جامعة الأزهر
حولية كلية اللغة العربية
بنين بجرجا

الأخطاء الإملائيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها
دراسة تحليليّة تطبيقيّة

✍ الدكتور / **محمد عبدالله صالح أبو الرب**
أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربيةً وآدابها ـ جامعة البلقاء التطبيقية ـ كلية الأميرة عالية الجامعية

✍ الدكتور / **رائد فريد نجيب طافش**
أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربيةً وآدابها ـ جامعة البلقاء التطبيقية ـ كلية الأميرة عالية الجامعية

العدد الثالث والعشرون
للعام ١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م
الجزء الثالث

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية ٦٩٤٠/ ٢٠١٩م

الترقيم الدولي ISSN 2356-9050
الترقيم الدولي الإلكتروني ISSN 2636 - 316X

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص:

الأخطاء الإملائيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها
دراسة تحليليّة تطبيقيّة

تُحلّل هذه الدراسة الأخطاء الإملائيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في المستويين الخامس والسابع في مركز اللغات في الجامعة الأردنية. وقد حَوَتْ ثلاثة أقسام: حَدّد الأولُ منها هدفها وأسئلتها ومجتمعها وأداتها وإجراءاتها والدراسات السابقة. وأثبتَ القسم الثاني نتائجها موزعة حسب أسئلتها. وأمّا القسم الأخير، فقد فسر الأخطاء الإملائيّة التي اجترحها المتعلمون تفسيراً لغوياً وغير لغوي، وحاول معالجة تلك الأخطاء.

ورأت الدراسة أنّ ثمّة تقارباً كبيراً بين مستوييها في الكفاية والأداء اللغويين؛ لأنّ الفرق في الأخطاء بينهما فرق بسيط لم تتعدَ نسبته (٠.٣٨%). ومن أسباب ذلك أنّ كثيراً من أخطاء المتعلمين في كلا المستويين كانت بسبب نطقهم الخاطئ الذي انعكس بالضرورة على كتابتهم، على الرغم من أنّه كان ينبغي أن يتخلصوا من عادات النطق غير الصحيحة، ويكتبوا كتابة صحيحة؛ لأنّ الكتابة تُبنى على العرف لا على التعود. وقد تُشير تلك النتيجة إلى خلل يرتبط ببيئة التعلم التي تُعدّ مصدراً رئيسيّاً من مصادر الأخطاء اللغويّة عامّة.

ويقوم منهجُ هذه الدراسة على منهج دراسة الخطأ في علم اللّغة التطبيقي؛ لذلك تبنّت الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللغويّة؛ لأنّه يجمع بين الاتجاهين الآخرين في دراسة تلك الأخطاء اللغوية، وهما: الاتجاه التقابلي (contrastive direction) واتجاه تحليل الأخطاء (Errors analysis) .

الكلمات الدالة: الإملاء، وتحليل الأخطاء، والاتجاه التكاملي، والمتعلمون الناطقون بغير العربية.

Abstract

Written Errors at Dictation Level of Non-Native Learners of Arabic Language-Applied Analytical Study

This study analyzes written errors at dictation level made by non-native learners of the Arabic language. Those learners are on the fifth and seventh level at the Language Center in the University of Jordan.

The study consists of three sections. The first section identifies the study's objective, questions, society, tools, measures and literature. The second section confirms the findings distributed according to questions. The last part explains the written errors linguistically and non-linguistically. In addition, it attempts to correct these errors.

The methodology focused on studying linguistic errors in light of the science of applied linguistics. The researcher selected the integrative approach in analyzing linguistic errors. This approach identifies, describes, explains and corrects errors.

The study finds a significant proximity between linguistic competence and performance, with an error difference of only 0.38%. Many errors were attributed to learners' mispronunciation of Arabic words. They should have dropped their incorrect pronunciation habits and write properly as dictation is based on custom not habit. Furthermore, dictation in Arabic is based on morphological, grammatical and phonological analysis. The study found that the absence of this analysis is what leads to errors. This finding may indicate a defect related to the learning environment, which is a major source of linguistic errors in general.

Key words: dictation, error analysis, integrative approach, non-native Arabic learners..

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

نسعى في هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في المستويين الخامس والسابع في مركز اللغات في الجامعة الأردنية. وقد حوَتْ ثلاثة أقسام: حَـدّدنا فـي الأول منهـا هـدفها وأسئلتها ومجتمعها وأداتها وإجراءاتها. وأثبتنا في القسم الثـاني نتائجهـا موزعة حسب أسئلتها. وأمّا القسم الأخير، فقد فسرنا فيه الأخطاء الإملائيّة التي اجترحها المتعلمون تفسيراً لغوياً وغير لغوي، وحاولنا معالجـة تلـك الأخطاء.

ودرسنا هذه الأخطاء لإدراكنا أهميتها في اللّغة المكتوبة؛ لأنّ فهمنـا للنصوص المكتوبة يتعثر في أحيان غير قليلة بسبب تلك الأخطاء الإملائيّـة فيها، فضلا عما يتركه الخطأ عامة والخطأ الإملائي خاصة من أثر سلبي في المتلقي؛ إذ إنّ عين القارئ المتلقي لتقذى بأي خطأٍ إملائـي تقـع عليـه. والفرنسيون مثلاً يصفون مجترح الخطأ الإملائي من قبيل التحقيـر بجملـة تَعْني: أنّ" إملاءه كإملاء خادمة وضيعة لا تتقن القراءة والكتابة"[١]!

الدراسات السابقة:

من أبرز الدراسات السابقة التي تناولـت الأخطـاء الإملائيـة لـدى المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية:

١- دراسة حسّان، تمّام، (بلا تاريخ): (الأخطاء اللغوية التحريريـة لطـلاب المستوى المتقدم في معهد اللّغة العربية بجامعة أم القرى)[٢] وقد تناولت الأخطاء اللغوية، وصنفتها إلى الأخطاء الإملائيّة والصوتية، والأخطـاء الصرفية، والأخطاء النحوية... وتوصلت إلى أنّ الأخطاء الإملائيّة مـن

أكثر الأخطاء الكتابية التي اجترحها متعلمو اللّغة العربية من النـــاطقين بغيرها؛ وذلك يؤكد أيضاً أهمية دراسة هذا النوع من الأخطاء الكتابية.

٢- دراسة ألفي، محمد ياسين، وآخرين، (١٤١٢هـ/١٩٩٢م): (الأخطـــاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخـــرى)[٣] فقـــد عرضت الدراسة نتائج تحليل ١١٤٣ عيباً خطيّاً فـــي خطـــوط دارســـي العربية من غير أهلها أدت إلى عوق قراءة كتاباتهم. وكان من نتائجها أنّ (٥٠.٩) من تلك العيوب خاص بالحرف، وأنّ أربعة أخماسها نجـــم عن أخطاء الأسنان والنقط.

٣- دراسة أبوالرب، محمد، (٢٠٠٧م): (تحليل الأخطـــاء الكتابيـــة علـــى مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية النـــاطقين بغيرهـــا)[٤] وقـــد تناولتْ أخطاء الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرهـــا فـــي جامعة (آل البيت)، وتوصلتْ إلى أنّ أخطاء المتعلمين الـــذين اجتـــازوا اختبار الكفاية اللغوية كانت في أغلبها أخطاء أداء، فـــي حـــين كانـــت أخطاء متعلمي المستوى الرابع أخطاء كفاية، إضافة إلى أخطاء الأداء.

القسم الأول

مشكلة الدراسة، وأهدافها وأداتها ومجتمعها وإجراءاتها

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلةُ هذه الدراسة في كثرة الأخطاء الإملائيّة التي يَجْترحها متعلمو اللّغة العربية الناطقون بغيرها؛ ولذلك ترمي إلى تحليل أخطائهم تحليلاً لغوياً تطبيقياً؛ سعياً إلى تصور علمي حول طبيعة تلك الأخطاء الإملائيّة(٥) التي اجترحها الناطقون بغير العربية في هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائيّة، وتصنيفها وتفسيرها، ومحاولة معالجتها لدى متعلمي المستويين الخامس والسابع الناطقين بغير العربية في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة، وهما مستويان متقدمان؛ لأنّ برنامج تعليم الناطقين بغير اللّغة العربية في المركز المذكور يقوم على سبعة مستويات وصولاً إلى تحقيق الكفاية اللغوية. فمن المؤمّل أن يعبر هذان المستويان عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي؛ لأنّ مِنْ مهارات الإملاء التي يمكن توزيعها على مثل هذين المستويين- معرفةَ قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة أيّ نص، وتطبيق أصول الكتابة السليمة كوضع النقط والهمزات في أماكنها الصحيحة، والانتباه إلى حجم الحروف ورسمها وفق شكلها(٦).

منهج الدراسة:

تبنّينا الاتجاه التكاملي (integrated direction) في تحليل أخطاء هذه الدراسة[٧]؛ لأنّه يجمع بين الاتجاهين الآخرين في دراسة الخطأ اللغوي، وهما: الاتجاه التقابلي (contrastive direction) واتجاه تحليل الأخطاء (Errors analysis)[٨]. وقد بيّنا أنواع الأخطاء الإملائيّة لدى الناطقين بغير اللّغة العربية وتكراراتها، ونسبها المئوية، ووصفناها، وفسرناها، وحاولنا معالجتها.

أسئلة الدراسة:

تُجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أنواع الأخطاء الإملائيّة، وما تكراراتها، ونسبها المئويّة لدى متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها؟

٢. ما أنواع الأخطاء الإملائيّة، وما نسبها المئويّة في المستويين المدروسين لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

٣. هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائيّة، وتكراراتها، ونسبها المئويّة باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها؟

أدوات الدراسة:

تحققتتْ أداة الدراسة في ما كتبه متعلمو كلا المستويين في مدونات مختلفة وأشكال متعددة؛ فالتعبير نوع من أنواع الأداء الإنتاجي الذي نستطيع الاعتماد عليه؛ لأنّنا لا نعرف أنّ استقبال المتعلم صحيحٌ أو خطأٌ إلا إذا أنتج كلاماً؛ فإذا تمكنا من معرفة طبيعة أخطاء هذا النوع من الأداء، فإنّ ذلك

سيفيد في الكشف عن طبيعة الكفاية اللغوية لدى المتعلمين؛ ولذلك تهتم دراسات تحليل الأخطاء اللغوية بالأداء الإنتاجي أو التعبيري(٩).

وقد استخدمنا التعبير الكتابي؛ لأنّه من أهم وسائل تعرف الأخطاء التي اجترحها المتعلمون؛ إذ إنّه يكشف لنا عن طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها، لا سيّما الأخطاء الإملائيّة، بعد أن يكون قد أتاح للمتعلم الفرصة الكافية للتفكير في صورة ما سيكتبه قبل الشروع في الكتابة فعلياً.

مجتمع الدراسة:

تمثّلت عينة الدراسة في متعلمي المستويين الخامس والسابع الناطقين بغير اللغة العربيّة في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة. وهذان المستويان يمثلان مستويين لغويين مختلفين؛ إذ يجب على متعلمي المستوى الخامس اجتياز المستويين السادس والسابع حتى يحققوا الكفاية اللغوية، في حين قد تجاوز متعلمو المستوى السابع المستويين الخامس والسادس ولم يتبقَ لديهم لتحقيق الكفاية اللغوية إلا اجتياز المستوى السابع نفسه؛ وذلك يعني بالضرورة توقع تفاوت قدرات كلا المستويين في الكفاية اللغوية (competence) والأداء اللغوي (performance).

وهذه الدراسة تسعى إلى إثبات ذلك؛ لأنّ نقضه يعني وجود خلل ما في توزيع المتعلمين على المستويات الدراسية الممنهجة، وطبيعة المناهج التي يدرسونها، وسير العملية الدراسية ... ويمثل ذلك كله (بيئة التعلم) التي تعد مصدراً رئيسيّاً من مصادر الأخطاء اللغويّة(١٠).

وقد بلغ عدد المتعلمين في المستويين كليهما (٤٠) متعلماً، منهم (٢٠) متعلماً في المستوى الخامس، و(٢٠) متعلماً في المستوى السابع، كما يظهر في الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١)

عدد المتعلمين في المستويين المدروسين

المستوى الدراسي	عدد المتعلمين
المستوى الخامس	٢٠
المستوى السابع	٢٠
المجموع	٤٠

وقد استخرجنا الأخطاء الإملائيّة التي اجترحها كل متعلم على حدةٍ بعد تصحيح أوراق كلا المستويين، وصنفناها وفق أنواعها، ثم عددنا تكرارات كل نوع منها، ونسبها المئويّة بالتفصيل. وحسبنا أيضاً عدد الكلمات التي كتبها كل متعلم، ثم حسبنا مجموع الكلمات التي كتبها متعلمو كلا المستويين، ثم حسبنا مجموعهما معاً.

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

القسم الثاني : نتائج الدراسة

نعرض نتائج هذه الدراسة وفقاً لأسئلتها بعد حصر أخطاء الإملاء في كتابات المتعلمين، وتحديد أنواعها. ونبدأ أولاً بنتائج السؤال الأول: ما أنواع الأخطاء الإملائيّة، وما تكراراتها، ونسبها المئويّة لدى متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها؟ وللإجابة عن هذا السؤال عددنا تكرارات الأخطاء الإملائيّة، ونسبها المئويّة، كما يتضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢)

أنواع الأخطاء الإملائيّة مرتبّة تنازليا حسب تكراراتها ونسبها المئوية

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره ونسبته المئوية	أنواع الأخطاء الإملائيّة	تكراراتها	نسبها المئوية
١	إهمال همزة القطع	١١٥	%١٩,٢٩
٢	الحذف والزيادة: حذف حرف أو زيادة حرف	٩٧	%١٦,٢٧
٣	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	٨٦	%١٤,٤٢
٤	إبدال حرف بحرف آخر	٨١	%١٣,٥٩
٥	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	٧٣	%١٢,٢٤
٦	إبدال موضعي حرفين متتاليين	٥١	%٨,٥٥
٧	رسم الحروف	٤٥	%٧,٥٥
٨	الإعجام	٣١	%٥,٢٠
٩	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء	١٧	%٢,٨٥
مجموع تكرارات الأخطاء		٥٩٦	
نسبة مجموع تكرارات الأخطاء المئوية		%٨,٩٨	

يتضح من الجدول أعلاه أنّ مجموع الأخطاء الإملائيّة التي اجترحها متعلمو اللّغة العربية من الناطقين بغيرها بلغ (٥٩٦) خطأ، بنسبة قدرها (٨.٩٨%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، إذ بلغ عددها(٦٦٣٠) كلمة.

وفي ما يأتي نتائج الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، وهما: ما أنواع الأخطاء الإملائيّة، وما تكراراتها، ونسبها المئويّة في كلا المستويين المدروسين لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟ وهل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائيّة، وتكراراتها، ونسبها المئويّة، باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها؟ وقد قمنا للإجابة عن هذين السؤالين بحساب تكرارات الأخطاء الإملائيّة بمختلف أنواعها، وكذلك نسبها المئويّة مجتمعة ومنفردة لدى كلا المستويين، والجدول رقم (٣) الآتي يبين ذلك كلّه بالتفصيل:

جدول رقم (٣)

أنواع الأخطاء الإملائيّة وتكراراتها ونسبها المئويّة في المستويين

الرقم	أنواع الأخطاء الإملائيّة	تكرار الخطأ لدى متعلمي المستوى الخامس	النسبة المئويّة لتكرار الخطأ من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى	تكرار الخطأ لدى متعلمي المستوى السابع	النسبة المئويّة لتكرار الخطأ من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى
١	إهمال همزة القطع	٦٥	%١,٨٠	٥٠	%١,٦٥
٢	الحذف والزيادة	٥٧	%١,٥٨	٤٠	%١,٣٢
٣	إطالة الحركات أو تقصيرها	٥٠	%١,٣٨	٣٦	%١,١٨
٤	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	٤٠	%١,١١	٣٣	%١,٠٨
٥	إبدال الأحرف	٣٧	%١,٠٢	٤٤	%١,٤٥
٦	إبدال موضعي حرفين متتاليين	٢٩	%٠,٨٠	٢٢	%٠,٧٢
٧	رسم الحروف	٢٢	%٠,٦١	٢٣	%٠,٧٥
٨	الإعجام	٢٠	%٠,٥٥	١١	%٠,٣٦
٩	كتابة الهمزة بخلاف قواعدها	١٠	%٠,٢٧	٧	%٠,٢٣
	مجموع الأخطاء	٣٣٠		٢٦٦	٥٩٦
	عدد الكلمات	٣٦٠١		٣٠٢٩	٦٦٣٠
	النسبة المئوية	%٩,١٦		%٨,٧٨	

ينجلي من الجدول الثالث أنّ مجموع الأخطاء التي اجترحها متعلمو المستوى الخامس (٣٣٠) خطأ، في حين كان مجموع ما اجترحه متعلمو المستوى السابع (٢٢٦) خطأ. فإذا علمنا أنّ مجموع الكلمات التي كتبها متعلمو المستوى الخامس (٣٦٠١) كلمة، ومجموع كلمات ما كتبه متعلمو المستوى السابع (٣٠٢٩) كلمة، فإنّ نسبة الأخطاء التي اجترحها متعلمو المستوى الخامس (٩.١٦%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، وهي تزيد على نسبة الأخطاء التي اجترحها متعلمو المستوى السابع التي بلغت (٨.٧٨%)؛ وذلك يُشير إلى أنّ نسبة الأخطاء قد قلّت بتقدم المستوى الدراسي.

ولكنْ لا يمكنُ إغفال أنّ الفرق في نسبة الأخطاء بين كلا المستويين فرق بسيط؛ إذ بلغت نسبته (٠.٣٨%) فقط، وأنّ الفرق في نسبة الأخطاء بين نسبة المستوى السابع والنسبة العامة للمستويين معاً هو فرق بسيط كذلك؛ إذ بلغت نسبته (٠.٢٠%) في حين بلغت نسبة الفرق بين نسبة المستوى الخامس والنسبة العامة للمستويين معاً (-٠.١٨%) وهذا يدل على التقارب الكبير بين المستويين في الكفاية والأداء اللغويين؛ فالمسافة اللغوية التي تفصل بين المستويين قريبة جداً؛ وإنْ بدت الغلبة للمستوى المتقدم المستوى السابع؛ وهذا يعني أنّ الفرق بين المستويين الخامس والسابع لا يتعدى مستوى واحداً؛ إذ يمكن تصنيف متعلمي المستوى الخامس في المستوى السادس، أو تصنيف متعلمي المستوى السابع في المستوى السادس!

ويتبين أيضاً من الجدول السابق نفسه أنّ أكثر الأخطاء الإملائيّة تكراراً لدى متعلمي المستويين أخطاء إهمال همزة القطع، إذ بلغ مجموعها (٦٥) خطأ لدى المستوى الخامس، بنسبة قدرها (١.٨٠%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، وبلغت (٥٠) خطأ لدى المستوى السابع، بنسبة قدرها (١.٦٥%) من مجموع الكلمات التي كتبوها. وقد حلّت أخطاء الحذف والزيادة في المرتبة الثانية لدى متعلمي المستوى الخامس، إذ بلغ مجموعها (٥٧) خطأ، بنسبة قدرها (١.٥٨%) من مجموع الكلمات التي كتبوها، في حين احتلت المرتبة الثالثة في المستوى السابع؛ إذ بلغ مجموعها (٤٤) خطأ، بنسبة قدرها (١.٤٥%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى. وحلّت أخطاء إطالة الحركات أو تقصيرها في المرتبة الرابعة لدى متعلمي المستوى الخامس، إذ بلغ مجموعها (٥٠) خطأ، بنسبة قدرها (١.٣٨%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى، وقد احتلت المرتبة نفسها لدى متعلمي المستوى السابع، إذ بلغ مجموعها (٣٦) خطأ، بنسبة قدرها (١.١٨%). ونلحظ في كل نوع من تلك الأخطاء أنّ نسبتها كانت تقل كلما تقدم المستوى الدراسي، والأمر عينه نلحظه في بقية أنواع الأخطاء الإملائيّة في كلا المستويين، مع مراعاة تكرارات كل نوع من تلك الأخطاء لدى مستوى كل منهما، واختلاف نسبته المئويّة فيهما تبعاً لذلك كما يتضح في الجدول السابق رقم (٣).

ويستثنى من ذلك أخطاء إبدال حرف بحرف آخر؛ إذ بلغ مجموع أخطاء المستوى الخامس في هذا النوع من الخطأ (٣٧) خطأ، بنسبة قدرها (١.٠٢%) من مجموع الكلمات المكتوبة في هذا المستوى، في حين بلغ مجموعها لدى المستوى السابع (٤٤) خطأ، بنسبة قدرها (١.٤٥%). وكان من المفترض أن تقلّ نسبة هذا النوع من الأخطاء بتقدم المستوى الدراسي. وتكرر ذلك مع أخطاء رسم الحروف، ولكن بفارق بسيط جداً لم يتجاوز الخطأ الواحد وبنسبة لم تتجاوز (٠.١٤%) بينهما.

ويمكن رد ذلك إلى التحجر اللغوي[١١] لدى هؤلاء المتعلمين عامة، ولدى متعلمي المستوى السابع خاصة؛ لأنّ أخطاءهم هي أخطاء صوتية في الأساس؛ ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك خطأً في كتابتهم؛ إذ نجدهم يهربون من الأصوات التي تُعّدّ مصدر صعوبة لديهم، سواء بسبب مخارجها أو صفاتها أو توزيعها الصوتي- إلى الأصوات الأسهل لديهم نطقاً. وقد استمروا على ذلك حتى وصلوا إلى مرحلة التحجر اللغوي؛ فمن أمثلة ذلك: (المفرضات - المفردات) و(نسف - نصف) و(سأبدا - سأبدأ) ... وسيأتي تفصيل ذلك في أثناء تحليل هذه الأخطاء.

ونلحظ أخيراً في ما يتعلق بنتائج الإجابة عن السؤالين السابقين أنّ ترتيب تكرارات أنواع الأخطاء الإملائيّة لدى متعلمي المستوى السابع جاء قريباً من ترتيبها العام في المستويين معاً، في حين اختلف ترتيبها أكثر لدى متعلمي المستوى الخامس؛ إذ جاءت أخطاء إهمال همزة القطع أوّلاً، تلتها أخطاء إبدال حرف بحرف آخر، فأخطاء الحذف والزيادة، فأخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة، فأخطاء إثبات همزة القطع

محل همزة الوصل، فأخطاء رسم الحروف، فأخطاء إبدال موضعي حـــرفين متتاليين، فأخطاء الإعجام، ثم أخيراً أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعـــدها. وفي ما يأتي الجدول رقم (٤) الذي يظهر ترتيب أنواع الأخطـــاء الإملائيّـــة لدى كلا المستويين، من حيث أكثرها تكراراً:

الجدول رقم (٤)

رقم الخطأ مرتباً تنازلياً حسب تكراره	نوع الخطأ الإملائي لدى متعلمي المستوى الخامس	تكراره مرتباً تنازلياً	رقم الخطأ مرتباً تنازلياً حسب تكراره	نوع الخطأ الإملائي لدى متعلمي المستوى السابع	تكراره مرتباً تنازلياً
١	إهمال همزة القطع	٦٥	١	إهمال همزة القطع	٥٠
٢	الحذف والزيادة	٥٧	٢	إبدال الأحرف	٤٤
٣	إطالة الحركات أو تقصيرها	٥٠	٣	الحذف والزيادة	٤٠
٤	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	٤٠	٤	إطالة الحركات أو تقصيرها	٣٦
٥	إبدال الأحرف	٣٧	٥	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	٣٣
٦	إبدال موضعي حرفين متتاليين	٢٩	٦	رسم الحروف	٢٣
٧	رسم الحروف	٢٢	٧	إبدال موضعي حرفين متتاليين	٢٢
٨	الإعجام	٢٠	٨	الإعجام	١١
٩	كتابة الهمزة بخلاف قواعدها	١٠	٩	كتابة الهمزة بخلاف قواعدها	٧

ترتيب أنواع الأخطاء الإملائيّة بناء على تكراراتها لدى كلا المستويين

وهذه النتيجة تشير إلى توافق كبير فـــي ترتيـــب تكـــرارات الأخطـــاء الإملائيّة بمختلف أنواعها لدى متعلمي المســـتوى الســـابع، مقارنـــة بترتيـــب تكراراتها العام، لكنّها تشير أيضاً إلى أنّ أخطاءهم في معظمها ماثلت أخطـــاء متعلمي المستوى الخامس، من حيثُ عَدّها أخطاء كفاية (competence)، إضافة إلى أخطاء الأداء (performance)؛ والدليل على ذلك الفارقُ البسيط

بين كلا المستويين في الكفاية والأداء اللغويين كما أكّدته نتائج هذه الدراسة، وذكرناه من قبل.

القسم الثالث: تحليل الأخطاء الإملائيّة:

نُحلّل في ما يأتي أنواع الأخطاء الإملائيّة التي اجترحها متعلمو اللّغة العربية الناطقون بغيرها، بدءاً بأكثرها تكراراً في كلا المستويين، وانطلاقاً من منهجنا في تحليل الأخطاء اللغوية، بدءاً من تحديدها ووصفها فتفسيرها وانتهاءً بمعالجتها.

أولاً: أخطاء إهمال همزة القطع:

مثّلت أخطاء إهمال همزة القطع أكثر الأخطاء الإملائيّة تكراراً لدى المتعلمين؛ إذ بلغت نسبتها (١٩.٢٩%) من مجموع الأخطاء الإملائيّة. ومن أمثلتها: (انا ـــ أنا)، و(او – أو) و(ان ـــ أن)، و(امريكا ـــ أمريكا)، و(الى ـــ إلى)، و(ازورك ـــ أزورك)، و(الاوسط ـــ الأوسط)، و(الاخبار ـــ الأخبار)، و(اخرج ـــ أخرج) و(اتسلق – أتسلق) ....

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، وخاصة الدراسة الأخيرة منها[١٢] في أنّ كثرة هذا النوع من الأخطاء تدل على أنّ معظم المتعلمين الناطقين بغير العربية يجهلون قاعدة كتابة همزة القطع؛ لذلك يهملون كتابتها بشكل واضح لعدم إدراكهم أهمية إثباتها في فهم المكتوب. ونرى أن نبين لهم أنّ الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية الدالة على صوت؛ فهو يدل في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصوت الذي يدل عليه في حالة همزة الوصل[١٣]. وهذا الاختلاف في الصوت أو الحرف أو الوحدة الخطية يؤدي إلى اختلاف في الوظيفة اللغوية على اختلاف

نوعها، كما في مثل: اخرجْ وأخرج؛ فثمّة فرقٌ واضح بين كلا الفعلين في وظائفهما الصرفية والإعرابية والدلالية. وعليه عُدّت أخطاء إهمال همزة القطع نوعا مستقلاً ولم تُعدّ من أخطاء الحذف.

وقد يكون سبب إهمالها اعتقاد المتعلمين أنّ الهمزة في تلك الكلمات همزة وصل، أو تهرّب هؤلاء المتعلمين من إثباتها خوفاً من الوقوع في الخطأ(١٤)؛ لأنّهم يجهلون قواعدها أصلاً. ويبدو السبب الأول هو الأرجح؛ وذلك لكثرة تكرارات هذا النوع من الأخطاء، إذ احتل المرتبة الأولى على مستوى تكرارات الأخطاء الإملائيّة جميعاً في هذه الدراسة والدراسة الأخيرة من الدراسات السابقة(١٥).

ونستطيع معالجة إهمال همزة القطع بتدريب المتعلمين على مواضع كتابتها، لا سيّما في كلمات مثل: (إلى)، و(أن)، و(أو)؛ لأنّ همزة هذه الكلمات مثلاً لا تكون إلا همزة قطع؛ لأنّها حروف؛ والحروف جميعها همزتها همزة قطع ما عدا همزة (ال) التعريف، ومن المواضع المشابهة لمواضع تلك الكلمات الأفعال الماضية الثلاثية والرباعية المبدوءة بهمزة؛ إذ لا تكون همزتها إلا همزة قطع، كأكل، وأخرج، وكذلك همزة المضارعة؛ لأنّها لا تكون إلا همزة قطع، كأتسلق، وأزور... ولعله يكفي أن نذكر لهم مواضع همزة الوصل؛ إذ يمكن حصرها أكثر على مستوى الأفعال والأسماء والحروف. وأقترح أن نبتعد في المستويات الأولى عن توظيف القاعدة التعليمية التربوية الخاصة بأيٍّ من الهمزتين، والتي تقوم على وضع حرف قبل الهمزة كالواو مثلاً ثُمّ نطق الكلمة المبدوءة بتلك الهمزة، فإذا سقطت الهمزة في أثناء النطق أثبتتْ همزة وصل، وإلا فهي همزة قطع؛ وذلك لأنّ الأداء النطقي للمتعلمين يكون في بدايته ولم يكتمل بعد.

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

ومن أمثلتها: (أوجد ـــ أجد)، و(أوقف ـــ أتوقف)، و(أعيش ـــ أعش)، و(تكونين ـــ تكوني)، و(أرى – أرَ) و(اهتمين ـــ اهتمي)، و(الحمد الله ـــ الحمد لله)، و(السبوع ـــ الأسبوع)، و(بدت ـــ بدأت)، و(اللوسط ـــ الأوسط)، و(تجرب ـــ تجربة)....

والحقّ أنّه يمكن عزو وقوع المتعلمين في مثل هذا النوع من الأخطاء الإملائيّة إلى أسباب متعددة، فسبب الخطأ في مثل (أوجد ـــ أجد)، و(أوقف – أقف) عدم قدرة المتعلمين على اشتقاق الصيغ الصحيحة في كتاباتهم؛ لذلك نجدهم يلجؤون إلى الاكتفاء بتوظيف صيغة الكلمة التي ألفوها في كتاباتهم حيثما وردت، دون مراعاة سياقها؛ لذلك لا يجدون أنفسهم مضطرين إلى البحث عن الصيغة الصحيحة.

وأمّا سبب الخطأ في مثل: (أعيش ـــ أعش)، و(تكونين ـــ تكوني)، و(أرى – أرَ) و(اهتمين ـــ اهتمي)، فعدمُ الانتباه إلى الحالة الإعرابية لسياق تلك الكلمات؛ إذ ورد الفعل (أعيش) مجزوماً في سياقه بحرف الجزم (لم)؛ وذلك يستدعي حذف (الياء) منه؛ منعاً لالتقاء ساكنين، وورد الفعل (تكونين) منصوباً بحرف النصب (أنْ)؛ وذلك يستدعي حذف (الياء) منه؛ لأنّ علامة نصب الأفعال الخمسة حذف الياء، وورد الفعل (أرى) مجزوماً بحرف الجزم (لمْ)؛ وذلك يستدعي حذف (الألف) منه؛ لأنّ علامة جزمه حذف حرف العلة منه، بينما ورد الفعل (اهتمين) في سياقه فعل أمر؛ لذلك حقه أن يرسم كما صححناه لأنّه مبني على حذف النون حَمْلاً على الأفعال الخمسة. وهذا النوع من الأخطاء الإملائيّة قد يُصنّف على أنّه

خطأ أداء، لا خطأ كفاية؛ لأنّ المتعلم يعرف القواعد النحوية لتلك الأفعال في سياقاتها التي وردت فيها، ولكنّه قلّما يوظِّف تلك القواعد في أثناء كتابته.

ولعلّه من الواضح أنّ تلك الأخطاء الإملائيّة في أصلها أخطاء تركيبية؛ لأنّها نتجت عن تغييب القاعدة النحوية الخاصة بتلك الأفعال في سياقاتها التركيبية تلك. ويتأكّد ذلك أيضاً في تفسير الخطأ في: (الحمد الله ـــ الحمد لله)؛ لأنّه قائم على حذف حرف العلة من اسم الجلالة (الله)؛ فمثل هذا الخطأ يُصنّف أصلاً بأنّه من الأخطاء الشائعة في التراكيب اللغوية.

وأمّا سبب وقوع الخطأ في مثل: (السبوع ـــ الأسبوع)، و(بدت – بدأت)، و(اللوسط – الأوسط)، فناتج عن صعوبة لدى المتعلم في نطق الهمزة في مثل تلك الكلمات؛ ولذلك حَذَفَها بلا عوض في الكلمتين الأوليين، وحذفها كذلك في الكلمة الثالثة، ولكنْ بعوض؛ إذ عوّض عنها اللام؛ لأنّ (ال) التعريف مع الواو قمرية.

ويمكن تفسير خطأ المتعلم في مثل: (تجرب – تجربة) بأثر من الوقف على التاء المربوطة؛ إذ وقف عليها بالتخلص منها والاكتفاء بفتحة الباء قبلها.

ثالثاً: أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة:

فمن أمثلة إطالة الحركات القصيرة: (الراسمية ــ الرسمية)، و(ساهلة ــ سهلة)، و(اشتاقت ــ اشتقت)، و(زورت ــ زرت)، و(الأمام ــ الأمم).... ومن أمثلة تقصير الحركات الطويلة: (ولية – ولاية)، (الأن – الآن)، (اليبان – اليابان)، (اليبانية – اليابانية)، (حلك – حالك)، (لأنِ – لأنّي)، (رأيّ – رأيي)، و(لاكن – لكن) إلخ.

ونرى أنّ السبب في مثل هذا النوع من الأخطاء عدم قدرة متعلم اللّغة العربية لغةً هدفاً على التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة؛ لذلك نجده يخلط بين حركة طويلة وأخرى قصيرة من جنسها، وهذا يتكرر لدى متعلمي العربية من أبنائها المبتدئين. وقد يكون سبب الخطأ اختلاف النبر والمقاطع بين اللّغة العربية واللّغة الأم.

ويمكن تفسير الخطأ في مثل (لاكن ـــ لكن) بأنّه ناتج عن اتّباع هجاء الحرف نطقاً في أثناء رسمه، وتغييب العرف الإملائيّ الذي جرى على إملاء مثل هذه الكلمة؛ إذ تُحذف الألف من وسطها، مثلها مثل: إله وأولئك.... ونرى أنّه يمكن تدارك مثل هذا الخطأ بسهولة؛ لأنّ الألف تُحذف من وسط هذه الكلمات دائماً، وهذه الكلمات وأمثالها تُحفظ ولا يُقاس عليها.

ويمكن تفسير الخطأ في مثل (لأنِ ـــ لأنّي) بأنّه ناتج عن عدم إدراك المتعلم أصلاً أنّ ضمير المتكلم (الياء) يُمثل وحدة خطية؛ ولذلك يتحقق نطقاً وكتابة في معظم الاستخدامات اللغوية؛ ولعلّ المتعلم استشعر ذلك في أثناء كتابة كلمة (رأيي)؛ لأنّه لجأ إلى تشديد الياء (رأيّ) بدلاً من ذلك.

ونرى أنّه يمكن تدارك مثل هذه الأخطاء أيضاً بالحرص على إثبات الحركات القصيرة في مواضعها الصحيحة من الكلمات في مراحل التعلم جميعها؛ وهذا ما يجمع عليه الباحثون في هذا المجال، ومنهم مثلاً عبد الفتاح محجوب إبراهيم[١٦].

رابعاً: أخطاء إبدال حرف بحرف آخر:

ومن أمثلتها: (نسف ـ نصف)، و(أسدقائي ـ أصدقائي)، و(المفرضات ـ المفردات)، و(أعتيتهم ـ أعطيتهم)، و(عيضاً ـــ أيضاً)، و(أشهر ـ أشعر)، و(الأخرة ـ الأخرى)، و(المستوة – المستوى)، و(فلوريدى – فلوريدا)، و(أستراليى ـ أستراليا) إلخ.

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة[١٧] في أنّ نطق بعض الأصوات الخاطئ انتقل إلى صورتها الكتابية أيضاً، وعليه نستطيع تفسير الأخطاء في مثل: (نسف ـــ نصف)، و(أسدقائي ـــ أصدقائي)؛ إذ نرى أنّ كتابتنا العادية هي كتابة فونيميّة أيضاً؛ لأنّها أخذتْ بعين الاعتبار التأديات الوظيفية؛ فهي لم تكتفِ بتدوين الأصوات؛ فلو نظرنا إلى التفخيم والترقيق في الحروف الصفيرية المهموسة لوجدنا أنّ الترقيق يعطينا مثلاً (نسف)، والتفخيم يعطينا (نصف)؛ فنلحظ أنّ التدوين الخطي منح شكلين: الـ (س) والـ (ص) لكلا الصوتين، فالترقيق وظيفيّ (فونيميّ) في السين، وكذلك التفخيم في الصاد[١٨].

وقد استنتج محمد الخولي أنّ نسبة صوت السين من حيث درجة التمييز السمعي من مئة لدى الأجانب (٦٤.٠٠) في حين كانت نسبة صوت الصاد (٧٨.٦٧)؛ وينبني على ذلك أنّ الأصوات غير المألوفة أعلى تمييزاً بوجه عام من الأصوات المألوفة[١٩].

ومن الواضح أنّ الخطأ في: (المفرضات ـــ المفردات)، و(أعتيـــتهم ـــ أعطيتهم)- خطأ نطقي في أصله أيضاً؛ لأنّ المتعلم فخّم الدال فنتج عن ذلك صوت الضاد؛ فنظير الدال المرققة الضاد المفخّمة. وفي المثال الآخـــر رقّق المتعلم الطاء فنتج عن ذلك صوت التاء؛ فنظير الطاء المفخّمـــة التـــاء المرقّقة. ولعلنّا نلحظ أنّ المتعلم في المرة الأولى هرب مـــن الترقيـــق إلـــى التفخيم، وفي المرة الثانية هرب من التفخيم إلى الترقيق؛ ولكنّ ذلك انعكس خطأً في كتابته في كلتا الحالتين؛ وقد يُفسّر ذلك بقلة التدريب والتمرن على أداء أصوات اللغة العربية؛ وتجاوز المُعلّمين أخطاء المتعلمـــين الصـــوتية، وإصرار هؤلاء المُعلّمين على الانتقال إلى مهارات لغوية أخرى على حساب المهارات السابقة. وقد أكّد تمّام حسّان في الدراسة الأولى مـــن الدراســـات السابقة أنّه كان ينبغي أن يتخلّص المتعلمون مـــن عـــادات النطـــق غيـــر الصحيحة، ويكتبوا كتابة صحيحة؛ لأنّ الكتابة تُبنى علـــى العـــرف لا علـــى التعود(٢٠).

وكذلك يمكن تفسير الخطأ في مثل: (عيضـــا – أيضـــا)، و(أشـــهر – أشعر) تفسيراً صوتياً أيضاً؛ لأنّ المتعلم يجد صعوبة أصلاً في نطق صـــوتي الهمزة والهاء؛ وهما من الأصوات التي تُعدّ مصدر صعوبة بسبب المخرج. وقد يكون الخطأ في صوت الهمزة بسبب التوزيع الصوتي لها؛ إذ لاحظنا أنّ بعض المتعلمين يجدون صعوبة في نطقها إذا جاءت في بداية الكلمة؛ ولذلك يستبدلون بها صوتاً آخر؛ وذلك الخطأ الصوتي أصلاً انعكس بالضرورة على الكتابة خطأً أيضاً.

وقد انتقل أيضاً نطق بعض الأصوات الخاطئ إلى صورتها الكتابية في مثل: (المستوة ـــ المستوى) و(الأخرة ـــ الأخرى) إذ وقف المتعلم على الحركة بصوت الهاء، لكنّه اجترح خطأً آخر بإثباته النقطتين فوق الهاء؛ وقد ذكر ابن جني أنّ الحركة يُوقف عليها بصوت الهاء بقوله: "ومن ذلك أنّهم قد بيّنوا الحرف بالهاء؛ كما بينوا الحركة بها وذلك نحو قولهم: وازيداه، ... فهذا نحو من قولهم: أعطيتكَهْ، ومرت بكَهْ، واغزُهْ، ولا تدعُهْ. والهاء في كله لبيان الحركة لا ضمير."(٢١)

وذلك كلّه يؤكّد في رأينا قلّة التمرن على الاستعمال الصحيح للغة العربية في مهاراتها كافة؛ فاللغة عادة ومهارة؛ فهي لا تُكتسب إلا بالتدريب المستمر. ثم إنّ الكتابة العربية كتابة صوتية صرفية (morphophonemic) بل ونحوية(٢٢). وهذا ما أكّده نهاد الموسى أيضاً بقوله إنّ أحكام الإملاء في العربية مبنيّة على تحليل صرفيّ نحويّ فضلاً عن الملحظ الصوتيّ؛ ولذلك نتفق معه في أنّ غياب هذا التحليل هو الذي يوقع في الخطأ؛ ولذلك يتعين أنْ يكون التصدي لهذا الضرب من الخطأ على أساس من تفسير نظام الرسم في إطار النظام اللغوي جملة(٢٣).

ويفسر الخطأ في مثل: (فلوريدى ـــ فلوريدا)، و(أستراليى ـــ أستراليا) بعدم قدرة المتعلم على معرفة قاعدة كتابة الألف المقصورة بشكليها (ى – ا)، وبتعليمه قاعدتها الإملائيّة نستطيع تجنيبه الوقوع في مثل ذينك الخطأين.

خامساً: أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل:

ومن أمثلتها: (الإستماع ــ الاستماع)، و(الإنتهاء ــ الانتهاء)، و(إستخدمت ــ استخدمت)، و(ألجامعة ــ الجامعة) إلخ.

وبالرجوع إلى سياقات أخطاء إثبات همزة القطع محل همزة الوصل في مثل (الإستماع ــ الاستماع)، و(الإنتهاء ــ الانتهاء)، و(إستخدمت ــ استخدمت)، و(ألجامعة ــ الجامعة)- يتبينُ أنّ حق الهمزة فيها نطقاً وكتابة أنْ تكتب همزة وصل؛ لكنّ الذي جعل المتعلمين يثبتونها على أنّها همزة قطع راجع إلى تشديدهم النبر على مقطعها عند النطق بها، دون أن يراعوا سياقاتها ولو نطقاً، ولعلهم فعلوا ذلك متأثرين في كيفية نطق همزة الوصل في اللهجة العامية، إذ تنطق بوصفها همزة قطع لا همزة وصل، فكثير من الناطقين بالعربية يكتبون الهمزة في مثل (الانتهاء) و(الاستماع) همزة قطع، وإذا طُلب إليهم أنْ يقرؤوا ما كتبوه، قرؤوه بعدِّ الهمزة فيه همزة قطع أيضاً؛ وإنّما فعلوا ذلك؛ لأنّهم ينطقون كما يلفظون في لهجتهم العامية، ويكتبون في كثير من الأحيان كما ينطقون. وأمّا الخطأ في نطق همزة الوصل همزة قطع في كلمة (ألجامعة)، فيمكن تفسيره أيضاً بأنّ اللام قمرية؛ فقد مثّل لهم ذلك وضوحاً أكبر على مستوى النطق في عدّ همزة (ال) التعريف همزة قطع لا وصل.

سادساً: أخطاء إبدال موضعي حرفين متتاليين:

ومن أمثلتها: (مظعم ــ معظم)، و(تتفخر ــ تفتخر)، و(حببيتي ــ حبيبتي) إلخ.

ونرى أنّ هذه الأخطاء ناتجة عن السرعة، أو بسبب اعتماد المتعلم على حفظ رسم بعض الكلمات دون أن يعتمد على استيعاب قواعد كتابتها؛ لأنّه إذا نسي رسم تلك الكلمات، اجترح الخطأ[٢٤].

سابعاً: أخطاء رسم الحروف:

ومن أمثلتها: (مياة ـــ مياه)، و(أيغاً ـــ أيضاً)، و(حىجاب ـــ حجاب)، و(إنشأ ـــ إن شاء) إلخ.

أخطاء رسم الحروف هي الأخطاء الناتجة بسبب رسم الحرف في صورته غير الصحيحة كرسم الضاد بحيث تبدو غيناً؛ لذلك لم نعدَّ تلك الأخطاء من أخطاء إبدال حرف بحرف آخر[٢٥].

وقد يعزى سبب الوقوع في مثل هذه الأخطاء إلى عدم معرفة المتعلمين صور تلك الحروف الخطّيّة التي اجترحوا الأخطاء فيها، خاصة الحروف المتشابهة في الرسم، كحروف (ج، ح، خ) و(ع، غ).... وقد يُعزى السبب في ذلك إلى سرعة المتعلم في أثناء الكتابة. ولكنّ ذلك كله يدلّ على نقص تدريب المتعلمين على مهارات رسم صور الحروف، وقد يدلّ أيضاً على عدم اهتمام المُعلِّم بتلك الصور التي يدوِّنها المتعلمون لديه[٢٦]!

ويمكن تفسير بعض تلك الأخطاء كما في: (مياة ـــ مياه) بسبب تعود المتعلم على الرسم الخاطئ؛ وذلك بسبب التقارب في الرسم بين حرفي الهاء والتاء المربوطة كما في المثال السابق.

وأمّا الخطأ في مثل: (إنشأ ـــ إن شاء)، فقد تكرر عينُه في الدراسة الأخيرة من الدراسات السابقة أيضاً[٢٧]، ولا يزال يتكرر لدى فئة غير قليلة من أبناء اللّغة العربية أنفسهم. ويمكن تفسيره بعدم إدراك المتعلم أنّه دمج كلمتين في كلمة واحدة بلا مسوغ لغوي، وهاتان الكلمتان هما (إن) و(شاء)، وهما تمثلان حدود ما بين الكلم على مستوى التحليل الصرفي، وإدراك مثل هذه الحدود جزء أساسي من المعرفة اللغوية؛ ولتجنب هذا الخطأ علينا أنْ نجعل التركيب النحوي عاملاً في الفرق ورفع الالتباس، متجاوزين فرقاً في الصوت بين المادتين[٢٨].

وقد ورد مثلُ هذا على اللغويين الأوائل، فإنّه يحكى أنّ ناساً جاؤوا إلى أبي عبيدة يسألونه: ما العنجيد؟ فلم يتبين، وسألهم عن سياقه، فذكروا بيت الأعشى:

يوم تبدي لنا قُتَيلة عَنْ جيد مليح تزينه الأطواق

فنبههم إلى أنّهما كلمتان[٢٩].

وتمييز الكلمات بعضها عن بعض مسألة وثيقة الصلة بالنطق، وبالمعجم وبالنحو أيضاً، وتتميّزُ الكلمة من خلال المقاطع الصوتية والنبر والنغمة في اللغات النغمية، وتتميّز أيضاً عن طريق حدود الكلمة، ويمكن إدراك أهمية هذه الحدود إذا تبينا الاختلاف بين لفظ الكلمات وكتابتها في كثير من اللغات، وقد أعانت الفراغات التي تُجعل بين الكلمة والأخرى على

تيسير تعرف حدود الكلمة في أثناء القراءة، ولعلّنا نلحظ صعوبة قراءة الجملة الآتية التي كتبت بلا فراغات بين كلماتها (كتبسليمخطاباتكثيرة)، وتتميز كلمات اللّغة المنطوقة بعضها عن بعض أحياناً بوجود أنواع من التجمع الفونيمي الذي تسمح به اللّغة في بداية الكلمة أو في نهايتها(٣٠).

ونعرف أيضاً حدود الكلمات بالفصل والوصل بين الحروف، فالفصل بين الحرفين (ن) و(ش) في عبارة (إن شاء) مختلف عن الوصل بينهما في قولنا: (إنشاء). وغالباً ما تتغير حدود الكلمات في أثناء الكلام السريع فيبدو فيها للسامع نوع من التداخل والانتقال، فنلحظ مثلاً أنّ قولنا (أمل/ هؤلاء/ الأطفال) قد يبدو في حالة النطق السريع وكأنّه (أملها/ أولاء/ الأطفال). إن مشكلة تمييز الحدود بين الكلمات لا تقتصر على متعلم اللّغة الناطق بغيرها بل تُلحظ أيضاً في كلام صغار المتعلمين الناطقين باللّغة العربية وفي كتاباتهم أيضاً(٣١).

ثامناً: أخطاء الإعجام:

ومن أمثلتها: (أحي ــ أخي)، و(عدي ــ عندي)، و(أيصا ــ أيضاً)، و(بالإصافة ــ بالإضافة)، و(مغي ــ معي)، و(التى ــ التي)، و(اجتهادى ــ اجتهادي) و(جاص ــ خاص)، و(غداء ــ غذاء)، إلخ.

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الأخيرة من الدراسات السابقة(٣٢) في أنّ أخطاء الإعجام مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائيّة الأخرى ــ ليست حادة؛ لأنّ اللبس من جراء خطأ في وضع النقاط نادر، أو يمكن تداركه بسرعة، فأيٌّ منا يستطيع قراءة تلك الكلمات بأخطائها الإعجامية

دون أن تُسبب له لبساً حاداً في فهمها، خاصة إذا وردت ضمن سياقاتها التي وقعت فيها؛ فنحن نعرف أنّ حروفنا العربية المعجمة كانت تخلو من الإعجام أصلاً حتى زمن متأخر، ومع ذلك كان مَنْ سبقنا قادراً على التواصل مع تلك النصوص غير المعجمة.

ويبدو أنّ سبب تلك الأخطاء الإعجامية عائد إلى تساهل المتعلمين في إعجام تلك الحروف، أو لأنّ معظمهم لا يميز شكل الحروف المعجمة من غيرها، خاصة الحروف المتشابهة في رسمها، كالحاء والخاء، والصاد والضاد...[٣٣]؛ وعليه نفسر مثل الأخطاء الآتية التي وقعوا فيها: (أحي ـــ أخي)، و(بالإصافة ـــ بالإضافة)، و(أيصا ـــ أيضا)، و(مغي ـــ معي)، و(التى ـــ التي)، و(جاص ـــ خاص).

ونستطيع معالجة هذه الأخطاء بتدريب المتعلمين المستمر على تمييز شكل الحروف المعجمة من غيرها، وتنبيههم إلى أنّ إعجام تلك الأشكال من الحروف ثابت لا يتغير؛ ولذلك لا يجوز إهمال إعجامها؛ لأنّ ذلك قد يؤدي إلى اختلاطها بحروف أخرى تؤدي إلى تغيير معنى الكلمة الواردة فيها[٣٤]؛ فالفرق في المعنى واضح مثلاً بين (غداء) و(غذاء).

تاسعاً: أخطاء كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء:

ومن أمثلتها: (أقراء ـ أقرأ)، و(نشاء ـ نشأ)، و(شيئ ـ شيء) إلخ.

ويمكن التخلص من هذه المشكلة ببيان قواعد كتابة الهمزة، وما شذّ عن تلك القواعد؛ لارتباطه بقاعدة أيضاً، وذلك كأن تأتي الهمزة المتوسطة مفتوحة وما قبلها ألف أو واو ساكنة؛ فإن القاعدة الفرعية تقتضي رسمها

على السطر كما في مثل: (يتساءلون، ومروءة). ولكننا ندعو في الوقت نفسه إلى عدم التمسك ببعض الوجوه الكتابية التي لا ترتبط بالقاعدة الإملائيّة الرئيسية، ولا بالفرعية التي تُمثل أصلاً ما شذّ عن القاعدة الرئيسية أو الأصلية، ما لم تدعُ الحاجة إلى ذلك. فكلمة (رؤوس) مثلاً جرى العرف على كتابتها بواوين، وقد وُجِد من المحدثين مَن يوصي بكتابتها بواو واحدة (رؤس)، وَوُجِد منهم مَن يوصي بكتابة همزتها على سطر (رءوس)[٣٥].

وقد لاحظنا قلّة وقوع هذا النوع من الأخطاء مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائيّة السابقة[٣٦]، ويمكن تفسير ذلك بتهرّب هؤلاء المتعلمين من كتابتها خوفاً من اجتراح الخطأ؛ لأنّهم يجدون صعوبة في تعلم قواعدها؛ لكثرتها، وتعددها، ووجود الشاذ عنها[٣٧]، فإذا أردنا أن نسهل على أمثال أولئك المتعلمين أمر كتابتها، فإنّه يجب علينا إضافة إلى شرح قواعدها العامة والخاصة، وتدريبهم على مواضعها- أنْ نبين لهم أنّ اختلاف الشكل الخطي للهمزة يشير إلى قاعدة صوتية كما في مثل: (نشاء) و(نشأ)[٣٨]، وأرى أنّه يؤدي وظيفة صرفية ونحوية ودلالية كما في المثال الأخير عينه.

خاتمة الدراسة وتوصياتها:

حلّلنا في هذه الدراسة الأخطاء الإملائيّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في المستويين الخامس والسابع في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة. وقد وجدْنا تقارباً كبيراً بين مستوييها في الكفاية والأداء اللغويين؛ لأنّ الفرق في الأخطاء بينهما فرق بسيط لم تتعدَ نسبته (٠.٣٨%). ورأيْنا أنّ من أسباب ذلك أنّ كثيراً من أخطاء المتعلمين في كلا المستويين كانت بسبب نطقهم الخاطئ الذي انعكس بالضرورة على كتابتهم، على الرغم من أنّه كان ينبغي أن يتخلصوا من عادات النطق غير الصحيحة، ويكتبوا كتابة صحيحة؛ لأنّ الكتابة تُبنى على العرف لا على التّعوّد. وقد تُشير تلك النتيجة إلى خلل يرتبط ببيئة التعلم التي تُعدّ مصدراً رئيسيّاً من مصادر الأخطاء اللغويّة عامّة.

ووجدنا أيضاً أنّ الأخطاء الإملائيّة لدى المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربيّة في هذه الدراسة والدراسات السابقة، وخاصة الأخيرة منها- تكاد تنتظم في ما يشبه القياس في اللغة الواحدة وفي مرحلة تعليميّة معيّنة؛ وهذا ما أكّده عبد الفتاح الزّين، ولكنْ على مستوى الأخطاء اللغويّة كافّة[٣٩].

ولعلّ من أهم توصيات هذه الدراسة تفعيل المدقق الإملائيّ؛ إذ يُمكن بفضل هذه الوسيلة التّثبّت آنيّاً من صحّة رسم كلمة ما دون الرجوع إلى أصلها وجذرها، خاصة لدى المستخدمين من صغار المتعلمين الناطقين باللغة العربية، والناطقين بغير اللغة العربية الذين يُعدّون أكثر الناس حاجة إلى المراجع والمعاجم والتّثبّت الإملائيّ. ونتّفق مع عبد الرّزّاق بنّور(٤٠) في أنّ المدقق الإملائيّ يُعدّ رافداً نفسيّاً؛ لأنّ المتعلم عندما يتأكّد من صحّة ما يكتب، فإنّه يُقدِم ما كَتَبَ لِيُقْرَأ مطمئنّاً.

هوامش البحث:

(١) الزين، عبد الفتاح، (١٩٨٧م)، قضايا لغوية في ضوء الألسنية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط ١، ص٧٢.

(٢) شركة مكة للطباعة والنشر، مكة المكرمة، (بلا طبعة).

(٣) مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م ٤، ع ١.

(٤) مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٤، ع٢.

(٥) اخترنا مصطلح الإملاء؛ لأنه الأكثر استعمالاً عند المحدثين. وقد استعمله من القدماء أبو بكر الصولي (ت ٣٣٦هـ) في كتابه (أدب الكتّاب). المبارك، مازن، (١٩٩٥م)، قواعد الإملاء عند القدماء والمحدثين، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع ٩، ص ١٤٩، وص١٥١.

(٦) طعيمة، رشدي، وجمعة، أحمد، (١٩٩٠م)، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (بلا طبعة)، ص٣١، وانظر الصفحات: ١٢٠ و١٢٢ و١٣٢.

(٧)كورد، س.ب، (١٩٨٢م)، تحليل الأخطاء، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، ط١، جامعة الملك سعود، الرياض، ص١٤٣. وانظر:

Crystal, David, (1988), The Cambridge Encyclopedia Of Language, Cambridge university press, Cambridge, p420. Crystal, David, (1991), A Dictionary of Linguistics and Phonetics, third edition, Basil Black ltd well, Cambridge Center, Massachusetts, p125.

(٨) أبو الرب، محمد، (٢٠٠٥م)، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، عمان، دار وائل للنشر، ط ١، ص٢٠٥.

(٩) الراجحي، عبده، (١٩٩٦م)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، ص٥١ــ ٥٢.

(١٠) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، (١٩٩٣م)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص٢١٩.

(١١) التحجر أحد معالم اللغة المرحلية، ويعني توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية في صيغ لغوية معينة، توقفاً جزئياً أو كلياً، مؤقتاً أو نهائياً. العصيلي، عبد العزيز، (١٤٢٦هـ)، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٧، ع ٣٣، ص٣٠٣، و٣٠٧.

(١٢) تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧١.

(١٣)حركات، مصطفى، (١٩٨٨م)، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، ط١، المكتبة العصرية، صيدا ــ بيروت، ص١٢.

(14)Corder, S.P,(1975), Introducing Applied Linguistics, Second Edition, Hazell Watson @ viney Ltd, Aglesburg, bucks (set in MonotypeTimes), p256.

(١٥) تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧١.

(١٦) الكتابة العربية وصلاحها لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط ١، (١٤٠٥هـ)، ص٣١.

(١٧) وخاصة دراسة: تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧٣.

(١٨) ولا نتفق مع مصطفى حركات في أن الكتابة العربية العادية لم تأخذ بعين الاعتبار إلا التأديات الوظيفية. الكتابة والقراءة، ص١٣ــ ١٤.

(١٩) الخولي، محمد، (١٩٨٥م)، التمييز السمعي للأصوات اللغوية "دراسة استطلاعية لتمييز الأجانب لبعض أصوات اللغة العربية"، المجلة التربوية، المجلد ٢، العدد ٥، جامعة الكويت،ص٦٨.

(٢٠) الأخطاء اللغوية التحريرية، ص١٢.

(٢١)ابن جني، أبو الفتح عثمان، (١٩٩٠م)، الخصائص، تحقيق محمد النجار، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، بغداد، ج٢، ص٣٢٠ ــ ٣٢١.

(٢٢) صيني، محمود إسماعيل، (١٩٧٥-١٩٧٦م)، الكتابة العربية وأثرها في تكوين العادات اللغوية السليمة، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، م٤، س٤، ص٢٢٤.

(٢٣) الموسى، نهاد، (١٩٧٥-١٩٧٦م)، اللغة العربية وأبناؤها، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، (بلا طبعة)، ص١٥٠. وانظر: الزين، عبد الفتاح، (١٩٨٧م)، قضايا لغوية في ضوء الألسنية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط ١، ص٧٦.

(٢٤) تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧٤- ٢٧٥.

(٢٥) السابق، ص٢٧٢.

(٢٦) السابق.

(٢٧) السابق.

(٢٨) اللغة العربية وأبناؤها، ص١٥ ـــ ١٧.

(٢٩) السابق. والبيت في: ديوان الأعشى، ميمون بن قيس، (١٩٩٤م)، دار صادر، بيروت، (بلا طبعة).

(٣٠) لادو، روبرت، (١٩٨٢م)، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، ط١، جامعة الملك سعود، الرياض، ص٣١. وانظر: تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧٢.

(٣١) السابق، ص٣١، وانظر: تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧٢.

(٣٢) تحليل الأخطاء الكتابية، ص٢٧١.

(٣٣) السابق.

(٣٤) السابق، ص٢٧١- ٢٧٢.

(٣٥) قواعد الإملاء، ص١٥٨.

(٣٦) تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أيضاً دراسة أحمد، عاتكة، (١٩٨٩م)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللّغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ص٥٤.

(٣٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٤٠٤هـ/١٩٨٣م)، تطوير منهاج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، تونس، ص٩٠.

(٣٨) الكتابة والقراءة، ص٢٩.

(٣٩) قضايا لغوية، ص٧٢.

(٤٠) (١٩٩٣/١٩٩٤م)، المدقّق الإملائيّ العربيّ: إنجاز قاعدة معلومات إملائيّة عربيّة لتوليد معجم مدقّق إملائيّ للنّصوص على الحاسوب، مجلة المعجميّة، ٩-١٠، ص١٥٦.

المصادر والمراجع :

١. إبراهيم، عبد الفتاح محجوب محمد، (١٤٠٥ه)، الكتابة العربية وصلاحها لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط ١.
٢. ابن جني، أبو الفتح عثمان، (١٩٩٠م)، الخصائص، تحقيق محمد النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، بغداد، ط٤.
٣. أبوالرب، محمد، (٢٠٠٥م)، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، ط١.
٤. أبوالرب، محمد، (٢٠٠٧م)، تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، م٣٤، ع٢.
٥. أحمد، عاتكة، (١٩٨٩م)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللّغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
٦. الأعشى،ميمون بن قيس (١٩٩٤م)، ديوان الأعشى، دار صادر، بيروت، (بلا طبعة).
٧. ألفي، محمد ياسين، وآخران، (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)، الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م٤، ع١.

٨. براون، دوجلاس، (١٩٩٣م)، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (بلا طبعة).
٩. بنّور، عبد الرّزّاق، (١٩٩٣/١٩٩٤م)، المدقّق الإملائيّ العربيّ: إنجاز قاعدة معلومات إملائيّة عربيّة لتوليد معجم مدقّق إملائيّ للنّصوص على الحاسوب، مجلة المعجميّة، ٩-١٠.
١٠. حركات، مصطفى، (١٩٨٨م)، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، المكتبة العصرية، صيدا ــ بيروت، ط١ .
١١. حسان، تمام، (بلا تاريخ)، الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللّغة العربية بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى، شركة مكة للطباعة والنشر، مكة المكرمة، (بلا طبعة).
١٢. الخولي، محمد، (١٩٨٥م)، التمييز السمعي للأصوات اللغوية "دراسة استطلاعية لتمييز الأجانب لبعض أصوات اللّغة العربية"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، م٢، ع٥.
١٣. الراجحي، عبده، (١٩٩٦م)، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، (بلا طبعة).
١٤. الزين، عبد الفتاح، (١٩٨٧م)، قضايا لغوية في ضوء الألسنية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط١.

١٥. صيني، محمود إسماعيل، (١٩٧٥-١٩٧٦م)، الكتابة العربية وأثرها في تكوين العادات اللغوية السليمة، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، م٤، س٤.
١٦. طعيمة، رشدي، وجمعة، أحمد، (١٩٩٠م)، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (بلا طبعة).
١٧. العصيلي، عبد العزيز، (١٤٢٦هـ)، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٧، ع٣٣.
١٨. كورد، س.ب، (١٩٨٢م)، تحليل الأخطاء، في: كتاب التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١.
١٩. لادو، روبرت (١٩٨٢م)، كيف نقارن بين نظامين صوتيين، في: كتاب التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير محمود صيني وإسحاق الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١.
٢٠. المبارك، مازن، (١٩٩٥م)، قواعد الإملاء عند القدماء والمحدثين، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع٩.
٢١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٤٠٤هـ/١٩٨٣م)، تطوير منهاج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، تونس، (بلا طبعة).

٢٢. الموسى، نهاد، (١٩٨٤م)، اللّغة العربية و أبناؤها، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، (بلا طبعة).

23-Corder, S.Pit, (1975), Introducing Applied linguistics, second edition, Hazell Watson @ Viney ltd, Aglesburg,bucks (set in Monotype times).

24-Crystal, David, (1991), A dictionary of linguistics and phonetics, third edition, Basil Blackwell ltd, Cambridge Center Massachusetts.

25-Crystal, David, (1988), The Cambridge Encyclopedia of language, Cambridge University press, Cambridge.

الترقيم الدولي
ISSN 2356-9050

فهرس الموضوعات

م	الموضـــــــوع	رقم الصفحة
١	ملخص	٢٧٥٣
٢	Abstract	٢٧٥٤
٣	المقدمة:	٢٧٥٥
٤	القسم الأول : مشكلة الدراسة، وأهدافها وأداتها ومجتمعها وإجراءاتها	٢٧٥٧
٥	القسم الثاني : نتائج الدراسة	٢٧٦١
٦	القسم الثالث: تحليل الأخطاء الإملائيّة:	٢٧٦٧
٧	خاتمة الدراسة وتوصياتها:	٢٧٨١
٨	هوامش البحث:	٢٧٨٣
٩	المصادر والمراجع	٢٧٨٦
١٠	فهرس الموضوعات	٢٧٩٠