تحليل الأخطاء الصّرفيّة للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغويّة

د. سهى نعجة
أستاذ مشارك
الجامعة الأردنيّة

جميلة أبو مغنم
محاضرة غير متفرغة
الجامعة الأردنية

بِسْمِ اللهِ الرَحْمَنْ الرَحِيمْ

ملخص البحث

هدف البحث إلى الوقوف على أثر الخطأ الصرفيّ في المنظومة اللغويّة، واستبصار أوجه تقاطع الخطأ في النظام الصرفيّ مع المستويات اللغوية (الصوتية، والنّحويّة، والدّلاليّة، والمعجميّة، والإملائيّة)، فبيّن أوجه الالتقاء بين علم الصرف والمستويات اللغويّة: الصّوتيّة، والنّحويّة، والدّلاليّة، والمعجميّة، والإملائيّة، ثم عرض أمثلة للأخطاء التي تشكل قاسما مشتركا بين المستوى الصرفي وغيره من المستويات اللغوية؛ ممثّلا على تأثير الخطأ الصرفي في النّظام اللغوي.

واستفاد البحث من منهج تحليل الأخطاء في توصيف الاخطاء، وتصنيفها، وتفسيرها، وتوصّل إلى أنّ كل خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفي، وأنّ الخطأ الصرفي يؤدي إلى أخطاء في المستويات اللغوية الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية والإملائية، وأنّ الأخطاء الصرفية وتقاطعاتها اللغوية تعزى إلى تداخل اللغة العربية نفسها، وإلى التداخل اللغوي، أو النقل السلبي من اللغة الأم، وأنّ بعض الأخطاء الشائعة قاسم مشترك بين أبناء اللغة العربية ومتعلميها من الناطقين بغيرها كأخطاء الإعراب، وإهمال همزة القطع، وأنّ بعض الأخطاء تقع نتيجة اتباع أساليب تقليدية في تدريس القضايا الصرفية، والتدريب الآلي على القواعد اللغوية، وينتج عن ذلك حفظ الطلاب لعدد من

الموضوعات الصرفية من غير فهم معناها، وأنّ لمنهج تحليل الأخطاء أثرا مفصليّا في تعرف الأخطاء اللغوية، وتعرف مصادرها اللغوية، وغير اللغوية.

وأوصى البحث بضرورة تدريس الأنظمة اللغوية من منظور تكاملي، حيث تقدم القاعدة في مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والإملائية، وعدم فصل مستوى عن الآخر، وتكثيف تدريبات الاشتقاق والتوليد، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير؛ لأنها تحتل نسبة عالية من أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. كما أوصى بدراسة أوجه الاتفاق والافتراق بين أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وأخطاء أبناء اللغة؛ لأن بعض الأخطاء تشكل قاسما مشتركا بين المتعلمين، وتقديم الموضوعات الصرفية وظيفيا، وفقا لأساليب تربوية حديثة، والابتعاد عن الأساليب التقليدية، ومراعاة التدرج والشيوع في تدريسها، وبإجراء المزيد من الدراسات حول أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، لتذليل الصعوبات التي تواجههم وتحول دون تحقيق أغراضهم.

مدخل:

يمثّل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديا كبيرا، لما للعربيّة من خصائص تتباين عما عهده المتعلم في لغته الأمّ، ولا سيما طبيعتها الاشتقاقية، وقد نجم عن هذه الخصيصة كثرة الأخطاء الصرفية في كتابات الطلبة، مما يشكل عائقا يحول دون قدرة المتعلم على السيطرة على زمام اللغة؛ فالخطأ في النظام الصرفي أشد وقعا على النفس، وأكثرها إيلاما، لأنه يذهب بالمعنى المقصود، ويصرف الذهن إلى غير الهدف المنشود؛ فهو خطأ يرتكب في مادة اللغة وبنيتها الأساسية، فيولّد حالة من الخطأ المركب، إذ قد يترتب عليه أخطاء متعددة في النظام اللغويّ بمستوياته الأربعة: الصّوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، لذا عني البحث بتحديد الأخطاء الصرفية الكتابية لدى الناطقين بغير العربية، وتحليلها في ضوء علم اللغة التطبيقي، وبيان أثر الخطأ الصرفي في مستويات اللغة (الصوتية، والنحوية، و الدلالية، والمعجمية، والإملائية.

ويستثمر البحث منهج تحليل الأخطاء في وصف الأخطاء، وتصنيفها، وتفسيرها قصد استيضاح آثار قصور المعرفة بالنظام الصرفي في المستويات اللغوية (الصوتية، والنحوية،

والدلالية، والمعجمية، والإملائية)؛ فقد يخطئ المتعلم في التمييز بين الفعل واسم الفاعل في جملة (هؤلاء لاعبوا الفريق الفائز)، وهو يقصد: (هؤلاء لاعبو الفريق الفائز)،حيث يختلط على الطالب في المستوى الصرفي اسم الفاعل (لاعِب) بالفعل (لاعَب)، ويترتب عليه خطأ نحوي، ففي الجملة الأولى (لاعبوا) فعل ماض و(الواو) ضمير الفاعل و(الفريق) مفعول به، ويكون ضبط الجملة، هكذا:(هؤلاء لاعَبُوا الفريقَ الفائزَ). أما في الجملة الثانية ف (لاعبو) ليست فعلا بل اسم فاعل جاء على صيغة جمع المذكر السالم، وهي خبر المبتدأ، و(الفريق) مضاف إليه، ويكون ضبط الجملة: (هؤلاء لاعِبُو الفريقِ الفائز). ويترتب على هذا الخطأ خطأ صَوتيّ في نطق الحركات، بالإضافة إلى الخطأ الدلالي؛ ف(لاعَبوا) تختلف في دلالتها عن (لاعِبُو)، أما الخطأ الإملائي فيتمثل في الاضطراب بين الاسم والفعل عند إلحاق الألف الفارقة، فلربما ألحق الألف بالاسم وحذفها من الفعل.

ومثال ذلك أيضا الخلط عند كتابة (التاء) و(الهاء) في آخر الكلمة مثل: "عامِلة" و "عامَلَه"، فالأولى اسم يدل على مؤنث عامل، أما الثانية فيمكن أن تكون فعلا ماضيا (عامَلَه)، أو فعل أمر والهاء ضمير المفعول به (عامِلْه)، ويمكن أن تكون اسما و الهاء مضاف إليه "عامِلُهُ".

ويتضح من ذلك أن الخطأ الصرفي الواحد يترتب عليه أخطاء في المستوى الصوتي، والنحوي، والدلالي، والإملائي، وأخيرا خطأ تداولي استعماليّ يصرف الكلام عن وجهه المقصود، وهذا يستدعي أن تفرد الأخطاء الصرفية بدراسةٍ تبحث في ماهيتها، وأسبابها، وأثرها في النظام اللغويّ.

منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis)

ظهر في أوائل السبعينات من القرن الماضي منهج تحليل الأخطاء، وهو "قسيم التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية بل هو تحليل تقابلي، ولكنه تحليل بَعْديّ يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الأجانب، وتفسيرها وردّها إلى أسبابها الحقيقة، سواء أكانت تلك الأخطاء ناتجة من التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف أم ناتجة

من القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية، أم بتأثير عوامل غير لغوية"[١]، فهذا المنهج يستقري الأخطاء اللغوية ويردها إلى أسبابها المختلفة.

وقد كان للمدرسة المعرفية بقيادة تشومسكي (Chomsky) دور فعال في نشوء هذا الاتجاه؛ حيث قَلّلت هذه المدرسة من أهمية اللغة الأم، وأثرها في تعليم اللغة الثانية، وذهبت إلى أن متعلم اللغة الثانية لا بد من أن يمر بمراحل متعددة كما يمر بذلك الطفل الذي يكتسب لغته الأم[٢]. وأدّت هذه النظرة الجديدة للأخطاء اللغوية، بوصفها جزءا من العملية التعليمية إلى ظهور مصطلح اللغة المرحلية (Interlanguage)؛ فالدارس يساهم مساهمة فعالة خلاقة في تعلم اللغة عن طرق التفاعل مع البيئة اللغوية التي تتضمن لغته الأم واللغة الأجنبية، ويُنشئ بطريقة منطقية ومنتظمة عن طريق التجربة والخطأ نظاما لغويا خاصا به في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة يكون وسطا بين اللغتين، ويقترب تدريجيا من اللغة الأجنبية السليمة كما يتكلمها أهلها، ولقد أطلق "سلنكر"(Selinker) على هذه اللغة الوسط اسم اللغة الوسيطة[٣].

ويسير منهج تحليل الأخطاء في ثلاث خطوات[٤] هي:

١- تعرّف الخطأ: ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.

٢- توصيف الخطأ: ويكون ببيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها. ويتجه وصف الأخطاء في الأغلب إلى أنواع أربعة، هي: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح[٥].

٣- تفسير الخطأ: أي بيان العوامل التي أدّت إلى هذا الخطأ، و المصادر التي يعزى إليها، ومن ثم تصحيح هذا الخطأ، وذكر الصواب.

ويردّ اللغويون الأخطاء في هذا المنهج إلى مصادر متعددة سواء أكانت لغوية أم غير لغوية؛ فمنها ما سببه التدخل من اللغة الأم، ومنها ما مبعثه اللغة الهدف نفسها، وبعضها راجع إلى طبيعة الظروف التعليمية، أو طبيعة المتعلم نفسه واستراتيجياته في التعلم، فكانت بذلك

نظرتهم إلى مصادر الخطأ أشمل منها في التحليل التقابلي، أما مصادر الخطأ كما يراها دعاة هذا الاتجاه فهي:

أولا: التدخل (النقل عن اللغة الأم).

تتسم المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية بالنقل الكثير من اللغة الأم، وهو ما يسمى "بالتدخل"(Interference) ؛ فيسقط المتعلم نظام لغته الأم على اللغة الهدف، ومثال ذلك قول الطالب العربي في مراحل دراسته للغة الإنجليزية:

The lions are wild animals

بدلا من الجملة الصحيحة:

lions are wild animal

وذلك لأننا نقول في اللغة العربية: (الأُسود حيوانات بريّة)، مستخدمين أداة التعريف مع اسم الجمع حتى عندما تكون دلالته على الجنس بأكمله، بينما لا تستخدم هذه الأداة في مثل هذه الجمل في اللغة الإنجليزية فينقل الطالب الصيغة العربية كما هي إلى اللغة الإنجليزية[٦].

ثانيا: أخطاء في اللغة الهدف:

فقد وجد كثير من اللغويين أن النقل من اللغة الأم ليس السبب الرئيس للأخطاء، فثمة أخطاء يرتكبها المتعلم بعد أن يكتسب المتعلم جزءا من النظام اللغوي في اللغة الهدف، فهي أخطاء سببها اللغة الثانية نفسها، وتتغير طبيعة هذه الأخطاء في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة الثانية، وتعزى هذه الأخطاء إلى الأسباب الآتية:

أ – التعميم: وهو" استراتيجيّة مهمة وسائدة في التعليم البشري. إذ إنه يعني استنباط أو صياغة قانون أو قاعدة أو نتيجة من ملاحظة أمثلة خاصة"[٧]. وتشمل الحالات التي يعمم فيها الدارس قاعدة لغوية في اللغة الهدف، كجمع كلمة (مَدْرَسَة) على (مَدْرَسَات) في اللغة العربية قياسا على جمع المؤنث السالم (القياسي)، أو أن يأتي المتعلم العربي بالفعل (comed) على أنه ماضي الفعل (come) بدلا من (came) في اللغة الإنجليزية.

ب– الجهل بالقاعدة وقيودها:

وهي أخطاء ناجمة عن تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعا من التعميم أو النقل أو القياس الخاطئ. و مثال ذلك عدم كسر الفعل المضارع المجزوم المتبوع بساكن مثل (أل) التعريف، جهلا بقاعدة التخلص من الساكنين، مثل:

– لم يحضرْ المعلم أو – افتحْ الكتاب

ج– التطبيق الناقص للقاعدة:

وهو تطبيق جزئي للقاعدة، حيث استدخل المتعلم جزءا من القاعدة، وتمكّن من تطبيقه إلا أنه لم يُلِمَّ بالقاعدة من جوانبها كافّة، وتُمَثّل هذه الأخطاء تطورا في تعلم القواعد المطلوبة لأداء جمل صحيحة، ومن أمثلة ذلك قول المتعلمين:(قابلتُ الطالباتَ)، فضبط المفعول به بالفتحة، وهذا دليل على أنه يعرف قاعدة المفعول به، إلا أنه يجهل أن جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة نيابة عن الفتحة.

ثالثا: بيئة التعلم (الافتراضات الخاطئة أو الأخطاء التطورية):

بيئة التعلم هي المصدر الثالث من مصادر الخطأ، وتشير كلمة البيئة إلى الفصل الدراسي، ومادة التعلم، و المدرس، و الموقف الاجتماعي، فقد تؤدي بيئة التعلم بالدارس إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة، وهو ما يسميه ريتشاردز (**Richards**)"المفاهيم الخاطئة "؛ لأن الطلاب كثيرا ما يقعون في أخطاء ترجع إلى الشرح الخاطئ الذي يقدمه المدرس، أو تقديم بعض التراكيب أو الكلمات في الكتاب المقرر بطريقة خاطئة، أو لأن نمطا ما قد استظهره الدارسون جيدا في التدريبات ولم يوضع في سياق مناسب[٨].

رابعا: استراتيجية الاتصال:

وهي " التوظيف الواعي للعمليات الشفوية وغير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال"[٩] ، فقد يستخدم المتعلم لغة الجسد للتعبير عن غايته، أو يستعين بمن يساعده في توصيل فكرته، وقد يلجأ

أحيانا إلى لغته الأم لإنقاذ الموقف. وتصنف استراتيجيات الاتصال إلى أنواع ثلاثة: جيدة، ومحايدة، ورديئة. إذ تتمثل استراتيجيّة الاتصال الجيدة في محاولة المتعلمين استنباط القواعد بأنفسهم، أما المحايدة فتتمثل في صياغة أشكال لغوية عن طريق التخمين، وتكوين عبارات، أو تراكيب في الذهن قبل النطق بها، بينما يلجأ المتعلم لاستراتيجية الاتصال الرديئة (السلبية)؛ حتى يتجنب إظهار نفسه بمظهر العاجز عن التعبير(١٠)، ومن أهمها:

أ- التحاشي: فقد يتحاشى المتعلم كلمة بعينها لأنّه غير قادر على الإتيان بالكلمة الصحيحة، أو لصعوبة نطق صوت من أصواتها، وقد يتحاشى موضوعا برمته، ومثال ذلك تجنب الحديث عما وقع في الأمس إذا كان لا يتقن الزمن الماضي.

ب- استعمال الأنماط الجاهزة: وهي عبارات تحفظ عن ظهر قلب لاستخدامها في السياق المناسب، مثل الأنماط الجاهزة التي تقدم في كُتَيِّبات للسائحين، وتضم مئات من هذه الجمل بما يناسب كثيراً من المواقف، كالجمل المستخدمة للتحية، أو الاستفسار عن مكان ما، أو طلب الخدمة.

ج- اللجوء إلى المصدر الأصلي: وهي من استراتيجيات الاتصال الشائعة؛ فالدارسون حين يتعثرون في كلمة أو عبارة يطلبون المساعدة من متحدث أصلي أو يلجؤون إلى تخمين محتمل، ثم يسألون للتثبت من تخمينهم، وقد يختارون البحث عن الكلمة أو العبارة من القاموس الثنائي.

د- التحول من لغة إلى لغة أخرى: إذ قد يلجأ المتعلم إلى هذه الاستراتيجية عندما تفشل الاستراتيجيات السابقة، فقد يستعمل لغته الأصلية سواء أكان محدثه يفهمها أم لا، وقد يسمح بتسريب كلمة أو اثنتين من لغته الأم على أمل أن يفهم السامع فحوى الرسالة التي يريد التعبير عنها(١١).

خامسا: التركيب الانفعالي للدارس:

ويقصد به الصفات الشخصية للمتعلم، كأن يكون من النوع الحريص المفكر، أو الجريء المغامر، أو المنفتح أو المنغلق على نفسه، وغير ذلك مما تتصف به شخصيات

الدارسين، التي تؤثر على نوعية الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها وعددها[١٢]. إذ نلحظ مثلا أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم الجريء المنفتح أكثر من أخطاء المتعلم الخجول المنغلق على نفسه؛ ذلك أن الأول أكثر استخداما للغة، فتنكشف للمعلم نقاط القوة والضعف لديه أكثر من زميله الخجول.

و لعل المثال الآتي يبيّن منهجية تحليل الأخطاء في تفسير الخطأ اللغوي:

* (ذهبت إلى المركز اللغة العربية).

– موضع الخطأ: المركز.

– تصنيف الخطأ: خطأ نحوي مُتَعلّق بإدخال (ال) التعريف على المضاف إضافة معنوية.

– توصيف الخطأ: خَرْق قاعدة المضاف إضافة معنوية؛ فقد أضاف(ال) التعريف إلى المضاف الواجب أن يكون نكرة.

– تفسير الخطأ: السبب في اجتراح هذا الخطأ هو زيادة عنصر (ال التعريف مع المضاف)، وسببه الجهل بالقاعدة وقيودها، ويعد هذا الخطأ من الأخطاء التي تنبع من اللغة الثانية نفسها، وليس سببه النقل السلبي من اللغة الأم، فظاهرة الإضافة التي أخطأ فيها المتعلم تحكمها قواعد النحو في اللغة العربية التي تقتضي تنكير المضاف إضافة معنوية.

– تصويب الخطأ: (ذهبت إلى مركز اللغة العربية).

وثمة فوائد نظرية، وأخرى عملية لمنهج تحليل الأخطاء، فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير " النقل " من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خَطَأَها، ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة الأجنبية؛ إذ يكشف عن كثير من الكليات اللغوية * . وعلى الجانب العملي يساعد تحليلُ الأخطاءِ المدرسَ على تغيير طريقته، أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه. وتكمن أهميته الكبرى في التخطيط للمقررات الدراسية، والمقررات العلاجية وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين في أثناء العمل[١٣].

و على الرغم من محاولة اللغويين التطبيقيين البحث عن مصادر الخطأ المتعددة، إلا أن منهجهم لم يخل من الانتقادات، ومنها:

١ – التركيز على أخطاء الدارسين، وإغفال التراكيب الصحيحة؛ لذلك ينبغي في ملاحظتنا للأخطاء وتحليلها ألا نغرق في التركيز عليها، وألا نغض الطرف عن قيمة التعزيز الإيجابي للاتصال الواضح الحر.

٢– الإفراط في التركيز على ما ينتجه المتعلم، ذلك أن اللغة حديث، واستماع، وكتابة، وقراءة، ولا يقل فهم اللغة أهمية عن إنتاجها، ونظرا لما تتسم به المادة المنتجة من سهوله التحليل فإنها تصبح مطية الباحثين، غير أن فهم الكلام لا يقل أهمية عنها في التوصل إلى إدراك عملية اكتساب اللغة الثانية. فقد تبين أن تحليل الأخطاء قد فشل في تفسير ظاهرة التحاشي، فقد نظن أن الدارس الذي يتحاشى لسبب ما استخدام صوت، أو كلمة، أو تركيب،لا يواجه مشكلة في هذه العناصر[١٤].

٣– لا يقدم تحليل الأخطاء صورة منظمة وتصورا واضحا للغة الدارس، وإنما هو مؤشر لما استطاع أن يكتسبه من اللغة، وليس مؤشرا مطلقا لطريقته في استخدامها[١٥].

الخطأ اللغوي

يمثل تعلم اللغة الثانية تحديا كبيرا، لما يكتنف هذه العملية من صعوبات تتعدد أسبابها، لذا غدت دراسة أخطاء المتعلمين من القضايا التي تحظى باهتمام اللغويين؛ فقد "أدرك الباحثون في اللغة الثانية، ومعلّموها أن الأغلاط التي يقع فيها المتعلم في أثناء بنائه نظاما جديدا للغة ينبغي أن تحلل بعناية، إذ قد يجدون فيها تفسيرا لعملية اكتساب اللغة الثانية "[١٦]. ويميز المشتغلون في ميدان تعليم اللغة الثانية بين مصطلحي الأخطاء اللغوية (**Errors**) والأغلاط (**Mistakes**)، فالخطأ اللغوي كما يرى رشدي طعيمة: "انحراف عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة"[١٧]. أي مخالفة متعلم اللغة الثانية قواعد هذه اللغة أو خرمها، في مستوياتها الصوتية،أو الصرفية، أو النحوية، أو الدلالية، لأسباب متعددة، وتزيد الأخطاء في المراحل الأولى من تعلم اللغة، ثم تتناقص تدريجيا كلما تمكّن المتعلم من نظام اللغة الثانية. أما الأغلاط (**Mistakes**) فهي "مصطلح يشير إلى خطأ أدائي،

قد يكون تخمينا عشوائيا أو "هفوة " تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والناس جميعا يقعون في أغلاط، في لغتهم الأولى أو في اللغة الثانية، وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها، إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يعتور عملية إنتاج الكلام؛ كالتردد، أو زلة اللسان، أو العبارة العشوائية الخاطئة نحويا"(١٨).

وعلى هدي هذا التوضيح نفهم أن الأخطاء مخالفات لغوية ناتجة عن نقص في معرفة النظام اللغوي، أي أنها أخطاء قدرة، لأن المتعلم لم يعرف النظام اللغوي في اللغة الهدف معرفة جيدة تحول دون اجتراح الأخطاء، أما الأغلاط فهي مخالفات لغوية سببها "الظروف التي تحكم الكلام من خجل، أو مرض، أو خشية، أو عدم معرفة كاملة بموضوع الحديث وغير ذلك"(١٩)، كما أنها تقع في منطوق أبناء اللغة ومتعلميها.

وثمة مواصفات للاستجابة اللغوية حتى تُعَدَّ خطأ، منها(٢٠):

– مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة عن الطالب لما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة.

– عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.

– تكرار صدور هذه الاستجابات، فما يصدر مرة واحدة لا يُعَدّ خطأ، وإنما يُعَدّ زلة أو هفوة.

أولا: الأخطاء اللغوية بين أبناء اللغة و الناطقين بغيرها.

أ– أخطاء الأداء (أخطاء أبناء اللغة):

تفترق أخطاء أبناء اللغة عن أخطاء متعلميها من الناطقين بغيرها، وهذا يفضي بنا إلى التمييز بين نوعين من الأخطاء: أخطاء القدرة (Competence)* ، وأخطاء الأداء (Performance)* ؛ إذ تعرف أخطاء أبناء اللغة (بأخطاء الأداء)؛ "حيث تَحدُث عادة لأسباب فيزيقية، كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشكّ، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلّات اللسان، وفي الحذف، والنقل، والتكرار، وفي تغيير خطة الكلام بأن نبدأ تركيبا ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر"(٢١). أما أخطاء متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها فهي (أخطاء قدرة(بمعنى أنه تعوزهم المعرفة بنظام اللغة الهدف لتعصمهم من الوقوع في الخطأ.

ولعلّ أبناء العربية يجترحون الأخطاء بنوعيها: أخطاء الأداء، وأخطاء القدرة؛ ذلك أنهم يقعون في أثناء إنتاجهم للغة العربية الفصحى في أخطاء تلتقي إلى حد ما مع متعلمي العربية من الناطقين بغيرها ؛ لأن اللغة العربية الفصحى في أوضاعها التي رسمها النحويون واللغويون _وإن قاربت اللهجات المحكية في بعض عناصر مستوياتها، معجما ومبنى وتركيبا _ ليست اللغة الأم للعربي المعاصر، فما يكتسبه في سنواته الست الأولى _في الغالب_ لهجة خاصة قد تداخلها عناصر فصيحة، ولعل من أقرب الأدلة على أن العربية ليست سليقة في العربي المعاصر أن الذين يخطئون لا يتنبهون إلى أخطائهم [٢٢]. وترجع أخطاء أبناء العربية إلى مصادر عديدة، نسوق منها:

١- الازدواجية: وهي ظاهرة لغوية تعني وجود مستويين لغويين داخل اللغة نفسها، كالفصحى والعامية في اللغة العربية، ومن أبرز صورها:

أ- التسكين: كان الجو بارد (باردا)

ب- إلزام جمع المذكر السالم الياء: جاء المعلمين (المعلمون)

ج- وإسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة: الطالبان يشاركا في جمع التبرعات.(يشاركان)

وتؤثر الازدواجية على متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها كتأثيرها على أبناء اللغة، فقد كشفت استبانة قام بها فواز أحمد طوقان(١٩٩٨) على متعلمي العربية الفصحى في الأردن والبحرين أن ثلاثة أرباع العينة المدروسة وجدت في الازدواجية اللغوية عاملا مثبطا صرفهم عن استكمال الدراسة، كما بينت أن ٦٩.٧٤ % من أفراد العينة اعتبروا التفاوت بين النمطين اللغويين _ الفصحى و العامية _ سببا رئيسا وراء توقفهم عن دراسة الفصحى[٢٣].

٢- أخطاء تنجم عن المبالغة في التصحيح: وذلك أن الطلبة يدركون بعض الأخطاء التي يقعون فيها، مثل عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع، أو إهمال نقطتي التاء، أو إسقاط الألف الفارقة، فيدفعهم ذلك إلى المبالغة في التصحيح، بأن يجعل همزة الوصل همزة قطع،أو أن يكتب الألف الفارقة بعد الواو الأصلية، أو حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المنصوب، فيعامله معاملة الفعل المضارع المجزوم.ومثال ذلك:

– يحتفل المواطنون بيوم الإستقلال.(الاستقلال)

– ترشيد الطاقة وتوفير المياة. (المياه)

– يدعوا المؤمن ربه.(يدعو).

– عليك أن تسعَ لتحقيق أهدافك . (تسعى)

وهذا النوع من الأخطاء يقع فيها متعلم اللغة أيضا، ذلك أنه يسعى إلى تجنب الأخطاء فيبالغ في تصحيحها، ومثال ذلك أن اكتب طالب صيني:

– أشكرهم شكرا جزيرا.(جزيلا)

فهذا خطأ من قبيل المبالغة في التصويب، إذ ينطق الصينيون عادة حرف اللام بدلا من حرف الراء؛ لأن حرف الراء غير موجود في اللغة الصينية، فبالغ الطالب في تجنب هذا الخطأ، وجعل حرف اللام راءً[٢٤].

٣– أخطاء من أثر الترجمة: ومن مظاهرها:

١– إضافة أكثر من مضاف إلى مضاف إليه واحد. كالقول:

– احتدام واشتداد القتال. والصواب " احتدام القتال واشتداده–

٢– الترجمة الحرفية، ومثال ذلك:

– أن يقول (أثّر على) بدلا من (أثر في) وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية (effect on)

٣– تأخير الفاعل وتقديم ضميره عليه، كالقول:

– في مقابلة معه على قناة الجزيرة، قال وزير الدفاع ....

٤– رسم الحروف في اللغة العربية، ومنه محاكاة المنطوق : كما في:

– ف (هذان) تصبح (هاذان)

٥ – أخطاء سببها طريقة التدريس، كطريقة تقديم الأمثلة التوضيحية للقاعدة النحوية، والتزام الترتيب الشكلي الآلي للجملة العربية،التي لا نجدها على النحو نفسه فيما نقرأ أو نكتب، ومثال ذلك الخطأ في ضبط اسم إن حين يتأخر، كما في المثال الآتي :

– يبدو أنّ في الأمر شيئ. (شيئا) [٢٥].

ب– أخطاء القدرة (أخطاء متعلمي اللغة):

تنتج أخطاء متعلمي اللغة الثانية (أخطاء القدرة)عن عدم استدخال نظام اللغة الهدف على نحو صحيح، حيث تتم عملية التعلم بطريقة جزئية، ففي كل مرحلة من مراحل التعلم يستدخل المتعلم شيئا من اللغة الثانية، وتستمر الأخطاء بأشكال وصور مختلفة إلى أن يتمكن تمكنا تاما من النظام اللغوي.

ولقد بينا –كما سبق – أهم مصادر الخطأ لدى متعلمي اللغة الثانية في معرض الحديث عن خطوات منهج تحليل الأخطاء، وتجدر الإشارة إلى أن الأخطاء اللغوية تكتسب سمات خاصة في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة، وهي أربع مراحل[٢٦]:

أ – المرحلة الأولى: تمثل "مرحلة الخطأ العشوائي"، إذ تتسم بالتجريب، والتخمين غير الدقيق، وعدم القدرة على الاطراد في التعبير عن المعنى الواحد.

ب – المرحلة الثانية: تتسم بأن المتعلم قد بدأ يكتسب نوعا من الاطراد في إنتاج اللغة، وهو لا يزال غير قادر على تصحيح الأخطاء إذا لفته إليها أحد، ومن ثم فإن هذه المرحلة تتسم بتحاشي التراكيب و الموضوعات التي يعجز المتعلم عن التعبير عنها.

ج– المرحلة الثالثة (مرحلة الانتظام): يستطيع المتعلم فيها أن يُظهِر مزيدا من الاطراد في إنتاج اللغة، وأهم فرق بين المرحلة الثانية والثالثة أن المتعلم يستطيع أن يصحح أخطاءه حين يلفته إليها أحد وإن بالإشارة.

د– المرحلة الرابعة (الأخيرة): هي مرحلة الاستقرار في تطور أنظمة اللغة المرحلية، وفي هذه المرحلة تقل أخطاء الدارس، إذ يسيطر على نظام اللغة حتى إنه لا يجد مشكلة في التعبير عن المعاني، كما تبدو طلاقته اللغوية دون عائق.

وتتميز هذه المرحلة بقدرة المتعلم على تصحيح نفسه، إذ إنّ النظام اللغوي قد اكتمل لديه، حتى إنه ليستدرك الأخطاء القليلة التي يقع فيها، ويصححها دون أن يلفته إليها أحد، كما يكون قد استقر لغويا فلا تصدر عنه إلا أخطاء طفيفة لعدم الاهتمام بها.

وينبغي أن نفرق بين الأخطاء الظاهرة (أخطاء على مستوى الجملة)، والأخطاء غير الظاهرة(أخطاء على مستوى الخطاب)؛ فالأخطاء الظاهرة هي التي لا تتفق والقواعد النحوية على مستوى الجملة، أما الأخطاء غير الظاهرة فهي تراكيب صحيحة نحويا على مستوى الجملة، ولكنها غير مفهومة داخل سياق الاتصال، فعبارة: "أنا بخير، شكراً" صحيحة نحويا على مستوى الجملة، ولكنها خطأ واضح إذا قيلت ردا على السؤال: " من أنت؟"[٢٧].

وقد تصلح الخطط التي يضعها اللغويون التطبيقيون لعلاج أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها لعلاج أخطاء أبناء اللغة أنفسهم، ذلك أنهم يقعون في أثناء إنتاجهم للغة العربية الفصحى في أخطاء تتقاطع إلى حد ما مع أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها؛ كالأخطاء الناجمة عن الازدواجية اللغوية * ، أو عن طبيعة اللغة العربية نفسها، فهي غنية بقواعدها، وفروعها اللغوية، مما يوقع الدارسين في الخطأ واللبس، وكذلك الظروف الخارجية التي قد تؤثر على العملية التعليمية. وبذلك تشكل بعض الأخطاء قاسما مشتركا بين المتعلمين من أبناء اللغة ومتعلميها.

وتنبغي الإشارة إلى أنه يمكن تذليل الصعوبات التي تواجه الدراسين من أبناء اللغة والناطقين بغيرها، بانتهاج خطط وقائية، فالأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللغة الأولى أو الثانية لها دَور مهمٌ في تسهيل اكتساب اللغة.

ثانيا: الخطأ الصرفي:

اللغات الإنسانية لغات مركبة من عدد من المستويات اللغوية، ولن يتحقق اكتساب اللغات إلا بتعلم تلك المستويات مجتمعة. واللغة العربية شأنها في ذلك شأن اللغات الإنسانية تأتلف من عدد من المستويات اللغوية، ولن يكتسبها متعلموها على الوجه الصحيح إلا باستدخال أنظمتها كافة.

ويشكل المستوى الصرفي بعدا خاصاً في اللغة العربية؛ إذ يضفي عليها سمة جعلتها تنماز عن غيرها، ولاسيما خصيصتها الاشتقاقية.

ولا شك في أنّ الخطأ في المستوى الصرفي ليس كغيره من الأخطاء؛ فهو خطأ مفصلي، إذ يترتب عليه أخطاء متعددة في المستويات الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية والإملائية، فالصرف بؤرة النظام اللغوية ونقطته المركزية.

والخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق، واللواحق، والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، ناهيك عن الخطأ في عمليات الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها. و يقود هذا الخطأ إلى ضعف في النظام اللغوي برمته، مما يعيق عملية الاتصال والتواصل التي ينشدها المتعلم من تعلم اللغة العربية.

وعلم الصرف علم دقيق الصنعة، لم يأمن من اللبس والزلل فيه أحد، حتى من انصرفوا للاشتغال به، قال ابن عصفور(ت٦٦٩هـ): "والذي يدل على غموضه، كثرة ما يوجد من السقطات فيه، لجلة العلماء، ألا ترى ما يحكى عن أبي عبيد، من أنه قال في مندوحة من قولك: "مالي عنه مندوحة"، أي متسع: إنها مشتقة من انداح، وذلك فاسد لأن (انداح): (انفعل) ونونه زائدة و(مندوحة): (مفعولة)، ونونه أصلية؛ إذ لو كانت زائدة لكانت (منفعلة) وهو بناء لم يثبت في كلامهم، فهو على هذا مشتق من (الندح)، وهو جانب الجبل وطرفه، وهو إلى السعة"[٢٨].

فإذا كان هذا حال أبناء العربية بله المتخصصين منهم يخطئون في ضبط الكلمات وتصرفيها و اشتقاقها، فما بالنا بأولئك الذي استقر في أذهانهم نظام لغوي تحكمه قوانين مغايرة لما في العربية!!

والأخطاء الصرفية سبب في وقوع المتعلم في أخطاء صوتية، ونحوية، ودلالية وإملائية، فلو لم يرتكب المتعلم خطأ صرفيّا لقلت نسبة الأخطاء في المستويات اللغوية الأخرى؛ فلو تأملنا الجملة الآتية: لترمي الكرة عاليا (يا سعيد) لوجدنا فيها خطأ صرفيّا، ذلك أنّ الفعل (ترمي) فعل معتل ناقص، والواجب حذف حرف العلة إذا كان مجزوما. وكتابته على هذه الصورة يجعل الأمر يلتبس على القارئ فيظن أن الياء المثبتة في الفعل هي ياء المخاطبة،

بينما يتمثل خطأ إملائي في إثبات الياء بدلا من الكسرة. وهكذا يتضح أن الخطأ الصرفي خطأ محوري، لأنه خطأ يرتكب بحق الكلمة مما يؤدي إلى إفساد المعنى، و يؤثر تأثيرا بينا على النظام اللغوي العربي كاملا، وهو خطأ يتقاسمه أبناء العربية ومتعلّموها من الناطقين بغيرها، وهذا يستلزم منا أن نعيد النظر في تحليل الأخطاء اللغوية، وآلية علاجها والخطط المتبناة للحد منه.

أسباب الأخطاء الصرفية:

يقع متعلم اللغة الثانية في أخطاء لغوية وغير لغوية، ووقوعه في هذه الأخطاء ظاهرة طبيعية، لأنه لا يمكن له أن يستدخل النظام اللغوي للغة الثانية دفعة واحدة، بل تمر عملية تعلم اللغة في مراحل متعددة، تختلف طبيعة أخطائه فيها من مرحلة إلى أخرى[٢٩].

وتشكل الأخطاء الصرفية نسبة كبيرة من مجموع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم؛ نظرا لطبيعة اللغة العربية، فهي لغة تصريفية اشتقاقية، تمثل الصيغة الصرفية فيها أساسا لتوليد الكلمات بما يحتاجه السياق، ثم تنتظم هذه الصيغ في تركيب نحوي لتحقيق غرضها الدلالي، لتتجلى في صورة منظورة تتجسد في الرسم الإملائي.

وقد يتعثر المتعلم في أثناء اكتساب اللغة، فيجترح الأخطاء اللغوية وغير اللغوية وهي ظاهرة طبيعية، أما ما يُرتكب من أخطاء على المستوى الصرفي فأسبابه عديدة، لذا لابد قبل النهوض بوضع الحلول المناسبة من أن نتعرف أسباب هذه الأخطاء.

و يمكن أن نرد أسباب الأخطاء الصرفية إلى مصدرين رئيسين: أخطاء مبعثها طبيعة النظام اللغوي في اللغة العربية، وأخطاء ترجع إلى الظروف المحيطة بعملية تعليم اللغة؛ إذ ترجع بعض الأخطاء إلى أن النظام اللغوي في العربية مترابط على نحو تراكمي، فالخطأ في مستوى واحد يقود في طبيعة الحال إلى أخطاء في المستويات الأخرى، ولاسيما بين بابي الصرف والنحو، فالعلاقة بينهما وطيدة، وكثير من القضايا يتنازعها العلمان، كالتذكير والتأنيث، والجموع، واللازم والمتعدي، ولن يتمكن المتعلم من القاعدة النحوية إلا بعد أن يدركها من ناحية صرفية. والصرف من العلوم التي لا تقوم لها قائمة دون الاتكاء على معطيات علم الصوت من إعلال، وإبدال، وإدغام وغيرها، وهذا يستدعي أن يتمكّن المتعلم من المستويات على حد سواء حتى يكتسب اللغة.

كما ترجع بعض الأخطاء إلى تعدد الأبواب والقضايا في المستوى الصرفي، مما يجعل المتعلم غير قادر على الإلمام بالقاعدة الواحدة من جوانبها كافّة، ومثال ذلك الجموع في العربية فهي على ثلاثة أنواع: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير، وهذا الأخير تتعدد أنماطه و أنواعه، مما يجعل المتعلم في حيرة من أمره.ومن الأخطاء ما يكون مبعثها طبيعة المنهاج المعتمد لتعليم اللغة، حيث تقدم اللغة كما لو كان المتعلمون من أبنائها، دون مراعاة لخصوصية تعليم اللغة الثانية، إذ لم يتم اختيارها وفق أسس تربوية ونفسية، فتقدم الأبواب الصرفية كما جاءت في كتب المتقدين، فلم تعتمد مبدأ الشيوع أو السهولة، كما جاءت الأمثلة جافة منتزعة من أحشاء كتب الصرف العربي، وقد ينتج عن ذلك استظهار الموضوعات الصرفية من غير فهم لمعناها.

وقد ترجع بعض الأخطاء الصرفية إلى آلية التعليم، إذ يعرض المعلم القاعدة أو الأمثلة ويكتفي بمناقشة الطلبة في القاعدة وتبريرها، وهو ما لا يلفت إليه المتعلم، ويغفل عن مقصد المتعلم الأساس وهو تعلم القاعدة بغية استخدامها، وينجم عن ذلك استدخال المتعلم للقاعدة شكليا، وعدم القدرة على استدخالها وظيفيا، فإذا ما تحدث أو كتب اعتراه الخطأ، وتعثر في إدراك الصواب [٣٠].

ويمكن تذليل هذه العقبات والتقليل من أثرها على متعلم اللغة العربية إذا ما أدرك المعلم هذه الصعوبات ولم يتجاهلها، كما ينبغي أن تكون عملية التعليم ممنهجة تسير وفق خطة مدروسة، يتمثل فيها المعلمون والقائمون على وضع المناهج هذه الصعوبات لتقويم العملية التعليمية، وتذليل العقبات في طريق تعلم اللغة الثانية.

الأخطاء الصرف صوتية.

أولا:– العلاقة بين علمي الصرف والصوت:

تعد العلاقة بين علمي الصرف والصوت علاقة وطيدة، فلا وجود لأحدهما دون الآخر، وهذا ما أكده فيرث (**Firth**) بقوله:" لا وجود لعلم الصرف بدون علم الأصوات"[٣١]، إذ ثمة مسائل صرفية عديدة لا يمكن دراستها بعيدا عن علم الصوت، كالإعلال، والإبدال، والنبر، والإدغام، والميزان الصرفي، فلابد من معرفة القوانين الصوتية التي تحكم هذه الظواهر،

قبل الشروع في تقديم الدرس اللغوي؛ فالترابط بين الدراسة الصوتية والصرفية تفرضه طبيعة تركيب المنظومة اللغوية في اللغة العربية.

ويرتبط تكوين البنية اللغوية بالشروط والقوانين التي يفرضها علم الصوت في النظام اللغوي، فالبنية بما تحتضنه من مورفيمات ((Morpheme*، تمثل الأساس الذي يشتغل عليه الصرفيون تحليلا، وتصريفا، واشتقاقا؛ وهذه البنية تأتلف من أصوات (فونيمات) (phoneme)* تحكمها قوانين علم الصوت، فالهمزة والتاء في صيغة (افتعل) مورفيم يفيد المطاوعة، نحو (ازدجر)، إلا أن هذا المورفيم محكوم بقوانين الصوت، إذ يمنع النظام الصوتي تجاور صوت مجهور* وآخر مهموس* ، "فإذا اقتضت صيغة من الصيغ أن يتجاور صوت مجهور مع نظيره المهموس مجاورة مباشرة وجب أن يقلب أحدهما بحيث يصبح الصوتان إما مهموسين أو مجهورين،"(٣٢) وهذا التغيير الصوتي يؤدي إلى تغيير في البنية، لتحقيق الانسجام الصوتي بين عناصر الكلمة؛ فصياغة (افتعل) من الفعل (زجر) هي في الأصل (ازتجر)، فاجتمع صوتان متجاوران الأول منهما مجهور (ز) والثاني مهموس (ت)، فتأثر الثاني بالأول، وانقلب إلى صوت مجهور ليجتمع صوتان مجهوران؛ لأن التاء المهموسة حين يجهر بها تصير دالا، فأصبح الفعل (ازدجر).

ثم إن ترتيب الحروف، وتأليف الكلمات من الأصوات له قواعد تحكمه؛ حيث لا يسمح في صيغة ما بتجاور الهمزات، أو الباءات تجاورا ترفضه طبيعة النظام الصوتي، فإذا تجاورت همزتان كما في الفعل الماضي المبني للمجهول على وزن (أَفْعِل) نحو (أُأْتِي) نتج عن هذا التجاور الثقل، وعدم الانسجام، هو أمر يدعو إلى وجوب التحول الصوتي بقلب الهمزة الثانية حرف مَدّ من جنس حركة الهمزة الأولى تحقيقا للانسجام الصوتي،فتصبح (أوتي). وقد تناول الصرفيون هذه الظواهر بإسهاب تحت بابي الإعلال والإبدال(٣٣).

كما ينهض علم الصرف بمهمة استبدال المقاطع الثقيلة مما يؤدي إلى استقرار الكلمة على نحو سليم صوتيًّا وصرفيًّا؛ فالوحدة اللغوية (عَوَدَ) مثلا تتألف من ثلاثة مقاطع قصيرة (ص ح، ص ح، ص ح)، وفي هذا ثقل واضح، فيعمد التصريف إلى استبدال مقطع صوتي متوسط طويل بالمقطعين الأولين القصيرين، لتكون الكلمة مؤلفة من المقطعين

(ص ح ح، ص ح)* (عاد)، وفي هذا سهولة ويسر على المتكلم،[٣٤] فتكوين البنية اللغوية يعتمد معطيات علمي الصرف والصوت، إذ كلّ منها يؤثر في الآخر ويتأثّر.

ومن المسائل التي ينبغي أن تعالج معالجة صرفية صوتية همزة الوصل، فهي "ظاهرة صوتيّة صرفيّة، وليس من الحكمة دراستها من زاوية أخرى، إذ ترتبط الجهتان بعضهما ببعض أوثق ارتباط، فهي من النّاحية الصّوتيّة، ليست أكثر من تحريك خفيف أو صُويَت لجأ إليه المتكلم العربي في بداية الكلمة، حيث تمنع طبيعة التركيب المقطعي لهذه اللغة البدء بصوت صامت غير متلوّ بحركة، ولكن هذه الظّاهرة الصّوتيّة مرتبطة بصيغ صرفيّة لا تتعداها، ولاتتجاوز حدودها"[٣٥] [٣]، فتتمكن بوساطة همزة الوصل من نطق الحرف الساكن بعدها، وبذلك تنسجم البنية مع قوانين اللغة الصّوتيّة والصّرفيّة، بل أصبحت هذه الصّيغ الصّرفيّة تمتاز عن غيرها بهذه الخاصية الصوتية.

ثم إن بناء الوحدة اللغوية في النّظام الصّرفيّ مرتبط بما أقرّه علم الصّوت من شروط تضبط تجاور الحروف، بما ييسّر النّطق، ويقلّل الثّقل عن المتكلم. وتعد ظاهرة منع التقاء الساكنين دليلا آخر على ميل اللغة إلى السّهولة واليُسر، إذ تمنع قوانين الصّوت في العربية تجاور السّاكنين، و هو قانون صوتيّ تنعكس آثاره في النّظام الصّرفيّ، لأنّه يؤثّر في بنية الكلمة؛ إذ تتخلّص اللغة من السّاكنين المتجاورين إما باستبدال العنصر اللغوي أو بحذفه أو إضافة عنصر آخر إلى الكلمة، ومثال الاستبدال الفعل المضارع المجزوم، إذا تُبع بكلمة تبدأ (بال التعريف)، نحو:

- لتكتب الواجب ⟸ لـ + تكتبْ(ـِ) + الـ + الواجب

حيث يستبدل الكسر بالسكون؛ لئلا يجتمع ساكنان.

وقد يلجأ النظام الصوتي إلى حذف أحد الساكنين من الكلمة، ومثال ذلك فعل الأمر(قلْ)، إذ إنّ أصله (قَولْ):

- قَوَل ⟸ قُ(ولْ) ⟸ قُلْ

حيث التقى الساكنان الواو واللام، فحذفت الواو منعا لتجاور الساكنين.

وقد يتطلّب النّظام اللغويّ إضافة عنصر لغويّ إلى بنية الكلمة لتجنّب البدء بحرف ساكن، كالبدء بهمزة الوصل كما في فعل الأمر (اكتبْ)، إذ إن أصله (كْتُبْ)،فجيء بهمزة الوصل لمنع البدء بالساكن.

وتتجسد العلاقة المتينة بين علمي الصرف والصوت في أشكال عديدة؛ فالتّنوين ظاهرة صوتيّة، إلا أنّه ينهض بمهامّ صرفيّة أساسها: " التفريق في بنية الكلمة بين التّنكير والتّعريف، فإنّ عدم دخول التّنوين عند النّحاة على أسماء الأفعال: (صَهْ)، و(مَهْ)، وكذلك على الكلمات المختومة بـ(ويهِ) كـ(سيبويهِ)، و(خمارويهِ)، و(عمرويهِ)، لأمر دال على تعريف المطلوب من هذه الكلمات، ووضعها في نطاق التّحديد، فالسّكوت من(صه)السابقة سكوت معيّن، والمراد من(سيبويه) عَلَم فاقتْ سمعته في الدرس النّحْويّ كلّ تصوّر، على حين أنّ التّنوين إحكام لهذه الكلمات في إطار الإطلاق والشّيوع و التّنكير"[٣٦].

وتشترك الأصوات في بعض الخصائص مما يوقع متعلّم اللغة في اللبس والخطأ، فالفرق بين السّين والصّاد في أنّ الأوّل مرقّق، والثّاني مفخّم، والفرق بين الثّاء والذّال في أن الأوّل مهموس، والثّاني مجهور، وعدم نطق الصّوت على صورته الصّحيحة يؤدّي إلى تغيير في بنية الكلمة، كالخلط في نطق الكلمتين (سَيْف)، و(صَيْف)، مما يترتّب عليه لبس على المستوى الصوتي والدلالي. وهذا التداخل بين القضايا الصّرفيّة والصّوتيّة، يجعلنا نعيد النّظر في طبيعة الأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللغة، فمنها ما سببه صرفيّ، ونتج عنه خطأ صوتيّ، ومنها ما هو صوتيّ ونجم عنه خطأ صرفيّ، فهما وجهان لعملة واحدة، لذا وجب علينا أن نتبيّن طبيعة الأخطاء المشتركة (الصرف صوتية)، وتحليلها لاقتراح حلول مناسبة للتقليل منها.

ثانياً: الأخطاء الصّرف صوتيّة:

تشكل الأخطاء (الصّرف صوتيّة) نسبة كبيرة من أخطاء متعلمي اللغة العربية، ولاسيما في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، وتتمثّل الأخطاء الصّوتيّة التي تؤدّي إلى خطأ صرفيّ إما في إضافة عنصر لغويّ، أو بحذفه، أو باستبداله بعنصر آخر، أو ترتيب العناصر ترتيبا خاطئا مما يؤدّي إلى خلل في الصّيغ الصّرفيّة، ويمثّل الشّكل رقم (4) الأخطاء الصّرف صوتيّة:

الشكل رقم (٤): الأخطاء الصّرف صوتيّة

وتتمثل الأخطاء (الصّرف صوتية) الأكثر شيوعا في:

أولا: تقصير الصّائت الطّويل:

مثال
- انتظرت في المَطَرَ. (المطار)
- عُمِلَ السائح باحترام. (عومل)

يتمثّل الخطأ الصّوتيّ في تقصير الصّائت الطّويل في كلمتي (المطار)، و(عومل)، أما الخطأ الصّرفيّ فيتمثّل في استبدال عنصر لغويّ بآخر، أي استبدال الصّائت القصير بالصّائت الطّويل، فتغيّرت بذلك دلالة (المطار) إلى المطر، وتحوّل الفعل (عومل) إلى (عُمِل)، مما يؤدّي إلى لبس على المستوى النّحويّ والدّلاليّ،إذ إن(عومل) فعل مبنيّ للمجهول من الفعل المزيد والمتعدي (عامل)، بينما (عُمل) فعل مجرّد ولازم؛ وبهذا الاستبدال اضطربت بنية الكلمة والتّركيب.

ثانيا: إطالة الصّائت القصير:

مثال
- كَاتبَ جون رسالة. (كتب)

إذ يتمثّل الخطأ الصّرفيّ في تغيير عنصر لغويّ في بنية الكلمة، وذلك بإطالة الصّائت القصير (الفتحة) في الفعل (كَتَبَ)، فتغيّرت بذلك دلالة الفعل فأصبحت تدلّ على المشاركة، وهذا ما لا يستدعيه السّياق، إذ إنّ جون وحدَه من كتب الرّسالة، ولم يشاركه أحد في الفعل.

ونلحظ مما تقدّم أنّ الأخطاء اللغويّة متداخلة، إذ أدّت الأخطاء الصّرف صوتيّة إلى أخطاء نحويّة، ودلاليّة، وإملائيّة في آن واحد.

الأخطاء الصّرف– نحويّة

أولا: العلاقة بين الصّرف والنّحو:

وقف الكثير من المتخصّصين في اللغة العربيّة على طبيعة العلاقة بين هذين العلمين اللذين يشكّلان بنية النظام اللغويّ الأساسيّة، وبهما تتّخذ اللغة سماتها التّمايزيّة عن غيرها من لغات العالم. وترابط هذين العلمين كبير وعميق، والفصل بينهما لا يمكن بحال، فكل منها يؤدّي إلى الآخر، يأخذ منه ويعطي، فلا وجود لأحدهما إلا بوجود الآخر. ويُعنى الصّرف ببناء المفردة نفسها، بينما يعنى النّحو بعلاقة هذه المفردة مع جاراتها تحت مظلّة التّركيب اللغويّ، إذ يدرس الصّرف بنية الكلمة من حيث الأصول والزوائد، وكيفيّة تولّد الكلمات وتزايدها، ويهتمّ بدلالات الصّيغ،كما يعنى بالظّواهر اللغويّة التي تؤثر في البنية الدّاخليّة للكلمة كالإعلال، والإبدال، والإدغام...وغيرها، وذلك في مقابل النّحو الذي يدرس العلاقة الأفقية بين الكلمات، وكيف تتضامّ هذه الكلمات تحت روابط الإسناد، والفاعليّة، والإضافة، وغيرها.

ولا يتأتّى لمتعلّم العربيّة التّمكّن من نظامها اللغويّ إلا بتحصيل هذين العلمين، فالنّحو كما يُعرّفه ابن جنّي (ت٣٩٢) "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية، والجمع، والتّحقير* ، والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها"(٣٧)، فالنحو بهذا المفهوم يشمل الصرف؛ فالصرف هو الخطوة الأولى الممهدة له،وهو الجزء الذي يكوّن الكل، ولن يتمكّن المتعلّم من النّظام اللغويّ، والنطق بلغة الضّاد إلا باستدخال المستوى الصّرفيّ، والنّحويّ عماد النظام اللغوي.

وإذا قلنا إن البدء بالجزء أَوْلى من البدء بالكلّ استدعى ذلك أن يُدّرس الصّرف قبل النّحو، ذلك أنّه حجر الأساس الذي يقوم عليه النّحو،إلا أنّ الصّرف أُخِّر في الدّرس اللغويّ؛ لدقّة هذا العلم وصعوبته؛ وفي ذلك يقول ابن عصفور (ت ٦٦٣هـ): "لقد كان ينبغي أنْ يُقَّدمَ عِلْمُ التَّصْرِيْفِ على غيره من العلوم العربيّة؛ إذْ هو مَعْرِفَةُ ذَوَاتِ الكَلِمِ فِي أنْفُسِهَا من غيرِ

تركيبٍ، ومَعرِفَةُ الشَّيْءِ فِي نَفْسِهِ قبل أنْ يَتَرَكَّبَ ينبغي أنْ تكونَ مُقدَّمَةٌ علي معرفةِ أحْوَالِهِ الَّتِي تَكُونُ له بعد التركيبِ، إلا أنَّه أُخِّرَ لِلُطْفِهِ وَدِقَّتِهِ"(٣٨). فاستدعى ذلك تقديم النّحو حتى يمهّد ويوطئ للصّرف، حيث يقول ابن جني (ت٣٩٢هـ): "فالتّصريف إنمّا هو لمعرفة أنفس الكلم الثّابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقّلة، ألا ترى أنّك إذا قلت: قام بكر، ورأيت بكرا، ومررت ببكرٍ، فإنك خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف؛ لأن معرفة ذات الشّيء الثّابتة، ينبغي أن تكون أصلا لمعرفة حاله المتنقّلة، إلا أنّ هذا الضرب من العلم لما كان عويصا وصعبا بدئ قبله بمعرفة النّحو، ثم جيء به بعد ليكون الارتياض في النحو موطئا للدخول فيه، ومعينا على معرفة أغراضه، ومعانيه وعلى تصرف الحال"(٣٩).

إن القضايا الصرفية ينبغي ألا تقدّم إلا في سياقها النحوي، فالتغييرات الرأسية التي تعتري بنية الكلمة من زوائد ولواحق وحذف وإضافة وتبديل تفرضها طبيعة العلاقة الأفقية بين الكلمات في سياقها النحوي. ونظرا" لشدة ارتباط الصرف بالنحو جمع أكثر العلماء بينهما، وأطلقوا عليهما اسما واحدا هو(Grammar) أي قواعد اللغة"(٤٠) ؛ لذا لا يمكن الفصل بين الدرس النحوي والدرس الصرفي، وحتى "إذا جاز لنا أن نفصل بين النّحو والصّرف، فإنه يكون ذلك في حدود إطار ضيّق لا يعدو حالتين اثنتين؛ أولاهما: حالة البحث العلمي، والدراسة على مستوى التخصص، وثانيتهما: حالة التعريف بالعلم والتّعرف إلى طبيعة البحث فيه"(٤١)، فالفصل لا يكون إلا لغايات الدرس، حيث إنّ جُلّ القضايا النحوية تضرب جذورها في الصرف، فما يقرّه الصّرف على مستوى البنية يظهر استغلاله على مستوى التركيب، فليس" للنّحو من المباني إلا ما يقدّمه له الصّرف، فالمفعول المطلق، أو المفعول له، يلزمه من حيث الصّيغة أن يكون مصدرا، والمبتدأ، والفاعل، ونائب الفاعل، والمضاف تكون أسماء، والنعت، والخبر، والحال يطلب فيها أن تكون صفات؛ فالترابط بين العلمين قائم، والتفريق بينهما تفريق صناعي، تفرضه حاجة البحث"(٤٢).

ويَقَرّ في اللغة أنّ أيّ تغيير صرفيّ في البنية اللغويّة يترتّب عليه تغيير في التركيب بل في النّظام اللغويّ كلّه، "فإذا استعملنا فعلا مثل(قاتل) في بداية إحدى الجمل فإنّ المستمع يتوقّع أن نتبع ذلك الفعل بفاعل يشير إلى من قام بالقتال وبمفعول به يشير إلى من تُقوتِلَ معه، أي أننا نتوقّع جمله كهذه (قاتل الرجل عدوَّه)، فإذا طرأ على الفعل قاتل تغير داخلي (صرفي) بأن زدنا التاء المفتوحة في أوله، فأصبح (تقاتل)، واستعملنا هذا الفعل في بداية إحدى الجمل؛ فإن تركيب الجملة، وهي (ظاهرة نحوية)، يتغيّر تبعا لذلك، فلا نعود نتوقع مفعولا به مثلا بل نتوقّع فاعلا فقط، كما نتوقع أن يكون الفاعل يشير إلى المثنى أو الجمع، أي إلى أن الجملة الناتجة تكون شبيهة بهذه (تقاتل الرّجلان) أو (تقاتل الرّجال)، أو يكون الفاعل مفردا على أن نكمل الجملة بما يدلّ على اشتراك آخرين في العمل نحو: (تقاتل الرّجل مع رفاقه)" [٤٣]؛ فنلاحظ بذلك تأثير التّغيير الدّاخليّ(الصّرفيّ) للبينة بزيادة التآء، وتحوّل الكلمة من صيغة (فاعل) إلى صيغة (تفاعل) في التركيب الظّاهريّ (النّحْويّ)، وما يتبعه من تغيير في دلالة الجملة.

وهذا التداخل البيّن بين أبواب الصّرف والنّحو يلقي بظلاله على مستويات اللغة الأخرى، ولا سيما المستوى الدّلاليّ، ذلك أنّ أي تغيير في البنية تظهر آثاره على النحو، ثم يترتب على ذلك فرق دلالي، "فاسم الفاعل المجرد من(أل) والإضافة يعمل فيما بعده النصب، ومعنى تجريده من(أل) والإضافة تنوينه، وهذا الفارق يتضح من النموذجين:

(أنا ضاربٌ محمدًا)، و(أنا ضاربُ محمدٍ) [٤٤]. فالقائل (أنا ضاربٌ محمدا) (بتنوين اسم الفاعل) ربط الحدث بالمستقبل فلا جناية عليه، وكأنه يقول: سأضرب محمدا، فلم يحدث الفعل بعد، أما القائل: (أنا ضاربُ محمد)، بإضافة ضارب إلى محمد؛ فقد ارتبط الفعل بالماضي وهذا يعني أنه قام بالفعل، وانتهى منه، ونلحظ أن هذا الفارق الصرفي ترتب عليه فرق نحوي وآخر دلاليّ.

والأبواب التي يتقاسمها هذان العلمان كثيرة، بل يمكن القول إنّ كلّ باب نحويّ يرتبط بقضية صرفيّة، فالتّصغير، والنّسب، والمبني للمعلوم، والمبني للمجهول كلها قضايا مشتركة بين

أبواب الصّرف والنّحو، فالتّصغير مثلا "من مسائل الصّرف الحقيقية؛ لأنه – في العربية _ ذو أثر واضح في المعنى النحوي للجملة، نقول:

– هذا رجل صغير (موصوف + صفة)
– هذا رُجَيل (اسم مصغر وحده)

ومن الطبيعي أن يختلف الإعراب في الحالتين"[٤٥]، إذ تُعرب كلمة صغير في الجملة الأولى صفة للرجل، بينما لا حاجة إلى وصف كلمة (رُجيل) في الجملة الثانية، لأنه إذا صغّرتَ الشيء وصفتَه، فالتصغير يقوم مقام الصفة.

و" النسب كذلك مادة من مواد الصّرف، فالكلمة المنسوبة تنتمي إلى نوع من الكلمات لم تكن تنتمي إليه قبلا، وبذلك تؤهل تأهيلا يؤثر على المعاني النحوية، تقول: (رجل مصري)، حيث تقع (مصري) صفة، ولم تكن كلمة (مصر) قبل النسب صالحة لأن تقع هذا الموقع، وإنما يجوز وقوعها في نحو: (رجل من مصر)، والفرق واضح بين الجملتين من الناحية النحوية، لاختلاف التركيب واختلاف الإعراب معا "[٤٦].

ومن القضايا الصّرف نحويّة (اللزوم والتّعدّي)، فالّتغيير الدّاخلي الذي يعتري الفعل من زيادات يؤدي إلى تغيير في التركيب النحوي، ونلاحظ ذلك في المثال:

– نَزَلَ المطرُ ⟸ (فعل + فاعل)

فالفعل (نزل) فعل لازم،اكتفى بفاعله (المطر) مع تمام المعنى، بينما لو زِيدت (الهمزة)إلى الفعل (نزل)، لَتَحَوَّل الفعل من لازم إلى متعدٍ، وبذلك يحتاج إلى المفعول به لتمام المعنى، نحو:

– أنْزَلَ اللهُ المطرَ ⟸ (فعل + فاعل + مفعول به)

إذ إنّ الزيادة في المبنى (زيادة الهمزة) أدت إلى زيادة في التركيب، حيث احتاجت الجملة إلى المفعول به لتصبح جملة تامة المعنى. فهذه الأبواب وغيرها لا يمكن دراستها بمنأى عن التكاملية بين النحو والصرف؛ وهذا يتطلب أن ننظر إلى أخطاء متعلمي العربية من

زاوية مختلفة، حيث إنّ أي خطأ يرتكبه المتعلم بحق أحد هذين العلمَين تنعكس آثاره على المستوى الآخر، وأحيانا على المستويات اللغوية جميعها.

ونمثل في الشكل رقم (٥) الأخطاء الصرف نحوية الأكثر شيوعا:

الشكل (٥): الأخطاء الصّرف نحويّة

ثانيا: الأخطاء الصّرف – نحويّة:

إذا سلمنا بمبدأ التّداخل والتّقاطع بين مستويات اللغة العربية، فإنه لا يمكننا الفصل بين أخطاء الطلبة، فما نعدّه خطأ صرفيّا هو في حقيقته خطأ نحويّ أو صوتيّ، وقد يترتّب عليه خطأ دلاليّ، وآخر إملائيّ، ولكنّنا في هذه الحال نحاول أن نتلمّس تقاطع الأخطاء الصّرفيّة مع مستويات اللغة، لتأكيد فكرة التّكامل، والوحدة بين أنظمة اللغة، وكي ننطلق في معالجة أخطاء المتعلمين من منظور خاصّ ينسجم وطبيعة اللغة،وبناء وحدتها. فالأخطاء (الصّرف نحويّة) تتمثل في جملة من القضايا، سنتناولها بالتحليل؛ لاستظهار الخطأ الصرفي والخطأ النحوي، وكيف أنّ الخطأ في أحد المستويين أدى إلى خطأ في المستوى الآخر.

أولا: التّأنيث والتّذكير:

مثال – زرت مدينة جرش المشهور. (المشهورة)

تعد قضايا التأنيث والتذكير من القضايا الصرفية، إلا أنّ المتعلم أخطأ في المطابقة بين الصفة والموصوف في الجملة السابقة، وهو ما يتطلبه السياق النحوي، ففي المثال جعل المتعلم الصفة اسما مذكر، بينما كان الموصوف (جرش)مؤنثا تأنيثا معنويا، فالتبس الأمر على

المتعلم فظنّ أن الموصوف مذكرا، وذلك لخلوه من علامات التأنيث الظاهرة، فاختل شرط المطابقة بين الصفة والموصوف، فالنظام النحوي في العربية يستدعي المطابقة بين الصفة في حالته الإعرابية؛ رفعا، ونصبا، وجرًّا وفي التّعريف، والتّنكير، والتّأنيث والتّذكير، وفي الإفراد والتّثنية والجمع.

ثانيا: التّعريف والتّنكير:

مثال – مبنى المركز اللغات. (مركز)

تُعَدّ قضية التّعريف والتّنكير من القضايا التي يتنازعها علما الصّرف والنّحو، إلا أنّ المتعلم خرق قاعدة الإضافة المعنوية في الجملة السابقة، وذلك بإدخال (أل) التعريف إلى كلمة (المركز) المضافة إلى معرفة (اللغات)، وهذا ما يرفضه النّظام النّحوي في العربيّة، والواجب تنكير اللفظ المضاف إلى معرفة.

ثالثا: الإفراد والتثنية والجمع:

مثال – ينظفون العمال المكان . (ينظّف).
– هؤلاء طالبون مجتهدون. (طلاب)

نلحظ في المثال السابق أن المتعلم أضاف إلى الفعل (ينظفّون) ملحقات الجمع (ون) فجعله بذلك من الأفعال الخمسة، في حين أتبَعَ الفعل بالفاعل، إذ أصبح في الجملة فاعلان الواو في الفعل (ينظفون) والفاعل (العمّال)، والصواب أن يلزم الفعل حالة الإفراد مع الفاعل، وأخطأ كذلك في جمع المفرد (طالب)في الجملة الثانية، فجعله (طالبون) قياسا على جمع المذكر السالم، والصواب أن يجمع جمع تكسير، ولعل خطأه هذا راجع إلى أنّ النعت(مجتهدون) جاء على صيغة جمع المذكر السالم فقاس المنعوت عليه.

رابعا: الخطأ في زمن الفعل:

مثال – يريد أن ذهب إلى مركز اللغات . (يذهب)

نجد في الجملة السابقة أن المتعلم استخدم صيغة (ذهب) الماضي، بينما تتطلب الجملة صيغة المضارع، ويرجع هذا النوع من الأخطاء إلى أنّ المتعلم استدخل الفعل في صيغة

معينة، فتراه يستخدم الفعل كما استقر في ذهنه، دون الالتفات إلى ضرورة تصريف الفعل إلى الزمن المناسب.

خامسا: الإعراب*:

مثال { – إنّ المعلمون نشيطون. (المعلمين)

الإعراب ظاهرة لغوية تنماز بها اللغة العربية عن كثير من لغات العالم، فلا عجب أن يخطئ المتعلم في إعراب بعض الكلمات، لأنه لم يعهد هذه الظاهرة في لغته؛ ففي الجملة الأولى رفع اسم إن (المعلمون)، و الواجب أن تكون (المعلمين)، حيث أخطأ في اختيار مورفيم الإعراب (اللاحقة الصرفية) الذي يتطلبه السياق النحوي، إذ تحمل هذه اللاحقة دلالات صرفية: الدلالة على الجمع والجنس والإعراب.

سادسا: أخطاء الضمائر (الإحالة):

مثال { – اسمه جامعة الرياض. (اسمها)

أخطأ المتعلم في الجملة، ويكون باستبدال ضمير المذكر بضمير المؤنث، فقال: (اسمه)، وكان ينبغي أن يقول: (اسمها)؛ لأن الضمير يعود على مؤنّث. ويعكس هذا الخطأ قصور المعرفة بالتأنيث والتذكير. وبذلك يتضح أنّ الأخطاء الصّرف نحويّة تمثّل نسبة كبيرة من أخطاء المتعلّمين لأنّها أخطاء على مستوى المفردة والتركيب، وينجم عنها أخطاء دلاليّة وإملائيّة.

الأخطاء الصرف – دلالية:

أولا: العلاقة بين الصّرف والدلالة *:

علم الدلالة هو أحد فروع اللغويات، يبحث في دراسة المعنى، ويرتبط ارتباطا كبيرا بالصرف، ذلك أنّ الصيغ الصرفية تتشكل بناء على متطلبات المعنى الذي يحتاجه النظام اللغوي؛ لأن" لكل كلمة جسما وروحا، فجسمها هو المادة الصوتية التي تتألف منها، والشكل الذي يجعل فيه تلك المادة أو البناء الذي تبنى عليه، وروحها هو معناها وما تفيده وتدل عليه مادتها"(٤٧). فالوحدة الصرفية لا تنفك تلازم المعنى؛ فمثلا تختلف صيغة اسم الفاعل عن صيغة

اسم المفعول، وكلاهما يختلف عن صيغة المبالغة، إذ تتشكل الصيغ بما يقتضيه المعنى، ونبيّن في الجدول رقم (٢) أثر الزيادة في البنية اللغوية، في الصيغة * ، والوزن * ، والمعنى.

جدول رقم (٢): أثر الزيادة في المبنى على الوزن و الصيغة والمعنى

الفعل	الوزن	البنية مع الزيادة	الصيغة	المعنى
قام	فَعَلَ	أقام	أفعل	التعدية
		استقام	استفعل	المطاوعة

فالصيغة الصرفية هي " وسيلة التوليد والارتجال في اللغة، فإذا أردنا أن نضيف إلى اللغة كلمة جديدة عن إحدى هاتين الطريقتين فإننا ننظر فيما لدينا من صيغ صرفية، وفيما تدل عليه كل صيغة من المعاني، ثم نقيس المعنى الذي نريد التعبير عنه على المعاني التي تدل عليها الصيغ، فإذا صادفنا الصيغة المرادة صغنا الكلمة الجديدة على غرارها توليدا، أو ارتجالا"(٤٨)، فالصيغ تعبر عن معانٍ دلالية بما يحتاجه المقام، فصيغة (المفعول) مثلا تدلّ على الفعل، وعلى من وقع عليه الفعل، و(فعُل) تدل على المرض، و(فِعالة) للحرفة، وفَعَلان) للحركة... وغيره؛ "فالصيغ في اللغة العربية ما هي إلا قوالب فكرية تصب فيها المعاني العامّة فتحدّدها، وتعطيها حجمها، ومعناها"(٤٩) . وبذلك تُعَدّ العلاقة بين الدّلالة، والصرف علاقة وثيقة؛ فالصّرف ميدانه الكلمة، والدّلالة تبحث في المعنى الذي تحمله هذه الكلمة.

وعلى الرغم من الترابط بين الصيغة الصرفية والدلالة، إلا أن هذا الارتباط محكوم بالسياق، فلو نظرنا إلى صيغة (فاعِلْ) منزوعة من السّياق فسنجد أنها صالحة لأن تكون:

١- اسم الفاعل من (فَعَلَ)

٢- الأمر من (فاعَلَ)

إلا أنّ قرائن السياق تضبط الصيغة، وتجعلها تنحاز إلى معنى بعينه، فإذا قبلت الصيغة التنوين، أو (ال) التعريف، أو استطعنا تصريفها إلى اسم المفعول، والمصدر، فهي اسم فاعل،

أما إذا قبلت الصيغة ضمائر المخاطب، ونون النسوة، وتمكنا من تصريفها إلى الماضي والمضارع فهي فعل أمر، نقول:

- هذا عاملٌ مخلص.
- عاملِ الآخرين باحترام.

ففي الجملة الأولى (عامل) اسم فاعل لقبوله التنوين، بينما في الجملة الثانية فعل أمر من الفعل المزيد (عاملَ)، لأنه يمكن لنا أن نصوغ منه الماضي، وأن نسنده إلى الضمائر، فنقول عاملته، وعاملتهم....، وبذلك تتكون الجملتين من:

- هذا عاملٌ مخلص : (مبتدأ + خبر + صفة)
- عاملْ الآخرين باحترام:(فعل أمر +الفاعل مستتر تقديره أنت + مفعول به)

ومعنى هذا أن الكلمة في حال عزلتها، وتفردها تكون محتملة المعنى، فإذا وضعت في سياق ما أفادت معنى واحدا معينا. وينطبق هذا على الصيغة في الصرف، كما ينطبق على الكلمة في المعجم، فكلمة (فتح)تحتمل عدة معان، أو تفيد معنًى ثقافيا شعبيًّا عامًّا، وهو(خلاف الإغلاق)، فإذا وضعت في سياق ما، تحدد معناها على الوجه الآتي:

١- فَتَحَ البابَ: خلاف أغلقه.

٢- فَتَحَ الطريقَ: هيّأه للمرور فيه، أو أذن بالمرور فيه.

٣- فَتَحَ الكتابَ : نشر طيّه ليقرأ ما فيه.

٤- فَتَحَ حسابا في المصرف: أودع مبلغا من المال.

٥- فَتَحَ اللهُ عليه: هداه وأرشده.

٦- فَتَحَ البختَ : تنبأ بالمستقبل

٧- فَتَحَ شهيتَهُ : جعله راغبا في الأكل.

٨- فَتَحَ له قلبَه: باح له بسرّه.

٩- فَتَحَ صفحةً جديدةً: غيّر طريقته.

فعلى الرغم من مجيء الفعل (فَتحَ)على صيغة واحدة في الجمل السابقة، إلا أن السياق قَيّد المعنى وحَدّده، وبذلك أفاد الفعل في كل جملة دلالة بعينها.

وثمة أخطاء على مستوى الدلالة يقع فيها أبناء اللغة والناطقون بغيرها، فبالنظر إلى الجملة الآتية سنجد أنها ملبسة للوهلة الأولى:

١ – أنّ المحبُّ أنّة المتألم .

٢– أرى أنّ المُحِبَّ متألمٌ .

فقد يلتبس على القارئ معنى (أنّ)، حيث تعني في الجملة الأولى (صوت المريض)، وتتكون الجملة بذلك من:

– أنّ (فعل) + المحبُّ (فاعل) + أنّةً (مفعول مطلق).

أما في الجملة الثانية فهي حرف توكيد ونصب:

– أرى + أنّ (حرف نصب) + المحبَّ (اسم أنّ) + متألمٌ (خبر أنّ)

وعلى هدي هذا التوضيح نفهم أن التداخل بين الدلالة والصرف متحقّق على مستوى المفردة والجملة، وهذا الأمر يوقع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في اللبس والخطأ، وسنبين ملامح هذا التّداخل، و أثره على المتعلم عبر تحليل أخطائهم (الصّرف دلاليّة)

ونبيّن في الشكل رقم (٦) أنواع الأخطاء الصرف دلالية:

الشكل رقم (٦): الأخطاء الصرف دلالية

ثانيا: الأخطاء الصّرف دلاليّة:

تتمثل الأخطاء(الصّرف دلاليّة) لدى متعلمي اللغة العربية من النّاطقين بغيرها في نوعين من الأخطاء: الخطأ في اشتقاق الصّيغة المناسبة، واشتقاق صيغة غير مستعملة.

أولا:– اشتقاق صيغة غير مناسبة:

مثال { – ما سريع الوقت ! (أسرع الوقت)

أراد المتعلم التعبير عن التعجب في جملته السابقة، إلا أنه أخطأ في اشتقاق الصيغة المناسبة، فاستخدام كلمة (سريع)، بينما كان ينبغي له أن يقول (أَسْرَعَ)؛ لأن أسلوب التعجب يستدعي أن تكون الصيغة على وزن (أَفْعَلَ).

ثانيا: اشتقاق صيغة غير مستعملة.

مثال { – تناول الأطعمة المقاومة لهشية العظام.(هشاشة)

استخدم المتعلم في الجملة صيغة غير مستعملة (هشية)، وهو يعني هشاشة، وهذا الاشتقاق الخاطئ يؤدي إلى خلل في إدراك دلالة الجملة، واللبس في فهم المعنى المنشود.

وتحظى الأخطاء (الصرف دلالية) باهتمام اللغويين، لأنهّا تمثل حالة من اللبس المركب؛ إذ يمثل المستوى الدلاليّ قمّة الهرم في النّظام اللغويّ، ذلك أنّ الهدف من تعلّم اللغة الثّانية هو استعمال اللغة للتعبير عن الأغراض والحاجات التي رسمها المتعلمون لأنفسهم.

الأخطاء الصّرف– معجميّة:

أولا: العلاقة بين الصّرف والمعجم

يُعَدّ المعجم أداة أساسيّة في تعلم اللغة الثانية؛ إذ ييسر للمتعلم اكتساب المفردات الجديدة ويغني حصيلته اللغويّة.

وقد انتهج العرب في ترتيب المفردات اللغويّة في المعجم العربيّ مناهج عدة ينطلق كل منها من رؤية خاصة تهدف – على تنوعها – إلى تسهيل الوصول إلى اللفظة المنشودة،

ومنها الترتيب العشوائي [*]، والترتيب المعنوي (ترتيب الموضوعات)، والترتيب الجذري، والترتيب الألفبائي.

وحاجة المعجم إلى الصرف حاجة ضرورية، فكل من اشتغل بالعربية في حاجة ماسة إليه، وخاصة واضعي المعجمات، يقول حسن هنداوي: " ألا ترى أن اللفظ قد يوضع في غير موضعه إذا لم يكن مصنف المعجم على علم دقيق بخفايا التصريف وغوامضه وأسراره و دفائنه، فلا يضع كلمة (ماء) في باب (موه)، إلا إذا عرف أن الهمزة في ماء مبدلة من الهاء، والألف منقلبة من الواو، ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف"[٥٠].

ولقد انتهج كثير من واضعي المعاجم الحديثة الترتيب الألفبائي و الجذري، ذلك أن اللغة العربية لغة اشتقاقية، تتولّد المفردات فيها من جذر واحد، فيدرج المعجميّ المشتقات تحت الجذر الذي تنتمي إليه، وهو بذلك يحفظ أواصر العلاقة بين المشتقات المتعددة بردها إلى جذرها الأصيل، فالكلمات: كتب، كتابة، كاتب، مكتوب، مكتب، مكتبة، كتاب...إلخ تدرج طبقا لترتيب معين تحت الجذر أو الأصل (ك ت ب)، ثم تُرتب الجذور في المعجم ترتيبا ألفبائيا، أو موضوعيا. ولهذا الترتيب فوائد جمة ومنافع جليلة؛ إذ يبرز العلاقة بين المفردات المنتمية إلى أسرة لفظية واحدة فييسر بذلك عملية التعلم. كما أن هذا الترتيب أكثر ملاءمة لمعاجم اللغات السامية التي تحيل إلى الاشتقاق وتتخذ منه وسيلة صرفية لزيادة المفردات[٥١]، ويؤدي إلى الاقتصاد في حجم المعجم، فلا حاجة إلى شرح كل مشتقة على حدة، ذلك أن المشتقات تشترك في المعنى العام للجذر.

ولا تقتصر حاجة المعجم للصرف في تنظيم محتواه فحسب، بل يُعَد المعجم دليلا على طبيعة الكلمة الصرفية، إذ ممّا ينبغي للمعجم أن يقدمه للقارئ تحديد المبنى الصرفيّ للكلمة؛ اسما، أو صفة، أو فعلا، أو غير ذلك، وتحديد المبنى الصرفيّ للكلمة يعدّ خطوة ضرورية في طريق شرحها؛ لأنّه لا يمكن لإنسان أن يربط بين كلمة ما، وبين معناها المعجميّ إلا إذا عرف مبناها الصّرفيّ، ويحدث أحيانا أن تأتي كلمة على صيغة صرفية محايدة، مثل (فعيل)؛ صالحة لأن تكون صيغة المبالغة، وبمعنى المفعول، نحو (رفيع)، وكذلك (أفعل): للفعل الماضي، وصفة التفضيل، نحو (أشرف)؛ فانعزال الكلمة في المعجم قد يكون بيئة صالحة

للبس في معناها، فعلى المعجم أن يعطيها من طرق الشرح ما يوضح معناها الصرفي، كالتضام ؛ بأن يقول: (الأشرف): الفاضل في الشرف، فنعلم من هذا أن المقصود صفة التفضيل، بقرينة التضام مع أداة التعريف، أو يقول: أشرف على الشيء: أطل عليه، فيعرف من التضام أن المقصود الفعل[٥٢].

ويعد المعجم المصدر الرئيس والرافد الأساس الذي يزود المتعلم بالمعاني المتعددة للفظ الواحد، أي يزوده بالمعنى المعجمي الذي تدل عليه اللفظة في حال انفرادها. ويتّصفُ المعنى المعجميّ بالتّعدّد والتّنوّع، إلا أنّ اللفظ ما إن ينتقل إلى السّياق حتى تتغيّر دلالته وتتبدّل، بحسب ما تقتضيه قرائن السيّاق فيكتسب بذلك معناه الدلالي، وهو معنى زائد على المعنى العرفيّ أو المعجميّ .

وتكثر الأخطاء المعجمية بين متعلمي اللغة الثانية، ذلك أنهم ينتزعون اللفظ من المعجم ويضعونه في سياق غير مناسب، أو يعجز المتعلم عن استحضار اللفظ المناسب، فيبحث في مخزونه اللغوي عن أقرب الألفاظ دلالة إلى المعنى الذي ينشده، دون الالتفات إلى أثر السياق في تغيير المعنى، أو ما تتطلبه قرائن السياق من تخيّر ألفاظ معجمية بعينها، ومثال ذلك قول أحدهم:

– لقد حصلت على وظيفة صالحة.

والصواب أن يقول: لقد حصلت على وظيفة (مناسبة).

لأن الصلاح ضد الفساد، بينما يتطلب السياق لفظ (مناسبة) أي وظيفة ملائمة.

ثانيا: الأخطاء الصّرف – معجميّة:

أولا: استخراج الكلمة من المعجم

لا غنى لمتعلم اللغة العربية، أو متعلم اللغة الثانية عن استخدام المعجم، ولكن تكتنف عملية استخراج المعنى من المعجم صعوبات تحول دون وصول المتعلم لضالته، ونمثل في الشكل رقم (7) إلى تقاطع الأخطاء الصرف معجمية.

الشكل رقم (٧): تقاطع الأخطاء الصرف معجمية.

فقد يتعثر متعلم اللغة العربية من غير أبنائها في استخراج بعض الكلمات من المعجم، ولا سيما المعاجم الأحادية التي تنتهج الترتيب الجذري للمفردات، إذ إنه يعجزعن تخمين جذر الكلمة التي يروم البحث عنها في المعجم،حيث يصعب على المتعلم أن " يعرف أنّ (زِنْ) ترد إلى (وَزَنَ)، وأنّ (انْسَ) إلى (نسي)، وأنّ (تَفي) ترد إلى (وفيَ)، وأنّ (أنسجة) ترد إلى (نسجَ) "[٥٣] ، وثمة ألفاظ " تصعب إعادتها إلى جذورها حتى على المتمرس اللغوي مثل إعادة (مسافة) إلى (سوف) و(ميناء) إلى (وني) و(اسم) إلى (سمو) و(سَنة) إلى (سنو) و(سِنة) إلى (وسن) "[٥٣].

ولا يكتفي المتعلم برد الكلمة إلى جذرها، بل يتطلّب التثبت من الأصل الثلاثي لبعض الألفاظ، ولاسيّما تلك التي تحتوي على حروف العلة،مثل (باع) فأصلها (بيع)، ويهدينا إليها صياغة المضارع منها وهو (يبيع) أو المصدر (بيع)، ومثل (قال)، و(استقال)، فالأولى أصلها (قول) لأننا نلفظ (قال) يقول قولا، أما الثانية فأصلها (قيل)، ونهتدي إليها من قولنا: (أقال يقيل).

ثانيا: استخدام كلمة معجمية بدلا من الأخرى.

ومن أكثر الأخطاء المعجمية شيوعا أنّ المتعلم يستخرج الكلمة من أحشاء المعجم، ويستخدمها استخداما حرفيا دون الالتفات إلى السياق،فكثير من الكلمات تتقارب في دلالتها المعجمية بيد أن السياق يتطلب كلمة بعينها، إذ لا يتحدّد معنى الكلمة من خلال معناها المعجميّ أو القاموسيّ، لأنها تكتسب دلالة جديدة داخل الجملة متأثرة بما قبلها وما بعدها. ومثال ذلك قوله:

- الدنيا حار. (الطقس)

إذ يتضح من المثال السابق أن المتعلم قد أبدل بكلمة (الطقس) كلمة (الدنيا)، وهذه إشارة إلى أن المتعلم لم يكن قادرا على تمييز الاختلاف الدقيق بين الكلمتين مما أوقعه في اللبس،(فالدنيا) تعني (الحياة أو نقيض الآخرة)، و(الطقس) هو (الجو)، والصواب أن يستخدم لفظة (الطقس)، فأبدل بذلك مفردة بأخرى.

وفي الواقع يجب أن يمتلك المتعلم أدوات المعرفة الصرفية حتى يتمكن من استخدام المعجم استخداما صحيحا، سواء للوصول إلى الكلمة المنشودة، أم في فهم المعلومات الصرفية التي يقدمها المعجم حول الألفاظ، ثم عليه أن يمتلك القدرة على تخيّر اللفظ المناسب ويستخدمه استخداما صحيحا بما يناسب السياق.

الأخطاء الصرف – إملائية

أولا: العلاقة بين الصرف والإملاء:

تمثل المستويات اللغوية في تقاطعها وتداخلها شبكة من الاتصالات، يأخذ كل مستوى من الآخر ويعطي، فهي أقرب إلى عمل الأعصاب في الجسد، فإذا اعترى عملها خلل ما، أثّر ذلك في الجوارح؛ كذلك المستويات اللغوية مترابطة على نحو تكاملي، تعمل مجتمعة تحت مظلة اللغة لتحقيق غايتها الأولى، ومقصدها الأسمى؛ سلامة القلم واللسان من الزلل والخطأ.

وكنا قد انطلقنا في هذا البحث من الاعتقاد بأن مستويات اللغة تعمل متداخلة فلا يستقل علم بذاته، وأن الفصل بينها ليس إلا لغايات البحث والدراسة، وهنا نسلط الضوء على الأخطاء الإملائية؛ إذ يفرض النظام الكتابي في اللغة العربية أنماطا وقوانين تضبط رسم الحروف، وبما أنّ الحروف تشكل مادة الكلمة، فإن الخطأ في رسم حرف من حروفها يؤدي إلى تغيير في بنية الكلمة؛ مما يترتب عليه أخطاء في مستويات اللغة الصوتية، والنحوية، والدلالية.

و ترجع الأخطاء الإملائية لمتعلمي العربية إلى أسباب تتعلق بنظام الكتابة في اللغة العربية من جهة، وبمستوى الدارسين من جهة أخرى، إذ إن نظام الكتابة في العربية يختلف عن نظام الكتابة في كثير من اللغات الإنسانية؛ حيث يبدأ من اليمين إلى اليسار، وهذا ما لم يعتده متعلمو اللغة العربية في لغاتهم الأم، ثم تتعدد صور كتابة الحرف الواحد، حسب موقعه من الكلمة، واتصاله بما قبله أو بما بعده من الحروف أو انفصاله عنها، فحرف العين مثلا يأتي على هذه الصور (عـ، ـعـ، ع، ـع)، مما يؤدي إلى إرباك المتعلم في القراءة والكتابة، كما تتشابه أشكال الحروف، فالحروف (ح، خ، ج) لا يميز بينها سوى الإعجام أو موضعه، أو إهماله.

ومن الصعوبات التي تواجه المتعلمين عدم التطابق التام بين حروف الكلمة ونطقها،إذ ثمة أصوات في العربية تنطق ولا تكتب، مثل الألف في (لكن، أولئك، هذا.... وغيرها)، وثمة حروف لا تنطق ولكن يجب أن تكتب، كالألف الفارقة في (خرجوا)،وهمزة الوصل في (اكتب). ويؤدي تقارب أصوات الحروف من بعضها إلى اللبس في كتابتها مثل كلمة (اضطرب)، و(ارتد)، كما تسهم بعض الظواهر اللغوية مثل الإدغام إلى الخلط في كتابة الكلمة، ذلك أن المتعلم يكتب الكلمة كما يسمعها دون أن يميز بنية الكلمة مثل (مِنْ ما) فيكتبها كلمة واحد (مِمّا).

كما يخطئ كذلك الكثير من المتعلمين في كتابة (ما)حين يسبقها حرف جر، فلا يميزون بين دخولها على ما الاستفهامية، ودخولها على ما الموصولة، كما في المثالين:

أ– فيمَ كانوا يختلفون ؟

ب– فيما كانوا يختلفون.

ففي الجملة الأولى تحذف الألف من(ما)؛ لأنها اسم استفهام، والنظام العربي يحذف ألف (ما) الاستفهامية، حين تكون مسبوقة بحرف جر، تمييزا لها من غيرها والمعنى: (في أي شيء يختلفون ؟) وفي الجملة الثانية لا يمكن أن تكون ما إلا اسما موصولا، والمعنى: في الذي كانوا فيه يختلفون[٥٤]" ونلحظ هنا أن حذف ألف ما في الموقع الذي يتطلبها أو إثباتها في الموقع الذي يتطلب حذفها أدى إلى تغيرات صوتية، ودلالية، ونحوية.

وتعد كتابة الهمزة من أكثر المشكلات التي تواجه متعلمي العربية من أبنائها، ومن النّاطقين بغيرها، ذلك أن القضايا التي تضبطها متعددة؛ إذ تكتب مرة على الألف، وثانية على الياء، وثالثة على السّطر بناء على حركتها أو حركة ما قبلها، الأمر الذي يتطلب من الدارس أن يلمّ بهذ القواعد كافة حتى يتمكن من كتابة الكلمة على صورتها الصحيحة[٥٥]. كما تتأثر الهمزة بموقع الكلمة من الإعراب، ومثال ذلك كتابة الهمزة المتطرفة عند اتّصالها بالضمائر على واو في حالة الرفع، فكلمة (أصدقاء) نجدها في حالة الرفع على الواو: (أصدقاؤك مخلصون)، ومفردة على السطر في حالة النصب: (رأيت أصدقاءك)، وعلى نبرة في حالة الجر: (سلمت على أصدقائك).

وتتكئ كثير من القضايا الإملائية على معطيات الصّرف من أصول، وزوائد، والنّحو من إعراب، وبناء، مما يتطلب استدعاء المعرفة النحوية والصرفيّة وتمثلها عند الكتابة، فإذا عمد المتعلم إلى كتابة الألف اللينة، استدعى ذلك أن يُرجِعَ الكلمة إلى أصلها الثلاثي لمعرفة الصّورة الصّحيحة للألف، فإذا كانت منقلبة عن واو رُسِمت ألفا قائمة كما في(نما) و(دعا)، أما إذا كانت منقلبة عن ياء، فإنهّا تكتب على صورة الياء غير المنقوطة كما في (رمى)و(جرى)، فإذا لم يكن المتعلّم على دراية بالقضايا الصرفية التي تحكم بنية الكلمة، أدى به ذلك إلى التّعثّر في كتابة الكلمة كتابة صحيحة.

كما يرتبط الرسم الإملائيّ بالإعراب، وهي ظاهرة تنماز بها اللغة العربية عن كثير من اللغات في العالم، فلا شك "في أنّ هناك صعوبة في الكتابة من ناحية إعرابية؛ حيث يتغير وضع الحروف في نهاية الكلمة بتغير موقعها وتأثيرها بغيرها من الكلمات السابقة عليها، فقد تزاد حروف، وتنقص أخرى بمقتضى الواقع الإعرابي مما ينشأ عنه صعوبة في الكتابة

"[٥٦]، ومثال ذلك حذف نون جمع المذكر السالم عند الإضافة، نحو:(هؤلاء معلمو اللغة الثانية)، فإذا لم يكن الدارس على معرفة بهذه القاعدة، لا شك في أنه سيُثْبِتُها كتابة، وترجع بعض الأخطاء إلى أنّ المتعلم لم يستدخل النظام اللغوي في اللغة الهدف بعد، إذ تكثر هذه الأخطاء في المستويات الأولى من دراسة اللغة، لكنها تتراجع شيئا فشيئا كلما تمكّن الدارس من النظام اللغوي وزادت كفايته اللغوية.

ثانيا: الأخطاء الصّرف إملائيّة:

تحتل الأخطاء الإملائية نسبة عالية من أخطاء المتعلمين؛ لأنها تمثل الجانب المنظور من الأخطاء اللغوية؛ لذلك قصدت في هذه الدراسة إلى تصنيف الخطأ بناء على المستوى اللغوي الذي يمثله، فما كان سببه قصورا في المعرفة بالنظام الصوتي عدّ خطأ صوتيا، وما كان سببه قصورا في إدراك المستوى النحوي عُدّ خطأ نحويا، بينما يمثل الخطأ الإملائي ثمرة الخطأ في المستويات اللغوية. ونمثل في الشكل رقم (٨) تقاطع الأخطاء الصرفية إملائية:

الشكل الرقم (٨): تقاطع الأخطاء الصرف إملائية

يخطئ كثير من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وحتى من أبنائها في التمييز بين الهاء والتاء المربوطة في آخر الكلمة، حيث يهملون نقطتي التاء المربوطة فتلتبس بالهاء، وهذا خطأ إملائي يترتب عليه خطأ في بنية الكلمة، فتصبح بذلك مُلْبِسة على المستوى النحوي والدلالي، ومثال ذلك كتابة كلمة (لاعِبة)،إذ عند إسقاط نقطتي التاء تلتبس بكلمة (لاعبه)، فكلمة (لاعِبة) اسم مؤنث، والتاء الملحقة علامة التأنيث:

- لاعِب (اسم فاعل) + ـة (علامة التأنيث) = لاعِبَـة

أما (لاعبه) فيمكن أن تكون فعلا ماضيا، أو فعل أمر، والهاء ضمير المفعول به:

- لاعَبَ (فعل ماضٍ) + الفاعل ضمير مستتر(هو)+ ـه (ضمير المفعول به) = لاعَبَـه
- لاعِبْ (فعل أمر) + الفاعل ضمير مستتر(أنت)+ ـه (ضمير المفعول به) = لاعِبْـه

ويمكن أن تكون اسما، وتكون الهاء ضميرا متصلا في محل جر بالإضافة:

- لاعِب(اسم فاعل) + ـه = لاعِبـه.

ومن الأخطاء (الصرف إملائية) إسقاط ألف التفريق حيث يجب إثباتها، أو إثباتها حيث يجب إسقاطها، ومثال ذلك إثبات الألف بعد الأفعال المختومة بواو أصلية، نحو (أرجو)، أو حذفها بعد واو الجماعة نحو (عملوا)، وهذا النوع من الأخطاء يعكس عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الواو الأصلية و واو الجماعة، وفي ذلك إشارة إلى عدم كفايته اللغوية، وحاجته إلى استدخال المستوى على وجه التحديد.

ويعد الخطأ في إهمال همزة القطع من أكثر الأخطاء شيوعا في كتابة الطلاب، إذ يستهين كثير من متعلمي العربية سواء من أبنائها، ومن متعلميها من الناطقين بغيرها مفي كتابة همزة القطع، وقد يعزى السبب في ذلك إلى جهل المتعلم بضرورة وضع الهمزة، أو عن اعتقاده بأنها همزة وصل لا تحتاج إلى إشارة الهمزة، كما قد يعزى السبب إلى الكتاب، أو المعلم وذلك بعدم التركيز على كتابتها أو تنبيه الطلبة إلى ذلك[٥٧] ، ومثال ذلك إهمال همزة القطع في فعل الأمر من الفعل المزيد (أخرجَ)، نحو:

مثال { - اخْرِجِ المالَ من الحقيبةِ. (أخرجْ)

إذ يتمثل الخطأ الإملائي في إهمال همزة القطع، بينما يتمثل الخطأ الصرفي في استبدال عنصر لغوي بآخر، أي استبدال همزة الوصل بهمزة القطع، وينجم عن ذلك خطأ نحوي وآخر دلالي، ذلك أنّ (أَخْرِجْ) فعل أمر مبني على السكون (كسر آخره في الجملة السابقة منعا للالتقاء الساكنين)، وهو من الفعل المزيد بحرف (أَخْرَجَ)، أما (اخْرُجْ) فهو فعل

أمر من الفعل الثلاثي(خَرَجَ) وهو فعل لازم، والصواب استخدام فعل الأمر(أخرِجْ) المتعدي، لأن الجملة تحتاج إلى المفعول به لإتمام المعنى.

ومن الأخطاء التي تكثر في كتابة المتعلمين الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، حيث يجهل المتعلم أن التاء التي تلحق بالفعل هي (تاء التأنيث الساكنة) هي تاء مفتوحة. فيكتب مثلا:

– قرأة فاطمة رواية نجيب محفوظ. (قرأت)

ومن الأخطاء التي تنجم عن التسرع في الكتابة وتؤدي إلى خلل في بنية الكلمة (القلب المكاني) أي إبدال موقع حرفين متتاليين، فيكتب مثلا:

– في مُتنصف السنة الدراسية (منتصف)
– لنتشيط السياحة (لتنشيط).

ففي الجملة الأولى حصل استبدال موقعي بين الحرفين (التاء والنون)، إذ تمّ إحلال حرف التاء قبل النون في كلمة (متنصف)، وإحلال حرف النون قبل التاء في (لنتشيط)، مما يقود إلى ترتيب العناصر اللغوية في بنية الكلمة ترتيبا غير صحيح يعيق القارئ في معرفة دلالة الكلمة، و ربما يرجع هذا النوع من الأخطاء إلى أن المتعلم إما ينطقها على هذا النحو، أو بسبب التسرّع في الكتابة.

إنّ الأخطاء الإملائية تجسد الجانب النظري من أخطاء المتعلمين؛ لأنها تعكس قدرة المتعلم على التعبير الكتابي، ففي التعبير الشفوي يلجأ المتعلم إلى قرائن سياقية في إيصال الفكرة كالحركة، والتمثيل، أو التكرار، أو الترجمة، أو طلب المساعدة من المخاطب، بينما يحفز التعبير الكتابي المتعلم على توظيف كامل معرفته اللغوية في التعبير عن فكرته، فتظهر نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، وبما أن الخطأ الإملائي خطأ يعتري بنية الكلمة من حذف أو إضافة أو استبدال، فهو بذلك يقود إلى خطأ صرفي، والخطأ الصرفي بدوره يؤدي إلى لبس في مستويات اللغة الأخرى، فيولد تنوعات عديدة ومعقدة من حالات اللبس المركب.

الخاتمة

في ضوء ما سبق فإن البحث يكشف عن أن كل خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفي، وأنّ الخطأ الصرفي إلى أخطاء في المستويات اللغوية الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية والإملائية، وأنّ الأخطاء الصرفية وتقاطعاتها اللغوية تعزى إلى تداخل اللغة العربية نفسها، و إلى التداخل اللغوي، أو النقل السلبي من اللغة الأم، وأنّ بعض الأخطاء الشائعة قاسم مشترك بين أبناء اللغة العربية ومتعلميها من الناطقين بغيرها كأخطاء الإعراب، وإهمال همزة القطع، وأنّ بعض الأخطاء تقع نتيجة اتباع أساليب تقليدية في تدريس القضايا الصرفية، والتدريب الآلي على القواعد اللغوية، وينتج عن ذلك حفظ الطلاب لعدد من الموضوعات الصرفية من غير فهم معناها، وأنّ ملنهج تحليل الأخطاء أثرا مفصليّا في تعرف الأخطاء اللغوية، وتعرف مصادرها اللغوية، وغير اللغوية.لذا فإن البحث يوصي بما يأتي:

- تدريس الأنظمة اللغوية من منظور تكاملي، يقدم القاعدة في مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والإملائية، وعدم فصل مستوى عن الآخر.
- تكثيف تدريبات الاشتقاق والتوليد، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير؛ لأنها تحتل نسبة عالية من أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- دراسة أوجه الاتفاق والافتراق بين أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وأخطاء أبناء اللغة؛ لأن بعض الأخطاء تشكل قاسما مشتركا بين المتعلمين.
- تقديم الموضوعات الصرفية وظيفيا، وفقا لأساليب تربوية حديثة، والابتعاد عن الأساليب التقليدية، ومراعاة التدرج والشيوع في تدريسها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، لتذليل الصعوبات التي تواجههم وتحول دون تحقيق أغراضهم.

الحواشي والهوامش

(١) العناتي، وليد (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، ص ١٧٨.

(٢) ينظر أبو الرب، محمد (٢٠٠٥م)، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط١، عمان، دار وائل للنشر، ص ١٩٧.

(٣) ينظر: خرما، نايف، الحجاج،علي (١٩٨٨)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ١٢٦، الكويت، ص٩٩.

(٤) ينظر: طعيمة،رشدي أحمد (١٩٨٩م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة – إيسيسكو، ص ٥٤.

(٥) ينظر الراجحي،عبده (١٩٩٢م)، علم اللغة التطبيقي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.،ص ٥٣.

(٦) ينظر: خرما، نايف ،الحجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ١٠٥

(٧) براون، براون، دوجلاس (١٩٩٤م)، أسس تعلم اللغة وتعليمها ،ترجمة عبده الراجحي، علي شعبان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص ١٠٨.

(٨) ينظر: المرجع السابق، ص ٢١٩.

(٩) ينظر: السابق نفسه، ص ٢٢٠.

(١٠) ينظر: السابق، ص ص ٢٢٠–٢٢١

(١١)ينظر: السابق، ص ص،٢٢٦–٢٢٨.

(١٢)ينظر: خرما، نايف،الحجاج،علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ٧٥.

(*) الكليات اللغوية: هي الظواهر المشتركة بين اللغات، فاللغات مع تعددها وتنوعها، إلا أنها تحمل خصائص مشتركة، أولها وأهمها أن كل اللغات تتكون من أصوات، يجب أن توضع

في شكل تتابعي محدد ومعين لتكون الكلمات. ينظر: باي، ماريو، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط٨، ١٩٩٨،ص ص٤٠،٤١.

(١٣) ينظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي، ص ٥٧.

(١٤) ينظر: براون، دوجلاس،أسس تعلم اللغة الثانية ، ص ٢٠٦.

(١٥) ينظر: طعيمة،رشدي أحمد، تعلم اللغة لغير الناطقين بها، ص ٥٥.

(١٦) براون،دوجلاس، أسس تعلم اللغة، ص ٢٠٣.

(١٧) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها،، ص ٥٣.

(١٨) براون،دوجلاس، أسس تعلم اللغة ، ص ٢٠٤.

(١٩)خرما،نايف، والحجاج،علي، اللغات الأجنبية، ص ٧٥.

(٢٠)ينظر: طعيمة، رشدي أحمد ، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ٥٣.

* القدرة (Competence) ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد المجتمع، بحيث يتمكن من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة، ويمكن أن نقول إن هذه الملكة هي المعرفة المخبوءة لنظام اللغة،وقواعدها ومفرداتها، وكل أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معا. ينظر: خرما،نايف، والحجاج،علي، اللغات الأجنبية، ص٧١

* الأداء (Performance) هو الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة)، وقد لا يكون صحيحا صحة الملكة الكامنة لدى المرء، لأنه يتأثر بالظروف التي تحكم الكلام الفعلي من خجل، أو مرض، أو عدم معرفة بموضوع الحديث وغير ذلك..ينظر: خرما، نايف، والحجاج،علي، اللغات الأجنبية، ص ٧١.

(٢١) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي، ص ٥٠.

(٢٢) ينظر: الموسى، نهاد)١٩٩٠)، اللغة العربية و أبناؤها (أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية)، مكتبة وسام، مرج الحمام، ط٢ ، ص ٦٢.

(٢٣) ينظر: طوقان،فواز أحمد(٢٠٠٧) ، نظرة في اتجاهات دارسي اللغة العربية الفصحى من غير الناطقين بها ودوافعهم كما تظهر في استبانة طوقان، دائرة اللغة العربية و لغات الشرق الأدنى، الجامعة الأمريكية، بيروت، حزيران، ص ٩.

(٢٤) ينظر: حسني، سوسن محمد (٢٠٠١م)، دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية للطلبة الصينيين من دراسي اللغة العربية، أطروحة دكتوراه، جامعة القديس يوسف، بيروت، ص ص ٢١٣، ٢١٤

(٢٥) ينظر (المزيد حول الأخطاء) نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، ص (١٣٩-١٤٩)، ينظر: عمايرة، حنان (٢٠٠٧)، الازدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٤،العدد١،ص ص ٦٠، ٦١.

(٢٦) براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص ص ٢٠١١-٢٠١٣

(٢٧) ينظر: المرجع السابق، ص ٢٠٨.

* الازدواجية (Diglossia) وهي مصطلح يعني تعدد المستويات اللغوية داخل اللغة الواحدة، أويطلق "للدلالة على تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين لغويين في إطار اللغة نفسها... فالفرق بينهما فرق فرعي لا جذري:) الموسى، نهاد.(١٩٨٧)، قضية التحول إلى الفصحى،دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان.ط١، ص٢٩،وينظر: العمايرة، حنان(٢٠٠٧) الازدواجية والخطأ اللغوي،مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٤،العدد١

(٢٨) ابن عصفور(ت٦٦٩هـ)، ابن عصفور، علي بن مؤمن بم محمد الإشبيلي،الممتع الكبير في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ١٩٩٦ م، ص ٣٢.

(٢٩) ينظر: في هذا البحث أخطاء القدرة (أخطاء متعلمي اللغة) ص ١٠.

(٣٠) للاستزادة ينظر:العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٣هـ)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،جامعة أم القرى –مكة المكرمة، ط ١، ص ص ٢١٦-٢٢٣.

(٣١)بشر،كمال محمد(١٩٦٩م)،علم اللغة العام – الأصوات،، دار المعارف – القاهرة،– مصر، ص١٨٥.

* المورفيم: هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى،فكلمة (المزارعون) تتألف من عدد من المورفيمات: الـ "للتعريف"،و (ز ع) مورفيم معجمي يدل على "الزراعة، و(مُزارع) "اسم فاعل"، و (ون) تمثل ثلاثة مورفيمات: الجمع والجنس والإعراب.

* الفونيم: هو أصغر وحدة صوتية غير قابلة للتجزئة، تفرق بين كلمة وأخرى.

* الصوت المجهور:هو الصوت الذي يهتز معه الوتران الصوتيان.والأصوات المجهورة هي : ب، ج، د، ذ، ر، ز،ض، ظ،ع،غ، ل، م، ن، أ، و، ي.

* الصوت المهموس: هو الصوت الذي لا يهتز معه الوتران الصوتيان، ولا يسمع لهما رنين عند النطق به.والأصوات المهموسة هي: ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك

(٣٢) أنيس، إبراهيم (١٩٨٤)، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٦،ص ١٨٣.

(٣٣) ينظر: الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف، ضبطه محمد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، صيدا،بيروت، ٢٠٠١،ص ص١٦٠–١٧٧

* حيث (ص) تعني الحرف الصامت، و(ح) تعني الصائت القصير، و(ح ح) الصائت الطويل، و(ص ح) صامت وصائت قصير.

(٣٤)ينظر: عبد الجليل، عبدالقادر (١٩٩٨)، علم الصرف الصوتي، أزمنة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط١، ص ٣٨.

(٣٥) بشر، كمال محمد(١٩٦٩م)،علم اللغة العام – الأصوات، القاهرة – مصر، دار المعارف، ص ١٨٦.

(٣٦) كشك، أحمد (٢٠٠٧ م)، من وظائف الصوت اللغوي دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع – القاهرة، ط٣،ص١٧.

* التحقير: هو التصغير، يقول ابن يعيش: (اعلم أن التصغير والتحقير واحد، وهو خلاف التكبير والتعظيم) شرح المفصل ج٥، ص ٢٨٩.

(٣٧) ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق الدكتور عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط ١، ٢٠٠١ م،ج١، ص ٨٨.

(٣٨) ابن عصفور(٦٦٩هـ)، الممتع الكبير في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، الناشرون مكتبة لبنان: بيروت ط ١٩٩٦، ج١، ص ٣٠،٣١.

(٣٩) ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف، تحقيق محمد عبد القادر احمد عطا، دار الكتب العلمية،– بيروت – لبنان، ط١، ١٩٩٩م، ص ٣٤.

(٤٠) بشر، كمال محمد (١٩٦٩)،دراسات في علم اللغة، دار المعارف بمصر، القسم الثاني. ص ١١.

(٤١) المرجع السابق، ص ٣٢.

(٤٢) النحاس، مصطفى(١٩٨١ م)، مدخل إلى علم الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، ط١، الصفاة، الكويت، مكتبة الفالح، ص ١٧.

(٤٣) خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص ٢٧٣

(٤٤)كشك، أحمد(٢٠٠٧)، من وظائف الصوت اللغوي، ص١٨

(٤٥) بشر، كمال محمد، دراسات في علم اللغة، القسم الثاني، ص ٩٨.

(٤٦) المرجع السابق، ص ص ٩٨، ٩٩

* الإعراب:" أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة" والمراد بالأثر ما يحدثه العامل من الحركات الثلاث أو السكون، وما ينوب عنها،وبالظاهر: ما يلفظ به، وبالمقدر: ما يُنوى من ذلك كالضمة، والفتحة، والكسرة من نحو: الفتى، والنون في مثل: (لتبلون). ينظر: ابن هشام، ضياء السالك إلى أوضح المسالك ١/٥٠،٤٩

* نعني بالدلالة هنا المعنى الوظيفي أي الدلالة الصرفية والنحوية،وليست الدلالة السياقية التي تتأثر بالعناصر الاجتماعية غير اللغوية.

(٤٧) المبارك، محمد(١٩٦٠)، خصائص العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد، جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالية، ص ٢٦.

* الصيغة : هي أوزان الكلمات،أو هيئاتها الحاصلة من ترتيب حروفها وحركاتها، وهي كثيرة منها " فعالة " نحو تجارة، و"فُعال" نحو زكام، و"استفعل" نحو استنتج، ولكل صيغة دلالة معينة كدلالة صيغة (استفعل) على الطلب والصيرورة..

* الوزن : هو لفظ يؤتى به لمعرفة أحوال بناء الكلمة،إذ تقابل فيه أصول البناء الصرفي (فعل) بأصول الكلمة وزوائدها، ويتأثر الميزان بالإعلال والإبدال والقلب والحذف،فيظهر صورة الكلمة كما هي متأثرة بالتغيير، ففعل الأمر (قِ) من الفعل (وقى) صيغته (افعل)، لكن ميزانه (عِ).

(٤٨) حسان، تمام(١٩٩٤م)، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة – الدار البيضاء– المغرب،ص١٥١

(٤٩) ينظر:المرجع السابق، ص ١٤٨.

* الترتيب العشوائيّ: هو ترتيب لا يخضع لنظام معين ولا ينتهج نمطا في ترتيب المداخل، ومن نماذجه في التراث العربي" معجم الجيم " لأبي عمرو الشيباني، الذي قسم معجمه إلى أبواب، وخص كل واحدة منها بحرف من حروف الهجاء، ولم يراع إلا الحرف الأول، أما ما بعده فلم يراعه، فمثلا يذكر في باب الهمزة : الأوق – الألب – المألوف – الأفق– المأموم.....الإدَةُ. فالباحث عن كلمة تبدأ بالهمزة يجب عليه البحث عنها في الباب كله عله يجدها.

(٥٠) هنداوي، حسن (١٩٨٩ م)،مناهج الصرفيين ومذاهبهم في القرن الثالث و الرابع من الهجرة، دار القلم – دمشق، ط١، ص ٦١.

(٥١) الخطيب، أحمد شفيق (١٩٨٧ م)،من قضايا المعجمية العربية المعاصرة،، في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع ندورة مائوية أحمد فارس الشدياق، بطرس البستاني، ورينحارت دوزي. دار الغرب الإسلامي بيروت – لبنان، ط١،ص ٢٥٣.

(٥٢) حسان، تمام، اللغة العربية معناها مبناها،ص ٣٢٧.

(٥٣) الخطيب،أحمد شفيق، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، ص ٦٢٩.

(٥٤) ربيع، محمد (٢٠٠٠م)،وآخرون،أساسيات اللغة العربية،المركز القومي للنشر اربد – الأردن، ط١،، ص ١٥٨.

(٥٥) ينظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، ص ١٠٠

(٥٦) ينظر: العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ص ٢٠٥–٢٠٧. وينظر: الفاعوري، عوني، أبو عمشة، خالد(٢٠٠٥)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة العربية أنموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد ٣.

(٥٧) هديب، موسى حسن (٢٠٠٢م) موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن،ص ٢٩.

(٥٨) ينظر:التل،عاتكة (١٩٨٩)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة اليرموك. ص٥٤.

المصادر والمراجع

– ابن جني، أبو الفتح عثمان(ت٣٩٢هـ)، المنصف، تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.

– ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص، ط ١، تحقيق الدكتور عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١ م

– ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد الإشبيلي (٦٦٩هـ)، الممتع الكبير في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، ناشرون مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٦.

– ابن هشام، عبدالله جمال الدين الأنصاري (ت٧٦١هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ط٤، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ١٩٦٥ م.

– أبو الرب، محمد (٢٠٠٥م)، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط١، عمان، دار وائل للنشر.

– أنيس، ابراهيم (١٩٨٤)، الأصوات اللغوية، ط٦، مكتبة الأنجلو المصرية.

– باي، ماريو،(١٩٩٨) أسس علم اللغة، ط٨، ترجمة أحمد مختار عمر، القاهرة، عالم الكتب.

– براون، دوجلاس (١٩٩٤م)، أسس تعلم اللغة وتعليمها ،ترجمة عبده الراجحي، علي شعبان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

– بشر، كمال محمد (١٩٦٩)،دراسات في علم اللغة، مصر،دار المعارف.

– بشر، كمال محمد(١٩٦٩م)،علم اللغة العام – الأصوات، القاهرة – مصر، دار المعارف.

– حسان، تمام (١٩٩٤م) اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، المغرب،دار الثقافة،.

– خرما، نايف(١٩٧٩م)، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ط٢، الكويت، نوفمبر،عالم المعرفة.

– خرما، نايف، الحجاج،علي (١٩٨٨)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، العدد ١٢٦، الكويت،عالم المعرفة.

– الراجحي،عبده (١٩٩٢م)، علم اللغة التطبيقي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

– ربيع، محمد (٢٠٠٠م)، وآخرون،أساسيات اللغة العربية، ط١، اربد، الأردن، المركز القومي للنشر.

– طعيمة،رشدي أحمد (١٩٨٩م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة – إيسيسكو.

– عبد الجليل، عبدالقادر (١٩٩٨)، علم الصرف الصوتي، ط١،عمان– الأردن،أزمنة للنشر والتوزيع.

– العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٣هـ)، أساسيات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط ١، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

– العناتي، وليد (٢٠٠٣)،اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع.

– كشك، أحمد (٢٠٠٧ م)،من وظائف الصوت اللغوي، ط٣، القاهرة، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع.

– المبارك، محمد(١٩٦٠)، خصائص العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد، جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالية.

– الموسى، نهاد (١٩٨٧)، قضية التحول إلى الفصحى، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

– الموسى، نهاد)١٩٩٠)، اللغة العربية و أبناؤها (أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية)، ط٢، مرج الحمام، مكتبة وسام.

– النحاس، مصطفى(١٩٨١ م)، مدخل إلى علم الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، ط١، الصفاة، الكويت، مكتبة الفالح.

– هديب، موسى حسن (٢٠٠٢م) موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

– هنداوي، حسن (١٩٨٩ م)،مناهج الصرفيين ومذاهبهم في القرن الثالث والرابع من الهجرة، ط١، دمشق، دار القلم.

– الفاعوري، عوني، و أبو عمشة، خالد (٢٠٠٥)،تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة العربية أنموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد ٣.

– الخطيب،أحمد شفيق (١٩٨٧ م)،من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع ندورة مائوية أحمد فارس الشدياق، بطرس البستاني، ورينحارت دوزي. دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان،ط١، ص٢٥٣.

– طوقان، فواز أحمد (٢٠٠٧)، نظرة في اتجاهات دارسي اللغة العربية الفصحى من غير الناطقين بها ودوافعهم كما تظهر في استبانة طوقان، دائرة اللغة العربية و لغات الشرق الأدنى، الجامعة الأمريكية، بيروت، حزيران.

– التل، عاتكة (١٩٨٩)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

– حسني، سوسن محمد، (٢٠٠١)، دراسة تحليلية للأخطاء التحريرية للطلبة الصينيين، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القديس يوسف، بيروت.

Abstract

This research aims at identifying the impact of the morphological error in the linguistic system, and locating the aspects of the error's intersection in the morphological system with the linguistic levels (the phonetic, syntactic, semantic, lexical and spelling). Accordingly, the research has identified the aspects of convergence between Morphology and the linguistic levels: the phonetic, syntactic, semantic, lexical and spelling, then it presented examples of errors that constitute a common denominator between the morphological level and other levels of the language, evidenced by an example that shows the effect of the morphological error in the linguistic system.

The research has benefited from the errors analysis approach in the description of errors, classifying, and interpreting them, and found that every mistake that befalls the word's structure of adding a linguistic element, deleting it, or replacing it with another is all considered a morphological mistake. This morphological mistake, however, leads to mistakes in different linguistic levels; the

phonetic, syntactic, semantic, lexical and spelling, and those morphological mistakes and their linguistic intersections are due to the overlap of the Arabic language itself, or to the linguistic overlap, or negative transfer from the mother tongue.

The research has shown that some of the common mistakes are a common denominator among the Arab people and Arabic language learners who speak other languages, some of those are the parsing mistakes, the neglect of the connecting pieces, and that some other mistakes are a result of following the traditional methods in teaching morphological issues, and the linguistic grammars automated-training. This results in students' memorization of a number of morphological topics without understanding their meanings, and that errors analysis approach has a crucial effect in identifying the linguistic mistakes, and their linguistic and non-linguistic resources.

The research has recommended the necessity of teaching the linguistic systems from an integrated perspective, by which the rule is presented within its phonetic, morphological, syntactic, semantic, and spelling levels, without separating any level from the other, in addition to intensifying the exercises of the derivation and generation, masculine and feminine forms, and the defined and indefinite articles; because they all form a high percentage of errors made by non-Arabic speakers. The research has also recommended the study of the similarity and difference of errors that occur in Arabic language made by both non-Arabic speakers and native Arabic speakers.