

تحليل الأخطاء الكتابية في بعض مسائل العدد لدى الطلاب الأجانب

د. جاسم علي جاسم

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يشكل العدد عقبة كأداء أمام متعلمي العربية. وعلاوة على ذلك؛ إن الناطقين بغير العربية يواجهون مشكلات أكثر تعقيدا في سبيل السيطرة على قواعده المتشابهة والمختلفة. وعلى الرغم من ذلك لم يعر الباحثون المتخصصون في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخاصة في مجال تحليل الأخطاء أية أهمية في دراساتهم. وذكر الحريري: ١٩٩٦م، وإسماعيل: ١٩٩٤م، والعصيلي: ١٤٢٢هـ، بعضا من هذه العقبات عند العرب والأجانب على السواء. وبينت نتائج البحث أن الطلاب الأجانب ارتكبوا أخطاء كثيرة في العدد، في: ("أل" التعريف في العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وكم الاستفهامية، وتثنية وجمع الاسم الصحيح، والمنقوص، والمقصور، والممدود، والمذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير). وتتنوع هذه الأخطاء على قسمين من الأسئلة الموضوعية والإنشائية، ووصلت نسبتها إلى (٣٦ %) وتعد نسبة مرتفعة، وتساوي الثلث تقريبا.

أما مصادر الأخطاء فهي متعددة، ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ- النقل اللغوي، وهو أحد أهم الأسباب، فالطالب ينقل خبرته اللغوية من لغته الأم إلى اللغة العربية.

ب- الأسباب التطورية، وهي متعددة؛ ومنها:

صعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسي، والافتراض الخاطي، والإهمال واللامبالاة. وهناك العديد من الأسباب (النفسية والاجتماعية والتربوية) الأخرى التي يمكن أن يكون الخطأ بسببها؛ مثل: النسيان، وعدم الانتباه، وعدم الفهم، وقلة التدريبات.

وتؤيد هذه الدراسة أسئلة البحث من أن الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة في مسائل العدد المذكورة أعلاه. وأن أسباب هذه الأخطاء؛ هي: اللغة الأم والأسباب التطورية. وتوجد لغة وسطى أو محلية عند الطلاب؛ فهم في مرحلة بين اللغتين: العربية ولغتهم الأم. كما يقدم البحث فائدة كبيرة لكل من الطالب، والمعلم، ومصمم المنهج، من خلال الأخطاء الشائعة التي يرتكبها الطلاب في العدد، وسبل التغلب عليها

الكلمات المفتاحية: الكتابة، العدد، أخطاء، تحليل، الأجانب.

مقدمة :

أولا - مشكلة البحث:

يواجه طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في المستوى الثالث، صعوبات متعددة ومتنوعة في العدد.

ومن الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم العدد في اللغة العربية ما يلي:

١- يمثل التطابق في اللغة العربية، من ناحية العدد، صعوبة للدارسين الأجانب؛ إذ لا يوجد مثل هذا التطابق في لغاتهم الأم. وكذلك وجود اللواحق التي تعبر عن العدد، في اللغة العربية، مع اختلاف حالاتها الإعرابية.

٢- عدم وجود ظاهرة "أل التعريف" في العدد، في العديد من اللغات إن لم يكن كلها.

٣- وكذلك عدم وجود ظاهرة المثنى في اللغات الأخرى، وذلك يجعل المتعلم الأجنبي يستعمل اللفظ الدال على المثنى، بدلا من لاصقة المثنى، فيقول مثلاً: "اثنان كتاب"، بدلا من أن يقول: كتابان أو كتابين، (انظر المثنى في العربية أدناه).

٤- تقسيم الجمع في اللغة العربية إلى عدة أنواع مع اختلاف حالاته الإعرابية، وهي: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير، على أنواعه المختلفة.

ومن الأمثلة على الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ما يلي:

- مشكلة "أل التعريف"، فالطالب الأعجمي يقول مثلا: "اشتريت الواحد الكتاب"، و "الفصل أول فيه خمسون طالبا".

- ومشكلة صياغة "اسم الفاعل من العدد"، مثال: "تزوج النبي - عليه الصلاة والسلام - في خمسة والعشرين سنة"، و "هذه هي حقيقتي الثلاثة".

- وتوجد مشكلة أيضا عندهم في "كم" الاستفهامية، مثال ذلك:

"كم الدرس تدرس في اليوم"، و "كم الطالب سافر إلى بلده".

- وهناك مشكلة في "ثنائية وجمع الأسماء الصحيحة والمنقوصة والمقصورة والممدودة، وجمع السالم والتكسير"، مثال:

"زيد معه عصان"، و "لي أبان رجحان"، و "هاتان يدوان ناعمتان"، و "رأيت الحماميون في المحكمة"، و "سافر الشاديون إلى

إن مسألة العدد تشكل صعوبة بالغة أمام الناطقين بالعربية وبغيرها. ويؤكد (الحري، المتوفى سنة ٥١٦ هـ، ص ٣٦٨، ٥٨٥) - بعض هذه الظواهر المتفشية عند العرب؛ حيث يقول: "يقولون: ما فعلت الثلاثة الأثواب؟ فيعرفون الاسمين ويضيفون الأول منها إلى الثاني، والاختيار أن يعترف الأخير من كل عدد مضاف. فيقال: ما فعلت ثلاثة الأثواب؟ وفيما انصرفت ثلاثمائة الدرهم؟ وعليه قول "ذي الرمة":

وهل يرجع التسليم أو يكشف العنا ثلاث الأثافي والديار البلاقع؟
فالاسم لا يتعرف من وجهين".

وكذلك يتطابق العدد في اللغة العربية مع المعدود في الإفراد والتنثنية والجمع، والفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، والحال وصاحبها، والصفة والموصوف. ويعد من الفصائل النحوية المهمة، ومثله في ذلك فصيلة التعريف، وفصيلة الجنس (فندريس، ١٩٥٠، ص ١٣٥).

فمعظم الطلاب - إن لم يكن كلهم - لا يعرفون استخدام مثل هذه الحالات بشكل صحيح.

كما تحرص اللغات على تمييز فكرة الإفراد، وفكرة الجمع... فبعضها تميز في الصيغة بين المفرد وغير المفرد، فتجعل للمفرد صيغة، ولغيره أيًا كان كمه صيغة أخرى، كمعظم اللغات الأوربية. في حين أن اللغات السامية تتخذ لهذه الفكرة العقلية ثلاث صيغ: واحدة للمفرد، وأخرى للمثنى، وثالثة للجمع، بل إن العربية تفرق بين الجمع، فتجعل من الصيغ ما يفيد القلة، ومنها ما يفيد الكثرة (أنيس، ١٩٨٥م، ص ٢١٩/إسماعيل، ١٩٩٤م، ص ١٣٤ وما بعدها).

والدراسات السابقة عن العدد نادرة جدا، حيث قام جاسم بدراسيتين مفصلتين عن موضوع العدد، تناول فيها مسألتي التذكير والتأنث والتمييز، والمطابقة بين الفعل والفاعل؛ في الشخص: (المتكلم، والمخاطب، والغائب)، والعدد: (المفرد، والمثنى، والجمع)، والنوع: (المذكر والمؤنث) (جاسم، ٢٠١١/٢٠١٠، Jassem, 2000).

المبحث الأول

يناقش هذا المبحث مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وإسهاماتها وأهميتها. ويبيّن كذلك منهج البحث، وأدواته، وطرق تحليل المعلومات وغيرها من المسائل ذات الصلة. كما أنه يعطي نبذة عن الجامعة الإسلامية، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

بلدانهم"، و "من ابن عرسات"، و "مزارع ذو أفنانات". وغير ذلك من الأمثلة.

وأوصى (جاسم، ٢٠١١) بضرورة إجراء دراسات على العدد، تتناول المسائل التي لم يتطرق إليها ذلك البحث، وذلك مثل: "أل التعريف" في العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وكما الاستفهامية، وغيرها من المسائل المتعلقة بالعدد.

ولقد نبّه (العصيلي، ١٤٢٢هـ، ٢٢٦-٢٢٨) إلى هذه الصعوبات عند غير الناطقين بالعربية، حيث يقول: "نظام العدد في اللغة العربية من أكثر الأنظمة تشعباً؛ حيث يقسم إلى مجموعات، ولكل مجموعة قواعدها وضوابطها، من حيث تقدم العدد على المعدود وتأخره عنه، وكذلك المطابقة بينهما في النوع والعدد... ولا شك أن الإلمام بهذه القواعد المتشعبة أمر صعب على متعلمي العربية الناطقين بها، فضلاً عن غيرهم من الناطقين بلغات أخرى. والمشكلة لدى الناطقين بغير العربية تزداد بسبب عدم تعودهم على هذه الأنماط التي قد يبدو فيها التناقض في نظر الكثير منهم، وقد تخالف ما تعلموه من قواعد المطابقة في العربية نفسها؛ فعندما يتعلم الأجنبي مثلاً: أن (كتاب) تجمع على (كتب)، في جملة مثل: قرأت سبعة كتب، يُفاجأ بورودها مفردة في مثل: اشترت ستة عشر كتاباً. هذا بالإضافة إلى ما يواجه المتعلمون من صعوبات في بعض صيغ الجمع والتنثنية والعلامة الإعرابية".

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- معرفة قدرة الطلاب على استعمال العدد في حالاته المتعددة بشكل صحيح.

- بيان أخطاء الطلاب في العدد، ومعرفة نقاط ضعفهم فيه.

- تقديم شرح مقبول لأسباب هذه الأخطاء.

- اقتراح الطرق الناجعة، والتقنيات المناسبة، للتغلب على هذه الأخطاء وتذليلها.

أسئلة البحث:

يحاول البحث أن يجيب عن الأسئلة التالية:

- ١- هل توجد أخطاء لدى الطلاب في موضوع العدد؟
- ٢- ما نوع الأخطاء في موضوع العدد؟
- ٣- هل سبب الأخطاء النقل من اللغة الأم أو أن السبب تطوري؟

١- يواجه الطلاب غير الناطقين بالعربية مشكلات كبيرة في العدد:- ("أل" التعريف في العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وكما الاستفهامية، وتنثنية وجمع الاسم الصحيح والمنقوص، والمنقوص، والممدود، والمذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير) - وذلك بسبب عدم تعودهم على مثل هذه القواعد التي لا توجد في لغاتهم الأم.

٢- للسيطرة على قواعد العدد، والتمكّن منها، وإتقانها بشكل جيد.

إسهامات البحث وأهميته:

يكتسب البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يفيد، ويقدمه، لكل من: الطالب، والمعلم، وواضع ومصمم المنهج. وسوف يسهم بما يلي:

١- تحديد طبيعة الأخطاء في العدد.

٢- الاهتمام ببعض القضايا النظرية في تحليل الأخطاء، ومعرفة ما إذا كانت الأخطاء بسبب اللغة الأم أو أن هذه الأخطاء تطورية.

٣- تسهيل تعلم قواعد العدد لغير العرب.

٤- اقتراح الطرق العملية التي تعين الطلاب، والمعلمين، ومصممي المناهج، على التغلب على المشكلات التي تعترضهم في تعلم العدد.

حدود البحث:

يقصر البحث على الموضوعات التالية؛ وهي: "أل" التعريف في العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وكما الاستفهامية، وتنثنية وجمع الاسم الصحيح، والمنقوص، والممدود، والمذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير".

ثانياً: منهج البحث:

مكان الدراسة وزمنها:

أجريت هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بتاريخ ١٤٣٣/١/١هـ، الموافق ٢٦/١١/٢٠١١م، واستغرق الاختبار ساعة واحدة.

الاستبيان:

لقد استخدم الاستبيان كوسيلة لجمع بعض المعلومات المفيدة عن وضع الطلاب. وفيما يلي عرض لأهم البيانات الواردة فيه.

أسباب اختيار موضوع البحث:

هناك سببان رئيسيان لاختيار هذا البحث، وهما:

البيانات العامة عن العينة:

ويتراوح حجم العينة ما بين طالب واحد إلى ٤٨٥٣ طالباً. وذلك بناءً على ما قامت به الدراسات السابقة. ومعظم هذه الأبحاث اختارت الطريقة الكتابية؛ وذلك بأن يكتب الطلاب في موضوع معين. وركزت بعض الدراسات التي أجريت على موضوع واحد؛ مثل: أسلوب النفي، أو الزمن، وركز بعضها الآخر على عدد من الموضوعات: كالقواعد، والمعجم، والدلالة، والأسلوب، والأصوات، وغير ذلك (الفاعوري، ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، p.54-55, Jassem, 2000).

ولقد استخدم الباحث في جمع المادة طريقة الأسئلة المقننة (الموجهة)، والمفتوحة، للطلاب. وعُرضت أسئلة الاختبار على كل من الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان، والدكتور عبد الرحمن أبو شريعة، الخبيرين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أجازاه مع بعض الملاحظات التي استدركت جميعها، قبل توزيعه وإجرائه على الطلاب.

طرق تحليل المعلومات:

سوف يستخدم الباحث كلتا الطريقتين الكيفية (النوعية) Qualitative Approach، والكمية (المقدارية) Quantitative Approach في تحليل الأخطاء (Jassem, 1988, p. 167/ Hamdallah, 2000).

ويقصد بالطريقة الكيفية: أنه سيضمن بعض الأمثلة المختارة من كتابات الطلاب في هذه الدراسة، كما فعلت الدراسات السابقة (جاسم، ٢٠١٢، و Hamdallah, 1988; Jassem, 2000)، ومن ثم يتم التركيز على الأخطاء ووصفها.

ويقصد بالطريقة الكمية: أن المعلومات سوف تُعرض على شكل جداول وأرقام وتكرارات.

وإن الباحث لبشكر الدكتور: أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد، من عمادة التطوير الأكاديمي والإداري، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذي قام مشكوراً بتحليل المعلومات على البرنامج الإحصائي (SPSS).

إجراءات إحصاء الأخطاء:

لقد قام الباحث بتقييم أوراق الطلاب من رقم (١) إلى (٣٤). وبعد ذلك أحصى الأخطاء وغير الأخطاء، وذلك بوضع إشارة صح أو خطأ أمام الإجابات؛ ومن ثم استعمل البرنامج الإحصائي (SPSS) ووضع رقم (١) للدلالة على الإجابة الصحيحة، ورقم (٢) للدلالة على الإجابة الخاطئة. وفيما يلي بيان الطرق الإحصائية التي استخدمها محللو الأخطاء.

"الطريقة الأولى: تقوم هذه الطريقة على حساب نسبة الأخطاء، اعتماداً على مجموع الكلبيات العام في النص. وكما شرحها (نوريش، 1983, p. 103-104) بقوله: إذا أنتج المتعلم

تتألف العينة التي أجريت عليها الدراسة من أربعة وثلاثين طالباً. وهم من طلاب المستوى الثالث، وتتراوح أعمارهم ما بين العشرين والسابعة والعشرين. وجنسياتهم وبلادهم مختلفة، ولغاتهم مختلفة. وإن ٧٤% منهم يفضلون الحديث باللغة العربية؛ لأنها لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف، ولغة العلم، والإسلام، ويريدون أن يتقوا مهاراتهم اللغوية وبمفهومها، وخاصة أنهم في بلد عربي، يساعد على الممارسة الطبيعية للغة العربية؛ و٢٦% يفضلون الحديث بلغاتهم الأم؛ لأنها أسهل، ويمكن أن يستعملوها في الدعوة إلى دين الله. كما أن ٨٣% منهم تعلم اللغة العربية في بلاده، و١٧% منهم تعلموها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وإن ١٢% منهم تعلمها منذ سنة، و٦٢% منذ سنتين، و٢٦% منذ أكثر من سنتين.

أدوات البحث:

جمع المادة:

هناك منهجان متبعان لجمع المادة العلمية من المتعلمين؛ وهما:

أولاً: المنهج العرضي (Cross-sectional Design)، وهو يقوم على جمع ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من الدارسين في المستويات المختلفة في زمن محدد.

ثانياً: المنهج الطولي (Longitudinal Design)، ويتناول عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين في مستوى واحد طوال مدة طويلة ومستمرة (كنجي وجلائي، ٢٠٠٩م، ص ٩٠/ جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٤٤).

اعتمد الباحث على المنهج العرضي؛ وذلك بأنه حصل على المادة اللغوية المكتوبة من الطلاب مرة واحدة خلال حصة دراسية واحدة.

"وقد ذكر (كوردنر، 1974) أن عملية جمع المادة تكون من خلال عدة وسائل؛ منها:

أ- أن يكتب الطلاب موضوعاً إنشائياً في أحد الموضوعات التي تُقدّم لهم.

ب- أن يترجموا قطعة من لغة إلى أخرى.

ج- أن يرووا قصة من القصص.

د- أن توجه لهم أسئلة مقننة وعليها الإجابات، وأن يختاروا الصحيح منها، وغيرها".

ويمكن أن تكون المادة شفوية تؤخذ من أفواه الناس أيضاً، كما فعل علماء اللغة العربية القدامى (جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٤٤-٤٦).

أو كنب قطعة كتابية أو نصا كتابيا مكوناً مثلاً من (٢٥٠) ممتين وخمسين كلمة، وأخطأ في (١٠) عشر كلمات، نستطيع ببساطة: أن نسجل الحقيقة التالية: عدد الأخطاء (١٠) عشرة - أو نحصى التكرار النسبي - ونضرب الرقم بمئة (١٠٠)، ثم نقسم النتيجة على مجموع الكلمات العام المكتوبة، لنحصل على النسبة المئوية: أي:

$$\xi = \frac{100 \times 10}{250}$$

٢٥٠

في هذه الطريقة، نستطيع أن نقارن بين القطعات أو النصوص المكتوبة والمختلفة الطول، مع الأرقام النسبية للأخطاء. وتفيد هذه الطريقة في مقارنة القطعات أو النصوص المكتوبة والمختلفة الطول، وإعطاء صورة عامة عن الأخطاء الموجودة في النص. إلا أنها تخفق في عرض النسبة الدقيقة لكل فئة على حدة، مثل: الزمن، والمطابقة بين الفعل والفاعل، وحروف الجر، إلخ. ولهذا السبب لم تستعمل من قبل العلماء؛ ولذلك لن يتم استعمالها في هذا البحث أيضاً. وسوف نقوم بالاعتماد على الطريقتين التاليتين:

الطريقة الثانية: تقوم هذه الطريقة على حساب نسبة الأخطاء في فئة ما، مقارنة مع الأخطاء الكلية لكل الفئات. لنحسب النسبة المئوية للأخطاء في حروف الجر مثلاً: ارتكب الطالب (٨٣) خطأً، والمجموع العام لقبية الأخطاء (٤٠٣) أخطاءً، فتكون النتيجة هي: (٨٣ ÷ ٤٠٣ = ٢٠,٦٠ % تقريباً) (Hamdallah, 1988, p.66).

ولقد استُخدمت هذه الطريقة من قبل الباحثين في مجال تحليل الأخطاء. ومن إيجابياتها أنها تبين معدل تكرار الخطأ. ولقد كانت معظم الأخطاء في الجملة الاسمية. أما سلبياتها فهي لا تبين نسبة الصواب والخطأ في كل حالة؛ لمعرفة عدد الحالات التي وردت في الاستعمال.

الطريقة الثالثة: تقوم هذه الطريقة على حساب حالات الصواب والخطأ في كل فئة على حدة، لاستخراج نسبتها المئوية. ولتوضيح ذلك، دعنا نأخذ المثال التالي: نفترض أن الطالب استخدم الزمن الماضي (٤٠) مرة، وأخطأ (٣٧) مرة، فإن النسبة المئوية لأخطائه في هذا الزمن؛ هي: (٣٧ ÷ ٤٠ × ١٠٠ = ٩٢,٥ %) (Hamdallah, 1988, p.74).

هذه الطريقة تتلافى عيوب الطريقة السابقة. ومن إيجابياتها أنها تبين الصواب والخطأ في كل حالة مع بيان النسبة المئوية؛ لذلك استخدمت من قبل الباحثين في علم اللغة التطبيقي وخاصة في مجال تحليل الأخطاء؛ (Jassem, 2000, p.174-175/ Hamdallah, 1988, p.66;74).

ولقد اعتمد الباحث في هذا البحث أيضاً على المتوسطات والنسب المئوية في تحليل البيانات، وذلك باستخدام البرنامج

الإحصائي (SPSS)، لاستخراج عدد الأخطاء، ومتوسطها لأستلة الاختبار، ودرجتها الكلية. والنسبة المئوية هي: عدد الأخطاء مقسمة على عدد الخطأ والصواب (العدد الكلي للاستعمالات الحاطئة والصحيحة للطلاب) وتضرب في: ١٠٠ وتعطي النتيجة النهائية للنسبة المئوية للطلاب. والمعادلة التالية توضح ذلك:

$$\text{النسبة المئوية لمجموع الخطأ} = \frac{\text{عدد الأخطاء}}{100} \times 100 = \text{النسبة المئوية.}$$

عدد الأخطاء والصواب.

$$\text{أو: عدد حالات الخطأ} = \frac{33}{100} \times 100 = 33,3\%$$

١٧٠ (حالات الصواب والخطأ)

نبذة مختصرة عن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أُنشئت الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام ١٣٨١هـ (<http://iu.edu.sa/web/Default.aspx>). وتتألف من خمس كليات وعدد من العيادات المساعدة، بالإضافة إلى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الذي أنشئ في العام ١٣٨٦/١٣٨٧هـ

(<http://iu.edu.sa/web/content.aspx?id=204>)

وتتكون الدراسة فيه من أربعة مستويات تدريس، وفي أربعة فصول دراسية. وهناك سلسلة كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في معهد تعليم اللغة العربية. موجودة على الشبكة العالمية للمعلومات الفضائية (الإنترنت) على موقع الجامعة الإلكتروني التالي:

(<http://iu.edu.sa/web/content.aspx?id=123>)

المبحث الثاني:

ينقسم هذا المبحث إلى مطلبين؛ هما:

أ- الدراسات السابقة؛ وتتناول: البحوث السابقة في موضوع العدد، وخطوات تحليل الأخطاء.

ب- دراسة وصفية نحوية مختصرة لكل من: "أل" التعريف في العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وكَم الاستفهامية، والتنثنية والجمع للأسماء الصحيحة والمنقوصة والمقصورة والممدودة وجمع السالم والتكسير."

المطلب الأول: الدراسات السابقة:

سوف نناقش في هذا القسم مسألتين رئيسيتين؛ وهما: البحوث السابقة التي تناولت موضوع العدد بالتحليل والدراسة، وخطوات تحليل الأخطاء.

أ- البحوث السابقة في موضوع العدد:

هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع العدد بشكل خاص، وتوجد دراستان حديثتان لصاحب هذا البحث اهتمتا بموضوع العدد في اللغة العربية. وهناك أيضا دراستان أخريان تحدثتا عن الأخطاء النحوية ومنها الأخطاء في الأفراد والتنثنية والجمع. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

الدراسة الأولى:

دراسة: جاسم، جاسم علي. ٢٠١٢م. بعنوان: "تحليل الأخطاء الكتابية في العدد". تتألف عينة الدراسة من (٢٩) تسعة وعشرين طالبا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهم من طلاب المستوى الرابع.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج التي يمكن أن نجملها فيما يلي:

أولاً: بلغ مجموع الأخطاء لدى الطلاب (١٠٦١) خطأً. تتوزع على جزأين: التذكير والتأنيث والتمييز.

أخطاء التذكير والتأنيث:

بلغت أخطاء الطلاب في هذا الجزء (٨٣٣) خطأً. وهي تتوزع على أربعة أسئلة. الأول: بلغت نسبة الأخطاء فيه (٢٩,٨) %، والثاني (٢٣) %، والثالث (٢٨,٢) %، والرابع (١٩) %.

أخطاء التمييز:

بلغت أخطاء الطلاب في التمييز (٢٢٨) خطأً. وهي تتوزع على سؤالين: بلغت نسبة الأول منها (٦٣,٦) %، والثاني (٣٦,٤) %.

ثانياً: مصادر الأخطاء: تعددت مصادر الأخطاء لدى الطلاب، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

النقل اللغوي، والأسباب التطورية: صعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسي.

الدراسة الثانية:

دراسة جاسم، ٢٠٠٠م. بعنوان: "دراسة لتعليمي اللغة العربية لغة ثانية: منهج تحليل الأخطاء"، وعنوانها الأصلي هو:

"Jassem, Jassem Ali. 2000. Study on second language learners of Arabic: an error analysis approach. Kuala Lumpur: A. S. Noordeen".

تتألف عينة الدراسة من (٥٤) أربعة وخمسين طالبا ماليزيا من طلاب المدرسة الثانوية الوطنية الدينية بكوالا لمبور- ماليزيا. وهم من طلاب المستوى الرابع (أي الصف العاشر/ الأول الثانوي) لعام ١٩٩٦-١٩٩٧م.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الماليزيين يصادفون مشكلات كثيرة في تعلم اللغة العربية. وبلغ مجموع الأخطاء في المطابقة بين الفعل والفاعل (٩١٥) خطأً، أو ما نسبته ٢٩,٦٤ %، تتوزع على الشخص والعدد والنوع. وأن أسباب الأخطاء كثيرة ومتنوعة، ومن أهمها ما يلي: تداخل اللغة الأم للطلاب مع اللغة الهدف، وصعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، واستخدام المعجم، والمعلم.

الدراسة الثالثة:

دراسة: الفاعوري، عوني، ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، بعنوان: "أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية". وتشمل عينة الدراسة (١٣) ثلاثة عشر طالبا وطالبة (خمسة طلاب وثمانية طالبات) من طلاب قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان. واعتمد على المنهج الطولي في الدراسة.

نتائج الدراسة: كانت أعلى نسبة وقوع للأخطاء في الناحية النحوية (ومنها ظاهرة الأفراد والتنثنية والجمع ١٠ %)، ثم الدلالية والصرفية؛ إذ إن هذه المستويات لا تتوافر في اللغة الصينية؛ مما يجعل الطالب يخلط ما بين اللغة الأم واللغة المستهدفة. كما لاحظت الدراسة أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور. ولاحظت الدراسة أيضا، زيادة أعداد الطالبات على أعداد الطلاب الذكور، وهذه ظاهرة تتشابه في لغات العالم كله. وأسباب هذه الأخطاء لا تعود إلى الأسباب الثلاثة الرئيسة المحتملة باللغة الأم واللغة العربية وأخطاء الطلبة أنفسهم، ولكنها تتجاوزتها إلى مشكلات تتعلق بالمنهج ومحتوياتها، وعدد الساعات الدراسية، والأساليب الحديثة، والأجهزة والنظريات الحديثة، وغياب البيئة اللغوية، والهدف الذي يسعى الطالب من خلاله لتعلم اللغة العربية.

ومن المآخذ على هذه الدراسة: أن الباحث خلط بين تصنيف الأخطاء ووصفها، فذكر التصنيف وهو يقصد الوصف، وذكر خمس خطوات لتحليل الأخطاء، كما أنه لم يفسر أسباب الأخطاء بشكل معمق، وإنما اكتفى بذكر السبب فقط.

الدراسة الرابعة:

دراسة: كنجي وجلائي، ٢٠٠٩م، بعنوان: "دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية".

تحليل الأخطاء أن يكون عالماً باللغة التي يبحر فيها، ويُدْرُسُها جيداً، لكي لا يُخَطِّئ الصواب، ويصوّب الخطأ. وأن يحدد الأخطاء التي يدرسها بشكل واضح ودقيق، وألا يترها من سياقها؛ ومن ثم يقوم بدراستها.

ثالثاً: تصنيف الخطأ:

إن عملية تصنيف الأخطاء، تتطلب مرونة كبيرة من محلل الأخطاء، وأن يجعل الخطأ يحدد الفئة التي يجب أن ينضم إليها.

ويمكننا أن نصنف الأخطاء تحت نوعين من الفئات؛ هما:

أ- فئات عامة أو رئيسية؛ مثل: الأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها. ويمكن أن يُصنف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر.

ب- فئات فرعية أو ثانوية؛ مثلاً: الأخطاء النحوية؛ يندرج تحتها تصنيفات كثيرة؛ مثل: التذكير والتأنيث، والمفرد والمثنى والجمع، وحروف الجر، والمطابقة بين الفعل والفاعل، واستعمال الماضي بدلاً من المضارع، واستعمال الأمر بدلاً من الماضي، وغير ذلك من التصنيفات.

رابعاً: وصف الخطأ:

أوجد محللو الأخطاء أربع فئات لوصف الأخطاء، وهي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب. ويُقصدُ بالحذف: أن نحذف حرفاً أو أكثر من الكلمة؛ أو كلمة أو أكثر من الجملة. وتعني الإضافة أن نضيف حرفاً أو أكثر إلى الكلمة؛ أو كلمة أو أكثر إلى الجملة. ويعني الإبدال أن نبدل حرفاً مكان آخر؛ أو كلمة مكان أخرى. وأما سوء الترتيب فيعني أن تُرتب حروف الكلمة خطأً، وفي الجملة أن ترتب الكلمات خطأً.

خامساً: شرح الأخطاء:

وصف الأخطاء عملية لغوية صرفة، شرحها عملية لغوية نفسية. ولذلك يجب علينا أن نشرح هنا لماذا وقعت الأخطاء وكيف. ونحاول أن نجد لها سبباً مقبولاً قدر المستطاع. وفي هذا الصدد يقول (كوردنر، 1981، p. 24): "إن شرح الأخطاء عملية صعبة جداً؛ وأنها الهدف النهائي والأخير من تحليل الأخطاء".

ويُقصدُ بشرح الأخطاء هنا: أن نعزو هذه الأخطاء إلى مظانها؛ أي أن نُبيِّن أسبابها ما أمكن ذلك. فهي بسبب اللغة الأم أم بسبب اللغة الثانية التي يكتسبها الطالب؟ أم أن هناك أسباباً أخرى يمكن بيانها وذكرها.

تتألف عينة البحث من (٥٦ ستة وخمسين) طالباً من طلاب اللغة العربية في جامعتي: أصفهان (٣٤ طالباً) وكاشان (٢٢ طالباً) الإيرانيين. وهم من طلاب المستوى السابع لعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨م.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الإيرانيين يواجهون صعوبات في تعلم محارة الكتابة العربية. ومن الأخطاء النحوية لديهم ظاهرة: الأفراد والتنثنية والجمع، وذلك بإفراد ما يقتضي السياق جمعه، وأن الفعل لا يتطابق مع الفاعل من حيث العدد في اللغة الفارسية، فيحاولون عدم الوقوع في مثل هذه الأخطاء، ولكنهم يقعون فيها. ويرجع السبب فيها إلى التدخل اللغوي: وهو نقل الخبرة من الفارسية إلى العربية، وصعوبة قواعد اللغة العربية نفسها التي لا توجد لها مثيل في الفارسية، والمبالغة في التصويب، والترجمة.

ويؤخذ على هذه الدراسة أنها لم تبين خطوات المعالجة الإحصائية للمعلومات التي أجريت في البحث، كما أنها لم تذكر شيئاً عن التطبيق العملي للأخطاء التي ارتكبها الطلاب؛ وهذا هو الهدف النهائي لتحليل الأخطاء.

أ- خطوات تحليل الأخطاء:

يعتمد الباحثون في تحليل الأخطاء على ست خطوات؛ وهي (جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٤٤-٤٦):

١- جمع المادة
٢- تحديد الخطأ
٣- تصنيف الخطأ
٤- وصف الخطأ
٥- شرح الخطأ
٦- التطبيق العملي

الشكل رقم ١: خطوات تحليل الأخطاء

أولاً: جمع المادة

وهذه الخطوة تتعلق بمنهجية البحث، وكيفية جمع المادة اللغوية (كتابية أو شفوية)، وعدد المتعلمين، وغيرها من المعلومات المفيدة.

ثانياً: تحديد الخطأ:

يقول محللو الأخطاء: إن عملية تحديد الأخطاء ليست بالأمر السهل، كما يظن بعض علماء اللغة؛ ولذلك يجب على الباحث في

سادسا: التطبيق العملي:

الذين كفروا ثاني اثنين إذ هما في الغار^(٢). كان الدين الإسلامي ثالث اثنين من الأديان الكبرى لهداية البشر.

ج - صياغة (فاعل) من الأعداد: (١١-١٩) واستعماله مع المساوي له فقط (عيد، ٢٠٠٥م، ص ٥٧٢).

قرأت الجزء الثامن عشر من القرآن الكريم.

كتبته نقدا على المقامة الخامسة عشرة للحريري.

يصاغ على وزن (فاعل) من المركبات (١١-١٩) بمجيء الكلمة الأولى على وزن (فاعل) مركبة مع كلمة (عشرة)، وكتابتها مبنيتان على فتح الجزأين، وكتابتها أيضا تذكران مع المذكر، وتؤنثان مع المؤنث.

ت- كم الاستهامية:

تعد "كم" من كنيات العدد (الأشعوني، د.ت.، ج ٣، ص ٣٣٢/ ابن هشام الأنصاري، د.ت.، ج ١، ص ١٨٣-١٨٥): وهذه الكنایات ألفاظ جاءت بها اللغة تدل على عدد غير محدد قل أو كثر اهد. فحين تقول لزميلك: (كم يوما مكثت في مكة المكرمة؟) فإن معنى "كم" السؤال عن عدد مجهول المقدار من الأيام، قد تكون الإجابة عنه من الزميل "يوما أو يومين أو عشرات الأيام".

ث- المثنى في العربية:

ظاهرة المثنى هي: ظاهرة لغوية في اللغات السامية (برجشتراسر، ١٩٨٢م، ص ١١٢)، والسنسكريتية (فندريس، ١٩٥٠م، ص ١٣٣)، واليونانية، ومنها آثار في اللغات الجرمانية (السامرائي، ١٩٦١م، ص ٦١).

ذكر بعض اللغويين المحدثين (حسان، ١٩٧٣م، ص ٢١٩) أن العربية من اللغات القليلة التي ما زالت تحتفظ بصيغة المثنى في تطريزها النحوي، ولقد عرفت اللغات الهندية المثنى في التقديم، ولكنها فقدته؛ لأن حاجتها إلى أفراد المثنى بصيغة لغوية خاصة لم تعد ملحّة كما كانت. ويُعرف بأنه: "كل اسم دال على اثنين (أو اثنتين)، وكان اختصارا للمتعاطفين، وذلك نحو: الزيدان والهندان؛ إذ كل منهما دال على اثنين، والأصل منهما: زيد وزيد، وهند وهند، ولكنهم عدلوا عن ذلك كراهية للتطويل والتكرار (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٨، ص ٥٦). كان ذلك أوجز عندهم من أن

منه (فعل)، وأنه من (أفعل) لأن مؤنثه جاء على "الفعل" نحو "الأولى"، والأخبر "الكبرى"، فالهزمة في أولى زائدة بإزائها، وهي في الأولى فاء بدل من واو، كان ذلك لاجتماع الواوين على حد "واقية وأواق". وكما يقول الأشعوني: واحد ليس بوصف بل اسم وضع على ذلك من أول الأمر، ولا يختم بالتأنيث على خلاف "ثاني، ثانية، عاشر، عاشر".

(٢) - سورة التوبة: ٤٠.

إن لتحليل الأخطاء هدفين اثنين: أولها: لغوي وهو ما سبق بيانه آفا، وثانيها: تربوي وتطبيقي؛ أي التطبيق العملي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون لتذليلها، وتسهيل تعلم القواعد لهم، وهو المرحلة الأخيرة والنهائية من تحليل الأخطاء. وهذه الأخطاء لابد من استئصالها إن أمكن، وعلاجها بطرق شتى.

المطلب الثاني: دراسة وصفية نحوية مختصرة لكل من:

"أل التعريف مع العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وم الاستهامية وتثنية وجمع الأسماء الصحيحة والمنقوصة والمقصورة والممدودة، وجمع السالم والتكسير (ابن يعيش، ٢٠٠١م، ج ٤، ص ٢٦/ حسن، د.ت. ج ٤، ص ٥٢٥ وما بعدها).

أ- "أل التعريف":

تتصل أداة التعريف (ابن يعيش، ٢٠٠١م، ج ٤، ص ٢٦ وما بعدها/ عيد، ٢٠٠٥م، ص ٥٧٠-٥٧١) "أل" مع العدد المفرد في أوله، فيقال (الواحد، الاثنان) وهذا بدعي. وأما العدد المضاف (ثلاثة - عشرة؛ مئة وألف) فإنها تجيء (أل) مع المضاف إليه، فيقال (ثلاثة الأقالم، مئة المتر). وأما العدد المركب (أحد عشر - تسعة عشر) فإنها تجيء (أل) مع الكلمة الأولى منها، فيقال: (الإحدى عشرة وردة، الستة عشر فلاحا). وأخيرا العدد المعطوف (أسماء العقود المعطوفة على ما يسبقها من الأعداد) تجيء "أل" مع كلتا الكلمتين المتعاطفتين، فيقال: (الثلاثة والعشرون إلى التسعة والتسعين).

وقد نظم بعض العلماء ما سبق شعرا بقوله (عيد، ٢٠٠٥م، ص ٥٧١-٥٧٢).

وعدداً تُريد أن تُعرِّفا فـ "أل" بجزئية صلن إن عطفًا

وإن يكن مُركَّباً فالأول وفي مضافٍ عكس هذا يفعلُ

ب- صياغة اسم الفاعل من الأعداد (٢-١٠) واستعماله مع المساوي له والأقل منه.

يصاغ من أسماء الأعداد (٢-١٠) على وزن (فاعل) مذكرا مع المذكر ومؤنثا مع المؤنث (ابن يعيش، ٢٠٠١م، ج ٤، ص ٢٨ وما بعدها/ الأشعوني، د.ت.، ج ٣، ص ٣٢٦-٣٢٧/ عيد، ٢٠٠٥م، ص ٥٧١-٥٧٢)^(١). مثال: قال تعالى: إذ أخرجه

(١) - ابن يعيش، ٢٠٠١م. المصدر السابق. ج ٤، ص ٢٨ وما بعدها.

الأول: ليس من أسماء العدد المشتقة؛ لأنه مضاعف الألف والعين، ولم يشق

يذكروا الاسمين ويعطفوا أحدهما على الآخر (ابن يعيش، ٢٠٠١م، ج٤، ص١٣٧).

- كيفية تثنية الاسم في العربية:

إذا استوفى الاسم شروط التثنية فهو مثنى حقيقة. والتثنية تكون بإلحاق الألف والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالتي النصب والجر (سبويه، ١٩٩١م، ج٣، ص٣٨٥). وأن الأسماء القابلة للتثنية على خمسة أنواع، ثلاثة منها يجب ألا تغير عن حالها عند التثنية (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١٨١-١٨٢)، وهي: الصحيح، والمنزل منزلة الصحيح، والمنقوص، وأما المنقوص، والممدود فلها حالات عدة ذكرها النحاة في كتبهم (الحملوي، ١٩٦٥م، ص٦٩/السيوطي، ١٣٢٧هـ، ج١، ص٤٤).

ويوجد في اللغة العربية كلمات حذفت أو أواخرها اعتباطاً (ابن الحاجب، ١٩٨٥م، ج٢، ص١٧٥)، مثل: أب، وأخ، وح، وغيرها، وهذه ترد إليها أواخرها. وإذا كان المحذوف مما لا يلزم رده في الإضافة، لم يرد إليه في التثنية، ففي كلمتي: يد، ودم، يقال في التثنية: يد = يدان، دم = دمان.

ج- الجمع في العربية:

هناك أنواع عديدة للجمع في اللغة العربية، وهي: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير (أبو السعود، د.ت، ص٩).

ج-١: جمع المذكر السالم:

هو: "ما دل على أكثر من اثنين، وأغنى عن المتعاطفين، ولم يتغير بناء مفرد (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١٨٣)".

- حكم جمع المذكر السالم:

يرفع هذا الجمع بالواو نيابة عن الضمة، ويجر وينصب بالياء المكسور ما قبلها، المفتوح ما بعدها نيابة عن الكسرة والفتحة، وتحذف النون في الأحوال الثلاثة عند الإضافة (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١٨٣). نحو: جاء معلمو العربية، رأيت معلمي العربية، ومررت بمعلمي العربية.

ولهذا الجمع حالات متعددة في الاسم الصحيح، والممدود، والمنقوص، والمنقوص تجدها مبسوطة في كتب النحو (الحملوي، ١٩٦٥م، ص٧٠).

ج-٢: جمع المؤنث السالم:

هو: "ما دل على أكثر من اثنتين بإلحاق ألف وتاء (التهانوني، ١٩٦٣م، ج١، ص٣٣٢/الأزهري، د.ت، ج١، ص٨١)".

- حكم هذا الجمع:

حكم هذا الجمع أنه يرفع بالضمة وينصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، ويجر بالكسرة (ابن عقيل، ١٩٨٩م، ج١، ص٦٥-٦٧) مع التنوين - عند المذهب الصحيح - في كل حالات، إن لم يمنع منه مانع آخر، كالإضافة (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١١).

ولهذا الجمع حالات متعددة: كالمفرد بلا علامة تأنيث، والمفرد المختوم بالياء، وجمع الممدود، والمنقوص، والثلاثي الساكن الثاني، ذكرها النحاة في مؤلفاتهم (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص٧١، ١٨٣، ١٨٤).

ج-٣: جمع التكسير:

هو ما دل على ثلاثة فأكثر، وله مفرد يشاركه في لفظه، من حيث الحروف الأصلية، وفي معناه، مع تغير بظراً على صيغته عند الجمع، مثل: "كُتِبَ وعُلِّمَ وكُتِّبَ". وهذا التغير قد يكون بزيادة حرف من الحروف الأصلية، مثل: كُتِّبَ = كُتِبَ، أو بتغيير شكله، مثل: ولد = أولاد، أو بتغيير الحركات، مثل: أسد = أسد (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١٣٢).

ويقسم جمع التكسير في اللغة العربية إلى قسمين رئيسيين: وهما (ابن الحاجب، ١٩٨٥م، ج٢، ص١٩٠):

١- جمع القلة: ما وضع للعدد القليل، وهو من الثلاثة إلى العشرة. وله أربعة أوزان، وهي: أفعال، وأفعلة، وأفعال، وفعله (شاهين، ١٩٨٠م، ص١٣٣).

٢- جمع الكثرة: ما تجاوز الثلاثة إلى ما لا نهاية له. وقد حدد لها اللغويون أوزاناً كثيرة (ابن هشام الأنصاري، ١٩٨٣م، ص١٨٧-١٨٩) تقدر بأكثر من ثلاثة وعشرين وزناً.

المبحث الثالث:

يتألف هذا المبحث من مطلبين؛ وهما:

المطلب الأول: تحليل النتائج.

المطلب الثاني: مناقشة النتائج.

المطلب الأول: تحليل النتائج

تتضمن النتائج كلاً من الأخطاء الموضوعية والإنشائية. لقد بلغ العدد العام للإجابات الصحيحة والخاطئة في الاختبار (٣٢٣٠) حالة. وهي موزعة في الجدول التالي مع بيان نسبها المئوية.

الجدول ١: حالات تكرار الصواب والخطأ العامة

يوضح الجدول أعلاه؛ نسبة الصواب للإجابات كلها، والتي بلغت (٦٤%)، وبلغت نسبة الأخطاء (٣٦%) من الإجمالي العام للاختبار.

أما عدد الأخطاء ونسبتها ومتوسط حالات تكرارها في القسمين فكانت في حدود الثلث من المجموع العام للحالات. يوضح الجدول التالي هذه النسب لكلا القسمين.

الحالة	عدد التمارين	مجموع الصواب	%	مجموع الخطأ	%	المجموع العام
القسم الأول	٧٨	١٨٤٦	٧٠	٨٠٦	٣٠	٢٦٥٢
القسم الثاني	١٧	٢١١	٣٦	٣٦٧	٦٤	٥٧٨
المجموع	٩٥	٢٠٥٧	٦٤	١١٧٣	٣٦	٣٢٣٠

الجدول ٢: عدد الأخطاء ونسبتها ومتوسط تكرارها في القسمين الأول والثاني

الحالة	عدد الأخطاء	متوسط عدد الأخطاء	%
القسم الأول: الأسئلة الموضوعية (الأسئلة: ١-١١)	٨٠٦	٢٣,٧	٧٠
القسم الثاني: الأسئلة الإنشائية (الأسئلة: ١-٣)	٣٦٧	١٠,٨	٣٠
المجموع	١١٧٣	٣٤,٥	١٠٠

أولاً: اللغة الوسطى أو المرحلية:

يستعمل الطلاب في هذه الدراسة لغاتهم الأم، واللغة العربية، التي هي لغة ثانية بالنسبة لهم؛ لأنهم يتعلمونها في بيئتها عن طريق الدراسة النظامية (Jassem, 2000, p 271-2). وهاتان اللغتان: العربية والأم للطلاب، تستعملان لوظائف متعددة. وتستعمل

اللغة العربية في كل الفصول الدراسية؛ لأنها لغة التعليم والدراسة، وتستعمل لغاتهم الأم مع أبناء بلادهم، خارج الفصول الدراسية. لذلك تتناوب اللغتان وتتداخلان أحياناً عند الطلاب بطرق متنوعة. والنتيجة لهذا التداخل تسمى: اللغة الوسطى أو المرحلية، وتعتبر آخر: إن استعمال قواعد اللغة العربية من قبل

الطلاب ليس صحيحاً ١٠٠%، وليس صحيحاً ١٠٠% في قواعد لغاتهم الأم. فالنتيجة إذن؛ هي: خليط من قواعد العربية، وقواعد لغاتهم الأم، وتسمى هذه القواعد: بالقواعد التطورية التي ليس لها علاقة لا بقواعد اللغة العربية ولا بقواعد اللغة الأم. انظر إلى المثال التالي لتوضيح ذلك الأمر:

بلغ مجموع تكرار الأخطاء في الاختبار (١١٧٣) خطأً. وبلغ مجموع متوسط عدد الأخطاء (٣٤,٥%) تقريباً. وكانت غالبية هذه الأخطاء في القسم الأول (٨٠٦) أخطاء، وتقارب نسبتها (٧٠%)، ووصل متوسط تكرار الأخطاء فيها حوالي: (٢٣,٧).

وبلغ مجموع تكرار الأخطاء في القسم الثاني (٣٦٧) خطأً، ونسبتها (٣٠%) تقريباً، ووصل متوسط تكرار الأخطاء فيها حوالي:

(١٠,٨). وتعد نسبة الأخطاء هذه مرتفعة؛ نظراً لأن الطلاب أنهموا دراسة ثلاثة فصول في المعهد.

المطلب الثاني: مناقشة النتائج:

سوف نناقش في هذا القسم، مسألة اللغة الوسطى أو المرحلية Interlanguage بين اللغة العربية ولغات الطلاب الأم. كما سنناقش مصادر الأخطاء في كتابات الطلاب في موضوعات العدد المذكورة أعلاه.

● أخذت حقائب السفر للمسافرين.

استخدم الطالب "أل التعريف" مع العدد والمعدود في الجملة، والصواب أن تدخل "أل التعريف" على المعدود في حالة المئة والألف والمليون، ومثل هذه الحالات لا توجد في لغة الطلاب الأم، ولا تفرق بينها كذلك.

* "جاءت امرأتان حبلً". الصواب: "جاءت امرأتان حبلتان".

استخدم الطالب كلمة "حبلً" في الجملة بصيغة المفرد، والصواب تثنيها. لم يميز الطالب بين المفرد والمثنى في الجواب. فاللغة الأم للطلاب لا تميز بينها كذلك؛ لأن ظاهرة التثنية لا توجد في اللغات الأخرى (حسان، ١٩٧٣ م ص ٢١٩ / إساعيل، ١٩٩٤ م، ص ١٣٤ وما بعدها).

تؤيد هذه الدراسة؛ ما جاءت به دراسة كل من: جاسم، وكنجي وجلائي، والفاعوري، و (Jassem, 2000)، من أن التداخل اللغوي من اللغة الأم للطلاب يكون أحد أهم الأسباب الرئيسية في الأخطاء (جاسم، ٢٠١١، ص ٨٥-١٢٥ / كنجي و جلائي، ٢٠٠٩ م، ص ١١٢-١١٣ / الفاعوري، ٢٠٠٨ م / Jassem, 2000, p 318-321).

ثانياً: الأسباب التطورية:

إن أسباب الأخطاء ليست مقصورة على اللغة الأم فحسب، كما هو الحال في التحليل التقابلي، وإنما هناك العديد من الأسباب التطورية الأخرى للأخطاء. ومن هذه الأسباب ما يلي:

أ- صعوبات داخل اللغة العربية: العدد في اللغة العربية له حالات عديدة في الأفراد والتثنية والجمع، والنوع، والشخص. كما أن كثرة قواعد العدد في اللغة العربية وتفرعها وتنوعها تجعل السيطرة على اللغة أمراً صعباً (العصيلي، ١٤٢٢ هـ، ص ٢٢٦-٢٢٨).

إليك المثالين التاليين:

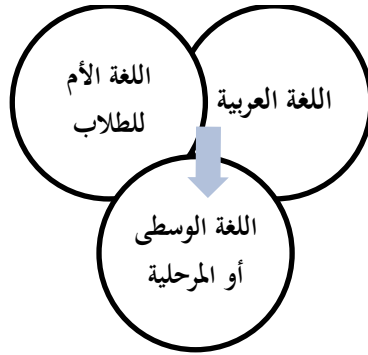
* "سافرت هنود إلى بلدهن". الصواب: "هندات".

* "سجد المصلي شكراً لله ثلاث سجود". الصواب: "سجدات".

استعمل الطالب في الجواب عن جمع المؤنث السالم؛ كلمتي: "هنود" و "سجود"، وهذا خطأ. والصواب أن جمع المؤنث السالم تزداد في آخره "آلف وتاء". يوجد في اللغة العربية جموع كثيرة: المذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير وهو على نوعين: جمع قلة، وجمع كثرة، وجمع الكثرة له ما يزيد عن ثلاثة وعشرين نوعاً. وهذه القواعد الكثيرة والمتشعبة تجعل الطالب في حيرة من أمره، ولا يكاد يفرق بين الجمع المذكر، والمؤنث، والتكسير.

تدعم هذه الدراسة؛ دراسة جاسم، وكنجي وجلائي، والفاعوري، وJassem، من أن تداخل اللغة العربية نفسها سبب للأخطاء

إن اللغة الوسطى أو المرحلية في هذا المثال - أي الإنتاج اللغوي - لا يتطابق مع قواعد اللغة العربية في العدد، وبالتالي، فإن الجملة ليست من قواعد اللغة العربية الفصيحة، وليست من قواعد اللغة الأم للطلاب؛ إذ لا يميز الطالب بين حالتي الرفع والجر (في المثنى الصحيح السالم) في هذه الجملة. والصواب: "أخذت حقائب السفر للمسافرتين". فالنتيجة كانت؛ هي: بين اللغة العربية، وبين اللغة الأم للطلاب. إن الكلمات كلها عربية، وليست من لغة الطالب الأم. فالتدخل من لغة الطالب في مدى ترتيب القواعد للكلمات لم يعد من اللغة العربية. وهذا ما يدعى باللغة الوسطى أو المرحلية. ويمكن توضيح علاقة اللغة الوسطى أو المرحلية بين اللغة العربية واللغة الأم للطلاب، من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم ٢: اللغة الوسطى أو المرحلية بين اللغة العربية واللغة الأم للطلاب

ثانياً: مصادر الأخطاء:

إن مصادر الأخطاء لا يمكن أن تنسب إلى سبب واحد بعينه. وقد يحتمل المثال الواحد أن يكون له أكثر من سبب. لقد بين (أراني، 1985, p. 143) هذه الظاهرة وشرحها في أثناء حديثه عن مصادر الأخطاء؛ حيث قال: "يمكن أن تنشأ أخطاء اللغة الثانية من خلال عدة عوامل، ويمكن عزو الأخطاء إلى مصادر كثيرة...". وتتوزع المصادر على نوعين؛ وهما:

أولاً: النقل اللغوي:

- النقل اللغوي أو ما يسمى بالتدخل اللغوي من اللغة الأم للطلاب: يعد هذا أحد أهم الأسباب الرئيسية في الأخطاء عند الطلاب (جاسم وجاسم، ٢٠٠١ م، ص ٢٤٢-٢٥١ / جاسم، ٢٠١١ م، ص ٥٠٣-٥٦٨). وذلك نظراً لاختلاف لغة الطلاب الأم عن اللغة العربية من حيث العدد. هاكم المثالين التاليين:

* "يدرس الألف الطالب في المدرسة الجديدة" الصواب: "ألف الطالب".

في العدد (جاسم، ٢٠١١)، ص ٨٥-١٢٥ / كنجي و جلائي،
٢٠٠٩م، ص ١١٣ / الفاعوري، ٢٠٠٨م / Jassem, 2000, p 318-321.

ب- **التعميم**: وهو أن الطالب يتعلم القاعدة، ثم يحاول أن يعممها على جميع الحالات الأخرى، والتي تكون مختلفة تمامًا عن الحالة السابقة. مثال:

"كم حربًا خاضها المسلمون ضد الكفر". الصواب: "كم حربٍ/غزوةٍ...".

استعمل الطالب كلمة "حربًا" بالنصب في حالة الخبر. والصواب أن تأتي في حالة الجر "حربٍ". لم يميز الطالب بين كم الاستفهامية وكم الخبرية. إن كم الخبرية تسأل عن عدد غير محدد، وكم الاستفهامية تسأل عن عدد محدد.

تؤكد هذه الدراسة؛ نتائج دراسة جاسم، و (Jassem, 2000)، من أن التعميم سبب للأخطاء في المذكر والمؤنث، ومطابقة الفعل مع العدد (جاسم، ٢٠١١)، ص ٨٥-١٢٥ / Jassem, 2000, p. 318-321.

ت- **المبالغة في التصويب**: يعرف الطالب مثلاً؛ أن المثني يرفع بالألف والنون، وينصب ويجر بالياء والنون، وكذلك جمع المذكر السالم يرفع بالواو والنون وينصب ويجر بالياء والنون. ويسعى جاهداً إلى عدم الوقوع في الأخطاء، ولكنه يخفق في ذلك، ويرتكب الأخطاء. مثال:

* "في الجنة منازل كثيرة". الصواب: "منازل".

استعمل الطالب كلمة: "منازل" خطأً، في حالة جمع المؤنث السالم، لكي تتفق مع كلمتي: "الجنة وكثيرة". والصواب أن يستخدم جمع التذكير: "منازل" على وزن مفاعل. حاول الطالب أن يصحح الجملة، ووضع "منازل" لأنها مؤنثة، وجمع، ومطابقة مع "الجنة وكثيرة" وهما مؤنثتان أيضاً.

تؤيد هذه الدراسة؛ نتائج دراسة جاسم، وكنجي وجلائي، من أن المبالغة في التصويب قد تكون سبباً للأخطاء في العدد (جاسم، ٢٠١١)، ص ٨٥-١٢٥ / كنجي و جلائي، ٢٠٠٩م، ص ١١٢.

ث- **الجهل بقيود القاعدة**: ويقصد به التراكيب المنحرفة [أو الخاطئة] عن قيود القاعدة الصحيحة (صيني، والأمين، ١٩٨٢م، ص ١٢٥ وما بعدها)^(١). مثلاً:

* "شاهدت طالبان في المدرسة". الصواب: "شاهدت طالبين...".

(١) - * ما بين القوسين [] إضافة من الباحث.

استعمل الطالب كلمة "طالبان" في حالة الرفع، والصواب أن تأتي منصوبة؛ لأنها في حالة المفعول به. لعل الطالب لم يميز بين الرفع والنصب.

والسبب في هذا الاستعمال الخاطئ، هو: أن بعض الطلاب تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية منذ سنة فقط، ولم يتمكنوا بعد من السيطرة على قواعد العربية بشكل جيد.

تدعم هذه الدراسة؛ نتائج دراسة جاسم، من أن الجهل بقيود القاعدة قد يكون سبباً للأخطاء في العدد (جاسم، ٢٠١١)، ص ٨٥-١٢٥.

ج- **التطبيق الناقص للقواعد**: ويعني: حدوث تراكيب [أو كتابة جمل] يمثل التحريف [أو الخطأ] فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة (صيني والأمين، ١٩٨٢م، ص ١٢٥). مثال:

* "لي أبان رحبان". الصواب: "... أبوان".

استخدم الطالب كلمة "أبان" في الجملة خطأً، والصواب أن الأسماء المحذوفة الآخر؛ مثل: "الأسماء الخمسة" تثني بزيادة أو إضافة "واو" قبل الألف والنون في حالة الرفع، وياء ونون في حالي النصب والجر.

تؤكد هذه الدراسة؛ نتائج دراسة جاسم، من أن التطبيق الناقص للقواعد قد يكون سبباً للأخطاء في العدد (جاسم، ٢٠١١م، ص ٨٥-١٢٥).

ح- **الكتاب المدرسي**: ويقصد به: أن الكتاب لم يغط كافة الموضوعات التي تخص العدد، مع التدريبات الكافية، التي تمكن الطلاب من فهم القاعدة جيداً. مثال:

* "معركة اليرموك من كبريات المعارك". الصواب: "كبريات".

استعمل الطالب كلمة "كبريات" خطأً، والصواب أن يكتب "كبريات". لأنه اسم مقصور ختم بألف التأنيث، وفي حالة جمع المؤنث السالم تقلب الألف ياء، وتضاف الألف والتاء في آخره. نحو "كبرى، وذكري" فتجمعان على "كبريات، وذكريات".

تؤيد نتائج هذه الدراسة؛ دراسة جاسم، والفاعوري، و (Jassem, 2000)، من أن الكتاب المدرسي يعد أحد مصادر الأخطاء؛ لأنه لم يشرح كافة الأمثلة والتدريبات التي تبين القاعدة، ليتدرب الطلاب عليها جيداً، ليعرفوا مثل هذه الحالات النحوية (جاسم، ٢٠١١م، ص ٨٥-١٢٥ / الفاعوري، ٢٠٠٨م / Jassem, 2000, p 326)، كما أن الكتب الحالية فيها بعض الأخطاء اللغوية والإملائية، مثال: الوالد العزيز... الباكستان؛ أنا الطالب/ خالد بن عثمان بن محمد الطيب، الصومالي الجنسية (آل علي والقش، ١٤٢٣هـ، ص ٦٥، ٧١، ٧٣).

خ- الافتراض الخاطئ: وهو أن الأخطاء التطورية تنشأ عن خطأ في الفهم، أو المعرفة لقاعدة ما، أو تمييزها، في اللغة الهدف (Richards, 1974, P. 178). مثال: حول الكلمة بين التوسين إلى جمع مؤنث سالم:

* "سافرت إلى مكة المكرمة"، (فاطمة).

كتب الطالب الجملة التالية:

* "سافرت فتيات إلى مكة المكرمة"، والصواب: "سافرت فاطمات إلى مكة المكرمة".

استعمل الطالب كلمة: "فتيات". والصواب أن "فاطمة" تجمع على "فاطمات". لقد كتب هذا الجواب؛ لأن فتاة تجمع على "فتيات" وهي مؤنث، وأن فاطمة مؤنث أيضاً، وتدل على النساء كذلك؛ لذلك جمعها على فتيات. وربما أنه افترض مسبقاً؛ أن امرأة تجمع على نساء، وبالتالي جمع فاطمة على فتيات؛ لأنها أنثى ومن جنس النساء أيضاً. وقد يكون السبب هو: التعميم (انظر التعميم أعلاه).

د- الإهمال واللامبالاة: يعني أن الطلاب لا يهتمون أو يبالون بالكتابة، أو الهجاء الصحيح، ويضعون العلامات الإعرابية في غير أماكنها، أو يحدفونها في أثناء الكتابة استسهالاً منهم، وعدم مبالاة بالأمر أو الموضوع (Abukhudairi, 1992, P.33). مثال:

* "شرب الظبيين من الماء". الصواب: "... الظبيان..." في حالة الرفع.

كتب الطالب المثني في حالة النصب "الظبيين"، والصواب أن يكون في حالة الرفع "الظبيان" لأنه مثني، وفاعل للفعل شرب. ربما يكون الإهمال واللامبالاة في الامتحان هو السبب في الخطأ، وأنه لم يقدر زناد فكره لتمييز المثني المرفوع من المنصوب، أو أنه يجمل القاعدة، وخاصة أن بعضهم تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية منذ سنة تقريباً.

الخاتمة:

نحاول أن نلخص أهم ما توصل إليه البحث من نتائج، ونعطي بعض التوصيات في تدريس موضوع العدد لكل من الطالب، والمعلم، ومصمم المنهج. ونعمل على تسهيل الصعوبات التي يصادفها الطلاب في أثناء الدراسة، ليتجنبوا الأخطاء التي يقعون فيها، مع اقتراح الطرائق الناجعة لتعليم العدد. وأخيراً تقدم بعض التوجيهات للأبحاث المستقبلية.

كانت أخطاء الطلاب متنشعة ومتنوعة في العدد. وهذا يعكس مدى الحاجة إلى تعليمهم هذه القواعد، والتركيز عليها في المنهج الدراسي، لكي يتمكنوا منها بشكل جيد. وكانت أخطاؤهم في الأسئلة الإنشائية أكثر منها في الأسئلة الموضوعية؛ لأنهم في الأسئلة الإنشائية مطالبون بتكوين جمل من تأليفهم، وإبداعهم،

على عكس الأسئلة الموضوعية، التي تقدم لها الخيارات المطلوبة للأجوبة.

نتائج الدراسة:

يمكن أن نجمل النتائج فيما يلي:

أولاً: الأخطاء: بلغ مجموع الأخطاء لدى الطلاب (١١٧٣) خطأً. وتتنوع هذه الأخطاء على قسمين: الأسئلة الموضوعية، والأسئلة الإنشائية، في موضوعات: "أل التعريف، وصياغة اسم الفاعل من العدد، وكَم الاستفهامية، وتثنية وجمع الأسماء الصحيحة والمنقوصة والمقصورة، والممدودة، وجمع السالم والتكسير". وبلغت نسبة الأخطاء (٣٦ %) من المجموع العام. وهي نسبة مرتفعة، وتساوي الثلث تقريباً.

١- أخطاء القسم الأول: بلغت أخطاء الطلاب في هذا القسم (٨٠٦) أخطاء. وهي تتوزع على أحد عشر سؤالاً.

٢- أخطاء القسم الثاني: بلغت أخطاء الطلاب في هذا القسم (٣٦٧) خطأً. وهي تتوزع على ثلاثة أسئلة.

ثانياً: مصادر الأخطاء: كانت مصادر الأخطاء وأسبابها متعددة لدى الطلاب، ويمكن إجمالها فيما يلي:

١- النقل اللغوي، وهو أحد أهم الأسباب، فالطالب ينقل خبرته اللغوية من لغته الأم إلى اللغة العربية، ولوحظ في أخطائهم في "أل التعريف، والمثنى".

٢- الأسباب التطورية: صعوبات داخل اللغة العربية: وشوهد في "جمع المؤنث السالم".

٣- التعميم: وقد مورس في "كَم الاستفهامية".

٤- المبالغة في التصويب: ويلاحظ في "جمع التكسير".

٥- الجهل بقيود القاعدة: ويلاحظ في "تثنية الأسماء الصحيحة".

٦- التطبيق الناقص للقواعد: ويلاحظ في "تثنية الاسم المحذوف الآخر".

٧- الكتاب المدرسي: ويلاحظ في "جمع المؤنث السالم".

٨- الافتراض الخاطئ: ويلاحظ في "جمع المؤنث السالم".

٩- الإهمال واللامبالاة: ويلاحظ في "تثنية الأسماء الصحيحة أو ما في حكمها".

وهناك العديد من الأسباب (النفسية والاجتماعية والتربوية) الأخرى التي يمكن أن يكون الخطأ بسببها؛ مثل: النسيان، وعدم

الانتباه، وعدم الفهم، وقلة التدريبات. ويمكن أن تؤدي هذه الأسباب إلى الخطأ كذلك.

وتؤيد هذه الدراسة أسئلة البحث من أن الطلاب يواجهون صعوبات عديدة في العدد في المسائل المذكور أعلاه. وأن أسباب الأخطاء؛ هي: اللغة الأم والأسباب التطورية. وتوجد لغة وسطى أو مرحلية عند الطلاب؛ فالطلاب هم في مرحلة بين اللغتين: العربية ولغتهم الأم.

وفيما يلي نورد التوصيات للطلاب والمعلم ومصمم المنهج:

التوصيات للطلاب

يجب على الطالب أن:

١- يحفظ قواعد العدد في اللغة العربية كما هي؛ لأنها مختلفة عن قواعد العدد في لغته الأم، وذلك من خلال الشعر أو القصة أو الرواية أو النثر وغيرها.

٢- يكتب موضوعاً إنشائياً، يستخدم فيه العدد، ليتمكن من هذه القواعد بشكل صحيح، وأن يقدم هذا الموضوع للمدرس، ليراجعه ويتأكد من سلامة استخدام القواعد وصحتها.

٣- يقضي وقتاً كافياً لمراجعة دروسه في البيت بعد الانتهاء من الدراسة. وأن يستمع إلى المذيع، والتلفاز، وخطب الأئمة الفصحاء في المساجد، وحضور المؤتمرات اللغوية، والمشاركة في توجيه الأسئلة للمتحدثين، ليتمكن من السيطرة على قواعد اللغة العربية بشكل صحيح وخاصة في موضوع العدد.

٤- يتكلم باللغة العربية مع زملائه في الصف في كافة الأوقات، لكي يتمكن من النطق الصحيح.

التوصيات للمعلم:

ينبغي على المعلم أن يراعي ما يلي:

١- تعليم قواعد العدد من خلال القرآن الكريم، والحديث الشريف، وذلك لسهولة تذكرها، وربطها بواقعهم التعليمي.

٢- التحدث باللغة العربية الفصحى مع الطلاب في أثناء الدرس وخارجها، ليتعود الطلاب على سماع اللغة من أهلها، بشكل مضبوط ودقيق؛ مما يساعدهم على اكتسابها بيسر وسهولة.

٣- تشجيع استعمال قواعد اللغة العربية إلكترونياً، وخاصة العدد (Kamyin & Amy, 1997, p.169-183).

٤- التركيز على تعليم قواعد العدد، والإكثار من التدريبات عليه، في كافة الظواهر المتعلقة به (جاسم، ٢٠٠١م، انظر الفصلين الخامس والسادس).

٥- تصحيح أخطاء الطلاب في العدد حال وقوعها مباشرة (Jassem, 2000, p. 339-350).

٦- عمل أنشطة على شكل مجموعات ثنائية وجماعية من الطلاب، والتحدث فيما بينهم، مستخدمين العدد في أحاديثهم.

٧- إجراء تدريبات مكثفة على العدد في الصف، غير موجودة في الكتاب الدراسي، لتدريب الطلاب عليها بشكل صحيح.

٨- إعطاء التوجيهات للطلاب حول الأخطاء الشائعة في العدد، والعمل على تصحيحها وتصويبها.

التوصيات لمصمم المنهج:

يجب أن يراعي مصمم المنهج عند تأليفه كتاباً للطلاب الأجانب ما يلي:

١- إدراج موضوعات: "آل التعريف مع العدد، وصياغة اسم الفاعل منه، وم الاستفهامية، والتنثية والجمع للأسماء الصحيحة والمنقوصة والمقصورة والممدودة، في كافة حالاتها، ومع أوزانها المتنوعة في المستويات الثلاثة الأولى من المقرر. وأن يُقدّم في كل مستوى مجموعة من الأوزان، والتطبيق عليها، من خلال الحوارات، والتدريبات السهلة الواضحة.

٢- التركيز على مهارة الكتابة؛ لأن الطلاب ضعاف فيها، ويجب إعطاؤها مزيداً من العناية والتركيز والتدريب. حيث كان السؤال الثالث مثلاً، من القسم الثاني، يطلب من الطلاب أن يؤلفوا جملاً من إنشائهم على القواعد، فكان معظمهم يكتب كلمة واحدة فقط عن الجملة؛ مثلاً: مسلمون، مسلمات بدلاً من: كان المسلمون هداة خير، أو إن المسلمات يؤدين واجبهن بأمانة.

٣- تدريبات عامة ومفيدة، وبشكل منهجي عن العدد، في جميع حالاته.

٤- تشجيع الطلاب على طريقة التعلم الذاتي، وذلك من خلال توفير كتيبات مختصرة، وميسرة، للقواعد النحوية الموجودة في الكتاب، للتدريبات الإضافية، وذلك لكثرة أسئلة الطلاب عن القواعد النحوية في الدروس.

٥- استعمال الطريقة الاتصالية وغيرها من الطرق المفيدة؛ التي تساعد على تعليم القواعد، وخاصة موضوع العدد (جاسم، ١٩٩٦م، ص ٥٢-٦٠/350-360). (Jassem, 2000, p. 350-360/٦٠-٥٢).

٦- استعمال الأساليب والتراكيب الشائعة، والمتداولة، والمستخدمة، في اللغة العربية فيما يخص العدد، عند تأليف

٤- الاهتمام بمهارة الكتابة؛ لأنها تحتاج إلى مجهود عقلي، وقدح لزناد الفكر، والتفكير في العبارات، والمعاني، والجمال، والتركيز على السلامة اللغوية في وقت واحد. ولله الحمد والمنة والفضل.

المنهج، لتسهيل عملية التعلم والتعليم، وخاصة الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، ذات الصلة بالموضوع، لكي تثبت في أذهانهم، ويسهل تذكرها من قبلهم.

٧- تشكيل الكلمات، وضبطها، وتدقيقها إملائيًا، ونحويًا، وأسلوبياً، في الكتاب المقرر من قبل المتخصصين، قبل طباعته وتوزيعه على الطلاب.

٨- تعلم القواعد بالحوال؛ من خلال استخدام التقنيات الجديدة التي تساعد الطلاب على التعلم.

٩- استخدام الألعاب اللغوية في التدريس، وخاصة في موضوع العدد.

١٠- كتابة وتعلم القواعد (قواعد العدد)، من خلال الشعر التعليمي السهل ذي الكلمات البسيطة، والأناشيد الإسلامية الهادفة الجيدة.

المراجع

- آل علي، حسين بن أحمد والقش، منصور بن ناجي، (١٤٢٣هـ).، "دروس في التعبير للمستوى الرابع". مراجعة: الدكتور ف. عبد الرحيم، المدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.

- الأزهرى، الشيخ خالد بن عبدالله، (د.ت). "شرح التصريح على التوضيح"، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

- إسماعيل، محمد زين بن محمود، (١٩٩٤م) "النظام النحوي في اللغة العربية والمليزية: دراسة في التحليل التقابلي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة الإسكندرية، كلية الآداب.

- الأشموني، نور الدين أبي الحسن علي بن محمد، (د.ت)، "شرح الأشموني على ألفية ابن مالك" القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

- الأنطلي، محمد، (١٩٧١م) "المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها"، الطبعة الثالثة، بيروت، دار الشرق العربي.

- أنيس، إبراهيم، (١٩٨٥م)، "من أسرار اللغة"، الطبعة السابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- برجشتراسر، (١٩٨٢م)، "التطور النحوي للغة العربية"، أخرجه رمضان عبد التواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، والرياض، دار الرفاعي.

- التهانوي، محمد علي الفاروقي، (١٩٦٣م)، "كشاف اصطلاحات الفنون". تحقيق لطفي عبد البديع وعبد المنعم محمد حسين، القاهرة، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والطباعة والنشر.

- جاسم، جاسم علي، (٢٠١١)، "تحليل الأخطاء الكتابية في العدد"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الخامس، العدد الأول، الصفحات. ٨٥-١٢٥.

التوجهات للأبحاث المستقبلية:

من خلال الاختبار الذي أجري على الطلاب، يمكننا أن نقدم التوجهات التالية:

١- أن تكون الاختبارات للطلاب إنشائية بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى الأسئلة الموجهة والمقننة (الموضوعية)؛ وذلك لأن كل اختبار له مزاياه ومثالبه. فالاختبار الإنشائي يضعك في الصورة الحقيقية لمستوى الطلاب، ويبين قدرتهم اللغوية، ودرجة خطورة الخطأ عندهم، إلا أنه لا يكشف عن كافة الأخطاء في الموضوع (Jassem, 2000, P335) وهذا ما يحققه الاختبار الموجه والمقنن (الموضوعي)؛ إذ إنه يكشف عن كافة أوجه القوة والضعف عند الطلاب.

٢- ضرورة إجراء دراسات على العدد، تتناول المسائل التي لم يتطرق إليها هذا البحث، وهي: المبتدأ والخبر، والصفة والموصوف، والحال وصاحبها، وكنائيات العدد (كأين وكذا)، واسم الجمع، واسم الجنس الإفرادي والجمعي (ابن هشام الأضاري، ١٩٨٣م، ص ١٨٧-١٨٩ / الأشموني، د.ت.، ج ١، ص ١٠ / الأنطلي، ١٩٧١م، ج ١، ص ٢٦٩).

٣- تشجيع الشعراء، والأدباء، على نظم وتأليف ألفية تعليمية للقواعد العربية، على غرار ألفية ابن مالك، ولكن بصيغة يسهل فهمها من قبل الطلاب العرب والأجانب على السواء. وأن تكون على غرار شعر الأطفال السهل الذي يعلمون به الأصوات الهجائية العربية، وما ذلك على الشعراء المبدعين بعزير.

- (٢٠١١م)، "علم اللغة النفسي في التراث العربي"، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة ٤٤، العدد ١٥٤.
- (٢٠٠٩م)، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، عين، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة، السنة الثانية، العدد الرابع، ص ٣٦-٨٥.
- (٢٠٠١م)، "في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب"، الطبعة الثانية، كوالا لمبور، إيه، إيس، نوردين.
- (١٩٩٦م)، "طريقة لتعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية"، مجلة الدراسات العربية يصدرها قسم اللغة العربية، كلية اللغات وعلومها، جامعة ملايا، السنة السادسة، العدد الخامس، ص ٥٢-٦٠.
- وجاسم، زيدان علي، ٢٠٠١م، "نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي"، مجلة التراث العربي بدمشق، السنة الحادية والعشرون، العددان ٨٣-٨٤.
- ابن الحاجب، جلال الدين أبي عمر عثمان بن عمر، (١٩٨٥م)، "الكافية في النحو"، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الحريري، القاسم بن علي بن محمد، (١٩٩٦م)، "درة الغواص في أوهام الخواص"، تحقيق وتعليق عبد الحفيظ فرغلي علي القرني، الطبعة الأولى، بيروت، دار الجليل، والقاهرة، مكتبة التراث الإسلامي.
- حسان، تمام، (١٩٧٣م)، "اللغة العربية معناها ومبناها"، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- حسن، عباس، (د.ت.)، "النحو الوافي"، الطبعة التاسعة، القاهرة، دار المعارف بمصر.
- الحملوي، الشيخ أحمد بن محمد، (١٩٦٥م)، "شذا العرف في فن الصرف"، الطبعة السادسة عشرة، القاهرة، مطبعة الحلبي.
- الراجحي، عبده، (١٩٩٣م)، "في التطبيق النحوي والصرفي"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- السامرائي، ابراهيم، (١٩٦١م)، "دراسات في اللغة"، بغداد، مطبعة العاني.
- السعران، محمود. د.ت. علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. بيروت: دار النهضة العربية.
- أبو السعود، عباس، (د.ت.)، "الفصل في ألوان الجموع"، القاهرة، دار المعارف.
- سيوييه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (١٩٩١م)، "الكتاب"، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، بيروت، دار الجليل.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (١٣٢٧هـ)، "مع الهوامع شرح جمع الجوامع"، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية.
- شاهين، عبد الصبور، (١٩٨٠م)، "المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي"، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- صيني، محمود إساعيل، والأمين، إسحاق محمد، (تعريب وتحرير)، (١٩٨٢م)، "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"، الطبعة الأولى، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.
- العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم، (١٤٢٢هـ)، "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، (١٩٨٩م)، "شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك"، تحقيق حنا الفاخوري، الطبعة الأولى، بيروت، دار الجليل.
- عيد، محمد، (٢٠٠٥م)، "النحو المصنف"، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.
- الفاعوري، عوني صبحي، (٢٠٠٧-٢٠٠٨م)، "أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية"، مجمع اللغة العربية الأردني، الموقع على الإنترنت:
- <http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/441-81-2.html>
- فندريس، (١٩٥٠م)، "اللغة"، تعريب عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص، القاهرة، مطبعة الأنجلو مصرية.
- گنجي، نرگس وجلاني، مريم، (٢٠٠٩م)، "دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية"، عين مجلة الجمعية العلمية

المراجع الاجنبية:

- Abukhudairi, A. k., (1992), "Arabic Selected Essays", Brunei Darussalam, Islamic Da'wah Centre.
- Arani, M. T., (1985), "Error analysis: the types and causes of the major structural errors made by Iranian University students when writing expository and imaginative prose", Ph.D. Dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Corder, S. P., (1981), "Error Analysis and Interlanguage", Oxford, Oxford University Press.
- Corder, S. P., (1974), Error Analysis, In Allen, J. P. B. & Corder, S. P. (Eds.), "Techniques in Applied Linguistics", Oxford, Oxford University Press.
- Jassem, Jassem Ali, (2000), "Study on second language learners of Arabic: an error analysis approach", Kuala Lumpur, A. S. Noordeen.
- Hamdallah, R.W., (1988), "Syntactic errors in written English: a study of errors made by Arab students of English", Ph.D. Thesis, University of Lancaster, U.K.
- Kamyin Wu & Amy B. M. Tsui, (1997), "Teachers' grammar on the electronic highway: design criteria for telegram", System, 25 (2):169-183.
- Norrish, J. (1983), "Language learners and their errors", London, Macmillan.
- Richards, J. C., (1974), A non-contrastive approach to error analysis, In Richards, J. C. (ed.), "Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition", London, Longman group.
- السعودية للغات والترجمة، السنة الثانية، العدد الرابع، الصفحات: ٨٧-١٢١.
- ابن مالك، جمال الدين مُحمَّد بن عبد الله، (١٩٦٥م)، "الألفية في النحو والصرف"، القاهرة، مطبعة الحلبي.
- المرادي، حسن بن قاسم بن عبد الله، (١٩٧٦م)، "توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك"، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية.
- ابن معطي، زين الدين أبي الحسين يحيى، (١٩٧٦م)، "الفصول الخمسون"، تحقيق محمود مُحمَّد الطناحي، القاهرة، مطبعة الحلبي.
- ابن هشام الأنصاري، جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله، (١٩٨٣م)، "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك"، الطبعة الثالثة، القاهرة، مطبعة الحلبي.
- (١٩٨٨أ)، "شرح قطر الندى وبل الصدى"، تحقيق حنا الفاخوري، الطبعة الأولى، بيروت، دار الجيل.
- (١٩٨٨ب)، "شرح شنور الذهب"، تحقيق حنا الفاخوري، الطبعة الأولى، بيروت، دار الجيل.
- (د.ت.)، "مغني اللبيب عن كتب الأعراب"، حققه وفصله وضبط غرائبه مُحمَّد يحيى الدين عبد الحميد، القاهرة، دار إحياء التراث العربي.
- ابن يعيش، موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي، (٢٠٠١م)، "شرح المفصل للزمخشري"، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

Analyzing Errors in the use of numbers in the writings of Non-Arab Students

Abstract

Number remains a big problem for both native and non-native speakers of Arabic. However, non-native speakers of Arabic face many difficulties to overcome and to master the different rules of Number. In spite of this, Number has not got any attention from the researchers of teaching Arabic to non-native speakers, especially in the field of Error Analysis. Al-Hariri, 1996; Ismail; and Al-Osaili, 1422H mentioned some of these difficulties to both Arab and non-Arab learners. The outcome showed that the learners made many errors in Number. These errors were distributed into two categories: objective and composition questions. The percentage of errors were high it arrived up to (36 %). The causes of errors were mother tongue interference and developmental, such as: inherent difficulty of the Arabic language, overgeneralization, hyper-correction, ignorance of rule restrictions, incomplete application of rules, the text book, false analogy, and carelessness. There may be other secondary causes of a psychological, sociological and educational nature. These include forgetfulness, lack of attention, misunderstanding and lack of practice. These definitely lead to errors, but there is no way of making sure what a particular error is due to what cause, no hard evidence can be given. The study supports the questions of the research that the learners face many problems in Numbers. The causes of errors are not only interlingual (i.e., mother tongue interference) but also intralingual (i.e., developmental). The research will offer benefits to the learners, teachers and syllabus designers..

Key words: Error, number, analysis, writing, foreigners