أخطاء القواعد لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

-دراسة إحصائية -

Syntactic errors of non- Arabic speaking learners

-Statistical study-

أ.أحمد محمّد العلّوش

مدرسة الأئمة والخطباء

Starahmadbd@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020-06-23	تاريخ القبول:.2020-09-27	تاريخ النشر:2020-10-31

الملخّص:

تناول الباحث في هذه الدّراسة إحصاء الأخطاء النّحويّة لدى الطلّاب الأتراك الذين يدرسون في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو في تركيا، حيث قام بدراسة الأخطاء النّحويّة في الأوراق الامتحانيّة للطلّاب من السّنة التحضيريّة حتّى السّنة الرّابعة، وحدّد الباحث أسباب الأخطاء النّحويّة، بالإضافة إلى إحصاء نسبتها وتحليل نتائجها، وصولًا إلى تحديد أنواع الأخطاء النّحويّة ومعرفة تطوّرها عبر السّنوات، معتمداً في دراسته على المنهج الوصفيّ التحليليّ والمنهج الإحصائيّ، وقسّم الباحث دراسته لثلاثة مباحث رئيسة، في الأوّل منها حدد مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها والعينة والأداة والصعوبات التي واجهته، وفي الثاني عرض لمصطلحات الدراسة، وبيّن أهميّة تحليل الأخطاء في القاعدة العربيّة، وسلّط الضوء على كيفية تحليل الأخطاء عند القدماء والمحدثين، وفي المبحث الثالث قام الباحث بجمع النسب المئويّة للأخطاء في جداول وإحصائيات محللاً أسباب وقوع الدارسين فيها، وفي نهاية الدراسة توصّل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمُّها أنّ نسبة الأخطاء تتناقص تدريجياً بتقدّم الطالب في مراحله التعليمية، وبعض أنواع الأخطاء زادت بينما بعضها الآخر استقرّ عند المتعلّم طوال دراسته، وقد أوصى الباحث بضرورة استعمال أساليب تعليمية حديثة وتوظيفها في درس النحو والاقتصار على الشائع منه.

الكلمات المفتاحيّة: النّحو ، الأخطاء النّحْويّة ، تحليل الأخطاء النّحويّة ، الطلّاب الأتراك.

ABSTRACT:

In this paper, the researcher identified the causes of grammatical errors made by Turkish students in the Faculty of Islamic Sciences at Mardin Arteglo University in Turkey. He studied grammatical errors in exam papers of students in the preparatory year until the fourth year. The researcher identified the causes of grammatical errors, in addition to counting its percentage and analyzing its results, in order to identify the types of grammatical errors and knowing the students evolution over the years. The study is Based on the descriptive analytical method and the statistical approach.

The researcher divided his studies into three main parts. First, he identified the problematic of the study problem, objectives, questions, sample, tool, and difficulties encountered. In the second, he presented the terms of the study and he explained the importance of analyzing errors in the Arab base, He highlighted how to analyze errors in ancient and modern studies In the third part, the researcher collected percentages of errors in tables and statistics to analyze the reasons why students commit these errors. At the end of the study, the researcher reached a set of results, of which the most important is that the percentage of errors gradually decreases as the student progresses in his educational stages. Some types of errors increased, and some were settled by the learner throughout his studies, The researcher recommended to use modern educational methods to teach grammar especially those common ones.

key words: Grammar, Grammatical errors, Grammatical errors analysis, Turkish students.

المبحث الأوّل: (الإطار العام للدراسة)

ويشمل هذا المبحث مشكلة الدراسة، وأسئلتها وأهدافها، وأهميتها، إضافة إلى حدودها المكانية والزمانية، والعينة المدروسة والأداة المنتقاة، والمنهج المتّبع، منتهياً بذكر الصعوبات التي واجهت الباحث لإتمام هذا العمل.

1.1. مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث أنّ الطلّاب الأتراك متعلمي اللغة العربية يقعون في كثير من الأخطاء النحويّة، وأنّ المدرّسين يشتكون من هذه المشكلة، إذ أنّهم يعانون من عدم فهم أجوبة الطلّاب في الامتحانات، وذلك بسبب الأخطاء الكتابيّة النحويّة الكثيرة، فأراد الباحث أن يجري دراسة علميّة يحصي فيها الأخطاء النحويّة في كتابات الطلّاب في جامعة آرتقلو في كلية العلوم الإسلامية التي تدرّس العلوم الإسلاميّة باللّغة العربيّة بشكل كامل مئة بالمئة، ويدرسها لمعرفة أنواعها ونسبها، والوقوف على أسبابها والوصول إلى حلول مناسبة.

2.1. أسئلة الدراسة:

ويتمنى الباحث أن يصل في نهاية الدراسة إلى أجوبة عن الأسئلة الآتية:

- ما أنواع الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب ؟ وكم تبلغ نسبة كلّ نوع منها؟
- ما أسباب الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب ؟
- إلَام يعود سبب نفور الطلّاب من القاعدة الإعرابيّة ؟

- ما علاج الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب ؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى بلوغ ما يلي:

- حصر وإحصاء الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب، وجمعها، ومعرفة نسبتها، وتحديد أنواعها.
- تحديد أكثر الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب.
- معرفة سبب كلّ نوع من الأخطاء النحويّة الّتي يقع فيها الطلّاب.
- اقتراح الحلول المناسبة لكلّ نوع من الأخطاء النحويّة انطلاقاً من أسبابها.

4.1. أهمية الدراسة:

إنّ لتحليل الأخطاء النحويّة أهمّيّة كبيرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتتبع أهمّيّة هذه الدراسة من خلال ما يلي:

- الاستعانة بنتائج هذه الدراسة من قبل المدرّسين ومصممي المناهج الدراسيّة اللغويّة لمعرفة النواحي اللغويّة التي أشكل على الباحثين و تطبيقيها تطبيقا صحيحاً.
- معرفة الأسباب التي أدّت الدارسون إلى الوقوع في الأخطاء النحويّة.
- تساعد الطلّاب على معرفة الأخطاء النحويّة الّتي يرتكبونها، لكي يحاولوا تلافيها أثناء الكتابة والمحادثة.
- تسليط الضوء على أهميّة النحو العربي في تعليم وتعلّم اللغة العربية؛ لما له من مكانة جليّة في صياغة التركيب والأسلوب وفصاحة اللسان.

5.1. حدود الدراسة:

الحدود المكانيّة:

جمهوريّة تركيا _ مدينة ماردين _ جامعة ماردين آرتقلو _كلّيّة العلوم الإسلاميّة.

الحدود الزمانيّة:

تناولت هذه الدراسة أخطاء ذات العيّنة من الطلّاب طيلة سنوات دراستهم، والّتي استمرّت خمس سنوات (سنة تحضيريّة لدراسة اللغة العربيّة، وأربع سنوات لدراسة العلوم الشرعيّة باللغة العربيّة) من سنة 2014 إلى سنة 2019م، **وتمّت** هذه الدراسة في العام الدراسيّ 2019-2020م.

6.1. الإجراءات الميدانيّة:

يوضّح الباحث تحت هذا العنوان العمل الذي قام به لإتمام هذه الدراسة.

1.6.1. عيّنة الدراسة:

وتتألّف العيّنة من 19 طالبة و11 طالبًا من أصل 78 طالباً نالوا الإجازة في تخصصهم وكلّهم من الجنسية التركية.

2.6.1. أداة الدراسة:

تتمثّل أداة الدراسة بالأوراق الامتحانية للطلّاب خلال سنوات دراستهم الخمس، وموضوعاتها متعدّدة بتعدّد الموادّ الّتي يدرسها الطلّاب في كلّيّة العلوم

الإسلاميّة؛ كالتفسير، والعقيدة، والفقه، والحديث، بالإضافة إلى مادّة اللغة العربيّة والتركيز على مادة النحو، وتمّ انتقاء الإجابات الامتحانيّة الّتي تصلح للتحليل وذلك بأن تكون مقاليّة.

3.6.1. منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته هذه منهجين هما: المنهج الوصفيّ التحليليّ، والمنهج الإحصائيّ، أمّا المنهج الوصفيّ التحليليّ قام الباحث من خلاله باستخراج الأخطاء النحويّة ووصفها وتحليلها وتصنيفها بحسب أنواعها، ثمّ وبالمنهج الإحصائيّ استطاع الباحث أن يحصي عدد الأخطاء ويوضّحها في جداول مناسبة ويحسب نسبتها المئويّة لمعرفة تطوّر مستوى الطلّاب في استخدام القاعدة العربيّة عبر السنوات الدراسيّة.

4.6.1. المعالجة الإحصائيّة:

تمّ إحصاء عدد كلّ الكلمات الّتي تمّ تدقيقها من قبل الباحث في كلّ سنة من السنوات، وإحصاء الكلمات الّتي وقع المتعلّمون بالخطأ فيها، ثمّ تصنيف الأخطاء النحويّة حسب نوعها، وللوصول إلى النسبة المئويّة لكلّ خطأ تمّ إحصاء عدد جميع الكلمات الّتي كتبها الطلّاب بالإضافة إلى إحصاء عدد الكلمات الّتي وقع فيه الطلّاب بالخطأ، وتمّ حساب النسبة المئويّة عن طريق المعادلة التالية:

(عدد الكلمات الخاطئة × 100) ÷ عدد الكلمات الصحيحة = النسبة المئويّة للخطأ

وقد تمّ حساب النسبة المئوية للأخطاء في كلّ سنة على حدة لمعرفة نسبة الزيادة أو النقص في عدد ارتكاب الخطأ من قبل الطالب مع تقدّمه في المراحل الدراسيّة، ومن ثمَّ أجرى الباحث مقارنة بين النسب المئوية للأخطاء المرتكبة خلال سنوات الدراسة كاملة، وجداول لتوضيح نوع الخطأ وعدده ونسبته المئوية من بقية الأخطاء في كل سنة وكذلك جدول مقارنة بين النسب المئوية لارتكاب الأخطاء عامة من عدد الكلمات المدروسة على مدى المراحل الدراسية كاملة.

5.6.1. الصعوبات الّتي اعترضتني:

- تدقيق عدد كبير من الأوراق الامتحانيّة استغرق شهورًا من العمل المرهق؛ فكلّ فقرة كانت تستغرق ثلاثين دقيقة تقريباً لاستخراج الأخطاء النحويّة وكتابتها ضمن حقلها المخصّص لها.
- صعوبة قراءة كتابات الطلاب بسبب خطّهم المبهم وغير الواضح بل إن بعضاً منها لا يُقرأ.
- عمل إحصائيّات لكلّ سنة بشكل مستقلّ، ولكلّ نوع من الأخطاء على حدة، وحساب نسبته أخذَ وقتًا كبيرًا من الباحث.

المبحث الثاني: (الإطار النظري للدراسة)

ويتناول هذا المبحث مصطلحات الدراسة، إضافة إلى أهمية تحليل الأخطاء ومراحلها، وكيف تناول المتأخرون والمتقدمون قضية تحليل الأخطاء النحويّة، منتهياً بذكر دراستين سابقتين متقاربتين من دراستنا هذه.

1.2. مصطلحات الدراسة:

النحو لغةً: جاء عن **الخليل** (ت175هـ): أنّ النحو "القصد نحو الشيء، نحوت نحوه، أي قصدت"[1]. وتبعه **ابن دريد** (ت321هـ) فيما قال، لكنّه أكثر وضوحاً من **الخليل**، حين جعل اشتقاق النحو في الكلام وكأنّه قصد الصواب[2]، وذهب الجوهري (ت393هـ) إلى أنّ "النحو الطريق، والانصراف، أي صرفت، وأنحيت بصري عنه، أي عدلته"[3].

وتكاد تُجمع معاجم اللغة على تعريف واحد، يخلصنا إلى القول، إنّ النحو ورد عربيّاً في لفظه، لاحتمال هذا اللفظ اكثر من معنى بعينه، وتصرفه من جذر إلى فروع كـ(نحا، ينحو، نحواً، وانتحاءً، وناحية)، ومعناه يذهب إلى القصد والطريق والانصراف والعدول، ومثل هذه المعاني لا تجتمع لكلمة واحدة في لغة غير العربية.

---

[1] الفراهيدي، الخليل بن أحمد، **العين**، تحقيق: د. مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي، بغداد ، ط2، 1989م، مادة (نحا).

[2] ابن دريد (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق د. رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ج1، ط1 ،1987م، ص 575 .

[3] الجوهري، **تاج اللغة وصحاح العربيّة**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، ط4، مادة (نحا).

النحو اصطلاحاً: قال **الشريف الجرجاني** (816هـ) :".....وتكن أهمية هذا العلم (النحو) بيان أحوال الكلم من حيث الإعراب وصحة الكلام وفساده"[1].

و**ابن عصفور** (669 هـ): عرّف النحو "بأنّه معرفة الأحكام التي يأتلف منها كلام العرب، فالنحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصّلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها"[2].

وعرَّفه **ابن جني** بقوله: "هو انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه؛ من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنَّسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق مَن ليس مِن أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُد به إليها"[3].

القاعدة النحويّة: ".....حكم كلّيّ استنبطه النحاة بعد استقراء كلام العرب، واستخلاص الظواهر اللغويّة، وحاولوا بعد ذلك تطبيق هذا الحكم على نصوص اللغة جميعاً"[4].

---

[1] الجرجاني، الشريف ، **التعريفات**، تصحيح أحمد أسعد علي، القاهرة ، ط1، 1938م، ص 214.

[2] الإشبيليّ، ابن عصفور، **المقرّب**، تحقيق، د. أحمد عبد الستار الجواري، د.ع بد الله الجبوري، بغداد، 1973م، ص44.

[3] ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي ، **الخصائص**، الهيئة المصرية العامة للكتب، ج1، ط4، ص 35.

[4] منصور، محمّد السيد إبراهيم، **القاعدة النحويّة والسماع بين النظريّة والتطبيق**، (رسالة دكتوراه، كلية دار المعارف)، مصر، القاهرة، 2000م، ص:13.

الخطأ النحويّ: "هو قصور المتعلم في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة، وعدم معرفة المتعلم بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل"[1].

وهكذا نكون قد أتينا على ذكر أهمّ المصطلحات في أمهات الكتب وذلك بشيء من الاختصار ابتعادًا عن الإسهاب بحسب ما اقتضته ضرورة الدراسة.

2.2. أهمية تحليل الأخطاء:

"يُستخدم مصطلح تحليل الأخطاء (Error Analysis (EA)) لدراسة لغة الدارس التي ينتجها، وهو يتعلّم"[2]، ومما لاشك فيه بأن لتحليل الأخطاء النحوية أو الصرفية أو اللغوية...إلخ أهميّة بالغة لدارسي أيّ لغة ثانية جديدة، إذ أنّ الأخطاء تعتبر جزءاً لا يتجزّأ من تعلّم اللغة الهدف، "وهذا لا يتناقض مع وجوب تصحيح الخطأ لتتمّ عملية التعلّم، ولكي نصحح الخطأ علينا أوّلاً أن نعرف أنواع الأخطاء التي يقع بها المتعلم ثمّ أسباب تلك الأخطاء لكي نستطيع معالجتها بشكل صحيح، وهذا يتطلب منّا أن نحصيها ونصنّفها ثم نبحث عن أسبابها وطرق

---

[1] زايد، فهد خليل، **الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفيّة والإملائيّة**، عمان، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ، 2009م، ص:71.

[2] كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، المبحث السادس منه، الأخطاء في نظام الجملة بين طلّاب الجامعات، القاهرة، د.ت، مكتبة غريب، ص: 265- 266.

علاجها"[1]، وقد ورد مصطلح الخطأ في صحاح الجوهري يقول: "الخطأ: نقيض الصواب، وعرّفه **سيرفرت:** "هو أيّ استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد..."[2]، وإنّ وقوع الطلاب والمتعلّمين في الأخطاء النحوية له عدة أسباب منها ما يتعلّق بذات القواعد ومنها ما يتعلق بالمتعلّمين ومنهج التعليم، ولعلّنا نجملها في آخر دراستنا فيما بعد.

3.2. خطوات تحليل الخطأ:

- جمع المادة: وهذه الخطوة تتعلّق بجمع المادّة المدروسة، من معلومات تتصل بالعيّنة ومنهجيّة التحليل التي سيقوم الباحث بها..
- تحديد الخطأ: تحديد المكان الذي خرج فيه الدارس عن القواعد التي تحكم الاستخدام اللغويّ.
- تصنيف الخطأ: يُصنّف كلّ خطأ في بنده ضمن جداول تحكمه لإحصاء النسب المئويّة.
- وصف الخطأ: تقوم على تقديم تفسير وشرح من قبل الباحث للقاعدة الصحيحة، أو بيان أوجه الانحراف عن القاعدة.
- تفسير الخطأ: ذكر الأسباب والعوامل التي أدّت بالدارس لارتكاب الخطأ.

---

[1] إدلبي، نادر، **تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات (جامعة ماردين آرتقلو كلية العلوم الإسلامية أنموذجاً)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ماردين آرتقلو، 2019م، ص: 10.

[2] طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغويّة**، القاهرة: دار الفكر، 1949م، ص: 307.

- تصويب الخطأ: وهي معالجة للخطأ بعد التعرف عليه ليصححها الباحث وعدم الوقوع فيها من جديد.

4.2. المنهج التقليديّ عند العرب في تحليل الأخطاء:

ذهب **العربي** يبذل كلّ مجهود من الاجتهاد والمتابعة والدقّة لحفظ لغته من اللحن والخطأ، فالعربيّ مغرم في لغته العربيّة؛ لأنّها تأصّلت في نفسه، وتمحورت في كينونته، وأُشرِبت في أوردة شرايينه لقوتها وعظمتها، وزاد من قداستها نزول القرآن الكريم بها، لذلك استنكر العرب قضيّة اللحن في اللغة واستهجنوه واعتبروه دخيلاً يهدد ثقافتهم وموروثهم اللغويّ فسعوا للقضاء عليه، ونسرد قولاً شعريّاً للحكم بن عبدل الأسديّ في هجاء حاجب عبد الملك بن مروان والي البصرة آنذاك ليحمل الأمير على إقالته:

"ليت الأمير أطاعني فشفيته من كلّ من يكفي القصيد ويلحن"[1]

بعد أن شَعَرَ علماء اللغة بالخطر المحدق بها، فشمروا عن ساعد الجد والعمل؛ بتأليف المؤلفات التي تناولت الموضوع من كلّ جوانبه ليبنوا أوّل سياج يحمي سياق اللغة من الاخطاء التي بدأت تظهر على ألسنة العوام، ويكاد يتّفق أهل اللغة على أنّ **الكسائي** (ت189هـ)، يُعتبر أوّل من ألّف في هذا الصدد في كتابه ـ **ما تلحن فيه العوام** ـ وبعده بدأت حركة التأليف تتسع في هذه المجال، ومع كلّ هذه الجهود المبذولة إلّا أنّ ظاهرة اللحن زادت بالاتّساع لأسباب كثيرة،

[1] الجاحظ، عمرو بن بحر، **الحيوان**، تحقيق: علد السلام محمّد هارون، بيروت، دار الجيل، ج1، 1416هـ- 1996م، ص 249.

ومن أهمّها دخول أمم جديدة في الإسلام ممّا اضّطر أهل البادية للاختلاط بالأعاجم والأثر باللغات واللهجات الجديدة، ولم تسدّ هذه المؤلّفات النقص الحاصل آنذاك، فقد كانت هذه الكتب نقدية استنكاريّة لظاهرة اللحن ولم تكن علاجيّة تعليميّة تهدف لإصلاح اللسان كما في عناوين المؤلّفات، ونوّها إلى ذلك **الزبيديّ** (379هـ): "ولم يحاول أولئك الذين ألّفوا في "لحن العامّة"، أن يعلّلوا لنشوء هذا اللحن... بل كانوا يعيّبوه، ويتقززون منه، وينعون على أصحابه وقوعهم فيه"[1].

5.2. منهج تحليل الأخطاء عند المُحْدَثين:

لم يقف دور الدفاع عن العربية الفصحى عند علماء القرون الأولى بل استمرّت حركة التأليف إلى يومنا هذا، واستفادوا ممّا كتبه القدامى فتجنّبوا تقصيرهم وعملوا بإرشاداتهم البناءة ومشوا على خطاهم، وكان الهدف الحفاظ على لغة النبي العدنان من التحريف، فنجد ـ معجم الأخطاء الشائعة لمحمّد العدنانيّ، حيث قال فيه: "إنّني لا أرى المجد اللغويّ أقلّ قيمة من المجد السياسيّ للأمّة الصاحية من سباتها العميق، كأمتنا العربية، لذا أنصح جميع قادتنا أن يُوجّهوا اهتماماً كبيراً إلى تقوية الفصحى، والإقلال من اللغة العامّيّة في الإذاعة والتلفزيون والمسارح ودور الخيالة (السينما)، وضبط معظم الكتب والمجلّات بالشكل التام، حتّى تصبح صحّة اللغة ملَكة لدى القُرّاء"[2].

---

[1] الزبيديّ، أبو بكر محمّد بن حسن بن مذحج، **لحن العوام**، مكتبة الخانجي بالقاهرة، عين شمس، ط2، 1420هـ- 2000م، ص:7.

[2] العدنانيّ، محمّد، **معجم الأخطاء الشائعة**، مكتبة لبنان، ط2، 1913م، ص:5.

6.2. الدراسات السابقة:

1.6.2. " تحليل الأخطاء الكتابيّة في بعض الظواهر النحويّة في كتابات الطلّاب غير الناطقين بالعربيّة"[1]:

قام بهذا البحث الدكتور **عثمان عبد الله النجران** و الدكتور **جاسم علي جاسم** على طلّاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة في المملكة السعوديّة، على جنسيات مختلفة من المستوى الثالث لعام 1432هـ، لبيان أخطاء الطلاب النحويّة لاسيما في استعمال ال التعريف وحروف الجر، وتحليلها وإحصائها واقتراح الطرق المناسبة لتذليل تلك العقبات لدى الطلاب الأجانب، وتكونت العينة التي أُجريت عليها الدراسة ثلاثين طالباً، من جنسيات مختلفة، وكانت الأداة عبارة عن اختبار كتابي لمدّة ساعتين، وفي نهاية الدراسة توصل الباحثان لمقترحات تخصّ الطالب وبعضها تخص المعلم والمنهج.

[1] النجران، عثمان عبدالله، د. جاسم علي جاسم، بحث مُحكم نُشر في المؤتمر الثامن للغة العربيّة: **خطاب التجديد في الدراسات العربيّة بين النظريّة والتطبيق: حالة الحقل**، المنعقد في جامعة بونجول الإسلاميّة الحكوميّة، بادانج، إندونيسيا، 28_ 31 أغسطس 2013م، مج2، ص:66- 96.

2.6.2 " الأخطاء في استخدام التعريف والتنكير للدارسين الماليزيّين في المدارس الدينيّة في ولاية كلنتان"[1]:

قام بهذه الدراسة الدكتور **أزلان سيف البحاروم**، والأستاذ **نور أسمازورا محمّد** في ولاية كلنتان الماليزيّة، على طلبة المدارس الدينية في هذه الولاية، بغية لتحديد المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلاب أثناء استعمالهم التعريف والتنكير بأشكالِهِمَا المتعدّدة في المهارات الكتابيّة، أُخذت هذه العينة من طلّاب السنة الخامسة بولاية كلنتان الماليزية، وهي عبارة عن (103) طالب وطالبة، وكانت الأداة عبارة عن مواد مكتوبة للطلاب، وقد جُمعت من ثلاث مدارس دينيّة للولاية فقط، لتحليلها لغويّاً ونحويّاً وأسلوبيّاً، وقد وصل الباحثان في نهاية دراستهما إلى مجموعة من الأسباب والنتائج والتوصيات.

المبحث الثالث: (الدراسة الميدانيّة)

ويشمل إحصائيات كل سنة على حدة، ثم يتناول جدول كل نوع من الأخطاء في نسبها المئويّة عبر الخمس سنوات، فيتناولها الباحث في التحليل وذكر أسباب ارتكاب الخطأ عند المتعلّم.

عرض نتائج إحصائيات السنة التمهيدية		
نوع الخطأ	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**

[1] د. أزلان سيف البحاروم، و أ. نور أسمازورا محمّد، **الأخطاء في استخدام التعريف والتنكير للدارسين الماليزيّن في المدارس الدينيّة في ولاية كلنتان**، جامعة العلوم الإسلاميّة الماليزيّة، الجامعة الإسلاميّة العالميّة الإسلاميّة.

العلامات الإعرابية	126	% 21.57
استعمال الأزمنة	113	% 19.34
التعريف والتنكير	109	% 18.66
التذكير والتأنيث	94	% 16.11
حروف الجر	72	% 12.32
العدد	37	% 6.33
الإضافة	33	% 5.65
عدد الكلمات الخطأ	584	
عدد الكلمات الإجمالي	10817	
النسبة المئوية	% 5.39	

الجدول رقم (1)

عرض نتائج إحصائيات السنة الأولى		
نوع الخطأ	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**
العلامات الإعرابية	107	% 19.74
التعريف والتنكير	98	% 18.08
استعمال الأزمنة	97	% 17.89
حروف الجر	91	% 16.78

التذكير والتأنيث	82	% 15.12
العدد	41	% 7.56
الإضافة	26	% 4.79
عدد الكلمات الخطأ	542	
عدد الكلمات الإجمالي	10314	
النسبة المئوية	% 5.25	

الجدول رقم (2)

عرض نتائج إحصائيات السنة الثانية		
نوع الخطأ	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**
العلامات الإعرابية	93	% 19.53
حروف الجر	86	% 18.06
التعريف والتنكير	82	% 17.22
استعمال الأزمنة	80	% 16.80
التذكير والتأنيث	75	% 15.75
العدد	39	% 8.19
الإضافة	21	% 4.41
عدد الكلمات الخطأ	476	

عدد الكلمات الإجمالي	11052	
النسبة المئوية	% 4.30	

الجدول رقم (3)

عرض نتائج إحصائيات السنة الثالثة		
نوع الخطأ	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**
التذكير والتأنيث	79	% 18.63
التعريف والتنكير	79	% 18.63
العلامات الإعرابية	77	% 18.16
حروف الجر	71	% 16.74
استعمال الأزمنة	68	% 16.03
العدد	37	% 8.72
الإضافة	13	% 3.06
عدد الكلمات الخطأ	424	
عدد الكلمات الإجمالي	11184	
النسبة المئوية	% 3.79	

الجدول رقم (4)

عرض نتائج إحصائيات السنة الرابعة		
نوع الخطأ	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**
التعريف والتنكير	68	% 20.42
التذكير والتأنيث	65	% 19.51
العلامات الإعرابية	59	% 17.71
حروف الجر	53	% 15.91
استعمال الأزمنة	46	% 13.81
العدد	32	% 9.60
الإضافة	10	% 3
عدد الكلمات الخطأ	333	
عدد الكلمات الإجمالي	11612	
النسبة المئوية	% 2.86	

الجدول رقم (5)

عرض نتائج إحصائيات الخمس سنوات			
السنة الدراسية	عدد الكلمات المدروسة	عدد الأخطاء المرتكبة	النسبة المئويّة
السنة التمهيديّة	10817	584	% 5.39
السنة الأولى	10314	542	% 5.25
السنة الثانية	11052	476	% 4.30
السنة الثالثة	11184	424	% 3.79
السنة الرابعة	11612	333	%2.86

الجدول رقم (6)

خصصنا الجدول رقم (6) لإجراء مقارنة بين المراحل التعليمية من جهة عدد الكلمات الإجمالي والمدروسة في كل سنة وعدد الأخطاء النحوية فيها مع حساب النسبة المئوية لها، فأظهر لنا الآتي، إنّ عدد الكلمات المدروسة كانت متقاربة في السنوات التعليمية للطالب، غير أن الأخطاء النحوية عموماً كانت تتناقص مع تقدّم المتعلّم في المراحل التعليمية، وقد أدى ذلك إلى انخفاض النسبة المئوية للأخطاء النحوية بشكل تدريجي وملحوظ مع تقدّم العمليّة التعليميّة، وقد لاحظ الباحث أثناء إعداده لهذه الإحصائية أن بعض الأخطاء النحوية كانت تتناقص نسبها مع تقدّم المتعلّم في المراحل التعليميّة، بينما اتّجهت بعض الأخطاء النحوية الأخرى إلى الارتفاع والزيادة ولذلك عِلل وأسباب عديدة، وسنأتي على ذكر

مفصل للأخطاء النحوية وأنواعها ونسبها المئوية بشكل مقارن على امتداد السنوات الخمس.

1.3. أخطاء العلامات الإعرابية في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 21.57	% 19.74	% 19.53	% 18.16	% 17.71

الجدول رقم (7)

وتتضمن أخطاء العلامات الإعرابية ما يرتكبه المتعلمون من أخطاء في الأمور التالية:

- علامات الإعراب الأصلية (الضمة والفتحة والكسرة).
-علامات الإعراب الفرعية وذلك في المواضيع النحوية التالية: المثنى – جمع المذكر السالم –الأسماء الخمسة.
- النواسخ (كان وأخواتها – إن وأخواتها).
- لغة أكلوني البراغيث

يبين لنا الجدول رقم (7) أعلاه أن نسبة أخطاء العلامات الإعرابية من الأخطاء النحوية تتدرج انخفاضاً من السنة التمهيديّة إلى السنة الرابعة لدى المتعلمين الأتراك في كلية العلوم الإسلامية؛ وذلك يعود إلى جملة من الأسباب، منها ما هو متعلّق باللغة الأمّ للمتعلّم، وبعضها يتعلّق باللغة العربية ذاتها، فممّا يتعلّق بلغة المتعلّم الأمّ أنّ اللغة التركيةّ غير معربة ولا تتضمّن أيّ علامات

إعرابية في نظامها؛ والمتعلّم في مراحل تعلّمه الأولى غالباً ما يسعى للمقابلة بين لغته الأم واللغة الهدف، ولعلّ هذا الأمر غير ممكن بين اللغة العربية والتركية ممّا يوقع المتعلّم في تردّد وخلط يُودِي به إلى هذه الأخطاء الكثيرة نسبياً في العلامات الإعرابية، ولعلّ من أبرز الأسباب أيضاً هو الاختلاف في نظام اللغة بين العربية والتركية، فاللغة التركية – وهي اللغة الأم للمتعلم– تبدأ جملتها بالفاعل وتنتهي بالفعل في حين أن اللغة العربية تبدأ جملتها بالفعل فالفاعل مما يوقع المتعلم في خلط بين النظامين بسبب التدافع اللغوي لدى الدارس أثناء محاولته لبناء الجملة في اللغة العربية، مثال على ذلك قول الطالب: (أنا كثيرُ أدرسُ) والصواب أن يقول الطالب (أنا أدرسُ كثيراً) نلحظ أن الجملة الأولى بناها الطالب قياساً على النظام اللغوي للغته الأم فالجملة أعلاه رتبها الطالب كترتيب الجملة باللغة التركية (Ben çok çalışıyorum) متأثراً في ذلك بالترجمة التي أجراها الطالب ذهنياً من لغته الأم إلى اللغة العربية وهذا هو السبب المباشر في أمثال هذا الخطأ، ومن هذه الأسباب أيضاً عدم قدرة المتعلم على تطبيق نظام اللغة العربية في مراعاة العلامات الإعرابية؛ لأن اللغة الأم للمتعلّم تفتقد لهذه العلامات أصلاً، وذلك أنها من خصائص اللغة العربية بينما اللغة التركية لغة إلصاقيه لا وجود للحركات الإعرابية فيها مثاله قول الطالب أعلاه (أنا كثيرُ أدرسُ) وقد رفع كلمة (كثيرُ) بينما الصواب فيها النصب (كثيراً)، فهو لم يتعود تغير شكل الكلمة بتغير حالتها الإعرابية في لغته الأم فكلمة (ÇOK) لا تتغير أينما جاءت في الجملة، وممّا يسبب الأخطاء النحوية في العلامات الإعرابية التي ذكرناها في بداية كلامنا كثرة الوجوه الإعرابية وتشابهها بشكل كبير جداً فالفرق في العلامات الإعرابية لاسم

وخبر كلٍّ من (إنّ وأخواتها) و(كان وأخواتها) يسبب تداخلاً وخلطاً كبيراً لدى المتعلّم، لذلك تجد أن المتعلم يعتمد الاصطفاء الذهني إذ يستخدم علامة إعرابية واحدة للاسم والخبر معاً، أو يقع في خلط بتطبيق القاعدة فينصب ما حقّه الرفع، ويرفع ما حقّه النصب، وينطبق ما قلنا آنفاً على موضوع الأسماء الخمسة والتي غالباً ما يخلط الدارس فيها بين حالات الرفع والنصب والجر، لنجد أنّ بعض الدارسين اعتمدوا مبدأ الأخذ بالأسهل والأبسط ليستخدموا حالة واحدة لها – مثلاً الرفع دائماً– في جميع استعمالاتهم اللغوية، بينما يوقع التردّد والشك وعدم التمكّن من الإعراب قسماً آخراً من الدارسين في الخلط بين حالاتها الثلاث فتراه ينصب بالواو ويرفع بالياء ويجر بالألف، وفيما يتعلّق باستخدامهم لغة أكلوني البراغيث فمرجعه كما قلنا سابقاً إلى التطبيق الخاطئ للقاعدة ونقله عن لغته الأم، فعندما يكتب الطالب (ذهبوا الطلاب إلى المدرسة) فهي مطابقة لمقابلها في لغته الأم (Öğrenciler okula gittiler) وهي نتيجة طبيعية لعملية الترجمة الحرفية التي ترافق المتعلم في المراحل الأولى لتعلمه للغة أجنبية، وقد يكون هناك أسباب أخرى ترجع إليها هذه الأخطاء منها ما هو متعلق بالمنهج المدروس والمعلم وطريقة التدريس سنذكرها في وقتها المناسب، أمّا أسباب انخفاض نسبة هذه الأخطاء مع تقدّم المتعلم في المراحل الدراسية فيعود إلى:

- استقرار النظام اللغوي للغة العربية في ذهن الطالب إضافة إلى النضج المعرفي وفهم القواعد النحوية يجعلان الطالب يتعافى تدريجياً من أخطائه في العلامات الإعرابية ليتمكن من كتابة جمله في سياقها النحوي الصحيح.

- وصول الطالب مع تقدمه في سنوات الدراسة إلى مرحلة الانتقائية والتصويب الذاتي فيصبح لديه إدراكاً تلقائياً لوظيفة العلامة الإعرابية في بناء الجملة التي تؤدي المعنى الذي يريد.
- كثرة معالجة المتعلم للمتون القديمة التي تعزز لديه فهم الوظيفة الإعرابية للعلامات وأثرها في تمييز المعنى وتعطيه تراكماً معرفياً ولغوياً كل ذلك يؤدي إلى انخفاض نسبة الخطأ في العلامات الإعرابية مع تقدم المراحل التعليمية.

2.3.أخطاء استعمال الأفعال في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 19.24	% 17.89	% 16.80	% 16.03	% 13.81

الجدول رقم (8)

يبيّن لنا الجدول رقم (8) أنّ النسبة المئوية لأخطاء المتعلمين في استعمال الأفعال مرتفعة في بداية تعلّم الدارس وتتدرج نزولاً مع تقدّمه في المراحل الدراسية بشكل ملحوظ، فقد كانت نسبتها في السنة التمهيدية (19.24%) وانخفضت على مرّ السنوات الدراسية لتصل في السنة الرابعة (13.81%)، وتتضمن الأخطاء في استخدام الأزمنة عند الطلاب الأتراك في إسناد الفعل للضمير الصحيح، ومطابقة الفعل والفاعل في التذكير والتأنيث، وعدم مراعاتهم لحالات الإعراب والبناء في الأفعال، وسنذكر عدداً من الأسباب التي تؤدي إلى وقوعه في هذه الأخطاء:

إنّ مبالغة بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في شرح التفاصيل النحوية الدقيقة في القواعد كما لو أنه يقدّمها للعرب! يشتت المتعلم ويولّد لديه نفوراً من اللغة وقواعدها واستصعاباً لها، وغالبا ما يترافق ذلك مع طرق التعليم التقليدية (التلقين) بعيداً عن الطرق الحديثة التي تعتمد أسلوب النحو الوظيفي في تقديم قواعد النحو والاقتصار على الضروري منها، وعدم التفصيل في الجزئيات التي لا يحتاجها المتعلم الأجنبي، كما أنّ كثرة التعاريف النحوية تُثقل ذهنَ المتعلم وتجعل عملية استرجاعه للقاعدة النحوية صعبة وعسيرة لتشابه التعريفات وكثرتها، فيعتمد القياس الخاطئ في استعماله لقواعد الأفعال تخفيفا على نفسه، مثلاً عند قول الطالب (جاء الطالبة) نرى أنه كوّنها قياساً على لغته الأم لأن اللغة التركية ليس فيها تمييز بين المذكر والمؤنث ففي التركية (Öğrenci geldi) كلمة (Öğrenci) تستخدم للمذكر والمؤنث على حد سواء، والأمر الآخر أن التذكير والتأنيث في اللغة العربية لا يتعلق بالمؤنث والمذكر الحقيقي فقط بل يتعداهما إلى المذكر والمؤنث المجازي وكذلك المذكر والمؤنث اللفظي والمعنوي، وهذا ما لا يمكن للطالب الأجنبي أن يميزه بسهولة ومثاله أن الكلمات التالية من الصعب التمييز بينها (فاطمة – حمزة – قطة – طاولة –شمس)، فكلمة (فاطمة) مؤنث حقيقي لفظي، أما (حمزة) فهو مؤنث لفظي ولكنه مذكر حقيقي بينما (طاولة) مؤنث مجازي لفظي وكلمة (شمس) مؤنث مجازي، لذلك نرى من التقسيمات أعلاه أن هذا الأمر يصعب على المتعلم الأجنبي تمييزه إلا بعد ممارسة طويلة للغة المتعلمة، ومن الملاحظ أيضاً أن المتعلم في مراحله الأولى يعمد إلى استعمال ضمير الشخص الثالث في تراكيبه وجمله وغالبا لا يكون مطابقاً لمقصده من

الكلام أو الفعل الذي يسنده إليه؛ ذلك أن هذا الضمير في لغته الأم غالباً ما يخلو من أية لواحق فيعد أسهلها مثال: (قرأ – okdu) (يقرأ – okuyor) (اقرأ – oku) بينما الضمائر الأخرى تحتاج إلى لواحق إضافية فهو يلجأ إلى الأبسط والأسهل غالباً، أما ما نجده من بنائه للفعل فمعظم الطلاب لا يميز بين حالات حذف النون أو إثباتها أو حذف حرف العلة وإثباته ويرى الباحث أن مردّ هذه الأخطاء كثرة القواعد العربية النحوية واختلاف النظام اللغوي بينها وبين لغته الأم، كما أن الباحث يرى بأن الاعتماد على النصوص المصطنعة واجتزاء أمثلة منها لتقديم قواعد النحو خارجاً عن سياق له أثر سلبي كبير؛ لأن ذلك لا يساعد على ترسيخ القاعدة النحوية لدى المتعلمين، ولا يعطيهم مقدرة على استعمالها في مواضعها المناسبة لأن النصوص التي سيواجهها مغايرة تماماً للأمثلة التي أخذ عنها القواعد النحوية، ولعل هذه الازدواجية التي يشعر بها المتعلم مما سبق يفقده الثقة بأهمية القواعد النحوية وضرورة تعلمها وإتقان استعمالها في تعلم اللغة العربية، ومن وجهة نظر الباحث أن تحسن الأداء اللغوي لدى المتعلم من جهة استعمال الأفعال مرجعه إلى تراكم الخبرات واستقرار القوالب اللغوية في استعمال الأفعال والأزمنة لكثرة تعامله معها في جميع دروسه وفي أدائه اللغوي التواصلي.

3.3. أخطاء التذكير والتأنيث في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 16.11	% 15.12	% 15.75	% 18.63	% 19.51

الجدول رقم (9)

تتضمن الأخطاء النحوية في التذكير والتأنيث عند الطلاب الأتراك، وذلك في الأسماء عموماً كالأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر والصفة والموصوف ...

ويبين لنا الجدول رقم (9) أن الأخطاء النحوية للمتعلمين الأتراك في التذكير والتأنيث مرتفعة نوعا ما، وهي تمرّ بمرحلتين على امتداد سنوات الدراسة الخمس، ففي المرحلة الأولى والتي تمتد من السنة التمهيدية حتى السنة الثانية نرى أنها مستقرة على نسبتها – مع تجاهلنا لانخفاض عدد الأخطاء النحوية مع تقدم المراحل التعلمية– ثمّ ترتفع نسبتها في المرحلة الثانية لدى المتعلم – أي السنة الثالثة والرابعة– ويرجع الباحث أسباب كامنة خلف هذه الأخطاء نجد أن خلو ذهن المتعلم من الفصل اللغوي بين المذكر والمؤنث واختصاص كلّ منهما بما يناسبه من ضمائر ولواحق يستقل بها في السياق اللغوي في اللغة العربية هو نتيجة طبيعية لتأثر المتعلم بلغته الأم التي ليس فيها تمييز بين المذكر والمؤنث في الخطاب اللغوي. كما أنّ التفاصيل النحوية الكثيرة والدقيقة في قاعدة المذكر والمؤنث والتي تمتد ما بين حقيقي ومجازي وكذلك إلى تذكير وتأنيث لفظي

ومعنوي وغيرها من الدقائق الكثيرة التي لا يمكن للمتعلم الأجنبي التمكن منها إلا بعد مطاولة في استخدام اللغة العربية وكثرة ممارسة تعينه على فهم الفوارق الدقيقة فيها، ويرجع سبب كل ما سبق أعلاه من ضعف في التمييز بينهما وخلط في الاستخدام إلى عجز المتعلم عن إدراك ماهية التذكير والتأنيث لانتفاء هذه الخصيصة في البنية اللغوية التركية، ويزيد الوضع تعقيداً بالنسبة للمتعلم في هذه النقطة بالذات كثرة تصويب المدرس لهذه الأخطاء، ونلخص أهمّ هذه الأسباب بما يلي:

- عدم وجود مفهوم التذكير والتأنيث في اللغة الأم للمتعلم؛ مما يجعله عاجزاً عن إجراء مقابلة بين اللغة العربية ولغته الأم فيخلط في جملته بين المذكر والمؤنث.
- تعدد أنواع المؤنث ما بين حقيقي ومجازي ولفظي ومعنوي، مما يوقع المتعلم في تشتت وخلط بين هذه الأنواع أثناء استعمالها.
- عدم تركيز معلمي اللغة العربية على هذا الخطأ النحوي، وتساهلهم مع الطلاب في مراحله الأولى ظناً منهم أن المتعلم سيتعافى منه مع تقدمه في المراحل الدراسية.
- ومن المشاكل الرئيسية التي تحتاج إلى معالجة، عدم تعرض الطلاب لمواقف حقيقية في اللغة التواصلية بين المذكر والمؤنث، فعلى سبيل المثال في صفوف الذكور يغلب استخدام التذكير بل نادراً ما يتعرضون للتأنيث وإن

تعرضوا لذلك فيكون بصورة مصطنعة لا تؤدي إلى ترسيخ الاستخدام المميز للمذكر من المؤنث في اللغة.

4.3. أخطاء حروف الجر في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 12.32	% 16.78	% 18.06	% 16.74	% 15.91

الجدول رقم (10)

وتتضمن الأخطاء في حروف الجر من جهة حذفها أو زيادتها أو استبدالها بحرف آخر في موضع غير مناسب لها.

ويرى الباحث أن مرجع هذه الأخطاء هو أولاً جهل الطالب التركي بالقاعدة الناظمة لاستعمال حروف الجر لأنه يعتقد أن حرف الجر في الجملة العربية ليس له وظيفة لغوية ضرورية بل يمكن الاستغناء عنه دون أي خلل يصيب المعنى؛ لذلك نجد أنه يكتب (ذهبت الجامعة) حاذفاً حرف الجر(إلى) ظناً منه أن المعنى مكتمل دون حرف الجر (إلى).

فالمتعلم الأجنبي لا يدرك الفروق اللغوية بين معاني حروف الجر فيستبدل حرفاً بحرف، فيقول مثلاً (أرجو إلى الأستاذ أن يساعدني) والصواب أن يقول (أرجو من الأستاذ أن يساعدني).

ثانياً يعدّ غنى اللغة العربية بحروف الجر وتنوعها واختلاف معانيها سبباً رئيساً لوقوع المتعلمين في أخطاء حروف الجر، فهي متعددة الاستعمال في العربية منها ما هو حرف جر أصلي لا يستغنى عنه في صياغة الجملة ومنها ما هو شبيه بالزائد و بعضها زائد تماماً، وعند مقابلة الطالب التركي للغة العربية بلغته الأم يجد نفسه عاجزاً تماماً عن إيجاد مقابل لحرف الجر المناسب بسبب قلة حروف الجر في لغته الأم وهي بإيجاز(DA – A،DAN– DE،DEN).

ومثال ذلك قول الطالب (يقرأ الإمام الدعاء على الصلاة) والصواب هو (يقرأ الإمام الدعاء في الصلاة) ومرجع هذا الخطأ إلى الترجمة الذهنية التي أجراها المتعلم عن لغته الأم مستخدما(DA) والتي تعني في التركية (على، في، عند...) وجملته التركية هي (İmam dua namazda okuyor)، ويرى الباحث أن النسبة المئوية لأخطاء المتعلمين النحوية في حروف الجر تميل إلى الارتفاع وتزداد تدريجياً مع تقدم المتعلم في المراحل الدراسية، فقد بدأت بنسبة(12.32%) في السنة التمهيدية وانتهت بنسبة (15.91%) في السنة الرابعة، وذلك يعود إلى الأسباب التالية:

- تطوّر المخزون اللغوي للمتعلم مع تقدّمه في السنوات الدراسية.
- حاجة المتعلم مع تقدمه في المراحل التعليمية إلى صياغة نصوص لغوية طويلة ومترابطة يضطره إلى استخدام الكثير من حروف الجر للربط بين الجمل.

- كثرة حروف الجر في اللغة العربية وتعدد معانيها في سياق استعمالها يجعل المتعلم يقع في أخطاء كثيرة تتناسب طرداً مع كثرة استعماله إياها في أدائه اللغوي.
- اهتمام المناهج التعليمية بدروس الأسماء والأفعال وتقصيرها في توضيح حروف الجر وأنواعها ومعانيها ووظيفتها في بنية الجملة.
- عدم شرح وتبيين معنى كل حرف من حروف الجر من قبل المدرس.
- كثرة حروف الجر في اللغة العربية مقارنة باللغة التركية مما يؤدي بالمتعلم إلى الخلط في استخدامها.

5.3. أخطاء التعريف والتنكير في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 18.66	% 18.08	% 17.22	% 18.63	% 20.42

الجدول رقم (11)

وتتضمن الأخطاء النحوية في التعريف والتنكير في الأسماء عند الطلاب الأتراك، وهي تعريف ما حقّه التنكير، وتنكير ما حقّه التعريف، وسنورد عدداً من الأسباب التي تؤدي إلى وقوع المتعلمين في هذه الأخطاء.

إنّ النظام اللغوي في اللغة العربية ينطلق من اعتبار الكلمة نكرة في الأصل ومن ثمَّ يمكن تعريف هذه الكلمة بعدة أساليب، بينما في النظام اللغوي للغة الأم للمتعلمين وهي اللغة التركية، فالكلمة معرفة في الأصل ويقوم مستخدم اللغة

التركية بتنكير هذه الكلمة من خلال إلصاقه للاحقة (أداة) التنكير (Bir)، كما أن تعدد وسائل التعريف في اللغة العربية يشكل حالة من التشوش الذهني عند المتعلم إضافة إلى خلط في الاستعمال وأحياناً تراه يدخل أداتي تعريف على الكلمة ذاتها مثال ذلك قول الطالب (المعلم الصف نشيط) والصواب هو تنكير كلمة (معلم) لأنها معرفة بالإضافة، فتكون الجملة الصحيحة (معلم الصف نشيط)، ويرى الباحث أن أخطاء متعلمي اللغة العربية تظهر بكثرة فهم يخلطون بين النكرة والمعرفة ويترددون كثيراً في استعمالاتهم لها لمخالفتها لما ترسخ في منظومتهم اللغوية من أن الأصل في الكلمة التعريف قياساً على لغتهم الأم، ويظهر لنا من الجدول (11) أن نسبة ارتكاب المتعلم للأخطاء النحوية في التعريف والتنكير بدأت مرتفعة وزادت مع تقدم المتعلم في سنوات دراسته، لتستقر نسبة هذا الخطأ في السنتين التمهيدية والأولى وتنخفض قليلاً في سنته الثانية ثم ما تلبث أن تعود للارتفاع مع دخوله السنة الثالثة وتصل أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، ويرى الباحث أن سبب ارتفاع نسبة هذا الخطأ مع التقدم في المراحل التعليمية هو زيادة المُدْخَل اللغوي لدى وزيادة المصطلحات التي تعلمها، كما أن تعدد أساليب صياغة الجملة العربية له دور كبير في تشتيت ذهن المتعلم وذلك أنّ طالب العلوم الإسلامية غالبا ما يتعامل مع المتون الشرعية القديمة والتي تمتاز بأساليبها اللغوية الصعبة والرصينة، كما أنّ عدم وصول المتعلم إلى مرحلة الاستقرار اللغوي في هذا الباب في مراحله الأولى، مع ضعف معالجة المعلم لهذه الأخطاء في مراحلها الأولى أيضا، أدى إلى تفاقمها فهي من الأخطاء التي تحتاج التركيز عليها في مراحل متقدمة، ويرى الباحث أن اهتمام طالب العلوم الإسلامية المبالغ فيه

بإيصال المعنى الذي يريده من غير تدقيق في سلامة التركيب النحوي من أهم الأسباب التي توقعه في أخطاء التعريف والتنكير، كما أن أساليب تلقين النحو العربي على طريقة تعليم أبناء اللغة أنفسهم، وتحفيظ الطلاب قوالب جاهزة، وعدم الاستعانة بطريقة النحو الوظيفي في تعليم القواعد النحوية العربية أدى إلى تعميم المتعلم للقالب الذي تعلمه للمفردة على جميع استخداماته لها.

6.3. .أخطاء الإضافة في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 5.65	% 4.79	% 4.41	% 3.06	% 3

الجدول رقم (12)

وتتضمن الأخطاء النحوية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الطلبة الأتراك من جهة المضاف والمضاف إليه تعريفاً وتنكيراً وتقديماً وتأخيراً وحذفاً وزيادةً.

ويشير الجدول رقم (12) أعلاه إلى أن نسبة أخطاء المتعلمين النحوية في هذا المبحث هي الأقلّ على الإطلاق بنسبة مئوية هي الأقل بين نظيراتها وبلغت في السنة الأخيرة (3 %)، ويرى الباحث أن سبب هذه الأخطاء في الإضافة تعود إلى أمر رئيسي متعلق بنظام لغته الأم التي كما أكدنا سابقاً بأن المتعلم يعتمد على منهج المقابلة بين اللغتين لبناء جملته في اللغة العربية، ونظام الإضافة في اللغة التركية يعاكس تماماً نظام الإضافة في اللغة العربية، فعند قوله (الطالب

الكتاب جديد) ترجمة لما يفكر به بلغته التركية (öğrencinin kitabı yenidir) والصواب (كتاب الطالب جديد) فنرى أنه قدم المضاف إليه وأخر المضاف وجعلهما معرفتين بالألف واللام، وغاب عنه أن الإضافة في ذاتها من أدوات التعريف، كما أن المتعلم يخلط بين التطابق بين الصفة والموصوف أو التوابع بشكل عام فيعمم القاعدة التي في ذهنه على المضاف و المضاف إليه من جهة التعريف والتنكير والتقديم والتأخير ظناً منه أنها صفة وموصوف، ولعل قلّة التطبيق من قبل الطالب لقاعدة الإضافة على المتون المدروسة والتدريبات المرافقة لها يجعله أكثر عرضة للوقوع في مثل هذه الأخطاء، كما لاحظ الباحث أنّها تتناقص تدريجياً مع تقدّم المتعلمين في المراحل التعليمية فقد كانت نسبتها في السنة التمهيدية (5.65%) وانخفضت في السنة الرابعة إلى (3%)، ويعللّ الباحث ذلك الانخفاض التدريجي بأنه نتيجة طبيعية لاستقرار المصطلحات النحوية في ذهن المتعلم المميزة للإضافة والصفة والموصوف مما يجعله يفرق بينهما مع تقدمه في المراحل التعليمية في حين أنه يخلط بينهما بكثرة في مراحله الأولى لعدم إدراكه للفوارق بينهما.

7.3.أخطاء العدد في السنوات الخمس:

السنة التمهيدية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
% 6.33	% 7.56	% 8.19	% 8.72	% 9.60

الجدول رقم (13)

وتتمثّل أخطاء المتعلمين الأتراك في درس العدد في تمييز العدد بجرّه في موضع النصب أو نصبه في موضع الجرّ، وتأنيث العدد وتذكيره، والوصف بالعدد ففي التميز لم يفرّقوا بين تمييز الأعداد من 3 إلى 10، وتمييز ما فوق العشرة ودون المئة.

ونرى من الجدول رقم (13) أن أخطاء المتعلمين في العدد من الأخطاء القليلة نسبياً بالمقارنة مع سابقاتها من الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلاب الأتراك في أواراقهم الامتحانية، وهذا مردّه إلى إن خضوع بحث العدد والمعدود لقواعد الإعراب وعواملها، إضافة إلى تشعبه ما بين مفرد ومركب وألفاظ عقود يجعل منه درساً صعب الفهم والتطبيق على المتعلمين الأتراك، لا سيما أن اللغة التركية لا تتضمن هكذا تفاصيل في موضوع العدد والمعدود، ومما يزيد صعوبة هذا الدرس على المتعلم التركي أنه حين يقابله بلغته الأم يختلط عليه الأمر فالعدد في اللغة التركية إذا ذكر في الجملة تحذف أداة الجمع فيها لاستغناء المعنى بالعدد عن أداة الجمع مثاله في اللغة التركية قول الطالب (Dört kitabı okudum) وعند محاولته ترجمتها إلى العربية تراه يقول (قرأت أربع كتاب) والصواب قوله (قرأت أربعة كتب) فلم يراع قاعدة التذكير والتأنيث لانتفائها في لغته الأم، كما أنه جعل المعدود مفردا قياساً على لغته الأم التي تفرض عليه الإفراد استغناءً بالعدد بينما كان من الواجب عليه أن يجعله جمعاً، ومن أخطائه في ألفاظ العقود أنه يعمم صيغة إعرابية واحدة في جميع الحالات الإعرابية التي تتعرض لها، فنجده في كتاباته يلتزم حالة الرفع دائما كما في جملة (جاء عشرون

رجل) فيقول (رأيت عشرون رجل) و(مررت بعشرون رجل)، وهو ما نسمّيه التعميم الخاطئ في اللغة، ويعزو الباحث سبب انخفاض أخطاء العدد في جميع المراحل الدراسية للمتعلم إلى ما يلي:

- عدم توسع المنهج التعليمي في مراحله الأولى في بحث العدد واقتصاره على عدد محدود من القوالب اللغوية التي يستخدم فيها العدد بشكله البسيط.
- تجاوز المعلم عن أخطاء الدارسين في العدد وبشكل خاص في السنوات الأولى؛ مما يضعف الطالب في بحث العدد ويظهر ذلك جليا في زيادة أخطائه في السنوات المتقدمة.
- عدم وجود قاعدة العدد من تذكير وتأنيث، ومخالفة وموافقة، وجمع وإفراد لتمييز العدد، في اللغة التركية مقارنة في درس العدد في اللغة العربية وتشعبها وتشابكها.

ترتفع نسبة الخطأ في العدد في السنوات المتقدمة؛ بسبب زيادة استخدام العدد من قبل الطالب في نصوصه وكتاباته في مباحث الفقه والمواريث وغيرها من العلوم الإسلامية.

الخاتمة:

إن نظرية تحليل الأخطاء التي ظهرت أواخر الستينات أوجبت النظر إلى الخطأ على أنه الأساس في عملية اكتساب اللغة؛ لأن التعليم يقوم على قانون المحاولة والخطأ، ولإصلاح منظومة اكتساب اللغة بطريقة سهلة وبسيطة للأجانب وجب علينا تحديد أخطائهم ومعاينتها للوصول إلى علاج فعّال من خلال

استشراف الأخطاء التي يمكن أن يقع بها الطلاب والاستفادة منها وجعلها الأساس في إعداد مناهج تعليمية مناسبة، ولرفع كفاءة المدرسين المختصين في تعليم اللغة للأجانب، وقد جاءت دراستنا هذه كما ذكرنا في تحليل الأخطاء النحوية لدى الطلاب الأتراك في كلية العلوم الإسلامية، فجمعنا الأخطاء وحللناها ووصفناها وسنورد أهم النتائج والأسباب التي توصّلنا إليها، خاتمين دراستنا هذه بتوصيات راجين الله العلي العظيم أن تكون مصبّ اهتمام وسبباً في تذليل عقبات تعليم لغة القرآن ولسان النبي العدنان صلى الله عليه وسلّم على متعلميها.

أهم النتائج:

تبين لنا من خلال تحليل أوراق الطلاب والإحصائيات التي توصّلنا لها بأن نسبة الأخطاء تتناقص تدريجياً بتقدّم الطالب في مراحله التعليمية فنجد نسبة أخطائه في السنة التمهيدية كانت 5.29 % من حيث عدد الأخطاء المرتكبة بيمنا نلاحظ أن هذه النسبة أصبحت في سنة التخرج 2.86 %.

أمّا من جهة أنواع الأخطاء فنلاحظ أن بعضها زادت نسبته في حين انخفضت في بعضعها الآخر بشكل ملحوظ وكل ذلك يعود لأسباب ذكرناها في بابها وسنُجملها هنا.

- لا يولِ المتعلم الاهتمام الكافي للوظيفة النحوية في تركيب الجملة.
- عدم معرفة المتعلم بأهميّة القاعدة النحوية في صناعة الكلام.
- التداخل اللغوي والنقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف يعدّ من أهمّ الأسباب الرئيسة في وقوع الدارسين بالأخطاء.

- التعميم الخاطئ من قبل المتعلم على جميع حالات بناء جملته التي يريد إيصالها.
- غنى اللغة العربية بالقواعد النحوية والصرفية وتشعُّبها.
- الاعتماد في بعض الأحيان على مدرسين غير متخصصين في تعليم اللغة العربية.
- تدريس النحو بطرق تقليدية كلاسيكية لا تنفع مع هذه الجيل المتعلّق بالتكنولوجيا، وبشكل خاص أن درس النحو يتصف بالجمود والمنطقية؛ إذ يشعر المتعلم بأنها تشبه القوانين الرياضية.
- عدم التدرج في عرض المعلومات والاعتماد على الأمثلة المبتورة المصطنعة.

التوصيات:

1. ضرورة استعمال أساليب تعليمية حديثة، وذلك بإدخال التكنولوجيا وتوظيفها في درس النحو العربي؛ ويعود ذلك لولع الجيل الجديد بالتكنولوجيا ولجذب انتباه المتعلمين وإيصال القاعدة النحوية بطريقة شائقة ومسلية، تجنباً لما يسببه درس النحو من نفور وضجر وملل لدى الطالب.

2. الاعتماد في شرح النحو العربي على النصوص الأدبية الرصينة، والابتعاد عن الأمثلة المبتورة أو الجمل المصطنعة.

3. تعريف المتعلّم بأهمية النحو العربي ووظيفته في بناء الجملة العربية.

4. تصويب كل خطأ نحوي من قبل المدرس في الحصة الدراسيّة بشكل آني ومستمر وعدم تأجيل ذلك؛ مما يشكل تثبيتاً للقاعدة الصحيحة.

5.جعل الطلاب يقومون بتصحيح أخطائهم فيما بينهم؛ للاستفادة من بعضهم لأن الإنسان يميل للتعلم من أقرانه.

6. الحرص على اختيار مدرس اللغة العربية وفقاً لمعايير الكفاءة آخذين بعين الاعتبار فصاحة لسانه، وتماسك سياق جمله، وسلامة نطقه.

7.مسؤولية تصويب الأخطاء لدى الطالب تقع على عاتق جميع مدرسي المهارات، وليست فقط من نصيب مدرس النحو والصرف.

8. إعادة النظر في المناهج المتبعة لتدريس النحو العربي، والاهتمام بطريقة ورودها وكيفية تطبيقها بشكل مرن وبسيط، وتزويدها بواجبات منزلية تحوي نصوصاً وتدريبات مكثفة.

9. التأكيد على وضوح الأهداف المعرفية لدروس النحو وترابط المحتوى مع الأساليب التعليمية، والتدريبات والأنشطة، وأساليب التقويم.

10. تدريب المعلمين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على كيفية إعداد الاختبارات في درس النحو والصرف، وتصويبها، والاستفادة من نتائجها في تعديل أداء المتعلمين.

11. الاقتصار على الشائع من النحو العربي، وإبعاد الطالب عن المسائل الخلافية، والتركيز على ما يفيد الطالب في حياته التواصلية وعدم التشعّب في التفاصيل المملة التي تسبب التشتت والخلط من قبل المتعلم.

12.الحرص على الانغماس اللغوي للدارس في بيئة الناطقين الأصليين للغة؛ للاستفادة من اكتساب اللغة بالطريقة الطبيعية كاكتسابه للغته الأم.

13. أن يطلب المعلّم من طلابه ضبط بعض المتون المختارة متدرجاً في صعوبتها؛ لتعريف الطالب بالمفردة الإعرابية وأهميتها في نظم الجملة.

14. تدوين القاعدة بطريقة خريطة المفاهيم؛ لسهولة الفهم والحفظ عند المتعلم، مما يساعد على استرجاع المعلومة في وقتها، والتنوع في الأمثلة وعدم تكرار أمثلة محددة فقط.

قائمة المصادر والمراجع:

1.إدلبي، نادر، تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات (جامعة ماردين آرتقلو كلية العلوم الإسلامية أنموذجاً)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ماردين آرتقلو، 2019م.

2.الإشبيليّ، ابن عصفور (669هـ)، المقرّب، تحقيق، أحمد عبد الستار الجواري، عبد الله الجبوري، بغداد، 1973م.

3.أزلان سيف البحاروم، و نور أسمازورا محمّد، الأخطاء في استخدام التعريف والتنكير للدارسين الماليزيّين في المدارس الدينيّة في ولاية كلنتان، جامعة العلوم الإسلاميّة الماليزيّة، الجامعة الإسلاميّة العالميّة الإسلاميّة.

4.الجاحظ، عمرو بن بحر، **الحيوان**، دار الجيل، بيروت، ط1416هـ- 1996م، ت: عبد السلام محمّد هارون.

5.الجرجاني، الشريف (ت816هـ)، التعريفات، تصحيح أحمد أسعد علي، ط1، القاهرة 1938م.

6. الجوهري (ت393هـ)، تاج اللغة وصحاح العربيّة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، بيروت، لبنان.

7. ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي (392هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتب، ط4.

8. ابن دريد (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق د. رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ج1، ط1، 1987م.

9. الزبيديّ، أبو بكر محّمد بن حسن بن مذحج (379هـ)، لحن العوام، ط2، مكتبة الخانجي بالقاهرة، عين شمس، 2000م.

10. زايد، خليل فهد، الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري العلميّة، عمّان، 2009م.

11. طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغويّة، القاهرة: دار الفكر، 1949م.

12. العدنانيّ، محمّد، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، ط2، 1913م.

13. كمال، بشر، دراسات في علم اللغة، المبحث السادس منه، الأخطاء في نظام الجملة بين طلّاب الجامعات، مكتبة غريب، القاهرة، د.ت.

14. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت175هـ)، العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، ط2، بغداد، 1989م.

15. منصور، محمّد السيد إبراهيم، القاعدة النحويّة والسماع بين النظريّة والتطبيق، (رسالة دكتوراه، كلية دار المعارف)، مصر القاهرة، 2000م.

16. عثمان عبدالله النجران، د. جاسم علي جاسم، بحث مُحكم نُشر في المؤتمر الثامن للغة العربيّة: خطاب التجديد في الدراسات العربيّة بين النظريّة والتطبيق: حالة الحقل، المنعقد في جامعة بونجول الإسلاميّة الحكوميّة، بادانج، إندونيسيا، 28_ 31أغسطس 2013م- 21_ 24 شوال 1434هـ.