***Dirasat***: Human and Social Sciences, Volume 49, No. 5, Supplement 1, 2022

Deanship of Scientific Research

# Acquiring Reading and Writing Skills among Beginner Learners of Arabic Language, An Applied Analytical Study of the First and Second Books of the University of Jordan's Arabic Curriculum for Non-native Speakers

***Izdihar Yunis*[1], *Basma Dajani*[2]***

[1]Department of Arabic Language and Literature, School of Arts, The University of Jordan, Amman, Jordan

[2]Department of Arabic Language and Literature, School of Arts, The University of Jordan, Amman, Jordan; College Of Islamic Studies, Hamad Bin Khalifa University, Doha, Qatar

Received: 9/2/2022
Revised: 13/3/2022
Accepted: 10/4/2022
Published: 30/11/2022

* *Corresponding author:*
b.dajani@ju.edu.jo

Citation: Yunis, I. ., & Dajani, B. Acquiring Reading and Writing Skills among Beginner Learners of Arabic Language, An Applied Analytical Study of the First and Second Books of the University of Jordan's Arabic Curriculum for Non-native Speakers. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *49*(5), 275–286. https://doi.org/10.35516/hum.v49i5.3474

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

This applied study identifies the common mistakes among beginner learners of the non-native Arabic language in reading and writing skills. It measures the two skills in the progress of those learners according to the descriptive-analytical method. It answers the following questions: What are the types of errors in reading among non-native Arabic learners at the beginner level? What are the types of errors in writing, and their proportion among non-native Arabic learners at the beginner level? The sample of this study consisted of 50 students who studied at the beginner level at the University of Jordan before the Arab Spring. Two tests were conducted for them in reading and writing skills to obtain consistent results. The first test measured verbal reading skills, and the second test measured writing. The study analyzed patterns of writing errors among beginners of non-native Arabic language learners, revealed their frequency and percentages, and highlighted their diversity among three main sections: spelling errors, a synthetic, and a third semantic.

**Keywords**: Education; Arabic language; non-native speakers, reading skill, writing skill.

# اكتساب مَهارتيّ القراءة والكتابة عند مُتعلّمي العربيّة المبتدئين - دِراسة تطبيقيّة تحليليّة للكتابين الأوّل والثاني مِن منهاج الجامعة الأردنيّة

***ازدهار يونس*[1]، *بسمة الدجاني*[2]***

[1]قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

[2]قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن؛ كلية الدراسات الإسلامية، جامعة حمد بن خليفة، الدوحة، قطر

**ملخّص**

تهدف هذه الدراسة التطبيقيّة إلى الوقوف على الأخطاء الشائعة في مهارتي القراءة والكتابة بين المُبتدئين مِن مُتعلّمي العربيّة لُغة ثانية، وقياس هاتين المهارتين في تحصيلهم وفق المنهج الوصفي التحليلي، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة مِن بينها: ما أنواع الأخطاء القرائيّة الصّوتيّة وتكراراتها ونِسبها لدَى المُبتدئين مِن مُتعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها؟، ما أنواع الأخطاء الكتابيّة وتكرارها ونِسبها لدَى المُبتدئين مِن مُتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؟ فتسعَى الدراسة إلى: أوّلًا، البحث في اكتساب مهارتيّ القراءة والكتابة اللتين تُميّزان المتعلّم الصحيح العارف بأصول اللغة عن غيره . ثانيًا، الوصول إلى كيفيّة تقديم هاتين المهارتين للطالبِ المُبتدئ حديث العهد باللغة العربيّة، الذي ليس لديه سابق معرفة بمبادئ الكتابة بها أوالقراءة. ثالثًا، الوقوف على الأخطاء الشائعة بين المبتدئين مِن مُتعلّمي العربيّة لغة ثانية في مهارتي القراءة والكتابة، وقياس هاتين المهارتين لديهم وفق المنهج الوصفي التحليلي لِهذه الدراسة، وقد تكوّنت عَيّنةُ الدّراسة مِن خمسين طالبًا وطالبة درسوا المستوى المبتدئ في الجامعة الأردنيّة قُبيل الربيع العربي. وللحصولِ على نتائج صادقة وثابتة أجرينا تطبيقَ اختبارين على الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة؛ فقاس الاختبار الأوّل مهارة القراءة الجهريّة، وقاس الاختبار الثاني الكتابة، فحلّلت الدراسة نماذج أخطاء كتابيّة لدى المُبتدئين مِن مُتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرِها، وكشفت عن تكراراتها ونِسبها المئويّة، وأبرزت تنوّعها بين ثلاثةِ أقسام رئيسيّة هي: أخطاء إملائيّة، وأخرى تركيبيّة وثالثة دلاليّة.

**الكلمات الدالة:** تعليم، اللغة العربيّة، الناطقين بغيرها، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

**المقدمة:**

تَعلُّم اللغةِ العربيّة لُغةً ثانية يُمثّل تَحدّيًا للطلبة، فقوّة جذب هذه اللغة الشريفة يتجلّى مَليًّا مع تقديم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة التعارف على أُسسِ هذه اللغة بين المُبتدئين الراغبين بها من الناطقين بلغاتٍ أخرَى. لذلك فإنّ كيفيّة تقديم هاتين المهارتين في المستوى الأوّل تلعب دَورًا كبيرًا في إقبال الطلبة أو إدبارهم. وتزدادُ أعدادُ الراغبين في تعلّمِ اللغةِ العربيّة لُغة ثانية في هذه الآونة بِفضلِ التفاعلات الراهنة في البلاد العربيّة مِن جِهةٍ، وظاهرة العولمة التي فرضت على الجميع مُتطلّباتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة مِن جهةٍ أخرى.

وعملًا بِرسالة ديننا الحنيف فإنّ مِن الواجبِ على أبناء اللغة العربيّة النظر في أفضل الأساليب لتقديمها للعالمين ليحدث ذلك التعارف الذي حثّنا سُبحانه وتعالى عليه بين الشعوب والقبائل شرقًا وغربًا وشمالًا وجنوبًا عملًا بالآية الكريمة { يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُواۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ(13)} سورة الحجرات.

وإنّ اختيار العربيّة الفصيحة في مراحل التعليم المختلفة فيه إنصاف للواقعِ العربي الذي يُوحّده إطارٌ مُشتركٌ مِن العقيدةِ والدين واللغةِ والتاريخ والمَوقع الجغرافي والمصير الواحد. فاللغة العربيّة الفصيحة تلبّي حاجات وأغراض المتعلّمين الأجانب على المدى البعيد، بحيث يسهل عليهم الاستماع لأيّ عربي في أيّ بلدٍ والتفاهم معه، ولهم أن يجتهدوا بعد ذلك في فهم العامّيات المحلّيّة. أمّا الاختلافات في النطق، فعلى المتعلّم الأجنبي المتمكّن مِن الفصيحة إدراك تلك الفروق بمجرّد سماعه لها في إطار الكلمة أو الجُملة ضمن القواعد العامّة للغة، بينما يحتاج المتعلّم لفهم العامّيات معرفةَ التراكيب والمفردات وتحديدَ بيئةِ وبلد كلّ منها.

في هذه الدراسة التطبيقيّة تبرز صُعوباتٍ يُواجهها بعضُ مُتعلّمي اللغة العربيّة مِن الناطقين بِغيرها في نُطق الأصوات، وعلاقة الأصوات بعضها ببعض في أثناء النّطق في القراءة الجهريّة؛ سواءً أكانت هذه الأصوات منفردة أم كلمات، إضافة إلى تعلّق هذه المهارة بمهارة الكتابة، فيما لو كُلّف المُتعلّم بالتعبير عمّا يقرأ كتابةً.

وكون هاتين المهارتين مِن المهارات التعليميّة الأساسيّة، وانطلاقًا مِن ظاهرة شيوع الأخطاء الكتابيّة والنّطقيّة بين المتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة نتيجة للتداخل اللغويّ، رأت الباحثتان أنّ مشكلة الدراسة تكمن في تحديدِ أخطاء القراءة النطقيّة الصوتيّة، والوقوف على أنواع الأخطاء الكتابيّة التي يقع فيها المتعلّم الناطق بِغَير العربيّة، وتحليلها، وتصنيفها، وكتابة نِسبها، ودِراستها.

اعتمدت الدراسةُ طريقةَ تحليلِ الأخطاء التي ثبتت صِحّتها في الوقوف على صعوبات القراءة والكتابة – كإحدى أفضل الطرق-، حيث تُقدّم هذه الطريقةُ دليلًا على مشكلاتٍ واقعة في تعلّم اللغة الثانية، وتُمكّن الباحث - عند دِراسة النِّسَبِ وتكراراتها- مِن التعرّف مدَى انتشار الأخطاء. كذلك فإنّ طريقة تحليل الأخطاء تُساهم في الكشفِ عن مَواطن الضّعف في المنهاج، مِمّا يُساعد على تطويره، وتطوير أساليب تدريسه. وباستخدامها يتمكّن الباحث أيضًا مِن تشخيص أسباب الضعف في القراءةِ والكتابة. فتناولت الدراسةُ مَهارتي القراءة والكتابة مِن خلال رصدِ الأخطاء الصوتيّة في مهارة القراءة الجهريّة، بِتصميمِ اختبارٍ يقيس نُطق الطالب للحروف بأصواتها منفردة كانت أم مِن خلال كلمات، وتصميم اختبار آخر يقيس مهارتي القراءة والكتابة معًا؛ حيث يقرأ الطالبُ الكلمة أو الجُملة أو السؤال، ويُعبّر كتابيًّا.

وتُجيب الدراسة عن سؤالين:

- ما أنواع الأخطاء القرائيّة الصّوتيّة وتكراراتها ونسبها لدَى المُبتدئين مِن مُتعلّمي العربيّة لُغة ثانية؟
- ما أشكال الأخطاء الكتابيّة وتكراراتها ونسبها لدَى المبتدئين مِن مُتعلّمي اللغة العربيّة لغة ثانية؟

أُجريت هذه الدراسة في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بِغَيرها في الجامعة الأردنيّة قبيل الربيع العربي، وكانت محصورة بين المبتدئين وأعمالهم التحريريّة مدّة فصلين دراسيين، فقدّمت اختبارين تشخيصيّين لهما في مهارتي القراءة الجهريّة والكتابة.

وتكوّن مجتمع الدراسة مِن طلبة المستوى المبتدئ مِن الناطقين بغير العربيّة في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة عام 2008 - 2009. وهم طلبة حاصلون على شهادات علميّة مختلفة المستويات؛ أدناها المدرسة الثانويّة. وقد تنوّعت جنسيّاتهم؛ فمنها الأمريكيّة والإسبانيّة والألمانيّة والتركيّة والفرنسيّة والكوريّة والهنديّة واليابانيّة والجنوب أفريقيّة والروسيّة والرومانيّة والليتوانيّة والاستراليّة.

* وقد استفادت الدراسة مِن الاطّلاع على **دراسات بحثيّة سابقة** وثيقة الصلة بموضوعها ومحاورها، منها:

- دراسة سامي حنا (1964م)، عنوانها "مشكلات طلبة الجامعة الأمريكيّة في تعلّم اللغة العربية"، دراسة تشخيصيّة لأخطاء القراءة وطريقة تدريس مقترحة وعلاجها. تناولت بالبحث والتشخيص الأخطاء الكتابيّة الإملائيّة منها والتركيبيّة والدلاليّة في المستوى المبتدئ في جامعة (Utah).

- دراسة راجي ريموني (1971)، عنوانها "دراسة إحصائيّة للأخطاء في كتابات الطلّاب الأمريكيين في اللغة العربيّة"، هدف منها إلى تعرُّف الأخطاء التحريرية للطلبة الأمريكيين الذين يتعلّمون اللغة العربيّة في المستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدّم ومعرفة أسبابها.

- دراسة ساسي والشواشي (1983)، عنوانها "أخطاء شائعة بين دراسي اللغة العربيّة مِن غير الناطقين بها مِن الآسيويين في معهد اللغات في دولة قطر". كان الغرض منها رصد الأخطاء التي يرتكبها الدارسون المبتدئون في معهد اللغات في مجالي النطق والكتابة، ومدى شيوعها، مع تحليل الأسباب

واقتراح الحلول المناسبة لتلافيها.

- دراسة عاتكة التل (1989)، عنوانها "تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها"، هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى طلبة المستويين المتوسّط والمتقدّم من متعلّمي اللغة العربيّة مِن غير أهلها في جامعة اليرموك الأردنيّة.

- دراسة رهيف العيساوي (1994)، عنوانها "بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابيّة الشائعة"، تناولت بالبحث والعلاج الأخطاء الكتابيّة لدى الطلبة المبتدئين مِن مُتعلّمي العربيّة لُغة ثانية.

**التعريفات الإجرائيّة والمُصطلحات:**

**المُستوى المُبتدئ**: الذي ينتظم فيه المتعلّمون المبتدئون، ويهدف إلى إرساء أساسيّات اللغة العربيّة ضمن نظامها الصوتي والكتابي، وضمن قواعد تركيب الجُمل. وتعتمد المادّة اللغويّة في هذا المستوَى على عددٍ مُحدّد مِن المفردات والتعبيرات العامّة المتوفّرة في محيط المتعلّم المباشر، وما يحتاج إليه في التعامل مع الآخرين.

**الخطأ الكتابي**: هو خروج المتعلّم عن قواعد الكتابة العربيّة. ويتباين الخطأ بين إملائي، وصرفي، ونحوي، ودلالي.

**مهارة الأداء في القراءة الجهريّة**: قياس مدَى كفاءة المتعلّم في نطق الحروف الهجائيّة، والتمييز بين أصواتها، وقُدرته على فهم المقروء، ومعرفة الرموز، وقراءة الكلمات دون تباطؤ أو تردّد.

**منهاج تعليم اللغة العربيّة للمبتدئين من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة:**

يتكوّن المنهاج مِن مُستويات مُتدرّجة مُتكاملة. وانطلق في بنيته مِن منطلقين: موضوعيًّا ووظيفيًّا. أمّا الموضوعي فيُمثّل بُنية النظام اللغوي بمُستوياته المتعارف عليها. ويتناول الوظيفي مهارات الأداء اللغوي المعروفة. وكانت سِمة هذا المنهاج الضبط التكاملي؛ تأسّس على رؤى تربويّة ولِسانيّة وثقافيّة، انطلقت مِن أن الدارسين جميعًا مِن الراشدين الذين حدّدوا أهدافهم سلفًا، وتوافقت بأمثلتها وطرائقها ومضامينها مع مقاصد المتعلّمين وأعمارهم. فعلى سبيل المثال: يُقدّم الصوت أو مجموعة الأصوات، والحرف أو مجموعة الحروف في المستوَى الأوّل مِن خلال مفردات في مواقف لُغويّة وظيفيّة تامّة، ليتعلّم الطالب الأصوات وأشكال كتابتها مِن حيث هي أدوات تحصيل اللغة، ويتعلّم في الآنِ ذاته أجزاء مِن نظام العربيّة الصوتي والجُملي والمُعجمي، فيتمكّن مِن استعمالها في الحياة اليوميّة تدريجيًّا.

التدرّج في الصعوبة: فيكون البدء بالبسيط ثم المركّب.

التنويع في النصوص: يتضمّن منهاج الكتابين الأوّل والثاني نصوصًا إداريّة وتجاريّة ورسميّة، ونُصوصًا تاريخيّة، ونصوصًا خاصّة بتاريخ الأردن وتراثه وأدبه.

طريقة التدريس المُتّبعة في المركز بالجامعة الأردنيّة

- الطريقة المباشرة: أي تدريس العربيّة بالعربيّة دون الاعتماد على لُغةٍ وسيطة.

- التعلّم مِن خلال الموقف الحيّ، وذلك باغتنام المعلّم الفُرص لتعليمهم مهارات التواصل؛ مثل التحيّة، والسؤال عن المهنة أو تحديد الاتّجاهات.. إلخ.

- البدء بالتعلّم باللغة المنطوقة: وهو ما نادى به البنيويّون، على شكلِ نُصوصٍ وعِباراتٍ يقرأها المعلّم، ويُردّدها الطلاب، مع استخدام آلة التسجيل في مختبر اللغة. ثم الانتقال إلى اللغةِ المكتوبة فيتمثّل المتعلّم محتوَى المادّة اللغويّة، ومواقف استخدامها، متدرّبًا على نطقها، ومتهيًّا لتمييز الأصوات الدالّة عليها، مع وضوح صورة رسمها كتابيًّا.

- تعلّم المفردات ضمن سياقات لغويّة طبيعيّة لها علاقة بالنصّ أو بموقف الحوار أو بصورة استعمالها مِمّا يوافق المنهاج في أهدافه. وتتّكىء مادّة هذا المنهاج على عدّ مفاده أن تدريس اللغة العربيّة ينبغي أن يكون في سياقٍ كلّي حَيوي سواء في التدريب أو في التمثيل، ليكون النص طال أم قصر هو المنطلق الأمثل والرئيسي في تعليم العربيّة كلغة نابضة بالحياة. (الموسى، (1997)، مشروع الكائن والممكن، ص 238)

وهنا يبرز سؤالان:

1- هل يساعد منهاج الجامعة الأردنيّة الحالي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على دمج مهارتي القراءة والكتابة؟

2- هل تعطي التدريبات فرصة كافية للمتعلّمين للتعبير كتابيًّا؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تبيّن في الدراسة أنّ الكتاب الأوّل في منهاج تعليم العربيّة للناطقين بغيرِها في الجامعة الأردنيّة يُمهّد لِما بَعده مِن المستويات. وقد قُسّم إلى ثلاثة أقسام؛ ففي القسم الأوّل يتزوّد المتعلّم بمفرداتٍ لُغويّة بلغت مئتين وست وسبعين كلمة، تنوّعت تنوّعًا كبيرًا، وتبعها تدريبات يُردّد فيها المتعلّم المفردات لتثبيتها في ذهنه.

ومِن أمثلة تدرّج منهاج الكتاب الأوّل في تقديم التدريبات الكتابيّة هذا التدريب:

1. أعد كتابة الحرف المنقوط في الكلمات التالية:

سبعة، سائق، مهندس، مغسلة. (مجدوبة، أحمد وآخرون، (2006)، العربيّة للناطقين بغيرها المستوى الأوّل، الجامعة الأردنيّة، ص 9). وهذا في الدرس الأوّل مباشرة.

2. اختر الشكل المناسب من (س) واملأ به الفراغ:

..... كين سـ

خمـ ..... ة سـ

تونـ ..... س

وينطبق هذا على جميع دروس القسم الأوّل مِن الكتاب الأوّل فهو بطريقة أو بأخرَى يُحقّق هدف الكتابة.

- وفي القسم الثاني مِن مادّة الكتاب الأوّل تُركّز التدريبات اللغويّة على توظيف الحروف الهجائيّة في استخدام الكلمات والمقاطع. فتحقّق تدريبات القسم الثاني مهارة القراءة والفهم للكلمة ومعناها، مع الاستعانة بالصور التوضيحيّة. وتناولت التدريبات مهارة القراءة والاستيعاب مِن خلال الاستماع لأصوات حروف الكلمات الصادرة عن المعلّم، مثل ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها: قطّة، شوكة، كوب، كوفيّة، سفينة، صحن.

- إنّ هذا الأسلوب هو بمثابة المساعد للمتعلّم على قراءة الكلمات مِن خلال ما تكوّن لديه مِن مخزون لُغوي مِن مفردات في القسم الأوّل، ومثال آخر على توظيف مُعجمه اللغوي في تنمية مهارة القراءة لديه، مثلًا: تدريب بعنوان اقرأ:

ماء بارد، شاي أخضر، عصير برتقال.

وشكل آخر مِن التدريبات يُساعد على مهارة القراءة:

ضع دائرة حول الكلمة المخالفة، مثل: أفعى، زرافة، طاولة، قطّة.

- ركّز القسم الثالث في الكتاب على تدريبات على الحروف وأصواتها الساكنة منها والمتحرّكة. فتناولت التدريبات الحركات الثلاث القصيرة والطويلة، والشدّة باختلاف موقعها مِن الكلمة، ووضّحت مفهومها لدى المتعلّم، والتنوين بأشكاله الثلاثة. ومِن ثمَّ تدرّجت التدريبات في إكساب المتعلّم الأساليب اللغويّة؛ ابتداءً باستخدامات الفعل وأنواعه بمساعدة الرسومات التوضيحيّة، مثال ذلك:

- محمّد يرسم (مضارع) - محمّد رسم (ماضي) - ارسم (أمر)

- سلمى تكتب (مضارع) - سلمى كتبت (ماضي) - اكتبي (أمر)

- ومِن ثمَّ التعريف والتنكير، فتقديم ال (الشمسيّة) وال (القمريّة) والتمييز بينهما في عدّة تدريبات. واهتمت تدريبات القسم الثاني بقضايا التذكير والتأنيث، وخاصّةً رسم تاء التأنيث بأشكالها المختلفة، وبالجمع دون إعطاء مُسمّيات لأنواعه تخفيفًا على المتعلّم، وخاصّةً جمع المؤنّث السالم، وجمع المذكّر السالم، مثل:

أضف (ون) إلى كلّ كلمة مِمّا يأتي ثم اقرأ:

مهندس:. .....

معلّم:.....

مذيع:. .....

وتدريبات أخرَى على جمع المؤنّث السالم

احذف (ة)، (ة) ثم أضف (ات) إلى كلّ كلمة مِمّا يأتي، ثم اقرأ:

موظّفة:. .....

معلّمة:.....

تلميذة:. .....

إضافة إلى جمع التكسير، دون تسميته، مثل (قلم، أقلام). ومِن ثمَّ الانتقال إلى أسماء الإشارة، إذ يكون التدريب بعنوان اقرأ: (هذا ولدٌ)، (هذا طالبٌ)، (هذه بنتٌ)...إلخ.

- مُجمل التدريبات في القسم الثالث توظّف مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلّم، فيقرأ ويتدرّب على الأساليب اللغويّة، ومن ثمَّ يطبّقها شفويًّا وتحريريًّا. ومعظم التدريبات المرافقة للأساليب اللغويّة فيها قسم كبير مِن التدريبات الكتابيّة. وتركّز على ضمائر المتكلّم ثم المخاطب والغائب في سياق جمل قصيرة مثل: هذا كتابي، هذا كتابك، هذا كتابكِ... ومِن ثمَّ إلحاقها بتدريبات تطبيقيّة. يلي ذلك الانتقال إلى ياء النسبة والتدرّب عليها قراءة وكتابة، مثل اقرأ: الأردن: أردني، أردنيّة، بريطانيا، (بريطاني، بريطانيّة). ثم تأتي تدريبات لاستخدام حروف الجر (في، على، من، إلى)، واختيار الحرف المناسب مع الاسم والفعل، وهذا عامل مساعد في فهم المعنى واستيعابه، وهو تثبيت مهارة القراءة لدى المُتعلّم بتمييز ما يقرأ، وما يستخدم مِن كلمات لا يجري المعنَى إلّا بها.

وتناولت التدريبات أسلوب الاستفهام بجُملٍ قصيرة اشتركت فيها أكثر مِن مهارة حيث يدور الحوار، فيكون هناك الاستماع والمحادثة وبعدئذٍ قراءة ما هو مكتوب، ومِن ثمَّ كتابة جُمل مطلوب إتمامها.

وفي نهاية القسم الثالث تدريبات تهتمّ بتصريف الفعل؛ مِن الماضي الثلاثي إلى اسمِ الفاعل واسم المفعول والمصدر، حيث تزداد ثروة المتعلّم اللغويّة دون الإشارة إلى الوظيفة النحويّة. مثل: كتب، مكتوب، كتابة. والتدرّج بالمتعلّم ليتمكّن مِن استخدام المُعجم في الوصول إلى جذر هذه المفردات.

- ويُختم هذا الكتاب بنصّين قصيرين تندرج تحتهما عدّة أسئلة مِمّا يتسنّى للمتعلّم مناقشة الأسئلة مع معلّمه، ويكتسب فيه مهارة المحادثة ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع على نحو يسير وسلس استنادًا للأساسِ الذي بُني عليه الكتاب. وفي المُحصّلة، فإنّ تدريبات الكتاب بمُجملها تساعد بدرجةٍ عالية على اكتسابِ مهارتي القراءة والكتابة في آنٍ واحد، إضافة إلى زيادة الثروة اللغويّة للمتعلّم المبتدئ الذي ليس له عهد بتعلم العربيّة، التي يتوقع أن تزيد عن خمسمائة وخمسين كلمة.

وللإجابة عن سؤال: هل تعطي التدريبات فرصةً كافية للمتعلّمين للتعبير كتابيًّا؟

تَوصّلت الدراسة إلى أنّ الكتاب الثاني يُغطّي المساحة الأكبر للتعبيرِ بالنسبةِ للمتعلّم المُبتدئ، فهو امتداد للكتابِ الأوّل، ويُنمّي حصيلةَ المتعلّم مِن (550) مفردة إلى ألف مفردة. إذ يحتوي على خمسة عشر درسًا تتناول موضوعات واقعيّة مهمّة لحياةِ المتعلّم اليوميّة وتَعامُله مع المجتمع.

تكوّن الجزءُ الأوّل مِن الكتابِ الثاني لمنهاج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعةِ الأردنيّة مِن سبعةِ دُروس في فقرات قصيرة مكوّنة مِن أربعة أجزاء، تُكوّن في مجموعها أحداث الدرس، وذلك لحداثةِ خِبرةِ المتعلّم باللغة، ويتبعها تدريبات متنوّعة متكرّرة في الأسلوب. فتبدأ بأسئلة مقاليّة إجاباتها جُمل قصيرة، ثم إعادة ترتيب كلمات مبعثرة، وملء الفراغ بالكلمة المناسبة، وإكمال جُمل قصيرة. وقد اشتملت في كلّ درسٍ على تدريبات إملائيّة وتدريبات نحويّة (وظيفيّة بمُصطلحاتها). وهناك نصوص قصيرة يجب على الطالب أن يقرأها. كما يندرج في هذا القسم جزءٌ كبيرٌ مِن مادّةِ التعبير التي ترافقها صور توضيحيّة: فيُعبّر الطالب عمّا يُشاهده في التدريب، مِمّا يُمكّنه مِن التعبير بأسلوبه الخاص، وتوظيف المفردات التي عرفها وأَلِفَها على نحو يسير.

وفي الجزءِ الثاني مِن الكتاب الثاني تدرّج المؤلّفون في تقديمِ التدريبات، حيث قُدِّمت نصوص أطول، وتلها أسئلة استيعاب، وطالت الجمل قياسًا بما سبق في الجزءِ الأوّل. وركّزت التدريبات أكثر على القضايا الأسلوبيّة والنحويّة دون ذِكرِ مُصطلحاتٍ، مِمّا يُساعد المُتعلّم على التعبيرِ الحرّ، مع تنوّع التعبير، مثل:

أعد ترتيب الجُمل التالية ثم كوّن فقرة منها:

(- وطلب إلى الطلاب

- قرأ محمّد الدرس

- أن يفتحوا كتاب القراءة

- دخل المعلّم غرفة الصف

- ثم قرأته سلمى مرّة ثانية)

ومِن الأساليب التي أثْرَتْ التعبيرَ في الجزءِ الثاني مِن الكتاب تكليف المتعلّمين بقراءةِ نصٍّ ما، ومِن ثمَّ مناقشة أسئلته، فهذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على مدَى إمكانيّة المتعلّم التعبير عمّا يقرأه سواء أكان شفهيًّا أم كتابيًّا. وهذا بجانب أشكال تعبير مختلفة احتوتها تدريبات الكتاب الثاني.

- خلاصة القول أن تدريب المتعلّم على استخدامِ هذه الحصيلة مِن المفردات التي اكتسبها، وتدريبه على استخدام الأساليب اللغويّة المختلفة، والقضايا النحويّة المختلفة، وتدريبه على قضايا إملائيّة مختلفة، وأسلوب المحاورة والمشافهة التي هي قضايا مِن صُلبِ التعبيرِ الشفهي، يُمكّنه مِن التعبيرِ الكتابي، شريطة أن يكون مُعلّم هذه المادّة مؤهّلًا تدريسيًّا، وليس فقط أكاديميًّا.

والطابع الذي ساد هذين الكتابين الأوّل والثاني هو الانتقال مِن السهلِ إلى الصعب عملًا بمبدأ: قليل مِن الكلمات وكثير مِن اللغة، أي استخدام اللغة للفهم والكلام استعمالًا سياقيًّا مِن خلالِ كلماتٍ قليلة، مع التوسّع تدريجيًّا في استعمالاتها، وعدم إرهاق المتعلّمين بكلماتٍ كثيرة غير مفهومة. (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (1423هـ-2002م)، طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرياض، ص212).

**ثالثًا: أداتا الدراسة**

**أوّلًا: اختبار الأداء في القراءة الجهريّة**

هدف الاختبار: قياس مستوَى الأداء في القراءة الجهريّة لطلبة المستوَى المبتدئ للغة العربيّة مِن الناطقين بغيرها، بعد الاطّلاع على كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للمستوَى المبتدئ في الجامعة الأردنيّة في عمّان، وجامعة آل البيت في المفرق بالأردن، وجامعة الزرقاء الأهليّة في الزرقاء بالأردن.

وبعد مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال جرى تحديد مجالات القراءة بالمهارات الصوتيّة حيث روعي في اختبار المفردات والجُمل أن تكون مألوفة للمتعلّم. ومِن المهاراتِ التي تخلّلها الاختبار: قراءة نصٍّ قصير قراءة جهريّة معبّرة للمعنى. وقد اشتمل الاختبار على ستّة فقرات؛ كلّ فقرة تقيس مهارةً مِن المهاراتِ الصوتيّة. ومُدّة الاختبار ستون دقيقة إذ اختُبر كلّ طالب وحده. ويُبيّن الجدول رقم (1) تقسيم المهارات القرائيّة على أسئلة الاختبار.

**الجدول رقم (1)**

**توزيع مهارات القراءة على أسئلة الاختبار (القراءة الجهريّة)**

| رقم متسلسل | المهارات | رقم السؤال في الاختبار |
|---|---|---|
| 1 | نطق حروف المدّ | 1 |
| 2 | نطق الحروف وأصواتها في كلمات. | 2 |
| 3 | التمييز بين الأصوات المتجاورة. | 3 |
| 4 | نطق أصوات محددة في جمل | 4 |
| 5 | سرعة المتعلّم في تعرُّف الرمز المكتوب. | أ (من سؤال 5) |
| 6 | صحّة نطق الحروف وأصواتها مِن خلال نصّ مقروء. | ب (من سؤال 5) |

**ثانيًا: اختبار الكتابة**

بما أن غرض الاختبار رصد الأخطاء الكتابيّة الشائعة بين المبتدئين مِن طلبةِ العربيّة الناطقين بغيرها، صمّمنا اختبارًا يشمل المهارات الكتابيّة المتعدّدة، تكوّن مِن عشر فقراتٍ رئيسيّة، مدّته خمسون دقيقة (حصّة صفّيّة)، وعلامة الاختبار مِن خمسين. وقد جرى تفريغ النتائج باستمارةٍ جرى إعدادها لهذا الغرض. والجدول رقم (2) يوضّح نموذجًا مِن أنماط تحليل الأخطاء الكتابيّة.

**الجدول رقم (2)**

**أنماط الأخطاء الكتابيّة لدى المستوَى الأوّل مِن طلبةِ العربيّة الناطقين بغيرها**

| نوع الخطأ | الخطأ | الصواب |
|---|---|---|
| الأخطاء الإملائيّة | | |
| الأصوات | | |
| إطالة صائت قصير | أصديقائه | أصدقائه |
| | العاقبة | العقبة |
| | احتاجنا | احتجنا |
| تقصير صائت طويل | الدكن | الدكان |
| | حدث سيارة | حادث سيارة |
| | الشهر المضى | الشهر الماضى |
| الصوامت | | |
| إبدال صامت بآخر | اسنا | إثنا |
| | علاكت | علاقة |
| | مشغورة | مشغولة |
| حذف صامت مِن الكلمة | هو كلم العربية | هو يتكلم العربية |
| | هذه للغة | هذه اللغة |
| الخطأ في كتابة همزة القطع واهمالها | يبدء | يبدأ |
| | ساءق | سائق |
| | لمى | لأمى |
| الأخطاء التركيبيّة | | |
| التعريف والتنكير | | |
| تنكير ما يقتضي السياق تعريفه | استمتع في حياة أردن | استمتع في الحياة في الأردن |

| نوع الخطأ | الخطأ | الصواب |
|---|---|---|
| | في مركز لغات | في مركز اللغات |
| زيادة الـ التعريف حيث لا يقتضي السياق كتابتها | اليوم الجمي | اليوم جمي |
| | اللغة العربية الأصعب | اللغة العربية صعبة |
| التذكير والتأنيث | | |
| تأنيث الفعل والسياق يقتضي التذكير | كنت عندي | كان عندي |
| وصف المؤنّث بالمُذكّر | العقبة ممتع | العقبة ممتعة |
| عدم مطابقة الصفة للموصوف | المعلمون جيدان | المعلمون جيدون |
| إهمال تأء التأنيث | الملعب كبيرة | الملعب كبير |
| | الدراسة صعب | الدراسة صعبة |
| حروف المعاني | | |
| زيادة حرف جرّ لا يقتضي السياق ذكره | أدرس في اللغة العربية | أدرس اللغة العربية |
| الخلط في استخدام حروف الجرّ | كم يوم ذهبت في مركز اللغات | كم يومًا تذهب إلى مركز اللغات |
| أخطاء معجميّة | البهر | البحر |
| | معم | نعم |
| | خاب | غاب |
| أخطاء نحويّة | | |
| حذف نون المضارع مِن الفعل | عندما التسوق | عندما نتسوق |
| زيادة النون في الفعل الماضي | سافرون إلى أفريقيا | سافروا إلى أفريقيا |
| | زوجتي ستبدأين | زوجتي ستبدأ |
| إفراد ما يقتضي السياق جمعه | درست طفل بمدرسة | درست أطفال في مدرسة |
| إفراد ما يقتضي السياق تثنيته | أختي وأخي طبيب | أختي وأخي طبيبان |

**الأخطاء التركيبيّة:**

احتلّت الأخطاء التركيبيّة المرتبة الثانية مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة، وخصّت الدراسة الأخطاء الأكثر شيوعًا بين المتعلّمين. وقد بلغت "8" أنماط، وبلغ عددها (175) خطأً مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة بنسبة (37.71%).

ومِن أكثر الأخطاء التركيبيّة التي وقع فيها المتعلّمون مِن الناطقين بغيرِ العربيّة الأخطاء النحويّة، وقد رتّبت تنازليًّا كالآتي:

* أخطاء التعريف والتنكير، وبلغت عددها (155) خطأً بنسبة (31.42) مِن الأخطاء التركيبيّة. وأمثلة ذلك مِن الدراسة (مِن كورية جنوبيّة – مِن كورية الجنوبيّة)، (العربيّة وإسلام- العربيّة والاسلام)، (في كرة قدم- في كرة القدم)، (تذهب إلى جامعة- تذهب إلى الجامعة)، (ادراسة – الدراسة)، (بامركز – بالمركز).

* وتأتي أخطاء التذكير والتأنيث في المرتبة الثانية، بعد أخطاء التعريف والتنكير وكانت 33 خطأً بنسبة 18.85% مِن مجموع الأخطاء التركيبيّة، مثل: (الأشخاص العربية- الأشخاص العرب)، (اللغة ممتع- اللغة ممتعة) (الملعب كبيرة- الملعب كبير)، (الدراسة صعب- الدراسة صعبة).

* وفي المرتبة الثالثة كانت أخطاء الإفراد والتثنية والجمع، وقد بلغت (25) خطأً بنسبة (14.28%) مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة التركيبيّة، ومِن أمثلتها (كم أيام- كم يومًا)، (قلمون- أقلام)، (أنا ندرس- أنا أدرس)، (كتبوا الطلاب جملة- كتب الطلاب جملة).

* وتأتي أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة في المرتبة الرابعة مِن الأخطاء الكتابيّة التركيبيّة، وكان عددها (20) خطأً بنسبة (11.42%) مثل (كم اليوم تذهب في المركز اللغة- كم يومًا تذهب إلى مركز اللغات)

* وتأتي في المرتبة الخامسة أخطاء استخدام حروف المعاني مِن حذف أو إبدال أو زيادة حيث بلغت 20 خطأً بنسبة 11.42%.

أمثلة ذلك: هل أنا أقضي وقتي - (أين تقضي وقتك؟)

كم يوم ذهبت في مركز اللغات - (إلى مركز اللغات)

نعم أدرس إلى الجامعة - (أدرس في الجامعة)

أدرس في اللغة العربيّة - (أدرس اللغة العربيّة).

تلميذي تعلّم كثيرًا عن تاريخ – (التلميذ يتعلّم كثيرًا عن التاريخ)،

هل أنا معظم وقتي في المكتبة - (أين تقضي معظم وقتك)،

أنا من المدينة فيلاديلفية في أمريكي- أنا من مدينة فيلادلفيا في أمريكا)،

* ومِن ثمَّ جاءت أخطاء استخدام أدوات الربط وحروف الجرّ في المرتبة السادسة والأخيرة مِن الأخطاء التركيبيّة، والسمة الغالبة الخطأ في استخدام حروف الجرّ زيادة أو نقصان في تركيب الجملة؛ مثل: (أدرس في اللغة العربيّة – أدرس اللغة العربيّة).

**الأخطاء الدلاليّة:**

الأخطاء الدلاليّة أقلّ الأخطاء شيوعًا بين مُتعلّمي اللغة العربيّة مِن الناطقين بغيرها، إذ بلغ عدد هذه الأخطاء 48 خطأ بنسبة (10.34%) مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة، وأهمّها أخطاء حذف كلمة أو أكثر مِمّا يقتضيه السياق، وقد بلغ عددها (28) خطأ بنسبة 58.33%، ومِن أمثلتها:

الناس في الأردن قريب با الناس في بلدي- الناس في الأردن قريبون إلى الناس في بلدي،

(سأذهب إلى أم قاز- أم كاز (أم قيس).

وزيادة كلمة أو أكثر مِمّا لا يقتضيه السياق، وبلغت (20) خطأ بنسبة 41.66%، ومِن أمثلتها:

(نعم، الدراسة بالمركز سهلة بسبب ممتع- نعم الدراسة سهلة بالمركز).

إن تعلّم القراءة يساعد المتعلّم على التزوّد بمهاراتٍ تُمكّنه مِن حلّ الرموز الكتابيّة، وتعتمد القراءة على وضوح الخطّ، وقواعد الإملاء، وعلى المتعلّم الإلمام برموز الكتابة وتحويلاتها الصوتيّة وطُرق الأداء في الكلام والربط بين الأصوات ومدلولاتها. وإن اكتساب المعرفة الوظيفيّة لمهارتي القراءة والكتابة يتوقّف على اكتساب ثلاثة أنظمة مِن الرموز هي الرسم الكتابي، والتركيب، والدلالة. وفي التداخل بين القراءة والكتابة ينظر لهما على أنّهما نشاط واحد متكامل وليسا نمطان مستقلّان، والتكامل بينهما ليس كلّيًا إنّما متتابعان على نحو خطّي.

بعد رصد هذه النتائج نستخلص في هذه الدراسة التطبيقيّة ترابط القراءة والكتابة مِن خلال الأدوات المطبّقة في هذه الدراسة، إذ تدلّنا هذه الاختبارات على أنّ أيّ متعلّم للغةِ الأجنبيّة يجب أن يكون على دراية بالحروف الهجائيّة أو الرموز التي تكتب بها اللغة، ونخصّ بالذِّكرِ اللغة العربيّة. ولإثبات ارتباط الكتابة بالقراءة قمنا بتطبيق ما يندرج تحت مُسمّى اختبارات الكتابة، ومنها اختبارات الأصوات كما ورد في هذه الدراسة، ويتفرّع منها اختبارات النسخ والهجاء التي تعطي المتعلّم فترةً مُحدّدةً للقيامِ بالكتابة وهجاء الكلمات التي سيكتبها. وهذا ما كان في الاختبار الثاني. وتجدر الإشارة إلى أن في هذا المستوى تكون الكلمات بدون سياق كما ورد في اختبار القراءة الجهريّة أو ضمن سياق كما ورد في اختبار الدمج بين القراءة والكتابة.

اختبار المفردات المكتوبة مِن اختباراتِ الكتابة التي طُبّقت في هذه الدراسة مِن خلال أدواتها، حيث تقيس قُدرة المتعلّم على استدعاء ما يتذكّر مِن وحداتٍ لُغويّة. وظهرت في إجاباتِ المتعلّمين في الربطِ بين ما يقرأونه شفويًّا ويرونه بصريًّا، وما يكتبون.

وقد طبّقت أنواع الاختبارات الكتابيّة للمستوى المبتدئ في الاختبار الثاني بما يغطّي أكبر مساحة مِن مهارةِ القراءة، ومِن ثمَّ الكتابة. إذ يفترض أن يقرأ المتعلّم الكلمةَ أو العبارة، ويفهم المطلوب منه، ويُجيب عنه في السؤال. فتنوّعت الاختبارات الفرعيّة للاختبار الثاني؛ فمنها اختبارات الجُمل المباشرة، والتبديل ودلالات الصور، والتتمّة، والتحويل والضمائر، وإعادة بناء الجملة. وجميعها اختبارات تناسب أو اختصّت بالمبتدئين مِن متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها.

**مناقشة النتائج**

لقد كشفت هذه الدراسة التطبيقيّة عن أنواع الأخطاء اللفظيّة المتمثّلة بالقراءة الجهريّة، ونطق مخارج الحروف، وكشفت عن الأخطاء الكتابيّة. ويبدو هناك تشابهٌ في الأخطاء بين مهارتي القراءة والكتابة، وهي محصورة على الأغلب في عدد مِن الأصوات وقراءتها وكتابتها. رتّبنا النتائج في ثلاثة أجزاء، يتناول كلُّ جزءٍ الإجابةَ عن سؤالٍ مِن أسئلةِ الدراسة.

أوّلًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل: - ما أنواع الأخطاء النطقيّة القرائيّة، وما تكراراتها ونسبها المئويّة لدى المبتدئين مِن متعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها؟

وكشفت الدراسة:

- أنّ مِن السهل على المتعلّم نطق الحرف منفردًا، لكن يشكل عليه عند وروده في كلمة، ونسبتها 10%. وقد بلغت الأخطاء الشائعة في نطق الحروف وأصواتها عشرة حروف، ومِن الحروف التي يُخطئ المتعلّمون في نطقها عند ورودها في كلمات؛ ثمانية: التاء والحاء والدال والسين والضاد والعين والصاد. وقد كشفت الدراسة عن وجود نسبة مرتفعة للذين لم يُميّزوا بين الوحدات الصوتيّة المتشابهة والمتجاورة في أصواتها، مثل الدال والضاد، فكانت نسبة العجز في التمييز بينها 50%، والذال والظاء كانت نسبتها 40%، والحاء والهاء كانت 44%/ والسين والصاد كانت نسبة التمييز بها 30%.

- أنّ حرف القاف مِن أقلّ الحروف التي تسبّب مشكلة لدَى المتعلّم في أثناء وروده في جملة حيث احتل أقلّ نسبة، وكانت 10%.

- أنّ العدد الأكبر مِن المتعلّمين يحتاج إلى وقتٍ طويل لمعرفةِ الرموز المكتوبة والكلمات وقراءتها. حيث بلغت نسبةُ مَن يقرأ دون تردّدٍ 28%، وبلغت

نسبة مَن يستغرق وقتًا في نطقِ الكلماتِ 40%، ومَن كانت قراءته تتّسم بالبطء كانت نسبته 32%.

- أنّ أكثر الأصوات صعوبة لدى متعلّم العربيّة مِن الناطقين بغيرها هو (التاء) حيث ينطقها (طاء) في أكثر مِن مَوقع في الكلمة وقد وردت في نصٍّ متكامل. حيث بلغت نسبته 64% وكانت أعلى نسبة، ثم يليه في الصعوبة حرف الحاء حيث يخلط المتعلّمون بينه وبين الهاء والخاء، حيث بلغت نسبته 62%. وكان هذا عرضًا لأنماط الأخطاء الصوتيّة في القراءة الجهريّة.

أمّا في مهارةِ الكتابة فقد كشفت الدراسة عن وجودِ ثلاثة أنواع مِن الأخطاء الكتابيّة الرئيسيّة ينبثق منها أنماط الأخطاء الكتابيّة الفرعيّة أو هي أخطاء إملائيّة، وكان عددها مئتين وواحد وأربعين، بما نسبته 51.93%، مِن الأخطاء الكتابيّة، تمثّلت في إهمال همزة القطع حيث سجّلت أعلى نسبة، وكانت تكراراتها 113 ونسبتها 46.88%، والأصوات بنوعيها قصير وطويل، وكانت تكراراتها 100 بما نسبته 41.49%، والصوامت وكان عددها 79 بما نسبته 32.78%، وحذف أو زيادة حرف أو حرفين، وكانت تكراراتها 81 وما نسبته 33.60%، والخلط في كتابة تاء التأنيث مفتوحة أو مربوطة أو إهمالها، حيث بلغت تكراراتها 70 وما نسبته 29.04%.

والنوع الثاني مِن الأخطاء الكتابيّة الأخطاء التركيبيّة حيث بلغت مئة وخمس وسبعين خطًا أي ما نسبته 37.71% من الأخطاء الكتابيّة، فقد سجّل التعريف والتنكير أعلى نسبة حيث بلغت تكراراتها 55 بما نسبته 31.42%، والتذكير والتأنيث إذ بلغت تكراراتها 33 تكرار أو بما نسبته 18.85%. وقد سجّل ترتيب المفردات داخل الجُملة 23 تكرارًا بما نسبته 13.14%، وسجّل الخلط أو الحذف أو الزيادة أو إبدال في حروف المعاني 19 تكرارًا، بما نسبته 11.42%. وسجّلت أدوات الربط 20 تكرارًا بما نسبته 10.85%. والنوع الثالث مِن الأخطاء الكتابيّة كان الأخطاء الدلاليّة حيث بلغت 48 خطًا بما نسبته 10.34% مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة، تمثّلت في حذفِ كلمةٍ أو أكثر مِمّا يقتضيه السياق، وقد بلغت تكراراتها 28 بنسبة 58.33%، وزيادة كلمة أو أكثر مِمّا لا يقتضيه السياق حيث بلغت تكراراتها 20 تكرارًا بما نسبته 41.66%.

وجرى تفسير هذه النتائج في ضوء التدخّل اللغوي، وخبرة المتعلّم وتأثّره بلُغتِه الأم وتأثير اللغة المتعلّمة؛ ألا وهي اللغة العربيّة بما تنفرد به مِن خصوصيّة لغويّة.

وكشفت النتائج أن المنهج التكاملي هو الأساس في تعليم مهارات اللغة العربيّة خاصّةً القراءة والكتابة لأنّها كلٌّ متكامل، والدمج بينهما في إطارٍ واحد. ففي القراءة يُعيد المتعلّم بناءَ المعنى مِن النصّ المكتوب، وفي الكتابة يبني نصًّا.

هناك صعوبة واضحة في أداءِ مهارة القراءة لدَى متعلّمي اللغة العربيّة مِن الناطقين بغيرها في المستوَى المبتدىء، وربّما يعود السبب إلى خلفيّاتهم الثقافيّة، وقلّة الخبرة في اللغة العربيّة، وطبيعة اللغة العربيّة بتفرّدها بنظامِها الصوتي. وقد لاحظنا مِن خلال هذه الدراسة أنّ نسبةَ شيوع الأخطاء القرائيّة والكتابيّة ربّما تعود لتأثير اللغة الأم استنادًا للتداخل اللغوي. حيث وجدت أخطاء مشتركة بين اللفظ والكتابة مثل الصوامت، ككتابة الصاد سينًا مثل (أشخاس) بدل أشخاص، و(تبيبة) بدل طبيبة، وكتابة الهمزة بدل حرف العين مثل (الأرباء) بدل الأربعاء، وإطالة الصوائت القصيرة مثل (المحاضرتي بدل المحاضرةِ) (دانانير بدل دنانير)، (الجاميعية بدل الجامعة) وتقصير صوت طويل مثل (استرليا، بدل استراليا) (رُسية بدل روسية)، وهذا يقابله في مهارة القراءة نطق الحركات الطويلة المتمثّلة بحروفِ المدّ الثلاث، ونطق الحركات القصيرة الفتحة والضمّة والكسرة، إضافة إلى شُيوع الخطأ الكتابي في إهمالِ ال التعريف، مثل أنا مِن (كورية جنوبية) بدل (كورية الجنوبية)، مِن (يابان) بدل مِن (اليابان)، (العربية واسلام) بدل العربية والإسلام. ... وما إلى ذلك.

وخطأ شائع ملحوظ هو الخلط في استخدام تاء التأنيث، حيث لم يميّز بعضهم متى تُكتب مفتوحة ومتى تُكتب مربوطة، وهذا ممكن ردّه إلى خبرتهم القليلة في قواعد اللغة كونهم المستوَى الأوّل مِن المنتظمين في الدراسة. ومثل هذه الأخطاء: (الحيات)، بدل الحياة، (الدراسة صعب) بدل الدراسة صعبة.

ولعلّنا نُدرك أن المتعلّم إذا فهم قرأ، وإذا فهم ما يقرأ كتب وعبّر، فمِن هنا نستنتج ونستخلص أنّه لا غنى عن دمجِ مهارتيّ القراءة والكتابة، ولا يمكن الفصل بينهما كمهارتين مستقلّتين، وخير ما قيل في ذلك ما قاله علماء اللغة العربيّة ومنهم عبد القاهر الجرجاني [1] في هذا الصدد: أن الألفاظ خدم للمعاني بمعنى أن اللفظ معبرٌ عن المعنى، والمعنَى لا يجري إلّا بلفظٍ سليم يُعبّر عن ذاته، فمِن هنا فهْم المقروء يُساعد المتعلّم على المضي قُدمًا في تعلّم العربيّة مرحليًّا إلى أن يتمكّن مِن إتقانِ مهارات اللغة المختلفة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: - ما أنواع الأخطاء الكتابيّة وما تكراراتها ونِسبها المئويّة لدَى المبتدئين مِن مُتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؟

كشفت الدراسة عن الأخطاء الكتابيّة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرِها في المستوَى المتبدئ، وكشفت عن تكراراتها ونسبها المئويّة، وأبرزت تنوّعها. وقد انحصرت في ثلاثةِ أقسام رئيسيّة هي: أخطاء إملائيّة، وأخطاء تركيبيّة وأخطاء دلاليّة، على اختلاف تكراراتها ونسبها، حيث بلغ المجموع العام للأخطاء (464) خطأ، حيث كشفت أن أكثر الأخطاء الكتابيّة تكرارًا الأخطاء الإملائيّة حيث بلغ عددها (241) خطأ مسجّلة أعلى نسبة، وقد بلغت

[1] الجرجاني، عبد القاهر (ت 471 ه) كتاب دلائل الإعجاز، وكتاب أسرار البلاغة.

(51.93%). وتأتي في المرتبة الثانية الأخطاء التركيبيّة حيث بلغت تكراراتها (175) تكرار بنسبة (37.51%) مِن مجموعِ الأخطاءِ الكتابيّة، وانتهاءً بالأخطاء الدلاليّة والبالغة (48) تكرارًا بنسبة (10.34%) مِن مجموعِ الأخطاءِ الكتابيّة.

إن أكثر الأخطاء الكتابيّة التي يقع فيها المتعلّمون هي الأخطاء الإملائيّة حيث بلغت (241) بنسبة قدرها (51.93%) مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة. واحتلّت أخطاء الصوائت المرتبة الثانية: (تقصير صائت طويل أو إطالة صوت قصير) حيث بلغ عددها (100) خطأ، ونسبتها (41.49) مِن مجموع الأخطاء الإملائيّة، ومِن أمثلتها: إطالة صوت قصير (المحاضرتي- المحاضرة)، (دانانير، دنانير)، (الجامعية- الجامعة). ومِن أمثلة تقصير صوت طويل: (الجاميعة، الجامعة)، (اسبني، اسباني).

أمّا الحذف والزيادة في الحروف أو المقاطع فقد احتلّ المرتبة الثالثة في الأخطاء الإملائيّة حيث بلغت 81 خطأ مِن مجموع الأخطاء الإملائيّة بنسبة 33.60%. ومِن هذه الأخطاء: (لاكن- لكن)، (الحد، الأحد) (اللغات العربية- اللغة العربية). أمّا ال التعريف فكانت الأخطاء فيها نوعين:

- إهمالها حين يلزم كتابتها مثل: (ادراسة) بدل الدراسة، (با مركز لغات) بدلًا مِن مركز اللغات، (تاريخ أردن) بدلًا مِن تاريخ الأردن.

- كتابتها حين لا تلزم فقد احتلت المرتبة الرابعة ومثال ذلك: (من المدينة فيلادلفيا- من مدينة فيلادلفيا)، (كوريا جنوبية- كورية الجنوبية).

أمّا أخطاء الصوامت فقد كانت في المرتبة الخامسة مِن مجموعة الأخطاء الإملائيّة بلغ عددها (79) وكانت نسبتها (24.8%)، ومِن الأمثلة على هذا النوع مِن الأخطاء: (خلس، خلص)، (سورة، صورة)، (لِنا، لأنا)، (الأدباء، الأربعاء).

أمّا الأخطاء في كتابة تاء التأنيث فقد كانت في المرتبة السادسة مِن مجموع الأخطاء الإملائيّة، وكان عددها (70)، ونسبتها (21.4%) مِن مجموع الأخطاء الإملائيّة، ومِن أمثلة هذا النوع مِن الأخطاء: (اللغة اليابانى- اللغة اليابانية)، (صعب- صعبة)، (اللغة- اللغة) (الحيات، الحياة).

ومِن اللافتِ للنظرِ في هذه الدراسةِ أنّ رسمَ الحروف لدى غالبيّة العيّنة مِن طلبةِ العربيّة للناطقين بغيرها كان رسمًا صحيحًا لأبعد الحدود. وهذا الإتقان على عكس ما هو شائع ويروّج له ألّا وهو صعوبة رسم الحرف العربي مِن قِبلِ الناطقين بغير العربيّة. كذلك نجد أن الأخطاء التركيبيّة احتلّت المرتبة الثانية مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة، وخصّت الدراسة الأخطاء الأكثر شيوعًا بين المتعلّمين، وبلغت "8" أنماط، وبلغ عددها (175) خطأ مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة بنسبة (37.71%).

ومِن أكثر الأخطاء التركيبيّة التي وقع فيها المتعلّمون مِن الناطقين بغير العربيّة الأخطاء النحويّة وقد رتّبت تنازليًّا كالآتي:

* أخطاء التعريف والتنكير وبلغت عددها (155) خطأ بنسبة (31.42) مِن الأخطاء التركيبيّة، وأمثلة ذلك مِن الدراسة (من كورية جنوبية – من كورية الجنوبية)، (العربية وإسلام- العربية والاسلام)، (في كرة قدم- في كرة القدم)، (ادراسة – الدراسة)، (بامركز – بالمركز).

* وتأتي أخطاء التذكير والتأنيث في المرتبة الثانية، بعد أخطاء التعريف والتنكير، وكانت 33 خطأ بنسبة 18.85% مِن مجموع الأخطاء التركيبيّة مثل: (الأشخاص العربية- الأشخاص العرب)، (اللغة ممتع- اللغة ممتعة) (الملعب كبيرة- الملعب كبير)، (الدراسة صعب- الدراسة صعبة).

* أمّا الأخطاء التي جاءت في المرتبة الثالثة فكانت أخطاء الإفراد والتثنية والجمع، وقد بلغت (25) خطأ بنسبة (14.28%) مِن مجموع الأخطاء الكتابيّة التركيبيّة، ومِن أمثلتها (كم أيام- كم يومًا)، (قلمون- أقلام)، (أنا ندرس- أنا أدرس)، (كتبوا الطلاب جملة- كتب الطلاب جملة).

* وتأتي أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة في المرتبة الرابعة مِن الأخطاء الكتابيّة التركيبيّة، وكان عددها (20) خطأ بنسبة (11.42%) مثل (كم اليوم تذهب في المركز اللغة- كم يومًا تذهب إلى مركز اللغات)

* وتأتي في المرتبة الخامسة أخطاء استخدام حروف المعاني مِن حذف أو إبدال أو زيادة حيث بلغت 20 خطأ بنسبة 11.42%، وأمثلة ذلك: هل أنا أقضي وقتي (أين تقضي وقتك؟) كم يوم ذهبت في مركز اللغات (إلى مركز اللغات)، نعم أدرس إلى الجامعة (أدرس في الجامعة)، أدرس في اللغة العربيّة (أدرس اللغة العربية). (تلميذي تعلّم كثيرًا عن تاريخ – التلميذ يتعلم كثيرًا عن التاريخ)، (هل أنا معظم وقتي في المكتبة. أين تقضي معظم وقتك)، (أنا مِن المدينة فيلاديلفية في أمريكي- أنا من مدينة فيلادلفيا في أمريكا)، ومِن ثمَّ جاءت أخطاء استخدام أدوات الربط وحروف الجر في المرتبة السادسة والأخيرة مِن الأخطاء التركيبيّة، والسمة الغالبة الخطأ في استخدام حروف الجر زيادة أو نقصان في تركيب الجملة مثل (أدرس في اللغة العربية – أدرس اللغة العربية)، (الناس في الأردن قريب با الناس في بلدي- الناس في الأردن قريبون إلى الناس في بلدي)، (سأذهب إلى أم قاز- أم كاز (أم قيس).

وزيادة كلمة أو أكثر مِمّا لا يقتضيه السياق، وبلغت (20) خطأ بنسبة 41.66%، ومِن أمثلتها: (الدراسة بالمركز سهلة بسبب ممتع- نعم الدراسة سهلة بالمركز).

- مِن هنا نخلص بنتيجة أن المنهج التكاملي هو الأساس في تعليم مهارات اللغة العربيّة دون استثناء لأنّها كلّ متكامل. حيث كشفت النتائج أنّه يجب مُراعاة خصائص التكامل في مَهارتي القراءة والكتابة، والدمج بينهما في إطار واحد، والاهتمام بالمعنى فهو الأساس في عمليتيّ القراءة والكتابة. ففي القراءة يُعيد المتعلّم بناء المعنى مِن النصّ المكتوب وفي الكتابة يبني نصًّا.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج هذه الدراسة التطبيقيّة نُقدّم تَوصياتٍ منها:

- ضرورة الاهتمام بأخطاء المبتدئين مِن متعلّمي اللغة العربيّة مِن الناطقين بغيرها اللفظيّة (الصوتيّة) والكتابيّة ولفظها وكتابتها على نحو سليم، لارتباط المعنى ببناء الكلمات.
- الاعتناء بالطلبة المتبدئين في مجالِ المهارات الصوتيّة متمثّلة بالأصواتِ المتجاورة في مخارجها حيث سجّلت الدراسة أعلى نسبة في التمييز بينها.
- التركيز على المهارات القرائيّة والكتابيّة لوقتٍ طويل ليتمكّن المبتدئ مِن حلّ الرموزِ المكتوبة والكلمات المقروءة، فأعلى نسبة ضعف سجّلت للطلبة في نطق الكلمات المقروءة خلال وقتٍ محدّدٍ.
- الاهتمام بالأخطاء الإملائيّة وإعطائها التدريبات الكافية للمبتدئ، حيث سجّلت أعلى نسبة مِن الأخطاء الكتابيّة.
- الاهتمام بالتعبيرِ الشفوي والكتابي لدى المبتدئين لتنمية مهارات الكتابة الصحيحة حيث تمثّل الضعف في هذه المهارات مِن خلال الأخطاء الدلاليّة.

وفي الخاتمة هذه مُقترحات الدراسة التطبيقيّة:

1) نقترح على لِجانِ التأليف في مناهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها عند تأليفهم هذه المناهج مراعاة التدرّج في الأصواتِ المألوفة لدى المتعلّمين والبدء فيها.
2) تزويد الطلبة بكرّاساتِ كتابة رسم الخطوط تمكّن مِن طريقة كتابةِ الحروف ورسمها وتمكّنه مِن تثبيت مهارة رسم الخطّ العربي.
3) إلحاق المنهاج المقرّر الذي يطبّق على الطلبة بأشرطة مسجّلة لكلّ درسٍ لتحسين نطق الطالب وفهم ما يسمع، وتسجيلات مرئيّة ليتفاعل مع الحياة على نحو طبيعي. وتفعيل دور المختبر اللغوي الخاصّ بمخارج الحروف.
4) العمل على بناء منهج دراسي يتّفق مع حاجاتِ الطلبة الأجانب اللغويّة ما أمكن تبعًا لخلفيّاتهم اللغويّة.

## المصادر والمراجع


ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (ت 392)، الخصائص ط1، ج1، (تحقيق محمّد علي النجار)، دار الكتب المصريّة القاهرة، 1952.

التلّ، عاتكة (1989)، تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي العربيّة مِن غير الناطقين بها، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد.

الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، النحويّ أبو بكر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق محمود محمّد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.

الحديدي، علي (1967)، مشكلة تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، القاهرة، دار الكتاب العربي.

خرما، نايف وحجّاج، عليّ (1988)، اللغات الأجنبيّة، تعليمها وتعلّمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد (126).

ريموني، راجي محمود (1978)، طريقة التدريبات الموحّدة، مفهومها ودورها في تدريس العربيّة لغير الناطقين بها، السجلّ العلمي للندوة الأولى لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ج 2، ص 159.

زايد، فهد خليل (2007)، مبادىء اللغة العربيّة وتعلّمها للناطقين بغير العربيّة، ط 1، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، مكتبة الفلاح.

زكريا، ميشال (1982)، المكون الدلالي في القواعد التوليديّة والتحويليّة، مجلّة الفكر العربي المعاصر، بيروت: مركز الإنماء القومي.

ساسي، يوسف وتوفيق الصادق الشواشي (1985)، أخطاء شائعة بين دراسي اللغة العربيّة مِن غير الناطقين بها مِن الأسيويين في معهد اللغات بدولة قطر، وقائع ندوات تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ج 2، مكتب التربية والتعليم لدول الخليج، الرياض.

عادل، سليمان محمّد (1983)، تعليم الكتابة العربيّة لغير الناطقين بها، جدّة، مكتبة غزايل.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (1423هـ-2002م)، طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، جامعة الملك محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرياض.

العيساوي، رهيف (1994)، بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابيّة الشائعة، رسالة دكتوراة (غير منشورة) جامعة بغداد.

مجدوبة، أحمد وآخرون، (2006)، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب الأوّل، الجامعة الأردنيّة.

مجدوبة، أحمد وآخرون، (2002)، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب الكتاب الثاني، الجامعة الأردنيّة.

الموسى، نهاد (1997) ائتلاف الكائن والممكن، حلقة النقاش الأوّل حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، جامعة فيلادلفيا، ط1، تحرير غسّان عبد الخالق، كلية الآداب، الأردن.


## References


Adel, Suleiman Muhammad (1983). Teaching Arabic writing to non-native speakers, Jeddah, Ghazayel Library.

AlHadidi, Ali (1967). The problem of teaching Arabic to non-Arabs. Dar alKetab alArabi.

Al-Issawi, Raheef (1994). Building a therapeutic program for teaching Arabic to non-native speakers in light of their common writing errors, Ph.D. thesis (unpublished), University of Baghdad.

AlJurjani, AbdalQahir, Dalā'il al-Iʿjaz (Intimations of Inimitability). Ed. Mahmoud Mohammad Shaker, Khanji Publisher.

Cairo.

AlMusa, Nihad (1997). I'telaf alKa'en wal Mumken. First Series of Discussing the Development of the Methods of Teaching Arabic Language to non-native speakers. Philadelphia University, Edited by Ghassan Abdul Khaleq. Faculty of Arts. Jordan.

AlTal, Ateka (1989). Analyzing the writing errors of non-native Arabic learners. M. A. Thesis (unpublished) Yarmouk University, Irbid.

Al-Usayly, AbdulAziz bin Ibrahim (2002/ 1423 H.). Methods of Teaching Arabic Language to Speakers of Other Languages. Imam Mohammad ibn Saud Islamic University. Riyadh.

Ibn Jinni, Abu alFath Uthman (d. 392). AlKhassaess. Ed.1, Part 1, ed. Mohammad Ali Najjar. Dar alKutub alMessreyya, Cairo, 1952.

Khurma, Nayef and Ali Hajjaj (1988). Foreign languages, their teaching and learning. Kuwait, Alam al Ma'refa. no.126.

Majdoubeh, Ahmad et al.(2002). Arabic for Non-Native Speakers. Second book. The University of Jordan.

Majdoubeh, et al.(2006). Arabic for Non-Native Speakers. First book. The University of Jordan.

Rammuny, Raji. M. (n.d.). The Unified Training Method, Its Concept and Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Scientific Record of the First Symposium for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Volume 2, pg. 159.

Sassi, Youssef and Tawfiq Al-Sadiq Al-Shawashi (1985). Common Mistakes Among Non-Speakers of Arabic Language Study by Asians at the Language Institute in the State of Qatar, Proceedings of Seminars for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Volume 2, Office of Education for the Gulf States, Riyadh.

Zakaria, Michel (1982). The Semantic Component in Generative and Transformational Grammar, Journal of Contemporary Arab Thought, Beirut: Center for National Development.

Zayed, Fahd Khalil (2007). Principles of the Arabic Language and its Learning for Non-Arabic Speakers, (1st), The Hashemite Kingdom of Jordan, Al Falah Library.