بعد (كل) في صيغة التفضيل بدلاً من الجمع، في حين أن الصحيح هو جمع الاسم الواقع بعد (كل) في صيغة التفضيل، وكذلك استعمالهم للفظ المفرد بعد (بعض) بدلاً من الجمع؛ بينما الصواب أن يجمع الاسم الواقع بعد (بعض)؛

النتائج مع ما جاء في دراسة الفاعوري (٢٠٠٨) فيما يتعلق بظاهرة حذف ضمير يقتضيه السياق.

● الأفراد والتنثية والجمع

من التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى التمييز بين المفرد والمثنى والجمع، فمن خلال تتبع أخطائهم في الكتابة يظهر واضحاً عدم قدرتهم على التمييز بين المفرد والمثنى والجمع. وينقسم الاسم في اللغة العربية من حيث العدد إلى مفرد، ومثنى، وجمع؛ فالمفرد ما دل على واحد، أو واحدة؛ بينما المثنى ما دل على اثنين، أو اثنتين؛

يظهر من الجدول السابق رقم (٧) أن الأخطاء التي وقع فيها الطلاب فيما يتعلق بظاهرة الأفراد والتنثية والجمع انحصرت في خلطهم في استعمال اللفظ المفرد بدلاً من المثنى أو الجمع، واستعمالهم للجمع بدلاً من اللفظ المفرد؛ فيظهر من الجدول السابق استعمالهم للجمع في معدود ألفاظ العقود؛ بينما الصحيح أن ألفاظ

وكما أسلفنا سابقاً أن الدراسة الحالية اعتمدت تصنيف كوردر لتصنيف الأخطاء، والذي يصنف الأخطاء وفقاً لأربعة أنواع رئيسية؛ فالشكل الآتي يعرض النسب المئوية لهذه الأصناف.

ولعل السبب في هذه الأخطاء يعود إلى الفرق بين نظام العربية وأنظمة اللغات الأخرى في الأفراد والتنشئة والجمع؛ حيث تفتقر بعض لغات الطلاب إلى نظام التنشئة؛ وربما يعود السبب أيضاً إلى صعوبات داخل اللغة العربية نفسها.

شكل رقم (٣) تصنيف الأخطاء النحوية، ونسبها المئوية

ولعل السبب في قلة وقوع الطلاب في أخطاء التقديم والتأخير هو جواز التقديم والتأخير في كثير من عناصر الجملة العربية سواء الفعلية أو الاسمية، باستثناء بعض الأبواب النحوية التي لا يجوز في التقديم ولا التأخير، كرتبة المضاف والمضاف إليه، والصفة والموصوف، والعدد والمعدود؛ ومن هذه الأخطاء ما يظهر في الجدول الآتي.

بناءً على نتائج تحليل البيانات وكما يظهر في الشكل السابق رقم (٣)، توصلت الدراسة إلى أن الأخطاء النحوية من نوع الاستبدال كانت أكثر الأنواع شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت 37%، تليها الأخطاء من نوع الإضافة والتي جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة 32%؛ بينما الأخطاء من نوع الحذف جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 30%، في حين أن أخطاء التقديم والتأخير كانت أقل الأخطاء شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت 1% فقط.

جدول رقم (٨) الأخطاء النحوية التي ارتكبها الطلاب في التقديم والتأخير

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
تقديم الخبر على المبتدأ	التقديم والتأخير	لأن انتشر الإسلام من هذه المكان	لأن الإسلام انتشر من هذه المكان
تقديم الصفة على الموصوف	التقديم والتأخير	أنا تعلمتُ كثير فائدة التعارف بين الطلاب في الأول اليوم	أنا تعلمتُ فوائد كثيرة التعارف بين الطلاب في اليوم الأول

من الجدول السابق رقم (٨) يظهر أن بعض الطلاب ارتكبوا عدداً من الأخطاء في ترتيب عناصر الجملة، وهذه الأخطاء انحصرت في تقديم ما يستحق التأخير رتبة، ومن هذه الأخطاء تقديمهم لخبر (إن)؛ حيث إن الجملة العربية توجب تأخير خبر الحروف الناسخة عندما يكون الخبر جملة فعلية؛ فضلاً عن تقديمهم للصفة على موصوفها، بينما نظام العربية يوجب تأخير الصفة على موصوفها.

سادساً: الخاتمة:

الدراسة الحالية حاولت الكشف عن أنواع الأخطاء النحوية الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وأكثر هذه الأخطاء شيوعاً لديهم، ووجدت الدراسة أن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ارتكبوا (٥٦٢) خطأ توزعت في (١٧) ظاهرة نحوية؛ وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر هذه الأخطاء شيوعاً كانت في الظواهر النحوية الآتية: التعريف والتذكير، وحروف الجر، والضمائر، وزمن الفعل، والتأنيث، والإفراد والتنثية والجمع، مرتبة على التوالي. ولاحظت الدراسة أن هذه الأخطاء توزعت ما بين حذف، وإضافة، واستبدال، وتقديم وتأخير؛ وكانت

الأخطاء من نوع الاستبدال أكثرها شيوعاً؛ بينما الأخطاء من نوع التقديم والتأخير أقلها شيوعاً. كانت معظم الأخطاء النحوية ناتجة عن النقل من اللغة الأم، وعدم معرفة الطلاب باللغة العربية جيداً، مما قد يشير إلى أن الطلاب لم يتلقوا مدخلات كافية تعينهم على فهم قواعد اللغة العربية جيداً والتفكير باللغة العربية بدلاً من اللغة الأم؛ لذلك ينبغي أن يكون المعلمون على دراية تامة بالموضوعات النحوية التي يواجهها الطلاب صعوبة في اكتسابها.

وقد اقتصرنا هذه الدراسة على أداة واحدة وهي الكتابة الحرة للطلاب في مواضيع محددة؛ لذلك يصعب على الدراسة حصر جميع الموضوعات النحوية التي يواجهها الطلاب صعوبة في اكتسابها، نتيجة لإمكانية تجنب الطلاب استخدام بعض القواعد النحوية التي يواجهون صعوبة في استخدامها.

المراجع العربية:

ابن الحاجب، عثمان، (١٩٨٩)، الأمالي، تحقيق: فخر صالح سليمان قدارة، ط١، ج٢، الأردن، دار عمار، ولبنان، ودار الجيل.

الصاعدي، عبد الرزاق، (١٩٨٨)، أصول علم العربية في المدينة، السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عبد العزيز، عبد العظيم، تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥م.

العثيمين، محمد، (٢٠٠٥)، شرح الأجرومية، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.

العصيلي، عبد العزيز، (٢٠٠١)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى.

عطا، إبراهيم، (٢٠٠٥)، المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

عمايرة، إسماعيل، (٢٠٠٣)، دراسات لغوية مقارنة، إسماعيل عمايرة، الأردن، دار وائل للنشر.

عمايرة، محمد، (١٩٨٧)، "دراسة تحليلية في كتاب تعليمي"، مجلة اللسان العربي، (٢٨)، الرباط: المكتب

الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية.

العناتي، وليد، (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، الأردن، دار الجوهرة.

ابن السراج، محمد، الأصول في النحو، (١٩٩٦)، تحقيق: عبد المحسن القتلي، ط١، ج١، بيروت، مطبوعات مؤسسة الرسالة.

ابن جني، عثمان، (١٩٥٢)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، ج١، القاهرة، دار الكتب المصرية.

ابن عقيل، عبد الله، (١٩٩٨)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ج٢، القاهرة، مكتبة دار التراث.

ابن منظور، محمد، (١٩٩٤)، لسان العرب، ط٣، ج١٦، بيروت، دار صادر.

أسمازورا، نور، الأخطاء في استخدام التعريف والتذكير للدارسين في المدارس الدينية بولاية كلنتان: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، ماليزيا، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ٢٠٠٥م.

إسماعيل، زكريا، (١٩٩١)، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الجرجاني، علي، (١٩٨٣)، كتاب التعريفات، ط١، ج١، بيروت، دار الكتب العلمية.

حسن، عباس، (٢٠١٠)، النحو الوافي، ط١٥، مصر، دار المعارف.

الحمد، علي، والزعبي، يوسف، (١٩٩٣)، المعجم الوافي في أدوات النحو العربي، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

الخربوطلي، علي، (١٩٨٨)، المستشرقون والتاريخ الإسلامي، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الغالي، ناصر، وعبد الله، عبد الحميد، (١٩٩٤)،
أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية،
القاهرة، دار الاعتصام.

يونس، فتحي، وآخرون، (١٩٨١)، أساسيات تعليم
اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة
للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

- Abi Samra, N. (2003). An analysis of errors in Arabic speakers' English writing. In Mourtaga, K. (Ed.), Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.
- Sahakian, S. K. (1978), Analysis of Common Spelling Errors Committed in Written Composition by the Students of the English Department, Faculty of Education, Unpublished Thesis, Mansoura University, Cairo.
- Arani, M. T. (1985), Error Analysis: The Types and Causes of The Major Structural Errors Made By Iranian University Students When Writing Expository And Imaginative Prose, Ph.D. Dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Brown, H. D. (2000), Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Longman.
- Carroll, J. B. (1969), "Psychological and Educational Research into Second Language Teaching to Young Children". In Stern, H. H. (Ed), Languages and the Young School Children. London: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967), The significance of learners' errors. Reprinted in J. C.
- Corder, S. P. (1973). Introducing applied linguistics. Middlesex: Penguin.
- Corder, S. P. (1974), "Error analysis". In Allen, J. and Corder, S. (eds.), The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3: Techniques in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982), Language Two. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985), Understanding Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1992), Language Transfer in Language Learning: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. A. K., and Hassan, R. (1976), Cohesion in English. London: Longman.
- Hasyim, S. (2002), "Error Analysis in the Teaching of English". journal of Petra Christian University. Research Center. (Indonesia). 14(1), Pp. 42-50.
- Heydari, P. & Bagheri, M. S. (2012), Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. "Theory and Practice in Language Studies", 2(8), Pp. 1583-1589. <https://doi.org/10.4303/tpls.2.8.1583-1589>.
- Hyland, K. (2004), Second Language Writing. New York, NY: Cambridge University Press.
- Johansson, S. (1975), The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis (1). "English Language Teaching Journal", 29(3), Pp. 246-253.
- Khansir, A. A. (2012), Error Analysis and Second Language Acquisition. "Theory and Practice in Language Studies", 2(5), Pp.1027-1032.

- Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures; Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Pp. 1-6.
- Lennon, P. (1991), Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. "Applied Linguistics", 12(2), Pp. 180-196.
- Magnan, S. (1983), The Applied Linguistics Cooperative: Today and Tomorrow. "The Modern Language Journal", 67(4), Pp. 382-392.
- Nunan, D. (2003), *Practical English Language Teaching*. Singapore: McGraw Hill Education.
- Richards, J. C. (1984), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Taylor, B. P. (1975), The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. "Language Learning", 25(1), Pp. 73-107.
- Terrell, T., Gomez, E. and Mariscal. J. (1980), Can Acquisition Take Place in the Language Classroom? In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House. Pp. 155-161.
- Wilkins, D. A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Arabic Language Institute for Non-Arabic Speakers

Maher Dakhil Allah Alsaedi
Assistant Professor
Applied Linguistics
Islamic University of Madinah
Language Preparation

Abstract. this study was conducted as an attempt to explore the types of grammatical errors in the writings and the most common errors committed by non-native Arabic learners. The participants were 40 non-Arabic language learners who were studying at the Institute of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at the Islamic University of Medina. The participants were asked to choose one of three topics presented to them, and write about it within 150-200 words; the study adopted Error Analysis Approach.

The result of the study showed that learners errors amounted to (562). These errors were under (17) grammatical phenomenon; most of these errors were caused by the transfer from the mother tongue, and the lack of knowledge of Arabic grammar. Therefore, teachers should be fully familiar with grammatical subjects, which are difficult to be acquired by non-Arabic learners.

Keywords: writing errors, error analysis, grammatical errors, Arabic speakers of other languages.