تحليل الاخطاء الكتابيـــة لدى متعلمي اللغة العربيـة
من غير الناطقين بهـــا

اعـــــــداد

عاتكـــة أحمـــد محمـــــد التـــــل

بكالوريوس لغة عربية - جامعة بيروت العربيـــه ـــ ١٩٧٨

دبلوم تربية - جامعـــة اليرمـــــــــوك ـــ ١٩٨٣

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستـــــر

في التربية في جامعة اليرموك - تخصص أساليب تدريـــس

لغة عربية لغير الناطقيـــــن بهـــــــــا

لجنـة الاشـــراف :

د . محمد أحمد عمايره ـــــــ مشرفـــا

د. محمد حسن فريحات ـــــــ عضـــوا

د. محمد فخـري مقدادي ـــــــ عضـــوا

أيـــار ١٩٨٩م

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الإهـــــــــــداء

الى أمـــي الحبيبـــة عليـــــاء التـــــل

والـــى

روح والـــدي أحمـــــــــد التـــــل

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" شكـــر وتقديـــــر "

بعد حمد الله سبحانه وتعالى وشكره الذي منحني القدرة وأعانني على انجاز هذه الدراســـــة فانني اتقدم بجزيل الشكر والعرفان وعظيم التقدير والاحترام الى أساتذتي الكرام الذين كانت لهم أيـــاد خيّرة فاضلة ، جادت عليّ بجهدها ووقتها بكل أخلاص وصدق من أجل انجاز هذه الدراسة واخراجهـــــــا بصورتها الحاليه ٠

فأتقدم بالشكر والتقدير الى الدكتور محمد عمايره المشرف على هذه الرسالة ، الذي رعاها منـــذ أن كانت فكرة وتابعهـا بكل جدّ وأنـاة وصدق ، ووفر لها عناصر النجاح من مراجع وارشادات ، فكـــــان نعم المشرف والمساعد والصديـق ٠

وأتقدم بالشكر الى الدكتور محمد فريحات الذي منح هذه الدراسة من وقته وجهده الشيء الكثيـر ، وكان لملاحظاته الذكية الصائبة دورا بارزا في اخراج هذه الدراسة بصورة علمية دقيقه ٠

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان الى الدكتور محمد فخري مقدادي ـ أستـــــاذا وصديقا ـ لما أبداه من ارشادات وتوجيهات ونصائح قيمه كان لها أكبر الاثر في دفع هذه الدراسة نحـــو الأفضـل ٠

كما أنني أتقدم بجزيل الشكر الى جميع من أسهـم في انجاز هذه الدراسة من مشرفين ومدرسيـــن في مركزي اللغات في الجامعتين الاردنية واليرموك ، وافراد عينة الدراسة والى الاخوة والاخـــــوات الذين ساهموا في الطباعة والبرمجة والترجمة وعمل الاحصائيات والى أهلي وزميلاتي في العمـــــــل اللواتي ساهمن بوقتهن وجهدهن في سبيل اخراج هذه الدراسة الى حيّز الوجود ، الى هؤلاء جميعـــــا خالص شكري وتقديـري ٠

عاتكة أحمـــد التـــــل

أيّـــار ١٩٨٩

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" المحتويـــات "

الموضوع	الصفحـــه
شكر وتقديـــر	أ
المحتويـــات	ب
فهرس الجداول	ج
فهرس الملاحق	هـ
الملخص باللغة العربيه	و
الفصل الاول : خلفيةالدراسة وأهميتها	
- خلفية الدراسه	١
- لماذا نتعلم اللغة	٦
- الكتابه	٧
- التعبير	٩
- الاخطاء : دراستها وتحليلها	١٢
- مشكلة الدراسةوأهميتها	١٨
- هدف الدراسه	٢٠
- أسئلةالدراسه	٢٠
- محددات الدراسه	٢١
- التعريفات الاجرائيه والمفاهيميه	٢١
الفصل الثاني : الدراسات السابقه	
- الدراسات التي تناولت اللغات غير العربيةكلغات أجنبيه	٢٣
- الدراسات التي تناولت اللغة العربية كلغة أجنبيه	٢٧
الفصل الثالث : الطريقه والاجراءات	
- مجتمع الدراسه	٢٩
- عينة الدراسه	٣٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الموضوع	الصفحه
- أداة الدراسه	٣١
- اجراءات الدراسه	٣٢
- التصحيح	٣٢
- المعالجه الاحصائيه	٣٣

الفصل الرابع : النتائـــــــــج

- النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الاول من أسئلة الدراسة ٣٤
- النتائج المتعلقه بالاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسه ٣٩
- النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسه ٤٤

الفصل الخامس : مناقشة النتائج

- مناقشة النتائج المتعلقه بالسؤال الاول من أسئلة الدراسه ٥٠
- مناقشة النتائج المتعلقه بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسه ٥٩
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسه ٦١
- التوصيات ٦٣

المراجـــــــع

- المراجع العربيه ٦٤
- المراجع الاجنبيه ٦٨

الملاحـــــــق ٦٩

ABSTRACT ٨٧

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" فهرس الجـــــــداول "

رقم الجدول	العنـــــوان	الصفحـــه
١-	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مركز اللغة والمستوى الدراسي	٣٠
٢-	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مركز اللغـــــة والمستوى الكتابي	٣١
٣-	تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغـــة العربية من غير الناطقين بها والنسب المئوية لكل نوع من أنواع هذه الاخطاء	٣٥
٤-	تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعتين الاردنية واليرموك والنسب المئوية لكل نوع من هذه الاخطاء	٤٠
٥-	تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستويين المتوسط والمتقدم والنسب المئوية لكل نوع من هذه الاخطاء	٤٥

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" فهرس الملاحـــــــق "

رقم الملحق	العنـــــــــــوان	الصفحه
١-	نموذج من التعبير الكتابي لدى متعلمي المستوى المتوسط في الجامعة الاردنية	٧٠
٢-	نموذج من التعبير الكتابي لدى متعلمي المستوى المتقدم في الجامعة الاردنية	٧٢
٣-	نموذج من التعبير الكتابي لدى متعلمي المستوى المتوسط في جامعة اليرموك	٧٤
٤-	نموذج من التعبير الكتابي لدى متعلمي المستوى المتقدم في جامعة اليرموك	٧٦
٥-	تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستـــوى المتوسط في الجامعة الاردنية	٧٩
٦-	تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستـــوى المتقدم في الجامعة الاردنية	٨١
٧-	تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتوسط في جامعة اليرموك	٨٣
٨-	تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتقدم في جامعة اليرموك	٨٥

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" الملخـــص "

تحليل الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها

عاتكه أحمد التل - ماجستير تربيه

أساليب تدريس لغة عربية لغير الناطقين بهـــا

جامعة اليرمـــــوك١٩٨٩

اشراف الدكتور محمد أحمد عمايـــــره

هدفت هذه الدراسة الى تحليل الاخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقـــدم من متعلمي العربية من غير الناطقين بها . وقد حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الثلاثة التاليـــه : (١) ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غيـــر الناطقين بها ؟ .(٢) ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغـــة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ؟ . (٣) هل تختلف أنواع الاخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بهـــا ؟ .

تكونت عينة الدراسة من أربعة وثلاثين طالبا وطالبة ، منهم عشرون طالبا وطالبة من مركـــز اللغات في جامعة اليرموك ، وأربعة عشر طالبا وطالبة من مركز اللغات في الجامعة الاردنية ، ومنهـم عشرون طالبا وطالبة من المستوى المتوسط ، وأربعة عشر طالبا وطالبة من المستوى المتقدم . وقـــد قامت الباحثة بتكليف أفراد عينة الدراسة بكتابة موضوع انشائي بعنوان " صف رحلة قمت بها الـــى أحد الاماكن السياحية أو الاثرية في الاردن " بعد عرضه على هيئة محكمين .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن مايلي : (١) وجود أربعة انواع من الاخطاء الكتابية مرتبـــة تنازليا حسب تكراراتها على النحو التالي : (أ) أخطاء املائيه ، بلغ عددها (٤٨٢) خطأ ، وشكلت مـــا نسبته (٨٤ر٤١٪) من مجموع الاخطاء الكتابية . وتتضمن الاخطاء الاملائية اهمال همزة القطع ، والاعجـام والموائت ، والصوامت ، والحذف والزيادة ، ورسم الحروف ، وابدال موضعي حرفين متتاليين ، وكتابـــة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء . (ب) أخطاء تركيبية ، بلغ عددها (٣٥٠) خطأ ، وشكلت ما نسبته (٣٨، ٣٠٪)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

من مجموع الاخطاء الكتابية • وتتضمن الاخطاء التركيبية الاخطاء النحوية ، وعددها (٢٧٩) خطأ • صنفت في سبعة أنواع هي : التعريف والتنكير ، والتذكير والتأنيث ، وحروف المعاني ، واستخدام الضمائر والافراد والتثنية والجمع ، والاعراب ، وترتيب المفردات داخل الجملة (تركيب الجملة) • كما تتضمن الاخطاء التركيبية الاخطاء الصرفيه وعددها (٧١) خطأ ، صنفت في أربعة انواع هي : خلط صيغتين من أصل واحد ، واشتقاق صيغة غير مستخدمة ، واهمال ياء النسب ، واسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق •(ج) أخطاء أخرى ، بلغ عددها (٢٣٦) خطأ ، أي ما نسبته (٢٠،٤٨٪) من مجموع الاخطاء الكتابيه وتقع هذه الاخطاء في أربعة أنواع هي : عدم استخدام أدوات الربط ، وعدم استخدام علامات الترقيم ، وعدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح ، وعدم استخدام نظام الفقرات •(د) أخطاء دلالية وعددها (٨٤) خطأ أي ما نسبته (٧،٣٠٪) من مجموع الاخطاء الكتابية ، وتقع هذه الاخطاء في ثلاثة انواع هي : حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق ، وزيادة كلمة أو أكثر مما لايقتضيه السياق • واستخدام كلمة بدلا من أخرى تناسب السياق (المعجم) •

(٢) وجود اتساق واضح في ترتيب انواع الاخطاء التي ارتكبها الدارسون في الجامعتين الاردنية واليرموك ، غير أن مجموع الاخطاء التي ارتكبها الدارسون في جامعة اليرموك تبلغ ضعف مجموع الاخطاء لدى الدارسين في الجامعة الاردنية • وقد بينت النتائج أن الاخطاء المرتكبة من الدارسين في الجامعتين الاردنية واليرموك توزعت على النحو التالي : الاخطاء الاملائية (٣٨،٢١٪، ٤٣،٩٦٪) على الترتيب ، تلتها ، الاخطاء التركيبية (٣٠،٦٦٪، ٣٠،٢٢٪) ، فالاخطاء الاخرى (٢٣،١١٪، ١٨،٩٦٪)، وأخيرا الاخطاء الدلالية (٨،٠٢٪ ، ٦،٨٧٪)•

(٣) وجود درجة كبيرة من الاتساق في ترتيب انواع الاخطاء التي ارتكبها الدارسون في المستويين المتوسط والمتقدم ، غير أن نسبة الاخطاء التي ارتكبها دارسو المستوى المتقدم كانت تقل عنها لدى دارسي المستوى المتوسط ، وبذا يمكن القول بأنه كلما تقدم المستوى الدراسي للدارسين تقل نسبة الاخطاء الكتابية لديهم • فقد تناقصت نسبة الاخطاء الكتابية من (٤٩،٥٦٪) الى(٣٩،٥٠٪) بتقدم المستوى الدراسي من المستوى المتوسط الى المستوى المتقدم • وكذا الحال بالنسبة الى الاخطاء الاملائية (١٧،٨٠٪ -١٦،٣٩٪) والاخطاء التركيبية (١٢،٨٦٪-١١،٩٣٪) والاخطاء الاخرى (١٥،٥٠٪- ٨٧، ٠٤ ٪) ، والاخطاء الدلالية (٠٣،٤١٪ - ٠٢،٧٢٪)•

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

هذا وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الأم للمتعلم ، وتداخل اللغة المتعلمة نفسها - العربية - كأخطاء المبالغة في التصويب ، وفرط التعميم أو التعميم الزائد ، والقياس الخاطيء وتبسيط القواعد ، ثم أخطاء الاداء ، مثل التعب والارهاق والنسيان ، وضعف الذاكرة ، والكسل .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" الفصـــــــــل الاول "

خلفيـة الدراســـــة وأهميتهـــــــــــا

خلفيـة الدراســـه :

اللغة نعمة اللهالتي أنعمها على بني البشر ، وميزهم بها عنباقي المخلوقـــات ، فقد خلـــق الله تعالى الانسان ، ووهبه العقل الذى من أهم خصائصهانتاج اللغة . واللغة هي نتاج عدد من العمليـات العقلية الخلاقه ، تتم فيالذهن ، ويظهر اثرها على السطحالخارجي أصواتا وكلمات وجملا يعبر بهـــا الفرد عما يريد اما نطقا ، واماكتابة ، ليتم التفاهم بينه وبينالسامعأو القاريء فاللغة اذا هي أداة التفاهم ووسيلةالتعبيرعما في النفس بين أفرادالمجموعة الواحدة .

ولقد كثرت الاراء حول معنى اللغة سواء عند العلماء العرب أو العلماء الاجانب ، وقد عرفـــت اللغة تعريفات كثيرة ، منها ما ذكره ابن جني (١٩٥٢، ص٣٣) بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عـــن أغراضهم " . ومنهاما ذكره الخولي (١٩٨٢، ص١٥) بقوله " اللغة نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخـدم لتبادل الافكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة" .

وتلعب اللغة دورا ذا أهمية عظمى بين أفراد الجماعة الواحدةمهما كان عدد أفرادها ومهمـــا امتدتالرقعة التي يعيشون عليها ، فهي أداة الاتصال ، بها يعبر الانسانعن آلامه وآماله وعواطفـــه ، ويترجم ما في نفسه من خواطر ومشاعروانفعالات (الناقة ، ١٩٨٧).

وتتنوع اللغاتبتنوعالجماعات والمجتمعات ،وبما انه يندر ان يعيش الفرد طيلةحياته محصورا في مجموعة اجتماعية واحدة ، فانه يندر ايضا ان تبقى احدى اللغات محصورة في مجتمع واحدومجموعـــة واحدة دون ان تنتقل الى مجموعات ومجتمعات اخرى ، اذ يحمل كل فرد لغته معه ليؤثر بها علـــى المجموعة التي ينتقل اليها ، ويتأثر بدوره بلغة تلك المجموعة . وقد اهتمت الأمم بلغاتها وحرصـــت على تطويرها ونشرها خارج نطاق المتكلمين بها ، من أجل نشر ثقافتها وما خلفته من حضـــــاره (فندريس ، ١٩٥٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وتعتبر اللغة العربية بتراثها الادبي الضخم احدى اللغات العظيمة في العالم ، فقد تمتعت بالعالمية منذ العصور الوسطى ، حينما أثر العلماء العرب والحضارة العربية على الفكر الانساني والحضارة الانسانية تأثيرا عظيما ، حيث قام العرب بنقل وحفظ وتفسير الفكر اليوناني ، ونقل أفكار الاسلام وتزويد العالم بها (يونس ، ١٩٧٨)٠

وتتمتع اللغة العربية بمزايا وخصائص لاتتمتع بها غيرها من اللغات فلانها لغة القرآن الكريم فقد ارتبطت بالاسلام ارتباطا وثيقا ، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها ، بها يتلون آيات القرآن الكريم ، ويقيمون الصلوات ، ويؤدون الشهادتين وبعض شعائر الحج ، مما اكسبها مكانة وقدسية لدى المسلمين في جميع بقاع الارض ، يحملها الاسلام معه وينشرها حيثما حل وانتشر ٠ ولانها لغة اكثر من مئة وخمسين مليون نسمة ، اعتبرت اللغة الخامسة في العالم المعاصر ، ولأن أهلها يشغلون بقعة من الارض ذات موقع فريد يصل بين قارات ثلاث ، اكتسبت انتشارا واسعا ولخصائصها الفريدة نالت اهمية كبرى بين اللغات (يونس، ١٩٧٨؛ الخولي ١٩٨٢)٠

ويؤكد فيرجسون (Ferguson) ان اللغة العربية سواء بالنسبة الى عدد متحدثيها او الى مدى تأثيرها ، تعتبر الى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء ، كما ينبغي ان ينظر اليها كاحدى اللغات العظمى في عالم اليوم ٠ كما يؤكد ايرفنج (Irving) في معرض كلامه عن عملية الاشتقاق في العربية من الجذر الثلاثي ، أن هذا الجذور الثلاثي ، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر ، تجعل من العربية احدى اللغات العظمى وتقف بجدارة على نفس المستوى الذى تقف عليه كل من اليونانية والسنسكريتية (طعيمة ، ١٩٨٢)٠

وقد برز الاهتمام بتعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها على الصعيدين الدولي والعربي ، فعلى الصعيد الدولي يعود الاهتمام والرغبة في تعلم اللغة العربية الى القرن السابع الميلادي ، حينما انتشر الاسلام ودخل فيه كثيرون من غير العرب ٠ فكان الدين الاسلامي هو العامل الاساسي الذى دفع كثيرا من الناس الى تعلم العربية - وما زال رغبة في قراءة القرآن الكريم ، ولمعرفة التراث الاسلامي ، والصلاة وأحكام الدين ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

والعلم بلغة العرب واجب على كل مسلم ، ولا غنى عنه لكل متعلق بالقرآن والسنة . فالقرآن نزل بلغة العرب ، ورسول الله صلى الله عليه وسلم عربي ، فمن أراد معرفة ما في كتاب الله عز وجل ، وما في سنة رسوله عليه السلام ، لابد له من تعلم العربية (ابن فارس ، ١٩٦٣).

وقد اهتمت الدول الاجنبية باللغة العربية ، لمكانتها وأهميتها ، ويرجع اهتمام بريطانيا بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، الى القرن السابع عشر الميلادي ، حينما أسهم توماس آدمز في ادخالها الى جامعة كمبردج سنة ١٦٣٦ وذلك لتحقيق هدفين ، خدمة الملك والدولة من ناحية اقتصادية ، وخدمة الاله بتوسيع حدود الكنيسة والدعاية للدين المسيحي من ناحية دينية (يونس، ١٩٧٨).

كما اهتمت جامعات ومؤسسات كثيرة في أوروبا ايضا بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وجعلته موضوعا لعدد من الدراسات المكملة لمتطلبات الحصول على درجات علمية على مستوى الماجستير والدكتوراه . كما أن دليل المنظمة الاوروبية لضبط الجودة ، يصدر الان باللغة العربية مع اللغات الحية الاخرى . وهناك عدد متزايد من العلماء والطلبة الاجانب من شتى الجنسيات يقبلون على دراسة اللغة العربية ، لا يثنيهم عن تحقيق ذلك ما يلاقونه من متاعب في التحصيل والانفاق وان المطبوعات التي تصدر بالعربية في أنحاء اوروبا تعد بالالاف ، وهذا دليل يثبت ما لدى العلماء والطلبة الاجانب من رغبة في دراسة لغتنا العربية وميل شديد الى الاطلاع على ثقافتنا وحضارتنا العربية . وتصف مجلة دير شبيجل الالمانية اللغة العربية بأنها من أجمل اللغات وأوسعها خيالا وازدهارا وقوة في العبارة . (الناقه ، ١٩٨٥) "أ").

كما دخلت اللغة العربية حتى عام ١٩٧٧ في مناهج الدراسة لثماني عشرة جامعة واثنين وعشرين معهدا عاليا في جمهورية ألمانيا الاتحادية وتضمنت مناهج بعض المدارس الثانوية هناك ، دراسة اللغة العربية باستخدام أحدث الوسائل السمعية والبصرية (قورة ، ١٩٧٧).

أمّا في أمريكا فقد بدأت المحاولة الجادة الاولى لايجاد برنامج لتعليم العربية عام ١٩٤٧، حينما أدخلت العربية في مدرسة اللغات التابعة للجيش الامريكي ومنذ ذلك الوقت بدأ الاهتمام المتزايد

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

باللغة العربية ، والدليل على ذلك ان عدد المراكز التي تعلم العربية هناك بلغ ستة وثلاثين مركـــزا حتى عام١٩٧٨ ، بالاضافة الى اهتمام الجامعات الامريكية بها (يونس ١٩٧٨)٠

اذا كانتهذه هي نظرة غير العرب الىاللغة العربية ، واعترافهم بقدرتها ومكانتها وعالميتهـا واهتمامهم بتعلمها وتعليمها ، فمن واجبنا نحن أهلها وأبناءها أن نستعد ونتهيأ لجعلها كذلـــك ، ونشرها فيالاوساط الاجنبية وقد حبانا الله سبحانه وتعالى بامكانات وقدرات تساعدنا على القيـــام بهذا الواجبالديني والقومي معا ٠

من هذا المنطلق ، قامت بعض الدول العربية بالاهتمام باللغة العربية اهتماما كبيرا علـــى الصعيدين المحلي والعالمي ٠ فعلى الصعيد المحلي ، بدأ العمل بشكل جاد لاعادة العربية الى مكانتهـا التي كانت تتمتع بها سابقا بين أبناء العربية أنفسهم ، فحظيت في خطة الدراسة بنصيب مناســـب فيالمراحلالدراسية المختلفة ٠ كما طورت المناهج وعدلت بقصد تيسير تعلمها على التلاميـــذ واستخدامها استخداما سليما ٠ كما عني باعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية ٠ هذا في حين لميكـــن تعليم اللغة العربية في عهود الاحتلال التي مر بها مجتمعنا العربي أمرا ذا بال ، وانما كان شيئا علـى هامشالحياة يؤدىكيفما اتفق ، وكانت العناية كلها موجهة الى لغة المستعمر ، أملا منه ان تحل محـل العربية ، وتصبح اللسان القويم لابنائها ٠ ولذلك كانت اللغة الانجليزية او الفرنسيةتفوق اللغـــة العربية ـ وهي اللغة القومية ـ في عدد الحصص فيالجدول المدرسي ، وكانت المناهج توضع، والكتـــب تؤلف بلغة المستعمر ، لتثبيت أركانها ، وطمس معالم العربية في أذهان أهلها ، ولعل هذا من أهـــم الاسباب التي أدت الى الضعف العام في اللغة العربية بين صفوف الطلبة والمدرسين على حد ســـواء من أبناء العربية أنفسهم (قورة ، ١٩٧٧)٠

اما على الصعيد الدولي ، فقد بذلت الدول العربية كل المحاولات واتخذت جميع السبـــل لجعلاللغة العربية لغة رسمية في كثير من المحافل والمؤتمرات الدولية ٠ فأصبحت لغة رسمية فـــي هيئة الأمم المتحده منذ عام ١٩٧٣ ، وقبلها في اليونسكو ،وفي منظمة الاغذية والزراعة ، وفي هيئـــة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية ، وهيئة البريد العالمي ، ومنظمة الوحدة الافريقية ، وفـــي المنظمة الدولية للصحفيين ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ولعل عناية الدول العربية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد ازدادت في الاونة الاخيرة ، نتيجة الاقبال الهائل على تعلمها من أبناء الشعوب المسلمة في كل من آسيا وافريقيا ، ومن غير المسلمين في أمريكا ودول أوروبا . فانشئت المعاهد المتخصصة التابعة للجامعات ، وقامت بعض المؤسسات بمشروعات لتعليم العربية للاجانب . ومن هذه المعاهد والمشروعات معهد جامعة أم القرى بمكة المكرمة ومعهد جامعة الملك سعود بالرياض ، ومعهد اللغة العربية بالكويت ، ومعهد اللغة العربية بجامعة بغداد ، ومعهد اللغة العربية بقطر ، وأقسام تعليم اللغة العربية بجامعة الازهر بالقاهره ، ومعهد بورقيبة لتعليم اللغة العربية بتونس ، ومشروع المركز الثقافي للدبلوماسيين في القاهره ، ومشروع هيئة الاذاعة المصرية ، ومشروع كلية الالسن ، ومؤسسات متعددة في الجزائر ، ومشروع شملان التابع للسفارة البريطانية في لبنان ، ومعهد الخرطوم الدولي الذى أنشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ويقوم المعهد بمنح درجات علمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها (الناقه ، ١٩٨٥، "ب").

وقد استحدثت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وحدة لتنمية العربية في الخارج كما عنيت بايفاد الخبراء والمعلمين الى بعض الدول الافريقية والآسيوية للمساهمة في تعليم العربية لابناء هذه الدول من المسلمين . كما ساهم مكتب التربية العربي لدول الخليج في الجهود المبذولة لوضع خطة مناسبة ومدروسة لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، فنظم الندوات الخاصة لهذا الموضوع في بداية الثمانينات ، وذلك لتنظيم جهود الخبراء في تأليف كتاب أساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (عبدالحليم ، ١٩٨٢).

كما عقدت بعض الدول العربية اللجان والندوات ، وأنشأت الفصول التجريبية لدراسة تعليم العربية للاجانب ، اهتماما منها بنشر اللغة والبحث عن أفضل الطرق لتعلمها وتعليمها . فقد عقدت لهذا الغرض ندوة دولية سنة ١٩٥٩م بالمعهد العربي للدراسات الاسلامية بمدريد . وقامت جامعة الملك سعود - الرياض سابقا - بتنظيم ندوة عالمية عقدت بمدينة الرياض سنة ١٩٧٨ سميت (الندوة العالمية الاولى لتعليم اللغة العربية). كما عقدت ندوة بالرياض أيضا سنة ١٩٨٠ تحت اشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج كان موضوعها (تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها). وعقدت

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة خاصة تحت اشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط سنة ١٩٨٠م ، لمناقشة تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعقدت ندوتين في الخرطوم ، الاولى في تشرين اول ١٩٨٠ ، والثانية في شباط ١٩٨١ ، وذلك لمناقشة ووضع أسس ومواصفات وخطة .تأليف الكتاب العربي الاساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، كما عقدت مجموعة ندوات اخرى في عدد من الدول العربية المهتمة بهذا الموضوع . هذا وماتزال بعض الدول العربية تعمل جاهدة على فتح المراكز والمعاهد لتأخذ دورها فينشر اللغة العربية وتعليمها لغير أبنائها مثل السعودية ومصر والكويت والمغرب وتونس ، وقد بلغ عدد المعاهد والمراكز التي تعلم العربية لغير الناطقين بها عشرين مركزا ومعهدا في اثنتي عشرة دولة عربية (الناقه ، ١٩٨٥"أ").

ويعد الاردن جزءا من العالم العربي الذي يحس بمسؤولياته القومية تجاه نشر اللغة العربية. وتجاه هذه المسؤولية فقد صدرت الارادة الملكية السامية ، بانشاء مركز اللغات في جامعة اليرموك في الثلاثين من شهر حزيران سنة ألف وتسعمائة وتسع وسبعين ميلاديه . وفي السابع من شهر تموز سنة ألف وتسعمائة وتسع وسبعين ميلادية أنشيء مركز اللغات في الجامعة الاردنية ، بموجب ارادة ملكية أيضا . وذلك لتعليم اللغات المختلفه ومن بينها (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) وهدف ذلك خدمة اللغة العربية ، وتوفير سبل نشرها بين الناطقين باللغات الاخرى . كما يوجد في الاردن أيضا معهد دار الالسن في عمان (طلفاح ، ١٩٨٤).

لماذا نتعلم اللغة ؟

للغة أربع وظائف رئيسية توضح الاهداف التي من أجلها نتعلم اللغة ، فنحن نتعلم اللغة لكي نفهمها حين نسمعها منطوقة ، أو نراها مكتوبة ، ولكي نتكلمها ونكتبها بطلاقة ودقة حين نعبر بها عن أفكارنا . لذا يجب أن يكون تعليم اللغة تعليما وظيفيا ، كي نتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ، بشكل صحيح وبسيط (عبده ، ١٩٧٩). وهذا يعني أننا نتعلم اللغة كي نتقن مهاراتها الاربع : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة ، ولما كان مجال هذه الدراسة هو البحث في الاخطاء الكتابية فقد تناولت الباحثة مواضيع : الكتابة والتعبير الكتابي والأخطاء بشيء من التفصيل .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الكتابـــــه :

تعتبر الكتابة احدى المهارات الاساسية في تعليم اللغات،وهي وسيلة من وسائل الاتصـــــال تشترك أكثر من حاسة للعمل فيها . فاليد تخط ، والعين تتابع ، والعقل ينظم ويراقب ، ولهذا جعلت الكتابة المهارة الاخيرة التي تعالج ضمن مهارات اللغة الاربع : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وتزداد اهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة ، وذلك لحاجة الدارس اليها في التعبير عن نفسه كتابة ، وعن مستواه في دراسة اللغة ، وتسجيل معلوماته بها - الكتابة - عن اللغـــــــــة (الناقة ، ١٩٨٥"أ").

وقد بين القرآن الكريم والحديث الشريف أهمية الكتابة في حياة الامم والشعوب على مـــــرّ العصور . فكانت أول سورة نزلت على الرسول الكريم قولهتعالى (اقرأ باسم ربك الذى خلق * خلـــــق الانسان من علق * اقرأ وربك الاكرم * الذى علّم بالقلم * علّم الانسان ما لم يعلم *) (سورة العلـــــق ، الايات من ١-٥) والقلم أداة الكتابة . وقد أقسم سبحانه وتعالى بالكتابة وأداتها في قوله (ن والقلـــــم ومايسطرون *)(سورة القلم ، آية ١) ويسطرون : يكتبون . كما أمرنا جل جلاله بالكتابة لحفـــــظ حقوقنا في معاملاتنا اليومية ، قال تعالى (يا أيها الذين آمنوا اذا تداينتم بدين الى أجل مسمّى فاكتبـــوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل ولا يأب كاتب ان يكتب كما علمه الله ... والله بكل شيء عليـــم*) (سورة البقره ، آيه ٢٨٢) . وقال عليه الصلاة والسلام (قيدوا العلم بالكتابة).

وتأتي أهمية الكتابة من كونها أداة الربط بين ماضي الأمم وحاضرها فهي ذاكرة التاريـــــخ ووعاء الانجاز الانساني في كل مجال من مجالات الحياة ، وأساس راسخ من أسس الحضارة الانسانية ، فتـــراث الامم وما أنجزته من علوم وحضارة ، يظهر فيما كتبه أبناؤها قديما وحديثا من كتب ودراسات وبحـــوث في جميع المجالات الفكرية والعلمية والادبية (عودة ، ١٩٨٦).

وللكتابة قوانين وقواعد خاصة بها . والمواقف الطبيعية التي يحتاج فيها الطالب الى الكتابـــة تشمل مواقف عامة ومواقف خاصة ، داخل الصف وخارجه ، فقد يقدم امتحانا كتابيا ، أو يكتـــــــب رسالة ، أو يصف كتابة رحلة أو حادثة مرّ بها ، أو غير ذلك . وهو في كل هذه المواقف يحتـــــــاج

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الى معرفة قواعد الكتابة معرفة صحيحه (عبده ، ١٩٧٩).

والكتابةبشكل عام تتصليفروع ثلاثة من فروع اللغة ، فهي اما أن تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظا وأسلوبا ، واما ان تعني الاداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما املائيا ، واما أن تعني تجويد هذه الاداة تجويدا خطيا . فالكتابة ، خط واملاء وتركيب ، فاذا أهمل ركن من الاركان الثلاثة استغلق المعنى ، واستعجمت الرسالة ، ولم يفهم الغرض منها . وكم من رسالة ضاع هدفها لعدم الدقة في اختيار كلماتها وتنظيم فقراتها وانقطاع الروابط بينها . لذلك كان لابد من ايلاء الكتابة أهمية خاصة ، لانها الصورة التي تنقل أفكارنا الى الاخرين ، وكلما كانت حسنة متقنة كان التوفيق حليفها (جنزر لي وسليمان ، ١٩٨٥).

واذا كان للغة في حياة الانسان وظيفتان أساسيتان هما : الاتصال ، وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس ، فان الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين معا . فيمكننا القول بأن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال ، كما انه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في ذات الوقت ، ولكونه كذلك أصبح ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعات (الناقه ، ١٩٧٨).

وتهدف عمليةتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها الى تمكين الدارس من كتابة الحروف العربيةوادراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته ، وكتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة ، مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها ، والى اتقان طريقة الكتابة من اليمين الى اليسار بخط واضح سليم . كما تهدف الى تمكين المتعلم من اختيار الالفاظ المناسبة للفكرة المراد التعبير عنها . ففي عملية تعليم الكتابة ، يجب التركيز على الناحية الوظيفية أكثر من الناحية الجمالية ، وتؤدي الكتابة الى تثبيت الكلمات والعبارات في ذهن الطالب أثناء تمرينه على كتابتها ومحاولة نقلها ، وخاصة في المرحلة الاولى لتعليم اللغة ، فقد قرر علماء النفس ان عملية التعليم تكون أكثر فعالية اذا اشترك فيها أكثر من حاسه ، والكتابة تشترك فيها اليدوالعين والذهن (الحديدي ، ١٩٦٧).

وللكتابة العربية مشكلات تناولها الباحثون منذ أقدم العصور ، فمنهم من رضي عنها ومنهم

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

من رأى فيها اعوجاجا يقيمه بعض الاصلاح ، لذا كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الاملاء على انها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند أبناء اللغة بشكل عام ، ويمكن اجمال هذه الصعوبات فيما يلي : الشكل ، وقواعد الاملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والاعجام ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والاعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي (شحاته ، ١٩٨٤).

وبالاضافة الى هذه الصعوبات التي يجدها الدارسون بشكل عام في الكتابة العربية ، هناك صعوبات اخرى يواجهها المتعلم الاجنبي في مرحلة تعليم الكتابة . منها صعوبة الكتابة من اليمين الى اليسار على هؤلاء الذين تعودوا الكتابة بلغتهم من اليسار الى اليمين واختلاف رسم حروف العربية عن الحروف اللاتينية التي تكتب بها كثير من اللغات - وهذه تمثل صعوبة بالنسبة لهؤلاء الذين يستخدمون الحروف اللاتينية ، واختلاف شكل الحروف باختلاف نوع الكتابة ، فهي في النسخ غيرها في الرقعة مثلا، وبعض الخصائص اللغوية مثل التنوين والتضعيف والتاء المفتوحة والتاء المربوطة (صيني وآخرون ، ١٩٨٣).

التعبير :

التعبير فن من فنون الاتصال اللغوي ، وفرع من فروع اللغة يمتاز عن غيره من الفروع بأنه غاية وغيره وسائل معينة عليه ، فالقراءة تزود القارىء بألوان المعرفة والثقافة عن طريق المادة اللغوية المقدمة ، والقواعد النحوية والصرفية وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ ، والقواعد الاملائية تعين على رسم الكلمات رسما صحيحا بعيدا عن الخطأ ، والخط يساعد المتعلم على تجويد الرمز الكتابي لفكرته ، والنصوص الفصيحة والمحفوظات تمد المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة ولاساليب البلاغية الجميلة والمعاني السامية والافكار والاتجاهات والقيم التي لابد منها في التعبير المؤثر الجميل وهكذا نرى ان أي فرع من فروع اللغة هو وسيلة معينة على التعبير .

ويقسم التعبير من حيث شكله الى قسمين : شفوي وكتابي . فالتعبير الشفوي هو افصاح الانسان بلسانه عما يريد ،ويهدف الى اعطاء الدارس فرصة الممارسة الشفوية للغة ، واستعمالها للتعبير

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

عن اهتماماته وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه ، وللتعبير الشفوى أهميته لانه أداة لاعداد المواد اللازمة للتعبير الكتابي . أمّا التعبير الكتابي فهو افصاح الانسان بقلمه عما يريد، وهو اتصال بين الفرد وغيره ممن يفصلهم عنه البعد المكاني والزماني ، ويقصد منه - تربويا - جعل الدارس قادرا على الكتابة المعبرة عن الافكار بعبارات صحيحه ، خالية من الاخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي ، وبأسلوب فني جميل . وتعوده الدقة في اختيار الالفاظ الملائمة ، وتنسيق الافكار وترتيبها وربط بعضها ببعض. ويعتبر التعبير الكتابي مظهرا حضاريا وثقافيا يدل على مدى تقدم الأمم ورقيها (قوره ، ١٩٧٧).

وقد قام بعض المربين في الدول المتقدمة مثل أمريكا وبعض دول اوروبا بتبني اتجاه حديث وهو : اجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي ، في الحياة اليومية ، وبيان اهمية كل منها بغية التدريب عليها في مناهج اللغة . فوجد (سيرستون) من خلال حسابه لتواتر المناشط التربوية ، ان المحادثة تأتي في المرتبة الاولى من حيث أهميتها ، فالقراءة ثانيا ، والكتابة ثالثا ، وكذلك قام كل (كلاب) و(جونسون) بأبحاث حول الموضوع نفسه ، وأسفرت نتائج تلك الابحاث عن أن التعبير ينال الاهمية الكبرى ، وان التعبير الشفوى يسبق التعبير الكتابي (البشير وفخر الدين ، ١٩٨٤).

والطالب الاجنبي حينما يتعلم اللغة بين أبنائها ، يكون متلهّفا على استخدامها للاتصال بمن حوله من أهلها ، أو من زملائه الذين لايعرفون لغته الام ، لذا يكون مجبرا على استخدام ماتعلمه منها بأكبر قدر وبأقصى سرعة ممكنة . وبذا تنمو لديه مهارة الحديث والتعبير باللغة الاجنبية .

والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي يستمد اهميته من كونه وسيلة الاتصال والافهام ، وللعجز عن التعبير أثر كبير في اخفاق الدارسين ، وتكرار الاخفاق يؤدي الى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس وعدم الثقة والطلاقة في التعبير تؤدي الى فوات الفرص وضياع الفائدة ، وبالعكس فان الاتصال يكوّن اتجاها ايجابيا نحو تعلم اللغة الاجنبية ، ويعززه استحسان الوسط المحيط بالدارس ، فتنمو ثقته في نفسه ، ويتوق الى المزيد من التعلم (ابراهيم ، ١٩٦٦).

وبالرغم من ان الاسس واحدة في التعبيرين ، الشفوى والكتابي الا ان التعبير الكتابي يتسم بسمات لاتوجد في التعبير الشفوي . فالتعبير الكتابي لابد فيه من التقيد بعوامل الصقل والتهذيب

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

للفكرة والكلمة ، ولا يجرى على سجيته كالتعبير الشفوى • وهو معرّض لنقد الاخرين ، فالقارىء ، الذي يقرأ غير السامع الذي يسمع ، لذا لابد ان يتسم هذا النوع من التعبير بالدقة والعمق والتروي في اختيار ما يكتب ، وان يكون هناك تلاؤم وانسجام وترابط بين الجمل والعبارات والمعاني والافكار (السيد ، ١٩٨٤)•

وينقسم تعليم التعبير الى مرحلتين ، مرحلة التعبير الموجه ، ومرحلة التعبير الحر ، والتعبير الحر هو الذى ستهتم به هذه الدراسة ، وهو يمثل المرحلة الاخيرة من تعلم الكتابة ، حيث يترك فيها للدارس حرية اختيار الافكار والمفردات والتراكيب عندما يكتب ، ويطلب منه في هذه المرحلة ان يكتب اللغة العربية كما يكتبها ابناء اللغة العربية تقريبا • ومما يساعد الدارسين على الطلاقة في التعبير اختيار موضوعات يرغبون الكتابة فيها ، كالموضوعات التي تتصل بالحياة اليومية ، كوصف أشخاص او اماكن او أشياء أو أحداث مما يراه أو يسمعه أو يعيشه • فهذا يجعل الموضوع مألوفا للدارسين فيولون انتباههم مباشرة للطريقة التي ينبغي ان يعبروا بها عن أفكارهم • وقد أثبتت الدراسات ان نسبة الاخطاء ترتفع لدى الدارسين عندما يكتبون حول موضوعات لا يعرفون عنها الا القليل، بينما تقل عندما يكتبون عن موضوعات يعرفونها او يعيشونها (الناقه ، ١٩٨٥"أ")•

والاملاء أحد فروع الكتابة ، وهو من الاسس المهمة للتعبير الكتابي ، فاذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الاعرابية والاشتقاقية ونحوها ، فان الاملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية • وللاملاء فوائد عديدة تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة ، فهو تدريب على الكتابة الصحيحة (التهجئة الصحيحة) ، وتعزيز لمعرفة المتعلم بالمفردات والتراكيب اللغوية ، ولا يمكن ان يتقن الدارس الاملاء بدون الملم كبير بقواعد اللغة في مختلف مستوياتها • كما انه يعتبر مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة ، والتمييز بين الاصوات اللغوية ، وخاصة الاصوات المتقاربه مثل ، / ث ، ذ /، /س، ز /، /ح، هـ -/ ، /ت، ط/ ، والقدرة على الترقيم الصحيح•

والخطأ الاملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة كما يدعو الى الامتعاض والملل من المقروء • وهناك حالات كثيرة للخطأ الاملائي أهمها ما يلي :

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

١- عدم التمييز بين بعض الاصوات اللغوية التي تشكل على بعض المتعلمين أحيانا ، مثل /ذ، ظ / ،/س ، ص/ ، / ث ، ظ / ، / ت ، ط /، / س ، ز / ، / ك ، ق / ، / خ ، غ / ، / ح ، هـ / . وهذا الخطأ يجعل الطالب يكتب / ذ/ بذلك من /ظ/ أو العكس . أي ان خطأ الكتابة يكون نتيجة مباشرة لخطأ في التمييز السمعي .

٢- كتابة همزة الوصل على انها همزة قطع ، وهذا الخطأ ناجم عن عدم معرفة الطالب الفرق بين الهمزتين ، ومواطن استعمال كل همزة .

٣- اغفال وضع الهمزة في حالة همزة القطع ، وينشأ هذا الخطأ عن كسل الطالب او عن جهله بضرورة وضع الهمزة ، أو عن اعتقاده الخاطيء بانها همزة وصل لا تحتاج الى اشارة الهمزة .

٤- الخطأ في كتابة همزة القطع المتوسطة وهمزة القطع المتطرفه ، وينشأ هذا الخطأ من عدم معرفة قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة ، وقاعدة كتابة الهمزة المتطرفة أو عن الخطأ في تطبيق القاعده .

٥- الخطأ في كتابة الالف الممدوده والالف المقصورة في نهاية الكلمة ، اذ قد يكتب الالف الممدودة بدلا من الالف المقصورة أو العكس .

٦- الخطأ في كتابة التاء المفتوحه والتاء المربوطة في نهاية الكلمة ، اذ قد يكتب المفتوحة بدلا من المربوطة أو العكس (الخولي ، ١٩٨٢، ص١٣٦).

الاخطاء : دراستها وتحليلها :

الاخطاء مهمة في تعليم اللغة الثانية ، لانها تعني ان الدارس يجد صعوبة في استعمال اللغة كوسيلة للاتصال . وهناك طريقتان للتعرف الى الاخطاء هما :

أ- التقابل اللغوي (طريقة التحليل التقابلي بين أصوات وأنظمة اللغتين ، اللغة الام للدارس واللغة المستهدفة).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويعزو أصحاب هذه الطريقة الاخطاء في اللغة الاجنبية الى النقل السلبي عن اللغة الام ، أي ما يسمى بالتداخل اللغوي ، ويرى أصحاب هذه الطريقة ، انه يمكن تجنب الاخطاء في اللغة الاجنبية اذا بني التدريس على الدراسات التقابلية ، فعمل تحليل بين أنظمة اللغتين - الام والمستهدفة - وركز على الاختلافات بينهما ، لان هذه الاختلافات هي التي تسبب الاخطاء .

وقد اهتم علماء اللغة المنتمون للمدرسة الوصفية البنيوية لدراسة اللغات بوصف ظاهر اللغة فحسب ، متأثرين بمدرسة السلوكيين في علم النفس ، وركزوا على أنظمة اللغة الثلاثة الرئيسة ، وهي النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ، والنظام النحوي ، دون التطرق الى النظام الدلالي وبنوا احدى فرضياتهم العامة على أن دراسة اللغات يختلف بعضها عن بعض بناء على هذه الانظمة الثلاثة وان الاختلاف يكون محدودا اذا كانت اللغات مشتقة من أصل واحد ، كالفرنسية والايطالية والاسبانية، والبرتغالية ، وكلها مشتقة من اللاتينية ، ولكنه يتعاظم بالنسبة للغات التي لاعلاقة مشتركة بينها كالصينية ، والانجليزية ، والعربية مثلا . ويرى فريز أن أفضل المواد التي تستخدم لتعليم اللغة الاجنبية ، هي التي تعتمد على الوصف العلمي المتشابه في اللغتين ، الام والمتعلمة (خرما وحجاج ، ١٩٨٨).

ويفترض لادو (1957، Lado) زعيم هذه الطريقة أن الدارس الذي يتعلم لغة أجنبية سيجد سهولة في تعلمها اذا كانت مشابهة للغته ، ولكنه سيجد صعوبة اذا كانت مختلفة عنها . كما يؤكد ان المشاكل التي تواجه الدارس سببها الاختلاف بين اللغات ، وأما مواطن التشابه فلاتشكل صعوبة .

وقد ساعد على تدعيم هذا الاساس النظري ، الكثير من المشاهدات في أنظمة اللغة الثلاثة ، فعلى مستوى النظام الصوتي مثلا ، يلاحظ ان دارس اللغة الاجنبية يجد صعوبة في نطق بعض الاصوات التي لاتوجد في لغته الاصلية ، فينطقها بطريقة خاطئة . ولكنها مشابهة لاصوات يعرفها في لغته الام . فالالماني مثلا لا يستطيع نطق صوت الواو / w / ، فينطقه / v /، وكذلك صوت الذال /ذ/ ، ينطقه زايا /ز/ ، وذلك لعدم وجود هذين الصوتين في اللغة الالمانية . وكذلك الانجليزي متعلم العربية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فينطق الحاء /حـ/ ، هاء / هـ/ ، ويصعب عليه نطق أصوات الغين /غ/ ، والخاء / خ / ، والضاد / ض/ – والطاء / ط / ، لعدم وجودها في لغته الام ، وما ينطبق على النظام الصوتي ينطبق أيضا على النظامين الصرفي والنحوي (خرما وحجاج ، ١٩٨٨)٠

ب – تحليل الاخطاء (طريقةتحليل اخطاء الدارسين التي يقعون فيها بالفعل ورد ذلك الى أسبابه)٠

ويرى اصحاب هذهالطريقة انه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي للتعرف الى المشكلات اللغوية ٠ لان التحليل في نظرهم مبني على افتراض خاطيء – التداخل اللغوي – ويرون أن سبب الاخطاء خارج عن محيط التداخل اللغوي ٠ ولانصار هذهالطريقة موقفان : موقف يرفض الفرضية القائلة بالتحليل اللغوي المقارن رفضا قاطعا ، وموقف آخر يحاول التوفيق بين هذه الطريقة ، وطريقةتحليل الاخطاء ٠ والموقف الاول ينبثق منالتوجه الاساسي لمدرسة تشومسكي الذى يرى ان سبب الاخطاء يرجعالى عامل مشترك هو العامل العقلي ، أي عدم معرفة الدارس التامة باللغة ، فتبرز الاخطاء نتيجة وجود فرق كبير – هوة سحيقة – بين تعلم القواعد وتطبيقها أثناء استعمال اللغة كوسيلة للاتصال٠ وهذا ما ذكره تشومسكي بأخطاء المقدرة وأخطاء الاداء وهو صاحب النظرية التوليدية التحويلية ، الذى يرى أن الفطرة الذهنية تقوم على عدد منالكليات النحوية (القواعد الكلية) وهي شمولية عالمية ، متساوية عند بني البشر ، توجد مع الانسان منذ ولادته ، ويقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذى يعيش فيه ، وكلما اكتسب الانسان ما يملأ به هذه الكليات الفطرية ازداد النمو الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه ٠ وقد فرق تشومسكي بين مظهرين لغويين هما ، المقدرة او الكفاءة اللغوية (Competence) والاداء اللغوي (Performance)٠فالمقدرة اللغوية هي مجموعة من القواعد الذهنية التي يمارس الانسان اللغة على أساسها ، ويسميها قواعد مولدة وهي تمكن الانسان منانتاج عدد هائل من الجملالتي لم يسمعها من قبل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية ، والحكم على جمل جديدة من حيث الصواب والخطأ من وجهة نظر نحويه تركيبية ، ثم القدرة على الربط بين الاصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل ٠وأمّا الاداء اللغوي فهو ممارسة اللغة واستعمالها فيالحياة اليومية ، وعن طريقالاداء اللغوي – الكلام الخارجي المحسوس – يمكن معرفة المقدرة اللغوية لدى الفرد ٠ كما سمى المقدرة اللغوية بالبنية العميقة ، والاداء اللغوي بالبنية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

السطحية ، فلا نستطيع التوصل الى البنية العميقة الا عن طريق البنية السطحية ، والقواعد التحويلية هي التي تنظم العلاقة بين البنيتين العميقة والسطحية (عمايره ، ١٩٨٥).

وهناك فرق بين أخطاء المقدرة او الكفاءة اللغوية (Competence Errors) وأخطاء الأداء اللغوي (Performance Errors)، فأخطاء المقدرة أو الكفاءة تحدث نتيجة لاستعمال قواعد اللغة خطأ بطريقة " منتظمة " وليس بطريقة عرضيه ، مما يؤدي بالدارس الى أن يقوم بتبسيط قواعد اللغة لنفسه ، ويظهر هذا في فرط التعميم(Over Generalization)، والقياس الخاطيء (False Analogy) ، وقد يكون سبب الخطأ أيضا أن طريقة التدريس غير سليمة . واما اخطاء الاداء فتنتج عن عوامل نفسية مثل التعب والتسرع والخوف ، ويزول هذا النوع من الاخطاء بزوال تلك الاسباب . كما أن أخطاء المقدرة او الكفاءة مرتبطة بالبنية العميقة (Deep Structure) لدى الدارس ، بينما ترتبط أخطاء الاداء بالبنية السطحية (تادرس ، ١٩٨٣).

ويرى أصحاب طريقة تحليل الاخطاء ان الاخطاء التي يرتكبها دارس اللغة الاجنبية ، لاتختلف في أساسها عن الاخطاء التي يرتكبها الطفل عندما يتعلم لغته الام . فالطفل يخطيء وهو يتعلم لغته الاولى بالرغم من أنه لايسمع الخطأ ، ولكنه سرعان ما يتغلب عليه . فلا بد اذا من وجود أسباب للاخطاء في اللغة الاجنبية مصدرها ليس اللغة الام . كما ان الاخطاء في اللغة الاجنبية تتكرر على مرّ السنين وتصدر عن دارسين تختلف لغاتهم الاولى ولا تزول الاخطاء بمجرد تدريس النواحي التي يوجد بها تقابل ، كما يحدث أحيانا أخطاء في مواطن التشابه بين اللغتين ، أي بدلا عن النقل الايجابي يحدث نقل سلبي ، وعليه فهم يعزون الاخطاء الى أسباب أخرى غير التقابل اللغوي وهي :

١- فرط التعميم : وسببها استعمال قواعد اللغة خطأ بطريقة منتظمة وليس بطريقة عرضيه، فهو مثلا يستعمل حالة اعراب واحدة عندما يتطلب الموقف غير ذلك ، لان الدارس يرى في ذلك تبسيطا للقواعد ، وتقليما لعبئه اللغوي ، فيكتب : حضر ولد ، رأيت ولد ، تكلمت مع ولد .

٢- القياس الخاطيء : يتعلم الدارس مثلا (اشتريت كتابا)فيقيس عليه (اشتريت الكتابا)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويتعلم (بنت/ بنات) ، فيقيس عليه (قلم / قلمات) ، ويتعلم /(مررتبأولاد كثيرين) فيقيس عليه : (مررت بأولاد كبيرين)٠

وهذان الصنفان من الاخطاء يكثران في المراحل الاولى لتعلم اللغة ، ويتخلص منها الدارس عندما يتقدم في معرفته للغة ولا يوجد حد قاطع للتمييز بينهما ، وانما يعتمد التصنيف على المقياس الذى يتبعه المصنف لنفسه ٠

٣- الاضطرار الى استعمال اللغة في مواقف قبل الاستعداد لها ، مما يؤدي الى الاخطاء ٠ مثلا اذا درسنا المضارع واضطر الدارس الى استعمال الماضي قبل ان يتقنه ، ففي هذه الحالة يخلط بين الافعال ٠

٤- اخطاء تنتج عن أسباب نفسية مثل التعب والقلق والتسرع ، ولكنها سرعان ما تزول بزوال مسبباتها (تادرس ، ١٩٨٣، ص٢٢١)٠

يرى الغريبي (١٩٨٦) أن طريقة تحليل الاخطاء هي تجميع لما يخطيء فيه الطالب فعلا ، فتجمع هذه الاخطاء وتصنف ، ويبحث عن سبب كل منها ويرد الى مسببه ،ويمكن الاسترشاد بها عند وضع منهج أو تدريسه٠

ويرى دعاة نظريةتحليل الاخطاء ، انه عن طريق تحليل الاخطاء فقط ، نستطيع ان نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناءتعلمهم ، ومن نسبة ورود الخطأ نتعرف الى صعوبة المشكلات او سهولتها (صيني والامين ، ١٩٨٢)٠

والحقيقة انه يمكن الاستفادة في مجال الاخطاء بالاخذ من الطريقتين معا ، فالتحليل التقابلي ضروري لوجود اخطاء المستوى الصوتي ناتجة عن تدخل اللغة الام ، سببها أن هناك حاجزا بيولوجيا يعوق المتعلم عن الاكتساب الكامل للنظام الصوتي للغة الاجنبيةوخاصة ان كان راشدا ٠ ويظهر ذلك عند

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

استعمال الانجليزي وحدات صوتية انجليزية - مثلا - لنطق بعض الوحدات الصوتية العربية غير الموجودة في الانجليزية ، مثل الفونيمات ع - غ - ح - ق ، والتي يجد صعوبة في نطقها ، وقد تنتقل مثل هذه الاخطاء الى الكتابة أيضا ولا تبقى مقتصرة على النطق فقط . كما أن الناطق بالعربية مثلا يجد صعوبة في نطق الكلمات الانجليزية التي تبدأ بصامتين متتابعين مثل / Stand /، اذ يميل الى ايجاد فاصل حركي بين الصامتين فيقول / Istand / .

ومن قديم أكّد الجاحظ هذه الظاهرة بالنسبة لتعلم الكبير اللغة ،يقول في كتابه البيان والتبيين : " ألا ترى أن السندي اذا جلب كبيرا فانه لايستطيع الاّ أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليسا تميم وفي سفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عاما ؟ (الجاحظ ، ١٩٦٨، ص٧٠).

وسبب الصعوبات النطقية لبعض الاصوات هو أن الاصوات في تفاعل دائم في اتجاهين مع العضلات ، فالعضلات تتحرك حركات معينة لانتاج أصوات معينة ، والاصوات تجعل العضلات بعد فترة من الزمن مرنة في اتجاهها وغير مرنة في اتجاه أصوات أخرى ، وهذا هو سبب لكنة الاجنبي ، ويرجى ذلك الى العادة اللغوية واستخدامها على مرّ السنين فكبير السن يصعب عليه ان يخضع جهاز نطقه لنظام صوتي جديد بعد ان تعود لسنوات طويلة على نظامه الصوتي . وقد تجد احدى الجماعات أن صوتا ما من أسهل الاصوات بالنسبة لها ، بينما تجده جماعة اخرى من أصعب الاصوات ، وليس ادل على ذلك مما يجده الصينيون من صعوبة بالغة في نطق اللام ، وهو من أسهل الاصوات على الناطقين بكثير من اللغات ، كما يصعب على اليابانيين نطق الراء فينطقونها لاما (الغربي ، ١٩٨٦).

والدراسات التقابلية مفيدة اذا استعملت كوسيلة لشرح الاخطاء لا للتنبؤ بها ، كما انها مفيدة في مساعدتنا لاكتشاف أقصر الطرق للعلاج ، ورغم ذلك يجب أن لا نوليها من الاهتمام أكثر مما تستحق ، لان الاختلاف بين اللغتين ليس هو السبب الوحيد لاخطاء دارس اللغة الاجنبية ، بل هناك صعوبات في اللغة المتعلمة نفسها . كما ان التشابه بين اللغتين يسبب أحيانا خطأ نتيجة التردد والخلط في اختيار التركيب الصحيح ، فأداة التعريف مثلا يوجد فيها تقابل بين اللغتين العربية والانجيزية (ال : The) وهذا التقابل يسبب أحيانا بعض الاخطاء ، لان استعمالها في اللغتين

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يتشابه أحيانا كما في هذه الجملة (الماء الذى في الكوب بارد) (وترجمتها (The Water in the Glass is Cold) حيث استعملت اللغتان الاداة ، ويختلف استعمالها أحيانا اخرى مثل (الماء ضرورى) وترجمتها (Water is Essential) ، حيث استخدمتها العربية بينما لم تستخدمها الانجليزية • وكما في هذه الجملة أيضا : (ماء النيل عذب) وترجمتها (The Water of the Nile is Fresh) ، حيث استعملت الانجليزية الاداة ، بينما لم تستعملها العربية ، لانها لاتستعمل (ال) مع اسم مضاف •

فالتقابل اذا قد يسبب اخطاء النقل من اللغة الاولى الى اللغة الثانية او الاجنبية •وبالمقابل أيضا فقد لايسبب الاختلاف بين اللغتين أخطاء ، فلو اخذنا مثلا طريقة جمع الاسماء في العربية والانجليزية لوجدنا ان طريقة الجمع في كل لغة تختلف اختلافا كبيرا عنها في اللغة الثانية • ففي الانجليزية تزاد (S) أو (eS) أوبتغيير حرف العلة في وسط الكلمة ، وفي العربية توجد وسائل خاصة للجمع- جمع المذكر السالم ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير - ومن غير المحتمل ان نجد دارسا يستعمل وسائل لغة في الاخرى مع وجود الاختلاف الكبير بين اللغتين • فلم يحدث مثلا أن جمع دارس (Girl) على أنها (Girlat) بنت/بنات ، كما لم يحدث ان جمع دارس (بنت) على أنها بنتز (Girl / Girls) (تادرس ، ١٩٨٣)•

وتحليل الاخطاء ضرورى ومهم جدا ، لانه يسهم في التعرف الى حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين فعلا ، من واقع عملي وليس من تنبؤ نظرى لذا اختارت الباحثة طريقا لدراستها ، وبذا يمكن الوقوف على جميع أنواع الاخطاء التي يرتكبها المتعلمون وتكراراتها ونسبها المئوية • ثم عزوها الى أسبابها واقتراح طرق لعلاجها •

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تتمثل مشكلة الدراسة في كثرة الاخطاء الكتابية وانتشارها بشكل واسع بين الدارسين على جميع مستوياتهم : في المدارس والمعاهد والجامعات ، وبين المعلمين بشكل عام ، وبين الصحفيين

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

والادباء ، وعلى صفحات الكتب والصحف والمجلات • وقد لفت ضعف الطلبة في اللغة العربية وخاصة أخطاء الكتابة ، انتباه كثير من الجهات الرسمية والشعبية ، فعقدت المؤتمرات ووضعت التوصيات وأجريت دراسات عديدة للغة الواحدة لمعرفة أسباب الاخطاء وأنواعها وايجاد طرق لعلاجها ، وما تزال هذه الدراسات تجرى •

لما كان هذا حال الاخطاء الكتابية بين أبناء العربية أنفسهم ، غدا هناك تصور لدى الباحثة بأن هذه الاخطاء لابد أن تكون اكثر انتشارا وتنوعا بين متعلميها من غير أبنائها •وانطلاقا من هذا التصور المصاحب لاهمية المشكلة ، بالاضافة الى ندرة الدراسات والبحوث في هذا المجال-أخطاء اللغة الثانية - وخاصة في اللغة العربية ، انبثقت مشكلة هذه الدراسة وظهرت الحاجة ملحة لاجرائها ، لسد بعض جوانب النقص التي لم تلق العناية اللازمة التي تتناسب مع أهميتها الكبيرة في اللغة العربية ، وللوقوف على مواطن الاخطاء الكتابية في اللغة العربية وأنواعها وتكراراتها لدراستها وتصنيفها وتحليلها ، لدى متعلميها من غير الناطقين بها - بغض النظر عن اختلاف جنسياتهم وأهدافهم من تعلمها وذلك لمحاولة ، وضع البرامج اللازمة لعلاجها وتيسير تعليمها وتعلمها من قبل المتخصصين والمهتمين بهذا المجال •

وتكمن أهمية هذه الدراسة في كون تحليل الاخطاء يعد أفضل مصدر للمعلومات حول الصعوبات الواقعية في تعلم اللغة الاجنبية ، وبذا يمكن الوقوف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم للغة • ومن نسبة ورود الخطأ يمكن التعرف الى مدى شيوع تلك المشكلات •

كما تسهم في تحسين المنهاج وتطويره ،وبالتالي تطوير الكتب الدراسية وأساليب التدريس ، لان كشف الاخطاء هو في الواقع تشخيص غير مباشر لبعض أسباب الضعف في الكتابة • فاذا كان شيء منها يعود الى المنهاج الدراسي ، فان ذلك يكون بمثابة توصية لتطوير المنهاج بما يناسب مستوى الدارسين وقدراتهم ، والتركيز على مواطن الضعف ، واختيار أفضل الاساليب الممكنة لطرق تدريسها •

كما انها تفتح الطريق امام الدراسات العلمية الاخرى التي من شأنها ان تكشف عن الاسباب

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وأن تقترح طرائق المعالجة ، فيما توصي به هذه الدراسة وتكشفه من مواطن الضعف في الكتابة ٠

وسبب اختيار الباحثة لموضوع التعبير الكتابي للوقوف من خلاله على الاخطاء الكتابية ، هو أن الاخطاء التي يمكن ملاحظتها بصورة واضحة هي الاخطاء التي تحدث في النشاط التعبيري ، وذلك لان التعبير من أهم وسائل الاتصال ، فلا يمكن ان يكون هناك اتصال من غير تعبير شفوي أو كتابي على الصعيد اللغوي ٠ كما ان التعبير الكتابي هو المجال الوحيد الذي يطلق فيه المتعلم ـ الكاتب ـ لخياله العنان لوصف نظرته الى الحياة ، وتفسيره الشخصي لها ، ويعبر بحرية تامة عن مشاعره وأحاسيسه واستجاباته لخبرة معينة ، أو لشيء رآه أو سمعه أو عاشه ، وباتساع مجال التعبير بالكتابة أمام الدارس، يتسنى للباحثة الوقوف على أكبر قدر من الاخطاء التي يقع فيها المتعلمون بأنواعها ، وتكراراتها وعلى المستوى الذي وصلوا اليه في الكتابة ، ومعرفة مواطن الضعف في التعبير عندهم ٠

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الاخطاء الكتابية في التعبير الكتابي وتحليلها وتصنيفها لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعتين الاردنية واليرموك ٠

أسئلة الدراسة :

ستحاول هذه الدراسة الاجابة عن الاسئلة التاليه :

١ـ ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ؟ ٠

٢ـ ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ؟ ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

٣- هل تختلف انواع الاخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ؟ ٠

محددات الدراسه

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المستويين المتوسط والمتقدم في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعتين الاردنية واليرموك فقط ٠ كما اقتصرت على كتابة موضوع انشائي كلف به أولئك الطلبة ٠

التعريفات الاجرائية والمفاهيمية

التعبير الكتابي : أفكار ومشاعر يعبر عنها برموز مكتوبة ٠ ويقصد به الاتصال اللغوى بالاخرين عن طريق الكتابة ٠

النحو : قواعد تعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية ، وهو يبحث عن موقع الكلمة في الجملة ٠

الصرف : هو العلم الذى تعرف به كيفية صياغة الابنية العربية ، وأحوال هذه الابنية التي ليست اعرابا ولا بناء ٠

الاملاء : هو كتابة الحروف والكلمات بأشكالها المقررة المعروفة والمتفق عليها كتابة صحيحة ٠

علم الدلالة : هو العلم الذى يدرس المعاني ومشكلاتها ، سواء أكان مقصورا على دراسة معاني الالفاظ المفرده ، أم دراسة معاني المفردات والجمل والعبارات ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الخطأ الاملائي : هو تغيير في ترتيب الجمل والكلمات والحروف في كلماتها تغييرا يؤدي الى فساد المعنى او اضطرابه ويشمل ذلك الخروج على قواعد الاملاء المعروفة ، كعلاقة الحروف بعضها ببعض في ترتيبها وحركاتها ، وفي كونها في أول الكلمة او في وسطها أو في نهايتها .

الخطأ الكتابي : هو خروج المتعلم عن قواعد الكتابة المعتمدة في الكتب المقررة . ويشمل الخطأ الكتابي أخطاء املائية وصرفية ونحوية ودلالية .

مستوى الدارسين : هو المستوى اللغوي للدارسين الذين أجري عليهم الاختبار .

المستوى المتوسط* لدارس العربية من غير الناطقين بها (المستوى الثاني) : وهو المستوى الذي ينتظر أن يصل الدارس فيه الى اتقان أساسيات اللغة ، ومعرفة ما لايقل عن (٢٠٠٠) ألفي كلمة، وتوظيفها عن طريق التعبير الشفوي أو الكتابي بأسلوب سليم.

المستوى المتقدم* لدارس العربية من غير الناطقين بها (المستوى الثالث) : وهو المستوى النهائي الذي يفترض أن يكون الدارس فيه قد وصل الى معرفة ما لايقل عن ثلاثة آلاف (٣٠٠٠) كلمه. وتوظيفها عن طريق التعبير والحوار والمناقشة ، بأسلوب قوي سليم ، أي وصل الى حال من الاستقرار في معرفة اللغة العربية ، وفهم قواعدها لدرجة تؤهله لاستعمال اللغة العربية كأبنائها تقريبا .

---

* استخلص تعريف المستويين المتوسط والمتقدم من منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٨٣ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

"الفصل الثانـــــــي"

الدراســـــا ت السابقـــــــــــــــة

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة في مجال تحليل الاخطاء ، لما لها من أهمية في الكشـف عن الاخطاء التي ثبتت صعوبتها عمليا في مراحل معينة . كما اطلعت على الدراسات والبحـــــــوث العلمية في المجال نفسه باللغتين العربية والانجليزيه ، وخاصة تلك الدراسات والبحوث التـي تناولـت تصنيف وتحليل اخطاء اللغة الثانية ومنها الاخطاء الكتابية والاملائية ، وأخطاء التعبير الكتابي.

ومن الجدير بالذكر ان الدراسات التي تناولت تحليل الاخطاء الكتابية في اللغة الثانيـــــة كانت قليلة جدا وخاصة تلك التي تناولت اللغة العربية كلغة ثانية (أو كلغة أجنبية) . وقد يعـــزى ذلك الى أن تحليل الاخطاء كاتجاه في تعليم اللغات الاجنبية لم يظهر الا في أواخر الستينات وبدايـــة السبعينات ، كاتجاه مضاد للنظرة المبنيّة على التقابل اللغوي في التعرف على المشكلات اللغويـــة التي تواجه دارسي اللغات الاجنبية ، كما ان اهتمام الدول العربية بتعليم العربية للاجانب حديـــث نسبيا أيضا . وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات :

أ- الدراسات التي تناولت اللغات غير العربية كلغات أجنبيه:

هناك بعض الدراسات التي تناولت موضوع الاخطاء الاملائية والتعبير الكتابي في اللغـــــة الانجليزية كلغة أجنبية ، منها ما يلي :

أجرى توماس (1961 ، Thomas) دراسة هدفت الى معرفة الاخطاء الفنية التي يرتكبهـــا الطلاب من خلال كتاباتهم ل (١٤) أربعة عشر موضوعا انشائيا ، وجمعت الاخطاء وصنفت في ١٧ نمطـــا . وقد بينت النتائج ان عدد الاخطاء الاملائية في الاربعة عشر موضوعا ، كانت عالية جدا ، وأخذ الباحـــث ضرورة اقتراح علاج سريع وتدريب الطلاب على الاساليب الفنية الصحيحة في تجاوز (الاخطـــــــاء الاملائية ، وان حدوثها يؤكد على ان المدرس لايعرف الاسباب الرئيسة التي تؤدي الى مثل هذه الاخطـــاء عند الطـــــــلاب.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وأجرى أولير (1971 ، Ollier) دراسة هدفت الى إثبات أن الاملاء يمكن ان يستخدم كوسيلة لاختبار قابلية التعلم للغة أجنبية • وقد لخص الباحث أهمية الاملاء بأنه يساعد في التمييز بين الاصوات اللغوية ، ويساعد في التمييز بين حدود الكلمات والتراكيب والجمل ، ويساعد في ترجمة الاصوات الى رموز كتابية ذات معنى ، ومقبولة نحويا •

كما هدفت دراسة سالي (1976، Sally) الى معرفة الاخطاء الاملائية في اللغة الانجليزية وطرق تحسينها لدى (٣٧) سبعة وثلاثين طالبا درسوا اللغة الانجليزية لمدة أربع سنوات • وقد تم التعرف الى أخطائهم الاملائية ، فتبين أن ٦٢٪ من الطلاب ارتكبوا اكثر من عشرة أخطاء في القطعة التي عدد كلماتها (١٠٦) كلمات ، وأن (٣٦) كلمة تكررت فيها الاخطاء ، وكتبت ب (١٢) شكلا مختلفا • ثم اقترح الباحث خطة لتحسين الاملاء ، وبعد اكمال الخطة وتطبيقها ، قدمت القطعة الى الطلاب وأمليت عليهم ، وتوصل الباحث الى أن ٢٥٪ من الطلاب لم يقعوا في أي خطأ ، وأن ١٥٪ لديهم خمسة أخطاء ، وأن بضع كلمات فقط كتبت خطأ املائيا لدى بعض الطلبة •

وأجرى أبو شنب (١٩٧٨) دراسة هدفت الى تحليل الاخطاء في الانشاء ، لدى الطلبة السعوديين في شركة أرامكو • شملت الدراسة (١٦٢) مئة واثنين وستين متدربا في أربعة مراكز تدريب في أرامكو، وكان امتحان التعبير جزءا من الامتحان النهائي في المستويين الخامس والسادس ، وأظهرت نتيجة التحليل أن الاخطاء وقعت في : أدوات الوصل ، تقديم الفعل وتوزيعه ، أدوات التعريف ، حروف الجر ، التوافق بين الفعل والفاعل ، صياغة الاسماء ، الاشتقاق والضمائر • وبينت الدراسة انه عندما يطلب الى التلاميذ كتابة موضوع تعبيري دون تحضير سابق وتدريب على المهارات الكتابية في التعبير ، فان جهودهم تتأثر باشكالات عدة ، خاصة الموضوعات التي تتطلب استعمال ادوات التعريف والتنسيق والتوافق والانسجام • فلا بد من معرفة التلميذ بمهارات التعبير الكتابية ليمكنه استغلالها عند كتابة أي موضوع يريد التعبير عنه •

وقد حللت تادرس (1980، Tadross) الاخطاء النحوية والتركيبية في التعبير والامتحانات المشابهة للامتحانات الموضوعية لدى (٢٣٦) مئتين وستة وثلاثين تلميذا ، ممن أنهوا سبع سنوات في تعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية في السودان وقد اعتمدت في تحليلها على

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

موضوعات التعبير الحر ، والتلخيص ، وامتحانات القواعد • وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم الاخطاء تقع في كيفية استعمال الافعال ، وصياغة الجملة ، ونوع بناء الفعل (معلوم أو مجهول) ، وتركيب كلمات الجمل ، وحروف الجر وأدوات التعريف • كما بينت النتائج أن نصف الاخطاء في التراكيب تعود الى تدخل اللغة الام ـ العربية ـ عند كتابة التعبير في اللغة الانجليزية ، والنصف الاخر يعود الى أسباب أخرى كطرق التدريس وغيرها •

وقام عبدالحق (١٩٨١) بدراسة هدفت الى تحليل واستقصاء الاخطاء القواعدية في مواضيع التعبير الكتابي لدى طلبة المراحلة الثانوية في الاردن • كما هدفت الى تحديد الاخطاء وتصنيفها وعددها في كل نوع من انواع الجملة الفعلية والاسمية ولتحقيق ذلك اختار عينة من (٩٦) طالبا وطالبة من أربع مدارس ثانويه في محافظة اربد ، مع مراعاة متغير الصف الدراسي • وقد دلت نتائج الدراسة على ازدياد ارتكاب الطلبة للاخطاء بانتقالهم من صف الى آخر باستعمالهم لحروف الجر ، وأدوات التعريف وصيغ الافعال وأشباه الجمل الاسمية والفعلية ، وقد عزا الباحث الاخطاء المرتكبة الى الامور التالية : تدخل اللغة العربية الام ـ الفصحى والعامية ، التعميم ، الاداء ، جهل استعمال واشتقاق القواعد النحوية ، والاخطاء التطورية •

وقد ذكر صيني والامين (١٩٨٢) ، ان بيرت (Burt) قامت بدراسة تناولت فيها الاخطاء التي يرتكبها الكبار لدى تعلمهم الانجيزية كلغة ثانية ، من وجهة نظر السامع او القارىء • وقد عرضت مئات الجمل التي أتى بها دارسو الانجليزية من الاجانب لاحكام المفهومية لدى متحدثي الانجيزية الاصليين • فوجدت أن بعض الاخطاء تؤثر تأثيرا كبيرا في فهم السامع أو القارىء ، أو عدم فهمها للرسالة • وخرجت بنتيجة مفادها أن الاخطاء الهامة التي يرتكبها دارسو الانجليزية من الاجانب هي تلك التي تتضمن جوانب كلية في الانجليزية ، من مثل : الترتيب الخاطيء للكلمات ، وأدوات ربط الجمل ، وتعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات •

وقام العيسه (١٩٨٣) بدراسة هدفت الى بيان العلاقة بين شيوع الخطأ وخطورته (تأثيره على الفهم) في استعمال الافعال في اللغة الانجليزية في كليات المجتمع الاردنية ، ولتحقيق ذلك تم اختيار

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مئة طالب من طلاب السنة الثانية تخصص اللغة الانجليزية، من خمس كليات في محافظة عمان ، وطلب اليهم تأدية اختبارين هما : ترجمة اربعين جملة تغطي ثمانية جوانب من قواعد الفعل في اللغة الانجليزية ، وتكملة خمسين فقرة تعتمد الجوانب القواعدية الثمانية نفسها • وبعد تحليل البيانات وتصنيفها ، تبين للباحث أن اكثر الاخطاء شيوعا هي على التوالي : استعمال الفعل التام والمبني للمعلوم والمبني للمجهول والافعال المساعدة • كما تبين له أن أكثر الاخطاء خطورة هي على التوالي : أخطاء الشكل والمبني للمجهول والافعال المساعدة • وقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين شيوع الخطأ وخطورته في الفعل في اللغة الانجيزية • وأخيرا فقد أوصى الباحث القائمين على اختيار محتوى مناهج اللغة الانجليزية ، الاهتمام بالاخطاء التي تشكل خطورة كبيرة على الفهم ، لتأثيرها الكبير في عملية التواصل بين متعلمي اللغة الانجليزية •

وفي دراسة أجراها قاسم (١٩٨٣) هدفت الى تحديد وتحليل وتصنيف الاخطاء التي تحدث في التراكيب والمفردات في الموضوعات المكتوبة باللغة الانجليزية ، لدى طلبة اللغة الانجليزية في جامعة اليرموك ، والتي سببها تدخل لغتهم العربية (اللغة الام) وعلاقة ذلك بالمستوى الدراسي ، ولتحقيق ذلك تم اختيار (١٨٠) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك ، موزعين بالتساوي بين السنة الاولى والثانية والرابعة من المتخصصين في اللغة الانجليزية ، وقد تم اختيار العينة عشوائيا ، من مركز اللغات وقسم اللغة الانجليزية • وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق في الاخطاء بين طلبة السنة الاولى وطلبة السنة الثانية بالنسبة الى حروف الجر والجمل الموصولة ، كما دلت على وجود فروق في الاخطاء بين طلبة السنتين الاولى والرابعة في استخدامات ال - التعريف ، وحروف الجر ، والجمل الموصوله ، وتركيب الجملة ، والمفردات • هذا وقد بينت نتائج الدراسة ان المبتدئين في تعلم اللغة الاجنبية يرتكبون اخطاء لغوية بسبب تدخل لغتهم الام اكثر من المتعلمين المتقدمين •

وقد أجرى شهاب (١٩٨٦) دراسة هدفت الى بحث انماط التعبير الكتابي في اللغة الانجليزية تألفت عينة الدراسة من عشرين طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي اختيروا عشوائيا من مدرستين ، واحدة للذكور والثانية للاناث • وراقب الباحث الطلبة وهم يكتبون موضوعا انشائيا ، وتوصل الى أن الطلاب لم يكونوا قادرين على التفكير باللغة الانجليزية ، فلجأوا الى استعمال التراكيب

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

العربية ولكن بكلمات انجليزية ، مما جعل جملهم ليست مقبولة من قبل القارئ . كما تكرر ارتكابهم للاخطاء ، ولم يكن هناك انسجام وتسلسل في أفكارهم حول الموضوع ، كما لوحظ عدم مقدرة الطلبة على إيجاد المفردات والقواعد المناسبة ، مما حدا بهم الى ترك فراغ او الكتابة باللغة الام - العربية - وقد أوصى الباحث المعلمين بالتركيز على العمليات الكتابية وعلى الموضوع نفسه ، لما لهما من أهمية على أنماط السلوك الكتابية لدى الطلبة .

كما قام رمضان (١٩٨٦) بدراسة هدفت الى استقصاء الاخطاء الاملائية في موضوعات الانشاء المكتوبة لدى طلبة الصف الثالث الاعدادي والثالث الثانوي في الاردن . ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من مئتي طالب وطالبة ، من ثماني مدارس تابعة لمكتب تربية اربد ، وبعد تحديد الاخطاء وتصنيفها ومعرفة أعدادها ، توصل الباحث الى أن أصعب الاجزاء في الكلمات المغلوظة لدى طلبة الصفين كان يقع في حروف العلة . كما وجد أن الخطأ المتكرر يقع في وسط الكلمة المغلوطة او بعد الوسط مباشرة او قبله مباشرة ، وان توزيع الاخطاء الاملائية في الصفين متشابه في كل انواع الاخطاء ، وان نسبة الاخطاء المرتكبة في الثالث الاعدادي أكبر منها لدى طلبة الصف الثالث ثانوي ، أي أن نسبة الاخطاء تقل بانتقال الطلبة من صف الى آخر ، كما وجد الباحث ان معظم الاخطاء الاملائية في الصفين تصنف كأخطاء داخل المورفيم . وان العوامل المورفيمية ، قد لعبت دورا هاما في الاخطاء المورفيمية التي ارتكبها الطلبة في كلا الصفين . وقد أوصى الباحث بضرورة اعطاء طلبة الصفين قواعد املائية واضحة ضمن المنهاج المقرر ، والاهتمام بالصوتيات وبيان العلاقة بين التمييز البصري والسمعي من جهة ، والتحصيل الاملائي من جهة أخرى .

ب - الدراسات التي تناولت اللغة العربية كلغة أجنبية :

كانت الدراسات في هذا الجانب نادرة جدا ، بل شبه معدومه ، حيث لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة أجريت من قبل لجنة من العاملين في معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٩٨٣) وعنوانها " الاخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى " . هدفت هذه الدراسة الى تحليل الاخطاء اللغوية لدى طلاب المعهد من دارسي العربية من غير الناطقين بها ، للوقوف على انواع الاخطاء وتكراراتها ، لمعرفة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أسبابها وايجاد البرامج اللازمة لعلاجها . وكان سبب اجراء الدراسة أن اختلاف انواع الاخطاء باختلاف مجموعات الطلاب ، استرعى انتباه القائمين على المعهد ،وكان لديهم احساس بان الطلاب يخضعون في اخطائهم لتصنيف ما، ولم يكن واضحا لهم ما اذا كان هذا التصنيف مرجعه اللغة الاولى او ثنائية لغوية عرف بها الطالب لغة ثانية الى جانب لغته الاولى ، أو أن سبب الخطأ عدم الفهم أو التوسع أو التضييق في تطبيق القاعدة ، أو غير ذلك . وللوقوف على تلك الاسباب قامت اللجنة باجراء دراستها على طلاب المعهد ، عن طريق كتابتهم لموضوع تعبير كتابي ، ودلت نتائج الدراسة على وجود أنواع متعددة من الاخطاء في الاملاء والاصوات والنحو والصرف ودلالة الكلمة . وكان الموضع الواحد يشتمل أحيانا على أخطاء متنوعة ، وكان أكثر اخطاء النحو والصرف منصبا على قرينتي الاعراب والمطابقه . وأكثر الاخطاء الصوتية كتابة حروف الحلق . وأكثر الاخطاء تكرارا أخطاء النحو ، ثم اخطاء الصرف ، فأخطاء دلالة الكلمة ، وأخيرا اخطاء النقل من اللغة الام الى اللغة العربية .

ان خلو الميدان تقريبا من الدراسات التي بحثت في مجال تحليل أخطاء دارسي العربية من غير الناطقين بها ، يكفي وحده أن يكون مبررا لاجراء هذه الدراسة التي قامت بها الباحثة ، والتي التقت مع الدراسة السابقة في الاداة وهي موضوع التعبير الكتابي واختلفت عنها في العينة ، حيث اقتصرت الدراسة السابقة على طلاب المستوى المتقدم فقط ، بينما شملت الدراسة الحالية طلبة المستويين المتوسط والمتقدم . كما اختلفت الدراستان في الزمان والمكان ، وهذا قد يؤدي الى اختلاف نتائج هذه الدراسة عن الدراسة السابقة ، مما يستدعي معرفته والوقوف عليه .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" الفصـــل الثالـــــث "

الطريقة والاجـــــــــــــــــراءات

تناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة ، وعينتها ، وأداة القياس المستخدمة فيهـــــــــــا ، والاجراءات اللازمة لتنفيذها .

مجتمع الدراســـة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الاجانب الذين يتعلمون اللغة العربية في الاردن فـــــــي المستويين المتوسط والمتقدم وهم الذين انتظموا في مركزي اللغات ، في كل من الجامعتين الاردنيـــــة واليرموك - باعتبار ان هاتين الجامعتين هما أكبر مؤسستين في الاردن تهتمان بتعليم اللغة العربيـــة لغير الناطقين بها . وجميعهم من المتعلمين الكبار ، ويحملون شهادات أدناها الثانوية العامـــــة ، ومنهم من يحمل البكالوريوس والماجستير ، وينتمون لجنسيات متعدده . وهم المسجلون للفصـــــل الصيفي من العام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨ ، والبالغ عددهم ستة وتسعين طالبا وطالبة . وقد بلغ عدد طلبـــة مركز اللغات في جامعة اليرموك تسعة وثلاثين طالبا وطالبة ، يمثلون الجامعات الامريكية وخصوصـــا جامعة فرجينيا ، وذلك من خلال عملية التبادل الثقافي بين الجامعتين : اليرموك وفرجينيا ، ثلاثـــة عشر منهم من طلبة المستوى المتوسط ثمانية من الذكور ، وخمس من الاناث ، وتسعة منهم من طلبـــة المستوى المتقدم ، اثنان من الذكور ، وسبع من الاناث . يتعلمون العربية بمعدل ثلاث ساعات في اليـــوم الواحد ، أي خمس عشرة ساعة في الاسبوع ، باعتبار الاسبوع خمسة أيام دوام .

كما بلغ عدد طلبة مركز اللغات في الجامعة الاردنية (٥٧) سبعة وخمسين طالبا وطالبة، جـــاءوا من أماكن متعددة ، منها ، تركيا ، اسبانيا ، أمريكا ، ايطاليا ، يوغسلافيا ، بولندا ، جزر القمـــــر ، الصين ، غانا ، المانيا ، فنلندا ، فرنسا ، بلجيكا ، الدنمارك ، ماليزيا ، فنزويلا ، اليابان وأورغـــواي . خمسة عشر منهم من طلبة المستوى المتوسط تسعة من الذكور وست من الاناث . وعشرة منهم من طلبـــة المستوى المتقدم ، خمسة من الذكور ، وخمس من الاناث . يتعلمون العربية بمعدل أربع ساعات صفيـــة كل يوم ، أي عشرين ساعة صفية كل أسبوع ، وبما أن الدراسة في كل مستوى تمتد فصلا جامعيا واحدا ، أي ١٥-١٦ أسبوعا ، فيكون مجموع الساعات مابين ٣٠٠ و ٣٢٠ ساعة صفية لكل مستوى .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مركز اللغة والمستوى الدراسي ٠

الجدول رقم (١)

يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مركز اللغة والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي/مركز اللغة:	الجامعة الاردنيه	جامعة اليرموك	المجموع
المستوى المبتدئ	١٩	٩	٢٨
المستوى المتوسط	١٥	١٣	٢٨
المستوى المتقدم	١٠	٩	١٩
المستوى الخاص	١٣	٨	٢١
المجموع الكلي	٥٧	٣٩	٩٦

هناك في الجامعة الاردنية مستوى آخر يسمى المستوى الخاص ، وطلبته هم الطلبة الذين أنهوا مقرر المستوى المتقدم ويودون الاختصاص في اللغة العربية ، ولذلك استثنوا من الدراسة ٠ وكذلك طلبة برنامج سايس ـ اليرموك لاختصاصهم في الصحافة او الترجمة أو السياسة والاقتصاد٠ كما استثنى طلبة المستوى المبتدئ (الاول) لكونهم غير مؤهلين لغويا لكتابة موضوعات في التعبير الحر وهذا ما أشار اليه أساتذتهم ، والمختصون في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعتين الاردنية واليرموك ٠

عينة الدراسة

ضمت عينة الدراسة أربعة وثلاثين طالبا وطالبة منهم عشرون طالبا وطالبة من مركز اللغات في جامعة اليرموك وأربعة عشر طالبا وطالبة من مركز اللغات في الجامعة الاردنية ـ وهم الذين استمروا حتى نهاية الفصل الصيفي حيث تم تطبيق أداة الدراسة ، وكان بعضهم قد غادر

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الاردن لانتهاء اجازته قبل انتهاء الفصل الصيفي ١٩٨٨/٨٧ ويبين الجدول رقم(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مركز اللغة والمستوى الدراسي :

الجدول رقم(٢)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مركز اللغة والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي/مركز اللغة في:	الجامعة الاردنيه	جامعة اليرموك	المجموع
المستوى المتوسط	٩	١١	٢٠
المستوى المتقدم	٥	٩	١٤
المجموع الكلي	١٤	٢٠	٣٤

أداة الدراسة :

لما كان الغرض من الدراسة هو التعرف الى الاخطاء الكتابية وانواعها وتكراراتها ونسبها المؤية في التعبير الكتابي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها لتحليلها وتصنيفها فقد قامت الباحثة بتكليف أفراد عينة الدراسة بكتابة موضوع انشائي بعنوان (صف رحلة قمت بها الى أحد الاماكن السياحية أو الاثرية في الاردن) .

اما عن سبب اختيار هذا الموضوع فقد قامت الباحثة باستشارة مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والاخذ بآرائهم حول الموضوعات ذات الاهتمام لدى هؤلاء الطلبة والتي تتناسب وقدراتهم اللغوية (الشفوية والكتابية) فأشار جميعهم الى موضوع (وصف رحلة قمت بها) ،ولما هو معروف عن الاجانب بشكل عام من اهتمامهم الكبير بالاماكن الاثرية ورغبتهم في زيارتها ، فقد ارتأت

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الباحثة أن يكون مكان الرحلة أحد الاماكن السياحية أو الاثرية في الاردن ، بعد ان علمت بأن جميع الطلبة قاموا برحلات الى عدة أماكن سياحية وأثرية في الاردن ، وذلك من الطلاب أنفسهم • وعند عرض الموضوع بصيغته النهائية (صف رحلة قمت بها الى أحد الاماكن السياحية أو الاثرية في الاردن) على خمسة محكمين ، من مدرسي أفراد عينة الدراسة ووفق عليه بالاجماع ، وبذا تم التحقق من صدق أداة الدراسة.

اجراءات الدراسة :

قامت الباحثة باعطاء موضوع التعبير ، الذي ووفق عليه من هيئة المحكمين الى أفراد عينة الدراسة للكتابة فيه ، في مدة تراوحت بين ٣٠-٦٠ دقيقه ، وقد أشرف المدرسون أنفسهم على تنفيذ عملية الكتابه •

التصحيح :

قامت الباحثة بعد ان فرغ الطلبة من كتابة موضوع الانشاء بعملية تصحيح الاوراق ، وذلك بعد أن قام الاستاذ المشرف بتصحيح بعض الاوراق امام الباحثة ، ثم قامت بعملية التصحيح على نفس النهج • وذلك بقراءة كل موضوع على حده ، وتحديد جميع الاخطاء في كل ورقة ، وكتابتها بجميع أنواعها وتكراراتها على كرت خاص بكل ورقة • وبعد ذلك قامت بعملية تصنيف هذه الاخطاء الى اخطاء صوتية واملائية وصرفية ونحوية ودلالية وأخطاء أخرى آخذة بعين الاعتبار التصنيفات الفرعية لكل نوع من أنواع الاخطاء المذكورة • كما قامت بحساب عدد الكلمات التي كتبها كل طالب - جميع الكلمات ، ثم عدد الكلمات التي كتبت خطأ ، وعدد تكرار كل خطأ حسب نوعه •

هذا وقد اعتبرت الباحثة كل لفظ منفصل من غيره كلمة ، بما في ذلك الحروف والضمائر المنفصله ، اما اذا اتصلت بغيرها فلا تعتبر كلمات ، وانما تحسب هن والكلمة التي تتصل بها كلمة واحدة •

هذا ومن الجدير بالذكر ان الباحثة قامت بتطوير نموذج خاص للتصحيح ، وذلك بعد القيام بمسح شامل للادب النظري في مجال تحليل الاخطاء الكتابيه في اللغة العربيه ولنماذج

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

التصحيح كما وردت في بعض الدراسات السابقة في هذا المجال • وبعد ذلك قامت بعرض النمـــــــــوذج المستخلص على هيئة من المحكمين ضمت خمسة من مشرفي اللغة العربيةوثلاثة أساتذة جامعيـــــــن من تخصص أساليب تدريس اللغة العربيه أعضاء لجنة الاشراف • وفي ضوء ملاحظات المحكميـــــــن، تمّ تعديل النموذج ، وبذا تمّ التحققمن صدق نموذج التصحيح الوارد ضمن صفحات الدراسه •

المعالجة الاحصائيـــة
:

تم حساب تكرار الاخطاء ،ونسبها المئوية •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" الفصل الرابع "

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا وتحليلا للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة . ولتسهيل عرض النتائج ، تم تقسيم هذا الفصل الى ثلاثة أجزاء ، يجيب كل جزء منها عن أحد اسئلة الدراسة .

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الاول " ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ؟ " .

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، كما تمّ حساب النسب المئوية لكل نوع من انواع الاخطاء . هذا و يبين الجدول رقم(٣) هذه البيانات .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

جـــدول رقم (٢)

يبين تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها والنســـب المئوية لكل نوع من هذه الاخطاء :

تصنيف الاخطاء وانواعها	التكرارات	النسبه المئويه لنوع الخطأ
الاخطاء الاملائيه	٤٨٢	٪٤١،٨٤
• اهمال همزة القطع	١٨٦	٪٣٨،٥٨
• الاعجام	٠٨٥	٪١٧،٦٣
• الصوامت : ابدال حرف بحرف آخر	٠٧١	٪١٤،٧٣
• الصوائت : اطالة الصوائت القصيره أوتقصير الصوائت الطويله	٠٥٥	٪١١،٤١
• الحذف والزيادة : حذف وزيادة حرف أو مقطع.	٠٤٢	٪٠٨،٧١
• رسم الحروف	٠٣٦	٪٠٧،٤٦
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	٠٠٦	٪٠١،٢٤
• كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء	٠٠١	٪٠٠،٢٤
الاخطاء التركيبيه :	٣٥٠	٪٣٠،٣٨
• التعريف والتنكير	٠٨٢	٪٢٣،٤٢
• التذكير والتأنيث	٠٤٩	٪١٤،٠٠
• حروف المعاني : حذف أو زيادة او ابدال حرف بآخر	٠٦٢	٪١٧ر٧١
• استخدام الضمائر : حذف او زيادة أو ابدال ضمير بآخر	٠١٠	٪٠٢ر٨٠
• الافراد والتثنيه والجمع	٠١٨	٪٠٥،٤٠
• الاعراب	٠٤٣	٪١٢،٢٨
• ترتيب المفردات داخل الجملة : تركيب الجمله.	٠١٥	٪٠٤،٢٠
• خلط صيغتين من أصل واحد	٠٤٢	٪١٢،٠٠
• اشتقاق صيغتين غير مستخدمة	٠١٨	٪٠٥،١٤
• اهمال ياء النسب	٠٠٨	٪٠٢،٢٠
• اسناد الفعل الى غير مايقتضيه السياق	٠٠٣	٪٠٠،٨٥
الاخطاء الدلاليه :	٠٨٤	٪٠٧ر٣٠
• حذف كلمة او أكثر مما يقتضيه السياق	٠٢٤	٪٢٨،٥٧
• زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيه السياق	٠١٥	٪١٧،٨٦
• استخدام كلمة بدلا من اخرى تناسب السياق : صعجم	٠٤٥	٪٥٣،٥٧
اخطاء أخـــرى :	٢٣٦	٪٢٠،٤٨
• عدم استخدام أدوات الربط	٠٨١	٪٣٤،٣٢
• عدم استخدام علامات الترقيم	١١١	٪٤٧،٠٣
• عدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح	٠٢٥	٪١٠،٦٠
• عدم استخدام نظام الفقرات	٠١٩	٪٠٨،٠٥

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يبين الجدول رقم(٣) ان اكثر الاخطاء التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها كانت من نوع الاخطاء الاملائية ، حيث بلغ عدد هذه الاخطاء (٤٨٢) خطأ ، بنسبة وقدرها (٤١،٨٤٪) من مجموع الاخطاء الكتابية وكان أكثر الاخطاء الاملائية تكرارا لدى المتعلمين - مرتبة تنازليا : اهمال همزة القطع حيث بلغ عدد تكرارات هذا النوع من الاخطاء(١٨٦) خطأ ، أي بنسبة (٣٨،٥٨٪) من مجموع الاخطاء الاملائية ، ومن أمثلة هذه الاخطاء : (الاردن - الأردن) ، (الاجانب - الأجانب) ، (بانها ، بأنها) ، (ان شاء - إن شاء) ، (ان اذهب - أن اذهب) ،(امراة - امرأة) • وتحتل أخطاء الاعجام المرتبة الثانية من الاخطاء الاملائية ، حيث بلغت نسبتها (١٧،٦٣٪) من مجموع الاخطاء الاملائية •ومن الامثلةعلى هذا النوع من الاخطاء (مسهور - مشهور) ، (فى - في) ، (المصرى- المصري) ، العرقه - الفرقة) • أما اخطاء الصوامت ، فتحتل المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها (١٤،٧٣٪) من مجموع الاخطاء الاملائية • ومن الامثلة على أخطاء الصوامت : (الا يد - العيد)، (السياهي - السياحي) ، (كديمة - قديمة) ، (الاسدقاء - الاصدقاء) ، (السخرة - الصخرة) ، (الهفلة - الحفلة)•

هذا وتحتل أخطاء الصوائت (تقصير الصوائت الطويلة و اطالة الصوائت القصيرة) المرتبة الرابعة ، حيثبلغت نسبتها (١١،٤١٪) من مجموع الاخطاء الاملائية • ومن أمثلةتقصير الصوائت الطويلة : (سنن - سنين) ، (النشتات - النشاطات) ، (مهرجن - مهرجان) ، (يعبدن - يعبدون) (كوْس - كؤوس) ، (الحلّبات - الحلابات) • ومن امثلة اطالة الصوائت القصيرة (العقابه - العقبه) (العاظيم - العظيم) ، (شاكسبير - شكسبير) ، (موعيد - موعد) ، (صوارا - صورا) • وتحتل أخطاء الحذف والزيادة في حرف او مقطع المرتبة الخامسة في الاخطاء الاملائية ، حيث بلغت نسبتها (٦،٧١٪) من مجموع الاخطاء الاملائية • ومن الامثلة على هذا النوع من الإخطاء (الواحات - لوحات) (زيار - زيارة) ، (المر تلو المر - المرة تلو المرة) ، (عينيني - عيني) • اما اخطاء رسم الحروف فتحتل المرتبة السادسة ، حيث بلغت نسبتها (٧،٤٦٪) من مجموع الاخطاء الاملائيه • ومن الامثلة على هذا اللون من الاخطاء (بالضاعات - بالصناعات) ، (بالعناعات - بالصناعات) ، (تستصليع - تستطيع)، (منفل - منظر) • وتحتل المرتبة السابعة اخطاء ابدال موضعي حرفين متتاليين ، حيث بلغت النسبة المئوية لهذا النوع من الاخطاء ، (١،٢٤٪) من مجموع الاخطاء الاملائيه • من امثلة هذه الاخطاء (منهدشه - مندهشه) ، (مقعول - معقول) ، (قعلة - قلعة) ، (رزنا - زرنا) ، (العريبه - العربيه) •ولعل أقل الاخطاء الاملائية تكرارا لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، كتابة الهمزة بخلاف

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

قواعد الاملاء ، حيث بلغت نسبتها (٢٤، ٠٪) ، ومثالها الوحيد :(مع بعض اصدقاء نا - مع بعض أصدقائنا) ٠ كما يتضح من الجدول رقم(٣) ان الاخطاء التركيبية تحتل المرتبة الثانية من الاخطاء الكتابيه لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، حيث بلغ عدد هذه الاخطاء (٣٥٠) خطأ أي بنسبة (٣٠،٣٨٪) من مجموع الاخطاء ، و من أكثر الاخطاء التركيبية تكرارا لدى المتعلمين الاخطاء النحوية ، حيث بلغت النسبة المئوية لها (٧٩،٧٢٪) ، تليها الاخطاء الصرفية ، حيث بلغت النسبة المئوية لها (٢٠،٢٨٪) من مجموع الاخطاء التركيبيه ٠ ومن أكثر الاخطاء النحوية تكرارا - مرتبة تنازليا - اخطاء التعريف ، التنكير (في اليوغسلافيا - في يوغسلافيا) ، (في شهر الماضي - في الشهر الماضي) ، (في ساعة الثانية - في الساعة الثانيه) ، وتأتي بعد اخطاء التعريف والتنكير أخطاء حروف المعاني من حذف او زيادة او ابدال حرف بآخر (ويزور المتاحف ان يفهم ثقافة الشرق - ويزور المتاحف لكي يفهم ثقافة الشرق) ، (افضله من جو المدن - افضله على جو المدن) ، (ونذهب الى للمكان - ونذهب الى المكان) ، (في الاسوار - على الاسوار) ، (أسرعت الى خروج عمان - أسرعت بالخروج من عمان) ، ثم اخطاء التذكير والتأنيث (المكان التي - المكان الذى) ، (المتاحف الاردني - المتاحف الاردنيه) ، (جرش مشهور جدا - جرش مشهورة جدا) ، (القدس القديم - القدس القديمة)، (في هذه برنامج - في هذا البرنامج) ، أخطاء الاعراب (كان درس - كان يدرس) ، (يقام السوّاح - يقيم السوّاح) ، (في الشرقِ - في الشرقِ) ، (لم اشتريت - لم اشترِ) ، (بناها الخلفاء الامويين - بناها الخلفاء الامويون) ، أخطاء الافراد والتثنية ، الجمع ، كانوا كل الناس - كان كل الناس) ، (١٥ سنين - خمس عشرة سنة) ، (يقيم السوّاح في الفنادق ويزور المتاحف - يقيم السوّاح في الفنادق ويزورون المتاحف) (احوّل الى تماثيل من حجر - تحوّلت الى تمثال من حجر) ، اخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة (تأثر الرومان الهندسة بالاردن - تأثرت الهندسة في الاردن بفن الرومان) ، (جرش أثرية رومية الاكمل في العالم - جرش أكمل الاثار الرومانية في العالم) ، (الذى اسمه لم اتذكر - لم أتذكر اسمه)، وأخيرا اخطاء استخدام الضمائر من حذف او زيادة أو ابدال (زرت واعجبتني - زرتها واعجبتني)،(هو الذى كانه درسه - هو الذى كان يدرس) ٠ اما اكثر الاخطاء الصرفية تكرارا مرتبة تنازليا فهي : خلط صيغتين من أصل واحد (الانوار والاثار هناك في ليلة جميلة جدا - الانوار والاثار هناك في الليل جميلة جدا) ، (الاثر - الاثار) ، (شهر الاب - شهر آب) ، (الحياة القصرية - الحياة في القصر) ،(ما سريع الوقت - ما أسرع الوقت) ، ثم اشتقاق صيغة غير مستخدمة من مثل (أبقي في ذهني - بقي في ذهني) ، (تعجبه - أعجبه) ، (نخذ - نأخذ) ، (لشاهدة مسرحيه - لمشاهدة مسرحيه) ، ثم اهمال ياء النسب

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

(العرب ـ العربي) ، (اللغة العربه ـ اللغة العربيه) (وفي احلام ـ في احلامي) ، وأخطاء اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق (ولعل بعضكم تعرفوه ـ ولعل بعضكم يعرفه) ٠ (وبعضهم تحسوا بما جرا لي ـ وبعضهم يحس بما جرى لي) ٠ ويكشف الجدول رقم(٣) ان هناك أخطاء اخرى تحتل المرتبة الثالثة من الاخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، حيث بلغ عدد هذه الاخطاء (٢٣٦) خطأ ، أي بنسبة (٢٠،٤٨٪) من مجموع الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون وقد كان اكثر هذه الاخطاء تكرارا : أخطاء استخدام علامات الترقيم ، (حيث بلغت نسبتها (٤٧،٠٣٪) من مجموع هذه الاخطاء الاخرى ، تلتها اخطاء عدم استخدام ادوات الربط ، ثم عدم استخدام نظام بداية الفقرة بشكل صحيح ، وأخيرا عدم استخدام نظام الفقرات ٠ هذا ومن الجدير بالذكر ان (٧٣،٥٪) من المتعلمين لم يستخدموا بداية الفقرات بصورة صحيحه ٠ كما ان(٥٥،٩٪) منهم لم يستخدموا في كتابتهم نظام الفقرات ٠

ويتضح من الجدول رقم(٣) ان أقل الاخطاء الكتابية تكرارا لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها هي الاخطاء الدلالية ، حيث بلغ عدد هذه الاخطاء (٨٤) خطأ ، أي بنسبة (٧،٣٪) من مجموع الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون ٠ ويبين الجدول ان اكثر الاخطاء الدلالية تكرارا هي : اخطاء المعجم أي استعمال كلمة بدلا من اخرى ، حيث بلغ عدد تكراراتها (٤٥) خطأ ، أي بنسبة (٥٣،٥٧٪) من مجموع الاخطاء الدلالية ٠ ومن الامثلة على هذا النوع من الاخطاء (وأتينا هناك ـ و وصلنا هناك) ، (في مناسبة هذه الزيارة ـ من خلال هذه الزياره) ، (بيطرة ـ البتراء) ، (يفهم الثقافة جيدجدا ـ يفهم الثقافة فهما جيدا) ، (الدنيا حار ـ الطقس حار) ٠ وتحتل اخطاء حذف كلمة او اكثر مما لايقتضيه السياق المرتبة الثانية من الاخطاء الدلالية ، حيث بلغت نسبتها (٢٨،٥٧٪) من مجموع الاخطاء الدلاليه ٠ ومن أمثلة هذا اللون من الاخطاء (أشياء كثيرة ان الزوار ان يفعل ـ أشياء كثيرة باستطاعة الزوار أن يفعلوها)، (أحد الاثرية في الاردن ـ احد الاماكن الاثرية في الاردن) ، (من يستطيع لا يشعر ـ من يستطيع ان لايشعر)، (التي يحياها خارج الزمان والمكان ـ التي يحياها الانسان خارج الزمان والمكان) ٠ اما اقل الاخطاء الدلالية تكرارا لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، فتتمثل في زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيه السياق ، حيث بلغت نسبتها (١٧،٨٦٪) من مجموع الاخطاء الدلالية ٠ ومن امثلة هذا اللون من الاخطاء (اتفقنا ان نذهب معهم مع بعض ـ اتفقنا ان نذهب معا) ، (انا زرت الى جرش ـ زرت ـ جرش) ، (لورينس من العرب ـ لورانس العرب) ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانيا : النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثاني " مانوع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ؟ " .

وللاجابة عن هذا السؤال ، تم حساب تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعتين الاردنية واليرموك ، كما تمّ حساب النسب المئوية لكل نوع من أنواع الاخطاء . هذا ويبين الجدول رقم(٤) هذه البيانات .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

جـدول رقم (٤)

يبين تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعتيـــــن الاردنية واليرموك والنسب المئوية لكل نوع من هذه الاخطاء :

تصنيف الاخطاء وانواعها	الجامعه الاردنيـــه التكرار	٪	جامعة اليرمـــــوك التكرار	٪
الاخطاء الاملائيه	١٦٢	٪٣٨،٢١	٣٢٠	٪ ٤٣،٩٦
• اهمال همزة القطع	٠٤٦	٪٤٠،٢٨	١٤٠	٪ ٤٣،٧٥
• الاعجام	٠٢٩	٪١٧،٩٠	٠٥٦	٪ ١٧،٥٠
• الصوامت: ابدال حرف بحرف آخر	٠٢٤	٪١٤،٨١	٠٤٧	٪ ١٤،٦٩
• الصوائت: اطالةالصوائت القصيره أوتقصيرالصوائت الطويله	٠٢٢	٪١٣،٥٨	٠٣٣	٪ ٠١،٣٢
• الحذف والزيادة : حذفاوزيادة حرف أو مقطع.	٠١٧	٪١٠،٥٠	٠٢٥	٪ ٠٧،٨١
• رسمالحروف	٠٢٠	٪١٢،٣٤	٠١٦	٪ ٠٥ر٠٠
• ابدال موضعيحرفين متتاليين	٠٠٤	٪٠٢،٤٧	٠٠٢	٪ ٠٠،٦٢
• كتابة الهمزةبخلاف قواعد الاملاء	٠٠٠	٪٠٠،٠٠	٠٠١	٪ ٠٠،٣١
الاخطاء التركيبيه:	١٣٠	٪٣٠،٦٦	٢٢٠	٪ ٣٠،٢٢
• التعريفوالتنكير	٠٢١	٪١٦،١٥	٠٦١	٪ ٢٧،٧٢
• التذكيروالتأنيث	٠١٩	٪١٤،٦١	٠٣٠	٪ ١٣،٦٤
• حروفالمعاني:حذفأوزيادةوابدال حرفبآخر	٠٢٠	٪١٥،٣٨	٠٠٣	٪ ٠١،٣٦
• استخدام الضمائر :حذف اوزيادة أو ابدال ضمير بآخر	٠٠٧	٪٥،٣٨	٠٠٣	٪ ٠١،٣٦
• الافراد والتثنيه والجمع	٠٠٤	٪٣،٠٨	٠١٤	٪ ٠٦،٣٦
• الاعراب	٠٢٤	٪١٨،٤٦	١٩	٪ ٠٨،٦٣
• ترتيبالمفردات داخلالجملة :تركيب الجمله.	٠٠٢	٪٠١،٥٤	٠١٣	٪ ٠٥،٩١
• خلطصيغتين من أصل واحد	٠١٨	٪١٣،٨٥	٠٢٤	٪ ١٠،٩١
• اشتقاقصيغتين غير مستخدمة	٠١٠	٪٠٧،٧٠	٠٠٨	٪ ٠٣،٦٤
• اهمالبا، النسب	٠٠٤	٪٠٣،٠٨	٠٠٤	٪ ٠١،٨٢
• اسناد الفعل الىغيرمايقتضيه السياق	٠٠١	٪٠٠،٧٧	٠٠٢	٪ ٠٠،٩١
الاخطاء الدلاليه:	٠٣٤	٪٠٨،٠٢	٠٥٠	٪ ٠٦،٨٧
• حذف كلمة او أكثر ممايقتضيهالسياق	٠٠٦	٪١٧،٦٥	٠١٨	٪ ٣٦،٠٠
• زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيه السياق	٠٠٦	٪١٧،٦٥	٠٠٩	٪ ١٨،٠٠
• استخدام كلمةبدلا من اخرى تناسب السياق : معجم	٠٢٢	٪٦٤،٧١	٠٢٣	٪ ٤٦،٠٠
اخطاء أخـــرى:	٠٩٨	٪٢٣،١١	١٣٨	٪ ١٨،٩٦
• عدم استخدام أدوات الربط	٠٣٦	٪٣٦،٧٣	٠٤٥	٪ ٣٢،٦١
• عدم استخدام علامات الترقيم	٠٤٣	٪٤٣،٨٨	٠٦٨	٪ ٤٩،٢٨
• عدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح	٠١٢	٪١٢،٢٥	٠١٣	٪ ٠٩،٤٢
• عدم استخدام نظام الفقرات	٠٠٧	٪٠٧،١٤	٠١٢	٪ ٠٨،٧٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويتضح من الجدول رقم(٤) أن مجموع الاخطاء الكتابية التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة اليرموك (٧٢٨) خطأ ، في حين اقتصرت لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية على (٤٢٤) خطأ . وبالرجوع الى عدد الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير لدى المتعلمين في الجامعتين ، تبين ان عددها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (١٣٢٩) كلمه ، وبذا تكون نسبة الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في جامعة اليرموك (٥٤،٧٨٪) من مجموع الكلمات ، أي أن أكثر من نصف الكلمات المكتوبة كانت تتضمن أخطاء من نوع ما . غير ان الامر ليس كذلك بالنسبة الى المتعلمين في الجامعة الاردنية ، حيث بلغ مجموع أخطائهم (٤٢٤) خطأ ، و مجموع كلماتهم المكتوبة (١٥٣٣) كلمه أي بنسبة (٢٧،٦٦٪) من مجموع الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير . و هكذا يمكن القول بأن الاخطاء التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة اليرموك بلغت ضعف الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في الجامعة الاردنية .

ويكشف الجدول رقم(٤) عن اتساق واضح في انواع الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في الجامعتين الاردنية واليرموك ، حيث نجد أن الاخطاء الاملائية تحتل المرتبة الاولى من الاخطاء المرتكبة لدى المتعلمين في كلتا الجامعتين ، غير انها تبرز بصورة أكثر وضوحا لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٤٣،٩٦٪) منها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٣٨،٢١٪) . ويمكن القول بان اكثر الاخطاء الاملائية التي ارتكبها المتعلمون في جامعة اليرموك تكرارا هي أخطاء اهمال همزة القطع ، حيث بلغ مجموعها (١٤٠) خطأ أي بنسبة (٤٣،٧٥٪) من مجموع الاخطاء الاملائيه . ويبدو ان الامر كذلك لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية ، حيث تحتل أخطاء اهمال همزة القطع المرتبة الاولى في الاخطاء الاملائية المرتكبه ، فقد بلغ مجموعها (٤٦) خطأ ، أي بنسبة (٢٨،٤٠) . وتحتل المرتبة الثانية من الاخطاء الاملائية للمتعلمين في كل من الجامعتين اخطاء الاعجام ، حيث بلغ عدد هذه الاخطاء لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٥٦) خطأ أي بنسبة (١٧،٥٠٪) من مجموع الاخطاء الاملائية ، في حين بلغ عددها (٢٩) خطأ لدى متعلمي الجامعة الاردنية ، أي بنسبة (١٧،٩٠٪) من مجموع الاخطاء الاملائية لديهم . وتأتي أخطاء الصوامت في المرتبة الثالثة لدى متعلمي الجامعتين ، تليها اخطاء الحذف و الزيادة لدى المتعلمين في جامعة اليرموك وأخطاء رسم الحروف لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية . هذا ومن الجدير بالذكر أن أقل الاخطاء الاملائية تكرارا لدى المتعلمين في الجامعتين هي أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعد

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الاملاء ، حيث لم يرتكب هذا النوع من الاخطاء أي متعلم في الجامعة الاردنية ، في حين أن واحدا من متعلمي جامعة اليرموك كان قد ارتكبه • كما يلاحظ ايضا ندرة أخطاء ابدال موضعي حرفين متتاليين لدى متعلمي جامعة اليرموك ومتعلمي الجامعة الاردنيه •

ويبين الجدول رقم (٤) أن الاخطاء التركيبية تحتل المرتبة الثانية من مجموع الاخطاء التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (١٣٠)خطأ ، أي بنسبة (٣٠،٦٦٪) من مجموع أخطائهم • كما بلغ عددها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٢٢٠) خطأ أي بنسبة (٣٠ر٢٢٪)من مجموع أخطائهم • وبالرجوع الى الجدول رقم(٤) يتضح ان غالبية الاخطاء التركيبية التي وقع فيها متعلمو كل من الجامعتين هي من نوع الاخطاء النحوية حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (١٨٢) خطأ ، أي بنسبة (٨٢،٧٣٪) من مجموع الاخطاء التركيبية ، فيحين بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية(٩٧) خطأ ، أي بنسبة (٧٤،٦٢٪) من مجموع الاخطاء التركيبية ومن اكثر الاخطاء النحوية تكرارا التعريف و التنكير ، تلتها اخطاء حروف المعاني من حذف وزيادة او ابدال ، ثم اخطاء التذكير والتأنيث ، فأخطاء الاعراب ، فأخطاء الافراد والتثنيه والجمع ، فأخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة ، وأخيرا أخطاء استخدام الضمائر من حذف او زيادة أو ابدال • غير ان الامر ليس كذلك بالنسبة الى المتعلمين في الجامعة الاردنية ، حيث كانت اكثر الاخطاء النحوية تكرارا لديهم هي اخطاء الاعراب ، تلتها أخطاء التعريف والتنكير فأخطاء حروف المعاني من حذف او زيادة او ابدال ، فأخطاء التذكير والتأنيث فأخطاء استخدام الضمائر من حذف أوزيادة أو ابدال ، فأخطاء الافراد والتثنيه والجمع ، وأخيرا أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة • اما بالنسبة للاخطاء الصرفية فتحتل المرتبة الثانية من الاخطاء التركيبية • ولعل المستعرض للجدول رقم(٤) يلمس الاتساق في ترتيب انواع الاخطاء الصرفية لدى المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ، حيث تبين ان اكثر الاخطاء الصرفية تكرارا لديهم أخطاء خلط صيغتين من أصل واحد ، تليها أخطاء اشتقاق صيغة غير مستخدمة ، فاهمال ياء النسب ، وأخيرا اخطاء اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق •

اما الاخطاء الاخرى فتحتل المرتبة الثالثة من مجموع الاخطاء التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ، حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٩٨) خطأ ، أي بنسبة (٢٣،١١٪) من مجموع اخطائهم ، في حين انها بلغت (١٣٨)خطأ

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أي بنسبة (١٨،٩٦٪) لدى المتعلمين في جامعة اليرموك . كما تبين ان هناك اتساق في ترتيب انواع الاخطاء الاخرى لدى المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ، ويمكن القول بأن أكثر الاخطاء الاخرى تكرارا لدى المتعلمين في كل من الجامعتين هي أخطاء استخدام علامات الترقيم حيث بلغ مجموعها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٦٨) خطأ ، أي بنسبة (٤٩،٢٨٪) من مجموع الاخطاء الاخرى و(٤٣) خطأ لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية ، أي بنسبة (٤٣،٨٨٪). ويلي هذا النوع من الاخطاء عدم استخدام أدوات الربط ، فقد تبين ان مجموع هذه الاخطاء لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٣٦) خطأ أي بنسبة (٣٦،٧٣٪) من مجموع الاخطاء الاخرى في حين انها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٤٥) خطأ أي بنسبة (٣٢،٦١٪). ومن الاخطاء الاخرى اخطاء استخدام بداية الفقرة ، حيث بلغ مجموعها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (١٢) خطأ ، أي بنسبة(١٢،٢٥ ٪) من مجموع الاخطاء الاخرى ، و(١٣) خطأ لدى المتعلمين في جامعة اليرموك ، أي بنسبة (٩،٤٢٪) من مجموع الاخطاء الاخرى . وقد ظهر ان اقل الاخطاء الاخرى تكرارا لدى المتعلمين في كل من الجامعتين هي أخطاء استخدام نظام الفقرات ، حيث بلغ مجموعها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٧) أخطاء ، أي بنسبة (٧،١٤٪) من مجموع الاخطاء الاخرى ، ولدى المتعلمين في جامعة اليرموك (١٢) خطأ ، أي بنسبة (٨،٧٠٪) من مجموع الاخطاء الاخرى .

ويكشف الجدول رقم (٤) أن اقل انواع الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في كل من الجامعتين تكرارا هي الاخطاء الدلالية، حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٣٤) خطأ ، أي بنسبة (٨،٠٢٪) ولدى المتعلمين في جامعة اليرموك (٥٠) خطأ ، أي بنسبة (٦،٨٧٪) من مجموع الاخطاء. ويكشف الجدول نفسه عن اتساق في ترتيب الاخطاء الدلالية لدى المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك هي أخطاء استعمال كلمة بدلا من أخرى ، حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية (٢٢) خطأ ، أي بنسبة (٦٤،٧١٪) من مجموع الاخطاء الدلالية ولدى المتعلمين في جامعة اليرموك(٢٣)خطأ أي بنسبة (٤٦٪) من مجموع الاخطاء الدلالية . وتحتل المرتبة الثانية من الاخطاء الدلالية أخطاء حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق ، حيث بلغ عددها لدى المتعلمين في جامعة اليرموك (١٨) خطأ ، أي بنسبة (٣٦٪) من مجموع الاخطاء الدلالية . كما بلغ عددها لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

(٦) أخطاء ، أي بنسبة (١٧،٦٥٪) من مجموع الاخطاء الدلالية . وأخيرا ، فان اقل الاخطاء الدلالية تكرارا هي أخطاء زيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق ، حيث بلغ عددها (٩)أخطاء ، أي بنسبة (١٨٪) من مجموع الاخطاء الدلالية لدى المتعلمين في جامعة اليرموك ، و (٦) أخطاء ، أي بنسبة(١٧،٦٥٪ من مجموع الاخطاء الدلالية لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث " هل تختلف أنواع الاخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ؟

وللاجابة عن هذا السؤال ، تم حساب تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستويين المتوسط والمتقدم ، كما تم حساب النسب المئوية لكل نوع من انواع هذه الاخطاء . ويبين الجدول رقم(٥) هذه البيانات .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

جـدول رقم (٥)

يبين تكرارات الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستويين المتوسط والمتقدم والنسب المئوية لكل نوع من هذه الاخطاء :

تصنيف الاخطاء وانواعها	المستوى المتوسط التكرار	المستوى المتوسط النسبة المئوية	المستوى المتقدم التكرار	المستوى المتقدم النسبة المئوية
الاخطاء الاملائيه	١٦٢	١٧ر٨٠٪	٣٢٠	١٦ر٣٩٪
• اهمال همزة القطع	٠٤٩	٥ر٣٨٪	١٣٧	٧ر٠٢٪
• الاعجام	٠٣٣	٣ر٦٣٪	٠٥٢	٢ر٦٦٪
• الصوامت: ابدال حرف بحرف آخر	٠٢٧	٢ر٩٧٪	٠٤٤	٢ر٢٥٪
• الصوائت: اطالة الصوائت القصيره أوتقصير الصوائت الطويله	٠٢١	٢ر٣٠٪	٠٣٤	١ر٧٥٪
• الحذف والزيادة : حذفا وزيادة حرف أو مقطع.	٠١٦	١ر٧٦٪	٠٢٦	١ر٣٣٪
• رسم الحروف	٠١٦	١ر٧٦٪	٠٢٠	١ر٠٢٪
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	٠٠٠	٠ر٠٠٪	٠٠٦	٠ر٣١٪
• كتابة الهمز قبخلاف قواعد الاملاء	٠٠٠	٠ر٠٠٪	٠٠١	٠ر٠٥٪
الاخطاء التركيبيه :	١١٧	١٢ر٨٦٪	٢٣٣	١١ر٩٤٪
• التعريف والتنكير	٠٢٦	٢ر٨٦٪	٠٥٦	٢ر٨٧٪
• التذكير والتأنيث	٠١٣	١ر٤٣٪	٠٣٦	١ر٨٤٪
• حروف المعاني: حذفا أوزيادة وابدال حرف بآخر	٠٢٠	٢ر٢٠٪	٠٤٢	٢ر١٥٪
• استخدام الضمائر : حذف اوزيادة أو ابدال ضمير بآخر	٠٠٤	٠ر٤٤٪	٠٠٦	٠ر٣١٪
• الافراد والتثنيه والجمع	٠٠٧	٠ر٧٧٪	٠١١	٠ر٥٧٪
• الاعراب	٠١٩	٢ر٠٨٪	٠٢٤	١ر٢٣٪
• ترتيب المفردات داخل الجملة : تركيب الجمله.	٠٠٤	٠ر٤٤٪	٠١١	٠ر٥٧٪
• خلط صيغتين من أصل واحد	٠١٣	١ر٤٣٪	٠٢٩	١ر٤٨٪
• اشتقاق صيغه غير مستخدمة	٠٠٧	٠ر٧٧٪	٠١١	٠ر٥٧٪
• اهمال ياء النسب	٠٠٤	٠ر٤٤٪	٠٠٤	٠ر٢٠٪
• اسناد الفعل الى غير مايقتضيه السياق	٠٠٠	٠ر٠٠٪	٠٠٣	٠ر١٥٪
الاخطاء الدلاليه :	٠٣١	٣ر٤١٪	٠٥٣	٢ر٧١٪
• حذف كلمة او أكثر مما يقتضيه السياق	٠١٢	١ر٣٢٪	٠١٢	٠ر٦١٪
• زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيه السياق	٠٠٦	٠ر٦٦٪	٠٠٩	٠ر٤٦٪
• استخدام كلمة بدلا من اخرى تناسب السياق : صعجم	٠١٣	١ر٤٣٪	٠٣٢	١ر٦٤٪
اخطاء أخـــرى:	١٤١	١٥ر٤٩٪	٠٩٥	٤ر٨٧٪
• عدم استخدام أدوات الربط	٠٤٤	٤ر٨٣٪	٠٣٧	١ر٩٠٪
• عدم استخدام علامات الترقيم	٠٦٦	٧ر٢٥٪	٠٤٥	٢ر٣٠٪
• عدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح	٠١٦	١ر٧٦٪	٠٠٩	٠ر٤٦٪
• عدم استخدام نظام الفقرات	٠١٥	١ر١٥٪	٠٠٤	٠ر٢٠٪
• مجموع الاخطاء	٤٥١		٧٠١	
• عدد الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير	٩١٠		١٩٥٢	
• النسبة المئوية لمجموع الاخطاء		٥٦ر٤٩٪		٩١ر٣٥

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويتضح من الجدول رقم(٥) ان مجموع الاخطاء التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتوسط (٤٥١) خطأ ، بينما كان مجموع ما ارتكبه متعلموا المستوى المتقدم (٧٠١)خطأ . وبالرجوع الى عدد الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير الكتابي ، وجد ان عددها لدى المتعلمين في المستوى المتوسط (٩١٠) ، ولدى المتعلمين في المستوى المتقدم (١٩٥٢) كلمة. ويتضح ان نسبة الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في المستوى المتوسط (٤٩،٥٦٪) من مجموع الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير الكتابي ، وهي تزيد عن نسبة الاخطاء التي ارتكبها متعلموا المستوى المتقدم والتي بلغت (٣٩،٥٪) . وبذا يمكن القول بانه كلما تقدم المستوى الدراسي للمتعلم ، تقل نسبة الاخطاء الكتابية لديه.

ويتبين من الجدول رقم(٥) ان أكثر الاخطاء الكتابية تكرارا لدى المتعلمين في كل من المستويين المتوسط والمتقدم هي الاخطاء الاملائية ، حيث بلغ مجموعها لدى المتعلمين في المستوى المتوسط (١٦٢) خطأ . وبالرجوع الى عدد الكلمات المكتوبة في مواضيع التعبير الكتابي لدى هؤلاء المتعلمين ، تبين ان نسبة هذا النوع من الاخطاء (١٧،٨٠٪). غير ان هذه النسبة لدى المتعلمين في المستوى المتقدم تبلغ (١٦،٣٩٪) وهذا يدل على انه كلما تقدم المستوى الدراسي للمتعلم ، تقل نسبة الاخطاء الاملائية في كتاباته . ويتبين من الجدول ان أكثر الاخطاء الاملائية تكرارا لدى المتعلمين في المستوى المتوسط هي أخطاء اهمال همزة القطع حيث بلغ مجموعها (٤٩) خطأ ، أي بنسبة (٥،٣٨٪) من مجموع الكلمات المكتوبة . كما أن هذا النوع من الاخطاء كان أكثر الاخطاء الاملائية تكرارا لدى المتعلمين في المستوى المتقدم أيضا ، حيث بلغ مجموع اخطائهم (١٣٧) خطأ ، أي بنسبة (٧،٠٢٪) من مجموع الكلمات المكتوبة في مواضيعهم التعبيرية . أي أن نسبة أخطاء اهمال همزة القطع زادت بتقدم المستوى الدراسي ، وهذا يدعو الى التساؤل ، اذ المفروض أن تكون النتيجة عكس ذلك وقد يكون سبب ذلك عدم تحرز طلبة المستوى المتقدم والمغالاة في الثقة في النفس والسرعه . وتحتل أخطاء الاعجام المرتبة الثانية من حيث تكرار الاخطاء الاملائية في كل من المستويين المتوسط والمتقدم ، ولكن بنسب مختلفة ، فقد بلغ عددها في المستوى المتوسط (٣٣) خطأ بنسبة (٣،٦٣٪) من مجموع الكلمات المكتوبة ، بينما بلغ عددها (٥٢) خطأ في المستوى المتقدم أي بنسبة (٢،٦٦٪) من مجموع الكلمات المكتوبة في مواضيعهم التعبيرية ، أي أن نسبة الخطأ قلت بتقدم المستوى الدراسي . ثم جاءت أخطاء الصوامت ـ ابدال حرف بحرف آخر ـ في المرتبة الثالثة في كلا المستويين ولكن بنسب

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مختلفه حيث قلت النسبة بتقدم المستوى الدراسي • وتأتي أخطاء الحذف والزيادة في المرتبة الرابعة من حيث التكرار لدى طلبة المستوى المتقدم ، بينما احتلت المرتبة الرابعة لدى طلبة المستوى المتوسط كل من : أخطاء الحذف والزيادة ، ورسم الحروف ، وتقصير الصوائت الطويلة • وجاءت أخطاء رسم الحروف في المرتبة الخامسة لدى طلبة المستوى المتقدم ، تلتها أخطاء تقصير الصوائت الطويلة واطالة الصوائت القصيرة ، ثم أخطاء ابدال موضعي حرفين متتاليين ، وأخيرا أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء ، حيث كان عدد الاخطاء فيها (١)، بنسبة (٠٥،٠٪) ، أي لم يرتكب هذا النوع من الاخطاء سوى دارس واحد • هذا وقد خلا المستوى المتوسط من النوعين الاخيرين من الاخطاء التي ارتكبها طلبة المستوى المتقدم ، و هما ابدال موضعي حرفين متتاليين وكتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء • وقد يعود سبب ارتكاب متعلمي المستوى المتقدم لاخطاء ابدال موضعي حرفين متتاليين الى السرعة خلال عملية الكتابه •

كما يتبين من الجدول رقم(٥) أيضا ان الاخطاء التركيبية تحتل المرتبة الثانية من حيث تكرارات الاخطاء في التعبير الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم ، حيث بلغ مجموعها (٢٣٣) خطأ بنسبة وقدرها (١١،٩٣٪) من مجموع الكلمات المكتوبة في مواضيعهم التعبيرية • ولكن هذا النوع من الاخطاء احتل المرتبة الثالثة لدى المتعلمين في المستوى المتوسط ، حيث بلغ مجموع أخطائهم (١١٧) خطأ ، أي بنسبة (١٢،٨٦٪) من مجموع الكلمات المكتوبه • وهذا يدل على أن نسبة الاخطاء الاجمالية في هذا النوع تقل بتقدم المستوى الدراسي للمتعلمين • ويتبين من الجدول ان أكثر الاخطاء التركيبية تكرارا لدى المتعلمين في كلا المستويين المتوسط والمتقدم ، هي أخطاء التعريف والتنكير ، أي : تنكير ما يقتضي السياق تعريفه ، أو تنكير الموصوف ، أو تنكير البدل ، أو حذف (ال) التعريف حين يقتضيها السياق ، أو زيادتها حين لا يقتضيها السياق • وقد بلغ عدد هذا الاخطاء لدى متعلمي المستوى المتوسط (٢٦) خطأ ، أي بنسبة (٢٢،٢٢٪) من مجموع الكلمات المكتوبة • كما بلغ عدد هذا النوع من الاخطاء لدى متعلمي المستوى المتقدم (٥٦) خطأ ، أي بنسبة (٢٤،٠٣٪) ، و هذا يبين أن نسبة هذا النوع من الاخطاء لدى متعلمي المستوى المتقدم أعلى منها لدى متعلمي المستوى المتوسط • وكذلك الحال بالنسبة الى أخطاء استخدام حروف المعاني ، والتي احتلت المرتبة الثانية من حيث تكرار الاخطاء وقد بلغ مجموع الاخطاء لدى دارسي المستوى المتوسط (٢٠) خطأ ، بنسبة (١٧،١٪)، و(٤٢) خطأ لدى دارسي المستوى المتقدم ، أي بنسبة (١٨،٠٢٪)كما احتلت أخطاء الاعراب المرتبة الثالثة لدى دارسي المستوى

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المتوسط ، حيث بلغ مجموع اخطائهم (١٩) خطأ ، بنسبة وقدرها (١٦،٢٣٪)من مجموع الكلمات المكتوبة ٠ هذا في حين احتلت أخطاء التذكير والتأنيث المرتبة الثالثة لدى دارسي المستوى المتقدم ، فقد بلغ مجموع اخطائهم (٣٦) خطأ ، أي بنسبة وقدرها (١٥،٤٥٪)، وهي أخطاء عدم المطابقة في التأنيث والتذكير للصفة و الموصوف ، أو المبتدأ والخبر ، أو اسم الاشارة والمشار اليه ، أو العدد والمعدود أو الفعل والفاعل ، أو الضمير ٠ كما أن أخطاء التذكير والتأنيث ، وأخطاء خلط صيغتين من أصل واحد ، قد احتلتا المرتبة الرابعة من حيث التكرار ، لدى متعلمي المستوى المتوسط ، فقد بلغ مجموع الاخطاء في كل منهما (١٣) خطأ ، أي بنسبة (١١،١١٪) من مجموع الكلمات المكتوبة ٠ كما أن أخطاء خلط صيغتين من أصل واحد ــ الصرفية ــ قد احتلت المرتبة الرابعة من الاخطاء التركيبية ، لدى متعلمي المستوى المتقدم ، حيث بلغ مجموع الاخطاء (٢٩) خطأ ، أي بنسبة (١٢،٤٥٪) ، ثم تلتها أخطاء الاعراب في المرتبة الخامسة ، والتي بلغ مجموعها (٢٤) خطأ ، أي بنسبة (١٠،٣٠٪) ، اما أخطاء اشتقاق صيغ غير مستخدمة ، وهي من الاخطاء الصرفية ، فقد احتلت المركز الخامس لدى متعلمي المستوى المتوسط ، حيث بلغت نسبتها (٦٪) من مجموع الكلمات المكتوبة ، بينما احتلت المركز السادس لدى متعلمي المستوى المتقدم ، وكذلك أخطاء الافراد والتثنية والجمع ، و أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة ، وهي اخطاء نحوية ، حيث بلغت نسبة كل منها (٤،٧٢٪) من مجموع الكلمات المكتوبة ، ثم تلتها أخطاء استخدام الضمائر ونسبتها (٢،٥٧٪)٠ هذا وقد كانت أقل أنواع الاخطاء التركيبية تكرارا ، لدى متعلمي المستوى المتقدم ، هي اخطاء اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق ، وهي من الاخطاء الصرفية ، حيث بلغ مجموع أخطاء المتعلمين فيها (٣) أخطاء ، أي بنسبة (١،٢٨٪) ، بينما خلا المستوى المتوسط من هذا النوع من الاخطاء خلوا تاما ٠

ويبين الجدول رقم(٥) أن الاخطاء الاخرى تحتل المرتبة الثانية لدى متعلمي المستوى المتوسط وهي التي تشمل : أدوات الربط ، وعلامات الترقيم ، وبداية الفقرة ، ونظام الفقرات ، حيث بلغ مجموعها (١٤١) خطأ ، بنسبة وقدرها (١٥،٥٪) من مجموع الكلمات المكتوبة من قبل المتعلمين في هذا المستوى بينما احتل هذا النوع من الاخطاء المرتبة الثالثة لدى متعلمي المستوى المتقدم ، حيث بلغ مجموع اخطائهم فيه (٩٥) خطأ ، بنسبة وقدرها (٤،٨٧٪) من مجموع الكلمات التي كتبوها في موضوعاتهم التعبيرية ٠ ونلاحظ هنا فرقا شاسعا في نسبة الاخطاء بين أفراد المستويين٠ فقد ارتكب متعلمو المستوى المتوسط عددا كبيرا من الاخطاء في هذا النوع ، مقارنة بمتعلمي المستوى المتقدم، حيث

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

بلغت نسبة الاخطاء بينهما ١:٣ تقريبا . وهذا يدل بوضوح على ان أنواع الاخطاء الاخرى تقل بشكل ملحوظ بتقدم المتعلمين في المستوى الدراسي . ويلاحظ من الجدول ان هناك اتساقا تاما في هذا الصنف من الاخطاء لدى المتعلمين في كلا المستويين الوسط والمتقدم ، من حيث ترتيب أنواع الخطأ ، ولكن بنسب مختلفه . فقد احتلت الاخطاء المتعلقة بعدم استخدام علامات الترقيم المركز الاول في كلا المستويين ، وبلغت نسبتها لدى متعلمي المستوى المتوسط (٧،٢٥٪) من مجموع الكلمات المكتوبة ، بينما قلت هذه النسبة لدى متعلمي المستوى المتقدم الى (٢،٣٠٪) فقط . كما احتلت المركز الثاني الاخطاء المتعلقة بعدم القدرة على استخدام أدوات الربط ، حيث بلغت نسبتها لدى المتعلمين في المستوى المتوسط (٤،٨٣٪) ، في حين قلت الى (١،٩٠٪) لدى المتعلمين في المستوى المتقدم . ثم جاءت في المركز الثالث الاخطاء المتعلقة باستخدام بداية الفقرة ، حيث بلغت نسبتها (١،٧٦٪) لدى متعلمي المستوى المتوسط ، وقلت الى (٠،٤٦٪) لدى متعلمي المستوى المتقدم . اما الاخطاء المتعلقة بعدم استخدام نظام الفقرات ، فقد جاءت في المركز الاخير لدى متعلمي المستويين المتوسط والمتقدم ، حيث بلغت نسبتها لدى متعلمي المستوى المتوسط (١،٦٥٪) من مجموع كلماتهم ، بينما قلت الى (٠،٢٠٪) لدى متعلمي المستوى المتقدم .

و. يبين الجدول رقم(٥) ان الاخطاء الدلالية احتلت المرتبة الرابعة والاخيرة من الاخطاء الكتابية لدى المتعلمين في كلا المستويين المتوسط والمتقدم ، كما يلاحظ الاتساق التام في الاخطاء الدلالية لدى المستويين من حيث ترتيب نوع الخطأ ، و تكراراته ، ونسبته . فقد احتلت أخطاء المعجم - استعمال كلمة بدلا من كلمة أخرى تناسب السياق - المركز الاول من أخطاء الدلالة ، لدى متعلمي المستويين معا ، ولكن بنسب مختلفه ، حيث بلغت نسبة أخطاء متعلمي المستوى المتوسط (١،٤٣٪)، بينما بلغت نسبتها لدى متعلمي المستوى المتقدم (١،٦٤٪) . ثم احتلت أخطاء حذف كلمة او أكثر مما يقتضيه السياق ، المركز الثاني من أخطاء الدلالة ، حيث بلغت نسبته لدى متعلمي المستوى المتوسط (١،٣٠٪) من مجموع كلماتهم المكتوبة ، بينما انخفضت هذه النسبة لدى متعلمي المستوى المتقدم الى (٠،٦١٪) . وجاءت أخطاء زيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق لتحتل المركز الثالث والاخير من أخطاء الدلالة ، حيث كانت نسبتها لدى متعلمي المستوى المتوسط (٠،٦٦٪) من مجموع كلماتهم ، بينما انخفضت هذه النسبة الى (٠،٤٦٪) لدى متعلمي المستوى المتقدم .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" الفصل الخامس "

" مناقشة النتائج "

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمخضت عنها الدراسه • ولتيسير مناقشتها تم تقسيم هذا الفصل الى ثلاثة أجزاء ، يتناول كل جزء منها مناقشة النتائج التي تجيب عن سؤال من أسئلة هذه الدراسه • أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول " ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟ " •

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بأنواع الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها وبتكراراتها وبنسبها المئوية ، وجودعدة انواع من الاخطاء ، وهي : أخطاء املائيه ، وأخطاء تركيبية ـ نحوية وصرفية ، وأخطاء دلاليه ، وأخطاء أخرى ، على اختلاف في تكراراتها ونسبها المئوية • كما كشفت أن أكثر الاخطاء الكتابية تكرارا لدى المتعلمين هي الاخطاء الاملائية • حيث بلغ عددها (٤٨٢) خطأ أي بنسبة (٨٤ر٤١٪) من مجموع الاخطاء ، تلتها الاخطاء التركيبية (النحوية فالصرفية) ، حيث بلغ عددها (٣٥٠) خطأ أي بنسبة (٣٨،٣٠٪) من مجموع الاخطاء ، فالاخطاء الاخرى التي بلغ مجموعها (٢٣٦) خطأ أي بنسبة (٤٨،٢٠٪ من مجموع الاخطاء ، وأخيرا الاخطاء الدلالية ، والبالغة (٨٤) خطأ أي بنسبة (٣٠ر٠٧٪) من مجموع الاخطاء •

وتؤيد نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة من مثل دراسة أبو شنب (١٩٧٨) التي حللت أخطاء الانشاء للمتدربين السعوديين في شركة الارامكو والتي كشفت عن شيوع الاخطاء التركيبية من نحوية وصرفية في كتابات المتدربين من مثل أخطاء استخدام أدوات الوصل وأداة التعريف وحروف الجر والاشتقاق والضمائر • كما تؤيد نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة تادرس (١٩٨٠) التي حللت الاخطاء التركيبية في التعبير باللغة الانجليزية لدى طلبة السودان والتي أظهرت ان اكثر الاخطاء تواترا هي الاخطاء المتعلقة باستعمال الافعال وصياغة الجملة وترتيب كلمات الجمل وحروف الجر وأدوات التعريف وتداخل اللغة الام باللغة الثانيه • كما جاءت نتائج هذه الدراسة مؤيدة لنتائج دراسة العيسه (١٩٨٣) التي كشفت عن أن أكثر الاخطاء خطورة على فهم اللغة هي الاخطاء الاملائية ، تليها الاخطاء النحوية وأخيرا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي جرت في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٩٨٣) والتي هدفت الى تحليل الاخطاء اللغوية التحريرية لدى

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

طلاب المستوى المتقدم من دارسي العربية من غير الناطقين بها ، والتي كشفت عن وجود عدة أنـــــواع من الاخطاء اللغوية التحريرية هي : الاخطاء الاملائية والاخطاء الصوتية وأخطاء النحو ثم أخطاء الصـــرف فأخطاء دلالة الكلمة ، وأخيرا أخطاء التداخل بين اللغة الام واللغة الثانية على الترتيب • ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الام وتداخل اللغة العربية - المتعلمة - نفسها من مثل فرط التعميم او التعميم الزائد والقياس الخاطيء وتبسيط القواعد ،وأخطاء الاداء الناجمـــــة عن التعب أو القلق أو اللامبالاة أو نقص التدريب •

ويبين الجدول رقم(٣) أن أكثر انواع الاخطاء الكتابية تكرارا لدى متعلمي العربية من غيـــــر الناطقين بها هي الاخطاء الاملائية ، حيث بلغ عددها (٤٨٢) خطأ ، أي بنسبة (٤١،٨٤٪) من مجمـــــوع الاخطاء الكتابية • ويبين أن أكثر الاخطاء الاملائية تكرارا لدى المتعلمين اهمال همزة القطـــــــع حيث بلغت نسبتها (٣٨،٥٨٪) من مجموع الاخطاء الاملائية • ومن أمثلتها :(الى - إلى) ، (ان - إن) (ان - أن) • وقد يعزى السبب في ذلك الى جهل المتعلم بضرورة وضع الهمزة ، او عن اعتقـــــــاده الخاطيء بأنها همزة وصل لاتحتاج الى اشارة الهمزة ، أو تهربه من وضعها لعدم قدرته على التمييـــــز بينها وبين همزة الوصل تفاديا للوقوع في الخطأ • كما قد يعزى السبب الى الكتاب أو المعلم وذلـــك بعدم التركيز على كتابتها وتنبيه الطلاب لذلك•

وتحتل أخطاء الاعجام المركز الثاني من الاخطاء الاملائية من حيث تكراراتها ونسبتهـــــا المئوية فبلغت نسبتها (١٧،٦٣٪) من مجموع الاخطاء الاملائية • ومن أمثلة هذا النوع من الاخطـــــاء (يرور - يزور) ، (مسهور - مشهور) ، (هيهي - هي)، (تدكره - تذكره) ،(ماسيا - ماشيا) • وقد يعـــزى السبب في ذلك الى صعوبات الكتابة العربية ، فالاعجام من خصائص اللغة العربية ، وعندما تخلـــو لغة المتعلم الام من النقاط يشكل الاعجام مشكلة لديه فتكثر أخطاؤه الكتابيه • وهذا الخطأ يعـــزى الى تداخل اللغة المتعلمة•

ومن الاخطاء الاملائية البارزة ايضا أخطاء الصوامت ، ومنها أخطاء تمثل التداخل اللغوي ونقـــل الخبرة ، وسببها العادات اللغوية الراسخة لدى المتعلم من لغته الام والتي لا يمكن استئصالها •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويبدو هذا في استعمال وحدات صوتية اجنبية لنطق بعض الوحدات الصوتية العربية غير الموجودة في لغة المتعلم الاجنبية . وكان من المتوقع أن يقتصر هذا النوع من الاخطاء على النطق فقط ، ولكن واقع كتابات المتعلمين أثبت انتقاله من النطق الى الكتابة . ومن امثلة هذا النوع من الاخطاء التي وردت كتابات المتعلمين : (الا يد ـ العيد) ، (السياهي ـ السياحي) ، (كديمه ـ قديمه) ، (سلاح ـ صلاح) ، (النشتات ـ النشاطات) . وهذا يؤكد بعض ما ذهب اليه أتباع نظرية التقابل اللغوي ، بان المشكلات التي تواجه المتعلم هي نتيجة الاختلاف بين اللغة الاولى واللغة الثانية . ومن أخطاء الصوامت أيضا أخطاء المبالغة في التصويب ، وهي من أخطاء تداخل اللغة العربية ـ المتعلمة ـ نفسها ، وتحصل نتيجة ابداع صوت من أصوات اللغة العربية غير الموجودة في أصوات لغة المتعلم الام ، بأقرب الاصوات اليه من الاصوات لغته الام . وسبب هذا النوع من الاخطاء هو حرص المتعلم على عدم الوقوع في الخطأ ولشدّة حرصه يقع فيه . فالانجليزي متعلم العربية مثلا ، يشعر بأن بعض الاخطاء التي يرتكبها هو وأصدقاؤه من أبناء لغته سببها ابدال صوت من العربية /ع/ مثلا، بأقرب صوت اليه من لغته الام وهو /أ/، لذلك فهو يحرص على عدم الوقوع في خطأ هذا الابدال ، ولشدة حرصه يفعل العكس فيبدل الالف عينا . ومن أمثلة هذا النوع من الاخطاء التي وردت في كتابات المتعلمين (عتينا ـ أتينا) ، (أقلت ـ أكلت) ، فالخوف من الوقوع في الخطأ أحد الاسباب التي تؤدي بالمتعلم الى الوقوع في ذلك الخطأ .

أمّا أخطاء ابدال التاء المفتوحة تاء مربوطة أو العكس ، و هما في الواقع صامت واحد، ولكنهما تبعا للوظائف التي تؤديها ، رمزان اثنان لتمايز الكلمات المشتملة على علامة التأنيث بعضها عن بعض ، أو لتمايزها عن الافعال المتصلة بتاء الضمير ، وهذه الازدواجية في رسم التاء قد توقع المتعلم في حيرة من أمره ، فلا يدرى أي رمز من هذين الرمزين يعتمد في كتابته ، فيخطئ في الاملاء ، ويكتب التاء المفتوحة بدل المربوطة أو العكس . وقد يعزى السبب أيضا الى الافتقار الى الوظيفية والتاكمل اللغوي في مناهج وطرائق تدريس العربية .

وقد يعزى الخطأ أيضا الى التباس المفاهيم الصرفيّة في ذهن المتعلم . فالتاء في آخر الكلمة ترسم مربوطة أو مفتوحة حسب قواعد الصرف ، فترسم مفتوحة ان كانت من أصل الكلمة مثل بيوت ،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أو لحقت الفعل الماضي مثل كتبت ، أو لحقت الاسم الثلاثي الساكن العين مثل وقت ، أو لحقت جمع المؤنث السالم مثل سيدات ، أو لحقت احدى الكلمات المختومة ب / بت مثل كبريت • وترسم التاء مربوطة اذا كانت علامة تأنيث الاسم مثل صادقه ، أو لحقت بعض الصيغ الصرفية ، كصيغ المبالغه، وجموع التكسير وبعض المصادر مثل علامة ، قضاة ، مبادرة • فعدم معرفة المتعلم قواعد كتابة كل تاء منهما تؤدي به أن يلجأ الى تبسيط القواعد لنفسه ، فيكتب التاء المفتوحة تاء مربوطة أو العكس ، ومن الامثلة ما كتبه المتعلمون على هذا النوع من الاخطاء (زيارت - زيارة) ، وهي من أخطاء تداخل اللغة المتعلمة نفسها •

ومن الاخطاء التي تكررت بين المتعلمين بكثرة ، أخطاء الصوائت ، سواء منها اطالة الصوائت القصيره أو تقصير الصوائت الطويله • ومن أمثلة تقصير الصوائت الطويلة التي وردت في كتابات المتعلمين : (سنن - سنين) ، (سفرت - سافرت) ، (مهرجن - مهرجان)، (يعبرن - يعبرون) (كوّس - كؤوس) •ومن أمثلة اطالة الصوائت القصيرة : (العقابة - العقبة) ، (العاظيم - العظيم) ، (الرياض - الربض) ، (أسوادا - أسودا)• وقد يعزى الخطأ في ذلك الى عدم تمييز المتعلم بين الصوائت الطويلة والقصيرة ، فيخلط بين صائت طويل وآخر من جنسه ، أي يخلط بين حرف وحركة من جنسه • وقد يرجع سبب الخطأ الى اختلاف النبر والمقاطع بين اللغتين الام والعربيه •

وقد عرفت العرب ظاهرة انتقال الحركة القصيرة الى حركة طويلة من جنسها ، نطقا وكتابة وسط الكلمة وآخرها ، وأطلقت عليها اسم (مطل الحركات) ، وقد عبّر ابن جنّي في (الخصائص) عن هذه الظاهرة معللا أحد أسبابها بقوله " ولهذا اذا احتاج الشاعر اقامة الوزن مطل وأنشأ عنها حرفا من جنسها •

أما أخطاء رسم الحروف من مثل (بالضاعات - بالصناعات)،(أيغا - أيضا) ، (تستعليم - تستطيع) (مي - في) ، منفلر - منظر) • فيلاحظ ان معظمها وقع في حروف الاطباق (ص ، ض ، ط ، ظ) • وقد يعزى السبب في ذلك الى عدم انتباه المتعلم أثناء الكتابة ، أو الى سرعته في الكتابة ، أو الى عدم تركيز المعلم على صحة الرسم خلال عملية الكتابة ، أو الى نقص في التدريب على كتابة مثل هذه الحروف •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أمّا أخطاء ابداع موضعي حرفين متتاليين في الكلمة ، من مثل :(منهدشة ـ مندهشة) ، (مقعول ـ معقول) ، (قعلة ـ قلعة) ، فيعزى سببها الى سرعة المتعلم وعدم انتباهه أثناء الكتابة ٠

وبالنسبة الى أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء فقد كانت نتائجها مفاجئة ومثيرة للتساؤل ، اذ كان المتوقع أن تكون من أكثر أنواع الاخطاء تكرارا ، وهي شائعة بين أبناء العربية أنفسهم ، الا أن واقع كتابات المتعلمين أثبت عكس ذلك ٠ وقد يرجع سبب ذلك الى تركيز المناهج والكتب على قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة ، ويأتي التركيز على هذا النوع من الاخطاء نتيجة شيوعه بين أبناء العربيه ـ وقد تعزى قلة الاخطاء أيضا في كتابات المتعلمين بالنسبة لهذا النوع ، الى تنبه المتعلمين الى كثرة ورود مثل هذه الاخطاء ، وبالتالي تهربهم من كتابة الكلمات التي تحوى مثل هذه الهمزات تفاديا للوقوع في الخطأ ٠

ويبين الجدول رقم(٣) ان الاخطاء التركيبية تلي الاخطاء الاملائية بالنسبة لعدد تكراراتها ونسبها المئوية ٠ وقد تعزى الاخطاء التركيبية الى الجهل بالقواعد النحوية و الصرفية ، وعدم تمكن المتعلمين من تلك القواعد ، كما قد تعزى الى نقص في التدريب ، وهذا يستدعي تحسين الاساليب المتّبعة في التدريس ، لانها قد تكون السبب في عدم تمكن المتعلم من قواعد اللغة الاساسية ، وقد تعزى الاخطاء أيضا الى فرط التعميم ٠ والقياس الخاطيء ، أو عدم القدرة على التحليل وتطبيق القواعد ، كما قد تعزى الى المناهج التعليمية أيضا ٠

وهذا يتفق مع ما أشار اليه أبو شنب (١٩٧٨) من ان الاخطاء التي وقع فيها الطلبة هي تقديم الفعل وتوزيعه ، وأدوات الوصل ، وأدوات التعريف ، وحروف الجر ، والتوافق بين الفعل والفاعل ، والاشتقاق ، والضمائر ٠ ومع تادرس (١٩٨٠) التي بيّنت دراستها ان معظم الاخطاء تقع في كيفية استعمال الافعال وصياغة الجملة ، ونوع بناء الفعل ، وترتيب كلمات الجمل وحروف الجر وأدوات التعريف ٠

وقد بيّنت النتائج ان اكثر الاخطاء التركيبية هي الاخطاء النحوية ، ثم الاخطاء الصرفيّة٠ ومن أكثر الاخطاء النحوية التي ارتكبها المتعلمون ، أخطاء التعريف والتنكير ، أي الخطأ في استعمال

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أداة التعريف حيث بلغت نسبتها (٢٣،٤٢٪) من مجموع الاخطاء التركيبية ، ومن امثلتها (في اليوغسلافيا - في يوغسلافيا) ، (في القصر عمرة - في قصر عمرة) ، (من المركز اللغات - من مركز اللغات) ، (مدينة الجرش - مدينة جرش) ، وقد يعزى سبب هذا النوع من الاخطاء الى فرط التعميم أو القياس الخاطيء لدى المتعلم ، فقد تعلم أن يقول (في الاردن) مثلا ، فقاس عليها (في اليوغسلافيا) أو عمم استخدام (ال) التعريف مع جميع أسماء الدول والمدن بدون استثناء ، مثل (ذهبت الى الجرش - ذهبت الى جرش)، كما قد يعزى السبب أيضا الى نقل الخبرة من اللغة الام ، حيث ان لغات بعض المتعلمين لاتطرد فيها أداة التعريف و بعضها لاتحدث فيها المطابقة بين الصفة والموصوف من حيث أداة التعريف .

ومن الاخطاء النحوية التي كثر تكرارها أيضا لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ، أخطاء التذكير والتأنيث ، أي عدم المطابقة من حيث التأنيث والتذكير بين المبتدأ والخبر ، أو اسم الاشارة والمشار اليه ، أو الصفة والموصوف ، أو العدد والمعدود ، أو الفعل والفاعل ، أو الضمير والعائد عليه ، أو كان وخبرها ، أو اسم ان وخبرها ، ... الخ . ومن أمثلة أخطاء تذكير المؤنث التي وردت في كتابات المتعلمين (جرش مشهور - جرش مشهورة) ، (كان البتراء - كانت البتراء) ، (الشمس القوي - الشمس القويه) ، (هذا هو البتراء - هذه هي البتراء)، وقد يعزى السبب في كثرة هذا النوع من الاخطاء لدى المتعلمين الى التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الام الى اللغة العربية - المتعلمة - فمعظم لغات المتعلمين لاتفرق بين المذكر والمؤنث في حالة اسناد الفعل الى مذكر، أو اسناده الى مؤنث ، فهم لايؤنثون الفعل مع الاسم المؤنث ، ولا مع الضمائر ، ولا الاسماء الموصولة ولا أسماء الاشارة .فالاجنبي متعلم العربية عندما يكتب أمثلة من هذا النوع ، فهو يطبق فيها عاداته وخبراته اللغوية من لغته الام ، فيقع في الخطأ نتيجة تقابل انظمة اللغتين وتداخلهما . اما أخطاء تأنيث المذكر من مثل (المكان التي - المكان الذى) ، (في هذه برنامج - في هذا البرنامج) ، (قعلة الربده - قلعة الربض) ، (التاريخ مكتوبة - التاريخ مكتوب) ، فقد تعزى الى المبالغة في التصويب ، وهي من أخطاء تداخل اللغة المتعلمة نفسها ، فالمتعلم بدأ يدرك هذه الظاهرة التي تعلمها ، وهو يحرص على عدم الوقوع في هذا النوع من الاخطاء ، ولشدة حرصه يقع فيه .

واستخدام حروف المعاني جانب من جوانب التراكيب التي كثرت الاخطاء فيها وتنوعت من حذف

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أو زيادة أو ابدال حيث بلغت نسبتها (١٧،٧١٪) من مجموع الاخطاء التركيبية ، فاحتلت المرتبة الثانية بعد أخطاء التعريف والتنكير . ومن أمثلتها (وصلت في عمان - وصلت الى عمان) ، (أسرعت الىخروج عمان - أسرعت بالخروج من عمان) ، (فهكذا كنت اتصور - وهكذا كنت أتصور) ، (أفضله من جو المدن - أفضله على جو المدن) ، (من الاماكن السياحية أو الاثرية التيزرتها - من الاماكن السياحية والاثرية التيزرتها) . وقد تعزى كثرة الاخطاء في هذا النوع الىكثرة عدد الحروف ، واختلاف معانيها ، وظائفها وكيفية استعمالها . فينبغي على المتعلم أن يعرف معاني تلك الحروف وكيفية استعمالها ، و ومواضع استعمالها . أمّا أخطاء استخدام حروف العطف من نوع الحذف فقدتعزى الى التداخل اللغوى ونقل الخبرة من اللغة الام . حيث انهم يعطفون باستخدام الفصلة ، بدون حرف العطف فلا يذكرون الواو الا قبل المعطوف الاخير فقط . وقد كان هذا النوع من الاخطاء نادرا حيث ارتكبه متعلم واحد فقط. ومثالهالوحيد هو (فيه جمع لثلاثة أديان : يهوديه ، نصرانيه ، واسلاميه) . وقد يعزى سبب قلة ورود مثل هذا النوع من الاخطاء بين المتعلمين جميعا الى سهولة تعلم قاعدته في اللغة العربية .

اما أخطاء الافراد والتثنية والجمع ، فقد خلت منها كتابات المتعلمين وذلك لعدم كتابتهم شيئا يخص المثنى . قد يكون ذلك بمحض الصدفة ، حيث يقل استخدام هذا النوع في كتابات العرب أنفسهم ، وقد يكون ذلك متعمّدا لتفادي الوقوع في الخطأ .

أما أخطاء الافراد والجمع ، فقد تعزى الى نقل الخبرة من اللغة الام الى اللغة العربية ، فطبيعة بناء الجملة في اللغة العربية تختلف عنها في اللغات الاخرى ، وبعض لغات المتعلمين تعرف الجملة الاسمية ولا تعرف الجملة الفعليه ، فهم عندما يقدمون الفعل يضيفون اليه ملحقات الجمع ، فيقولون مثلا (يزورون الطلاب الاماكن الاثرية - يزور الطلاب الاماكن الاثرية) . وقد تعزى أخطاء عدم المطابقة - بين الفعل و الفاعل أو الصفة والموصوف ... الخ - من حيث الافراد والجمع الى عدم تمكن المتعلم من قواعد اللغة العربية بسبب نقص التدريب . ومن أمثلةهذا النوع من الاخطاء (يقيم السوّاح في الفنادق ويزور المتاحف - يقيم السوّاح في الفنادق ويزورون المتاحف) ، (١٥ سنين - ١٥ سنه) (كانوا كل الناس - كان كل الناس) ، (مع طلاب امريكي - مع طلاب امريكيين).

أمّا أخطاء استخدام الضمائر فقد كانت قليلة حيث بلغ مجموعها لدى جميع المتعلمين

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

عشرة أخطاء ومن امثلتها (وأسرع - وأسرعت) ، (وقد بنى - وقد بناها) ، (التي زرت و أعجبتنـــــي - التي زرتها وأعجبتني) ، (هو الذى كانه درسه - هو الذي كان يدرس)٠

اما ظاهرة الاعراب فقد وردت اخطاؤها بنسبة (١٢،٢٨٪) من مجموع أخطاء التراكيب وهي ظاهرة نلمسها بوضوح بين أبناء العربية أنفسهم ، وبين متعلميها من غير أبنائها ، وهذه الظاهرة خاصـــة باللغة العربية ٠ وقد يعزى سبب الوقوع فيها الى عدم تمكن المتعلم من قواعد اللغة العربية كعـــدم تمييزه زمن الفعل ، مثل (كان درس - كان يدرس) ، أو عدم معرفته قاعدة جزم الفعل المضارع المعتـــل الآخر مثل (لم اشتريت - لم أشترِ) ٠ أو من الاخطاء الخاصة بعلامات الاعراب أيضا ، والتي ارتكبهـــا متعلموا اللغة العربية من غير الناطقين بها ، رفع ما يجب جره مثل (وبعد ساعتان - وبعد ساعتيـــن)، ونصب ما يجب جره مثل (في الشرقَ - في الشرقِ) ، ورفع ما يجب نصبه ، مثل (شاهدت شعبُ - شاهـــدت شعباً) ، (أخذنا صوارٌ - أخذنا صوراً) ٠ وربما تعزى هذه الاخطاء الى الاداء ويعزى سببها الى التعـــب أو التردد والخوف وعدم ثقة المتعلم فيما يكتبه ، أو ضعف الذاكرة لديه ، أو اهماله ٠ وقد يعـــزى سبب الاخطاء الى ضعف القدرة على التحليل وتطبيق القواعد وهذا ينتج عن نقص التدريب ٠

ومن الاخطاء التركيبية التي وقع بها المتعلمون ، أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملـــة - تركيب الجملة - من مثل (جرش أثرية روميّة الاكمل في العالم - جرش أكمل الاثار الرومانية في العالم)، (تأثر الرومان الهندسة بالاردن - تأثرت الهندسة في الاردن بفن الرومان) ، (الذى اسمه لم أتذكر - الذى لم أتذكر اسمه)٠ وقد يعزى سبب هذا النوع من الاخطاء الى عدم تمكن المتعلم من قواعد علم التراكيب فـــي العربية ، حيث ان التراكيب تحتاج الى اطلاع واسع على الاساليب العربية الفصيحة ، مع محاولة تقليدهـــا بممارستها في التعبير الكتابي ٠

والاخطاء الصرفية جانب من جوانب أخطاء التراكيب ، وهي تمثل مشكلة لدى متعلمي اللغـــة العربية من غير الناطقين بها ، ومن أكثر الاخطاء الصرفية التي وردت في كتابات المتعلمين ، خلـــط صيغتين من أصل واحد ، حيث بلغت نسبتها (١٢٪) من مجموع أخطاء التراكيب ، ومن أمثلتها :(الاهمية - الهامة) ، (المدرسة - الدراسة) ،(بواضح - بوضوح) ، (ما سريع الوقت - ما أسرع الوقت) ، (الحيـاة القصرية - الحياة في القصر)٠ ثم أخطاء اشتقاق صيغة غير مستخدمة ، حيث بلغت نسبته (٥،١٤٪)مـــن

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مجموع أخطاء التراكيب ، ومن أمثلتها : (تعجبه ـ أعجبه) ، (السياحين ـ السيّاح) ، (نخـــذّ ـ نأخذ)، (الحياط ـ الحيطان) • وقد يعزى سبب هذا الاخطاء الى عدم معرفة المتعلم بقواعد الاشتقاق في الصـــرف أو عدم تمكنه منها ، والتباس المفاهيم الصرفية في ذهنه ، وهي من أخطاء تداخل اللغة العربيـــــة ـ المتعلمة ـ نفسها •

ويتضح من الجدول رقم(٣) أن الاخطاء التي صنّفت كأخطاء أخرى احتلت المرتبة الثالثة مـــــن مجموع الاخطاء التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها ، حيث بلغت نسبتهـــا (٢٠،٤٨٪) من مجموع الاخطاء • وكان اكثر انواع هذا الاخطاء تكرارا ، عدم استخدام علامات الترقيـم ، حيث بلغت نسبة هذا النوع من الاخطاء (٤٧،٠٣٪) من مجموع الاخطاء الاخرى ، وهي نسبة عالية جـــدا • وقد يعزى السبب في اهمال استخدامها الى عدم اهتمام المعلمين بها بشكل عام واعتبارها امرا ثانويـــا • وتبعا لذلك لايهتم بها المتعلم • وقد يعزى السبب الى المتعلم نفسه لتهربه من استخدامها ، لعـــدم معرفته بكيفيّة استخدامها بشكل صحيح •

ويبين الجدول رقم (٣) أيضا ان عدم استخدام أدوات الربط ، كانت من الاخطاء التي كثر تكرارهـا بين متعلمي العربية من غير الناطقين بها ، حيث بلغت نسبتها (٣٤،٣٢٪) من مجموع الاخطـــــاء الاخرى •وهذا النوع من الاخطاء يتكرر بين أبناء اللغة العربية أنفسهم • وقد يعزى السبب الى التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الام ، فالانجليز مثلا يعطفون بالفصلة دون استخدام أدوات الربط ، ولاتذكر الاداة الا قبل المعطوف الاخير ، ومن أمثلة هذا النوع من الاخطاء (يهودية ، نصرانية ، واسلاميـــة) بدلا من يهودية ، ونصرانية ، واسلامية) • وقد يعزى سبب الاخطاء الى الاداء ، فيكون سببها التعـــب ، أو التردد والخوف• وقد يعزى السبب الى تهرب المتعلم من كتابتها نتيجة لعدم معرفته التامـــة بمواطن استخدامها •

ويلاحظ من الجدو ل رقم(٣) ان أقل الاخطاء الكتابية تكرارا لدى المتعلمين هي الاخطـــــاء الدلالية ، حيث بلغت نسبتها (٧،٣٪) من مجموع الاخطاء التي ارتكبها متعلموا العربية من غيـــر الناطقين بها • ومن أكثر أخطاء الدلالة تكرارا لدى المتعلمين ، أخطاء المعجم ، أي استخدام كلمـــة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

لاتناسب السياق ، بدلا من كلمة أخرى تناسبه ، حيث بلغت نسبة هذا النوع من الاخطاء (٥٣،٥٧٪) من مجموع الاخطاء الدلالية ، وهي ناتجة عن أخطاء في تضمينات الكلمة المفردة . ومن أمثلة هذا النوع من الاخطاء التي وردت في كتابات المتعلمين (و أتينا هناك - ووصلنا هناك) ، (يفهم الثقافة جيد جدا - يفهم الثقافة فهماً جيداً) ، (الخلاص من وسيلة نقل - الحصول على وسيلة نقل) ، (ظننت لنفسي - قلت لنفسي) . وقد تعزى كثرة هذه الاخطاء الى ضعف حصيلة المتعلم من المفردات اللغوية ، فيلجأ الى استخدام كلمات غريبة لا تؤدي الدلالة . وقد تعزى الاخطاء الى نقص في التدريب . كما قد تعزى أيضا الى التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الام الى اللغة العربية - المتعلمة - وذلك نتيجة عدم معرفة الكلمة العربية فيكتبونها كترجمة عن لغتهم ، من مثل (بيطرة - البتراء) ، (مدينة جركو - مدينة أريحا) ، (سلدين - صلاح الدين) ، (أسر بترى - آثار البتراء) .

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " ما أنواع الاخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك ؟ " .

لقد كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بأنواع الاخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك وبتكراراتها ونسبها المئوية أن الاخطاء الاملائية تحتل المرتبة الاولى من الاخطاء التي ارتكبها المتعلمون في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك و أن الاخطاء التركيبية (النحوية فالصرفية) تحتلّ المرتبة الثانية من الاخطاء المرتكبه . اما الاخطاء الاخرى فتحتل المرتبة الثالثة ، في حين سجلت الاخطاء الدلالية أقل الاخطاء تواترا لدى المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية و اليرموك . وبذا يمكن القول بأن هناك توافقا تاما في ترتيب أنواع الاخطاء الكتابية بين المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك . وكذا الحال بالنسبة الى أنواع الاخطاء التي تندرج تحت كل من الاخطاء الاملائية ، والاخطاء الاخرى ، و الاخطاء الدلالية . غير ان الامر ليس كذلك فيما يتعلق بالاخطاء التركيبية فبينما تحتل الاخطاء النحوية المرتبة الاولى من الاخطاء التركيبية ، تلتها الاخطاء الصرفية ، نجد أن أنواع الاخطاء ، النحوية تتباين فيما بينها من حيث درجة تواترها وتكراراتها بين المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية و اليرموك . فعلى سبيل المثال - لا الحصر -

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يمكن القول بان أكثر الاخطاء النحوية تكرارا لدى المتعلمين في الجامعة الاردنية هي أخطاء الاعراب فالتعريف والتنكير ، في حين أن اخطاء الاعراب تحتل المرتبة الرابعة لدى المتعلمين في جامعة اليرموك . اما بالنسبة الى أنواع الاخطاء الصرفية ، فلعل المستعرض للجدول رقم(٤) يلمس الاتساق في ترتيبها لدى المتعلمين في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك .

ولما لم تعثر الباحثة على أيّة دراسة استخدمت فيها عينات من الجامعات المختلفه او من الجامعتين الاردنية واليرموك ، غدا من العسير أن تقارن بين نتائج دراستها هذه ونتائج الدراسات الاخرى التي اعتمدت الجامعة كمتغير فيها

ومن الملاحظ في نتائج هذه الدراسة ، ان نسبة الاخطاء الكتابية لدى متعلمي جامعة اليرموك أعلى منها لدى متعلمي الجامعة الاردنية . وقد يعزى سبب ذلك الى اختلاف عدد الساعات الدراسية في كل من الجامعتين الاردنية واليرموك فالمتعلمون في الجامعة الاردنية ، يتعلمون العربية بمعدل أربع ساعات صفيّة في كل يوم ، أي عشرين ساعة صفية كل أسبوع . وبما ان الدراسة في كل مستوى تمتد فصلا جامعيا واحدا ، أي ١٥-١٦ أسبوعا ، فيكون مجموع الساعات المتعلمة للفصل الواحد مابين ٣٠٠-٣٢٠ ساعة صفية لكل مستوى . فالمتعلم الذى أنهى المستوى المتقدم في الجامعة الاردنية ، يكون قدتعلم مابين ٩٠٠-٩٦٠ ساعة صفيه. بينما يختلف الوضع بالنسبة الى المتعلمين في جامعة اليرموك، فالمتعلمون في المستوى المتوسط ، يتعلمون العربية بمعدل أربع ساعات صفية فيكل يوم ، أي عشرين ساعة صفية كل أسبوع ، بمجموع ساعات يتراوح مابين ٣٠٠-٣٢٠ ساعة صفية . اما متعلموا المستوى المتقدم في جامعة اليرموك ، فانهم يتعلمون العربية بمعدل ثلاث ساعات صفية فيكل يوم ، أي ١٥ ساعة صفية كل أسبوع ، فيكون مجموع الساعات المتعلمة لهذا المستوى في جامعة اليرموك مابين ٢٢٥-٢٤٠ ساعه صفيه . فالمتعلم الذى أنهى المستوى المتقدم في جامعة اليرموك يكون قد تعلّم مابين ٨٢٥ - ٨٨٠ ساعة صفية . و بذا يكون المتعلم في الجامعة الاردنية قد تعلّم ما بين ٧٥-٨٠ ساعة صفية ، زيادة على عدد الساعات الصفية التي تعلمها المتعلم في جامعة اليرموك .

وقد يعزى سبب الاختلاف أيضا في عدد الاخطاء بين المتعلمين في الجامعة الاردنية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وجامعة اليرموك ، الى البيئة التي يتعلم فيها أفراد العينة اللغة العربية ، فالمتعلمون في الجامعة الاردنية يتعلمون اللغة العربية سنة كاملة في نفس الجامعة الاردنية ، بين أبناء اللغة العربية ، فهم يعيشون في بيئة اللغة العربية ، ويتعلمونها من أبنائها سماعاوحديثا داخل الصف وخارجه ، قبل دخولهم المستوى المتقدم . بينما المتعلمون في جامعة اليرموك عند التحاقهم بالمستوى المتقدم يكونون قد أمضوا سنة فيتعلم اللغة العربية في جامعاتهم الامريكية . أي أنهم تلقوا العربية في غير بيئتها ، فلم تسنح لهم الفرصة لسماع العربية والتحدث بها خارج الصف ، كما هو الحال مع المتعلمين في الجامعة الاردنية - بيئة اللغة - وهذا يبين مدى تأثير تعلم اللغة في بيئتها ، عن تعلمها في غير بيئتها .

كما قد يعزى السبب أيضا الى الكتاب التعليمي ، فهو في الجامعة الاردنية معد للتدريس في الاردن ، أما في جامعة اليرموك فهو معدّ للتدريس في أمريكا ويستخدم في الاردن .

اما بالنسبة الى ما ورد في الجدول رقم(٤) ، من تباين في ترتيب الاخطاء النحوية حيث احتلت أخطاء الاعراب المرتبة الاولى لدى متعلمي الجامعة الاردنية ، بينما احتلت المرتبة الرابعة لدى متعلمي جامعة اليرموك ، فقد يعزى السبب في ذلك الى اختلاف المناهج في كل من الجامعتين ، كما قد يعزى الى الاختلاف في طرق التدريس ، وقد يعزى السبب الى المتعلمين أنفسهم ، أفراد عينة الدراسه . كما قد يعزى السبب أيضا الى حجم العمل الكتابي الذى قام به المتعلمون في كل من الجامعتين .

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل تختلف أنواع الاخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ؟ " .

لقد بينت نتائج الدراسة المتعلقة بأنواع الاخطاء الكتابية باختلاف مستوى المتعلمين ان نسبة الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتقدم (٣٩،٥٪) تقل عنها لدى متعلمي المستوى المتوسط (٤٩،٥٦٪) . وهذا يعني انه بتقدم المستوى الدراسي للمتعلم ، تقل الاخطاء الكتابية لديه ولدى مقارنة أنواع الاخطاء الكتابية لدى المتعلمين في كل من المستويين المتوسط والمتقدم ، نجد أن نسبة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

هذا الاخطاء تقل كلما تقدم المستوى الدراسي وذلك فيما يتعلق بالاخطاء الاملائية (١٧،٨٪-١٦،٣٩٪) ، و الاخطاء التركيبية (١٢،٨٦٪ - ١١،٩٣٪) ، الاخطاء الدلالية (٣،٤٪ - ٢،٧١٪) و الاخطاء الاخرى (١٥،٥٪ -٤،٨٧٪) . وهذا يدل على ان مقدار التحسن في التعبير الكتابي لم يكن واسع المدى في أنواع الاخطاء الثلاثة الاولى ، في حين كان الامر كذلك في حال الاخطاء الاخرى ، حيث تناقصت نسبة أخطاء استخدام بداية الفقرة (١،٧٦٪ - ٠،٤٦٪) ، وأخطاء نظام الفقرات (١،٦٥٪-٠،٢٠٪) ، والاخطاء المتعلقة بعدم استخدام أدوات الربط (٤،٨٣٪ - ١،٩٠٪) ، والاخطاء المتعلقة بعدم استخدام علامات الترقيم (٧،٢٥٪ - ٢،٣٠٪) بتقدم المستوى الدراسي للمتعلم .

وجاءت نتائج هذه الدراسة مؤيدة لنتائج دراسة قاسم (١٩٨٣) التي حللت وصنفت الاخطاء التي تحدث في التراكيب والمفردات في موضوعات التعبير الكتابي باللغة الانجليزية ودرست علاقتها بالمستوى الدراسي . هذا وقد بينت نتيجة الدراسة ان المبتدئين في تعلم اللغة الاجنبية يرتكبون من الاخطاء أكثر مما يرتكبه المتقدمون ، خاصة فيما يتعلق منها بأخطاء حروف الجر واستخدامات (أل) التعريف وتركيب الجملة والمفردات كما جاءت نتائج هذه الدراسة مؤيدة لنتائج دراسة رمضان (١٩٨٦) التي حللت الاخطاء الاملائية في موضوعات الانشاء لدى طلبة الصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي في الاردن ، والتي بينت أن نسبة الاخطاء المرتكبة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي تقل عنها لدى طلبة الصف الثالث الاعدادي ، أي أنه بتقدم المستوى الدراسي للطلبة يتحسن آداؤهم وتقل أخطاؤهم الاملائية .

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء الاختلاف في أهداف برنامجي تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستويين المتوسط والمتقدم - فبينما يركز برنامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المتوسط على تدريب الطلبة على المهارات اللغوية الاربع (الاستماع، والمحادثه ، والقراءة ، و الكتابه) وتنميتها ، يهدف برنامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المتقدم الى تكامل المهارات اللغوية الاربع لدى المتعلم . كما يهدف الى تنمية القدرات اللغوية - منها القدرة الكتابية - بحيث يغدو المتعلم قادرا على الكتابة بصورة أكثر فاعلية وأكثر وظيفيه من ذي قبل . وعليه ، فان من المتوقع أن تقل نسبة الاخطاء الكتابية لدى المتعلمين في المستوى المتقدم عنها لدى المتعلمين في المستوى المتوسط .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

١- اجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل مجتمعات مختلفة وعينات أكبر ، وذلك للوقوف على جميع أنواع الاخطاء الكتابية وتكراراتها لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ، لمعرفة أسبابها ، ووضع خطة لعلاجها مبنية على واقع علمي مدروس .

٢- اجراء دراسات علمية تتحرى المشكلات التي تواجه الطلبة - متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها أثناء تعلمهم للغة ، عن طريق اشراك الطلبة الفعلي للافصاح عن حاجاتهم ومشكلاتهم.

٣- أخذ الاخطاء الكتابية الواردة في هذه الدراسة بعين الاعتبار عن وضع المناهج وتأليف الكتب بحيث تتضمن تدريبات دقيقة ومتنوعة لعلاج أنواع الاخطاء الواردة في الدراسة حسب خطة مدروسة من قبل متخصصين في هذا المجال .

٤- العمل على جعل اللغة العربية لغة مخدومة والتأكيد على وظيفية اللغة.

٥- العمل على الضبط الدقيق للمهارات اللغوية في المستويات المختلفه للدارسين والتراكم والتتابع والترابط والتدرج المنظم في منهجة هذه المهارات .

٦- استخدام التقنيات والتجهيزات المخبرية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" المراجـــع العربيـــــه "

ابراهيم ، عبدالعليم (١٩٦٦) • الموجة الفني لتدريس اللغة العربية ، دار المعارف ، مصر •

ابن جني ، أبو الفتح ، عثمان (١٩٥٢) • الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتـــــب ، القاهـــره•

ابن فارس ، أحمد(١٩٦٣) الصاحبي في فقهاللغة وسنن العرب في كلامها ، تحقيق الدكتـــــور مصطفى الشويحت ، بيروت •

أبو شنب ، علي (١٩٧٨) • تحليل الاخطاء في الاشياء ، دراسة للطلبة السعوديين في شركـــــة أرامكو ، رسالة ماجستير، الجامعه الاردنيه •

أبو عوده ، عوده (١٩٨٦) • تتبع الاخطاء الكتابية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثـــــة الاولى في محافظة عمان العاصمه ، رسالة ماجستير ، الجامعه الاردنيه •

البشير ، وفخر الدين ، هاشم (١٩٨٤) • تعليم التعبير للناطقين بلغات أخرى ، مجلة اقرأ ، العدد الثاني ، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ، مكة المكرمة ، ص٤٢٧-٤٦٥•

تادرس ، انجيل (١٩٨٣) • مذكرات في تحليل الاخطاء ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربيـــة ، الخرطوم •

الجاحظ ، عمرو (١٩٦٨) • البيان والتبيين ، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون ، الطبعه الثالثه ، القاهره•

جنزرلي ، رياض ، وسليمان ، محمد (١٩٨٥) • المرجع في الكتابة العربيه ، جامعة أم القـــرى، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ، مكة المكرمة •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الحديدي ، علي (١٩٦٧) • مشكلةتعليم اللغة العربية لغير العرب ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، القاهره •

خرما ، نايف ، وحجاج ، علي (١٩٨٨)• اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفه المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت •

الخولي ، محمد علي (١٩٨٢) • أساليب تدريس اللغة العربية ، المملكة العربية السعودية، الطبعة الاولى ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض •

الراجحي ، عبده (١٩٧٤) • فقه اللغة في الكتب العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت •

رمضان ، صالح (١٩٨٦) • دراسة الاخطاء الاملائية التي يرتكبها طلاب الصف الثالث الاعدادى والثالث الثانوي في الاردن من خلال نص ، رسالة ماجستير مقدمه الى جامعة اليرموك •

السيد ، محمود (١٩٨٤) • في طرائق تدريس اللغة العربية ، جامعة دمشق ، سوريا •

شحاته ، حسن (١٩٨٤) • أساسيات في تعليم الاملاء ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهره•

شهاب ، ابراهيم (١٩٨٦) • عمليات الكتابة باللغة الانجليزية عند طلبة الصف الثانوى الثاني العلمي في الاردن ، رسالة ماجستير مقدمه الى جامعة اليرموك •

صيني ، محمود والامين ، محمد (١٩٨٢)• التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض •

صيني ، محمود وآخرون (١٩٨٣) • مرشد المعلم في تدريس العربية لغير الناطقين بها • مكتب التربية العربي لدول الخليج •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

طعيمه ، رشدى (١٩٨٢) • الاسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، جامعة أم القرى وحدة البحوث والمناهج ، مكة المكرمة •

طلفاح ، علي (١٩٨٤) • منهج اللغة العربية للمبتدئين الاجانب في الاردن - تحليل وتقويم • رسالة ماجستير غير منشوره ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، الخرطوم •

عبد الحق فواز (١٩٨٢) • تحليل الاخطاء القواعدية في انشاء طلبة المرحلة الثانوية في الاردن ، رسالة ماجستير مقدمه الى جامعة اليرموك •

عبدالحليم ، احمد (١٩٨٢) •البحث التربوى في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، العدد الاول ، الخرطوم •

عمايره ، خليل (١٩٨٥) • النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي : المجلة العربية للدراسات اللغوية ، المجلد الرابع ، العدد الاول ، ص٣٥-٤٦•

العيسة ، طه (١٩٨٣)• العلاقة بين شيوع الخطأ في الفعل وخطورته (تأثيره على الفهم) في اللغة الانجليزية ، رسالة ماجستير مقدمه الى الجامعة الاردنية•

الغريب ، سعد (١٩٨٦) • الاصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، العزيزية •

فندريس ، ج (١٩٥٠) اللغة تعريب عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص ، مكتبة الانجلو المصرية مطبعة لجنة البيان العربي •

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

قاسم ، ماجد(١٩٨٣)٠ بحث في مدى تدخل اللغة العربية في التراكيب والمفردات اللغوية في الموضوعات الانشائية المكتوبة باللغة الانجليزية من قبل طلبة السنة الاولى ومتخصصي اللغة الانجليزية في جامعة اليرموك ، رسالة مقدمة الى جامعة اليرموك ٠

قوره ، حسين (١٩٧٧)٠ تعليم اللغة العربية ، دار الجيل للطباعة ، الفجاله ـ

الاخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (١٩٨٣)مجلة اقرأ ، جامعة امالقرى ، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج مكة المكرمة

الناقه ، محمود (١٩٧٨) ٠ أساسيات تعليم العربية لغير العرب ، جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الخرطوم ٠

الناقه ، محمود (١٩٨٥أ)٠ برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم ، جامعة ام القرى ، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ٠

الناقه ، محمود (١٩٨٥ب) تعليماللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جامعة امالقرى مكةالمكرمة ٠

يونس ، فتحي (١٩٧٨)٠ تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للاجانب ـ بحث تجريبي ،دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهره ٠

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

REFERENCES

Lado, J. (1957). Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for language Teachers. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Ollier, J. (1971). Dictation as a device for testing language teaching, English Language, vol. xxv, No. 3, PP. 224-259.

Sally, O. (1976). The teaching of spelling, English Language Teaching, Vol. xxx, No. 3, PP. 219-224.

Tadross, A. (1980). Arabic Interference in the Written English of Sudanese Students Relativization, ELT.

Thomas, W. (1963). Technical errors in the compositions of the average high school sinors, The School Review, Vol. 71, No.2, PP. 68-75.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الملاحق

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحق رقم (١)

نموذج من التعبير الكتابي
لدى متعلمي المستوى المتوسط في الجامعة الاردنية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الأردن بلد جميل. هناك
الكثير من المناطق السياحية.
زرت قصور الصحراء الأموية في الشهر
الماضي. القصور الأموية
قديمة. أنا أحب قصور
عمرة كثيراء في القصر عمرة
يوجد الوحات ملونة
جميلة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحـــق رقـــم (٢)

نمـــوذج من التعبيـــــــر الكتـــــــابي
لـدى متعلمـي المستوى المتقـدم في الجامعـــة الاردنيـــــــة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ضمن رحلة قمت بها إلى أحد الأماكن السياحية أو الأثرية في الأردن.

سَجَّلْتُ لِرِحْلَةٍ مُنَظَّمَةٍ مِنْ طُلَّابِ كُلِّيَةِ هَنْدَسَةِ الجَامِعَةِ الزَّرْقَاءِ. زُرْنَا "قُصُورَ الصَّحْرَاءِ" فِي شَرْقِ البِلَادِ. صَحِبَنَا مُهَنْدِسٌ مِعْمَارِيٌّ (أُسْتَاذٌ) لِتَفْسِيرِ أُصُولِ وَتَارِيخِ هَذِهِ القُصُورِ. أَعْجَبَتْنِي هَذِهِ الرِّحْلَةُ جِدًّا. أَوَّلًا أُحِبُّ هَوَاءَ الصَّحْرَاءِ الَّذِي أُفَضِّلُهُ مِنْ جَوِّ المُدُنِ. ثُمَّ يَسُرُّنِي تَصَوُّرُ حَيَاةِ الرَّحَّالَةِ الَّذِينَ فِي المَاضِي كَانُوا يَعْبُرُونَ مَسَافَاتٍ رَحْبَةً.

يُهِمُّنِي تَارِيخُ هَذِهِ (القُصُورِ)، خُصُوصًا قَصْرُ عَمْرَةَ وَلَكِنَّنِي أَسِفْتُ لِوُجُودِ طَرِيقٍ يَقْرُبُ هَذِهِ الأَمَاكِنَ. فِي مُنَاسَبَةِ هَذِهِ الزِّيَارَةِ الَّتِي دَامَتْ يَوْمًا شَاهَدْنَا مَحْمِيَّةَ الشَّرِيدِ قَرِيبَةً مِنْ وَاحَةِ الأَزْرَقِ. وَمَعَ الأَسَفِ مَا رَأَيْنَا كَثِيرًا مِنَ الحَيَوَانَاتِ (نَعَامَتَيْنِ وَحِمَارًا وَحْشِيًّا فَقَطْ). تَنَاوَلْنَا طَعَامَنَا (خُبْزٌ بِالجُبْنِ أَوْ بِاللَّحْمِ) فِي الظِّلِّ. كَانَتِ الحَرَارَةُ شَدِيدَةً. كَانَ هَذَا النَّهَارُ نَهَارًا جَمِيلًا وَسَأَتَذَكَّرُهُ فِي بِلَادِي. حَقَّقَتْ هَذِهِ الرِّحْلَةُ مِنَ الجَمْعِيَّةِ الدَّوَلِيَّةِ لِتَبَادُلِ الطُّلَّابِ.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحـــــق رقـــم (٣)

نموذج من التعبير الكتـــــــابي
لدى متعلمي المستوى المتوســـط في جامعـة اليرمـــــوك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ذهبتُ الى مدينة الجرش لزيارة الهفلة الكبيرة هناك. شاهدت أثناء زيرتي الدبكة وأسهرت هديتين. سفرت الى الجرش مع صديقتكِ ألواني تدرسين اللغة العربية في الاردن كذلك، بأوتوبس الحامعة يارموك.

دامت الحفلة حتى سعة متأخرة لذلك نمنا في صيف أمس. أعجبني هذه الهفلة لكن كان الطعام غير حسن.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحـــق رقـــم (٤)

نموذج من التعبير الكتابي لدى متعلمي
المستوى المتقدم في جـــامعـــة اليرمـــوك

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الاردن

هناك في الاردن أشياء كثيرة ان
الزوار ان يفعل و يشاهد عن الإعجاب
و التسلية. الاردن بلد جميل
و يقدم لزوار ناس الإستضافة
الكبيرة. في الاردن هناك التاريخ
العظيم و كذلك بعض المدن
الحديثة، مثل عمان، عاصمة الاردن.
يقام السواح في الفنادق الممتازة.
و يزور المتاحف الاردني ان يعلم
ثقافة الشرق الاوسط جيد جدًا.
البتراء مدينة كديمة في جنوب
الاردن. و لها يكون الآثار التاريخية
مثل الخزينة و الدير. تأثر الرومان

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الهندسة بالاردن : خاصة
حرش و البتراء . و كذلك كثيرة
من الزوار و سكان الاردن يذهب
الى العقبة ان يستمتع الرياضات
بالماء .

٨٢ كلمة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحـــق رقـم (٥)

تفويغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتوسط في الجامعة الاردنيـه

تصنيـــف الاخطـــاء	رقم الورقة								المجموع
الاخطاء الصوتية والاملائية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	٤٢
• تقصير الصوائت الطويلة	-	-	١	-	١	-	١	٢	١	٦
• اطالة الصوائت القصيره	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٢
• اهمال همزة القطع	-	-	٢	-	١	٦	١	-	-	١٠
• الاعجام	-	-	-	١	-	-	-	-	٦	٧
• الصوامت : ابدال حرف بآخر	-	-	١	-	-	-	٢	-	٦	٩
• حذف أو زيادة حرف او مقطع	-	١	-	-	٢	-	-	-	٣	٦
• رسم الحروف	-	-	-	-	-	١	-	١	-	٢
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الاخطاء التركيبيه										٤٢
• التعريف والتنكير	١	-	١	١	١	-	-	١	٤	٩
• التذكير والتأنيث	-	-	-	١	٢	-	-	-	٢	٥
• حروف المعاني	-	١	-	-	١	١	-	-	٣	٦
• استخدام الضمائر	-	-	-	١	-	-	-	-	٢	٣
• الافراد والتثنيه والجمع	١	-	-	-	-	-	-	-	١	٢
• الاعراب	١	١	-	-	-	-	١	٣	٢	٨
• ترتيب المفردات داخل الجملة	-	١	-	-	-	-	-	-	-	١
• خلط صيغتين من أصل واحد	-	-	١	-	١	-	٢	-	-	٤

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تابع ملحق رقم(٥)

• اشتقاق صيغة غير مستخدمه	-	-	-	-	١	-	١	-	١	٣
• اهمال ياء النسب	-	-	-	-	-	-	-	-	١	١
• اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الاخطاء الدلالية :										١٤
• حذف كلمة او أكثر مما يقتضي السياق	-	-	-	٢	-	-	-	١	١	٤
• زيادة كلمة او اكثر مما لايقتضيه السياق	-	-	-	-	-	-	-	١	٢	٣
• استخدام كلمة بدلا من أخرى	-	١	١	-	-	-	-	١	٤	٧
الاخطاء الاخرى:										٧٠
• عدم استخدام ادوات الربط	٤	٤	-	٣	٢	٤	٤	٣	٣	٢٧
• عـــــــدم استخدام علامات الترقيم	-	٣	٢	٢	١	٣	٣	٨	٥	٢٧
• استخدام بداية الفقره	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩
• استخدام نظام الفقرات	١	-	١	١	١	-	١	١	١	٧

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ملحق رقـــم (٦)

تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتقدم في الجامعة الاردنيه

تصنيف الاخطاء	رقم الورقه					المجموع
الاخطاء الصوتية والاملائية	١	٢	٣	٤	٥	١٢٠
• تقصير الصوائت الطويلة	١	١	٢	٢	-	٦
• اطالة الصوائت القصيره	١	٤	١	٢	-	٨
• اهمال همزة القطع	٥	١٢	-	١٦	٣	٣٦
• الاعجام	١	١٤	٥	١	١	٢٢
• الصوامت : ابدال حرف بحرف آخر	٣	٣	٤	٥	-	١٥
• الحذف والزيادة في حرف او مقطع	-	٦	١	٤	-	١١
• رسم الحروف	-	١	-	١٥	٢	١٨
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	١	٣	-	-	-	٤
• كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء	-	-	-	-	-	--
• الاخطاء التركيبية						٨٨
• التعريف والتنكير	-	٤	٢	٦	-	١٢
• التذكير والتأنيث	-	٥	٢	٦	١	١٤
• حروف المعاني : حذف او زيادة أو ابدال	٢	٤	٣	٥	-	١٤
• استخدام الضمائر	-	١	١	٢	-	٤
• الافراد والتثنيه والجمع	-	-	١	١	-	٢
• الاعراب	٢	١	٧	٤	٢	١٦
• ترتيب المفردات الجمله : تركيب الجمله	١	-	-	-	-	١
• خلط صيغتين من أصل واحد	٣	٥	١	٤	١	١٤
• اشتقاق صيغة غير مستخدمه	-	٢	١	٤	-	٧
• اهمال ياء النسب	١	-	-	٢	-	٣
• اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق	-	-	-	١	-	١

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تابع ملحق (٦)

• الاخطاء الدلالية						٢٠
• حذف كلمة او اكثر مما يقتضيه السياق	-	-	١	١	-	٢
• زيادة كلمة او اكثر مما لايقتضيه السياق	-	-	-	٢	١	٣
• استخدام كلمة بدلا من أخرى تناسب السياق	١	٧	٢	٣	٢	١٥
• اخطاء اخرى						٣٨
• عدم استخدام ادوات الربط	-	٥	٤	-	-	٩
• عدم استخدام علامات الترقيم	-	٢	٤	٦	٤	١٦
• عدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح	١	-	١	١	-	٣
• عدم استخدام نظام الفقرات	-	-	-	-	-	-

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" ملحق رقـم (٧) "

تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتوسط في جامعة اليرموك :

تصنيف الاخطاء	رقم الورقـــــــــــه											المجموع
الاخطاء الاملائية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢٠
• تقصير الصوائت الطويلة	-	٥	-	-	-	٢	-	١	٢	-	-	١٠
• اطالة الصوائت القصيرة	-	١	-	-	-	١	١	-	-	-	-	٣
• اهمال همزة القطع	٥	٤	٨	٥	٢	٥	-	٢	٤	-	٤	٣٩
• الاعجام	٢	٦	٤	١	-	-	٧	٤	٢	-	-	٣٦
• الصوامت : ابدال حرف بحرف آخر	-	٢	٤	-	١	٨	-	٣	-	-	-	١٨
• حذف اوزيادة حرف	٣	٢	١	-	-	٣	١	-	-	-	-	١٠
• رسم الحروف	٢	٣	-	-	-	٥	-	٢	١	-	١	١٤
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠٠
• كتابة الهمزة بخلاف قواعد الاملاء	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠٠
الاخطاء التركيبيه												٧٥
• التعريف والتنكير	١	٦	-	٢	١	-	٢	٤	١	-	-	١٧
• التذكير والتأنيث	١	١	-	١	٢	-	-	-	١	١	١	٠٨
• حروف المعاني : حذف أو زيادة او ابدال حرف بآخر	٣	١	٢	١	١	١	-	٣	١	-	١	١٤
• استخدام الضمائر : حذف او زيادة او ابدال حرف بآخر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٠١
• الافراد والتثنيه والجمع	١-	-	-	١	١	-	-	١	-	-	١	٠٥
• الاعراب	٢	-	٤	٣	-	-	-	-	-	-	٢	١١
• ترتيب المفردات داخل	٢	-	-	-	-	-	١	-	-	-	-	٠٣
• خلط صيغتين من أصل واحد	-	١	١	١	-	-	٢	-	٢	١	١	٠٩
• اشتقاق صيغة غير مستخدمة	-	-	-	١	-	١	٢	-	-	-	-	٠٤

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" تابع ملحق رقم (٧) "

• اهمال ياء النسب	١	-	-	-	-	٢	-	-	-	-	-	-	٠٣
• اسناد الفعل الى غير ما يقتضيه السياق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠٠
الاخطاء الدلالية													١٧
• حذف كلمة او أكثر مما يقتضيه السياق	-	١	-	٢	-	-	١	١	١	-	٢	-	٠٨
• زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيه السياق	-	-	-	١	-	١	-	-	١	-	-	-	٠٣
• استخدام كلمة بدلا من اخرى تناسب السياق	-	٢	-	-	-	-	-	٢	١	١	-	-	٠٦
أخطاء أخـــــرى													٧١
• عدم استخدام أدوات الربط	٢	-	-	١	٢	٢	٣	١	١	٣	٢	-	١٧
• عدم استخدام علامات الترقيم	٥	٦	٥	٢	٣	٥	-	٥	٢	٣	٣	-	٣٩
• عدم استخدام بداية الفقرة بشكل صحيح	-	١	١	-	١	١	١	١	١	-	-	-	٠٧
• عدم استخدام نظام الفقرات	-	-	١	١	١	١	١	-	١	١	١	١	٠٨

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" ملحق رقـــم (٨) "

تفريغ الاخطاء الكتابية لدى متعلمي المستوى المتقدم في جامعة اليرموك

تصنيف الاخطـــــاء	رقم الورقه									المجموع
الاخطاء الصوتية والاملائية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	المجموع
• تقصير الصوائت الطويله	-	٦	١	-	-	٢	-	-	٢	١١
• اطالة الصوائت القصيره	-	٢	-	٢	-	١	١	١	٢	٠٩
• اهمال همزة القطع	٩	١١	٢	٣	٢٤	٨	١٥	١٥	١٤	١٠١
• الاعجام	١	١١	١	-	-	١	١٢	٢	٢	٣٠
• ابدال حرف بحرف آخر	٢	٤	١	٣	٥	٦	٥	١	٢	٢٩
• الحذف والزيادة في حرب أو مقطع	-	٢	١	-	٢	٥	٢	٢	١	١٥
• رسم الحروف	-	١	-	١	-	-	-	-	-	٠٢
• ابدال موضعي حرفين متتاليين	-	-	-	-	-	٢	-	-	-	٠٢
• كتابة الهمزة بخلاف قواعد	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٠١
الاخطاء التركيبية										١٤٥
• التعريف والتنكير	١	١٥	١	٨	١	٦	٦	٢	٤	٤٤
• التذكير والتأنيث	٢	٠٢	-	-	٤	٧	١	٢	٤	٢٢
• حروف المعاني : حذف او زيادة	٢	٠٦	٣	٣	١	٢	٤	٤	٣	٢٨
أو ابدال حرف بآخر										
• استخدام الضمائر : حذف أوزيادةاو ابدال حرف	-	١	-	-	-	١	-	-	-	٠٢
بآخر										
• الافراد والتثنيه والجمع	١	١	-	-	٢	٢	-	٢	١	٠٩
• الاعراب	-	٥	-	-	-	١	-	١	١	٠٨
• ترتيب المفردات داخل الجملة	٣	١	-	١	-	١	١	٢	١	١٠
• خلط صيغتين من أصل واحد	-	٨	-	١	١	١	٢	١	١	١٥

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

" تابع ملحـــــــق (٨) "

• اشتقاق صيغة غير مستخدمة	-	١	١	-	١	-	-	-	١	٠٤
• اهمال ياء النسب	-	١	-	-	-	-	-	-	-	٠١
• اسناد الفعل الى غير مايقتضيها لسياق	-	-	-	-	١	-	-	١	-	٠٢
الاخطاء الدلالية:										٣٣
• حذف كلمة او اكثر مما يقتضيه السياق	-	١	١	-	١	٢	-	١	٤	١٠
• زيادة كلمة او أكثر مما لايقتضيهالسياق	-	٢	-	-	١	-	٢	١	-	٠٦
• استخدام كلمة بدلا من أخرى تناسب السياق	-	٥	١	٤	١	-	١	٣	٢	١٧
أخطاء أخرى:										٦٧
• عدم استخدام ادوات الربط	٤	٣	٥	-	٤	٢	٣	٤	٣	٢٨
• عدم استخدام علامات الترقيم	٢	٤	٦	٣	٤	-	٣	٢	٥	٢٩
• عدم استخدامهداية الفقره بشكل صحيح	-	١	١	١	١	-	١	١	-	٠٦
• عدم استخدام نظام الفقرات	-	-	-	١	-	-	١	١	١	٠٤

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE WRITING ERRORS
OF NON-NATIVE LEARNERS OF ARABIC

ATIKA AHMAD AL-TEL

MASTER OF EDUCATION
TEACHING OF ARABIC METHODS TO NON NATIVE SPEAKERS
YARMOUK UNIVERSITY, 1989

SUPERVISED BY: DR. MOHAMMED AHMAD AMAYRIH

This study aimed at analysing the writing errors at average and advanced levels of non-native learners of Arabic. The study tried to answer the following three questions: (1) What type of writing errors, their frequency and percentages are made by non-native learners of Arabic? (2) What type of writing errors, their frequency and percentages are made by non-native learners of Arabic at both University of Jordan and Yarmouk University? (3) Do types of writing errors, their frequency and percentages vary as a result of differences in the level of non-native learners of Arabic?

The study sample consisted of 34 male and female stydents, 20 of whom were from the language Centre at Yarmouk University and the other 14 were from the Language Centre at University of

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

Jordan. The level of 20 of them was ranked average, whereas it was advanced for the other 14. The researcher asked the subjects to write a composition entitled " A Description of a trip to one of the Tourist Attraction Places or Ruines in Jordan " after it had been approved by a jury of judges.

The findings revealed the following: (1) There are four types of writing errors, the frequency of which is arranged from highest to lowest as follows: (a) 482 spelling errors Which constituted (41.84 %) of the total number of writing errors that included the nonconsideration of disjunctive hamza; incorrectness in using words for others; voiceless letters; voiced letters; omission and addition; shaping letters; substitution of two successive letters and writing hamza in an irregular way. (b) Structural errors, the number of which was (350) and constituted a percentage of (30.38%) of the total number of writing errors. These included grammatical ones, the number of which was (279), classified into seven types: Definite and indefinite; masculine and feminine; meaningful letters; use of pronouns; singularity; dualism and plurality; syntax and the word order of the sentence (sentence structure). They also included morphological errors, the number of which was (71) classified into four types: Confusion of two forms having the same origin; derivation of a non-existing forms; nonconsideration of an

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

adjectival word morpheme (ya) and using a verb in an irrelevant context. (c) Micellaneous errors, the number of which was (236), that constituted a percentage of (20.48%) of the total number of writing errors. These were classified into four types: Non-use of connectives, punctuation marks, correct paragraph beginnings and indentation. (d) Semantic errors, the number of which was (84), a percentage of (7.30%) of the total number of writing errors. They were classified into three types: An omission of one word or more needed for the context; an addition of one word or more not needed for the conext and incorrectness in using words for others. (2) There is an obvious harmony in the types of errors made by the learners at both University of Jordan and Yarmouk University. But the total number of errors made by the learners at Yarmouk University is double that of the learners at University of Jordan. The findings showed that errors made by the learners at both University of Jordan and Yarmouk University were distributed as follows: Spelling errors (38.21%); 43.96% resectively); structural errors (30.66%, 30.22%); miscellaneous errors (23.11%; 18.96%) and finally semantic errors (8.02%, 6.87%). (3) There was a great degree of harmony in the types of errors made by the learners at both average level and advanced level, but the percentage of the errors made by the learners of the advanced level was less than that of the learners of the average level. Therefore,we can conclude that the percentage of writing errors grows less as learners make progrss in their

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

level of learning. This is manifested through the differences in percentage between the writing errors of average level (49.56%) and that of the advanced level(39.5%). The same could be mentioned about spelling errors (17.80%-16.39%); structural errors (12.86%-11.93%); miscellaneous errors (15.5%-4.87%) and semantic errors (3.41%-2.72%).

The findings of the study were interpreted in the light of language interference; transfer of experience, by learners, from the first language; interference of the target language itself-Arabic- such as overcorrectness, overgeneralization and excessive generalization; incorrect analogy; simplification of rules and performance errors such as tiredness, fatigue, forgetfulness, bad memory and laziness.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University