

## الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية

### Structural Error of Non-native Arabic Learners: An analytical study

### Kesalahan Struktur Para Pelajar Bukan Penutur Asal Bahasa Arab: Satu Kajian Analitikal

عبير الشبيل\*

مصطفى بني ذياب\*\*

#### ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء التركيبية اللغوية: الصوتية، والصرفية، والنحوية، لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها ثانية، وذلك عن طريق التعرف إلى أسبابها، والعوامل التي تؤدي إلى الوقوع فيها، ومظاهر تلك الأخطاء، والكشف عن تلك الأخطاء التركيبية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ومحاولة تصنيفها، واتجاهات تحليل تلك الأخطاء حسب نظريات تعليم اللغة الحديثة وتعلمها، والاقتراحات والحلول لعلاج تلك الأخطاء. وقد دلت النتائج التي أشارت إليها بعض الدراسات التي تناولت هذا الجانب أن أسباب الأخطاء التركيبية لدى متعلمي العربية كلغة ثانية تعود إلى: فرط التعميم، أو القياس الخاطئ، أو الترجمة الحرفية، أو استعمال اللغة دون الاستعداد والتحضير، وبعض تلك الأخطاء سببه نفسي: كالقلق، أو التعب والإرهاق، ومنها أسباب بيولوجية، وتمت مناقشة تلك الأسباب، وكيفية معالجتها، وختمت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات ذات الفائدة للدارسين، والباحثين، وأهل الاختصاص.

**الكلمات المفتاحية:** مستويات اللغة-التراكيب اللغوية-نظريات تعليم اللغة-اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية-الأخطاء التركيبية.

#### Abstract

This study aims at analyzing the syntactic, linguistic, and grammatical errors of the learners of Arabic as a second language, by identifying the causes, the factors that lead to them, the manifestations of those errors and the detection of these syntactical errors that are common among the Arabic language learners as a second language. The study attempts to classify them and categorizes these errors according to the

\* أستاذ مساعد، جامعة البلقاء التطبيقية، المملكة الأردنية الهاشمية.

\*\* أستاذ مساعد، جامعة البلقاء التطبيقية، المملكة الأردنية الهاشمية.

أرسل البحث بتاريخ ٢٣/١٢/٢٠١٨م، وقبل بتاريخ ١٢/٤/٢٠١٩م.

theories of modern language teaching in addition to suggesting solutions to remedy those errors. The results indicated that the reasons for the syntactic mistakes committed by the learners of Arabic as a second language are due to excessive generalization, wrong measurement, literal translation, or use of language without preparation. Some of these mistakes are caused by a psychological factor such as exhaustion or tiredness and other biological causes which were discussed and deliberated in addition to finding solutions to them. The study concluded with a set of conclusions and recommendations that would be of interest to scholars, researchers, and specialists in the field.

**Keywords:** language levels - language structures - language teaching theories - linguistic error analysis trends - structural mistakes.

### **Abstrak**

Kajian ini bertujuan untuk menanalisa kesalahan tatabahasa dan penggunaan bahasa para pelajar bahasa Arab sebagai bahasa kedua dengan mengenalpasti sebab-sebab, faktor yang membawa kepada perkara tersebut, manifestasi kesalahan tersebut serta cara mengesan kesalahan tersebut yang merupakan perkara yang biasa dalam kalangan pelajar bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Kajian ini bertujuan untuk mengklasifikasi kesalahan-kesalahan mereka mengikut teori-teori moden bahasa dan juga untuk turut menangani kesalahan-kesalahan tersebut. Kesimpulan kajian menunjukkan bahawa sebab-sebab untuk kesalahan tatabahasa yang dilakukan oleh para pelajar bahasa Arab sebagai bahasa kedua adalah disebabkan oleh sifat generalisasi yang berlebihan, analogi yang salah, terjemahan harfiah atau penggunaan bahasa tanpa persediaan. Sebahagian kesilapan-kesilapan ini adalah disebabkan oleh faktor psikologi seperti kepenatan dan sebab-sebab biologi lain yang telah dibincangkan disamping mencari penyelesaian untuk masalah tersebut. Kajian ini merumuskan beberapa pemerhatian dan cadangan yang akan dapat dimanfaatkan oleh para pengkaji, cendekiawan and pakar dalam bidang tersebut.

**Katakunci:** Tahap-tahap bahasa – struktur bahasa – teori pengajaran bahasa – teori analisa kesalahan bahasa – kesalahan sruktur

## مقدمة:

اللغة والبيان نعمة من الله تعالى على الإنسان، يعبر بها عن مكنوناته، وأفكاره، ومشاعره؛ أما نطقاً أو كتابة، فاللغة وسيلة للتفاهم والاتصال بين الناس، وهي آية من آيات الله تعالى في الكون، قال تعالى: ﴿ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم﴾<sup>١</sup>، ونظراً إلى حركة الإنسان في الكون، واختلاطه بالأمم الأخرى بالسياحة أو التجارة أو الاستعمار أو طلب العلم أو الدعوة إلى الأديان، نشأ عن ذلك تلاقح اللغات، وقد حرصت الأمة العربية كغيرها من الأمم على الاهتمام باللغة العربية، ونشرها؛ إظهاراً لقيمتها السامية، وتقديمها الحضاري<sup>٢</sup>.

وتستمد اللغة العربية مكانتها العالمية من كونها لغة القرآن الكريم، فهي لغة مقدسة تدين بها شعوب إسلامية عديدة، ولغة تتكلمها أمة أضحت أهلها يمتلكون قوة مادية وأدبية جعلها محط أنظار العالم، ويدفع العالم إلى التلاقي في ميادين الاقتصاد، والسياسة، والعلوم؛ لذا وجب على العرب إحياء هذه اللغة، والعمل على تسهيل قواعدها، وتحسين أساليب تدريسها، وإقامة المعاهد والمراكز الثقافية لتعليمها، ونشرها، والتشجيع المستمر لإتقانها<sup>٣</sup>.

وتتميز اللغة العربية بخصائص صوتية، وصرفية، ونحوية، ومعجمية، وفنية، ودلالية، جعلتها من أهم لغات العالم؛ إذ أقبل الكثير من غير العرب على تعلمها؛ لأسباب دينية أو سياسية أو اقتصادية أو أدبية، قال الثعالبي "ت ١٠٣٨هـ": (من أحب الله أحب نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم، ومن أحب نبيه أحب القرآن الكريم، ومن أحب القرآن الكريم أحب العربية)<sup>٤</sup>.

وقد شهد النصف الأخير من القرن العشرين إقبلاً شديداً على تعلم اللغة العربية في البلاد العربية والأجنبية، فتضاعفت أعداد الدارسين من غير العرب في الجامعات العربية والأجنبية، وتباينت أجناسهم، ودياناتهم، ومستوياتهم العلمية، والاجتماعية<sup>٥</sup>.

أولاً: العوامل التي أدت إلى الإقبال على تعلم اللغة العربية<sup>٦</sup>.

١- ثمة عوامل عدة لها علاقة وثيقة بتعلم اللغة العربية منها: محاولة فهم الإسلام، وتعاليمه، وعقيدته، وفهم القرآن الكريم، والسنة المطهرة، والمكانة العلمية والسياسية للغة العربية في المؤسسات العلمية والهيئات الدولية، فقد تم الاعتراف بها في الدورة الثامنة والعشرين للأمم المتحدة لغة رسمية في المحافل الدولية، وبرزت الثروة النفطية الهائلة في البلدان العربية، والتي أدت إلى بناء وقيام علاقات تجارية دولية، وتطور النهضة التقنية، والمعرفية العالمية، فاستقطبت أبناء شعوب العالم الثالث، وأن الغرب ومنذ القديم يهتم بتعليم العربية والأدب العربي، والتاريخ الشرقي لأهداف ثقافية، واستعمارية، واقتصادية، وسياسية، فقد أنشئت في بريطانيا جامعات لهذه الغاية، ومنها جامعة لانكستر عام ١٩٧٢م التي تمنح الشهادة الجامعية في الدراسات العربية والإسلامية، وحذت جامعات أوروبية أخرى حذوها، وأصبحت تدرس

الإسلام، فهم يدرسون الأدب الحديث، والقرآن الكريم، والمعلقات، وهناك دوائر وأقسام جامعية تعقد برامج ومحاضرات أسبوعية وشهرية حول ما يتعلق بالإسلام، وتاريخه، والأدب العربي، وتعلن تلك الجامعات أنها تسعى إلى خلق الاهتمام بنواحي ثقافة الشرق الأوسط، واكتساب مهارات لغوية لفهم تلك الثقافة، وتعليم اللغة العربية.<sup>٧</sup>

ومن هذا المنطلق فقد قامت الدول العربية برعاية تعليم اللغة العربية على المستويين الداخلي والخارجي، فقد طوّرت المناهج الدراسية في مدارسنا العربية، وازداد الاهتمام بمعلمي اللغة العربية وتأهيلهم، وتأسيس المجامع اللغوية التي تعمل على تطوير اللغة العربية؛ أما على الصعيد الدولي فقد أصبحت العربية لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة ومؤسساتها منذ عام ١٩٧٣م، وفي منظمة الوحدة الأفريقية، والمنظمة الدولية للصحفيين،<sup>٨</sup> كما أنشئت الكثير من المعاهد والكليات المتخصصة لتعليم العربية، ومنها معهد جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومعهد جامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد اللغة العربية بالكويت، وآخر بجامعة بغداد، وقطر، وجامعة الأزهر، ومعهد أبو رقية لتعليم العربية في تونس، ومعهد الخرطوم الدولي الذي أنشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتعليم العربية لغير الناطقين بها.<sup>٩</sup>

كما وضع مكتب التربية العربي لدول الخليج خطة مناسبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وقام بتأليف الكتب الخاصة بذلك،<sup>١٠</sup> وعقدت جامعة الملك سعود بالرياض ندوة عالمية سميت الندوة العالمية لتعليم اللغة العربية، وأفرت هذه الندوات تأليف مجموعة من الكتب الدراسية لتعليم العربية لغير الناطقين بها،<sup>١١</sup> وأما الأردن فقد تمّ إنشاء مراكز لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعتين: الأردنية، واليرموك منذ عام ١٩٧٥م، وهناك معهد (دار الألسن) في عمان لتدريس العربية لغير الناطقين بها.<sup>١٢</sup>

### ثانياً: اللغة العربية<sup>١٣</sup>

تتميز اللغة العربية بخصائص شتى، وهي:

١. لغة اشتقاق: فالكلمة في العربية مأخوذة من جذر لغويّ ثلاثي أو رباعيّ، وهو الفعل الماضي، على اختلاف بين المدارس اللغوية، ومن خلال هذا الجذر نستطيع صياغة عدد كبير من الأفعال والأسماء، وطرائق أخرى تدخل في هذا من النحت، والتعريب، والمجاز، والكناية.

٢. لغة غنية بأصواتها الغنية مخرجاً وصفة، وتعبر بهذه الأصوات عن المعاني بدقة، وكذلك النبر والتنغيم وتأثيرهما في المعنى، فضلاً عن علاقة الألفاظ بالمعاني، ودورها في التعبير، وهذا ما لا يتأتى لغيرها من اللغات.

٣. لغة صيغ: إذ يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ اللغوية من أصل واحد، فكلمة كتاب، وكُتِب، وكاتب، وكتّاب، وكاتبون، ومكتبة، وكتبة، ومكتوب، ومكاتيب، ومكتبات، وكتاتيب، وغير ذلك مصوغة من الفعل الماضي المجرد كتب.

٤. لغة تصريف: ففي باب الإعلال، والإدغام، والإبدال، والنسب، والتصغير، يتغير حرف في الكلمة ليفيد معنى جديداً.
٥. لغة إعراب: إذ يتأثر المعنى بتغير حركة الإعراب من خلال الموقع الإعرابي في التركيب اللغويّ أو من خلال العوامل الداخلة عليه من حروف أو أفعال أو أسماء.
٦. لغة غنية في التعبير، فهي غنية بالترادف أو الأضداد، ناهيك عن أساليب التقديم والتأخير، والقصر، والاستثناء، وغير ذلك.
٧. لغة غنية بأساليب الجمل من فعلية، واسمية، وشبه جملة، وخبرية، وإنشائية، وغيرها.
٨. لغة تتميز بظاهرة النقل، فالمعنى الواحد يمكن أن يعبر عنه بأكثر من مفردة أو تركيب.
٩. لغة غنية بوسائل التعبير النحوية: من استخدام حروف تدل على زمن معين أو نواسخ لتراكيب معينة لإفادة معان معينة.
١٠. لغة محكمة القواعد والقوانين؛ ما يباعدتها عن اللهجات العامية.

### ثالثاً: مستويات اللغة

اللغة مجموعة من الأصوات، ومنها تكون كلمة، ومجموع هذه الكلمات تكون الجملة بترتيب معين، ومن مجموع الجمل تكون اللغة، ومن هنا يمكن النظر إلى اللغة من جانبين:<sup>١٤</sup>

(Functional Approach)

١. الجانب الشكليّ (Formal Approach): وميدانه التراكيب اللغوية، وذلك في المستويات الآتية:
١. المستوى الصوتي: ويتم فيه دراسة أصوات اللغة من خلال النطق والسمع، وكيف تنتج الأصوات، وما الخصائص الفيزيائية للموجات الصوتية، ومن الجدير بالذكر أن علماء اللغة قد وحدوا الرموز المستخدمة في الدراسات اللغوية الوصفية في المستوى الصوتي باستخدامهم حروفاً فونولوجية اصطلاحاً عليها،<sup>١٥</sup> وهذه الوحدات الصوتية تعالج في ضوء علمي الفونيكس والفونولوجيا، وهما يختصان بدراسات الأصوات على اختلاف منهجيهما في الدراسة، فالفونيكس تبحث الظواهر الصوتية وطبيعتها، وسماتها، بينما تبحث الفونولوجيا العناصر الصوتية التي تؤدي إلى اختلاف المعنى.<sup>١٦</sup>
٢. المستوى الصرفي: ويدرس بنية الكلمة، والمعنى الذي تؤديه صيغها، إن كانت فعلاً أو اسماً، مذكرة أو مؤنثة أو مفردة أو مثناة أو جمعا.<sup>١٧</sup>
٣. المستوى النحوي: فقد عرّف علماء اللغة السابقون النحو بأنه انتحاء سمّت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ ليلحق من ليس من العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم،<sup>١٨</sup> وعرّفه المتأخرون بأنه: العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلم من حيث: البناء، والإعراب، أي من حيث ما يتأثر به أواخرها في حالات الرفع، والنصب، والجرّ، والجزم، وبه يعرف صحيح الكلام والكتابة، وهدف

الدراسة النحوية للغة إنما هو بناء نظام للقواعد، والأحكام، والقوانين، والتي يمكن اعتبارها وسيلة من وسائل إنتاج الجمل.<sup>١٩</sup>

٤. المستوى الدلالي: اللغة نظام من الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة؛ للتعبير عن المشاعر والأفكار، وهذه الرموز هي مكونات مفردات اللغة الدالة على المعاني؛ ولكن المتكلم أو الكاتب عليه أن ينتبه إلى دلالات المفردة في ذهن المتلقي حتى يصل إلى التأثير المطلوب، فإذا وجد صعوبة في ذلك لجأ إلى المعاجم العربية، ومن الجدير بالذكر أنه يتمّ تحديد دلالة الكلمة انطلاقاً من السياق اللغويّ التي تظهر المفردة فيه.<sup>٢٠</sup>

٢. الجانب الوظيفي (Functional Approach): ويقصد به معرفة تأثير الكلمة وعملها من خلاله موقعها في الجملة، وكذلك معرفة قوانين تغيّر معنى الجملة عن طريق التنغيم والنبر الذي تنطق به.<sup>٢١</sup>

رابعاً: نظريات تعليم اللغة لغير الناطقين بها:

ظهرت نظريات نادى بها علماء اللغة ومدرسوها لتطوير أساليب وطرائق التدريس المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية، أهمها:

١. نظرية التطابق: ويرتكز علماء هذه النظرية على أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية عمليتان متطابقتان، فلا تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الثانية، ويلاحظ عند تطبيق هذه النظرية وجود فروق كبيرة من النواحي اللغوية والنفسية بين المتعلم الطفل والمتعلم البالغ؛ إذ يتقن المتعلم البالغ لغة واحدة على الأقل هي لغته الأم، إلا أن هناك دراسات أثبتت تأثيراً جزئياً للغة الأم، وقد ظهر ذلك من خلال الأخطاء التي ارتكبتها المتعلم.<sup>٢٢</sup>

٢. نظرية التحليل التقابلي (التقابل اللغوي)، وقد ظهرت رداً على نظرية التطابق، ويعدّ العالم البنيوي الأمريكي (روبرت لادو) الرائد الأول في هذه النظرية، وتنادي هذه النظرية بإجراء مقارنة بين اللغة الأم واللغة الثانية من حيث التشابه والاختلاف في الأصوات والقواعد اللغوية، ويتم ذلك من خلال التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها الدارس للغة الثانية.<sup>٢٣</sup>

وترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة الثانية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفضل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم؛ إذ يتم تعلم التراكيب اللغوية المشابهة في اللغة الثانية بيسر وسهولة؛ بينما تكون التراكيب الأخرى مشكلة وعقبة في وجه الدارس، وهي السبب في الوقوع في الأخطاء التركيبية عند تعلم اللغة الثانية.<sup>٢٤</sup>

٣. نظرية تحليل الأخطاء: وهي ردّ على اتجاه التحليل التقابلي، وهي من مصطلحات علم اللغة التطبيقي، ويرى دعاة هذه النظرية أنه من الخطأ الاعتماد على نظرية التحليل التقابلي في تحديد المشكلات التي تواجه دارسي اللغات الثانية، فهناك مشكلات أخرى متعلقة بالنمو اللغوي، وطبيعة اللغة الثانية، وطرائق التدريس، وسنّ الدارسين، وأهدافهم، ولا يمكن لنظرية التحليل التقابلي التنبؤ بها.

وتقوم نظرية تحليل الأخطاء على مبدأ تحليل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الدارسون، من حيث: تحليلها، وتفسيرها والتنبؤ بجوانب القصور، ومحاولة معالجتها، ويلاحظ أن نظرية تحليل الأخطاء أكثر واقعية وموضوعية من نظرية التحليل التقابلي؛ لأنها تعالج أخطاء حقيقية؛ بينما الثانية تعالج أخطاء متوقعة أو ما يتنبأ به من أخطاء قد لا تقع، ويقترح أصحاب هذه النظرية ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء، هي: تحديد الأخطاء ووصفها، ثم تفسيرها، ثم تصويبها وعلاجها، وهي تعتمد منطقياً على بعضها بعضاً، وإن أنسب نموذج نظري لوصف الخطأ هو النحو الذي يرمي إلى ربط التركيب الدلالي بتركيبها السطحي (Surface Structure) عن طريق مجموعة من القواعد الواضحة؛ لتبين للدارس كيف فشل في إدراك الرسالة المقصودة، كما أن تفسير الخطأ يمكن أن يعدّ مشكلة لغوية؛ أي تقريراً للطريقة التي خالف بها الدارس قواعد التحقيق عند صياغة الجملة، وتعريف الدارس بالقاعدة التي خالفها أو تجاهلها، كما يمكن اعتبار التفسير مشكلة لغوية نفسية تتعلق بالأسباب النفسية التي أدت إلى الوقوع في الخطأ.<sup>٢٥</sup>

### تحديد الأخطاء ووصفها:

- إن دراسة الأخطاء تتبع قواعد منهجية في تحديد الأخطاء ووصفها، هي:<sup>٢٦</sup>
- إن الأخطاء التي سندرسها هي التي لها صفة الشبوع، لا الأخطاء الفردية.
  - حين دراسة الأخطاء لا بد من دراستها في إطار النظام اللغوي.
  - هناك شبه اتفاق على أن الأخطاء نوعان، أخطاء قدرة (Competence) وأخطاء أداء (Performance)، والأداء إما أن يكون إنتاجياً أو استقبالياً، وكل له أخطاؤه؛ ولكن التركيز يجب أن ينصب على الخطأ الإنتاجي أو التعبيري الكتابي أو الكلامي.
  - ولما كانت اللغة وسيلة اتصال فإن خطأ الأداء الإنتاجي يجب أن يدرس في إطار مواد تعليمية ينتجها الطالب كالقصة أو التعبير الحرّ أو المقال.
  - يجب أن يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء في الكتابة، والصرف، والنحو في إطار النظام اللغوي، فالخطأ في قاعدة ما، يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي الأخرى، فالطالب العربيّ عندما يخطئ في كتابة كلمة (السيارة) يثبت أنه لا يفرق بين تاء التانيث المربوطة، وهاء الضمير المتصل، وكذلك الأجنبيّ عندما يقول: اشترت ثلاثة خبز بدلاً من أرغفة، يدلّ على أنه لا يفرق بين ما يستخدم معدوداً وما يستخدم غير معدود.
  - لقد أجريت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء اللغوية، وانتهت إلى أنها تنحصر في أنواع معينة؛ أما حذف عنصر أو زيادة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح؛ لذا فإن وصف الأخطاء عادة ما يتجه إلى هذا التصنيف

## تفسير الأخطاء:

تفسير الأخطاء بعد تحديدها ووصفها يعين بلا شك على تحليلها، ووضع المعيار الذي يفسر الخطأ في ضوء التعليم؛ إذ يتلقى المتعلم عينة مختارة من اللغة؛ لذا فمن الممكن أن تكون طبيعة هذه العينات سببا في الخطأ، ولما كانت المادة تعطى جزئية وليست دفعة واحدة فإنه من الطبيعي أن يقع الخطأ، وهو ما يسمى بالمعرفة الجزئية من النظام اللغوي، وهناك معيار ثانٍ وهو ما يسمى بالقدرة المعرفية عند المتعلم، فكل طالب له طريقته وإستراتيجيته في التعلم، منها ما هو كلي بين الطلبة، ومنها ما هو خاص له، والخاص يصعب الوصول إليه؛ لأنه عميق في البنية المعرفية للطالب، وهناك معيار ثالث، وهو ما يسمى بالتدخل (Interference) ويقصد به أن كل ما نتعلمه مرتبط بما تعلمناه سابقا، ويتم ذلك من خلال النقل (Transfer)، ومن المعلوم أن كل طالب يميل إلى نقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الثانية التي سيتعلمها، ومن هنا جاءت المقولة أننا نستطيع التنبؤ بمشكلات تعلم اللغة الثانية على أساس أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، ونستطيع أيضاً أن نفسر هذه المشكلات كذلك، وهذه المقولة انطلقت من افتراض أن فرصة حدوث مشكلات لغوية في تعلم اللغة الثانية تزيد نسبياً مع زيادة الاختلاف اللغوي بين اللغة الأولى والثانية للمتعم، وتقل بقلّة الاختلاف، وحدثت المشكلات يسمى (التدخل)، وعدم حدوثها يسمى (التيسير)، وقد لوحظ أن التدخل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة على مستوى الصوت، والكلمة، والجملة، والمعجم.<sup>٢٧</sup>

## تصويب الأخطاء

من الواضح أنه تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة الأسباب، والتي قد تعزى إلى الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلم أو إلى طبيعة المادة التعليمية أو إلى التدخل اللغوي، ومن الصواب ألا يتم تصويب الأخطاء بإعادة تقديم المادة نفسها مرة أخرى، وإنما بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة.<sup>٢٨</sup>

## خامساً: طرائق تعليم اللغات الأجنبية الثانية

١. نظرية الجهاز الضابط: ترى هذه النظرية أن تعلم اللغة الثانية يتم بطريقتين، هما: <sup>٢٩</sup> الأولى تعلم اللغة الثانية بشكل إرادي، وعلى المتعلم أن يتعلم قواعد اللغة الثانية قبل الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر؛ إذ يرون أن ذلك سيسهل طريقة التعلم، والثانية تعلم اللغة الثانية يكون بشكل تلقائي؛ إذ يرون أن المتعلم سيتعلم اللغة الثانية تلقائياً عبر المواقف العفوية اليومية، وأن تعايش المتعلم الأجنبي مع أهل اللغة سيكون ذا أثر كبير في سرعة وسهولة تعلمه لها، ومن ثمّ توصي النظرية وأصحابها بضرورة الربط بين تينك الطريقتين.



٢. **نظرية اللغة المرحلية:** إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن المتعلم يمر في مراحل انتقالية خاصة به تسبق إتقان اللغة الثانية، وبناء على تلك النظرية ظهر اتجاه تعليم اللغة الثانية لأهداف محددة، واقتصار التعلم على المهارات اللغوية التي تخدم أغراض المتعلم المهنية أو الأكاديمية، كتعلم الإنجليزية في مجالات مهنية كالسياحة أو العمل في البنوك أو التدريس، وتحتاج هذه الطريقة إلى تحليل دقيق لحاجات المتعلمين، وأهدافهم، وعدم الغوص في المسائل اللغوية المعقدة التي لا يحتاجها ذلك المتعلم.<sup>٣٠</sup>

تؤدي طرائق التدريس دوراً كبيراً في نجاح عملية التعلم، وتحقيق الأهداف؛ لذا اهتم التربويون بتطوير الوسائل والأساليب المستخدمة في تدريس اللغة الثانية، وهي كالتالي:<sup>٣١</sup>

أ. **طريقة القواعد والترجمة:** وتتم بترجمة النصوص المراد تعلمها إلى اللغة الأم؛ حتى يتمكن الدارس من فهم معناها، ويأتي في المراحل اللاحقة الأنشطة التطبيقية النحوية، والصرفية، والدلالية، والبلاغية على تلك النصوص، ثم يقوم المتعلم بعد ذلك بترجمة بعض النصوص المختارة من لغته الأم إلى اللغة الثانية.<sup>٣٢</sup> ولهذه الطريقة إيجابيات وسلبيات؛ إذ وجد أن الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة يواجهون صعوبة في التعبير باللغة الثانية، ويلجأون إلى التعبير بالمعنى الحرفي للألفاظ دون التركيز على المعاني؛ ذلك أنهم لم يدرسوا دلالات الألفاظ في اللغة الثانية، وذكر بعض الباحثين أن الطلبة الأجانب لا يهتمون بقضية التنعيم الصوتي للتعبير عن المعنى المراد.<sup>٣٣</sup>

ويؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تراعي الاهتمام بالأداء السليم للغة المنطوقة، وتركز على مهارة القراءة والكتابة دون الاستماع والمحادثة، ولا تولي الجانب الوظيفي للغة وتطبيقاتها اهتماماً.

ب. **الطريقة المباشرة:** وتتم بالربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والأحداث التي تدل عليها دون استخدام اللغة الأم، فهي تركز على مهارة الاستماع والمحادثة، وهي تقليد لطريقة تعلم الطفل اللغة من أمه، عن طريق المحاكاة والتدريب والتعزيز، ويرى الناقدة أنه ينبغي عند التدريس بهذه الطريقة مراعاة التركيز على المحادثة في المراحل الأولى، وتدريس القواعد النحوية وظيفياً، والابتعاد عن أسلوب الترجمة، والاهتمام بالتعبير الحرّ مع تقويم الأخطاء مباشرة مع التعليل، ومناقشة النصوص شفويّاً، ويؤخذ على هذه الطريقة سرعتها في تعليم الطالب التعبير عن نفسه دون تهيئة الظروف المناسبة.<sup>٣٤</sup>

ج. **طريقة القراءة:** تستخدم القراءة مهارات متعددة: كالتذكر، والفهم، والاستيعاب والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والسرعة، وتجويد الصوت، والتنغيم، وحسن الوقف والابتداء، وفي هذه الطريقة يتم تدريب الطالب على قراءة النص باللغة الثانية مع الفهم المباشر لما يقرأ، دون اللجوء إلى الترجمة، وينادي أصحاب هذه الطريقة بضرورة تدريب الطلبة على النطق الصحيح وفهم ما يقرأ بلغة بسيطة، واستخدام تراكيب بسيطة، والإجابة عن الأنشطة شفويّاً، والتدريب على تذكر المفردات، والأنماط اللغوية النحوية أو الصرفية لفهم النص.<sup>٣٥</sup>

د. الطريقة السمعية الشفوية: وتؤكد هذه الطريقة على مهارات الاتصال الأربع في تعلم اللغة الثانية، مع التركيز على مهارتي الاستماع والمحادثة كأساس لتعلم مهارة القراءة والكتابة، وهذه الطريقة تساعد المتعلمين في قطاعات التجارة والتبادل الثقافي، والسياسي، والتربوي.

#### سادساً: الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارس الأجنبي

هناك مجموعة من الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارس الأجنبي، وتتمثل في الآتي: ٣٦

١. ازدواجية اللغة: ففي الدول العربية لغتان متباينتان؛ هما لغة الحديث (اللهجة العامية)، وتختلف أيضاً من بلد عربي لآخر؛ إذ لا يفهم بعض العرب لهجة بعض الدول الأخرى، واللغة الثانية هي العربية الفصحى لغة القرآن الكريم، وهي اللغة العلمية التي كتب بها تراثنا العربي قديماً وحديثاً، وللأسف لا تستخدم إلا في نطاق ضيق من الحياة العربية، مع ضعف إتقانها عند المثقفين العرب، وهذا يعقد المشهد أمام الدارس الأجنبي، ويتركه حائراً.

٢. صعوبات الكتابة العربية، وذلك من حيث أولاً الحرف العربي الذي له ثلاثة أشكال في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، وهو إما أن يكون منفصلاً أو متصلاً مع باقي حروف الكلمة، وثانياً الحركات، ومنها القصيرة كالفتحة، والضممة، والكسرة، والطويلة المتمثلة في حروف المد، وتحل هذه الصعوبة بكثرة التدريب والمران في المختبرات اللغوية.

٣. المنهاج الدراسي، وبخاصة الكتاب التعليمي: فهو لا يكفي لتعميم مهارات اللغة كاملة، وفيما يأتي الأهداف الخاصة للمهارات اللغوية الأربع: ٣٧

أ. الاستماع: ويسعى الكتاب التعليمي إلى تمكين الطالب من تعرف الأصوات العربية، وتمييزها في الاستخدام اللغوي من حيث: المخارج والصفات، تعرف الحركات القصيرة، والطويلة، ونطق الأصوات التي لا توجد في لغته الأم بشكل سليم، ومعرفة نطق الشدة، والتنوين، ورسمهما الإملائي، والقدرة على رسم الصوت المسموع بدقة، وفهم اللغة المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة، والاستجابة للأسئلة، وإدراك تغير المعنى الناتج عن تغيير بنية الكلمة الصرفية، وإدراك نوع الانفعال عند المحادثة والاستجابة.

ب. المحادثة: ويسعى الكتاب إلى نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً سليماً، وبخاصة المتقاربة، وأن يعبر عن بعض المواقف بلغة سليمة، وأن يتقن السؤال عن هذه المواقف، وكذلك التعجب، والنداء، والإخبار، وأن يشارك غيره في الحديث عن مواعيد الطائرات، والمطاعم، والبنوك، والطقس، وأيام الأسبوع.

ج. القراءة: أن يتعرف الدارس الحروف العربية، والحركات الضابطة لها، وأن يربط بين الحروف وأصواتها، وأن يتعرف الكلمات المقدمة له، وأن يفهم ما يقرأ، وأن يجمع بين الصور والكلمات، وأن يجمع بين

الكلمات ذات الحروف المتشابهة، وأن يقرأ الجمل الواردة في الكتاب ومعانيها، وأن يجيب عن أسئلة الكتاب حول الجمل، وأن يتعرف المعنى من خلال السياق وعلامات الترقيم لذلك المعنى.

د. الكتابة: يسعى الكتاب إلى أن يتقن الطالب الكتابة من اليمين إلى اليسار، وأن يرسم الحروف والكلمات بخط النسخ، وبإملاء سليم، وأن يكتب بعض الكلمات والجمل المقدمة له، وأن يتقن كتابة اسمه وعنوانه وبياناته الشخصية، وبملاً بطاقات العمل والعناوين، وأن يرسل برقية، ويلخص موضوعاً، وأن يدوّن اسم الشارع أو المدرسة، وأحوال الطقس.

٤. تعليم التراكيب (النحوية، والصرفية): ويسعى الكتاب إلى تمكين الدارس من استخدام الجملة الاسمية والفعلية البسيطة، واستخدام الضمائر، والإسناد إليها، والنسب إلى البلاد، وبعض أدوات العطف، والاستفهام، والأعداد، وصيغ الأفعال وزمنها، وبعض الظروف الزمانية والمكانية، وضبط حركات الجملة الاسمية والفعلية، واستخدام الأسماء الموصولة، والأسماء الخمسة، والمثنى والجمع، والنواسخ.

٥. المعلم: وهو محور العملية التعليمية، ومنه تنشأ الصعوبات الأساسية، فالمعلم المتمكن يمكن أن يذلل الصعوبات مهما كانت، وعليه أن يلمّ بثقافات تلك الطلبة، وعاداتهم، وأن يكثّر من مخالطتهم، فضلاً عن ضرورة امتلاكه ثقافات أخرى كالتاريخ، والدين، والجغرافيا.

ويرى حسن عثمان ضرورة المحافظة على المحادثة بالفصحى مع الطلبة في الدرس اللغوي، وأن تساهل المعلم في استعماله اللهجة العامية يسهم في إفساد اللغة، وإضعاف مكانتها لدى الطلبة، فليحذر معلم العربية من الانزلاق وراء هذه المؤامرات الخطيرة على أجيال العربية لأهداف استعمارية بحتة، وعلى معلم العربية أن يكون قدوة لتلاميذه في أقواله وأفعاله، وعليه متابعة كل جديد فيما يتعلق بتعلم اللغة وعلومها.<sup>٣٨</sup>

وترى الباحثة أن الصعوبات الآتية يمكن أن تواجه متعلمي اللغتين، ومن ثمّ الوقوع في الأخطاء التركيبية اللغوية في ضوء التقابل بين نظامي المفردات في العربية والإنجليزية كالاتي:

- التعبير عن المفردة العربية بعدة كلمات في اللغة الأخرى، فمثلا الفعل (يودّع) معناها في اللغة الإنجليزية أربع مفردات، والعكس صحيح، فهناك كلمة أجنبية يعبر عنها في العربية بعدة كلمات.

- كثرة المترادفات في اللغة الواحدة فمثلا زجر تعني نهي أو كفّ أو أثار أو منع، فلا يكفي الدارس أن يفهم معنى كلمة واحدة، وهذا موجود في اللغات الأخرى.

- صعوبة التعامل مع الكلمات الإيحائية، المجازية، والبديعية كالتورية، والالتفات، والاستعارات، والمصطلحات كالصحف الصفراء مثلاً التي تهتم بالفضائح، وخضراء الدمن للمرأة الحسنة في المنبت السوء، وإذا توجهنا إلى اللغة الإنجليزية فهي لا تقل شأنًا عن العربية في استعمال الكلمات الإيحائية والمجازية، وبخاصة في الأمثال والأشعار.

٦. التطور الدلالي لبعض المفردات؛ نتيجة لأسباب ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية، وسياسية، فكلمة (جذر) تختلف دلالتها عند المزارع عنها من اللغوي أو معلم الرياضيات أو جذر السن عند الطبيب، وكذلك كلمات اللغة الإنجليزية.

٧. قصور المعنى القاموسي، فالمعجم ليس كل شيء في تفسير معنى الكلمة.

٨. نظام التصريف، والاشتقاق، وهذا يشكل معضلة للدارسين، لكثرة قواعده وأشكاله، ما يقف سداً أمام إتقان الدارس لتلك اللغة الثانية.

### تصنيف الأخطاء التركيبية اللغوية الشائعة لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية:

يواجه الطلبة غير الناطقين بالعربية مشكلات متعددة في تعلم التراكيب اللغوية، ومن ثمّ الوقوع في الأخطاء التركيبية، وقد لاحظ بعض الباحثين الأخطاء التركيبية اللغوية عند الطلبة الناطقين بغير العربية، والتي يمكن تصنيفها كالآتي:

#### ١. أخطاء في المستوى الصوتي، وهي:

أ. الصوامت: هي الحروف ذاتها، فلكل حرف في العربية صوت ومخرج وصفة، وتتخذ الأصوات في العربية أشكالاً مختلفة، منها اللثوية والحلقية والحنجرية والأسنانية والشفوية، ونظراً إلى التباين في الصوت بين هذه الصوامت وأشكالها فإن الدارس الأجنبي سيجد صعوبة في لفظها، فيلفظ الحاء هاء أو همزة، والطاء تاء، والضاد ذالا، فمثلاً كلمة: حارس يقول هارس، وطبيب تيبب، والعين تلفظ همزة، والصاد سيناً، والثاء سيناً، والهاء حاء، والحاء هاء، والطاء ذالا، والطاء تاء، ومن أمثلة ذلك يقول الطلبة الأعاجم: رجعنا يقولون رجأنا، وعمارة يقولون إمارة، ومصاعب يقولون مصائب، والجراثيم يقولون الجراسيم، وجمعية يقولون جمية، وكم الساحة بدلاً من الساعة، والفيل هيوان بدلاً من حيوان، ونذرنا الهلال بالمنضار بدلاً من نظرنا الهلال بالمنظار، وفي الصحرة بدلاً من في الصحراء، ودخم بدلاً من ضخم، والسنة المادية بدلاً من الماضية، ومن متار ترابلس بدلاً من مطار طرابلس، وفقت بدلاً من فقط، ووجع في الموخ بدلاً من المخ، وهذا القميص بدلاً من هذا القميص، وكم السمن بدلاً من الثمن؟ وأساس البيت بدلاً من أثاث البيت، وعلى سبيل المسال بدلاً من المثال، ومنذ أقدام الأصور بدلاً من أقدم العصور، ومن طريف ما وجدته مدرسو جامعة الأزهر أن همزة القطع تلفظ عينا عند الباكستانيين؛ لأنه يعسر عليهم نطقها، والسبب هو رسمها عينا في الكتابة العربية.<sup>٣٩</sup>

والخلاصة أن أحرف الاستعلاء العربية تلفظ مرققة، وإشباع الحركات لتصبح حروف مدّ، والتبادل بين أحرف الحلق.

ب. **الصوائت:** وهي الحركات الثلاث وحروفها التي تنشأ عنها عند إشباع الحركة، ومن ثمّ ينشأ عند الدارس الأجنبيّ بعض الصعوبة في التمييز بين الضمة والواو، والفتحة والألف، والكسرة والياء، فيلفظ أو يكتب كلمة: يلعب: يالعب أو يلعبو... إلخ.

## ٢. أخطاء في المستوى الصرفي:

أ. **التشبية؛** إذ إن هناك في بعض اللغات لا يوجد مثنى على الصيغة الصرفية العربية، وحالات المثنى الإعرابية، وهذا يشكل عائقاً عند الدارسين للعربية، نحو: المعلمان مبدعان، وإن المعلمين مبدعان، ومررت بمعلمين مبدعين، وكان المعلمان مبدعين.

ب. **يعدد الجمع** بأشكاله مشكلة صرفية ونحوية وكتابية، لأن لها قوانين تحكمها في الدرس اللغوي العربي، ومن ثمّ يحتاج الدارس الأجنبي إتقانها، نحو: المعلمون مبدعون، وكان المعلمون مبدعين، وإن المعلمين مبدعون، ومررت بالمعلمين المبدعين.

ج. **التذكير والتأنيث** من المشاكل التركيبية اللغوية التي تواجه الدارس الأعجمي، وما يلحقها من أحكام صرفية ونحوية وإملائية، فمن المذكر ما كان محتوماً بتاء كحمزة، ومعاوية، ومن المؤنث ما كان معنوياً بدون علامة، وينشأ عن ذلك أحكام نحوية وصرفية وإملائية، وهناك مشكلة في الألوان، مثل: الزهرة بيضاء، والحجر أبيض، وأسماء التفضيل، ومشاهد الطبيعة: كالليل والنهار، واليوم، والأسبوع، والشهر، وجسم الإنسان، والحديث الشفويّ مهم للغاية في حل هذه المشاكل.

ويرى أبو غليون أن المتعلم الأجنبيّ يخطئ في تأنيث الأفعال والأسماء، كما في: تخرج زينب، يخرج زيد، وتأنيث الضمير هي كما في جملة: إياها أعني، وإياه أكرّم، وهاتان بنتان، وهذان طالبان، وجاء المعلمان اللذان علماني، والمعلمتان اللتان أكرماني.<sup>٤٠</sup>

د. **الإسناد:** وبخاصة مشكلة إسناد الأفعال إلى الضمائر، نحو إسناد الفعل (كتب) إلى ضمائر الرفع المنفصلة، نحو: هو كتب، هما كتبا... إلخ.

هـ. **الاشتقاق:** وهو من المشاكل الصرفية اللغوية، كصياغة اسم الفاعل من الثلاثي والمزيد، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان، واسم الآلة،<sup>٤١</sup> وأحكامها الصرفية، وكذلك باب المصادر، وما يندرج تحتها من أحكام تثقل على أبناء العربية، وكلها تحتاج إلى مزيد من الصبر والتدريب، والأنشطة المخطط لها بعناية.

و. **الإدغام، والإبدال، والإعلال:** وهي من المشاكل الصرفية التي تنضبط تحت قواعد محكمة، تحتاج أيضاً إلى مزيد من الدربة والمران، فقد يكتب الطالب كلمة السوق هكذا السوق، وردّ يكتبها ردد.

## ٣. أخطاء في المستوى النحوي:

ومنه الساعة ثلاثة بدلاً من الثالثة، وقمت ساعه خمسة بدلاً من الساعة الخامسة، والسيارة في بنت وولد بدلاً من هناك في السيارة. ويلاحظ عدم اتقان تطابق النعت والمنعوت، وإلغاء أَل التعريف أحياناً.

ومنه بدأت عطلة الصيفية بدلاً من العطلة الصيفية، وامتحان النهائي بدلاً من الامتحان النهائي، وأعرف لغة العربية بدلاً من اللغة العربية، وزرت المزرعة عمي بدلاً من مزرعة عمي، وفي باريس عاصمة فرانس بدلاً من فرنسا، وقتل واحد شخص بدلاً من شخص واحد. ومنه يعيشون في أفريقيا بدلاً من أفريقيا، وقتلوا الشيوخ والنساء الحاملة بدلاً من الحوامل، والكائنات الحياة بدلاً من الحياة<sup>٤٢</sup>.

ويرجع سبب وقوع الطلبة الأعاجم في هذه الأخطاء إلى قلة خبرتهم اللغوية في المستوى الأول، وعدم إتقان قواعد اللغة العربية البسيطة والتي يمكن التغلب عليها لاحقاً، وتفتقر الباحثة في هذا المقام محاولة تطبيق قواعد اللغة من خلال الشواهد القرآنية؛ لأن المسلمين غير العرب كثيروا الحفظ لكتاب الله، وذلك لتسهيل النطق الصوتي، والتطبيق النحويّ السليمين.

#### ٤. أخطاء في المستوى الكتابي، ومنها:

ترتبط كثير من قواعد الإملاء بالحالة الإعرابية للكلمة، وهذا يمثل عائقاً أمام الدارس الأجنبي، فمثلاً في قولنا: (سماؤنا مشرقة) كتبت همزة القطع المتوسطة على واو؛ لأن السماء تعرب مبتدأ مرفوعاً، وعلامة الرفع الضمة، والقاعدة الإملائية تقتضي أن ترسم الهمزة على واو إذا كانت مضمومة وما قبلها مكسور، وهذا لا يتقنه إلا الدارس المتقدم أو المتخصص في دراسته الأكاديمية للعربية، ومنها الحروف تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق، وكذلك أحكام همزة الوصل والقطع مثل: طه تكتب طاهها، ولكن تكتب لاكن، وبالمدرسة تكتب بلمدرسة.

كما لاحظت التل أهم الأخطاء الإملائية الشائعة عند غير الناطقين بالعربية، وهي كما يأتي: <sup>٤٣</sup>  
أ. ضعف التمييز بين بعض الأصوات اللغوية، مثل: الذال والطاء، الثاء والظاء، التاء والطاء، الكاف والقاف، الخاء والعين، الحاء والهاء، وسببه ضعف المستوى العلمي أو السمعي.

ب. ضعف التفريق بين همزتي الوصل والقطع.

ج. ترك رسم همزة الوصل.

د. الخطأ في رسم همزة القطع المتوسطة والمتطرفة.

هـ. ضعف التفريق بين الألف الممدودة والمقصورة في نهاية الكلمة للأفعال أو الأسماء.

و. ضعف التفريق بين التاء المربوطة والمبسوطة في نهاية الكلمة للأفعال أو الأسماء.

## تحليل الأخطاء التركيبية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:

إن معرفة الأخطاء مهمة في تعليم اللغة الثانية؛ لأنها تعني أن الدارس يجد صعوبة في التعلم واستعمال اللغة للتواصل، وهناك طريقتان للتعرف إلى الأخطاء:

١. طريقة التقابل اللغويّ أو التداخل اللغويّ، وتعني طريقة التحليل التقابليّ بين أصوات وأنظمة اللغتين (الأم والثانية)؛ إذ يعزو أصحاب هذه النظرية أسباب الأخطاء إلى النقل السلبيّ عن اللغة الأمّ، ويرون أنه يمكن تجنب الأخطاء إذا بني التدريس على الدراسات التقابلية؛ لأن الاختلافات بين أنظمة اللغات هي السبب الرئيس للوقوع في الأخطاء، وقد اهتم علماء اللغة الوصفيون والبنويون بدراسة اللغات ظاهرياً مركزين على المستويات الرئيسة للغة، وهي المستوى الصوتيّ، والصرفيّ، والنحويّ، دون التطرق إلى المستوى الدلاليّ، ورأوا أن اختلاف اللغات عائد إلى هذه المستويات الثلاثة السابقة، وأن اللغات إذا كانت مشتقة من أصل واحد فإن الاختلافات ستقلّ حتماً، مثل: الإسبانية، والإيطالية، والفرنسية، والبرتغالية؛ لأنها كلها مشتقة من اللاتينية، وعلى العكس فالتباين سيكون كبيراً كما في العربية والإنجليزية، والصينية.

وقد كان للاختبارات التي أجريت على تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها ثانية أثر كبير في التعرف على الصعوبات التي يواجهها الدارس، فقد ركزت الاختبارات قديماً على المفردات والقواعد، وظهر اتجاه آخر ينادي بالتركيز على القراءة، والمحادثة، والاستماع، والكتابة، والقدرة على التعبير عن المواقف، وكان للمعالجات الإحصائية وتطبيق المقارنات اللغوية مكانة في تشخيص تلك الأخطاء، ومعالجتها، ومن هذه الاختبارات اختبارات النطق، وذلك بمقارنة الوحدات الصوتية من خلال النظام الصوتيّ لتلك اللغة، وكذلك مقارنة البنية النحوية، ومدى استيعاب الدارسين للمعاني النحوية للجمل، والقدرة على التعبير عن معنى نحويّ بأنماط لغوية مختلفة من اللغة الأمّ إلى اللغة الثانية؛ للكشف عن المشكلات الأساسية، من خلال إعداد اختبارات تتطلب القدرة على إكمال جملة أو إعادة صياغتها، كما أن اختبارات المفردات ودلالاتها لها دور في تحديد هذه الصعوبات التي تشكل جزءاً من المشكلة في تعلم اللغة الثانية، لقد أجريت الكثير من الدراسات الجمعية للدارسين للغات الأجنبية؛ لكنها كانت تركز على نقاط الاتفاق دون نقاط الاختلاف التي يمكن أن تدلنا على أساس المشكلة.<sup>٤٤</sup>

٢. طريقة تحليل الأخطاء التي يقع فيها الدارسون، ويرى أصحابها أن من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابليّ للتعرف على المشكلات اللغوية، ويرون أن الأخطاء هي خارج التداخل اللغويّ، ولأنصار هذه الطريقة موقفان: موقف يرفض الفرضية القائلة بالتحليل اللغويّ المقارن، وموقف يرى التوفيق بين هذه الطريقة وطريقة تحليل الأخطاء، والموقف الأول انبثق عن التوجه الأساسي لمدرسة (نعوم تشومسكي) الذي يرى أن أسباب الأخطاء يرجع إلى عامل مشترك، هو العامل العقليّ؛ أي عدم معرفة

الدارس التامة باللغة، فتبرز الأخطاء نتيجة وجود تباين كبير بين تعلم القواعد وتطبيقها أثناء استعمال اللغة، وقد فرق (تشومسكي) بين مظهرين لغويين، هما: الكفاءة اللغوية (Competence)، والأداء اللغوي (Performance)، فالكفاءة اللغوية هي مجموعة القواعد الذهنية التي يمارس الإنسان اللغة على أساسها، وتمكن الإنسان من إنتاج كم هائل من الجمل، فهي قواعد مولدة، من مجموعة من الفونيمات الصوتية والحكم على جمل جديدة من حيث الصواب والخطأ من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة، وتجميعها في مورفيمات منتظمة في جمل، وأما الأداء اللغوي فهو الممارسة اللغوية، واستعمالها في المواقف اليومية، وعن طريقة الأداء الكلامي نستطيع الحكم على المقدرة اللغوية للفرد، أي البنية العميقة للغة، والبنية السطحية منها، والقواعد التحويلية هي التي تنظم العلاقة بين البنيتين السطحية والعميقة.<sup>٤٥</sup>

وهناك فرق كبير بين أخطاء الكفاءة (القدرة) اللغوية وأخطاء الأداء اللغوي، فأخطاء الكفاءة اللغوية تحدث نتيجة الاستعمال الخاطئ لقواعد النحو بطريقة منتظمة؛ ما يؤدي بالدارس إلى أن يقوم بتبسيط قواعد اللغة لنفسه،<sup>٤٦</sup> ويظهر هنا المبالغة في التعميم (Over Generalization) والقياس الخاطئ (False Analogy)، وقد يكون سبب الخطأ طريقة التدريس غير السليمة؛ وأما أخطاء الأداء فنتج من عوامل نفسية، مثل: التعب، والخوف، والتسرع، ويزول هذا الخطأ بزوال المسببات، وكذلك ترتبط أخطاء الكفاءة اللغوية بالبنية العميقة (Deep Structure) لدى الطالب، بينما ترتبط أخطاء الأداء بالبنية السطحية (Surface Structure).<sup>٤٧</sup>

ويرى أصحاب طريقة تحليل الأخطاء أن الأخطاء التي يقع فيها الدارس للغة الثانية لا تختلف عن الأخطاء التي يرتكبها الطفل عند تعلمه اللغة الأم، فالطفل يخطئ وهو يتعلم لغته الأم على الرغم من أنه لا يسمع الخطأ؛ لكنه سرعان ما يتغلب عليه، فلا بد إذاً من وجود أسباب أخرى للأخطاء في اللغة الأجنبية مصدرها ليس اللغة الأم، كما أن الأخطاء من دارسين تختلف لغاتهم الأولى، ولا تزول الأخطاء لمجرد تدريس النواحي التي يوجد بها تقابل، كما يحدث أحياناً أخطاء في مواطن التشابه بين اللغتين؛ أي بدلاً عن النقل الإيجابي يحدث نقل سلبي؛ لذا فإن الأخطاء قد تحصل بأسباب غير التقابل اللغوي، ومنها:

أ. فرط التعميم، والمبالغة فيه، وذلك بسبب الخطأ في استعمال القواعد النحوية بطريقة منتظمة، وليس بطريقة عرضية، فالطالب يستعمل حالة واحدة من الإعراب في تراكيب مختلفة؛ ظاناً أن ذلك تبسيط للقواعد، فمثلاً يقول: حضر ولد، ورأيت ولد، وتكلمت مع ولد.

ب. القياس الخاطئ، فمثلاً يتعلم الطالب جملة (اشترت كتاباً)، فيقيس عليها (اشترت الكتاباً)، ويتعلم بنت وجمعها بنات فيقيس عليها قلم قلمات، وبدلاً من (مررت بأولاد كثيرين) (مررت بأولاد كبيرين)



ج. الترجمة الحرفية

د. استعمال اللغة قبل التحضير لها فيقع في الخطأ.

هـ. أخطاء ناتجة عن أسباب نفسية: كالتعب، والخوف، والتسرع؛ لكن هذه الأسباب سرعان ما تزول مع تقدم المستوى التعليمي للطالب، كما أشارت الدراسات إلى ذلك.<sup>٤٨</sup>

ويرى كثيرون ضرورة الأخذ بطريقة التقابل أو التداخل اللغوي بين اللغتين لمعرفة الأخطاء الصوتية الناشئة عن اللغة الأم، وهناك أسباب بيولوجية، وبخاصة إذا كان الطالب راشداً، فهناك حروف غير موجودة في اللغتين، ومن ثمّ هناك صعوبة في النطق تنعكس على المحادثة والكتابة، ويؤكد هذا القول الأديب الكبير الجاحظ؛ إذ يقول: (ألا ترى أن السنديّ إذا جلب إلى بلاد العرب كبيراً، فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زياً، ولو أقام في عُليا تميم، وفي سُفلى قيس، وبين عجز هوازن خمسين عاماً).<sup>٤٩</sup>

ونجد هذا في الواقع العملي في بلاد العرب الأقحاح، فهم لا يستطيعون لفظ الضاد جيداً، بل يقبلونها ظاء، وبخاصة في آخر الفاتحة (ولا الظالين) بدلاً من (ولا الضالين)، وقد أظهرت الدراسات التقابلية أن بعض اللغات يصعب عليها نطق بعض الحروف السهلة، فمثلاً نجد أن الصينيين يصعب عليهم نطق اللام، واليابانيين في نطق الراء، ولهذا فالدراسات التقابلية تصلح للتشخيص لا للتنبؤ، كما تساعدنا على اختيار أنجع الطرائق للتدريس.

والخلاصة أن تحليل الأخطاء ضروريّ للتعرف إلى حقيقة المشكلات التركيبية التي تواجه الطلبة غير الناطقين بالعربية، وذلك من خلال الواقع العمليّ، وليس مجرد التنبؤ النظريّ.

ويمكن إرجاع الأخطاء التركيبية اللغوية عند الطلبة الأعاجم غير الناطقين باللغة العربية بوصفها اللغة الأم إلى ما يأتي:<sup>٥٠</sup>

- عقبات صوتية تتعلق بخصائص اللغة العربية التي لم يعتدها الأجنبيّ.

- عقبات تتعلق باللهجات العامية.

- عقبات تتعلق بالترجمة الحرفية من اللغة الأم إلى اللغة العربية.

- عقبات في القياس الخاطيء.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- **العقبات الصوتية:** الانتقال بالطالب من الأصوات الشائعة في كل اللغات إلى الأصوات العربية، والتدريب المستمر على نطق الحروف والتمييز بينها، والاستعانة بالأشرطة المصورة لمخرج الحروف وأصواتها.

- **عقبات اللهجات العامية:** التزام المعلم باستخدام الفصحى، وتوضيح الفروق بين العامية والفصحى، وتعويد الطلبة على سماع العربية الفصحى، وتعويد الطلبة على قراءة الصحف والمجلات.

## - عقبات الترجمة الحرفية:

أ- عدم استعمال لغة وسيطة، والتمرين المستمر على تراكيب العربية في مواقف مختلفة من الحياة اليومية كالمطعم والمستشفى، وبيان الفروق بين التراكيب العربية ولغة الطالب، وتشجيع الدراسات اللسانية، وتعويد الطلبة على استخدام المصادر العربية.

- **عقبات القياس الخاطئ:** بيان الظواهر الشاذة في العربية، ورصد الأقيسة الخاطئة وعلاجها بالتمرينات، وتعويد الطلبة على استخدام المعاجم العربية وقراءة كتب الصرف.

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت أخطاء التراكيب لوحظ الاهتمام المتزايد بالوقوف على أحدث الطرائق في تعليم العربية للطلبة لغير الناطقين بها، وذلك بمعالجة المشكلات والصعوبات التي تواجههم حسب مهارات اللغة الأربع، وبخاصة الكتابية، والاهتمام بتطوير برامج تدريبية لتحسين مستوى الدارسين الأجانب، إضافة إلى الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير وتحسين أداء الطلبة الأجانب وكفائاتهم في تعلم اللغة العربية، والتأكيد على الجانب الوظيفي في تعلم اللغة سواء أكان قرائياً أم كتابياً أم استماعاً أم محادثة، وقد بذلت جهود مشكورة في محاولة الكشف عن أهم الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية، وطرح الحلول الممكنة في معالجتها،/ ما يدل على الاهتمام باللغة العربية على المستويين الداخلي، والخارجي.

## اقتراحات وحلول لمعالجة الأخطاء التركيبية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها ثانية:

تقترح الدراسة الحلول الآتية لمعالجة الأخطاء التركيبية لدى دارسي اللغة العربية بوصفها ثانية، وهي:

١. إيجاد معاجم تاريخية تبين تطور الكلمة عبر العصور
٢. استخدام وسائل متطورة في التقويم تنسجم مع أهداف التعليم، كاختبارات الاشتقاق، والأضداد، والترادف، والإيحائية.
٣. تطبيق أحدث الطرائق في التدريس، مثل: استخدام الألفاظ من خلال البيئة الصفية، والصور، والتمثيل، ولعب الأدوار، والتعريف للمصطلحات والمفاهيم.
٤. استخدام اللغة الوسيطة عند تعليم المفردات العربية.
٥. الاستفادة من نتائج الدراسات التقابلية، وتحليل الأخطاء.
٦. التركيز على دور الممارسة في تعلم اللغة الثانية بمهاراتها الأربع.
٧. الاستفادة من دور المعلمين الأجانب المتقنين للغة العربية.

وهذه المعوقات لم تقف حائلاً أمام كثير من الموالى الفرس وغيرهم من الأعاجم الذين عاشوا مع العرب، واختلطوا بهم، وتفاعلوا مع لغتهم، فأتقنوا تلك اللغة الفصحى أكثر من بعض أبنائها؛ ولكن المشكلة

اليوم أن العرب أنفسهم اليوم قد نسوا لغتهم، ويتكلمون العامية، ولولا القرآن الكريم لذابت اللغة العربية، وانمحت.

### الخاتمة:

في ضوء استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يأتي:

١. يلاحظ الإقبال المتنامي على تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، والاهتمام الزائد بإنشاء المراكز والمعاهد، وإيفاد الخبراء، وعقد الدورات والندوات، وإجراء البحوث والدراسات لذلك.
٢. يؤدي المعلم دورا متميزا في تنفيذ المحتوى الدراسي، والأنشطة اللغوية، وتحقيق الأهداف المنشودة؛ لذا يجب التركيز على دقة اختيار المعلمين، وتأهيلهم تربويا، وفنيا، وأكاديميا
٣. هناك نظريات سيكولوجية لتفسير تعلم اللغة، منها السلوكية التي تؤكد على دور المثبر والاستجابة، والتعزيز، والتعميم في التعلم، ومنها المعرفية التي ترى وجود استعداد فطري لدى الإنسان لتعلم اللغة، ومنها التوليدية التحويلية التي تبين قدرة الإنسان الإبداعية على تعلم اللغة.
٤. يمكن تعلم اللغة من الجانب الشكلي للغة، وله مستويات: صوتية، صرفية، ونحوية، ودلالية، والجانب الوظيفي: وهو معرفة تأثير الكلمة في السياق اللغوي.
٥. تؤدي القواعد النحوية دورا بارزا في تحقيق الإبداع اللغوي، وتصحيح الأخطاء الكلامية، والكتابية
٦. هناك ثلاث طرائق في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي: التقليدية، التركيبية، والتواصلية الوظيفية، وتعد الوظيفية أكثرها أثرا في التعلم والإبداع.
٧. تتمثل الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها ثانية في: صعوبة نطق بعض حروف الحلق، كالحاء والخاء والعين والغين، وحروف الاستعلاء، ومنها الضاد، والطاء، والطاء، ومعرفة معاني المفردات، ودلالاتها، وأشكال الحروف العربية، وكثرة قواعدها الإملائية، لكن مع الزمن والممارسة يمكن التغلب على ذلك.
٨. هناك نظريات حديثة في تعليم اللغة العربية وتحليل الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها ثانية، ولكل ميزاتها في التحليل، وعليهما مآخذ.

### هوامش البحث:

<sup>١</sup> سورة الروم، الآية ٢٢.

<sup>٢</sup> انظر: التل، عاتكة أحمد محمد، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، (رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك-إربد، ١٩٨٩)، ص ٣.

<sup>٣</sup> انظر: بدران، محمد ممدوح، اللغة العربية وتدرسيها لغير الناطقين بها، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين به، (تونس: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: قضايا وتجارب، ١٩٩١م)، ص ٤١.

- ٤ التعالي، أبو منصور عبد الملك بن محمد، فقه اللغة وأسرار العربية، (المنصورة: دار الإيمان، ٢٠٠٣م)، ص ١٥.
- ٥ انظر: القماطي، محمد منصف، بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الأجنبي، (تونس: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-قضايا وتجارب، ١٩٩١م)، ص ٣٠-٣٤.
- ٦ انظر: يونس، فتحي علي، دليل المعلم للكتاب الأساسي، مراجعة: السعيد محمد بدوي، (تونس: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٣م)، ص ١٤.
- ٧ انظر: عرفات، وليد، محاضرات حول تدريس اللغة العربية والدراسات الشرقية في الجامعات البريطانية أقيمت في جامعة آل البيت، (جامعة لندن: حلقات دراسية، ١٩٩٧م)، ص ٥-٢٠.
- ٨ انظر: يونس، فتحي علي، دليل المعلم للكتاب الأساسي، ص ١٠.
- ٩ انظر: الناقة، محمود، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥م)، ص ٨١.
- ١٠ انظر: عبد الحليم، أحمد: البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، ع(١)، الخرطوم، ١٩٨٢، ص ٦٦.
- ١١ انظر: الناقة، محمود، أساسيات تعليم العربية لغير العرب، (الخرطوم: جامعة الدول العربية للتربية والثقافة والفنون، ١٩٧٨م)، ص ٣٣.
- ١٢ انظر: طلفاح، علي، منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجنبي في الأردن: تحليل وتقييم، (رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٤م)، ص ٨٤.
- ١٣ انظر: طعيمة، رشدي، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ط ١، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م)، ص ٢٨.
- ١٤ انظر: عمارة، محمد، أساسيات العربية على مستوى التراكيب: دراسة مقارنة، (إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٧م)، ص ١١٦.
- ١٥ انظر: زكريا، ميشال، بحوث ألسنية عربية، ط ١، (المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢م)، ص ٥٣-٦٢.
- ١٦ انظر: طحان، رمون، وطحان، دنيز بيطار، فنون التقعيد وعلوم الألسنية "الألسنية العربية"، ط ١، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٣م)، ص ١٥٣.
- ١٧ انظر: عمارة، محمد، أساسيات العربية على مستوى التراكيب: دراسة مقارنة، ص ١٢٦.
- ١٨ انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ط ١، تحقيق عبد الحميد هنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٥٢م)، ص ٣٤.
- ١٩ انظر: طحان، رمون، وطحان، دنيز بيطار، فنون التقعيد وعلوم الألسنية-الألسنية العربية، ص ٢٦٠.
- ٢٠ زكريا، ميشال، بحوث ألسنية عربية، ص ٧٢.
- ٢١ انظر: عمارة، محمد، أساسيات العربية على مستوى التراكيب: دراسة مقارنة، ص ١٤١.
- ٢٢ انظر: خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٨م)، ص ٣٣.
- ٢٣ انظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م)، ص ٤٦.
- ٢٤ انظر: صيني، محمود، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط ١، تعريب وتحرير: محمود إسماعيل صيني، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م)، ص ٥-٦.
- ٢٥ انظر: المرجع السابق، ص ١٤٤.
- ٢٦ انظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٥٢-٥٣.
- ٢٧ انظر: المرجع السابق، ص ٥٥-٥٦.
- ٢٨ انظر: المرجع السابق نفسه، ص ٥٧.
- ٢٩ انظر: خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص ٣٣.
- ٣٠ الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٥٧.
- ٣١ انظر: الجوهر، إسلام حسين، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الكتابة (الرسم الإملائي) لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة آل البيت، ط ١، (تركيا: المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨م)، ص ٣١.

- ٣٢ انظر: ميتشل، روزاموند، نظريات تعليم اللغة الثانية، ترجمة عيسى الشريوني، (الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤م)، ص ٥٤.
- ٣٣ انظر: يونس، فتحي، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، (القاهرة: مكتبة وهبة، ٢٠٠٣م)، ص ٧١.
- ٣٤ انظر: المرجع السابق نفسه.
- ٣٥ انظر: خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص ٣٥.
- ٣٦ انظر: بدر، فوزية أحمد، الأساس في تعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتوسط، ط ١، (عمان: دائرة المكتبة الوطنية، ٢٠٠٤م)، ص ٢٧-٣١.
- ٣٧ انظر: يونس، فتحي، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ١٣-١٥.
- ٣٨ انظر: عثمان، حسن ملا، طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، ط ٢، (الرياض: دار عالم الكتب، ٢٠٠٢م)، ص ١٠-١٦.
- ٣٩ انظر: الخطيب، علي أحمد، تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: قضايا وتجارب، (تونس: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩١م)، ص ٦١-٦٨.
- ٤٠ انظر: أبو غليون، ماجد، تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير العربية: مشكلات وحلول، (رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠١٠م).
- ٤١ انظر: الجوهر، إسلام حسين، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الكتابة (الرسم الإملائي) لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة آل البيت، ص ٢٣.
- ٤٢ انظر: القماطي، محمد منصف، بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب، ص ٣٠-٣٤.
- ٤٣ انظر: التل، عاتكة أحمد محمد، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، ص ١٢.
- ٤٤ انظر: صبي، محمود، والأمين، اسحق، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص ٥-١٠.
- ٤٥ انظر: عمارة، محمد، أساسيات العربية على مستوى التراكيب: دراسة مقارنة، ص ٣٥-٤٦.
- ٤٦ انظر: التل، عاتكة أحمد محمد، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، ص ١٥.
- ٤٧ انظر: تادرس، انجيل، مذكرات في تحليل الأخطاء، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٣م)، ص ١٧٨.
- ٤٨ انظر: المرجع السابق، ص ٢٢١.
- ٤٩ الجاحظ، أبو عثمان عمرو، البيان والتبيين، تحقيق محمد عبد السلام هارون، (بيروت: دار الكتب، ٢٠٠٢م)، ص ٧٠.
- ٥٠ انظر: القماطي، محمد منصف، بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب، ص ٣٨.

## References

المراجع:

- ‘abd al-Ḥalim, ‘aḥmad, *al-Baḥth al-Tarbawī Fi ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭqīn Bihā*, Khartoum: al-Majallah al-‘arabiyyah Li al-Derāsāt al-Lughawiyyah, ‘adad 1, 1982.
- ‘amāyrah, Moḥammad, *‘asāsiyyāt al-‘arabiyyah ‘alā mustawā al-Tarākīb: Derāsah muqārenah*, (Irbid, Jāmi‘ah Yarmouk, 1987).
- ‘arafāt, Walid, *Muḥādarāt ḥawl tadrīs al-Lughah al-‘arabiyyah Wa al-Derāsāt al-Sharqiyyah Fi al-Jāmi‘āt al-Briṭāniyyah ‘ulqiat Fi Jāmi‘ah ‘āl al-Bait*, Jāmi‘ah London, Ḥalqāt dirāsiyyah, 1997.
- ‘uthmān, Ḥasan Mullā, *Turuq tadrīs al\_lughah al-‘arabiyyah Fi al-Madāres al-Mutawssīṭah Wa al-Thaniyyah*, 2<sup>nd</sup> Edition, (Riyadh: Dār ‘ālam al-Kutub, 2002).
- ‘abu Ghalioun, Mājid, *Ta‘lim mahārah al-Kitābah al-Waṣifiyyah Li al-Ṭalabah al-Nāṭqīn Bi ghair al-‘arabiyyah: Mushkilāt Wa ḥulūl*, (Amman: al-Jāmi‘ah al-‘urduniyyah, Resalah ghair mashurah, 2010).
- Al-jawhar, Islām Ḥussain, *Fā‘liyyah barnāmj tadrībiy Li tanmiyah mahārah al-Kitābah (al-Rasm al-‘imlā‘iy) Ladā Muta‘allmiy al-Lughah al-‘arabiyyah Min ghair al-Nāṭqīn Bihā Fi jami‘ah ‘āl al-Bait*, (Jordan: Jami‘ah ‘āl al-Bit Resalah Majster ghair mansurah, 2011).
- Al-Jāḥiz, ‘abū ‘uthmān ‘amr, *Al-Baiyān Wa Al-Tabiyyin*, Taḥqīq: Moḥammad ‘abd al-Salām Hārūn, (Beirut: Dār Al Kutb, 2002).
- Al-Khaṣāwneh, Najwā ‘aḥmad, *Binā’ barnāmaj muḥawsab Li ta‘llum mahāratay al-Qirā‘ah Wa al-Kitābah Li ghair al-Nāṭqīn Bi al-‘arabiyyah Fi al-Jāmi‘āt al-‘urduniyyah Wa ‘ikhtebār fā‘liyyihā*, (Amman: Jāmi‘ah Amman al-‘arabiyyah, resalah Dukturāh ghair mansurah, 2005).
- Al-Khatib, ‘ali ‘aḥmad, *Tajrebah al-‘azhar al-Sharīf Fi majāl ta‘lim al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭqīn Bihā*, (Tunisia: Manshurāt al-Munāzamah al-‘arabiyyah Li al-Tarbiyah Wa al-‘ulūm, Ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭqīn Bihā- Qaḍāiyā Wa Tajareb, 1991).
- Al-Nāqah, Maḥmūd, *‘asāsiyat ta‘lim al-‘arabiyyah Lighair al-‘arab*, (al-Khartoum: Jāmi‘ah al-Dual al-‘arabiyyah Li al-Tarbiyah Wa al-Thaqāfah Wa al-Fenun, 1978).
- Al-Nāqah, Maḥmūd, *Barāmj ta‘lim al-‘arabiyyah Li al-Muslmin al-Nāṭqīn Bi lughāt ‘ukhrā Fi dawī’ dawāfi‘hm*, (Jāmi‘ah ‘um Al-Qurā: Ma‘had al-Lughah al-‘arabiyyah, Waḥdat al-Bḥuth Wa al-Manāhej, 1985).
- Al-Qamāṭiy, Moḥammad Moncef, *Ba‘ḍ al-‘akḥṭā’ al-Lughawiyyah Ladā muta‘almy al-Lughah al-‘arabiyyah al-‘ajāneb*, (Tunisia: Manshurāt al-Munāzamah al-‘arabiyyah Li al-Tarbiyah Wa al-‘ulūm, Ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭqīn Bihā- Qaḍāiyā Wa Tajareb, 1991).
- Al-Rājhi, ‘abdo, *‘ilm al-Lughah al-Taṭbiqiy Wa ta‘lim al-‘arabiyyah*, (al-Iskenderia: Dār Al-Ma‘rifah Al-Jami‘iyyah, 1996).
- Al-Tal, ‘ātikah ‘aḥmad Moḥammad, *Taḥlīl al-‘akḥṭā’ al-Kitābiyyah Ladā muta‘llmiy al-‘arabiyyah Min ghair al-Nāṭqīn Biha*, (Irbid: Jami‘ah al-Yarmouk, Risalah Majster ghair mansurah, 1989).
- Al-Tha‘ālebiy, ‘abū Maṣūr ‘abd al-Malik Bin Moḥammad, *Fiqh al-Lughah Wa ‘asrār al-‘arabiyyah*, (al-Mansoura: Dār al-Imān, 2003).

- Bader, Fawziyyah 'aḥmed, *al-'asās Fi ta'lim al-'arabiyyah Li al-Nāṭiqin Bi Ghairihā, al-Mustawā al-Mutawasiṭ*, 1<sup>st</sup> Edition, (Amman: Dā'irah al-Maktabah al-Waṭaniyyah, 2004).
- Badrān, Moḥammad Mamdouh, *al-Lughah al-'arabiyyah Wa tadrishuhā Li ghair al-Nāṭiqin Bihā, Naḥwa manhj Li 'i'dād Mudarrsiy al-Lughah al-'arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqin Biha*, (Tunisia: Manshurāt al-Munazamah al-'arabiyyah Li al-Tarbiyah Wa al-'ulūm, Ta'lim al-Lughah al-'arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqin Bihā- Qaḏāiyā Wa Tajareb, 1991).
- Ibn Jinniy, 'abū al-Fath 'uthmān, al-Khaṣā'iṣ, Taḥqīq: 'abd al-Hamid Hindāwi, 1<sup>st</sup> Edition, (Beirut: Dār al-Kutub al-'ilmiyyah, 2001).
- Kharmā, Nāif, Wa Ḥajjaj, 'ilm al-Lughāt al-'ajnabiyyah - Ta'allmuha Wa ta'allmuḥā, (Kuwait: sselah 'alam al-Ma'rifah, 'adad: 126, 1988).
- Lutfiy, Muṣṭafā, *al-Lughah al-'arabiyyah Fi 'ṭāriḥā al-'igtimā'iy*, (Tripoli: Ma'had al-'inmā' al-'arabi, 1981).
- Manṣour, Rashid Moḥammad, *al-Tarākib al-Lughawiyah al-Shā'i'ah Fi kutub al-Lughah al-'arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqin Bihā*, (Irbid: Jāmi'ah al-Yarmouk, Resālah ghair manshurah, 1989).
- Mitchell, Rosamond, *Nazariyyāt ta'lim al-Lughah al-Thānīyah*, Tarjamah: Issa Al-Shuraifi, (Riyadh: Maṭbu'āt Jāmi'ah al-Malik Sū'ud, 2004).
- Ṣīniy, Maḥmūd, al-'amin, Ishāq, *al-Taqābul al-Lughawiy Wa taḥlīl al-'akḥṭā'*, Ta'rib Wa Taḥrīr: Maḥmūd Ismā'il Ṣīniy Wa Ishāq Moḥammad al-'amen, (Riyadh: Jami'ah al-Malik Sa'ūd, 1982).
- Qāsem, Mājid, *Baḥṭh Fi madā tadkḥul al-Lughah al-'arabiyyah Fi al-Tarākib Wa al-Mufradāt al-Lughawiyah Fi al-Muḏu'āt al-'inshā'iyyah al-Maktabah Bi al-Lughah al-'ingliziyah*, (Jordan: Jāmi'ah al-Yarmouk, 1983).
- Ruslān, Muṣṭafā, *Waḑe' barnāmj Li ta'lim al-Lughah al-'arabiyyah Li ṭullāb al-Malāwiyyin*, (Egypt: Jāmi'ah 'ain Shams, Resalah Dukturāh, 1985).
- Tadros, 'angel, *Muzakkarat Fi taḥlīl al-'akḥṭā'*, (al-Khartoum: Ma'had al-Khartoum al-Dualiy Li al-Lughah al-'arabiyyah, 1983).
- Ṭaḥḥān, Raymond, Wa, Ṭaḥḥān, Deniz Biṭār, *Funūn al-Taḳ'id Wa 'ulūm al-'alsuniyyah- al-'alsuniyyah al-'arabiyyah*, 1<sup>st</sup> Edition, (Beirut: Dār al-Kitāb al-Lubnāniy, 1983).
- Ṭelfāh, 'ali, Manhaj al-Lughah al-'arabiyyah Li al-Mubtad'iyn al-'ajānb Fi al-'urdun: Taḥlīl Wa taqwīm, (al-Khartoum: Ma'had al-Khartoum al-Dualiy Li al-Lughah al-'arabiyyah, Risālah Mājster ghair manshurah, 1984).
- Ṭu'aimah, Roushdi 'aḥmad, *Manāhej tadrīs al-Lughah al-'arabiyyah Bi al-Ta'lim al-'asāsiy*, 1<sup>st</sup> Edition, (Cairo: Dār al-Fikr al-'arabi, 1998).
- Yunus, Faṭḥi 'ali, Dalil al-Mu'alim Li al-Kitāb al-'asāsiy, Muraj'ah: Sa'id Moḥammad Badawi, (Tunis: al-Munazamah al-'arabiyyah Li al-Tarbiyah Wa al-'ulum Wa al-Thaqāfah, 1983).
- Yunus, Faṭḥi, *al-Marji' Fi ta'lim al-Lughah al-'arabiyyah Li al-'ajānib*, (Cairo: Maktabah Wahbah, 2003).
- Zakariyyā, Mishāl, *Buḥṭh 'alsuniyyah 'arabiyyah*, al-Mu'assasah al-Jami'iyyah Li al-Dirāsāt Wa al-Nasher, 1<sup>st</sup> Edition, 1992.