دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 34، العدد 2، 2007

تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

محمد أبو الرب*

ملخـص

في هذه الدراسة محاولة لتحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت؛ إذ اختيرت عينة عشوائية من متعلمي المستوى الرابع فيها وأخرى كذلك من المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية والتحقوا بالأقسام الأكاديمية في الجامعة نفسها.

وتقوم هذه الدراسة على منهج دراسة الخطأ في ضوء علم اللغة التطبيقي، لذلك تمت الإفادة من الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللغوية (Integrated Direction)، معتمداً على ثلاث مراحل لتحليل الخطأ: هي تعرف الخطأ ووصفه وتفسيره.

وجاءت هذه الدراسة في أقسام ثلاثة: بين الأول هدفها وأسئلتها ومجتمعها وأداتها وإجراءاتها. وأما القسم الثاني ففيه نتائجها موزعة حسب أسئلتها. وأما القسم الأخير فخصص لتفسير الأخطاء الإملائية التي وقع فيها المتعلمون تفسيراً لغوياً، مع الحرص على تقويم تلك الأخطاء ببيان طرق علاجها.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أخطاء المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية كانت في أغلبها أخطاء أداء (Performance) في حين كانت أخطاء متعلمي المستوى الرابع أخطاء كفاية (Competence) إضافة إلى أخطاء الأداء.

وأكدت أن أحكام الإملاء في اللغة العربية مبنية على تحليل صرفي نحوي فضلاً عن الملحظ الصوتي؛ لذلك رأت أن غياب هذا التحليل هو الذي يوقع في الخطأ.

الكلمـات الدالـة: علم اللغة التطبيقي، الأخطاء الكتابية، تحليل الأخطاء، الإملاء، الاتجاه التكاملي، التحليل التقابلي، الناطقون بغير اللغة العربية.

القسم الأول
مشكلة الدراسة ومجتمعها وأداتها وإجراءاتها

مشكلة هذه الدراسة في كثرة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها معظم متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويقع فيها أيضاً أبناؤها الناطقون بها. وقد اقتصر فيها على دراسة أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك لسببين؛ الأول: قلة الدراسات المتخصصة التي عالجت الأخطاء الكتابية لدى الناطقين بغير العربية على مستوى الإملاء خاصة ضمن معالجة لغوية تطبيقية[1]. والثاني: الحاجة إلى تصور علمي حول طبيعة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الناطقون بغير العربية، مقارنة مع تلك الأخطاء التي يقع فيها أبناء اللغة العربية أنفسهم.

والمقصود بإملاء اللغة العربية هو رسم حروفها، وقد غلب مصطلح الإملاء على مصطلحات الرسم والكتابة والخط لشيوعه لدى معظم الباحثين ومعلمي اللغة العربية. وقد أصبح مصطلح الخط مثلا يقتصر لدى معظم الناس على مدى إجادة رسم حروف اللغة العربية.

وقد اعتمد في تحليل أخطاء هذه الدراسة على الاتجاه التكاملي (Integrated Direction) في تحليل الأخطاء اللغوية، الذي يفيد في سبيل ذلك من الاتجاهات الأخرى، ممثلة تحديداً في الاتجاه التقابلي (Contrastive Direction)، واتجاه تحليل الأخطاء (Errors Analysis) الذي يحمل اسمه أيضاً الوصف العام لمثل تلك الدراسات في تحليل الأخطاء اللغوية.

وستتأكد لنا جدوى الاعتماد على الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللغوية في أثناء تحليل نتائج هذا البحث؛ لذلك قمت بتأكيد الفكرة عينها في نهايته مشيراً إلى أبحاث أخرى جاءت على غرارها.

وقد اقتصرت في هذه الدراسة - للسبب الأول السابق - على الأخطاء الإملائية؛ إذ إن الدراسات التي عالجت تلك الأخطاء لدى الناطقين بغير العربية قليلة جداً؛ لأن معظم

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2005/4/6، وتاريخ قبوله 2006/5/21.

الدراسات التي قامت على أخطاء الناطقين بغير العربية توجهت إلى دراسة الأخطاء الصوتية والتركيبية، دون أن تعنى بدراسة الأخطاء الإملائية[2]. وقد قمت بدراسة هذه الأخطاء لإدراكي أهميتها في اللغة المكتوبة؛ إذ كثيراً ما يتعثر فهمنا للنصوص المكتوبة بسبب الأخطاء الإملائية فيها[3]، وقد توصلت دراسة معهد اللغة العربية في جامعة أم القرى[4] إلى أن الأخطاء الإملائية أكثر الأخطاء الكتابية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك يؤكد أيضاً أهمية دراسة هذا النوع من الأخطاء الكتابية.

ويرى أولير (Ollier) أن الإملاء يمكن أن يستخدم وسيلة لاختبار قابلية تعلم لغة أجنبية. وقد لخص أهمية الإملاء في أنّه يساعد في التفريق بين الأصوات اللغوية، وفي التفريق بين حدود الكلمات والتراكيب والجمل، وفي ترجمة الأصوات إلى رموز كتابية ذات معنى[5].

إن معظم الأخطاء الكتابية بطبيعة الحال تلتقي معاً، بحيث لا نستطيع عزلها عن سياقاتها، والتعامل معها كأنها كلمات مفردة أمليت على المتعلمين، ويمكن رد بعض أنواع الأخطاء الكتابية إلى أنواع أخرى منها، فبعض الأخطاء الإملائية مثلاً يكون ناجماً عن خطأ في التركيب خاصة الإعراب.

وعليه قمت في هذه الدراسة بتحديد الأخطاء الإملائية في اللغة العربية عند الناطقين بغيرها، فبينت أنواعها وتكراراتها، ونسبها المئوية، ووصفْتها، محاولاً تفسيرها وتقويمها. وقد عمدت إلى استخدام التعبير الكتابي لأنه من أهم الوسائل التي يتم بها تعرف الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون بشكل عام؛ فهو يكشف لنا عن طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها، لا سيما الأخطاء الإملائية، بعد أن يكون قد أتاح للمتعلم الفرصة الكافية للتفكير في ما سيكتبه، وعلى أي صورة سيكون[6].

تهدف هذه الدراسة إذاً إلى معرفة الأخطاء الكتابية على المستوى الإملائي، وتصنيفها ومحاولة تفسيرها، وتقويمها لدى متعلمي المستوى الرابع من الناطقين بغير العربية في جامعة آل البيت، والمتعلمين الناطقين بغير العربية أيضاً في الجامعة نفسها ممن أنهوا المستويات الدراسية جميعها، واجتازوا في الغالب اختبار الكفاية اللغوية، والتحقوا بالأقسام الأكاديمية في الجامعة نفسها[7]. ولعلّه من الواضح أن برنامج تعليم الناطقين بغير اللغة العربية في جامعة آل البيت يقوم على خمسة مستويات وصولاً إلى اختبار الكفاية اللغوية.

وقد جرى العرف السائد في هذا المجال على تقسيم مستويات تعليم اللغة الأجنبية إلى ثلاثة مستويات، هي المستوى (الأول) والمتوسط (الثاني) والمتقدم (الثالث). فالمستوى الأول يعبر عن مرحلة تنمية المهارات اللغوية الأساسية عند المتعلم، وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها. والمستوى الثاني يعبر عن مرحلة تثبيت تلك المهارات وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند المتعلم. والمستوى الثالث يعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي[8].

ويمكن توزيع مهارات الكتابة على مستوى الإملاء على المستويات الثلاثة على النحو الآتي اعتماداً على عرض رشدي طعيمة لها[9]:

أ- المستوى الأول

1. نقل الكلمات التي تكتب على السبورة أو في كراسات الخط نقلاً صحيحاً.
2. تعرف طريقة رسم الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
3. تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
4. كتابة الكلمات بحروف منفصلة وأخرى متصلة مع التفريق بين أشكال الحروف.
5. وضوح الخط ورسم الحروف رسماً صحيحاً.
6. الدقة في كتابة بعض الكلمات، منها الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل (هذه، ولكن)، وتلك التي تكتب ولا تنطق، مثل (درسوا).

ب- المستوى الثاني

1. تطبيق القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة، منها قواعد كتابة الهمزة مثلاً.
2. إتقان خطي النسخ والرقعة.
3. تطبيق خصائص الكتابة العربية عند الكتابة، مثل التنوين والتاء بشكليها.

ج- المستوى الثالث

1. معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة أي نص.
2. تفعيل أصول الكتابة السليمة من وضع النقط والهمزات في أماكنها الصحيحة، مع الانتباه إلى حجم الحروف ورسمها وفق شكلها.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنواع الأخطاء الإملائية، وما تكراراتها، ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
2. ما أنواع الأخطاء الإملائية، وما نسبها المئوية في المستويين المدروسين لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

3. هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية، وتكراراتها، ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

وقد تمثلت أداة الدراسة في كتابة موضوع تعبير لمتعلمي المستوى الرابع، يعبرون فيه عما رأوه في مجموعة من الصور التي شاهدوها.

وقد تمثلت أداة الدراسة للمتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية في كتابة مقالات علمية متخصصة في مواضيع مختلفة، فكتب أحدهم مثلاً في قضية (الناسخ والمنسوخ)، وآخر في (آيات المطر في القرآن الكريم)... إلخ. ويعود سبب اختلاف الأداة إلى تفاوت المستوى الدراسي لهؤلاء المتعلمين، بل إن الأداتين في حقيقتهما واحدة؛ لأن المتعلمين جميعاً في كلا المستويين عبروا كتابياً عما رأوه أو قرأوه.

وقد بلغ عدد المتعلمين في المستويين كليهما (19) متعلماً، منهم (13) متعلماً في المستوى الرابع، و(6) متعلمين في المستوى الآخر كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

عدد المتعلمين في المستويين المدروسين.

المستوى الدراسي	عدد المتعلمين
المستوى الرابع	13
المستوى الآخر	6
المجموع	19

وقد اختير هؤلاء المتعلمون عشوائياً في كلا المستويين، وهذان المستويان يمثلان مستويين لغويين مختلفين؛ إذ يجب على متعلمي المستوى الرابع اجتياز مستوى خامس حتى يسمح لهم بالتقدم لاختبار الكفاية اللغوية، ومن ثم التسجيل في التخصصات الأكاديمية التي يبغون التخصص فيها بعد نجاحهم في الاختبار المذكور، في حين تجاوز متعلمو المستوى الآخر اختبار الكفاية اللغوية، والتحقوا بالتخصصات الأكاديمية في الجامعة؛ وذلك يعني أن قدرات كلا المستويين متفاوتة في الكفاية اللغوية (competence) والأداء اللغوي (performance)[10].

وسيتضح ذلك في الأعمال الكتابية التي سيقدمونها؛ إذ تسعى هذه الدراسة إلى إثبات ذلك أو نقضه؛ لذلك إن تحقق الأمر الثاني يعني إخفاق المسؤولين في توزيع المتعلمين على المستوى الدراسي المناسب، وهذا يفرض عليهم إعادة النظر في ما يقدم لهؤلاء المتعلمين، من حيث توزيعهم على المستويات الدراسية، وطبيعة المناهج التي يدرسونها، وسير العملية الدراسية[11].

وقد قمت بتصحيح أوراق كلا المستويين ورقة ورقة، مستخرجاً الأخطاء الإملائية التي وقع فيها كل متعلم، ثم قمت بتصنيفها على أوراق جانبية وفق أنواعها، ثم حسبت تكرارات كل نوع منها، ونسبها المئوية بالتفصيل.

وقمت أيضاً بحساب عدد الكلمات التي كتبها كل متعلم، صحيحة كانت أو خطأ، وأياً كان نوع الخطأ فيها، عاداً كل لفظ منفصل عن غيره كلمة مستقلة، ما عدا حرف العطف (الواو)؛ وذلك لكثرة وروده، ثم حسبت مجموع الكلمات التي كتبها متعلمو المستوى الرابع، وتلك التي كتبها متعلمو المستوى الآخر، ثم حسبت مجموعهما معاً[12].

وقد لجأت إلى الجداول لرصد تلك الأخطاء بصورها كافة، بحيث يتضح منها نوع الخطأ وتكراره ونسبته المئوية جملة وتفصيلاً؛ وبذلك يتضح مدى شيوع الخطأ أو عمومه لدى أي من المستويين أو كليهما معاً؛ إذ يعد نوع الخطأ شائعاً إذا انتشر بين 25% من المتعلمين فأكثر إلى أقل من 75% منهم، ويعد عاماً إذا انتشر بين 75% منهم فأكثر إلى 100%.

وأرجو أن أؤكد أخيراً أن مقياس الصواب والخطأ في الحكم على ما كتبه أولئك المتعلمون هو ما استقر من قواعد الإملاء لدينا في العصر الحديث، بعيداً عما قد ينشأ من اختلافات في صور كتابة بعض الكلمات.

القسم الثاني
نتائج الدراسة

في ما يأتي نتائج هذه الدراسة بعد حصر أخطاء الإملاء في كتابات المتعلمين، وتحديد أنواعها. وأعرض أولاً نتائج السؤال الأول، وهو: ما أنواع الأخطاء الإملائية، وما تكراراتها، ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وقد قمت للإجابة عن هذا السؤال بحساب تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية، وفي الجدول رقم (2) بيان ذلك.

من الواضح أن مجموع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها بلغ (757) خطأ، بنسبة قدرها (13.03%) من مجموع الكلمات التي كتبوها؛ إذ بلغ عددها (5806) كلمات[13].

وفي ما يأتي نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: ما أنواع الأخطاء الإملائية، وما تكراراتها، ونسبها المئوية في

كلا المستويين المدروسين لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟ ونتائج الإجابة عن السؤال الثالث أيضاً، وهو: هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية، وتكراراتها، ونسبها المئوية، باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ وقد قمت للإجابة عن هذين السؤالين بحساب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها، وكذلك نسبها المئوية مجتمعة ومنفردة لدى كلا المستويين، والجدول رقم (3) يبين ذلك كلّه بالتفصيل.

الجدول رقم (2)

أنواع الأخطاء الإملائية مرتبة تنازليا حسب تكراراتها ونسبها المئوية.

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره ونسبته المئوية	أنواع الأخطاء الإملائية	تكراراتها	نسبها المئوية
1	إهمال همزة القطع	223	%29.45
2	الإعجام	145	%19.15
3	رسم الحروف	123	%16.24
4	الحذف والزيادة: حذف حرف أو زيادة حرف	113	%14.92
5	إبدال حرف بحرف آخر	57	%7.52
6	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء	38	%5.01
7	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	37	%4.88
8	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	13	%1.71
9	إبدال موضعي حرفين متتاليين	8	%1.05
مجموع تكرارات الأخطاء		757	
نسبة مجموع تكرارات الأخطاء المئوية		13.03	

الجدول رقم (3)

أنواع الأخطاء الإملائية وتكراراتها ونسبها المئوية في المستويين معا.

الرقم	أنواع الأخطاء الإملائية	تكرار الخطأ لدى المستوى الرابع	النسبة المئوية لتكرار الخطأ من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى	تكرار الخطأ لدى المستوى الآخر	النسبة المئوية لتكرار الخطأ من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى
1	إهمال همزة القطع	52	%4.23	171	%3.73
2	الإعجام	50	%4.07	95	%2.07
3	رسم الحروف	51	%4.15	72	%1.57
4	الحذف والزيادة: حذف حرف أو زيادة حرف	75	%6.11	38	%0.82
5	إبدال حرف بحرف آخر	36	%2.93	21	%0.45
6	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء	17	%1.38	21	%0.45
7	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	12	%0.97	25	%0.54
8	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	2	%0.16	11	%.0.24
9	إبدال موضعي حرفين متتاليين	6	%0.48	2	%0.04
مجموع الأخطاء		301		456	
عدد الكلمات		1227		4579	
النسبة المئوية		%24.53		%9.95	

يتضح من الجدول رقم (3) أن مجموع الأخطاء التي وقع فيها متعلمو المستوى الرابع (301) خطأ، في حين كان مجموع ما وقع فيه متعلمو المستوى الآخر (456) خطأ. فإذا علمنا أن مجموع الكلمات التي كتبها متعلمو المستوى الرابع (1227) كلمة، ومجموع كلمات ما كتبه متعلمو المستوى الآخر (4579) كلمة فإن نسبة الأخطاء التي وقع فيها متعلمو المستوى الرابع تشكل (24.53%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، وهي تزيد على نسبة الأخطاء التي وقع فيها متعلمو المستوى الآخر؛ إذ بلغت (9.95%)؛ وذلك يؤكد حقاً أن نسبة الأخطاء قد قلت بتقدم المستوى الدراسي[14].

كما يظهر الجدول رقم (3) أن أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى متعلمي المستوى الرابع أخطاء الحذف والزيادة؛ إذ بلغ مجموعها (75) خطأ، بنسبة قدرها (6.11%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، في حين احتلت المرتبة الرابعة لدى متعلمي المستوى الآخر؛ إذ بلغ مجموعها (38) خطأ، بنسبة قدرها (0.82%)، وهذا يؤكد مرة أخرى أن نسبة الأخطاء تقل بتقدم المستوى الدراسي. وقد حلّت أخطاء همزة القطع في المرتبة الثانية لدى متعلمي المستوى الرابع؛ إذ بلغ مجموعها (52) خطأ، بنسبة قدرها (4.23%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى، في حين حلّت في المرتبة الأولى في المستوى الآخر؛ إذ بلغ مجموعها (171) خطأ، بنسبة قدرها (3.73%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى. وحلّت أخطاء رسم الحروف في المرتبة الثالثة لدى متعلمي المستوى الرابع؛ إذ بلغ مجموعها (51) خطأ، بنسبة قدرها (4.15%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى، وقد احتلت المرتبة نفسها لدى متعلمي المستوى الآخر؛ إذ بلغ مجموعها (72) خطأ، بنسبة قدرها (1.57%). ونلحظ في كل نوع من تلك الأخطاء أن نسبتها كانت تقل كلما تقدم المستوى الدراسي، والأمر عينه نلحظه في بقية أنواع الأخطاء الإملائية في كلا المستويين، مع مراعاة تكرارات كل نوع من تلك الأخطاء لدى مستوى كل منهما، واختلاف نسبته المئوية فيهما تبعاً لذلك، كما يتضح في الجدول رقم (3)، ويستثنى من ذلك أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل؛ إذ بلغ مجموع أخطاء المستوى الرابع في هذا النوع من الخطأ خطأين فقط، بنسبة قدرها (0.16%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى، في حين بلغ مجموعها لدى المستوى الآخر (11) خطأ، بنسبة قدرها (0.24%). وكان من المفترض أن تقل نسبة هذا النوع من الأخطاء بتقدم المستوى الدراسي. ويمكن تعليل ذلك بلجوء المتعلمين في المستوى الرابع إلى إهمال همزة القطع حيثما وردت، خوفاً من الوقوع في الخطأ، في حين كان متعلمو المستوى الآخر يحاولون إثبات الهمزة بنوعيها في موضعها الصحيح، معتمدين أحياناً على طريقة نطقهم إياها، دون أن يمكّنهم ذلك من كتابتها في مواضعها المستحقة لها، وما يؤكد ذلك أن نسبة الأخطاء في إهمال همزة القطع عند هؤلاء المتعلمين كانت أقل مما هي عليه عند متعلمي المستوى الرابع.

تؤكد طبيعة الكلمات التي أخطأ فيها متعلمو المستوى الآخر في كتابة همزة الوصل همزة قطع في مثل (ألمقدمة - المقدمة)، و(إنتهى - انتهى) أنهم اعتمدوا في كتابتها على نطقهم إياها، ومجيئها في بداية كلمات غير مسبوقة بكلام جعلهم ينطقونها على أنها همزة قطع، وهذا ما جعلهم يثبتونها كتابة على أنها همزة قطع.

إن كثيراً من الباحثين في العصر الحاضر يثبت همزة القطع محل همزة الوصل في كثير من الأسماء التي تقع في بداية الكلام، مبيحين ذلك ما لم يسبق هذه الأسماء ما يدعو إلى وصلها؛ فإذا قال أحدهم مثلاً في بداية كلامه: (الله أكبر)، فإنه يثبت همزة القطع في اسم الجلالة على النحو الآتي: (ألله أكبر)، أما إذا وصل قوله ذلك بكلام سابق له، كأن يقول مثلاً: (الحمد لله، والله أكبر) فإنه لا يثبت همزة القطع[15]. ومما زاد في الوضوح السمعي الذي اعتمد عليه من نطق همزة الوصل همزة قطع كون اللام قمرية.

وبالرجوع إلى سياقات بعض أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل في مثل (إعتبار-اعتبار)، و(إتفق-اتفق)، و(الإسم-الاسم) يتبين أن حق الهمزة فيها نطقاً وكتابة أن تكتب همزة وصل، والذي يجعل المتعلمين يثبتونها على أنها همزة قطع راجع إلى تشديدهم النبر[16] على مقطعها عند النطق بها، دون أن يراعوا سياقاتها ولو نطقاً، ولعلهم فعلوا ذلك متأثرين بكيفية نطق مثل تلك الهمزات الوصلية في اللهجة العامية؛ إذ تنطق تلك الهمزات بوصفها همزات قطع لا همزات وصل، فكثير من الناطقين بالعربية يكتبون الهمزة في مثل (الاسم) همزة قطع، وإذا طُلب إليهم أن يقرأوا ما كتبوه، قرأوه بعد الهمزة فيه همزة قطع أيضاً، وإنما فعلوا ذلك؛ لأنهم ينطقون كما يلفظون في لهجتهم العامية، ويكتبون في كثير من الأحيان كما ينطقون[17].

والذي يبدو لي بشكل عام أن المتعلمين يجهلون تماما مواضع كتابة همزة القطع، وهمزة الوصل في الكلمات المبدوءة بواحدة منهما؛ يدل على ذلك كثرة أخطائهم فيهما، لا سيما أخطاء همزة القطع؛ لذلك نجدهم يتهربون من إثباتها في

المواضع المستحقة لها، ونجدهم في أحيان قليلة يثبتونها في غير مواضعها؛ خشية الوقوع في الخطأ، وعليه يمكن أيضاً تفسير أسباب وقوع المتعلمين في أخطاء مثل: (إجتهادي- اجتهادي)، و(الإصطلاحي- الاصطلاحي) إلخ[18].

ونلحظ أخيراً في ما يتعلق بنتائج الإجابة عن السؤالين السابقين أن ترتيب تكرارات أنواع الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية جاء قريباً إلى حد كبير من ترتيبها العام في المستويين، في حين اختلف ترتيبها لدى متعلمي المستوى الرابع؛ إذ جاءت أخطاء الحذف والزيادة أولاً، وتلتها أخطاء إهمال همزة القطع، فأخطاء رسم الحروف، فالإعجام، فإبدال حرف بحرف آخر، فكتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء، فأخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة، فأخطاء إبدال موضعي حرفين متتاليين، ثم أخيراً أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل. والجدول رقم (4) يظهر ترتيب أنواع الأخطاء الإملائية لدى كلا المستويين، من حيث أكثرها تكراراً.

الجدول رقم (4)

أنواع الأخطاء الإملائية مرتبة تنازليا حسب تكرارها في المستويين معا.

رقم الخطأ مرتباً تنازلياً حسب تكراره	نوع الخطأ الإملائي لدى متعلمي المستوى الرابع	تكراره مرتباً تنازلياً	رقم الخطأ مرتباً تنازلياً حسب تكراره	نوع الخطأ الإملائي لدى متعلمي المستوى الآخر	تكراره مرتباً تنازلياً
1	الحذف والزيادة: حذف حرف أو زيادة حرف	75	1	إهمال همزة القطع	171
2	إهمال همزة القطع	52	2	الإعجام	95
3	رسم الحروف	51	3	رسم الحروف	72
4	الإعجام	50	4	الحذف والزيادة: حذف حرف أو زيادة حرف	38
5	إبدال حرف بحرف آخر	36	5	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	25
6	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء	17	6	إبدال حرف بحرف آخر	21
7	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	12	7	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء	21
8	إبدال موضعي حرفين متتاليين	6	8	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	11
9	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	2	9	إبدال موضعي حرفين متتاليين	2

تشير هذه النتيجة أولاً إلى منطقية ترتيب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية، مقارنة بترتيب تكراراتها العام، وتؤكد ثانياً أن أخطاءهم كانت في أغلبها أخطاء أداء (performance)، في حين كانت أخطاء متعلمي المستوى الرابع أخطاء كفاية (competence)، إضافة إلى أخطاء الأداء، وهذا يدل على تقدم المستوى اللغوي للمتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية على المستوى اللغوي لمتعلمي المستوى الرابع.

القسم الثالث
تحليل الأخطاء الإملائية

في ما يأتي تحليل أنواع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وقد اعتمدت في هذه الدراسة على ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء، هي: التعرف، والوصف - على نحو ما قدمت - والتفسير[19]. وسنبدأ- في المرحلة الأخيرة منها- بأكثر الأخطاء الإملائية تكراراً.

أولاً: أخطاء إهمال همزة القطع

كانت أخطاء إهمال همزة القطع أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى المتعلمين؛ إذ بلغت نسبتها (29.45%) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: (اثناء - أثناء)، و(الى- إلى)، و(ان - أن)، و(انت - أنت)، و(امره -أمره)، و(الكات - أكلات)، و(اظن-أظن)، و(ارجو-أرجو)... إلخ. وذلك سواء أكانت الهمزة مفتوحة أم مضمومة (أ) أم مكسورة (إ).

إن كثرة هذا النوع من الأخطاء تدل على أن معظم المتعلمين من الناطقين بغير العربية يجهلون تماماً قاعدة كتابة همزة القطع؛ لذلك نجدهم يهملون كتابتها بشكل واضح على الرغم من أهميتها في فهم المكتوب[20]، ويبدو أن المتعلم غير قادر على إدراك أهمية كتابتها أو إثباتها في مواضعها المستحقة لها. ونستطيع إيقافه على أهمية إثباتها في مواضعها المستحقة لها إذا بينا له أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية الدالة على صوت؛ فهو يدل في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصوت الذي يدل عليه في حالة همزة الوصل[21]. وهذا الاختلاف في الصوت (الحرف أو الوحدة الخطية) يؤدي إلى اختلاف في الوظيفة اللغوية على اختلاف نوعها، كما في مثل: ادرس وأدرس؛ إذ إن ثمة فرقاً واضحاً بين كلا الفعلين في وظائفهما الصرفية والإعرابية والدلالية. وعليه عدت أخطاء إهمال همزة القطع نوعا مستقلا ولم تعد من أخطاء الحذف؛ إذ إن الحرف نفسه لم يحذف أصلا.

وأود أن أشير هنا مرة أخرى إلى خطورة الخطأ اللغوي عامة، والخطأ الإملائي خاصة على فهم المكتوب، كما في أخطاء إهمال همزة القطع مثلاً؛ إذ قد يترتب على مثل هذا النوع من الأخطاء عدم الوصول إلى المبتغى أصلاً؛ فمثلاً إذا أردنا معرفة رمز أي من كتب إحسان عباس - رحمه الله - في مكتبة الجامعة الأردنية أو حصرها مثلاً، وأدخل اسمه إلى الحاسوب هكذا: احسان، بهمزة وصل - فإن الحاسوب سيفاجئنا بنتيجة مفادها أنه لا كتب لإحسان عباس؛ وما ذلك إلا بسبب الإدخال الخاطئ المتمثل في كتابة همزة الوصل محل همزة القطع.

وقد يعزى سبب إهمال همزة القطع إلى اعتقاد المتعلمين الخاطئ أن الهمزة في تلك الكلمات همزة وصل، أو تهربهم من إثبات همزة القطع خوفاً من الوقوع في الخطأ؛ إذ إنهم يجهلون مواضع إثبات أي من الهمزتين.

ويبدو السبب الأول أرجح تلك الأسباب؛ وذلك لكثرة تكرارات هذا النوع من الأخطاء؛ إذ احتل المرتبة الأولى على مستوى تكرارات الأخطاء الإملائية جميعاً، إضافة إلى أن إهمال همزة القطع اطرد عند المتعلمين جميعهم في هذه الدراسة، وعند غيرهم من المتعلمين في جامعتي اليرموك والأردنية في دراسة عاتكة أحمد[22].

وأرى أن أمر معالجة إهمال همزة القطع بعد ذلك سيصبح أمراً يسيراً؛ إذ نستطيع تدريب المتعلمين على مواضع كتابتها، لا سيما في كلمات مثل (إلى)، و(أن)، و(أو)، و(أنت)؛ لأن همزة مثل هذه الكلمات لا تكون إلا همزة قطع، ومن المواضع المشابهة لمواضع تلك الكلمات الأفعال الماضية الثلاثية أو الرباعية المبدوءة بهمزة؛ إذ لا تكون همزتها إلا همزة قطع، كـ(أمر)، وأكرم، وكذلك همزة المضارعة؛ لأنها لا تكون إلا همزة قطع، كـ(أظن)، و(أحب)، وثمة مواضع أخرى ليس مقام حصرها هنا. ولعله يكفي أن نذكر لهم مواضع همزة الوصل؛ إذ يمكن حصرها أكثر على مستوى الأفعال والأسماء والحروف، ناهيك بالقاعدة التعليمية التربوية الخاصة بأي منهما، والتي تقوم على وضع حرف قبل الهمزة كالواو مثلاً ومن ثم نطق الكلمة المبدوءة بتلك الهمزة، فإذا سقطت الهمزة في أثناء النطق أثبتناها همزة وصل، وإلا فهي همزة قطع.

ثانياً: أخطاء الإعجام

ومن أمثلتها (فى-في)، و(صرب-ضرب)، و(بعص-بعض)، و(الحفيف-الخفيف)، و(نسح-نسخ)، و(فائده- فائدة)، و(ثقيله-ثقيلة)، و(بحثى-بحثي)، و(اجتهادى-اجتهادي)... إلخ.

لعلنا نلحظ أن أخطاء الإعجام مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائية الأخرى - ليست حادة؛ لأن اللبس من جراء خطأ في وضع النقاط نادر، أو يمكن تداركه بسرعة، فأي منا يستطيع قراءة تلك الكلمات بأخطائها الإعجامية دون أن تسبب له لبساً حاداً في فهمها[23]، خاصة إذا وردت ضمن سياقاتها التي وقعت فيها؛ فنحن نعرف أن حروفنا العربية المعجمة كانت تخلو من الإعجام أصلاً حتى زمن متأخر، ومع ذلك كان من سبقنا قادراً على التواصل مع تلك النصوص غير المعجمة.

ويبدو أن سبب كثرة تلك الأخطاء الإعجامية عائد إلى تساهل المتعلمين في إعجام الحروف، كما يبدو في معظم الأخطاء التي وقعوا فيها، أو لأن معظمهم لا يميز شكل الحروف المعجمة من غيرها، خاصة الحروف المتشابهة في رسمها، كالجيم والحاء والخاء، والصاد والضاد، وعليه نفسر الأخطاء الآتية التي وقعوا فيها ومثيلاتها: (صرب- ضرب)، و(بعص - بعض)، و(نسح - نسخ).

ويمكن معالجة مثل هذه الأخطاء بتدريب المتعلمين المستمر

على تمييز شكل الحروف المعجمة من غيرها، وتنبيههم إلى أن إعجام تلك الأشكال من الحروف ثابت لا يتغير، فلا يجوز إهمال إعجامها؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى اختلاطها بحروف أخرى، تؤدي إلى تغيير معنى الكلمة الواردة فيها، فالفرق في المعنى واضح مثلاً بين (الحفيف) و(الخفيف).

هذا ويمكن تفسير بعض الأخطاء في مثل: (فائده - فائدة)، و(ثقيله - ثقيلة) بالتأثر باللهجة العامية؛ إذ إن وقوفها على التاء المربوطة بالهاء في الغالب ينعكس على الكتابة، وقد أكّد نهاد الموسى أن إهمال إعجام التاء المربوطة كان من أظهر ما خلفه الازدواج اللغوي على رسم العربية[24]. ويعد ذلك من التداخل اللهجي (Dialect Interference) فالعامية تدخل في الفصيحة أكثر من دخول الفصيحة فيها؛ لذلك نرى كثيراً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بها يقعون في أخطاء لغوية في ما يقولون أو يكتبون[25].

ثالثاً: أخطاء رسم الحروف

ومن أمثلتها: (جلى - جلس)، و(امترح - اقترح)، و(جاءَ - جاء)، و(النمل - النقل)، و(يحثاج - يحتاج)، و(ثيء - شيء)، و(كبرت - كثرت)، و(إنشأ - إن شاء)... إلخ. ولعلنا نلحظ أن المراد بأخطاء رسم الحروف هنا الأخطاء الناتجة عن عدم رسم الحرف في صورته الصحيحة كرسم الشين بحيث تبدو ثاء؛ لذلك لا ننظر إلى تلك الأخطاء على أنها من نوع أخطاء إبدال حرف بحرف آخر.

من الواضح أن سبب الوقوع في مثل هذه الأخطاء عدم تمكن المتعلمين من معرفة صور تلك الحروف الخطية التي أخطؤوا فيها، خاصة إذا كانت تلك الصور متشابهة في الرسم، كحروف الإطباق الأربعة (ص، ض، ط، ظ)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم انتباه المتعلم، وسرعته في الكتابة، وكل ذلك يدل على نقص تدريب المتعلمين على مهارات رسم صور الحروف، وقد يدل أيضاً على عدم اهتمام المعلم بتلك الصور التي يكتبها طلبته.

ويمكن تفسير بعض تلك الأخطاء تفسيراً صوتياً كما في: (زلك - ذلك)، و(زات - ذات)؛ لأن المتعلم رسم صورة الحرف كما نطقه فانتقل النطق الخاطئ إلى الرسم، ولو أنه انتبه إلى أمر الرسم لكتبه بصورته الصحيحة.

ويبدو أن ثمة عادات كتابية لدى بعض المتعلمين لا توجد في خط النسخ العربي، خاصة إذا علمنا أن الكتابة في بعض لغات المتعلمين كالملايوية بالحروف العربية[26]؛ لذلك نستطيع- إذا ما عرفنا طبيعة تلك العادات في حال تحققها- تفسير أخطاء التنقيط في مثل: (النمل - النقل)، و(يحثاج - يحتاج)، و(ثيء - شيء).

ولعل من أهم أسباب الخطأ في رسم الحروف المراوحة بين استخدام خط النسخ وخط الرقعة؛ وذلك ما جعل المتعلمين يخلطون بينهما عند كتابتهم، وعليه يجب الاقتصار في تعليم المتعلمين على نوع واحد من الخطوط العربية، ويفضل خط النسخ، خاصة في المستويين الأولين في تعليم الناطقين بغير العربية؛ لأن خط الرقعة يحوي خصائص تجعل المتعلم المبتدئ يخلط بين الأصوات في المستوى الكتابي[27].

ويمكن تفسير الخطأ في مثل: (إنشأ - إن شاء) بعدم إدراك المتعلم أنه دمج كلمتين في كلمة واحدة، وهاتان الكلمتان هما (إن) و(شاء)[28]، وهما تمثلان حدود ما بين الكلم على مستوى التحليل الصرفي، وإدراك مثل هذه الحدود جزء أساسي من المعرفة اللغوية، ولتجنب مثل هذا الخطأ علينا أن نجعل التركيب النحوي عاملاً في الفرق ورفع الالتباس، متجاوزين فرقاً في الصوت بين المادتين[29].

إن تمييز الكلمات بعضها عن بعض مسألة وثيقة الصلة بالنطق، وبالمعجم والنحو أيضاً، ويمكن أن نتعرف الكلمة من خلال المقاطع الصوتية والنبر والنغمة في اللغات النغمية، وأيضاً عن طريق حدود الكلمة، ويمكن إدراك أهمية هذه الحدود إذا تبينا الاختلاف بين لفظ الكلمات وكتابتها في كثير من اللغات، وقد أعانت الفراغات التي تُجعل بين الكلمة والأخرى على تيسير تعرف حدود الكلمة في أثناء القراءة، ونلحظ صعوبة قراءة الجملة الآتية التي كتبت بلا فراغات بين كلماتها (كتبسليمخطاباتكثيرة)[30]، وتتميز كلمات اللغة المنطوقة بعضها عن بعض أحياناً بوجود أنواع من التجمع الفونيمي الذي تسمح به اللغة في بداية الكلمة أو في نهايتها[31].

ونتعرف أيضاً حدود الكلمات بالفصل والوصل بين الحروف، فالفصل بين الحرفين (ن) و(ش) في عبارة (إن شاء) مختلف عن الوصل بينهما في قولنا: (إنشاء). وغالباً ما تتغير حدود الكلمات في أثناء الكلام السريع فيبدو فيها للسامع نوع من التداخل والانتقال، فنلحظ مثلاً أن قولنا (أمل/ هؤلاء/ الأطفال) قد يبدو في حالة النطق السريع وكأنه (أملها/ أولاء/ الأطفال). إن مشكلة تمييز الحدود بين الكلمات لا تقتصر على متعلم اللغة الأجنبية بل تلحظ أيضاً في كلام الأطفال الناطقين باللغة الأم وكتاباتهم أيضاً[32].

رابعاً: أخطاء الحذف والزيادة (حذف حرف أو زيادة حرف)

ومن أمثلتها: (عطى- أعطى)، و(قفت - وقفت)، و(يستطيع - يستطع)، و(يريد - يرد)، و(اعطى - أعط)، و(بصعوبة -

صعوبة)، و(أحد عش - إحدى عشرة)، و(عشرة سورة - عشر سور)، و(أرجوا - أرجو)، و(أدعوا - أدعو)... إلخ. ولعل من الواضح أن المقصود بهذا النوع من الأخطاء حذف حرف من صيغة الكلمة الصحيحة أصلا أو زيادة حرف عليها بحيث تصبح خطأ.

يعزى وقوع المتعلمين في مثل هذا النوع من الأخطاء الإملائية إلى أسباب متعددة، فمن الواضح أن سبب الخطأ في مثل (عطى-أعطى) عدم قدرة المتعلمين على اشتقاق الصيغ التي يحتاجون إليها في كتاباتهم؛ لذلك نجد المتعلم منهم يلجأ إلى الاكتفاء بتوظيف صيغة الكلمة التي يعرفها في كتاباته حيثما وردت، دون مراعاة سياقها الذي ترد فيه؛ لذلك لا يجد نفسه مضطراً إلى العدول عن صيغة إلى صيغة أخرى، أو الاشتقاق من الصيغة الأصلية، وإن حاول ذلك فإنه يتعثر كثيراً.

ومن الواضح أن سبب الخطأ في مثل: (يستطيع- يستطع)، و(يريد - يرد)، و(أعطي-أعط) عدم الانتباه إلى الحالة الإعرابية لسياق تلك الكلمات؛ إذ ورد الفعلان (يستطيع)، و(يريد) مجزومين في سياقهما بحرف الجزم(لم)؛ وذلك يستدعي حذف(الياء) من كليهما منعاً لالتقاء ساكنين، بينما ورد الفعل (أعطي) في سياقه فعل أمر؛ لذلك حقه أن يرسم كما صححناه لأنه مبني على حذف حرف العلة من آخره[33]. وهذا النوع من الخطأ في الفعلين السابقين (يستطيع)، و(يريد) يكثر أيضاً لدى ابن اللغة العربية الناطق الأصلي بها، فتراه لا ينتبه في معظم الأحيان إلى مثل سياقات تلك الأفعال من حيث حالاتها الإعرابية؛ ولذلك أعتقد أن مثل هذا الخطأ لدى الناطق الأصلي هو خطأ أداء، لا خطأ كفاية؛ لأن المتعلم يدرك تماماً تلك القاعدة الخاصة بمنع التقاء الساكنين، ولكنه قلما يفعل ذلك.

ويمكن تخريج ذلك الخطأ لدى الناطق الأصلي أيضاً على وجه فرعي مذكور، وهو أنّه يجري على إجراء المعتل مجرى الصحيح[34] في مثل شاهد النحويين:

ألم يأتيـك والأنباء تَنْمـي

بما لاقـتْ لبون بني زيـاد[35]

وسبب الخطأ في مثل (أحد عشر-إحدى عشرة)، و(عشرة سورة - عشر سور) عدم معرفة الطالب قواعد العدد مع معدوده من حيث التذكير والتأنيث.

وأما سبب وقوع الخطأ في مثل: (أرجوا - أرجو) فناتج عن القياس الخاطئ؛ لأن المتعلم يدرك قاعدة كتابة ألف التفريق بعد ضمير الجماعة (الواو) في الأفعال، ولكنه قاس ذلك على الأفعال المنتهية بواو جميعها، ولم ينتبه إلى أن الواو في (أرجو) أصلية، وليست (واو) ضمير الجماعة؛ فهي لا تؤدي أي وظيفة في حين تؤديها (واو) ضمير الجماعة.

خامساً: أخطاء إبدال حرف بحرف آخر

ومن أمثلتها (بزات - بذات)، و(يؤطي- يؤدي)، و(يصحبها - يسحبها)، و(فقرأة - فقرأت)، و(استطاعا - استطاعة)، و(يعفى - يعفو)، و(مشي - مشى)، و(يسار- يسير)... إلخ.

لعلنا نلحظ أن نطق بعض الأصوات الخاطئ انتقل إلى صورتها الكتابية أيضاً، وعليه نستطيع تفسير الأخطاء في مثل: (بزات - بذات)، و(يصحبها - يسحبها)، وذلك يؤكد أن كتابتنا العادية في أغلبها هي كتابة فونولوجية؛ لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار إلا التأديات الوظيفية؛ فهي لا تدون الأصوات وإنما الفونيمات، فلو نظرنا إلى التفخيم والترقيق في الحروف الصفيرية المهموسة لوجدنا أن الترقيق يعطينا مثلاً (يسحبها)، والتفخيم يعطينا (يصحبها)؛ فنلحظ أن التدوين الخطي منح الشكلين: الـ (س) والـ (ص) لكلا الصوتين، فالترقيق وظيفي في السين، وكذلك التفخيم في الصاد[36].

ومن الجدير ذكره أن نسبة صوت السين من حيث درجة التمييز السمعي لدى الأجانب في دراسة محمد الخولي بلغت[37] (64.00%) في حين كانت نسبة صوت الصاد (78.67%). وهذا يعني أن الأصوات غير المألوفة أعلى تمييزاً بوجه عام من الأصوات المألوفة[38]، فنحن نعلم أن صوت الصاد غير موجود لدى الأجانب من الماليزيين مثلاً.

وقد انتقل أيضاً نطق بعض الأصوات الخاطئ إلى صورتها الكتابية في مثل (هده-هدى)؛ إذ إن الحركة القصيرة يوقف عليها بصوت الهاء. وقد ذكر ذلك ابن جني بقوله: "ومن ذلك أنهم قد بينوا الحرف بالهاء؛ كما بينوا الحركة بها وذلك نحو قولهم: وازيداه،... فهذا نحو من قولهم: أعطيتكه، ومرت بكه، واغزه، ولا تدعه. والهاء في كله لبيان الحركة لا ضمير[39]".

ويفسر الخطأ المتمثل في إبدال التاء المفتوحة تاء مربوطة في: (قرأة - قرأت) بعدم قدرة المتعلم على معرفة الشكل الخطي للتاء الواجب كتابته هنا؛ إذ تملك التاء شكلين خطيين، مع أنهما صامت واحد، لكن الكتابة لم تعن إلا بالتأديات الوظيفية كما في مثل هذا الصامت، فوظيفة الشكلين الخطيين في التاء تحديد وحدة نحوية، فتاء التأنيث في مثل (معلمة) تكتب حسب الشكل (ـة)، وتاء جمع المؤنث السالم في مثل (معلمات) تكتب حسب الشكل (ت)[40].

فإذا أردنا أن نجنب المتعلمين الوقوع في خطأ التمييز بين شكلي التاء - فإنه يتوجب علينا أن نبين لهم مواضع كتابتها

بكلا شكليها أو الاكتفاء بأحدهما، منطلقين في سبيل ذلك من تحديد وظيفة كل شكل منهما، ولعلنا نستطيع الاستعانة بقاعدة الوقف،[41] إذ تسقط التاء لفظاً في مثل (معلمة) وتبقى في مثل (معلمات) و(علمتْ)، ناهيك بأن الكلمة المنتهية بالتاء لا تكتب تاؤها تاء مربوطة ما دامت فعلاً كما في أشباه المثال السابق.

ويفسر الخطأ في مثل: (يعفى - يعفو)، و(يسار- يسير) بعدم قدرة المتعلم على معرفة أصل الكلمات، وكيفية الاشتقاق منها، ففي هذين الخطأين لم يكن المتعلم قادراً على صياغة الفعل المضارع أو اشتقاقه من الفعل (عفا) الناقص، والفعل (سار) الأجوف، وبتعليمه القاعدة الإملائية والصرفية الخاصة بمثل الفعلين السابقين نستطيع تجنيبه الوقوع في مثل ما أخطأ فيه.

ويفسر الخطأ في مثل (استطاعا - استطاعة) بسقوط التاء المربوطة في الوقف؛ إذ تبقى في نهاية الكلمة فتحة العين التي عدها المتعلم ألفا.

سادساً: أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء

ومن أمثلتها: (مفاجئة -مفاجأة)، و(تُأخذ- تؤخذ)، و(سئل- سأل)... إلخ. يتضح من الأخطاء السابقة أن المتعلمين يعانون من كتابة الهمزة وفق قواعدها الإملائية، ويمكن التخلص من هذه المشكلة ببيان قواعد كتابة الهمزة باختصار، وعدم التطرق إلى الحالات الشاذة في كتابتها، ما لم تدع الحاجة إلى ذلك.

ويلحظ على هذا النوع من الأخطاء قلة وقوعه مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائية السابقة[42]؛ وذلك على الرغم من تعدد قواعد كتابة الهمزة، خاصة إذا كانت متوسطة أو متطرفة، ووجود الشاذ عنها، ويمكن تفسير ذلك باهتمام المعلمين بشرح قواعد كتابتها وبيان صورها المختلفة في معظم مواضعها، أو تهرب هؤلاء المتعلمين من كتابتها خوفاً من الوقوع في الخطأ؛ لأنهم يجدون صعوبة في تعلم قواعدها؛ لكثرتها، وتعددها، ووجود الشاذ عنها، فإذا أردنا أن نسهل على أمثال أولئك المتعلمين أمر كتابتها، فإنه يجب علينا إضافة إلى شرح قواعدها لهم، وتدريبهم على مواضعها أن نبين لهم أن اختلاف الشكل الخطي للهمزة يشير إلى قاعدة صوتية كما في مثل (سئل) و(سأل)[43]، وأرى أنه يؤدي وظيفة صرفية نحوية ودلالية كما في المثال الأخير عينه.

سابعاً: أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة

فمن أمثلة إطالة الحركات القصيرة: (بالثقال- بالثقل)، و(السوقى- السوق)، و(ماشى- مشى)، و(تعبا- تعب)... إلخ. ومن أمثلة تقصير الحركات الطويلة: (الرجل- الرجال)، و(صنادق- صناديق)، و(لمذا- لماذا)، و(اختر- اختار)... إلخ.

ولعل السبب في مثل هذا النوع من الأخطاء عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الحركات الطويلة، والحركات القصيرة؛ لذلك نجده يخلط بين حركة طويلة وأخرى قصيرة من جنسها، وقد يعزى سبب الخطأ إلى نبره الحرف في غير موضعه، وقد يكون هذا ناتجاً عن خطأ أصيل في المتعلم، أو عن اختلاف النبر والمقاطع بين اللغة العربية المتعلمة واللغة الأم.

ويمكن تفسير الخطأ في مثل (لمذا - لماذا) بأنه ناتج عن القياس الخاطئ؛ إذ يبدو أن المتعلم قاس (لمذا) على مثل (هذا) و(ذلك). أما الخطأ في مثل (معهو- معه) فيعزى أيضاً إلى الأسباب السابقة عدا الأخير، وهذا الخطأ يمثل مداً غير لازم في اللغة؛ و يستدل على ذلك بقضية إشباع حركة الهاء في الكتابة العروضية، فإنها إذا وقعت في نهاية الكلمة، وكانت متحركة - تنطق بإحدى الطريقتين الآتيتين: الأولى: بلا مد في حركتها، إن كان ما قبلها ساكناً، مثل: معه، منْه. والثانية: بمد حركتها، إن كان ما قبلها متحركاً، مثل: لَه، بِه، وتدون الكتابة العروضية هذا المد على الصورة الآتية: لهو، بهي، فهل يعقل أن تأخذ الكتابة اللغوية هذه الطريق؛ فتعطي شكلين مختلفين للضمير الواحد؟ إن الكتابة اللغوية ليس من مهمتها أن تدون التأديات الصوتية كلها[44].

ويستطيع المتعلم أن يتفادى الوقوع في مثل هذا النوع من الخطأ الإملائي إذا بينا له أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية؛ فقد يكون دالاً على صوت مثل القاف في (قل)، أو دالاً على مد مثل الألف في (قال)، أو لايكون دالاً على أي صوت مثل الألف واللام في (بالدار)[45].

ثامناً: أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل

ومن أمثلتها: (للإستراحات - للاستراحات)، و(ألمقدمة- المقدمة)، و(إعتبار -اعتبار)، و(إتفق - اتفق)... إلخ. وقد سبق تفسير هذا النوع من الأخطاء عند الإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.

تاسعاً: أخطاء إبدال موضعي حرفين متتاليين

ومن أمثلتها: (يعقد - يفعد)، و(الشعب - العشب)، و(قرءاة - قراءة)... إلخ. ولعل من الواضح أن سبب هذا النوع من الأخطاء السرعة، وعدم الانتباه في أثناء الكتابة، أو اعتماد

المتعلم على حفظ صور بعض الكلمات دون أن يعتمد على استيعاب قواعد كتابتها، فإذا ما نسي صور تلك الكلمات، أو تعجل في كتابتها، وقع في الخطأ.

وبعد، فإن من المعروف أن أحكام الإملاء (الرسم) في العربية مبنية على تحليل صرفي نحوي فضلاً عن الملحظ الصوتي. "ولعل غياب هذا التحليل هو الذي يوقع في الخطأ. وهكذا يتعين أن يكون التصدي لهذا الضرب من الخطأ على أساس من تفسير نظام الرسم في إطار النظام اللغوي جملة[46]".

الهوامش

(1) فمن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها: الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى؛ وقد زاد الاهتمام بتحليل أخطاء الناطقين بغير العربية، ولكنه مازال يسير ببطء ملحوظ.

(2) من الدراسات التي تستثنى من ذلك إضافة إلى الدراسة السابقة دراسة: أحمد، عاتكة، 1989م، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

(3) وقد توصل الباحث طه العيسه في دراسته: العلاقة بين شيوع الخطأ في الفعل وخطورته (تأثيره على الفهم) في اللغة الإنجليزية. إلا أن الأخطاء الإملائية أكثر الأخطاء خطورة على فهم اللغة، وتليها الأخطاء النحوية؛ انظر: أحمد، عاتكة، 1989م، تحليل الأخطاء الكتابية، ص50. وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة أيضاً، وبخاصة أن ثمة كلمات قد كتبها متعلمو المستويين المدروسين فيها، لم أستطع قراءتها، على الرغم من محاولتي ربطها بسياقها الذي وردت فيه. وذلك ما توصلت إليه أيضاً دراسة: ألفي، محمد، وآخرين، 1992م؛ إذ أكدت أن ذلك النوع من الأخطاء أدى إلى عوق قراءة كتابات متعلميها من الأجانب. انظر: الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد4، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (العدد1)، ص127- ص177.

(4) انظر: معهد اللغة العربية، الأخطاء اللغوية التحريرية.

(5) انظر: أحمد، عاتكة، تحليل الأخطاء الكتابية، ص24.

(6) وأود أن أشير هنا إلى أن الأداء نوعان: أداء إنتاجي وآخر استقبالي. ويصعب تحديد أخطاء الأخير والإمساك بها؛ لأن متعلم اللغة قد تكون استجابته لكلام ما إيماءة أو حركة معينة، وقد يصمت، أي أن استجابته استجابة غير لغوية في أصلها؛ لذلك لا نعرف إن كان استقباله صحيحاً أو خاطئاً إلا إذا أنتج كلاماً؛ فإذا تمكنا من معرفة طبيعة أخطاء هذا النوع من الأداء، فإن ذلك سيفيد في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي اللغوي لدى الإنسان؛ ولذلك تهتم دراسات تحليل الأخطاء اللغوية بالأداء الإنتاجي أو التعبيري. انظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51-ص52.

(7) المتعلمون في كلا المستويين من جنسيات مختلفة، ومعظمهم من الجنسية الماليزية.

(8) انظر: طعيمة، رشدي، وأحمد جمعة، المهارات اللغوية ومستوياتها: تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، ص31.

(9) انظر: السابق، ص120، 122، 132.

(10) الكفاية اللغوية: هي تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبصورة ملائمة للأغراض الاتصالية جميعها في الأوضاع الثقافية المناسبة. والأداء اللغوي: هو الاستعمال الآني للغة في سياق معين. انظر: هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ص7.
وأميل إلى استخدام مصطلح (الكفاية) بدلاً من (الكفاءة) على الرغم من قرار مجمع اللغة العربية في القاهرة التسوية بينهما في الاستعمال؛ لأن الكفاءة تعني المساواة، في حين تعني الكفاية التفوق والتميز اللذين يعنيان القدرة، وقد اشترط الفقهاء في الزواج الكفاءة بين الزوجين ولم يطلب أحدهم الكفاية، أي تميز أحدهما على الآخر؛ لذلك نقول أثبت فلان كفاية في عمله، ولا نقول كفاءة. انظر: لادو، روبرت، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص215. وقد أورد المعجم الوسيط المعنيين كليهما تحت مادة (كفأ).

(11) ومثل هذه الأمور تعرف بـ (بيئة التعلم) التي تعد مصدراً رئيسياً من مصادر الأخطاء اللغوية. انظر: براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص219.

(12) اقتصرتُ في جمع مادة الأخطاء الإملائية على ما كتبه المتعلمون في متون كتاباتهم، وقد استثنيت من تلك المتون ما كتبوه من آيات قرآنية كريمة، أو أي نصوص أخرى تم نقلها حرفياً، ووضعت بين علامتي تنصيص.

(13) الجدول رقم (2) يوضح أنواع الأخطاء الإملائية، وتكراراتها، ونسبها المئوية، مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق تكراراتها؛ لذلك لا حاجة لإعادة ذكر ذلك كله هنا.

(14) بينت في الجدول رقم (3) أنواع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها المتعلمون من كلا المستويين، ولم تختلف في كليهما؛ لذلك لا يوجد مسوغ لإعادة ذكرها هنا.

(15) فالعراقيون مثلاً كانوا يثبتون همزة القطع في اسم الجلالة في وسط علمهم على النحو الآتي: ألله أكبر.

(16) النبر في النطق: إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق. والنبرة: رفع الصوت حين النطق بالكلمة، وقد يكون بالاعتماد على حرف من حروفها. انظر: المعجم الوسيط: مادة نَبر.

(17) لعلنا نلحظ هنا أثر (الاتجاه التقابلي) في تحليل مثل تلك الأخطاء.

(18) يقر كوردر، بأن المتعلم يتجنب المخاطرة في أثناء التعلم أو يقتصر على قول ما يحسن فعله وتعلمه كذلك. انظر:
Corder, S. P. 1975. Introducing Applied Linguistics, Second Edition, Hazell Watson @ Viney Ltd, Aglesburg, Bucks (Set in Monotype Times), 256.

(19) انظر: كورد، تحليل الأخطاء، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص143.
وانظر:
Crystal, David. 1988. The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University Press, Cambridge, 420.

وانظر:
Crystal, David. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Third Edition, Basil Blackwell Ltd., Cambridge Center, Massachusetts, P125.

(20) وقد يعود ذلك إلى شعور المعلمين بعدم أهمية تعليم همزة القطع للمتعلمين الناطقين بغير العربية، وهذا ما يحدث أيضاً عند معلمي اللغة العربية للناطقين بها.

(21) انظر: حركات، مصطفى، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، ص12.

(22) ومما ييسر على المتعلمين معرفة مواضع إثبات همزة القطع أن مواضع كتابتها محددة وثابتة لا تتغير بتغير موقع الكلمة من الجملة، ناهيك بسهولة التماس تحققها في النطق أصلاً.

(23) ولكن مما لا شك فيه أن إهمال إعجام بعض الحروف المعجمة، يؤذي العين القارئة، وقد يكون سبباً في ازدراء الكاتب.

(24) انظر: الموسى، نهاد، اللغة العربية و أبناؤها، ص140.

(25) انظر: الخولي، محمد، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 1، العددان (1 و2)، ص115.

(26) انظر: ساسي، يوسف، وتوفيق الشواشي، أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر أسبابها ومعالجتها، في كتاب: وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص303.

(27) انظر: السابق.

(28) ورد مثل هذا عن اللغويين الأوائل، فإنه يحكى أن ناساً جاءوا إلى أبي عبيدة يسألونه: ما العنجيد؟ فلم يتبين، وسألهم عن سياقه، فذكروا بيت الأعشى:

يوم تبدي لنا قتيلة عن جيد
مليح تزينه الأطواق

فنبههم إلى أنهما كلمتان. انظر: الموسى، نهاد، اللغة العربية وأبناؤها، ص15-16. والبيت في ديوان الأعشى، ميمون بن قيس (7هـ).

(29) انظر: الموسى، نهاد، اللغة العربية وأبناؤها، ص15-17.

(30) تكتب الجملة صحيحة بمراعاة حدود الكلمات هكذا: كتب سليم خطابات كثيرة.

(31) انظر: لادو، روبرت، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص31.

(32) انظر: السابق، ص31.

(33) ويدرج هذا النوع من أخطاء الحذف والزيادة تحت أخطاء التركيب أيضاً. وقد أشرنا في بداية بحثنا إلى أن الأخطاء الإملائية تلتقي مع غيرها من أنواع الأخطاء الكتابية الأخرى كالأخطاء التركيبية مثلاً، خاصة الإعراب.

(34) انظر: الموسى، نهاد، اللغة العربية وأبناؤها، ص138.

(35) ابن هشام الأنصاري، أبو محمد عبدالله (ت761 هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ومعه كتاب محمد محيي الدين عبد الحميد، عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، ص76. والبيت في: شعر قيس بن زهير، عادل البياتي، د.ت.
وتجدر الإشارة هنا أولاً إلى وجود روايتين أخريين لموضع الشاهد خاصة، ينبني عليهما عدم وجود شاهد أصلاً. وثانياً: ثمة تخريجات أخرى للشاهد أعلاه ذكرها النحويون في غير مصدر؛ لذلك يمكن رؤية ذلك كله في أوضح المسالك مثلاً: ج1، ص78-79.

(36) انظر: حركات، مصطفى، الكتابة والقراءة، ص13-14.

(37) الخولي، محمد، التمييز السمعي للأصوات اللغوية، دراسة استطلاعية لتمييز الأجانب لبعض أصوات اللغة العربية، المجلة التربوية، المجلد 2، العدد 5، جامعة الكويت، ص68.

(38) انظر: السابق، ص69.

(39) ابن جني، الخصائص، ج2، ص320-321.

(40) انظر: حركات، مصطفى، الكتابة والقراءة، ص29.

(41) انظر: عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ص43.

(42) تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أيضاً دراسة عاتكة أحمد، تحليل الأخطاء الكتابية، ص54.

(43) انظر: حركات، مصطفى، الكتابة والقراءة، ص29.

(44) انظر: السابق، ص27.

(45) انظر: السابق، ص12.

(46) الموسى، نهاد، اللغة العربية وأبناؤها، ص150.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392هـ)، الخصائص، تحقيق محمد النجار، 1990م، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، بغداد.

ابن خالوية، أبو عبد الله الحسين، اعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، المكتبة الثقافية، بيروت.

ابن زهير، قيس، شعر قيس بن زهير، عادل البياتي، د.ت، مطبعة الآداب، النجف الأشرف.

ابن هشام الأنصاري، أبو محمد عبدالله (ت761 هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ومعه كتاب عبد الحميد، محمد محيي الدين، عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، 1992م، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

أحمد، عاتكة، 1989م، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الأعشى، ميمون بن قيس (ت7 هـ)، ديوان الأعشى، دار صادر، 1994م، بيروت.

ألفي، محمد، 1992م، الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 4، العدد1.

أنيس، إبراهيم، وآخرون، 1987م، المعجم الوسيط، ط2، دار الأمواج، بيروت.

براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، 1993م، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

حركات، مصطفى، 1988م، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

الخولي، محمد، 1989م، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 1، العدد 1، 2.

الخولي، محمد، 1985م، التمييز السمعي للأصوات اللغوية، دراسة استطلاعية لتمييز الأجانب لبعض أصوات اللغة العربية، المجلة التربوية، المجلد 2، العدد 5، جامعة الكويت.

الراجحي، عبده، 1996م، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

ساسي، يوسف، وتوفيق الشواشي، 1401هـ، أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر أسبابها ومعالجتها، في كتاب: وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء 2، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

طعيمة، رشدي، وأحمد جمعة، 1990م، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي: دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبده، داود، 1979م، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت.

عمر، أحمد مختار، 1998م، العربية الصحيحة، ط2، عالم الكتب.

كورد، س.ب، تحليل الأخطاء، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، 1982م، ط1، جامعة الملك سعود، الرياض.

لادو، روبرت، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، 1982م، ط1، جامعة الملك سعود، الرياض.

معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ت، الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى.

الموسى، نهاد، 1984م، اللغة العربية وأبناؤها، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد الدويش، 1994م، جامعة الملك سعود.

Corder, S. 1975. Introducing Applied Linguistics, Second Edition, Hazell Watson @ Viney Ltd, Aglesburg, Bucks (set in Monotype times).

Crystal, David. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Third Edition, Basil Blackwell Ltd., Cambridge Center Massachusetts.

Crystal, David. 1988. The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University Press, Cambridge.

Writing Errors Analysis Related to Dictation Level for Learners of Non-Arabic Native Speakers

Mohammad Abu Al-Rub*

ABSTRACT

This study deals with the analysis of written errors at dictation level for learners of Arabic language of non-native speakers at Al Al-Bayt University.

I selected a random sample for the 4th level of learners and another one from learners who passed the linguistic competence test and joined the academic department at the same university.

This study tries to investigate the error analysis in applied linguistics, so I have dealt with the integrated direction to analyze the linguistic errors. The study depends upon three levels: definition, description and interpretation of the error.

The study consists of three sections: Firstly, I explained the aim, questions, society and procedures. In the second section, I confirmed the outcomes that were distributed according to questions, while the final section was dedicated for dictation errors and interpretation, which occurred with the learners and their linguistic interpretations.

I was very keen to evaluate these errors by stating the way to correct them. The outcome of the study explained that the majority of learners' errors, who passed the exam of linguistics efficiency were performance errors. While errors of the fourth level were just errors of competence as well as performance.

The study emphasized that dictation rules in Arabic language had been based on syntax and morphological analysis in addition to phonetic effect. So the study has concluded that the absence of this analysis will lead to dictation errors.

Keywords: Applied Linguistics, Error Analysis, Integrated Direction at Error Analysis, Contrastive Direction, Learners of Non Arabic Native Speakers, Writing Error Analysis Related to Dictation Level.

* Language Center, University of Jordan. Received on 6/4/2005 and Accepted for Publication on 21/5/2006.