

## Writing and Grammatical Errors among Non-Native Arabic Language Learners

Hala Mahmoud Mohammad Al-Adwan\* 

Prof. Ibrahim Ahmad Hussien El-Shara\*\* 

Received 29/1/2024

Accepted 10/3/2024

### Abstract:

This study aimed to analyze the writing and grammatical errors of non-native Arabic language learners. The study followed the descriptive analytical methodology, and a purposive sample was chosen consisting of (37) male and female students, in the fourth and fifth levels at the Language Center at the University of Jordan, and an essay test was developed in spelling and grammar to detect patterns of errors. The validity and reliability of the analysis were verified. Errors were recorded as soon as possible, and any error that appeared was coded and added to the errors. The results showed patterns of errors related to spelling, the most frequent of which were the pattern of error “not writing the vowels and consonants correctly,” and “not writing the hamza in all its types and shapes and not distinguishing between them according to the principle of the strength of the movements” at both levels. They also showed patterns of errors related to grammar, the most frequent of which were: “Not forming vowels at the end of words” and “not writing words (the accusative noun, the adjective, the object, the definite noun, the masculine noun, that, etc) correctly” and the fourth level had more than the two levels, and the study recommends several recommendations, including: developing training programs. Learners gain writing skills and increase training hours Learners on spelling and grammar skills.

**Keywords:** Error analysis, spelling errors, Grammatical errors, non-Arabic speakers.

<https://orcid.org/0009-0002-7724-0240> 

Jordan \ [Hala.aladwan@ymail.com](mailto:Hala.aladwan@ymail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9507-1167> 

School of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan \ [i.shara@ju.edu.jo](mailto:i.shara@ju.edu.jo)



This work is licensed under a

[Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

## الأخطاء الكتابية والنحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

هلا محمود العدوان\*

أ.د. إبراهيم أحمد الشرع\*\*

### ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابية والنحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة قصديّة بلغت (37) متعلّمًا ومتعلّمةً، في المستويين الرابع والخامس في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتمّ بناء اختبار مقالي في الإملاء والنحو للكشف عن أنماط الأخطاء تمّ التحقق من صدقه وثبات التحليل، وسُجّلت الأخطاء أوّلًا بأوّل وأي خطأ يظهر يتمّ ترميزه وإضافته للأخطاء. وقد أظهرت النتائج أنماط الأخطاء المتعلقة بالإملاء، وكان أكثرها تكرارًا نمط الخطأ "عدم كتابة حروف المد والصّوامت بطريقة صحيحة"، و"عدم كتابة الهمزة بأنواعها وأشكالها وعدم التّمييز بينها حسب مبدأ قوّة الحركات" لدى المستويين، وأظهرت أنماط أخطاء متعلّقة بالنحو فكان أكثرها تكرارًا: "عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات" و"عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأنّ، وما) بشكل صحيح" وكانت لدى المستوى الرابع أكثر من المستوى الخامس. وتوصي الدراسة بعدة توصيات، منها: وضع برامج لتدريب المتعلّمين على المهارات الكتابية، وزيادة ساعات تدريب المتعلّمين على مهارتي الإملاء والنحو.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأخطاء، الأخطاء الإملائية، الأخطاء النحوية، الناطقون بغير العربية.

\* الأردن/ [Hala.aladwan@gmail.com](mailto:Hala.aladwan@gmail.com)

\*\* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ [i.shara@ju.edu.jo](mailto:i.shara@ju.edu.jo)

**المقدمة:**

تعدّ اللغة العربيّة مصدر إلهام للناطقين بها والناطقين غيرها، فهي تحتوي على المرادفات والأضداد التي لا توجد في اللغات الأخرى، وتتوّع دلالات الألفاظ تبعاً للسياق، وقد حظي تعليم اللغة العربيّة وعلومها ومعارفها وفنونها بالاهتمام منذ القَدَم، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة العلم والحضارة والثّقافة الإسلاميّة، فهي لغة عالميّة، فقد انتشر تعليمها في الدّول العربيّة والغربيّة بشكل سريع.

وإنّ مناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها مختلفة عن مناهج اللّغة العربيّة للناطقين غيرها، وطرائق تدريسها، واستراتيجيات تقييمهما (Al-Sheikh, 2006). وعند تعليم اللّغة العربيّة للناطقين غيرها يراعى تزويدهم بالمهارات اللّغويّة التي يحتاجونها حسب المستوى التّعليمي وحاجاتهم.

وتعدّ الكتابة إحدى مهارات اللّغة العربيّة الأربع، وهي المهارة الرابعة التي تستفيد من المهارات الأخرى في تنظيم الجمل والعبارات والضّبط المناسب لها (Al-Fawzan, 2011)، ويتمّ تنظيم النّصوص في فقرات مناسبة حسب المعنى والسياق وبوجود علامات التّرقيم عند ترتيب الجمل والكلمات ومراعاة الفصل والوصل والترتيب حسب الأهميّة والمعنى المراد.

وقد يخطئ متعلّم اللّغة العربيّة الناطق بها أو الناطق غيرها عند توظيف الألفاظ في كتابته فقد تكون لديه أخطاء في الإملاء أو النّحو أو غيرها من المهارات الكتابيّة، فالأخطاء إن لم يتمّ تصويبها ستبقى مستمرة معهم إن لم توضّح لهم أو لم يحصلوا على التّغذية الرّاجعة الصّوريّة (Al-Sheikh, 2006). وتتعدّد أسباب هذه الأخطاء، فقد تكون بسبب المستوى الدّراسي للمتعلم وخبراته اللّغوية، أو بسبب عدم فهمه لقواعد النّحو والصّرف والإملاء، وقد تكون نتيجة عدم تدريبه بشكل كافٍ على الكتابة (Abdelrady, 2015; Abu Al-Rub, 2005)، فقد يهتمّ بتوظيف اللّغة في المحادثة والقراءة دون اهتمامه بالكتابة في الإملاء والنّحو؛ لذا سعت هذه الدّراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابيّة والنّحويّة لدى المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة.

**مشكلة الدّراسة وسؤالها**

تتبع مشكلة الدّراسة من وجود ضعف بيّن لدى المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة في مهارات الكتابة، وتناول بعض الدّراسات أنماط الأخطاء الكتابيّة للمتعلّمين الناطقين بغير العربيّة؛ فقد كشفت دراسة (Al-Rababaa, 2009) عن بعض أنماط الأخطاء الكتابيّة في اللّام الشّمسية، والحروف القريبة من المخرج، والنّون والتّنون، وعلامات التّرقيم، وزيادة الحروف، وأرجعت دراستا (Alawi, 2013; Jassim, 2016) أسباب الأخطاء إلى اختلاف لغات المتعلّمين وقواعدها، أو

بعدها عن اللغة العربية مثل: التّعريف والتّكثير، وحركات الإعراب، والأخطاء في مسائل العدد، واسم الفاعل، وكم الاستفهامية، والمثنى، والجمع، وغيرها من القضايا النّحوية والإملائية، وكشفت دراسة العدوان والهاشمي (Al-Adwan & Al-Hashemi, 2019) أخطاء في كتابة الهمزة؛ نتيجة لاختلاف أشكال كتابتها تبعاً لأماكنها في الكلمة، وأظهرت دراسة محمد (Muhammad, 2020) أخطاء مرتبطة بالنّحو والصّرف والأصوات أو الدّلالات.

ولاحظ الباحث الأول من خبرته في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، أنّ هناك عديداً من الأخطاء الكتابيّة لدى المتعلّمين، وتتوّع حاجاتهم اللّغويّة للتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. لذا جاءت هذه الدّراسة للكشف عن أنماط الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة لدى المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة في المستويين الرّابع والخامس في مركز اللّغات في الجامعة الأردنيّة، وتحديدًا حاولت الدّراسة الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

- السّؤال الأوّل: ما أنماط الأخطاء الكتابيّة والنّحويّة في اللغة العربيّة لدى المتعلّمين الناطقين بغيرها في مركز اللّغات في الجامعة الأردنيّة؟
  - السّؤال الثّاني: ما أنماط الأخطاء الكتابيّة والنّحويّة الشّائعة في اللغة العربيّة لدى المتعلّمين الناطقين بغيرها في مركز اللّغات في الجامعة الأردنيّة؟
- أهميّة الدّراسة:** تتبع أهميّة هذه الدّراسة في جانبيها النظري والتطبيقي؛ كما يأتي:
- أوّلًا: الأهمية النّظرية:**

فتتبع من تقديمها إطارًا نظريًا ومجموعة من الدّراسات السّابقة المرتبطة بأخطاء المتعلّمين الكتابيّة، وقد تسدّ النقص في المعرفة المرتبطة بمهارات الكتابة العربيّة لدى المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة.

#### **ثانيًا: الأهمية التّطبيقية:**

- تحسين مهارات متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في الإملاء والنّحو.
- قديتد أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.
- توفّر مجموعة من الدّراسات السّابقة التي قد تفيد الباحثين في مناهج اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.
- قد تُسهم في إفادة معدّي برامج تعليم المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة؛ لتطوير مهارات المتعلّمين الكتابيّة.

– قد تفيد مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومؤلفي كتبها بعرض نماذج لأخطاء المتعلمين الكتابية؛ للعمل على تلافئها.

#### أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الأخطاء الكتابية في العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، ومعرفة أنماط الأخطاء الشائعة في الكتابة في الإملاء والنحو.

#### مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على عددٍ من المصطلحات وهي كالآتي:

– **تحليل الأخطاء:** مصطلح يُستخدم في علم اللغة التطبيقي؛ لدراسة الأخطاء اللغوية عبر مراحل تبدأ بجمع المادة، وتحديد الأخطاء، ثم تصنف، وتُوصف، ثم تقسّر (Al-Fawzan, 2011). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة: بتحديد أنماط أخطاء المتعلمين الناطقين بغير العربية، وترميز أصنافها، وحساب تكراراتها ونسب شيوعها.

– **الأخطاء الكتابية:** هي قصور المتعلم عند كتابته الكلمة أو ضبطها بناءً على موقعها في الجملة (Zayed, 2009). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة: بالعثرات التي تظهر في كتابات المتعلمين الناطقين بغير العربية في الإملاء أو في كتابة الكلمات وفق القواعد النحوية في اللغة العربية من حيث سلامة الأحرف وضبطها وكتابتها بالصورة النحوية السليمة للكلمة.

– **الخطأ الكتابي الشائع:** هو خطأ الكتابة في اللغة العربية الذي تزيد نسبة شيوعه على (27.5%) المتعلّق بوحدة أو أكثر من مهارات كتابة اللغة العربية بين المتعلمين أفراد الدراسة الناطقين بغير العربية.

– **الناطقون بغير العربية:** هم المتعلمون الذين يتحدثون بلغة ليست عربية، ومسجلون في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية.

#### حدود الدراسة ومحدّداتها

– **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستويين الرابع والخامس في مركز اللغات في الجامعة الأردنية.

– **الحدود الزمانية:** طبقت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023/2022).

– **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الأخطاء الكتابية في اللغة العربية في مجالي الإملاء والنحو لدى المتعلمين الناطقين بغيرها.

### محدّدات الدّراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة في ضوء أداة الدراسة وصدقها، وثبات التحليل، وجديّة أفراد الدراسة وموضوعيتهم في الإجابة عن أسئلة الأداة.

### الإطار النظري والدّراسات السابقة ذات الصّلة

#### أولاً: الإطار النظري

إنّ مناهج اللّغة العربيّة للمتعلّمين النّاطقين بغيرها احتوت على مهارات اللّغة وفنونها حسب المستويات فالمهارات اللّغويّة مترابطة، وقد ورّعت معايير أكتفل American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) النّاطقين بغير العربيّة، ويمكن متابعة أداء كلّ متعلّم في المستوى حسب المعايير (Muhammad, et al. , 2022).

وبعد متابعة أداء المتعلّمين تبدأ عمليّة تحليل الأخطاء التي تمر عبر مراحل متسلسلة تبدأ بجمع المادّة، ثمّ تحديد الأخطاء وبعد ذلك تأتي مرحلة تصنيف الأخطاء ثمّ شرحها وتفسيرها، وآخر مرحلة تكون بذكر أسبابها ومعالجتها (Taima, 1989)، فالمعلّم يتعرّف أخطاء طلبته واحتياجاتهم ويفيدهم في تحسين مهاراتهم اللّغويّة.

وتعدّ الكتابة فناً أدائياً، فهي مهارة لغويّة لها قواعدها وشروطها، وتتوّج أهداف تدريس الكتابة وتتعدد بحسب المستوى الدّراسي للمتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة، ومنها: تحسين المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة، وتمكينهم من الكتابة بشكل سليم بعد تعرّف قواعد الإملاء والنّحو، ومراعاة علامات التّرقيم، وإكسابهم القيم والمهارات عند الكتابة، مثل النّظافة والترتيب، ثمّ تمرين عضلات اليد وتدريبهم على السّرعة في أثناء الكتابة (Eid, 2011؛ Al-Sheikh, 2006).

فالإملاء فنّ رسم الحروف وتشكيل الكلمات بشكل مناسب، تنقل فيه الكلمات المسموعة بشكل مكتوب، وله منزلة بين مهارات اللّغة؛ فهو حصيلة التّدريب على مهارة الاستماع والتّمييز بين الكلمات عند الاستماع لها وفهمها، ومهارة التحدّث التي توظّف المعارف السابقة والألفاظ المناسبة والتراكيب الجيدة، ومهارة القراءة التي يتعلّم فيها المتعلّم المعارف والكلام والمفاهيم المناسبة، فيتمّ توظيفها في المهارات الكتابيّة من تعبير وإملاء حسب القواعد وبلغة عربيّة سليمة (Younis, 2020).

ولالإملاء أربعة أنواع، هي:

– الإملاء المنقول: مهارة في المستويات الابتدائيّة يبدأ المعلّم بالتّمهيد للدّرس، ثمّ يعرض القطعة

ويقرأها ثم يطلب من المتعلمين قراءتها ثم مناقشتها، وبعد ذلك يقوم المعلم بتكليف المتعلمين بنقلها من الورقة أو من الكتاب، وقد تكون مكتوبة على السبورة (Al-Sheikh, 2006؛ Aoun, 2012).

– **الإملاء المنظور:** مهارة تناسب المستويات المتقدمة يُعرض فيها النصّ ثم يُسمح لئمل على المتعلمين، ومن مزاياه تعويدهم دقة الملاحظة، والتدريب على الحفظ والتذكر، ومعالجة الصّعوبات (Al-Fawzan, 2011).

– **الإملاء المسموع:** مهارة تناسب المرحلة العليا، بحيث يهَيئ المعلم طلبته للإملاء ثم يقرأ عليهم النصّ، ثم يشرحه ويناقشهم فيه، ثم يمليه عليهم (Zayed, 2007).

– **الإملاء الاختباري:** هو إملاء لا يوجد فيه شرح ومناقشة، تملى الكلمات التي تعرّفوا إليها والجمل ثم تجمع الأوراق وتصحّح وترصد العلامات (Al-Hashemi, 2008).

ويرى الباحثان بأنّ المعلم عندما يدرّب المتعلمين على الإملاء يراعي تدريبهم على مهارة نقل المسموع بطريقة صحيحة، ومعرفتهم السابقة للمفردات وكيفية كتابة الكلمات المنونة عند سماعها، وتمييزهم للحروف القريبة من المخرج، و(ال) التعريف، ومعرفتهم الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

فالكتابة مهارة إنتاجية وقد يخطئ المتعلمون الناطقون بغيرها في الإملاء فهو يعتمد على الاستماع للكلمات وكتابتها حسب القواعد المتعلّمة وربط الحروف ببعضها بصورة منطقية، وتتركز الأخطاء لديهم؛ لاختلاف القواعد في لغتهم الأم وصعوبة اللغة العربية وقواعدها، وتلك الأخطاء تختلف حسب المهارات والمستويات الدراسية وأسلوب المعلم وطريقة التدريس المتبعة، فقد تكون الأخطاء في كتابة الكلمات في زيادة حروفها أو حذفها أو استبدالها (Tashi, 2018). فالكلمة يختلف شكل حروفها وتشكيلها حسب موقعها من الجملة وذلك يؤثر في المعنى، ومن تلك الأخطاء ما يتعلّق بكتابة حروف النصب أو الجر أو الجزم أو الأفعال في حالة الإفراد أو التثنية أو الجمع (Ali & Abu Al-Rub, 2018).

#### ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

راجع الباحثان الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت أخطاء المتعلمين الناطقين بغير العربية وتحليلها وكيفية علاجها، فقد أجرى فارح (Fareh, 2014) دراسة هدفت إلى تقصي الأخطاء اللغوية في مقالات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فقد حُلّل (500) مقال ومحتويات ثمانية كتب مدرسية للغة الإنجليزية للمتعلمين الجدد ومتعلمي السنة الثانية المسجلين في تخصصات

مختلفة في جامعة الشارقة في الإمارات العربية المتحدة، وتم اختيار العينات عشوائياً تضمّنت (60) ورقة اختبارية إما واجبات في البيت أو مقالات في الصف، وتم اعتماد منهج تحليل الأخطاء، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المتعلّمين العرب يواجهون مشكلات لغوية في كتابة المقالات باللّغة الإنجليزية، وفي الرّبط بين الجمل، وفي كتابة الفقرات، وتوظيف علامات التّقييم المناسبة، وتبيّن أنّ الأنشطة التّعليمية في المناهج لا تساعد المتعلّمين على تطوير المهارات اللّغوية.

وهدف دراسة بهشتي (Beheshti, 2015) إلى التّحليل النّحوي للأخطاء في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، تمّ اختبار (13) متعلّماً من المستوى المتوسّط و(13) متعلّماً من المستوى فوق المتوسّط و(13) متعلّماً من المستوى المتقدّم وجميعهم من الجنسيّة الإيرانيّة درسوا دراسات عليا في جامعات أصفهان وتمّ اختيارهم عشوائياً، وأظهرت النتائج أنّ أكثر الأخطاء كانت في حذف أو إضافة حروف الجر وأسبابها التّدخل اللّغوي بين اللّغة الإنجليزيّة واللّغة الأم للمتعلّمين؛ بسبب التّرجمة الحرفيّة واختلاف القواعد بين اللّغتين.

أما دراسة الشّايح (Al-Shaya, 2015) فهدفت إلى قياس "ظاهرة الضّعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى المتعلّمين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة"، طُبقت على عيّنة عشوائية من متعلّمي المستوى الثّالث بمعهد اللّغة العربيّة في جامعة الملك سعود في الرّياض، عددهم (40) متعلّماً من جنسيّات متعدّدة في الفصل الأوّل من العام الجامعي (1435-1436هـ)، حُدّدت (100) كلمة؛ لإملائها عليهم وهي ألفاظ مألوفة لديهم ومستوحاة من البيئة اللّغوية الطّبيعية ومدتولة في مجالات الحياة اليوميّة، واتّبع المنهج الوصفي التّحليلي، وأظهرت النتائج أخطاء المتعلّمين في الهمزات والألف، وزيادة الحروف أو حذفها.

وأجرى جاسم (Jassim, 2016) دراسة هدفت إلى "تحليل الأخطاء الكتابيّة في بعض مسائل العدد لدى المتعلّمين الأجنبيّ"، وطُبّق اختبار واستبانة على عيّنة الدراسة المؤلّفة من (34) متعلّماً في المستوى الثّالث في معهد تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ المتعلّمين الأجنبيّ ارتكبوا أخطاء كثيرة في العدد و(ال) التّعريف وصياغة اسم الفاعل، وكم الاستهلامية، والمثني، والجمع بأنواعه، والمنقوص والمقصور بلغت نسبة الأخطاء (36%).

ودراسة علي وأبو الرّب (Ali & Abu Al-Rub, 2018) هدفت إلى تحليل "الأخطاء النّحويّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها/ دراسة تحليليّة تطبيقيّة"، واحتوت العيّنة على

المتعلمين الناطقين بغير العربية من (34) متعلماً ومتعلمة من المستويين الثالث والخامس في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وأداة الدراسة تمثلت بتكليف المتعلمين بكتابة موضوعات مختلفة عن صعوبات تعلم اللغة العربية ورسائل شخصية، واتبعت الدراسة الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء، فظهرت الأخطاء لدى المتعلمين في التعريف والتكرير والفعل المضارع واستخدام حروف الجر والتشكيل، وتوصلت إلى أنّ معظم الأخطاء النحوية ناتجة عن اختلاف اللغة، وظهر تقدّم لدى المستوى الخامس على المستوى الثالث في الأداء.

وهدف دراسة العليمات (Al-Alimat, 2018) إلى "تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم (على مستوى العدد)"، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وأداة الدراسة امتحان أجري على (20) متعلماً ومتعلمة من المستوى المتقدم في مركز اللغات في جامعة آل البيت، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معظم الأخطاء في صياغة اسم الفاعل تليها أخطاء في إعراب العدد وبنائه، ثم التذكير والتأنيث، ثم التمييز وآخرها دخول (ال) التعريف. وأجرى أبو الرب وطافش (Abu Al-Rub, & Tafesh, 2019) دراسة هدفت إلى تعرّف الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتم استخدام المنهج التكاملي في تحليل الأخطاء اللغوية، شملت عينة الدراسة (20) متعلماً في المستوى الخامس و(20) متعلماً في المستوى السابع في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، استخدمنا التعبير الكتابي؛ للكشف عن الأخطاء الإملائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر أنماط الأخطاء لدى المتعلمين كانت من نمط إهمال همزة القطع، ثم أنماط الحذف والزيادة لبعض الحروف.

وهدف دراسة فوزي (Fawzi, 2019) إلى تقصي "الأخطاء اللغوية للغة الثانية لدى متعلمي الصفين الثالث والسادس في المستوى النحوي"، طلب منهم كتابة تعبير للتعريف بأنفسهم وجمع البيانات وحللها، وأستخدم المنهج النوعي، وأظهرت النتائج بأنّ الأخطاء في جوانب الحذف والإضافة وسوء الترتيب ظهرت لدى الصف السادس أكثر من الأخطاء التي ظهرت لدى الصف الثالث ويعزو الباحث أسباب ظهور سوء الترتيب في الجملة إلى قواعد البناء في الجملة الإندونيسية وهذه القواعد أثرت في أداء المتعلمين في اللغة الثانية.

ورداً إبراهيم وإبراهيم (Ibrahim and Ibrahim, 2020) هدفت إلى تقصي الأخطاء النحوية لدى متعلمي المرحلة الجامعية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة مكونة من (137) مشاركاً من متعلمي المرحلة الجامعية من ثلاث جامعات

سودانية؛ جامعة أم درمان الأهلية وجامعة الرباط، وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، تم جمع البيانات من أداتين؛ اختبار الكتابة باللغة الإنجليزية، واستبانة، وأظهرت النتائج بأن المتعلمين ارتكبوا (153) خطأ تم جمعها في (10) فئات من الأخطاء في صيغة المفرد، والجمع، وزمن الفعل، وحروف الجر، والإملاء، وحذف الكلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن سبب الأخطاء هو عدم إتقان المتعلمين قواعد اللغة.

وهدف دراسة الجنادبة والمراشدة (Al-Janadbeh, & Al-Marashdeh, 2020) إلى تعرّف الأخطاء الكتابية في اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية في جامعة زيد، واعتمدت المنهج الوصفي والتطبيقي وطبقت الدراسة على (30) متعلماً ومتعلمة من المتعلمين الناطقين بغيرها الملحقين في جامعة زايد في المرحلة الجامعية الأولى، واحتوت أداة الدراسة على كتابات المتعلمين في اختبار اللغة العربية، وأظهرت النتائج وجود أخطاء لدى المتعلمين في همزة القطع، والتاء المربوطة، وإن وأخواتها، وكان وأخواتها، واشتقاق المصدر، واستبدال حرف بحرف آخر.

وأجرى محمد (Muhammad, 2020) دراسة هدفت إلى تقصي الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، واتبع المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت العينة من (92) متعلماً من المستوى الثاني في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك خالد أجرى عليهم الاختبار الكتابي، و (13) معلماً أجرى معهم مقابلات شخصية، وأظهرت النتائج بأن نسبة الأخطاء الصرفية (38.8%)، والإملائية (32%)، والتركيبية (20.7%)، والنحوية (5.3%)، والدلالية (3.9%)، والأصوات (3.0%)، وتوجد أسباب كثيرة لوجود هذه الأخطاء، ومنها: اللغة الأم، والبيئة، واللغة العربية، والمعلم.

وهدف دراسة الحسيني والقحطاني (Al-Husseini & Al-Qahtani, 2021) إلى تعرّف الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي ووظفت بطاقة تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (85) متعلماً ومتعلمة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1442هـ)، وأظهرت النتائج أن الأخطاء الإملائية هي أكثر شيوعاً، وأن أكثر الأخطاء الكتابية كانت عند المستوى المبتدئ.

أما دراسة المساعد (Al-Masaieed, 2021) فهدف إلى تحليل الأخطاء التركيبية للناطقين بغير العربية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل الأخطاء، بجمع العينات اللغوية ثم وصفها وتحليلها، طبقت الدراسة على (8) متعلمين شكّلوا المجموع الكلي

المتواجد في مركز اللغات بجامعة آل البيت، من تايلاند وماليزيا من مستويات مختلفة ومقاربة) الثاني والثالث والرابع)، إذ قدمت لهم مقالة قصيرة بعنوان رحلة مع الأصدقاء؛ لدفعهم للتعبير عن أفكارهم بجمل مترابطة، والهدف منها قياس مقدرة المتعلم على بناء الجمل الصحيحة، فكانت معظم الأخطاء في استخدام الروابط من حيث الجنس والعدد.

وأجرى الصغير (Al-Saghir, 2022) دراسة هدفت إلى تعرف استراتيجيات ومستوى تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية، وقد أُستخدَم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة على (36) عضواً من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية، وأظهرت النتائج بأن الإملاء في الرتبة الأولى من مستويات الأخطاء الكتابية وجاء الخطاب في الرتبة الأخيرة، وبأن هناك حاجة إلى تنوع استراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية، وضرورة إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم بعد فهم أسبابها.

باستعراض الدراسات السابقة لوحظ اهتمامها بمعرفة الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، أو تعرف استراتيجيات ومستوى تصحيح الأخطاء الكتابية وتنمية مهارات المتعلمين الكتابية. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بتحليل الأخطاء الكتابية، والكشف عن الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في الإملاء والنحو المسجلين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية.

### الطريقة والإجراءات

#### منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لملاءمته للكشف عن أنماط الأخطاء وأنماط الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في الإملاء والنحو.

#### مجتمع الدراسة وعينها

شمل مجتمع الدراسة جميع المتعلمين والمتعلمات الناطقين بغير العربية المسجلين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية من المستويين الرابع والخامس، واختيرت عينة قصدية من المتعلمين الناطقين بغير العربية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية حجمها (37) متعلماً ومتعلمة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022/2023. موزعة على مستويين: المستوى الرابع اشتمل على (22) متعلماً ومتعلمة، والمستوى الخامس اشتمل على (15) متعلماً ومتعلمة.

## أداة الدراسة

بُني اختبار مقالي تضمّن موضوعات في الإملاء والنحو، وتكوّن الاختبار من أربعة أسئلة، موزعة على جزأين، فالجزء الأول مرتبط بالإملاء احتوى على سؤالين؛ السؤال الأول طُلب فيه كتابة (12) كلمة مسموعة تحتوي على قواعد الإملاء تُكتب في الفراغ، والسؤال الثاني احتوى على (11) كلمة و (5) جمل تُملأ على المتعلمين لكتابتها حسب القواعد، والجزء الثاني مرتبط بالنحو احتوى على سؤالين؛ السؤال الثالث احتوى على جمل مكتوبة احتوت على (17) كلمة خطأ وُضع خط تحت كل خطأ طُلب فيه تصويب الأخطاء وكتابة الجمل من جديد على شكل فقرتين، والسؤال الرابع طُلب فيه وضع (6) كلمات معروضة في جمل مفيدة مع الضبط السليم.

## أهداف الاختبار

يهدف الاختبار إلى الكشف عن أنماط أخطاء الكتابة في اللغة العربية في الإملاء والنحو لدى المتعلمين الناطقين بغيرها والأنماط الشائعة منها، وقد تمّت كتابتها بداية الاختبار وهي على النحو الآتي:

- رسم الكلمات المسموعة بطريقة صحيحة.
- كتابة الكلمات التي تحتوي على: الهمزة أو الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، أو الحروف التي تُكتب ولا تُنطق، أو ألف التثنية في بعض الكلمات أو الألف القائمة أو المقصورة.
- التثنية بين الضاد والطاء، أو رسم الهمزة حسب مبدأ قوة الحركات، أو حذف النون نهاية بعض الكلمات.
- التمييز بين الماضي والمضارع والأمر أو المثني والجمع بأنواعه، والتمييز بين المؤنث والمذكر، والكلمات التي تنتهي بالتاء المفتوحة أو المربوطة أو الهاء، والتمييز بين (لا) و(ما).
- كتابة التثنية نهاية الكلمات بطريقة صحيحة.
- الضبط السليم للكلمات.
- كتابة جمل مناسبة.
- توظيف علامات التثنية في مكانها المناسب.
- توظيف أدوات الربط في مكانها المناسب.
- الضبط الصحيح للكلمات حسب الموقع الإعرابي.

### صدق الأداة

إنّ الاختبار بني بشكل يمكنه الكشف عن أخطاء الإملاء والنحو لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، وهذا بحد ذاته يعدّ من مقومات صدق الاختبار. وتمّ التأكد من صدق المحتوى للاختبار بعرض صورته الأولى على مجموعة من المحكّمين الذين يدرّسون اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، وعلى عدد من المشرفين التربويين على تدريس اللّغة العربيّة، وعدد من معلّمي اللّغة العربيّة من ذوي الخبرة؛ وزودوا بأهداف الاختبار لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار لقياس الهدف منه، ومناسبته للمتعلمين، وسلامة الصياغة اللّغوية لفقراته، وعدد الفقرات، واقتراح ما يرونه مناسباً بالإضافة أو التعديل أو الحذف، وأخذ بالملحوظات والمقترحات التي أجمع عليها (80%) من المحكّمين أو كانت تلك الملحوظات أساسيّة حتّى وإن قلّت النسبة.

### ثبات التحليل

تمّ التّحقّق من الثّبات بطريقتين: ثبات الاستقرار بتحليل الباحث الأول لمجموعة من أداءات المتعلمين، وأعيد تحليلها بعد أسبوعين وإيجاد معامل الاتّفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر: نسبة الاتّفاق = (عدد مرّات الاتّفاق مقسوماً على (عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات عدم الاتّفاق))  $100 \times$  ، ووجدت قيم معامل ثبات الاستقرار عبر الزمن (0.97%)، أمّا الطّريقة الثّانية فتمّ التّحقّق من ثبات المحلّلين بالاستعانة بتحليل الرّميّة المتخصّصة في اللّغة العربيّة، وحلّت الرّميّة عينة الثّبات ذاتها للباحثة بشكل مستقل بعد تدريبها ومناقشة إجابات متعلمين من غير عيّنة الثّبات؛ لإيجاد توافق وتفاهم في تحليل الأخطاء بين الباحث الأول والرّميّة على كفيّة التحليل، ثمّ حُسب معامل الاتّفاق بين المحلّلين باستخدام معادلة كوبر Cooper، ووجدت قيمة معامل الثّبات عبر المحلّلين (0.95%)، ويبين الجدول (1) معاملات ثبات التحليل للمجالات الفرعية والكلية لأداة الدراسة.

الجدول (1): معاملات ثبات التحليل للمجالات الفرعية والكلية لأداة الدراسة.

المجال / الثّبات	ثبات الاستقرار عبر الزمن (الباحث مع نفسه)	معامل الثّبات عبر الباحثين
الإملاء	1	0.93
النحو	0.95	0.96
الكلية	0.97	0.95

### إجراءات الدراسة

لتحديد نقطة القطع لتصنيف الأخطاء الشائعة، تمت مراجعة الدراسات السابقة (Abu Al- Muhammad, 2020؛ Ali & Abu Al-Rub, 2018؛ Jassim, 2016؛ Rub, 2007؛



رمز الخطأ	صنف الخطأ	ت	%
خ5	عدم كتابة اللام الشمسية وإل التعريف في الكلمات.	6	1.88%
*مجموع تكرارات الأخطاء = 318			

يُتضح من الجدول (2) تكرار أصناف الأخطاء التي ظهرت في إجابات متعلمي المستوى الرابع في مجال الإملاء، فقد حصل صنف الخطأ خ6 "عدم كتابة حروف المد والصوامت بطريقة صحيحة مثل: حروف المد (ألف، واو، ياء)، والصوامت: باقي الحروف تسمى حروف صامتة" على الترتيب الأول بنسبة (51.88%) وتكرار (165)، مثل (الموظفين، بهما، الاختبارات):

الموظفين، بهما، الاختبارات خ6

وتلاه بالترتيب الثاني صنف الخطأ خ4 "عدم كتابة الهمزة بأنواعها وأشكالها والتّمييز بينها حسب مبدأ قوة الحركات (وصل/ قطع، أ/إ، و، ؤ، ء، ء، ء) بنسبة (25.78%) وتكرار (82)، وذلك مثل (أولئك، لرؤيتكم، هيئة، أتيت، إلى):

أولئك، لرؤيتكم، هيئة، أتيت، إلى خ4

ويعزو الباحثان السبب بأنّه يدلّ على تحسّن أداء المستوى الخامس؛ كونهم تدرّبوا على مهارات كتابة الحروف والإملاء بشكل أفضل من المستوى الرابع الذين يحتاجون لتكثيف ساعات التدريب على مهارة الإملاء. وهذه النتيجة تتطابق مع نتائج دراسات (Abu Al-Rub, & Tafesh, 2019; Al-Janadbeh, & Al-Marashdeh, 2020; Adwan & Al-Hashemi, 2019) في أخطاء الإملاء المتعلقة بالهمزة وكتابتها حسب مبدأ قوة الحركات.

وجاء في الترتيب الثالث صنف الخطأ خ3 "عدم التّمييز بين الحروف المهموسة عند كتابتها مثل (ح/ه، خ/ك، س/ص، ث/ش، ت/ف)" بنسبة (10.06%) وعدد التكرارات (32)، وذلك مثل كلمة (بهما، مسؤوليته، للعصفور):

بهما، مسؤوليته، للعصفور خ3

وحصل صنف الخطأ خ2 "عدم كتابة حروف الإطباق بطريقة صحيحة مثل (ص/ض، ط/ظ)" على الترتيب قبل الأخير بنسبة (3.77%) وتكرار (12)، مثل (الموظفين، بالمرضى):

الموظفين، بالمرضى خ2



رمز الخطأ	صنف الخطأ	ت	%
	ث/س، د/ض، ذ/ز، ص/س، ض/ظ، د/ذ، ق/ك).		
*مجموع تكرارات الأخطاء=219			

يُتضح من الجدول (3) تكرار أصناف الأخطاء التي ظهرت في إجابات متعلّمي المستوى الخامس عن السؤالين الأول والثاني من الاختبار (الإملاء)، فقد جاء بالترتيب الأول صنف الخطأ خ6 "عدم كتابة حروف المد والصوامت بطريقة صحيحة، مثل: حروف المد (ألف، واو، ياء)، والصوامت: باقي الحروف تسمى حروف صامتة" بنسبة (58.44%) وتكرار (128)، مثل (الشارع، المستشفى، يعج):

المستشفى، المستشفى يعجوا، شكروا خ6

وتلاه بالترتيب الثاني صنف الخطأ خ4 "عدم كتابة الهمزة بأنواعها وأشكالها والتمييز بينها حسب مبدأ قوة الحركات (وصل/قطع، أ، إ، و، ؤ، ئ، ء، ء)" بنسبة (23.74%) وتكرار (52)، وذلك مثل (الأولى، لرؤيتكم، هؤلاء):

الأولى، لرؤيتكم، لهاؤلاء خ4

وجاء في الترتيب الثالث صنف الخطأ خ5 "عدم كتابة اللام الشمسية وال التعريف، في الكلمات" بنسبة (6.84%) وعدد التكرارات (15)، وذلك مثل (الموظفين، الانتهاء، النتائج):

موظفين، انتهاء، عن نتائج خ5

وحصل نمطا الخطأ خ1، خ3 "عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في النطق عند كتابتها مثل) ت/ط، ث/س، د/ض، ذ/ز، ص/س، ض/ظ، د/ذ، ق/ك"، و"عدم التمييز بين الحروف المهموسة عند كتابتها مثل (ح/ه، خ/ك، س/ص، ث/ش، ت/ف)" على الترتيب الأخير بنسبة (5.47%) وبتكرار بلغ (12) لكلٍ منهما، مثل (أتيت، هُدوءًا، مهندسو، مسرعين، للعصفور، الموظفين، مهندسو):

الاستموي، الموظفين، استموي خ3

أتيت، هُدوءًا، مهندسو، مهندسو خ1

ولم تظهر لدى المتعلمين أنماط أخطاء من نوع (خ2) "عدم كتابة حروف الإطباق بطريقة صحيحة مثل (ص/ض/ظ/ط/ظ)" لدى متعلمي المستوى الخامس في الإملاء؛ وربما يعزى ذلك إلى مهارة متعلمي المستوى الخامس في كتابة حروف الإطباق في الكلمات وتمييزها عن غيرها من الحروف، وتدريبهم المناسب على كتابتها ونطقها في المناهج والتدريبات، ويعود ذلك إلى ممارستهم الإملاء وخبرتهم اللغوية التي تفوق المستوى الرابع الذين يجدون اختلاف قواعد الإملاء يؤدي إلى صعوبة التمييز بينها أو كتابة الكلمات بشكل صحيح، واثقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Abu Al-Rub, 2005; Ibrahim & Ibrahim, 2020; Muhammad, 2020;) أسباب الأخطاء الإملائية ومنها اللغة العربية، وعدم ممارسة المتعلمين للتدريبات الكتابية في الإملاء.

وقد يعزى ذلك إلى تأثير اللغة الأم في السمع والنطق؛ إذ يجد معظم المتعلمين صعوبات في أثناء نطق حروف عربية غير موجودة في لغاتهم، مثل الهمزة والحاء والهاء، وربما يرجع إلى أخطاء في الأداء كإبدال حرف الهاء بالحاء في أثناء الكتابة نتيجة إلى عدم إدراك المتعلمين الفرق بينهما صوتياً فظهر هذا في أثناء الإملاء، وقد يرجع إلى عدم تمييزهم للحروف نطقاً فكانت لديهم متشابهة عندما ينطقون (هـ) يظنون أنها (ح)، ولا يدركون الفرق بينهما، وقد يعزى ظهور هذه الأنماط إلى أخطاء في الكفاية؛ نتيجة لعدم معرفة المتعلمين بنوع الحروف أو تمييزها بالسماع؛ لقرب الأصوات من خارجها، فينطقونها بصوت واحد، ويجدون صعوبة في نطق حرف (ح)؛ لعدم وجوده في نظامهم الصوتي في لغتهم الأم مثل اللغة الصينية والإنجليزية ولغات كثيرة لا يوجد فيها، وقلة تدريبهم عليه بشكل كافٍ نطقاً وكتابةً؛ أما حرف (هـ) فهو موجود في معظم لغات العالم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Fawzi, 2019; Al-Masaieed, 2021)، ويرجع ظهور بعض الأخطاء إلى الاهتمام بمهارة التحدث أكثر من الكتابة.

والأخطاء التي ظهرت لدى المستوى الرابع أكثر من المستوى الخامس وهذا يدل على قلة ممارسة المستوى الرابع لمهارات الكتابة والإملاء واعتمادهم على ما يسمعون دون تمييزهم المكتوب، ومعناه إن تمت كتابته بحروف مختلفة، وأثر فيهم نقص التدريب فظهر في كتاباتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Faouri, 2011; Abu Al-Rub, 2005) التي كشفت عن أخطاء الإملاء التي ظهرت لدى المتعلمين؛ بسبب قلة التدريب على مهارة الكتابة والاهتمام بالتحدث، ودراسة (Al-Adwan & Al-Hashemi, 2019) التي كشفت عن أخطاء الإملاء المتعلقة بالهمزة وكتابتها حسب مبدأ قوة الحركات.

## ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الاختبار الثالث والرابع المتعلقان بمجال النحو:

لتصنيف أنماط أخطاء التحوّلي المتعلّمين رُصدت الأخطاء في إجابات المتعلّمين وصنّفت، وحُسبت تكراراتها ونسبها المئوية، ويبين الجدول (4) والجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (4): أصناف أنماط أخطاء النحو وتكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلّمي المستوى الرابع مرتبة تنازلياً

رمز الخطأ	صنف الخطأ	ت	%
خ1	عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات.	272	62.52%
خ7	عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأن، وما) بشكل صحيح.	93	21.37%
خ3	عدم كتابة الفعل وحروفه بطريقة صحيحة.	20	4.59%
خ4	عدم كتابة المثنى والجمع وحروفهما بطريقة صحيحة.	20	4.59%
خ5	عدم كتابة حروف الجز بشكل مناسب.	12	2.75%
خ6	عدم كتابة خبر كان بشكل صحيح.	10	2.29%
خ2	عدم كتابة العدد والمعدود بطريقة صحيحة.	8	1.83%
مجموع تكرارات الأخطاء=435			

يتبين من الجدول (4) أنّ أكثر أنماط أصناف الأخطاء ظهوراً في إجابات متعلّمي المستوى الرابع في النحو كان لصنف الخطأ من نمط خ1 "عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات" بنسبة (62.52%) وتكرار (272) مثل (المكتبة، أذهب، إلى الحظلة):

الكتبة، أذهب، إلى الحظلة. خ1

تلاه في الترتيب الثاني صنف الخطأ من نمط خ7 "عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأن، وما) بشكل صحيح" بنسبة (21.37%) وتكرار (93) مثل (أن، ما اشترت، عرفت أن، للامتحان، الجديدة، كثير):

إن، أيضاً اشترت، عرفت إلى، الامتحان، الجديدة، كما. خ7

وجاء في الترتيب الثالث صنف الخطأ من نمط خ3 "عدم كتابة الفعل وحروفه بطريقة صحيحة"، وصنف الخطأ من نمط خ4 "عدم كتابة المثنى والجمع وحروفهما بطريقة صحيحة" بنسبة (4.59%) وتكرار (20) مثل (الأستاذة أعطتنا، اشترت، سأرسل رسالتين، أحبّ المهندسين):

سأرسل رسالتين، أحبّ المهندسين. خ4

الأستاذة أعطتنا، اشترت. خ3

وحصل صنف الخطأ نمط خ6 "عدم كتابة خبر كان بشكل صحيح" على الترتيب قبل الأخير بنسبة (29. 2%) و تكرار (10)، بينما جاء صنف الخطأ نمط خ2 "عدم كتابة العدد والمعدود بطريقة صحيحة" في الترتيب الأخير بنسبة (1. 83%) و تكرار ( 8 ) مثل (كنتُ حزينةً، كان البيتُ بعيداً، أهدَ عشر):

أهدتُ، عيشين، اهدتُ عشر، إهدتُ عشر خ2

كنتُ، حزينةً، كان البيتُ بعيد خ6

ويعزو الباحثان أسباب تكرار الأخطاء في كتابة الكلمات ووجود صعوبات في تشكيل الحركات بناء على مكان الكلمة من الإعراب إلى عدم فهم المتعلمين للإعراب وتشكيل الحركات نهاية الكلمات، وهذا ظهر في كتابة الكلمات سواء أكانت أسماء أم أفعال أم حروف، وعند كتابة المثني والجمع، أو قد تكون أسبابها عدم توظيف المتعلمين ما تعلموه، أو اختلاف قواعد اللّغة الأم عن قواعد اللّغة العربية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Al- Jassim, 2016; Ali & Abu Al-Rub, 2018; Alimat, 2018; Ibrahim & Ibrahim, 2020).

وبيّن الجدول (5) أصناف أخطاء النّحو وتكراراتها ونسبها المئوية لمتعلّمي المستوى الخامس.

الجدول (5): أصناف أخطاء النّحو وتكراراتها ونسبها المئوية لمتعلّمي المستوى الخامس مرتبة تنازلياً

رمز الخطأ	صنف الخطأ	ت	%
خ1	عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات.	228	73.54%
خ7	عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأن، وما) بشكل صحيح	28	9.03%
خ3	عدم كتابة الفعل وحروفه بطريقة صحيحة.	16	5.16%
خ5	عدم كتابة حروف الجرّ بشكل مناسب.	14	4.51%
خ2	عدم كتابة العدد والمعدود بطريقة صحيحة.	10	3.22%
خ4	عدم كتابة المثني والجمع وحرفيهما بطريقة صحيحة.	9	2.90%
خ6	عدم كتابة خبر كان بشكل صحيح.	5	1.61%
مجموع تكرارات الأخطاء=310			

يتبين من الجدول (5) أنّ أكثر أنماط الأخطاء في النّحو لدى متعلّمي المستوى الخامس كانت

من صنف الخطأ خ1 "عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات" حصل على الترتيب الأول بنسبة (73. 54%) و تكرار ( 228 ) مثل ( في البريد، الكتب الجديدة، في الأردن):

في البريد، الكتب الجديدة، في الأردن خ1

تلاه في الترتيب الثاني صنف الخطأ خ7 "عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأن، وما) بشكل صحيح" بنسبة (9.03%) وتكرار (28) مثل (في رسالتين، الحفلة، ما):

فن رسالتين.....، حفلة، لم خ7

بينما حصل صنف الخطأ خ3 "عدم كتابة الفعل وحروفه بطريقة صحيحة" على الترتيب الثالث بنسبة (5.16%) وتكرار (16) مثل (لم أذهب، عرفت، كنت حزينة):

لم ذهبت، عرفت، كنت حزينة خ3

بينما جاء صنف الخطأ خ2 "عدم كتابة العدد والمعدود بطريقة صحيحة" بالترتيب قبل الأخير بنسبة (3.22%) وتكرار (10)، وجاء صنف الخطأ خ6 "عدم كتابة خبر كان بشكل صحيح" في الترتيب الأخير بنسبة (1.61%) وتكرار (5) مثل (أحد عشر، حزينة، بعيداً):

حزون، بعيد خ6

أحد عشر، وأحد عشرة خ2

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم تدريب المتعلمين على الكتابة وفق القواعد التي تعلموها، وعدم تطبيقهم على أمثلة جديدة وإعرابها، وهذا يتعلق بقاعدة الفعل وحروفه وإعرابه، والمثنى والجمع وحروفهما وإعرابهما، وعدم تدريبهم على كتابة المتعلمين الكلمات المسموعة والمتعلقة بقواعد النحو، وجمل تحتوي على الأفعال والأسماء بأنواعها حسب قواعد النحو، ويعزو الباحثان أسباب تلك الأخطاء إلى اهتمام المتعلمين بالقواعد في لغاتهم وقياسها على اللغة العربية وتوجد اختلافات كثيرة بينها، أو قد تكون الأسباب هي قواعد اللغة العربية المتعلقة بالمنكر والمؤنث وقاعدة العدد والمعدود، وتتوافق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Jassim, 2016; Al-Alimat, 2018; Fawzi, 2019).

وقد يعزى وجود أخطاء في النحو لدى المستوى الرابع أكثر من المستوى الخامس إلى قلة تدريب متعلمي المستوى الرابع على كتابة أمثلة ونصوص جديدة وربما يرجع إلى المستوى اللغوي لدى المتعلمين من حيث ممارسة اللغة والخبرة اللغوية والاعتماد على الترجمة وصعوبة القواعد عليهم؛ نتيجة اختلاف قواعد اللغة العربية عن اللغة الأم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Al-Rababaa, 2009; Ali & Abu Al-Rub, 2018; Al-Husseini & Al-Qahtani, 2021).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّه: "ما أنماط الأخطاء الكتابية والنحوية الشائعة في اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد النتيجة المناسبة لعدّ الخطأ شائعاً أم لا، سُئل (ستة) متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ومشرفين على تدريس اللغة العربية عن النسبة التي يمكن عدّها خطأ شائعاً، فأجمع الخبراء على أنّ نسبة الشبوع المناسبة (27.5%)، ويبين الجدول (6) النتائج المتعلقة بأصناف أخطاء الإملاء الشائعة والجدول (7) النتائج المتعلقة بأصناف أخطاء النحو الشائعة.

الجدول (6): أصناف أخطاء الإملاء الشائعة وتكراراتها لدى متعلّمي المستوى الرابع والخامس ضمن المجال **وبين المتعلمين**

رمز الخطأ	صنف الخطأ	المستوى الرابع		المستوى الخامس	
		ت	نسبة شبوع الخطأ	ت	نسبة شبوع الخطأ
1خ	عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في النطق عند كتابتها مثل (ت/ظ، ث/س، د/ض، ذ/ز، ص/س، ض/ظ، د/ذ، ق/ك).	21	6%	12	3.41%
2خ	عدم كتابة حروف الإطباق بطريقة صحيحة مثل (ص/ض/ط/ظ).	12	3.42%	0	0%
3خ	عدم التمييز بين الحروف المهموسة عند كتابتها مثل (ح/ه، خ/ك، س/ص، ث/ش، ت/ف).	32	9.14%	12	3.41%
4خ	عدم كتابة الهمزة بأنواعها وأشكالها والتمييز بينها حسب مبدأ قوة الحركات (وصل/قطع، أ/إ، و، د، اء، ء).	82	23.42%	52	14.81%
5خ	عدم كتابة اللام الشمسية وال التعريف في الكلمات.	6	1.71%	15	4.27%
6خ	عدم كتابة حروف المد والصوامت بطريقة صحيحة مثل: حروف المد (ألف، واو، ياء)، والصوامت: باقي الحروف تسمّى حروف صامتة.	165	47.14%	128	36.46%
		عدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة عن السؤال = 350			
		عدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة عن السؤال = 351			

وقد اختيرت أصناف الأخطاء التي زادت نسب شبوعها عن (27.5%) في إجابات متعلّمي المستوى الرابع والخامس عن أسئلة الإملاء، فجاء صنف الخطأ 6خ "عدم كتابة حروف المد والصوامت بطريقة صحيحة مثل: حروف المد (ألف، واو، ياء)، والصوامت: باقي الحروف تسمّى حروف صامتة" بنسبة شبوع بلغت (47.14%) لدى متعلّمي المستوى الرابع وهذه النسبة أعلى من نسبة الشبوع لدى الخبراء، بينما كانت نسبة شبوعه (36.46%) لدى متعلّمي المستوى الخامس، وهذه النسبة أعلى من نسبة الشبوع لدى الخبراء، وتدلّ هذه النتيجة على زيادة نسبة شبوع الخطأ لدى

متعلمي المستوى الرابع أكثر من المستوى الخامس، ويعزو الباحثان السبب إلى عدم ممارسة المستوى الرابع للإملاء واعتمادهم على الترجمة أكثر، أو قد تأثروا بقواعد اللغة الأم أو قد تكون تدريبات المنهاج أو الساعات المخصصة للإملاء ليست كافية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Beheshti, 2015).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أخطاء الأداء مثل تحويل المتعلم (الفتحة) إلى (الف) في عملية إشباع الحركة وتحويلها إلى حرف، وأخطاء الكفاية مثل عدم تدريب المتعلمين على كتابة المسموع الذي يحتوي على حركة دون تحويلها إلى حرف، فيكتب المتعلمون الحروف مع الحركات ولا يتم إضافة الحروف إلا عندما تكون حروف مدّ ضرورية في الكلمات، فأثر نقص التدريب على الأداء، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Shaya, 2015).

الجدول (7): أصناف أخطاء النحو الشائعة وتكراراتها لدى متعلمي المستوى الرابع والخامس ضمن المجال

وبين المتعلمين

رمز الخطأ	صنف الخطأ	المستوى الرابع		المستوى الخامس	
		ت	نسبة شيوخ الخطأ	ت	نسبة شيوخ الخطأ
خ1	عدم تشكيل الحركات نهاية الكلمات.	272	%45.33	228	%48.71
خ2	عدم كتابة العدد والمعدود بطريقة صحيحة.	8	%1.33	10	%2.13
خ3	عدم كتابة الفعل وحروفه بطريقة صحيحة.	20	%3.33	16	%3.41
خ4	عدم كتابة المثني والجمع وحروفهما بطريقة صحيحة.	20	%3.33	9	%1.92
خ5	عدم كتابة حروف الجرّ بشكل مناسب.	12	%2	14	%2.99
خ6	عدم كتابة خبر كان بشكل صحيح.	10	%1.66	5	%1.06
خ7	عدم كتابة الكلمات (الاسم المجرور، والصفة، والمفعول به، والاسم المعرفة، والاسم النكرة، وأنّ، وما) بشكل صحيح.	93	%15.5	28	%5.98
		عدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة عن السؤال=600		عدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة عن السؤال=468	

أما أصناف الأخطاء في النحو، فحلّ صنف الخطأ خ1 تشكيل الحركات نهاية الكلمات" بنسبة) 33.45% لدى متعلمي المستوى الرابع، ونسبة( 48.71%) لدى متعلمي المستوى الخامس، وهذا دليل على كثرة أخطاء تشكيل الحركات لدى متعلمي المستوى الخامس والذي يدلّ على عدم امتلاكهم مهارات الإعراب، وعدم فهمهم للقاعدة بحيث يتم كتابة الحركات بشكل خطأ ولا تُكتب أحياناً نهاية الكلمات بسبب التركيز على كتابة الحروف دون الاهتمام بالتشكيل، ممّا يعني الاهتمام بالشكل دون المضمون وبشكل بعيد عن الدلالات، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Al-Faouri, 2011؛ Ali & Abu Al-Rub, 2018; Muhammad, 2020).

### التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء اختبارات تشخيصية وبناءية للمتعلمين في المهارات اللغوية وتحديد الأخطاء والاحتياجات.
- إعداد برامج تعليمية لتدريب المتعلمين على المهارات الكتابية ومعالجة الأخطاء.
- تدريب المعلمين على تحليل الأخطاء وتوضيح النتائج للمتعلمين.
- تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين في أثناء تعلمهم.
- زيادة ساعات تدريب المتعلمين على مهارتي الإملاء والنحو في البرنامج الأسبوعي.

### References

- Abdelrady. A. & Ibrahim. A. (2015). Error analysis of inflectional morphemes made by preparatory year Saudi EFL students at Al- Jouf University. *Journal of Humanities*, 16(4), 82-95.
- Abu Al-Rub, M. (2005). *Linguistic errors in light of applied linguistics*. Amman: Dar Wael.
- Abu Al-Rub, M. (2007). Analysis of writing errors at the level of spelling among non-native Arabic language learners. *Humanities and Social Sciences Studies*, 34(2), 1-14.
- Abu Al-Rub, M. & Tafesh, R. (2019). Written errors at dictation level of non-native learners of Arabic language- applied analytical study. *Yearbook of the College of Arabic Language in Jarja*, (23), 2790-2753.
- Al-Adwan, H. & Al-Hashemi, A. (2019). The effect of performance assessment in improving the level of hamza writing among non-native speakers of Arabic in Jordan, Studies. *Derasat: Educational Sciences*, 46(2), 541-555.
- Al-Alimat, F. (2018). Analysis of the errors of non-native speakers of Arabic at the advanced level at the numerical level. *Derasat Humanities and Social Sciences*, 45(4), 33-24.
- Alawi, A. (2013). *Teaching the Arabic language according to the latest educational methods*. Amman: Dar Al Masirah.
- Ali, A. & Abu Al-Rub, M. (2018). Grammatical errors made by non-Arabic native speakers-applied analytical study. *Educational journal*, 5(16), 1-17.
- Al-Faouri, A. (2011). Writing errors among non-native Arabic learners: Writing errors of fourth-year students in the Arabic language

- Department at Jinjie University in Taiwan : An analytical study. *Journal of the Jordanian Arabic Language Academy*, 35 (81), 96-43.
- Al-Fawzan, A. (2011). *Illuminations for teachers of the Arabic language to non-native speakers*, Riyadh: Arabic for All.
- Al-Hashemi, A. (2008). *Learning grammar, spelling, and punctuation*, (2nd ed.), Amman: Dar Al-Manhaj.
- Al-Husseini, A. & Al-Qahtani, M. (2021). Writing errors among learners of Arabic as a second language, *Journal of Culture and Development*, (162), 293-344.
- Al-Janadbeh, A. & Al-Marashdeh, T. (2020). The written errors in Arabic language were done by heritage at Zayed University Analytical Field Study. *Athakirajournal*, 2 (8), 185-223.
- Al-Masaieed, S. (2021). Analysis of syntactic errors by non-Arabic speakers, *Athakira journal*, Dirasat - Humanities and Social Sciences, 48(4), 254-262.
- Al-Rababaa, I. (2009). Writing errors among non-native Arabic language students and how to address them, *Journal of Arab Studies*, 3(20), 1031-1046.
- Al-Saadi, M. (2021). Analysis of grammatical errors among learners of the Arabic language who speak other languages, *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities*, 29(4), 657-683.
- Al-Saghir, A. (2022). Strategies and level of correcting written errors for non-native Arabic language learners at the university level, *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (22), 408-429.
- Al-Shaya, A. (2015). The phenomenon of weak spelling in the writing skill of non-Arabic speakers. *International University of Africa - Institute of the Arabic Language, Arabic for Speakers of Other Languages*, (19), 179-208.
- Al-Sheikh, A. (2006). *Principles of teaching the Arabic language to non-native speakers*, Irbid: Modern World of Books.
- Aoun, F. (2012). *Methods of teaching the Arabic language and methods of teaching it*, Amman: Dar Safaa.
- Beheshti, z. (2015). Syntactic analysis of errors in Iranian EFL learners written productions, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 1-12.
- Eid, Z. (2011). *An introduction to teaching Arabic language skills*, Amman: Dar Safaa.

- Fareh. S. (2014). Macro linguistic errors in Arab EFL learners' essays, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 923 – 933.
- Fawzi. A. (2019). Second language mistakes of elementary school students grade III and VI at the syntax level, *Journal of Innovative Studies on Character, and Education*, 3(2), 209-218.
- Ibrahim. M. & Ibrahim. A. (2020). An analysis of grammatical errors in academic writing of EFL students, *Asian journal of social science and Management Technology*, 2(6), 81-90.
- Jassim, J. (2016). Analysis of written errors in some number problems among foreign students, *Jazan University Journal of Human Sciences*, 5, 45-62.
- Muhammad, J. (2020). The writing errors of learners of Arabic as a non-native speaker, the unit for teaching arabic to non-native speakers at King Khalid University as a model. *Al-Qalzam Scientific Journal*, (4), 125-154.
- Muhammad, A. Musa, M. & Abdel Halim, M. (2022). American Council (ACTFL) standards for developing language production skills among non-native speakers of Arabic, *Journal of the College of Education*, 19 (115), 1-24.
- Taima, R. (1989). *Teaching Arabic to non-native speakers, its curricula and methods, publications of the Islamic Educational. Scientific and Cultural Organization*, ISESCO.
- Tashi. T. (2018). The investigation of grammatical errors in grade 10 students' expository essays at Ura Central School, Bumthang District in Bhutan, *Journal of social science and Humanities*, 1(2), 7-13.
- Younis, A. (2020). *Spelling and punctuation rules*. Amman: Dar Al-Hamid.
- Zayed, F. (2007). *Principles of the Arabic language and its learning for non-Arabic speakers*. Amman: Dar Haneen.
- Zayed, F. (2009). *Common grammatical, morphological, and spelling errors*. Amman: Dar Al-Yazouri.