*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية وعواملها لدى الطلاب العرب خارج الدول العربية "ماليزيا نموذجا"

Stylistic Errors in Arabic Sentences Writing and Their Factors Among Arab Students Outside the Arab Countries "Malaysia as a Model"

Najat Osman Mohammed Abdullah[1], Nik Farhan Mustapha[2]
[1&2]Department of Foreign Languages, Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia, 43400, Serdang, Malaysia
najatosman2013@gmail.com, farhan@upm.edu.my

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرَّف على الأخطاء الأسلوبية لدى طلاب المدرسة العالمية الحديثة الدولية في مملكة ماليزيا (GMIS)، والكشف عن العوامل والأسباب التي أدّت إلى حدوثها. أجرت الباحثة هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2022م، مستعملة المنهج التحليلي الوصفي لتحليل الأخطاء ووصفها وبيان أسبابها، وطبقتها على عينة من طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي البالغ عدد أفرادها (32) طالبًا وطالبةً اعتمادًا على اختبار في الكتابة الحرَّة، وشمل اختيار الكتابة موضوعًا واحدًا من ثلاثة موضوعات؛ الأوّل رحلة إلى شاطئ البحر، والثاني صِفْ حياتك في ماليزيا، والثالث أهمية الإنترنيت. وأنّ أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، هي: إنَّ نسبة حجم الذَّخيرة اللُّغويَّة لدى طلَّاب العيِّنة بلغت (78 %)، ونسبة الأخطاء الأسلوبيَّة بلغت (53 %)، مجتمَّعة. وجملة الأخطاء النَّحويَّة والصَّرفيَّة قد بلغت (32 %). وأنّ جملة الأخطاء الإملائيَّة تصل إلى نسبة (51 %). وكانت أهم عوامل وقوع هذه الأخطاء وأسبابها، هي العوامل النفسية مثل: التوتر والتسرَّع، بجانب أثر اللغة الإنجليزية بوصفها لغةَ تدريسٍ، وأثر اللهجات العربية لطلاب العينة، بجانب قلة مواد القراءة من كتب، ومجلات، وصحف عربية، وقلة الزمن المخصص لتعلُّم اللغة العربية بسبب أن اللغة العربية مجرد مادة إضافية في منهج المدرسة العالمية العالمية الحديثة الدولية (GMIS).

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الأسلوبية، تحليل الأخطاء، كتابة الجمل العربية، تصنيف الأخطاء، الطلبة العرب

Abstract

This study aimed to identify stylistic errors among students of the Global Modern International School (GMIS) school, and to reveal the factors and causes that led to their occurrence. The researcher conducted this study in the second semester of the academic year 2022 AD, using the descriptive analytical approach to analyze errors, describe them and explain their causes, and applied it to a sample of (32) male and female sixth grade primary school students based on a free writing test, and the choice of writing included one topic out of three topics; the first

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

is a trip to the beach, the second is to describe your life in Malaysia, and the third is the importance of the Internet. The most important results reached by this study are: The percentage of the size of the linguistic repertoire among the sample students reached (78%), and the percentage of stylistic errors reached (53%), combined. The total grammatical and morphological errors reached (32%). The total number of spelling errors reached (51%). The most important factors and causes of these errors were psychological factors such as: tension and haste, in addition to the effect of the English language as the language of instruction, and the effect of the Arabic dialects of the sample students, in addition to the lack of reading materials such as books, magazines, and Arabic newspapers, and the lack of time allocated to learning the Arabic language because the Arabic language is just an additional subject in the international Global Modern International School (GMIS) curriculum.
Keywords: Stylistic errors, error analysis, Arabic sentence writing, error classification, Arab students

Article History:

Received: 18/9/2024 Accepted: 3/12/2024 Published: 31/12/2024

المقدّمة

تعد مهارة الكتابة من المهارات اللغوية الأساسية التي لا بد من أن يتعلمها طلاب المدرسة، إذ أنها تتيح لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم كما أنها تسهل عملية إيصال أفكارهم إلى القرّاء. وبالرغم من ذلك، فإنها في أعلى سلم تطور مهارات اللغة في التعلم بعد المهارات الثلاثة الأخرى من الاستماع والكلام والقراءة. فتحتاج إلى إلمام كبير من قبل الطلاب بالمصطلحات كافّةً والخاصة بالمجال المكتوب، مع قدرة جيدة على الصياغة بأسلوب جيد مناسب له؛ لذا، ذهب العلماء إلى القول بأن الأسلوب هو: "مهارة دقَّة اختيار الكلمات وحسن صياغتها، ودقَّة تنظيم الموضوع، وحسن ترتيب الفقرات وسلامة الكتابة من الأخطاء النَّحويَّة والإملائيَّة، والتزامها بعلامات التَّرقيم" (سمك، 1979: 492). فأي خطأ أسلوبي في الكتابة يؤدّي إلى الانحراف الملحوظ في اللغة عن قواعد النظم العربي الفصيح (عبد السلام، 1994؛ طعيمة، 1995).

حقيقة، فهم اللغة العربية هو الطريق الأوحد في فهم القرآن الكريم والحديث الشريف، إذ أن اللغة العربية هي لسان القرآن ووعاؤه، فمعرفة اللغة العربية هي أهم وسيلة لفهم القرآن الكريم والحديث الشريف والدين الإسلامي. ولمّا كان للغة العربية قوانينها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والتركيبية، والأسلوبية؛ فمن المحتمل أن يُخطئ متعلموها في قاعدة أو أكثر من قواعدها؛ والأمر الذي لفت اهتمام الباحثين العرب وعناياتهم للاهتمام بدراسة الأخطاء اللغوية عامة منذ وقت مبكّر منذ القرن الثَّالث الهجريّ، ذلك الاهتمام الذي تمثّل في تأليف كتب لمساعدة الكُتّاب المبتدئين على تطوير أساليبهم الكتابيّة، ومدّهم بالذّخيرة اللّغويّة الكافية، من أجل رفع قدراتهم التّعبيريّة والتنبيه على أخطائهم وضرورة تصحيحها لأنها تشوه الأفكار التي يريدون التعبير عنها وتعيق فهمهم لنصوص الدين الإسلامي (خليفة، 2009).

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

مشكلة الدراسة

وفي ضوء تعلم اللغة العربية في المدارس، تعد مشكلة الطلاب العرب الذين يدرسون اللغة الأم في الدول العربية مشكلة متعلقة باللغة تعلقًا عامًّا، في أي مهارات لغوية؛ استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة، وقواعد، وهلم جرا. ويرجع كثير من الباحثين انتشار ظاهرة ضعف اللغة العربية لدى الطلبة لعدة عوامل، منها ما يعدُّ عوامل بيئية، نتيجة لانتشار العامية في المجتمع العربي، وهي راجعة لثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع، والصراع الفكري للمجتمع العربي في ظل التطورات الحضارية التي يشهدها العالم العربي. واكتشفت بعض الدراسات أن هذه العوامل تنبع من سوء تصميم المناهج التعليمية بغياب عنصر التشويق في نصوصها واختياراتها وعدم ارتباطها بحياة الطالب وميوله ومتطلباته العصرية، وتدني المشهد الثقافي العربي بشكل عام، كعدم الثقة بمصادر التثقيف كالمواد المقروءة (الحلاق والهاشمي،2011). وهناك عوامل تنشأ في الفصول الدراسية، منها الطرق التي يستخدمها المعلم، وتدني معرفته بطرق التقويم المناسبة وطرق التدريس المناسبة، وقلة اهتمام الطلبة بإدراك المهارات الأساسية اللازمة لتعلم اللغة العربية، وعدم الرغبة في ذلك (عمار، 2012).

وفي هذا الصدد، الطُّلَّاب العرب الذين يدرسون اللغة العربية في دولة غير عربية، مثل ماليزيا، فواقعهم اللُّغويّ غاية التَّعقيد، الَّذي جعل منهم فئةً مميَّزةً ومختلفةً عن أقرانهم في الدُّول العربيَّة. وأشار بعض الدِّراسات العلميَّة إلى تلمُّس أسباب ضعف الطُّلَّاب في اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العامّ، حتَّى في الدُّول العربيَّة نفسها، فضلاً عن المدارس العالميَّة خارج الوطن العربيّ (فجال، 2013). ومن ناحية أخرى؛ يعيش الطُّلَّاب العرب في دول غير عربية حالةً من الشَّتات الثَّقافيّ بسبب تعدُّد اللُّغات الَّتي يستخدمونها في حياتهم اليوميَّة؛ إذ نجدهم يستخدمون اللُّغة العربيَّة العامّيَّة مع أفراد أسرهم في منازلهم مع والديهم وإخوتهم صغارًا وكبارًا، ويستخدمون اللُّغة القومية المحلية في الدولة غير العربية التي يقيمون فيها للدراسة أو مع أسرهم المهاجرة للعمل أو التجارة، بوصفها وسيلةَ اتِّصالٍ وتفاهمٍ مع عامَّة النَّاس في الأماكن العامَّة كالأسواق، والشَّوارع، والمؤسَّسات الحكوميَّة، وفي المدرسة ذاتها، وغيرها من مواقف الاتِّصال اليوميّ (الأبرشي، 2016م). وفي بعض الدول، عليهم أنْ يدرسوا هذه اللُّغة المحلية بوصفها مادَّةً علميَّةً في المدرسة، ويستخدمون اللُّغة الإنجليزيَّة في المدرسة أثناء اليوم الدِّراسيّ بصفتها لُغةَ تدريسٍ ولُغةَ توجيهٍ طوال اليوم الدِّراسيّ، وفي جميع الأنشطة المدرسيَّة المصاحبة. كما أنَّهم يستخدمون اللُّغة الإنجليزيَّة في وسائل التَّواصل الاجتماعيّ وصفحات الإنترنيت عمومًا، وهي اللُّغة الَّتي يستخدمونها في قراءاتهم الإضافيَّة كالقصص والموضوعات الثَّقافيَّة وحتَّى الدِّينيَّة؛ إذْ يدرسون جميع الموادِّ التَّعليميَّة في مدارسهم العالميَّة باللُّغة الإنجليزيَّة بما في ذلك مادَّة التَّربية الإسلاميَّة (رسلان، 2018م).

وبجانب التحاقهم بمدارس تستخدم اللُّغة الإنجليزيَّة بصفتها لُغةَ تدريسٍ وتوجيهٍ، لقد ضيَّقت فرص تدريب هؤلاء الطُّلَّاب على ممارسة المهارات اللُّغويَّة بلغتهم الأم العربيَّة؛ سواء في الكلام والاستماع (المحادثة)، والقراءة والكتابة (التَّعبير)؛ إذ لم تتح لهم فرص تطبيق ما يدرسونه من مهارات اللُّغة العربيَّة في الواقع، سواءً أكان داخل

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

المدرسة أثناء اليوم الدراسيّ أمْ خارجها، لأنَّ المجتمع يستخدم لغةً قوميَّةً أخرى غير العربيَّة (خليفة، 2003م). وذلك مقارنةً بأقرانهم في الدُّول العربيَّة الَّذين يدرسون باللُّغة العربيَّة بصفتها لُغةَ تدريسٍ وتوجيهٍ؛ إذ أنَّها اللُّغة القوميَّة، واللُّغة الرسميَّة ولغة الإعلام ولغة التَّعليم في بلدانهم، ولا يتلقّون دراسة أيّ لغةٍ أخرى سوى اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها مادَّةً علميَّةً، كما أنَّهم يطبّقون ما يدرسونه من مهارات اللُّغة العربيَّة في واقعهم اليوميّ، لأنَّ اللُّغة العربيَّة هي اللُّغة القوميَّة المستخدمة في سائر المعاملات اليوميَّة.

أسئلة الدراسة

انطلاقًا من مشكلة الدراسة تحاول هذه الدراسة الإجابة عن عدّة أسئلة تثيرها مشكلة الدراسة وهي على النحو الآتي:

1- هل الطلبة العرب الذين يدرسون اللغة العربية خارج الدول العربية يواجهون المشكلة نفسها في تعلم مهارة الكتابة، خاصة الأخطاء الأسلوبية؟
2- وما أنواع هذه الأخطاء؟
3- وما العوامل التي تقودهم إلى الوقوع في الأخطاء أثناء الكتابة؟
4- وما أهم طرق معالجتها؟

أهداف الدراسة

ترنو هذه الدراسة وتصبو لتحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية لدى الطلبة العرب خارج الدول العربية، وتصنيفها.
2- الكشف عن عوامل أخطائهم وأسبابها.
3- اقتراح أهم طرق لمعالجة الأخطاء الأسلوبية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة جادة للربط بين الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية لدى الطلبة العرب الدارسين خارج أوطانهم (الدول العربية)، وعواملها وأسبابها. ومن ثم يمكن تصنيفها واقتراح طرق علاجها؛ حيث تعد مهارة الكتابة من المهارات اللغوية الأساسية التي لا بد من أن يتعلمها طلاب المدرسة، إذ أنها تتيح لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم كما أنها تسهل عملية إيصال أفكارهم إلى القرّاء. وبالرغم من ذلك، فإنها في أعلى سلم تطور مهارات اللغة في التعلم بعد المهارات الثلاثة الأخرى من الاستماع والكلام والقراءة. فتحتاج إلى إلمام كبير من

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

قبل الطلاب بالمصطلحات كافّةً والخاصة بالمجال المكتوب، مع قدرة جيدة على الصياغة بأسلوب جيد مناسب له؛ لذا، ذهب العلماء إلى القول بأن الأسلوب هو "مهارة دقَّة اختيار الكلمات وحسن صياغتها، ودقَّة تنظيم الموضوع، وحسن ترتيب الفقرات وسلامة الكتابة من الأخطاء النَّحويَّة والإملائيَّة، ولذا فإن استجلاء تلك الأسباب والعوامل سوف يساعدنا في معرفة طرق علاجها وتحسين أساليب الكتابة التعبيرية باللغة العربية لدى الطلبة العرب الدارسين خارج أوطانهم

الدراسات السابقة

لقد طالعت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة التي تناول قضية تحليل الأخطاء وتصنيفها منها:

دراسة بعنوان: المشكلات اللغوية وتحليلها لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أديامان (التركية)[1]، أجراها الباحث. عبد الله عبد القادر الطَّويل، كلية العلوم الإسلامية . جامعة أديامان (التركية)، لقد قام هذا البحث على المنهج الوصفي التَّحليل، للوصول إلى الهدف الذي سعى إليه الباحث، كما أن هذه الدراسة التحليلية للأخطاء جاءت من الأداء الإنتاجي لمجموعة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أديامان التُّركية، إذ اختير 80 طالبًا منهم، وكان الاختبار مفاجئًا، وقد حدد موضوع يمكن أن يكتب فيه جميع الطلاب، وهو بعنوان: (رحلة صيفيَّة إلى مدينة اسطنبول مع أسرتك). وقد فضَّلنا الاختبار المفاجئ كأداة للدراسة؛ لأنه سينتج مادة مثيرة للأخطاء، إذ يصعب تفاديها في هذا النوع من الاختبارات. تناولت الدراسة منهج تحليل الأخطاء والتي تؤدي بالضَّرورة إلى تعلُّم الدَّارس لغةَ الهدف. فقد تناولت بالوصف والتَّحليل الأخطاء الصَّوتية التي تنتج عن الاستخدام الخاطئ بين الأصوات التي تمثل أساس الكلمة وما يطرأ عليها من زيادة أو حذف أو تغيير، كما تناولت الأخطاء الصرفية مبينة أسباب تلك الأخطاء وما يترتب عليها، كما تناولت بعض الأخطاء النحوية للطلبة عينة الدراسة، كما بينت بعض الأخطاء الإملائية وتأثير ذلك على الأصوات اللغوية، وهذه الدراسة لم تتناول موضوع الدراسة الحالية. حيث سوف تتناول الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية وعواملها لدى الطلاب العرب خارج الدول العربية "ماليزيا نموذجًا".

وأجرى الباحثان عبد الغني محمد دين وإبراهيم محمد الدسوقي دراسة عن تحليل الأخطاء بعنوان: **الأخطاء اللغوية والأسلوبية في الأدعية لدى الماليزيين**[2] وهدف الباحثان إلى بيان أوجه الأخطاء (النحوية والصرفية والإملائية) في تلك الأدعية ثم تصويبها لتكون صحيحة المعنى حسب ما يراد من النص المدعو به، كما يهدف البحث إلى أن يكون الداعية إلى الله فاهماً لما يدعو به؛ لذا نرى من واجبات المسلم أن يتعلَّم اللغة العربية حتى يفهم ما يحفظه

[1] انظر: الطَّويل، عبد الله عبد القادر، (د.ت)، **المشكلات اللغوية وتحليلها لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أديامان (التركية)**، كلية العلوم الإسلامية . جامعة أديامان (التركية).

[2] دين، عبد الغني محمد وإبراهيم محمد الدسوقي (2022م).دراسة عن تحليل الأخطاء بعنوان: الأخطاء اللغوية والأسلوبية في الأدعية لدى الماليزيين، **مجلة الدارسات اللغوية والأدبية**، مجلد13، عدد:1، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

من الأدعية، ويكون قاصداً ما يقول، ولا يردد فقط ما يسمعه، فإنه يدخل بذلك مع الذين يدعون الله وقلوبهم لاهية غافلة، وينتهج البحث المنهج الوصفي لوصف النصوص التي فيها الأخطاء اللغوية والأسلوبية وتحليلها وبيان أوجه الخطأ ثم تصويبها. ومن النتائج التي توصلنا إليها أنه يجب على المسلم أن يتعلَّم اللغة العربية حتى يعرف معاني ما يدعو به من العبارات حينما يختار أدعية مأثورة أو غير مأثورة، حتى يكون توجهه إلى الله صادقًا ومتيقنًا من الخير الذي يرغب فيه، وأن مؤلفي الأدعية والأذكار لم يهتموا بمعرفة معاني الأدعية، ومدى صحتها لغويًّا ونحويًّا وأسلوبيًّا، وهذا من أسباب ارتكاب الأخطاء فيها. ولهذا يقع بعض مؤلفي الأدعية في كتيباتهم بأخطاء لغوية وأسلوبية بعضها في أدعية مأثورة وأكثرها في أدعية غير مأثورة؛ لذلك فيسعى البحث إلى إبراز هذه الظواهر اللغوية والأسلوبية كالمسائل النحوية والصرفية والإملائية. لقد أفادت الباحث من هذه الدراسة في طريقة تحليل الأخطاء وتصنيفها، وهذه الدراسة تختلف عن موضوع البحث الحالي حيث سوف تتناول الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية وعواملها لدى الطلاب العرب خارج الدول العربية "ماليزيا نموذجًا"

الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى الناطقين بالعربية

لقد أشارت بعض الدراسات في تحليل الأخطاء لدى الطلبة العرب في تعلم لغتهم الأم إلى أنهم يواجهون مشكلات ذات صِلة مباشرة بالقدرات التَّعبيريَّة الكتابيَّة النَّاتجة إمَّا من نقصٍ في المعجم اللُّغويّ للتِّلميذ، أو جهله بالقواعد اللُّغويَّة، أو نتيجة لأيّ عوامل أخرى تتعلَّق بالمنهج المعتمد في المدرسة، أو طريقة التَّدريس، أو قلَّة التَّدريبات اللُّغويَّة، أو محدوديَّة وقلَّة الزَّمن المخصَّص لمادَّة اللُّغة العربيَّة، فتنعكس في وقوعه في جملةٍ من الأخطاء التركيبيَّة، والنَّحويَّة، والصَّرفيَّة، والإملائيَّة، والَّتي هي أكثر جوانب الكتابة أهميَّةً (نصر، 1995). فهذه الأخطاء ما يتعلَّق بالجانب الشَّكليّ لهذه المهارة.

وقد تمَّ تصنيف الأخطاء المتعلقة بالجانب الشكلي إلى أربعة أقسامٍ، وهي ما يتَّصل بالمفردات، وما يتَّصل بالعبارات والأسلوب، وبعضها يتعلَّق بالأفكار، وأخرى تتعلَّق بالتَّنظيم (وادي، 2008). ومن أبرز مظاهر الضَّعف هو محدوديَّة الذَّخيرة اللُّغويَّة لدى التِّلميذ ممَّا يظهر عنده شيوع الألفاظ العامّيَّة والدَّخيلة بجانب أخطاء طريقة رسم الكلمات، وأخطاء في الصِّيغ الصَّرفيَّة، وفي اختيار الكلمة الدَّقيقة (عاشور والحوامدة، 2003). كما أن معظهم لم يتقنوا كتابة الحروف الهجائيَّة بأشكالها المختلفة، وكتابة الكلمات العربيَّة بحروفها المتَّصلة والمنفصلة، والقدرة على الكتابة بخطٍّ واضحٍ مع إتقان نوعٍ واحدٍ على الأقلّ، من الخطوط العربيّة مع مراعاة تناسق الحروف من حيث الحجم، وتباعد الكلمات بمسافاتٍ ثابتةٍ (عاشور والحوامدة، 2003).

ومن جوانب التَّركيب كثير من الأخطاء مرتبط ببناء الجملة وتركيبها، واستخدام الضَّمائر، وأدوات الربَّط. أما الأخطاء المتعلِّقة بالأفكار؛ فهي متمثِّلة في ضحالة الأفكار وسطحيَّتها، وعدم التَّركيز على الفكرة الرَّئيسة، وغموض الأفكار وعدم القدرة على توضيحها، وكثرة الاستطراد والخروج عن الفكرة الرَّئيسة. وهناك أخطاء التّنظيم

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

وشكل الكتابة، مثل عدم القدرة على تقسيم النص المكتوب إلى فقراتٍ، وتوزيع الفقرات، ومراعاة القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بجانب المهارات الأسلوبيَّة الَّتي هي عنصرٌ أصيلٌ من عناصر المهارات الكتابيَّة المتمثِّلة في تدوين الأفكار العامَّة بوضوحٍ ودقَّةٍ (عاشور والحوامدة، 2003).

وهذه الأخطاء اللغوية بالطبع تُشوّه الكتابة، وتحول دون فهمها فهمًا صائبًا، كما أنَّ ضعف الطلبة في الكتابة حقيقة يجعلهم من الصعب بل من المستحيل أن يتابعوا الدراسة في مراحل التعليم العالية، لأن تعلم الكتابة أداة لتعلم المواد الدراسية، وأن طريقة التقييم في الدراسة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على كفاءة الطلبة في إبداء قدراتهم العقلية عن طريق الكتابة؛ ومَن ثَمَّ يحدث التخلف في هذه المهارة يتبعه – غالبًا – تخلف في جميع المواد الدراسية (لعوبي، 2021).

عوامل الضعف الكتابي لدى الناطقين بالعربية

تختلف العوامل المؤثِّرة في التَّعبير الكتابيّ، فمنها ما هو عامٌّ، ومنها ما هو متعلِّقٌ بالتِّلميذ، ومنها ما هو متعلِّق بالمعلِّم. فالعوامل العامَّة أبرزها ازدواجيَّة اللُّغة (التداخل اللغوي)، أو حتَّى الثُّنائيَّة اللُّغويَّة؛ إذ أنَّ التِّلميذ يتعامل إمَّا بلغتين مختلفتين أو بلغةٍ واحدةٍ من خلال مستويين لغويّين مختلفين، الأوَّل عامّيٌّ، وهو الأكثر تمَدُّدًا وانتشارًا في المجتمع، والمستوى الآخر فصيحٌ وهو الَّذى لا يتعامل به إلَّا في الصَّفِّ، ولا تهتمّ وسائل الإعلام بتقديم برامج ترفيهيَّةٍ ودراميَّةٍ تستخدم اللُّغة الفُصْحَى. وذلك لأنَّ منهج تعليم مهارة الكتابة في المدرسة، فقد اتضح أنَّ فيه غيابًا لمحتوى تعليميٍّ أو لمنهجٍ متدرّجٍ خاصّ بتعليم مهارة التَّعبير الكتابيّ، كما أن قلَّة الزَّمن المخصَّص للتَّعبير الكتابيّ تساهم في ذلك الضعف (يوسف، 2016).

أمَّا العوامل المتعلِّقة بالتِّلميذ؛ فهي عزوف أغلب الطُّلَّاب عن قراءة المطبوعات بسبب استخدامهم للوسائل الحديثة كالتِّلفزيون، والحاسوب، والهواتف الذَّكيَّة عبر الوسائط الاجتماعيَّة ووسائل التَّواصل الاجتماعيّ بصفتها مصادرَ للمعرفة الثَّقافيَّة، وانصراف الطُّلَّاب عن المشاركة في الأنشطة الثَّقافيَّة واللَّاصفِّيَّة كالجمعيَّات الثَّقافيَّة والعلميَّة، وتَراجُعُ المطبوعات الثَّقافيَّة بسبب اتِّساع رقعة الوسائط الإعلامية والقنوات الفضائية، والبثِّ التِّلفزيونيّ، وشبكة الإنترنيت، والوسائط الاجتماعيَّة وأنَّ وجود الطلبة في بيئة غير عربية جزءًا من هذه العوامل. كما إنَّ هناك عواملَ تتعلَّق بالمعلِّم، منها فرضه لموضوعاتٍ تقليديَّةٍ كلاسيكيَّةٍ ليست ضمن اهتمامات جيل اليوم. وعدم التزام المعلِّم بالفصحى حتَّى داخل الصَّفِّ؛ إذ لم يعدْ مدرِّس اللُّغة قدوةً لتلاميذه، وقلَّة فرص تدريب المعلِّمين، وتباعدها. وهذا الضعف في إعداد المعلِّمين أكاديميًّا، وتربويًّا، ومهنيًّا، ممَّا يؤثِّر في أدائهم المهنيّ، وأساليب التَّدريس المناسبة، ومراعاة الفروق الفرديَّة، واعتماد أساليب التَّقويم المناسب، وطرق التَّعامل مع الطلاب وتوجيههم. من العوامل أيضًا عدم اهتمام أغلب المعلِّمين بمتابعة أعمال الطلاب المنزلية وتكاليفهم بها وتصحيحها ومناقشتهم فيها، وعدم قدرة كثيرٍ

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

من المعلِّمين على خلق الدَّوافع في نفوس الطلاب لحثِّهم على الإقبال على القيام بعمل التَّعبير الكتابيّ والتَّدرُّب عليه تجعل الوضع أسوأ (الحلاق، والهاشمي، 2011).

وانطلاقًا من هنا، تنبع عدة أسئلة: هل الطلاب العرب الذين يدرسون اللغة العربية خارج الدول العربية يواجهون المشكلة نفسها في تعلم مهارة الكتابة، خاصة الأخطاء الأسلوبية؟ وما أنواع هذه الأخطاء؟ وما العوامل التي تقودهم إلى الوقوع في الأخطاء أثناء الكتابة، وما طريقة علاجها؟

لذا، جاء البحث للتعرف إلى الأخطاء الأسلوبية في كتابة الجمل العربية لدى الطلاب العرب خارج الدول العربية، والكشف عن عوامل أخطائهم. وهم الطلبة العرب في إحدى المدارس العالميَّة في ماليزيا؛ أي المدرسة الابتدائية العالمية (GMIS)، جرَّاء الصُّعوبات الَّتي يواجهونها بسبب البيئة الاجتماعيّة الّتي يعيشون فيها الخالية من اللّغة العربيّة بوصفها وسيطًا للتّفاهم بين أفراد المجتمع، بخلاف الحال في الدّول العربيّة.

تصميم البحث

هذا البحث هو دراسة حالةٍ، بالاعتماد على اختيار عيّنة محدَّدة للدّراسة تنحصر في مدرسة (GMIS) العالميَّة، وهي من بين مدارس في ولاية سلانغور في ماليزيا. وقد تمّ اختيار طلّاب الصّفّ السّادس البالغ عددهم (17) تلميذًا و(15) وتلميذةً.

ولأجل الحصول على البيانات، استخدم البحث الاختبار، وذلك لتحقيق الهدف الأوّل للبحث؛ أي التَّعرف إلى الأخطاء الأسلوبية لدى الطلاب أثناء الكتابة العربية. وهو اختبار الكتابة الحُرّة، حيث اشتمل على ثلاثة موضوعاتٍ، يتاح للطّالب اختيار أحدها والكتابة فيه مستعينًا بالعناصر المرفقة، فيما لا يقل عن عشرة أسطرٍ، في حدود (100) كلمةٍ على الأقلّ. وهذه الموضوعات كما يلي:

1) الموضوع الأوَّل بعنوان: اكتبْ موضوعًا عن حياتك في ماليزيا.
2) الموضوع الثَّاني بعنوان: رحلةٌ إلى شاطئِ البحرِ.
3) الموضوع الثالث: أهمية الإنترنيت.

وقد تمّ التحقُّق من صدق أسئلة الاختبار من خلال موافقة الخبراء من المعلّمين في المجال ذاته، وكذلك إدارة المدرسة (موضع العيّنة)، بما يضمن التَّأكُّد من مناسبته لمستوى الطّلّاب. كما يظهر ثباته من خلال إجابات الطلاب المشابهة؛ باعتبار أنَّ الطلاب ينتمون إلى مدرسة عالميَّةٍ تطبّق منهج للمدرسة نفسه.

ولغرض الحصول على النتائج للهدف الثاني، وهو عوامل الأخطاء لدى الطلاب، اتَّخذ البحث أسلوب المقابلة مع معلّمتَين من مدرِّسات اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ السَّادس. وقد تم تصميم (30) سؤالاً للمقابلة بالطَّريقة المفتوحة، وكانت أهمُّ محاور المقابلة تدور حول: مفردات المقرَّر، والصُّعوبات الَّتي يوجهها الطلاب، وكيفيَّة التَّعامل

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

معها، والحلول الَّتي تقدّمها المدرسة لتذليل صعوبات الطلاب، والأنشطة المصاحبة (الصَّفِّيَّة واللَّاصفِّيَّة)، والوضع اللغوي في المدرسة، واللغة الّتي تستخدمها المدرسة مع الطلاب في داخل الفصل الدّراسيّ وخارجه في المدرسة.

تتَّبع البحث نظريَّة تحليل الأخطاء (Error Analysis) لكوردر (1974)، الَّذي اهتمّ بدراسة أخطاء اللُّغة الثَّانية. وهو يرجعها لنقص معرفة الدَّارس بقواعد اللُّغة الثَّانية وأصولها، "الجهل بالقاعدة"، واعتماده على العادات اللُّغويَّة الخاصَّة بلغته الأمّ. وقد جاءت بصفتها نتيجةً ومحصِّلةً لنظريَّة التَّحليل التَّقابليّ (Contrastive Analysis)، ضمن دراسات اكتساب اللُّغة الثَّانية.

انظر الجدول الآتي:

جدول توضيحي لطريقة تحليل الأخطاء

م	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب	توصيف وتفسير	السبب	طريق العلاج
1	سيارات كثيرة **ومنظرات** جميلة	خطأ نحوي	مناظر	جمع على صيغة جمع المؤنَّث	القياس الخاطئ	شرح القاعدة والتطبيق عليها
2	ولعبنا في **الملعب كبير**	خطأ نحوي	**الملعب الكبير**	عدم المطابقة بين الصفة والموصوف	الجهل بالقاعدة	شرح القاعدة والتطبيق عليها

وهنا لا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ قضيَّة ملاحظة ظاهرة الأخطاء اللُّغويَّة وإخضاعها للدِّراسة وحصرها وتصنيفها ومعرفة أسبابها قد بدأت عند اللُّغويّين العرب القدامى؛ إذ كانوا هم أوَّل من اهتمَّ بالأخطاء اللُّغويَّة في القرن الأوَّل الهجريّ عندما لاحظوا كثرة الأخطاء اللُّغويَّة بين العامة. ممَّا لفت نظر كثيرٍ من اللُّغويّين في ذلك الزَّمان إلى ملاحظة الظَّاهرة والتَّنبيه إلى خطورتها. وكانت سببًا في نشأة علم النحو، وتَمَثَّل اهتمامهم في الإشارة إلى الأخطاء اللُّغويَّة وحصرها ودراستها بالدَّرجة الَّتي أظهروا معها كثيراً من المصطلحات المعبِّرة عنها مثل: التَّصحيف، والتَّحريف، والرِّطانة، والغلط، والسَّهو، وزلَّة اللِّسان، والهفوة، وعثرات الأقلام، والأوهام، واللَّحن، والهَنَة، وسقطات العلماء (خليفة، 2009). وفي مرحلةٍ لاحقةٍ عَمَد كثيرٌ من اللُّغويّين العرب إلى تأليف مجموعةٍ من الكتب تناولت ظاهرة الأخطاء اللُّغويَّة؛ مثل كتاب ما تلحن فيه العامَّة للكسائيّ، بجانب مجموعةٍ من الكتب؛ منها إصلاح المنطق، وتثقيف اللسان وتلقيح الجَنان، وتقويم اللِّسان، وتصحيح التَّصحيف وتحرير التَّحريف، والجمانة في إزالة الرّطانة، والتَّنبيه على حدوث التَّصحيف، والتَّنبيه على غلط الجاهل والنَّبيه، ودرَّة الغوَّاص في أوهام الخواص، والإبدال، والفصيح، وشرح ما يقع فيه التَّصحيف والتَّحريف، ولحن العامَّة، وما تلحن فيه العامَّة (خليفة 2009).

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

التحليل والمناقشة

كما سبق الذكر أن الهدف الأوّل للبحث كشف الأخطاء الأسلوبية لدى الطلبة العرب الدارسين في المدارس الماليزية. وبعد تحليل جميع أوراق الاختبار، توصّل البحث إلى خمسة أنواع من الأخطاء الأسلوبية الشائعة لدى الطلاب، وهي:

1) أخطاء صيغة الاسم جمعًا.
2) أخطاء في الإسناد.
3) أخطاء التَّطابق تأنيثًا وتذكيرًا، وجمعًا وإفرادًا وتثنيةً، وتعريفًا وتنكيرًا.
4) أخطاء الجارّ والمجرور.
5) أخطاء رسم همزة إنَّ وأنّ.

تبيّن من هذه الأنواع أن النوع الأوّل في مجال الصرف، أما الأنواع الأخرى فهي من الموضوعات المدروسة في مجال التركيب (القواعد النحوية).

1) أخطاء صيغة الاسم جمعًا

تراوحت أخطاء الطلاب في أخطاء صيغة الاسم جمعًا في حالتين؛ هما:

أ- استخدام صيغ جمع خاطئة.

ب- استخدام صيغة الجمع للمفرد

مثَّلت أخطاء صيغ الجمع أقلَّ الأخطاء تردُّداً؛ إذ لم تزد نسبتها عن (4.5 %) بين بقية الأخطاء اللُّغويَّة. مثال: "ماليزيا فيها سيارات كثيرة ومنظرات جميلة، وبعدها أبدأ بحلول واجباتي". ففي الخطأ الأوَّل قياسٌ خاطئ؛ إذ بنى التِّلميذ جمع كلمة (منظر) على صيغة جمع المؤنَّث السَّالم اعتمادًا على الجمع السَّابق له في الجملة في كلمة (سيَّارات)، أما في الخطأ الثَّاني فقد وضع التِّلميذ المصدر حلَّ في صيغة الجمع باعتبار أنَّ المفعول به (واجبات) جمعًا، فقاس عبارة (حلّ واجبي) على (حلول واجباتي).

2) أخطاء في الإسناد

بلغ عدد التلاميذ الذين أخطأوا في بيان أحد طرفي إسناد الجملة الاسمية – هم ثلاثة تلاميذ- ، وهذا دليل على عدم معرفتهم بأهم عناصر الجملة العربية (المسند والمسند إليه)، وكان ينبغي تذكر العبارة الأكثر ترددًا

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

في دروس النحو العربي التي صارت عنوانًا لطرفي الجملة العربية، ألَا وأنَّ لكُلِّ فِعْلٍ فاعل ولكل مبتدأ خبر. إذ بلغت نسبة الخطأ في نسيان ذكر المبتدأ بعد تثبيت الخبر 13%، بينما بلغت نسبة تكرار المسند 8.6% بمعدلٍ متساوٍ لكل من تكرار الفاعل وتكرار المبتدأ. وقد انحصرت في ظاهرة واحدة، وهي أخطاء طَرَفِي الإسناد المسند والمسند إليه:

في الجملة الاسمية كان حذف المسند أكثر ترددًا في العينة الذي تمثَّل في حذف المبتدأ عند ثلاثة من التلاميذ: فأخطاء حذف المسند هي " جميلة ورائعة أحبها " "محمد جمعة " "ليس كثيرا". ففي الجملة الأولى نسِيَ التلميذ ذكر المبتدأ في أوّل الجملة وهي الجملة التي ينبغي أن تكون إجابة لسؤال هل أعجبتك الحياة في ماليزيا؟ ولماذا؟ فكتب التلميذ خبرين بينهما حرف عطف وجملة فعلية مكتملة [فعل، وفاعل، ومفعول به]. ومع ذلك نسِيَ كتابة المبتدأ في التركيب الصحيح وهو " أعجبتني الحياة في ماليزيا، أو الحياة في ماليزيا جميلة ورائعة. أما الخطأ الثاني ".... محمد جمعة " فكتبه التلميذ إجابة لسؤال مساعد وهو: مَنْ أنتَ؟ وأين وُلدت؟ فكانت استجابته أنه ذكر الخبر المتمثل في اسمه الكامل ونسِي كتابة المبتدأ " أنا" فالتركيب الصحيح أنا محمد جمعة ولدت في كذا. ثم الخطأ الثالث المتمثل في "ليس كثيرًا " إذ أسقط التلميذ المبتدأ مكتفيًا بذكر الناسخ "ليس" مع الخبر المنسوخ "كثيرًا"، فاستجابته كانت إجابة لسؤال هل أعجبتك الحياة في ماليزيا فأجاب عن السؤال باختصارٍ مُخِل بـ"ليس كثيرًا".

في الجملة الفعلية تم رصد خطأين، الأوّل في حذف المسند: "الحياة في ماليزيا لأنها جميلة "ملابس السباحة وملابس عادية" إذ تم حذف المسند الذي هو الفعل في الجملتين الفعليتين – إذ نسِي التلميذ كتابة الفعل عند بنائه للجملة التي اعتبرها إجابة لواحد من الأسئلة المساعدة "هل أعجبتك الحياة في ماليزيا؟ ولماذا؟ "والبناء الصحيح للجملة هو أعجبتني الحياة في ماليزيا لأنها جميلة ". أما الخطأ الثاني فتمثل في حذف المسند وهو الفعل أخذت، وعليه فالجملة الصحيحة هي " أخذت معي ملابس السباحة وملابس عادية ". أما الخطأ الإسنادي الثالث فهو تكرار المسند "ذهبت أنا إلى البحر"، وطبقًا لقواعد تركيب الجمل في اللغة العربية لا يُعدُّ ذلك خطأ تعبيريًّا بقدر ما يخرّجه النحويون بالبدل أو التوكيد، فتكرار الفاعل هو إما بدل أو توكيد ولا يُعد خطأ تركيبيًّا.

3) أخطاء التَّطابق تأنيثًا وتذكيرًا، وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا، وتعريفًا وتنكيرًا

لقد وقع الطلاب في الخطأ أثناء كتابة المطابقة بين المتلازمين وتعريفًا وتنكيرًا، تأنيثًا وتذكيرًا، وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا. بلغت نسبة الخطأ في المطابقة بين المتلازمين تعريفًا وتنكيرًا (26.1 %)، وكان خطأ الاسم المعرفة

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الَّذى كُتِبَ نكرةً أعلى؛ إذ بلغت (21.7 %)، بينما بلغ خطأ الاسم النَّكرة الَّذي كُتِبَ معرِفةً (4.3 %) فقط.

ومن الأمثلة في أخطاء التعريف والتنكير لوحظ أنهم أخطأوا في كتابة الاسم المعرفة، حيث إنه كُتِبَ نكرةً، وعدد أخطائها أعلى من خطأ الاسم النَّكرة الَّذى كُتب معرفةً. لم تقتصر أخطاء المطابقة في التأنيث والتذكير، فحسب، بل تعدته إلى التعريف والتنكير "ولعبنا في الملعب كبير، اقضى الوقت في القراءة القرآن، في يوم المدارس"، والصحيح إما أن يقول لعبنا في الملعب الكبير، أو في ملعب كبير؛ إذ ينبغي أن يتطابق المتلازمان "ملعب كبير" (الصفة والموصوف) تعريفًا وتنكيرًا. أما الخطأ الثاني؛ فينبغي أنْ يلحق التعريف المضاف إليه فقط؛ لأنه ما جاء إلا لتعريف النكرة التي هي كلمة قراءة بإضافته للمعرفة بوصفها واحدة من أهم وسائل التعريف المعروف بالتعريف بالإضافة. أما الخطأ الأخير فتصحيحه: في اليوم الدراسي، فهنا وقع التلميذ في خطأين أولهما هو استخدام صيغة الجمع المدارس لمفرد مدرسة بدلاً من صيغة النسب إلى مدرسة مَدْرَسي، والخطأ الثاني هو عدم المطابقة بين المضاف إليه الأوّل والمضاف إليه الثاني.

بلغت نسب الخطأ في المطابقة بين المتلازمين تأنيثاً وتذكيراً (35 %)؛ إذ كانت نسبة تذكير المؤنَّث (21.7 %)، أعلى من نسبة تأنيث المذكَّر البالغة (13 %).

ومن الأمثلة في أخطاء التأنيث والتذكير تردد خطأ تذكير ما وجب تأنيثه " صنعاء جامعة كبير ووسيع، نلعب الكرة الطائر، نشتري أشياء جديد "إذ ينبغي مطابقة الصفة للموصوف" صنعاء جامعة كبيرة وواسعة، نلعب الكرةَ الطائرة، نشتري أشياء جديدة ". كما تردد خطأ تذكير ما وجب تأنيثه باستخدام الاسم الموصول" التي" بدلاً عن المذكر الذي "الشيء التي أعجبني" واستخدام الصفة المذكر للمؤنث المجازي " فيها الأبراج العالي " ويبدو أن السبب الرئيس في هذا الخطأ هو نقص المعرفة (الجهل بالقاعدة) اللغوية، إذ لم يعرف أغلب التلاميذ أن صيغة جمع المذكر غير العاقل تُعامل معاملة المؤنث مثل أبراج، قِطارات، جِمال، أغنام. كما تم رصد خطأ واحد في تذكير الفعل الجائز تأنيثه: "أعجبنِي السماء" فحسب قاعدة تأنيث الفعل يجوز تأنيث الفعل الذي فاعله مؤنث مجازي مثل: سماء، أذن، عين" بينما يجب عندما يكون الفاعل مؤنثاً حقيقيًّا (شرح ابن عقيل ج476/1)، ويرجع السبب الرئيس في أخطاء المطابقة تأنيثاً وتذكيراً إلى غياب التطابق بين الصفة والموصوف تذكيراً وتأنيثاً في اللغة الإنجليزية ذات الأثر السلبي الأكبر في أخطاء التلاميذ باعتبارها لُغةَ التدريسِ والتوجيهِ رسميًّا في المدرسة.

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

4) أخطاء الجارِّ والمجرور

تمَّ رصد الأخطاء المتعلِّقة باستخدام حروف الجرِّ، وتمَّ حصرها فيما يأتي:

أ- استخدام حرف جرٍّ غير مناسب.

ب- فصل حروف الجرِّ (الباء، اللَّام) عن الاسم المجرور بعدها.

ج- إلصاق حروف الجرِّ (في، مِن، على) بالاسم المجرور بعدها

بلغت نسبة الخطأ في استخدام حروف الجر (34.5 %)، فنسبة (17.4%) تمثَّلت في اختيار خاطئ لحرف الجر المناسب، ونسبة (26.1 %) تمثَّلت في كتابة حروف الجر المنفصلة (غير اللام والباء) متصلةً بالاسم المجرور بعدها.

والأمثلة الآتية توضِّح ذلك على التوالِي: "نسمع على الشيخ، أمشي في المدرسة، نذهب لا المدرسة، فاليمن"، بينما ينبغي أن تكون: (نسمع للشَّيخ، وأذهب للمدرسة، في اليمن).

5) أخطاء رسم همزة إنَّ وأنّ

تُعَدُّ أخطاء رسم همزة إنَّ وأنّ من أكثر الأخطاء تردُّدًا بين الطلاب، وهي كما يلي:

أ- كسرها في موضع وجوب الفتحِ.

ب- فتحها في موضع وجوب الكسرِ.

ج- حذف الهمزة

بلغت نسبة الأخطاء المتعلِّقة بهمزة إنَّ (6 %) أعلاها؛ إذ تمثَّل في حذف همزة إنَّ بمعدل (17.1%)، وتساوت نسب كسرها في موضع فتحٍ وفتحها في موضع كسرٍ (4.3 %).

مثال: "وانني اعيش في ماليزيا، ان أعيش، ان استيقظ، ان اصلي"، فسقوط همزة إنَّ عند كلِّ الطلاب تقريبًا سببه الرَّئيس هو عدم معرفتهم بقاعدة فتح وكسر همزة إنَّ، وذلك لأن الموضوع نفسه لم يتمَّ طرحه في دروس اللُّغة العربيَّة في المنهج اليمنيّ للصَّفِّ الخامس (ضرورة توضيح علاقة المنهج اليمني بالمنهج العالمي المذكور في هذا البحث). ولذا آثر الطُّلَّاب حذف الهمزة.

تمَّ التَّعرُّف على إمكانيات الطُّلَّاب العرب في المدارس العالميَّة فيما يتعلَّق بالتَّعبير الكتابيّ؛ عمَّا في أذهانهم من أفكارٍ ومعلوماتٍ بلغةٍ عربيَّةٍ سليمةٍ وصحيحةٍ، من خلال قياس نسب ومعدَّلات عدد المفردات الَّتي استخدمها كلُّ طالبٍ بوصفها دليلاً على حجم ذخيرته اللُّغويَّة؛ إذ بلغت نسب من تمكَّنوا من كتابة أكثر من خمسين كلمةً (78 %)، وهم الذين تمكَّنوا من إنجاز مكتوبٍ احتوى أكثر من ستِّين كلمةً بطريقةٍ

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

صحيحةٍ. وهم من الطلاب الَّذين كانوا قادرين على التَّعبير عمَّا في أذاهنهم، مستعينين بما لديهم من ذخيرةٍ لغويَّةٍ تتناسب مع مستوى الصَّفِّ السَّادس الابتدائي. بينما أخفق (13 %)، وهم من لَمْ يتمكَّنوا من كتابة أكثر من سطرين في حدود خمسين كلمةً أو أقلَّ.

هذا وقد تمَّ قياس القدرات الكتابيَّة أيضًا من نواحٍ أخرى: الأولى الخطأ في الإسناد، أي الخطأ في التَّعبير عن أحد طرفي الجملة العربيَّة؛ والنَّاحية الثَّانية هي مدى أثر العامِّيَّة في قدرات طلَّاب العيِّنة في التَّعبير الكتابيِّ، من خلال استخدام المفردات العامِّيَّة في كتابات طلَّاب العيِّنة، وهم ممَّن كانوا أكثر تأثُّراً بالأسلوب العامِّيِّ، ممَّا أظهر نسبة استخدام مفرداتٍ وتراكيب عامِّيَّةٍ عاليةٍ. والنَّاحية الأخيرة هي ناحية القدرة على إنجاز الكتابة بطريقةٍ صحيحةٍ ومنظَّمةٍ فيما يتعلَّق بوضوح الخطِّ، وتنظيم الكتابة، واستخدام علامات التَّرقيم، وتقسيم النص المكتوب إلى فقراتٍ.

وهذا التحليل في ضعف الطَّلبة في التَّعبير الكتابيِّ من ناحية الأسلوب يشير إلى قلَّة ومحدوديَّة القاموس اللُّغوي وضعف الذَّخيرة اللُّغويَّة لدى الطلاب نتيجةً لقلِّة الوقت المتاح لتدريس اللُّغة العربيَّة في الجدول الدِّراسيِّ في المدارس العالميَّة، بجانب تغيير المنهج من منهج وزارة التَّعليم اليمنيَّة إلى منهجٍ خاصٍّ للنَّاطقين بغير اللُّغة العربيَّة، وعليه فقد تكامل هذان العاملان وأدَّيا إلى قِلَّة حجم المادَّة اللُّغويَّة الَّتي تُدَرَّسُ للتَّلاميذ مع محدوديَّة أو انعدام توسيع مجال قراءات الطلاب الخارجيَّة لنصوصٍ عربيَّةٍ رصينةٍ من خلال كتب القراءة الخارجيَّة، مثل كتب أدب الأطفال ومجلَّات الأطفال، إضافةً إلى عوامل اجتماعيَّةٍ أخرى تمثَّلت في عدم تمكُّنهم من متابعة الإعلام العربيِّ المقروء، واستخدامهم للُّغة الإنجليزيَّة بصفتها لُغة للتَّدريسِ والتَّوجيهِ، ولُغة للتَّواصل عبر الوسائط الاجتماعيَّة. كلُّ هذه العوامل قادت إلى ضعف الذَّخيرة اللُّغويَّة لأكثر من نصف تلاميذ العيِّنة.

نوعية أخطاء التلاميذ عواملها وأسبابها

1) عوامل أخطاء الجمع

وسببه التَّعميم الخاطئ (صيني، والأمين، 1982). بجانب تعدد وتنوع واختلاف صيغ جمع الاسم في اللغة العربية مثل جموع التكسير والجمع السالم بنوعيه.

2) عوامل أخطاء الإسناد

أمَّا عامل الأخطاء التَّركيبيَّة والاسناد الَّتي انحصرت في طَرَفِي الإسناد في الجملة، والمتمثِّلة في نسيان أحد طرفي الجملة الاسميَّة (مسندٌ أو مسندٌ إليه)، فيُعزَى للنّسيان، وغالباً ما يكون سبب تلك الأخطاء عاملٌ نفسيٌّ ناتج من التَّسرُّع أو التَّوتُّر، ويمكن أن يكون السَّبب نقصٌ في المعرفة، برغم أنَّ أشهر الجمل ترديداً على تلاميذ المدارس في دروس اللُّغة العربيَّة هي: (لكُلِّ فِعْلٍ فاعلٌ ولِكُلِّ مبتدأٍ خَبَرٌ). ولذا قلَّما نجد تلميذًا

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

يخطئ في بناء جملةٍ ما بنسيان ذكر أحد محوريها، فلا تبرير له غير النّسيان بسبب التَّسرُّع. بينما نبرر سببه الخطأ الثالث، ألا وهو تأثر الطلاب باللغة الإنجليزية لغة التعليم والتوجيه في المدرسة، التي يعمد متكلموها عادة إلى الاختصار، إذ اكتفى التلميذ بالإجابة عن السؤال المساعد باختصار مخل ناسيًا أهم قواعد تركيب الجمل في اللغة العربية وهي ضرورة إظهار طرفي الإسناد تحقيقيًا لتوضيح الفكرة المراد التعبير عنها. ويرجع سبب الخطأ إلى السهو والنسيان (عبد السلام السابق).

3) عوامل أخطاء المطابقة

يرجع سبب أخطاء المطابقة تعريفاً وتنكيراً هو أيضًا، إلى أثر اللغة الإنجليزية التي تستخدم أدوات تعريف منفصلة مما أدّى لإرباك التلاميذ الذين وقعوا في هذه الأخطاء؛ لأن بعضهم ربما مال إلى القياس الخاطئ مترجمًا التركيب من لغة التعليم وهي الإنجليزية للغة العربية، إذًا عامل الخطأ هو التداخل اللغوي (كوردر، السابق). هذه أخطاء المطابقة بين المتلازمين تأنيثاً وتذكيراً، وجمعاً وإفراداً وتثنيةً، وتعريفاً وتنكيراً، فسببه نقص المعرفة، فواضحٌ أنَّ المدرِّس لم يجد الوقت الكافي لتغطية هذا الجانب من القواعد النَّحويَّة مع تدريب الطُّلَّاب عليه، بسبب قلَّة الوقت المتاح لمادَّة اللُّغة العربيَّة، بجانب عدم إتاحة الفرصة للتَّلاميذ للتَّدرُّب على اللُّغة الفصحى. فالطُّلَّاب يستخدمون اللُّغة الإنجليزيَّة لغة دراسةٍ ولغة تعاملٍ يوميٍّ أثناء اليوم الدِّراسيِّ. إضافةً إلى القياس الخاطئ للطُّلَّاب وتأثُّرهم باللُّغة الإنجليزيَّة لغة التَّعليم. خاصَّةً فيما يتعلَّق بالتَّذكير والتَّأنيث وأدوات التَّعريف والتَّنكير؛ إذ لا تميِّز اللُّغة الإنجليزية صرفيًّاً بين المذكَّر والمؤنَّث، ولا تخصِّص علامةً بعينها للتَّأنيث. كما أنَّ اللُّغة الإنجليزيَّة تخصِّص (مورفيمًا) للتَّنكير (ومورفيمين) آخرين للتَّعريف، بينما العربيَّة تتعامل مع (المروفيم) الخالي من أداة التَّعريف أو غير المضاف إليه ما بعده، فتتعامل معه باعتباره نكرةً، ولا تخصِّص أداةً خاصَّةً بالنَّكرة مثل: (A, An) كاللُّغة الإنجليزيَّة.

أمَّا عدم قدرة بعض الطلاب على كتابة صيغ العدد فمردُّه إلى صعوبة قاعدة صياغة لفظ العدد في الفصحى، والاختلاف الكبير بين الفصحى والعامِّيَّة في هذا الجانب. بجانب استخدام نمطين من التَّعبير وهما: العدد اللَّفظيُّ الحسابيُّ بالحروف العربية لألفاظ العدد، والرَّقم المتمثِّل في الرَّمز الحسابيِّ؛ إذ يلجأ أغلب مستخدمي العربيَّة إلى كتابة الرَّمز الحسابيِّ وهو الأرقام بدلاً عن العدد الَّذى هو الصِّيغة اللُّغويَّة للرَّقم، وذلك لصعوبة قواعد صياغة العدد في اللُّغة العربيَّة وتعدُّدها من الإعراب والتمييز، لما فيه من متطلَّبات التَّطابق، تذكيراً وتأنيثاً، وإفراداً وتثنيةً وجمعاً، وتعريفاً وتنكيراً. فعادةً لا يتمُّ تدريس قواعد العدد إلَّا في المستوى العاشر في المدارس العربيَّة؛ حيث إنَّ الطلاب في المدارس العالمية يدرسون اللغة العربية بوصفها مادةً فرعيةً ضمن المنهج العربي اليمني كما في المدرسة العالمية .لذلك ينطبق عليهم ما ينطبق على المدارس

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

العربية، فمن الطَّبيعيِّ ألَّا يتعرَّض تلميذ الصَّفِّ السَّادس في المدارس العالميَّة لقواعد صياغة العدد، ولذا؛ فإنَّ وقوع التلميذ في خطأ صياغة العدد مبرَّرٌ بنقص معرفة القاعدة وعدم اشتمال المنهج على تدريس قاعدتها النحوية والاعتماد على محاكاة النَّماذج المقدَّمة في نصوص القراءة والمطالعة.

4) عامل أخطاء الجار والمجرور

ويرجع السَّبب في ذلك إلى نقص التَّدريب وطرق عرض القواعد اللُّغويَّة وقلَّة التَّدريبات بسبب محدوديَّة الزَّمن المتاح لتعلُّم اللُّغة العربيَّة (عبد السلام، 1974، ص 87). وفي هذا الصدد وجدت الباحثة سببًا آخر يرتبط بهؤلاء الدارسين وبيئتهم؛ مثلاً التأثر بالروابط في اللغة الإنجليزية، أو لأنّ كل المواد الدراسية في مراحل التعليم الأساسي تدرس باللغة الإنجليزية، أو باللغة المحلية الملايوية بما فيها القرآن والاسلاميات، وكذلك لا توجد ببيئة عربية تستعمل فيها اللغة العربية (لغة الطالب الأم) في المجتمع الماليزي؛ لذلك أصبحت اللغة الأم ضعيفة.

5) عوامل أخطاء همزتي القطع والوصل

أمَّا أخطاء كتابة الهمزة خاصَّةً، فسببه الرَّئيس هو نقص المعرفة بالقاعدة، بجانب غموض قاعدة همزتي الوصل والقطع؛ إذ كلاهما يُنطق بينما تُكتب همزة القطع فقط، مما يُشكِّل إرباكاً لدى مستخدمي اللُّغة، وقد يرجع لعوامل ذاتيَّةٍ، تتمثَّل في الحرص على عدم الوقوع في الخطأ والتَّوتُّر والتَّسرُّع في الكتابة، وعدم مراجعة ما تمَّت كتابته لتصحيح الأخطاء، أي إنَّه خطأٌ إجرائيٌّ.

أمَّا بالنِّسبة إلى تنظيم عمليَّة الكتابة تنظيمًا عامًا، فلاحظ البحث وقوع الطلاب في خطأين: أوَّلهما عدم تقسيم الموضوع إلى فقراتٍ، والثَّاني عدم استخدام علامات التَّرقيم، عدا علامة الوقف التَّام (النُّقطة). فسبب ذلك أنَّ عمليَّة الكتابة هي عمليَّةٌ تعليميَّةٌ تربويَّةٌ مدرسيَّةٌ يتمُّ اكتسابها في مؤسَّسةٍ تعليميَّةٍ وفقًا لمنهجٍ مدرسيٍّ منتظمٍ، ولذا عند حدوث خللٍ أو تقصيرٍ في أيٍّ من مدخلات عمليَّة تعليم الكتابة لا بدَّ من ظهور مشكلاتٍ تواجه متعلمي نظام كتابة اللُّغة هذه، والخلل عند تلاميذ العيِّنة كان بسبب قلَّة الفترة المخصَّصة للُّغة العربيَّة ومحدوديَّتها، لأنَّها مجرَّد مادَّةٍ دراسيَّةٍ بعدد ساعاتٍ قليلةٍ جدًّا، لا تكفي لتغطية كلِّ المهارات الواجب تَعلُّمها في هذه المرحلة. بجانب عوامل أخرى تتمثَّل في تغيير المنهج عدَّة مرَّاتٍ، بالإضافة إلى محدوديَّة مساحات القراءات الخارجيَّة لتلاميذ العيِّنة، ونقص التَّدريب الكتابيِّ باللُّغة العربيَّة؛ لأنَّها ليست لغة التَّعليم في المدارس العالميَّة.

هذه الأخطاء الأسلوبية ترجع إلى نقص المعرفة العلميَّة بالقاعدة لدى تلاميذ العيِّنة، وعدم إلمامهم بمثل قاعدة فتح همزة إنَّ وكسرها، وقاعدة كتابة الهمزة عامَّةً في مواضعها المختلفة، وقاعدة رسم همزتي الوصل والقطع؛ إذ لم يخصِّص أيٌّ من المناهج الَّتي تعرَّض لها طلَّاب العيِّنة تدريس قواعد هذه الجوانب المذكورة،

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

ولذا فمن الطَّبيعيّ أن يقع بعض طلَّاب العيّنة في هذه الأخطاء. أمَّا أخطاء إبدال الحروف فنسبةٌ عاليةٌ منها تتعلَّق بالخلط بين المرقَّق والمفخَّم من الحروف، وهذا يكاد يكون من أكثر الأخطاء شيوعًا بين النَّاطقين بالعربيَّة كلغةٍ، والنَّاطقين بغيرها أيضاً، ولكلٍّ أسبابه ومبرّراته، فبالنِّسبة للطُّلَّاب العرب سببه نطقيٌّ بحتٌ يتعلّق بمبدأ التَّأثر الصَّوتي؛ إذ تتأثَّر الصَّوامت ببعضها بعضًا أثناء النُّطق بالمجهور أقوى تأثيرًا في المهموس، فيحوّله إلى مجهورٍ مثله، وهذا برَّر تحويل تاء الافتعال مثلاً إلى دالٍ في الأنموذج الفصيح، أن يكون للصَّوت المفخَّم قوةً سمعيَّةً أكبر من نظيره المرقَّق، فنتج من ذلك تحوُّل التَّاء طاءً، والسِّين صادًا، والضَّاد دالاً، والطَّاء تاءً.

الخلاصة

توصل البحث من خلال هذا التحليل إلى معرفة طبيعة الأخطاء الأسلوبية ونوعيتها التي يقع فيها أغلب الطلبة العرب الدارسين في المدارس العالمية في ماليزيا، وأهم العوامل التي قادت إلى ظهور هذه الأخطاء؛ واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في المجال عبد السلام 1994م، وأسفرت نتائج التحليل العملي الذي أجرته الباحث للكشف عن العوامل والأسباب التي أدّت إلى حدوث الأخطاء الأسلوبية لدى طلبة المدرسة العربية الحديثة والتعرَّف عليها للإجابة عن تساؤلات البحث، ودلت على أنَّ أهم عوامل وقوع هذه الأخطاء وأسبابها، هي العوامل النفسية مثل: التوتر والتسرَّع، بجانب أثر اللغة الإنجليزية بوصفها لغةَ تدريسٍ، وأثر اللهجات العربية لطلاب العينة، بجانب قلة مواد القراءة من كتب، ومجلات، وصحف عربية، وقلة الزمن المخصص لتعلُّم اللغة العربية. وكان ذلك بالاستدلال عليها خلال تحليل عينيات اختبار الكتابة الذي طبّقته الباحثة على عيّنة من طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي البالغ عدد أفرادها (32) طالبًا وطالبةً اعتمادًا على اختبار في الكتابة الحرَّة، ووضح هذا التحليل أنَّ أهم عوامل وقوع هذه الأخطاء وأسبابها الاختلاط بين اللغتين من حيث الإفراد، والتثنية، والجمع، والتذكير والتأنيث. ولذا الطلبة العرب الذين يدرسون اللغة العربية خارج الدول العربية يواجهون مشكلات تعلم مهارة الكتابة، مما يؤكد وقوعهم في الأخطاء الأسلوبية وضعف حصيلتهم اللغوية في اللغة العربية. ومِن ثَمَّ ساهمت هذه الدراسة في تحديد الطرق الواجب اتباعها لتخفيف هذه الأخطاء في حدها الأدنى بتنفيذ التوصيات التي أوصت بها الباحثة؛ ومنها التوصيات الآتية: ضرورة زيادة عدد السَّاعات المخصَّصة لتدريس اللُّغة العربيَّة لأهميَّتها البالغة للتَّلاميذ، وإن كان ذلك بعمل دروسٍ إضافيَّةٍ خارج الدَّوام المدرسيّ. وعلى مدرسي اللُّغة العربيَّة ترغيب الطُّلَّاب وتشجيعهم على القراءة الخارجيَّة المكثَّفة في الثَّقافة العربيَّة، وذلك تحفيزًا للطُّلَّاب وجعلهم يتعرّضُون للنَّماذج اللُّغويَّة الأصيلة الفنّيَّة الرَّاقية لتقليدها ومحاكاتها، بجانب مساهمة القراءات الخارجيَّة في زيادة الذَّخيرة اللُّغويَّة للطلَّاب

*Al-Ḍ*ād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol8no2.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

وتطويرها. ولا بدَّ لإدارة المدرسة من توفير مادَّةٍ لغويَّةٍ ثقافيَّةٍ عربيَّةٍ من وسائل تعليمية، وكتبٍ، وصحفٍ، ومجلَّاتٍ ثقافيَّة للنَّاشئة، مع تشجيع تلاميذ المدرسة على المشاركة في البرنامج العربيّ القوميّ (تحدّي القراءة)، ولا سيّما أنَّ كلَّ المدارس العربيَّة في ماليزيا مهتمَّةٌ بالمشاركة السَّنويَّة في هذا البرنامج التَّنافسيّ لما فيه من فوائد تتمثَّل في تطوير مهارات النَّشء وتحفيزهم على المنافسة في مجال القراءات الخارجيَّة الثَّقافية العربيَّة. وضرورة زيادة التَّدريبات اللُّغويَّة خارج الزَّمن المخصَّص للدِّراسة، من أجل تعويد الطُّلَّاب على أجواء استخدام الفصحى في أوقات الفراغ، وتأسيس جمعيَّةٍ للغة العربيَّة بالمدرسة لتوفير جوٍّ نشاطيٍّ لاستخدام اللُّغة العربيَّة في المجالات الفنِّيَّة مثل: عقد المسابقات الفنية، والقراءات الأدبيَّة من قصصٍ، وإلقاءٍ شعريٍّ، ودراما، وغيرها من أنشطةٍ، أسوةً بالمدارس العربيَّة في الدُّول العربيَّة.

المصادر والمراجع

ابن دُريد، أبو بكر محمد الحسن، (1984م). **جمهرة اللغة**، مكتبة المثنى، بغداد.

الحربي، محمد بن سلمان مصلح (2012م). الأخطاء الإملائية الشائعة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، **بحث ماجستير منشور**، المدينة المنورة، السعودية.

الحلاق، والهاشمي، على، وعبد الرحمن، (2011م). أثر كل من استراتيجية التعبير الكتابي الموجَّه والمقيَّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، ص 351، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مجلد 38، الأردن.

الحوامدة، وعاشور: محمد، وقاسم، (2003م). فاعلية نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث أساس بمحافظة إربد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 14، العدد 3، البحرين.

خليفة موسى، حامد موسى، (2009م). **علم الدلالة والمعاجم**، مكتبة الرشد للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.

خليفة موسى، حامد موسى، (2009م). **مدخل إلى اللغويات**، مكتبة الرشد للطباعة والنشر، الرياض السعودية.

خليفة موسى، حامد موسى، (2009م). **مناهج البحث العلمي**، مكتبة الرشد للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.

دين، عبد الغني محمد وإبراهيم محمد الدسوقي (2022م).دراسة عن تحليل الأخطاء بعنوان: الأخطاء اللغوية والأسلوبية في الأدعية لدى الماليزيين، **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، مجلد13، عدد:1، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

سمك، محمد صالح، (1974م). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، **مجلة التربية**، جامعة القاهرة، 492

صيني، محمد إسماعيل والأمين إسحق محمد، (1982م). **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**. جامعة الملك سعود.

الطَّويل، عبد الله عبد القادر، (د.ت)، المشكلات اللغوية وتحليلها لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أديامان (التركية) ، كلية العلوم الإسلامية . جامعة أديامان (التركية).

عاشور، راتب قاسم مقدادي، ومحمد فخري (2005م). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد التواب، رمضان، (1997م). **التطور اللغوي مظاهره وعلله**، مكتبة الخانجي، القاهرة.

عبد السلام، أحمد شيخ، (2006م). **علم اللغة التطبيقي**، 87 الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ماليزيا.

عمار، ياسر سلامة، (2012م). أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف السادس، 213 **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط.

فجَّال، عبد الله بن محمود، (2013م). **أثر برنامج تدريب قائم على تنمية المهارات الكتابية لطلاب السنة التحضيرية**، جامعة الملك سعود.

لعوبي، سهام. (2021م). **الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ أسبابها وسبل علاجها**. Aleph. 8(1): 273-288.

نصر، حمدان علي، (1995م). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنسائ والمراقبة في مواقف الكتابة التعبيرية، **مجلة جامعة دمشق**.

وادي حسن. (2008م). خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع أساس بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

يوسف، محمد، (2017م). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساس بدبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد 1، العدد،11، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.