

تحليل الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري (دراسة وصفية تحليلية في جامعة الكريمة لعلوم التربية بسومنب—مادورا - جاوى الشرقية)

Pahar Kurniadi

Dosen STIT Al-Karimiyyah Beraji Gapura Sumenep

أ- تمهيد

الحمد لله رب العالمين على نعمة الخلق والإنشاء ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أُوحد الفصحاء ، وعلى آله وأصحابه الذين هم لحقيقة كلامه ومجازه كفلاء ، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الجزاء ، أما بعد :

فإن اللغة العربية مكانةً خاصةً بين لغات العالم. كما أن أهمية هذه اللغة تزيد يوماً بعد يوم في عصرنا الحاضر. وترجع أهمية اللغة العربية إلى عدة أسباب ، منها: إنها لغة القرآن الكريم ، ولغة الحديث الشريف ، ولغة العبادة. وبجانب ذلك أن اللغة العربية لغة عالمية بسبب أن عدد متكلميها في العالم واستخدامها في عدة مجالات الحياة يزداد زيادةً عظيمةً.

وسكان إندونيسيا يحتاجون إلى تعليم اللغة العربية مسلمين كانوا أو غيرهم. وبالأخص الطلبة المعهد الإسلامي. فهؤلاء الطلبة يدرسون اللغة العربية من خلال النحو أكثر من خلال المهارات الأربع. والمشكلات التي تواجه دارسي اللغة العربية في إندونيسيا لا تخلو عن الجوانب الأربعة الآتية:¹ الجانب التعليمي ، ما يتعلق بالمنهج والمعلم والوسائل التعليمية ؛ والجانب الثقافي والاجتماعي ، ما يتعلق بالبيئة والمجتمع ؛ والجانب اللغوي ، ما يتعلق بخصائص اللغة العربية ؛ والجانب السياسي ، ما يتعلق بالصلات الدبلوماسية والقرارات القومية.

ويرى الباحث أن أهم هذه الجوانب السابقة التي تؤدي إلى عديد من المشكلات هو الجانب اللغوي ، لأن وجود مشكلات الجوانب الثلاثة الباقية يرجع مصدرها إلى هذا الجانب. الجانب اللغوي

¹Matsna HS, *Problematika Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia*. Makalah disajikan pada Pertemuan Ilmiah Nasional Bahasa Arab (PINBA I), Malang, 1999, 24 September. p. 5

يشتمل على خصائص اللغة العربية التي تختلف تماماً عن أنظمة اللغة الإندونيسية. وبصدها القواعد النحوية بأبوابها المتعددة وموضوعاتها الكثيرة.

ومن ثم ، فإن الاستخدام غير الصحيح في قاعدة نحوية في تعليم اللغة ويمكن أن يوقع في الأخطاء اللغوية. وهناك من يقول : إن الأخطاء ستظل تظهر مهما كانت المحاولات التي تبذل لاجتنابها. وبين دلالي² أن أحداً لا يمكن لديه أن يتعلم دون وقوع في أخطاء لا تمتنع منها.

وقال كورد³ : إن الأخطاء التي ظهرت في عملية التعلم والتعليم تدل على وجود التعليم الحقيقي ونجاح الطلبة في ذلك التعليم. ويقصد بهذا الكلام أن الدارسين إذا وقعوا في الأخطاء وتم تصحيحها فوراً فقليلاً ما يعودون إلى أخطائهم في الأيام القادمة ، والأخطاء مع عدم تصحيحها فوراً سوف تؤدي إلى فشل ذريع للدارسين أو للهدف التعليمي.

وقد عرض كثير من العلماء الأساليب والطرق لحل تلك المشكلة ، منها طريقة تحليل الأخطاء والتقابل اللغوي ، قال رشدي أحمد طعيمة في هذا المجال:

"تحليل الأخطاء والتقابل اللغوي من بين الفروع الأساسية التي يتناولها علم اللغويات التطبيقية. تفيد دراسة الأخطاء في عدة مجالات ، منها تزويد الباحثين بأدلة عن كيفية تعلم اللغة والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتسابها ، كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية ، ووضع المناهج واختيار أساليب التقويم المناسبة"⁴. هذا ، وبالتالي سيساعد المعلم في بعض الأمور ، منها: تصميم المواد التعليمية المناسبة ، وإعداد الاختبارات اللغوية الملائمة ، وما إلى ذلك.

وقد كان تحليل الأخطاء معروفاً منذ القديم وحتى اليوم مازال الكثير من الباحثين يستفيدون منه لأجل تحليل الأخطاء في العديد من اللغات. وبهذا المدخل يتمكن الباحث من وصف انحرافات دراسي اللغة بصورة منهجية وعميقة ومتكاملة بالإضافة إلى وصف استيعابهم اللغة المدروسة ، وذلك كي يساعدهم على اكتساب الكفايات اللغوية بشكل أفضل.

ومثال ذلك ما عقده الجربوع وآخرون. كانوا قد أجروا البحث عن أشكال الأخطاء اللغوية ، وهي تضم الأخطاء الصرفية والنحوية والدلالية والنطقية. هذه الدراسة حددت العينة في الدارسين الوافدين الذين درسوا اللغة العربية في قسم اللغة العربية جامعة أم القرى السعودية ، وكانت عينات البيانات أعمال الطلبة في المستوى العالي⁵.

²Tarigan, Henry Guntur dan JokoTarigan, *Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa*. (Bandung: Angkasa, 1988) p. 21

³Corder, S.Pit, *Error Analysis and Interlanguage*. (Oxford: Oxford University Press, 1986) p. 54

⁴رشدي أحمد طعيمة ، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ مناهجه وأساليبه*. (رباط: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إيسيسكوا ، 1989) ص 54

⁵الجربوع وآخرون ، *الأخطاء اللغوية التحريرية* ، (الرياض: أم القرى معهد تعليم اللغة العربية) ، ص: 45

فمن خلال تجربة الباحث في تعليم اللغة العربية للدارسين الإندونيسيين في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب في المستويات المختلفة والمواد التعليمية المتعددة لمهارات اللغة العربية ، لاحظ أن الدارسين حينما يعبرون عن اللغة العربية تحريراً أو شفويّاً ، يقعون في بعض الأخطاء الشائعة ، ومن هذه الأخطاء استعمال النواسخ الصغرى كأحدى النواحي النحوية التي كثر استعمالها في مجالات الكلام والإنشاء أو الكتابة العربية.

ومثل هذه الأخطاء كثيرة الورد وبصرف النظر عن الخلفية اللغوية ، ومهما كانت المحاولات الجادة قد بذلت لإزالة تلك الأخطاء ، لم تزل موجودة ومستمرة بل متعددة من حين إلى حين ومن بين الأجيال الجديدة. ومثل هذه الأخطاء كادت تشيع في المعاهد الإسلامية الأخرى والجامعات بقسم تعليم اللغة العربية ، حتى جاءت الدعوى بأن درس اللغة العربية درس صعبة ممارسته ، وليس من السهولة على كل واحد من الطلبة إتقان هذه اللغة.

وهذه الدعاوي التي تجعل الباحث يحاول معرفة مصداقية هذا الزعم الخاطئ باختيار هذا الموضوع وهو دراسة تحليل الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري.

ب- أسئلة البحث

من المنطلق القصير أعلاه ، يسعى الباحث أن يجيب عن هذه الأسئلة التالية:

- 1- ما هي الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب ، وعدد تكرار تلك الأخطاء عندهم؟
- 2- ما هي العوامل المؤدية إلى حدوث تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب؟
- 3- ما هي المعالجة المناسبة لحل تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب؟

ج- أهداف البحث

استناداً إلى أسئلة البحث السابقة ، يهدف هذا البحث إلى الأغراض التالية:

- 1- وصف الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب ، وعدد تكرار تلك الأخطاء عندهم.

2- وصف العوامل المؤدية إلى حدوث تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب.

3- وصف المعالجة المناسبة لحل تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب.

د- أهمية البحث

يتوقع من هذا البحث وجود المنافع والفوائد نظرياً كانت أو تطبيقية. فمن الناحية النظرية، يرجى من هذا البحث إسهام التبرعات والاقتراحات العلمية لرجال اللغة والباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، هذا البحث سيعطي لهم المعلومات عن أضرار الأخطاء النحوية المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى، وبالأخص لطلبة جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب. وأن تكون نتائج البحث مرجعاً إضافياً للمؤسسة والجامعة في وضع منهج تعليم اللغة العربية.

ومن الناحية التطبيقية، يرجى من هذا البحث إفادة الجامعة والمعهد العالي والمعلمين في تعليم اللغة العربية في أن يتعرفوا المشكلات التعليمية الحقيقية؛ وأن يقوموا المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي؛ وأن يعدّوا المواد التعليمية الجديدة⁶.

وبالنسبة للدارسين، تفيد نتائج هذا البحث كالدليل على المواد الصعبة والسهلة حتى ينتبهوا ولا يتساهلوا فيها، وبالتالي ستوصلهم إلى نجاح التعلم في اللغة العربية، خاصة في درس القواعد النحوية. وأيضاً لمن يقوم بكتابة البحث الجامعي، يمكن له أن يجعل نتائج هذا البحث مرجعاً لتحسين نوعية بحثه، ومصدراً لتطوّر المعرفة والخبرة في تحليل الأخطاء النحوية خلال التعبير التحريري لدى الدارسين.

هـ- البحث النظري

المبحث الأول: تحليل الأخطاء

أ- تعريف الأخطاء اللغوية

في عملية الاتصال اللغوي، كانضعف المهارات اللغوية من إحدى العراقيل التي تسبب الأخطاء في اللغة. وقد تحدث الأخطاء اللغوية في الكلام أو كتابة الدارس. والأخطاء تمثل جانباً من عيوب الكلام أو الكتابة. وتلك الأخطاء من جزئيات التراكيب التي تنحرف عن القاعدة الثابتة أو المختارة من عمل الكبير⁷.

اعتبر بعض محدثي اللغة أن مصطلح الغلط والخطأ يصبح في نفس المصطلح. لاحظ نابابان أن هناك فرقاً شائعاً بين الغلط أو الهفوة والخطأ. والخصائص المميزة للأغلاط هي عدم متكلميتها وقابلة

⁶ محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط. 1 (رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، 1982)، ص 4

⁷ Tarigan, Henry Guntur, JokoTarigan. **op. cit.**, p. 272

للتصحيح يصححها هو نفسه عندما يلاحظها أو يصححها سامعوها.⁸ وأما عند كوردر أن الأغلاط هي الانحرافات عن القواعد في استخدام اللغة بأن يكرر ويلتبس صاحبها ويزل لسانه بسبب التعب والإرهاق وما إلى ذلك.⁹

وأما الأخطاء هي ما قاله متحدث اللغة الهدف ولا يشعر بأنه مخطئ حتى يصلحه بنفسه هو حالا. وعند كوردر تعتبر الأخطاء انعكاساً لقدرة الدارس للغة الوسيطة وهي ترجع إلى الانحرافات المنطقية المستمرة وتعتبر صورة كفاءة الدارس للغة الهدف في المرحلة المعينة. وهذا سبب من أسباب عدم معرفته لقواعد اللغة الهدف المطردة.¹⁰ فإذا تقع الانحرافات بسبب عدم معرفته للقواعد.

وأوضح كوردر في كتابه "Introducing Applied Linguistics":

"إن زلة اللسان (lapse) معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابه ذلك ، أما (mistake) أي الأغلاط فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف. أما error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتكلم أو الكاتب قواعد اللغة".¹¹

دلالي وبورت يقسم الأخطاء اللغوية إلى أربعة أنواع :¹²

- 1- الأخطاء داخل اللغة (Interference Like Goofs) : هي الأخطاء التي تعكس الألفاظ أو التركيب للغة الأصلية (Native language) ولا توجد في بيانات اكتساب اللغة الأولى التي تأصلت من اللغة المستهدفة.
- 2- تأثير الأخطاء التطويرية (Li Developmental Goofs) : هي الأخطاء التي تعكس الألفاظ أو التركيب للغة الأم ، غير أنه توجد في بيانات اكتساب اللغة الأولى التي تأصلت من اللغة المستهدفة.
- 3- الأخطاء ثنائية اللغة (Ambiguous Goofs) : هي الأخطاء التي يمكن اعتبارها من الأخطاء داخل اللغة أو من تأثير الأخطاء التطويرية.
- 4- الأخطاء الفريدة أو الخاصة (Unique Goofs) : هي الأخطاء التي لا تعكس اللغة الأولى ، ولا توجد أيضاً في بيانات اكتساب اللغة الأولى التي تأصلت من اللغة المستهدفة.

⁸Nababan, Sri Utari Subyakto, *Metodologi Pengajaran Bahasa*. (Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama, 1993) p. 133

⁹Baradja, M.F, *Kapita Selektta Pengajaran Bahasa*. (Malang: IKIP Malang, 1990) p. 94

¹⁰Abdul Hamid, Fuad, *Proses Belajar Mengajar Bahasa*. (Jakarta: P2LPTK Direktorat Pendidikan Tinggi Dep.

dik.bud, 1987) p. 72

¹¹محمود إسماعيل صيني، مرجع سابق ، ص 12

¹²Tarigan, Henry Guntur, JokoTaringan, *op. cit.*, p. 274

هناك نظرية من أحد العلماء ، يقول : إن الأخطاء ستظل تظهر مهما كانت المحاولات التي تبذل لاجتنابها. قال دولاي وبورت أن أحداً لا يمكن لديه أن يتعلم دون وقوع في أخطاء¹³ ، هذه النظرة بنيت على اكتشاف جديد في مجال العلم النفسي المعرفي الذي ذكر أن كل الأطفال الذين يكتسبون ويتعلمون اللغة الثانية كانوا يبنون اللغة على طريق عملية تكوين الاختراع أو الابتداع.

ورأى الباحثون بأن الأخطاء تنقسم على قسمين وهما: الأخطاء الناتجة من التعب والإرهاق والناتجة من عدم قدرة الدارس تطبيق قواعد اللغة الهدف. وأطلق دولاي للأول عوامل القدرة (competence) وللثاني عوامل الأداء (performance) وفي جانب وافق دولاي برأي كوردن بأن الأخطاء الناتجة من عوامل القدرة تسمى بالخطأ (error).

وفي جانب آخر يقوم دولاي بتعريف هذا المصطلح لجميع أنواع الأخطاء اللغوية بصرف النظر عن أسبابها وصفاتها. وقد برهن بأن تمييز الأخطاء الحقيقية من الهفوات والأغلاط والزلات ليس سهل دائماً. لقد قدمت للخطأ اللغوي تعريفات أخرى نستخلص منها عدة مواصفات للاستجابات اللغوية حتى تعتبر خطأ ، منها:

1. مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة من الدارس لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة.
 2. عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.
 3. تكرار صدور هذه الاستجابة ، فما يصدر مرة واحدة لا يعتبر خطأ وإنما يعتبر زلة أو هفوة.
- وفي ضوء هذا يمكن تعريف الخطأ اللغوي كما يلي: أي صيغة لغوية تصدر من الدارس بشكل لا يوافق عليه المعلم وذلك لمخالفة قواعد اللغة.
- من هذه النظرة يمكننا أن نستنتج أن الخطأ هو أمر طبيعي يحدث في الدارس أثناء عملية الاكتساب والتعلم والتعليم للغة الثانية. هذا نتيجة منطقية لعملية تكوين الاختراع أو الابتداع.

ب- أهداف تحليل الأخطاء

إن لتحليل الأخطاء أهدافاً تطبيقية ونظري. الأهداف التطبيقية هي الأهداف لنيل التغذية الراجعة (feedback) لتأليف الكتب الدراسية وإتمام التعليم بأن يعين المعلم ترتيب الأداء والتدريب وإصلاح المواد الإضافية واختيار النقاط المناسبة لتقويم كفاءة لغة الدارس. هذا النوع من الأهداف لايهتم بقدرة الدارس بل يركز أكثر من تعليم اللغة الفعال لتجنب الأخطاء والصعوبات التي يواجهها الدارس.

وأما الأهداف النظرية ترجع إلى محاولة استيعاب الإجراءات التعليمية للغة الهدف. بهذا النوع من الأهداف يدرس لنيل النظرية عن حقيقة استراتيجية التعليم للغة الهدف ؛ والفروض التي يستخدمها الدارس ؛ وحقيقة نظام الاتصال الوظيفي.

¹³Huda, Nuril, *Analisis Kesilapan, Suatu Teknik Analisis Bahasa Pembelajaran* Warta Scientica, November.

(Malang: IKIP Malang, 1990) p. 57

وأما عند الجربوع هناك ثلاثة أهداف لدراسة تحليل الأخطاء ، وهي ¹⁴ :

- (1) هدف لغوي ، ينبثق عن الدراسة اللغوية والبحث في المجالات الميدانية الخاصة بها حيث إن تحليل الأخطاء وسيلة علمية أساسية في مجالات دراسة علوم اللغة المختلفة.
- (2) أن هذه الدراسة تسهم في مساعدة الدارس في اكتساب اللغة.
- (3) أن نتائجها ومقترحاتها ستوضع بدورها في خدمة وضع سياسة خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أسس مدروسة ، علما بأننا في حاجة إلى وضع سياسة لغوية بصفة عامة في جميع المجالات.

بالإضافة إلى ذلك تفيد دراسة الأخطاء في عدة مجالات منها تزويد الباحثين بأدلة عن كيفية تعلّم اللغة والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتسابها كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية ووضع المناهج واختيار أساليب التقويم المناسبة ¹⁵ .

ج- مصادر الأخطاء اللغوية

إن الأخطاء كثيرة الورود بصرف النظر عن الخلفية اللغوية للدارسين ويمكن أن يقال عنها أنها أخطاء داخل اللغة (intralingual) وأخطاء تطويرية (developmental) وأخطاء التداخل اللغوي interference. وبدراسة الأخطاء داخل اللغة والأخطاء التطويرية في إطار نظرية لتعلم اللغة الثانية يمكننا أن نضع في أساليب التدريس اعتبار الدارس في اكتساب اللغة الثانية.

إن الأخطاء داخل اللغة هي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة وذلك بسبب وجود أصوات خاصة بالعربية نفسها ليست في لغة المتعلم الأم فيحاول الدارس ألا يقع فيها وبسبب شدة حرصه يقع فيها ، وهي التي تعرف بظاهرة المبالغة في التصويب (hypercorrection).

وأما أخطاء التداخل اللغوي أو نقل الخبرة (transfer of experience) بسبب العادات اللغوية الراسخة للغة الأم والتي لا يمكن استئصالها.

وأما الأخطاء التطويرية فهي تدل على محاولة الدارس بناء افتراضات حول اللغة من تجربته المحدودة بها في قاعة الدرس أو الكتاب المقرر وتسهيلا للعرض.

وهناك أسباب لأخطاء التطور ، منها:

1- المبالغة في التعميم

يعرف جاكوبفتش التعميم أو النقل بأنه استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة. وفي تعلم الثانية فإن بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة أما بعضها الآخر فقد يكون

¹⁴ الجربوع وآخرون ، مرجع سابق ، ص 90

¹⁵ محمود إسماعيل صيني ، مرجع سابق ، ص 14

مضللاً وغير قابل للتطبيق وترتبط المبالغة في التعميم بظاهرة تجنب الحشو (redundancy reduction)، مثل: حبشنيا العشري-فجعل السين شينا لمن كانت لغته الأم الإنجليزية.

2- الجهل بقيود القاعدة

يرتبط بتعميم الأبنية الخاطئة عدم مراعاة قيود الأبنية أي تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها. وهذه أيضاً من التعميم أو النقل إذ أن الدارس يستخدم قاعدة سبق له اكتسابها وهو يطبقها هنا في موقف جديد ويمكننا أن نفسر بعض أخطاء قيود القاعدة في ضوء القياس (analogy)، وهناك حالات أخرى قد تكون ناتجة عن استظهار القواعد عن ظهر قلب دون فهم لها.

3- التطبيق الناقص للقواعد

تحت هذه الفئة يمكننا أن نلاحظ حدوث التراكم يمثل التحريف فيها درجة تطور القواعد لأداء جمل مقبولة مثل "نسأل الله أن يوفقنا" فهو ليس من التسهيل أي تسهيل الهمزة الذي نجده في العاميات على نحو ما هو في صعيد مصر من قوله: "نسعل" بدلاً من "نسأل".

4- الافتراضات الخاطئة

بالإضافة للمدى الواسع للأخطاء داخل اللغة ذات العلاقة بالتعلم الخاطئ للقواعد على مستويات مختلفة فهناك نوع من الأخطاء التطورية ناتج عن فهم خاطئ لأسس التمييز في اللغة الهدف.

د- تصنيف الأخطاء اللغوية

هناك ثلاثة تصنيفات للأخطاء اللغوية، وهي:

1. التصنيف اللغوي

يعني وصف الأخطاء على حسب الفئات اللغوية. وتشتمل على الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والإملائية. لقد نقل فؤاد عبد الحميد هذا التصنيف اللغوي في دراسته عن أخطاء اللغة العربية التحريرية لطلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية (LIPIA) بجاكرتا.

2. التصنيف السطحي

يعني وصف الأخطاء على حسب استراتيجية وميول الدارس في اكتساب اللغة الهدف بما فيه من الأخطاء، وهي: الحذف (ommission) والزيادة (addition) وتحريف الوضع (misformation) والتقديم والتأخير (misorder).

المراد بأخطاء الحذف هي إخفاء العناصر اللغوية المطلوبة التي يقتضي السياق إظهارها كحذف أن المصدرية في: "قبل أذهب إلى الجامعة، أساعد أمي في المطبخ". وأما أخطاء الزيادة هي إظهار العناصر اللغوية المطلوبة التي يقتضي السياق إخفاءها، كزيادة أل في: "يلعب التلاميذ في الفناء المدرسة".

وأخطاء تحريف الوضع تتعلق باستخدام التراكيب الخاطئة. والدارس لهذا النوع من الأخطاء لا يحذف ما يقتضي السياق زيادته ولا يزيد ما يقتضي السياق حذفه بل التراكيب التي يصنعها خاطئة.

دولاي ، بورت وكراشين يقولون بأن لأخطاء تحريف الوضع هناك ثلاثة أنواع: أشكال التبديل (alternatif forms) والتعميم وأشكال الضمير¹⁶ (archi forms).

أشكال التبديل هي استخدام أحد الفئات المتساوية بوجه متبادل ، مثل: "طلحة تذهب إلى الجامعة". والتعميم هو إجراء القواعد العامة على القواعد الخاصة ، مثل: "رأيت إبراهيماً وهو يسبح في النهر". وأما أشكال الضمير باستخدام أحد الفئات المتساوية عوضاً عن الآخر ، مثل: "هي يتناول الغذاء كل يوم".

وأما أخطاء التقديم والتأخير هي وضع عناصر الكلمة غير مرتبة ترتيباً لغوياً ، مثل: "بيتك أين يا أخي؟" و "إلى مالانج سأذهب صباح الغد إن شاء الله".

3. التصنيف الاتصالي

وقد تتبع مارينا بورت في نحو ثلاثمائة جملة تحتوي على أكثر من خطأ واحد واكتشف الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقه واضحة (بمعنى أنها تجعل السامع أو القارئ يخطئ فهم الرسالة أو يعتبر الجملة غير مفهومة) هي أخطاء من نوع معين. بينما تلك الأخطاء لا تعوق الاتصال هي أخطاء من نوع آخر¹⁷. وفيما يلي تمييز كلا النوعين:

أ- الأخطاء الكلية (Global errors)

الأخطاء التي تعوق الاتصال هي تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة (overall sentence organization) ، ونسبة للطبيعة الكلية لمثل هذه الأخطاء فقد وضعناها تحت فئة الأخطاء الكلية (global errors) وهي تتضمن في أكثر صورها انتظاماً ، الأنماط التالية:

(1) الترتيب الخاطئ للكلمات ، مثل: "إن يصبني مرض لا أتعلم غداً" ، بينما الترتيب الصحيح لها: "إن يصبني مرض ، غداً لا أتعلم".

(2) أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها ، مثل: "بناءً من هذه النظرية يصنع الانسان الأدوات المنزلية". بينما الجملة الصحيحة: "بناءً على هذه النظرية يصنع الانسان الأدوات المنزلية".

(3) حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة ، مثل: "أراد أحمد يذهب إلى السوق" ، بينما الجملة الصحيحة: "أراد أحمد أن يذهب إلى السوق".

(4) تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات مثل: "رأيت أحمداً في الشارع" ، بينما الجملة الصحيحة: "رأيت أحمد في الشارع".

¹⁶Dulay, Heidi, Marina Burt and S. Krashen. *Language Two*. (Oxford: Oxford University Press, 1982) p. 92

¹⁷محمود إسماعيل صيني ، مرجع سابق ، ص 167

ب-) الأخطاء الجزئية (Local errors)

لا تسبب الأخطاء التي تؤثر على عنصر واحد من العناصر في الجملة عادة في إعاقة الاتصال بصورة واضحة والأخطاء الجزئية تشمل الأدوات والأفعال المساعدة (auxiliaries) و صوغ كلمات الكم (quantifiers)، وبما أن تلك الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة نسميها بأخطاء جزئية.

هـ- عملية تحليل الأخطاء اللغوية

يقدم كوردر خمس خطوات لتحليل الأخطاء اللغوية¹⁸، وهي:

1- انتقاء الأخطاء

في هذه الخطوة يعين الباحث عدد البيانات المراد تحليلها وموضع اكتسابها.

2- تعرّف الأخطاء

وهذا يتعلق بتمييز أخطاء الدارس حسب القواعد، هذه الخطوة المهمة لأنه لا محالة أن صحيح التراكيب في اللغة الهدف قد يكون خاطئاً من ناحية سياق الكلمة يعني لم توافق اللغة المعبرة بالمعنى المراد.

وفي ضوء هذا يضرب هدى مثالا في قول الدارس: "My uncle had beautiful houses"، هذه الجملة صحيحة من حيث النحو والصرف، ولكن إذا نظرنا إلى السياق، فنجد أن المراد منها: لعمي البيت الجميل ولا البيوت الجميلة. بالإضافة إلى ذلك أن التعرف على الأخطاء هو تفسير ما يقصده الدارس عن طريق المقابلة معه.

ويجب أن يقوم التعرف على الأخطاء على أساس وصف اللغة من حيث القواعد والمعجم واستشارة المتحدثين الأصليين باللغة ما أمكن إذا طرأ شك في احتمال قبول الكلمة أو التركيب.

3- تصنيف الأخطاء

خطوة التصنيف تشتمل على تفريق الأخطاء حسب أنواعها ليعرف الباحث حق المعرفة عنها.

4- توضيح الأخطاء

هذا يتعلق بعملية التعرف عن أسباب الأخطاء، لماذا وكيف حدثت من نظر علم النفس اللغوي، وهل الأخطاء الموجودة تمثل أخطاء التداخل اللغوي أو المبالغة في التعميم وما إلى ذلك.

5- تقويم الأخطاء

تشتمل هذه الخطوة على عملية التقييم الجادة لكل نوع من الأخطاء بأن يهدف بها تعيين مادة التعليم ولا تهم هذه الخطوة لمعرفة عملية اكتساب اللغة الثانية.

¹⁸Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*. (Oxford: Oxford University Press, 1986) p. 51

المبحث الثاني: الموضوعات النحوية

أ- تعريف النحو

كلمة "نحو" تطلق في اللغة العربية على عدة معانٍ : منها الجهة ، منها الشبه والمِثْل ، وفي اصطلاح النحاة تطلق على "العلم بالقواعد التي يعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربية في حال تركيبها: من الإعراب والبناء وما يتبع ذلك"¹⁹.

عرّف حفني بك ناصف بأن النحو "قواعد يعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها"²⁰. هذا بخلاف ما عرّفه عبد العزيز بأنه "قواعد يعرف بها أحوال الكلمات حين تركيبها"²¹. هذا التعريف الثاني يوافق syntax في اللغة الإنجليزية²².

وأما النحو في اللغة الإندونيسية يوافق sintaksis أو tatabahasa الذي هو جزء من العلوم اللغوية التي تبحث عن تراكيب الكلمة والجملة²³. وأما النحو العربي هو الكلمات المركبة مع غيرها ليكون آخرها على ما يقتضي موقعها الإعرابي رفعا أو نصبا أو جرا أو جزما.

من هذه التعريفات السابقة ، نستنبط تعريفاً شاملاً لتلك التعريفات ، بأن النحو هو علم بقواعد يعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء. فهذا العلم يبحث عن الكلمات العربية في حال تركيبها في الجملة.

ب- تصنيف النحو

إن في النحو العربي جوانب كثيرة كما ذكرت في كتب النحو المطولات ولا يمكن للباحث ذكرها جميعا في هذا المقام بل يذكرها بالإجمال على حسب ما صنفه قشيري الذي يصنف النحو إلى ثلاثة أصناف²⁴ ، وهي:

1- **المواقف والوظائف** ، وهي قدرة الدارس في إعراب أواخر الكلمات تدل على استيعابه لمواقف ووظائف الكلمات.

2- **المواقع** ، لكل كلمة موقعها الإعرابي رفعا أو نصبا أو جرا أو جزما على حسب المواقف والوظائف.

3- **التطابق** ، في اللغة العربية هناك تراكيب تحتاج إلى التطابق في الإعراب وأحوال الكلمة وهي: المبتدأ مع خبره (الجملة الاسمية) ، والفعل مع فاعله (الجملة الفعلية) ، والتوابع. وفيما يلي تفصيل من التراكيب التي تحتاج إلى التطابق في الإعراب وأحوال الكلمة:

¹⁹ محمد محيي الدين ، **التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية** ، (بيروت : المكتبة العصرية ، 2002) ص 6

²⁰ حفني بك ناصف وغيره ، **قواعد اللغة العربية** ، (سورابايا: مكتبة الهداية ، 1985) ص 1

²¹ عبد العزيز بن محمد ، **تهذيب شرح ابن عقيل لألفية بن مالك** ، (رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود. 1995) ص 117

²² Hans Wehr. *A Dictionary of Modern Written Arabic*. (London: Macdonald & Evan Ltd, 1974) p. 948

²³ Poerdarminto, W.J.S., *Kamus Umum Bahasa Indonesia*, (Jakarta : Balai Pustaka 1984) p. 845

²⁴ Khusairi, Muhammad. *Aspek Gramatikal Dalam Bahasa Pembelajaran*. Artikel dalam jurnal Bahasa dan Seni. Th 26 no. 2 Agustus. (Malang: FPBS IKIP Malang, 1998) p. 204

(أ) المبتدأ مع خبره (الجملة الاسمية)

المبتدأ والخبر اسمان تتألف منها جملة مفيدة نحو: "السابق فائز"، ويتميزان بكون الأول هو المحدث عنه والثاني هو المحدث به. والأصل في المبتدأ أن يكون معرفة ويقع نكرة إذا أفادت بأن تقدم عليها الخبر من الظرف أو الجار والمجرور، نحو: "عندك فضل"، "فيك خير" أو كانت عامة كما إذا وقعت بعد الاستفهام أو النفي، نحو: "ما مجد مذموم"، "هل فتى هنا" أو كانت خاصة بأن وصفت أو أضيفت، نحو: "رجل فاضل مقبل"، "طالب خير حاضر"²⁵.

والخبر يكون مطابقا للمبتدأ في الأفراد والتثنية والجمع مع التذكير أو التأنيث، نحو: "العلم مفيد والكراسة مفيدة، البيت جميل والولدان جميلان، الطلاب ماهرون".

(ب) الفعل مع فاعله (الجملة الفعلية)

ينقسم الفعل إلى ماض ومضارع وأمر. فالماضي ما يدل على حدوث شيء مضي قبل زمن التكلم نحو "قرأ" وعلامته أن يقبل تاء الفاعل كـ"قرأت" وتاء التأنيث كـ"قرأت". والمضارع ما يدل على حدوث شيء في زمن التكلم أو بعده فهو صالح للحال والاستقبال. ويعينه للحال لام التوكيد وما النافية، نحو: "إني ليحزنني أن تذهبوا به" (يوسف: 13)، ويعينه للاستقبال السين وسوف ولن وأن وإن، نحو: "سيعلى نارا" (المسد: 3)، وعلامته أن يصح وقوعه بعد لم كلم يقرأ ولا بد أن يبدأ بحرف من أحرف (أنيت). والأمر ما يطلب به حصول شيء بعد زمن التكلم، نحو: "اقرأ"، وعلامته أن يقبل نون التوكيد مع دلالاته على الطلب.

وأما الفاعل هو اسم تقدمه فعل مبني للمعلوم أو شبهه ودل على من فعل، نحو: "فاز السابق فرسه" ويكون ظاهرا وضميرا مذكرا ومؤنثا مفردا ومثنى وجمعا. فإذا كان مؤنثا أنث فعله بتاء ساكنة في آخر الماضي وتاء المضارعة في أول المضارع، نحو: "سافرت زينب" و"تسافر هند". ويجوز ترك التأنيث إن كان منفصلا عن الفعل أو ظاهرا مجازي التأنيث أو جمع تكسير مطلقا، نحو: "سافر وسافرت اليوم هند"، "أثمر وأثمرت الشجرة". وإذا كان مثنى وجمعا يكون الفعل معه كما يكون مع المفرد، نحو: "اقتلت طائفتان وفاز الثابتون"²⁶.

(ج) التوابع

قد يسري إعراب الكلمة على ما بعدها بحيث يرفع عند رفعها وينصب عند نصبها ويجر عند جرها ويجزم عند جزمها ويسمى المتأخر تابعا. وهذه التوابع هي:

1) **النعته** هو تابع يذكر لتوضيح متبوعه أو تخصيصه وهما قسمان: حقيقي وسببي. فالحقيقي

ما يدل على صفة في نفس متبوعه كـ"دخلت الحديقة الغناء". والسببي ما يدل على صفة فيما له ارتباط بالمتبوع كـ"دخلت الحديقة الحسن شكلها" وهو بقى سميته يتبع منوعته في

²⁵ حفني بك ناصف، مرجع سابق، ص 56

²⁶ المرجع نفسه، ص 55

تعريفه وتنكيره ويختص الحقيقي بأن يتبعه أيضا في إفراده وتثنيته وجميعه وفي تذكيره وتأنيثه ، أما السببي فيكون مفردا دائما ويراعي في تذكيره وتأنيثه ما بعده .

(2) **العطف** هو تابع يتوسط بينه وبين متبوعه أحد هذه الأحرف وهي: الواو والفاء وثم وأو وأم ولكن ولا وبل وحتى ، كـ "يسود الرجل بالعلم والأدب" ، "ما سافر محمد بل يوسف" . ولا يحسن العطف على الضمير المستتر أو ضمير الرفع المتصل إلا بعد الفصل ، نحو: "اسكن أنت وزوجك الجنة" (البقرة: 35) ²⁷ .

(3) **التوكيد** هو تابع يذكر تقريراً لمتبوعه لرفع احتمال التجوز أو السهو وهو قسمان لفظي ومعنوي . فاللفظي يكون بإعادة اللفظ الأول فعلا كان أو اسما أو حرفا أو جملة نحو الحق واضح واضح نعم نعم . ويؤكد الضمير المستتر أو المتصل بضمير رفع منفصل ، نحو: "أكتب أنا" .

والمعنوي يكون بسبعة ألفاظ وهي النفس ، العين ، كل ، جميع ، عامة ، كلا ، كلتا نحو اشتريت البيت كله أجميعه . وإذا أريد توكيد ضمير الرفع المتصل أو المستتر بالنفس أو العين وجب توكيده أولا بالضمير المنفصل ، نحو: "قمت أنا نفسي" .

(4) **البدل** هو تابع مهمل له بذكر اسم قبله غير مقصود لذاته وهو أربعة أنواع:

1. بدل مطابق ، نحو: "اهدنا الصراط المستقيم — صراط الذين أنعمت عليهم" .

2. بدل بعض من كل ، نحو: "خسف القمر جزؤه" .

3. بدل اشتغال ، نحو: "يسعك الأمير عفوه" .

4. بدل مباين ، نحو: "أعط السائل ثلاثة أربعة" .

ويجب في بدل البعض والاشتغال أن يتصلا بضمير يعود على المبدل منه كما رأيت ويبدل

الفعل من الفعل ، نحو: "ومن يفعل ذلك يلق أثاما ، يضاعف له العذاب" .

وأما محيى الدين عبد الحميد فقد صنف النحو في كتابه "التحفة السنية" إلى سبعة أبواب

رئيسية ، وهي:

1- باب الكلام وما يتألف منه وعلامة كل من الاسم والفعل والحرف .

2- باب الإعراب والبناء وعلامة كل منهما .

3- باب الأفعال وأقسامها (الماضي والمضارع والأمر) وأحكامها .

4- باب مرفوعات الأسماء ، وفيه سبعة مواضع : الفاعل ، ونائب الفاعل ، المبتدأ والخبر ، النعت ، والعطف ، والتوكيد ، والبدل .

5- باب خاص في العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر .

- 6- باب منصوبات الأسماء ، ويشمل : المصدر ، والظرفان (الزمان والمكان) ، والحال والتمييز ، والاستثناء ، والمنادى ، المفعول من أجله والمفعول معه .
- 7- باب المخفوضات من الأسماء .

المبحث الثالث: النواسخ الصغرى

أ- تعريف النواسخ

كلمة (النواسخ) لغةً جمع ناسخ ، والناسخ هو الرفع المزيل ، تقول: "نسخت الشمسُ الظلَّ"؛ إذا أزلت هو رفعته — قاله الجوهرى في (الصاح) ²⁸ .

النواسخ في الاصطلاح: ما يرفع حكم المبتدأ والخبر ، وهي عبارة عن حروف وأفعال تدخل على الجملة الاسمية فتغيّر حكمها الإعرابي ، وسميت ناسخة لأنها من العوامل التي تؤثر في العلامة الإعرابية ²⁹ .

مثال ذلك : "اللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ" — "إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ" .

الجملة الأولى كانت مبتدأ وخبراً ، ولما دخلت عليها "إِنَّ" نسخت حكم هذه الجملة وغيّرت صيغة الإعراب إلى الجملة الثانية فأصبح المبتدأ اسم إِنَّ والخبر تغيير إلى خبر إِنَّ .

قال الدكتور عبده الراجحي: "النواسخ كلمات تدخل على الجملة الاسمية فتتسخ حكمها أي تغيره بحكم آخر ، وأن الجملة التي تدخل عليها هذه النواسخ هي جملة اسمية حتى إن كان الناسخ فعلاً" ³⁰ .

إن النواسخ الصغرى مركبة من كلمتين: النواسخ والصغرى . هذا المصطلح يأتي في كتاب "فكرة النحاة في علم النحو" تأليف نور توفيق ، وإنما سماها بهذا المسمى لأن هذا الباب من النواسخ تشمل العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر فتغير إعرابهما ، وتتكون من كان وأخواتها ، وإن وأخواتها . وتسمى بالصغرى لأنها تغير إعراب الخبر أو المبتدأ فقط وليس المبتدأ والخبر معاً ³¹ .

وأما المؤلفون من رجال النحاة فقد سموها بالعوامل الداخلة على المبتدأ والخبر فحسب ، ومنهم من قال في كتابه : "نواسخ المبتدأ والخبر" ، أمثال محمد محيى الدين عبد الحميد في التحفة السنية ، ومحمد عيد في النحو المصفى ، وغيرهما .

ب- أقسام النواسخ وأحكامها

²⁸ صالح بن مُحَمَّدٍ الأسمرِيُّ القُحْطَانِيُّ ، شرح الأجرومية ، المكتبة الشاملة ، القسم : النحو والصرف ، ص 62

²⁹ زيدان ، نواسخ المبتدأ والخبر ، موقع القرآن والسنة ، www.quraan-sunna.com ، 20 فبراير 2012

³⁰ عبده الراجحي ، التطبيق النحوي ، الطبعة الأولى ، (مصر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، 1999) ص113

³¹ نور توفيق ، مرجع سابق ، ص 22

قال محيي الدين عبد الحميد في التحفة السنية: "وهذه العوامل التي تدخل على المبتدأ والخبر فتغير إعرابهما —بعد تتبع كلام العرب الموثوق به— على ثلاثة أقسام³²:

القسم الأول: يرفع المبتدأ وينصب الخبر، وذلك "كان" وأخواتها، وهذا القسم كله أفعال، نحو: "كان الجو مغيمًا".

والقسم الثاني: ينصب المبتدأ ويرفع الخبر، عكس الأول، وذلك "إن" وأخواتها، وهذا القسم كله أحرف، نحو: "إن الله عزيز حكيم" (التوبة: 71).

والقسم الثالث ينصب المبتدأ والخبر جميعاً، وذلك "ظن" وأخواتها، وهذا القسم كله أفعال، نحو: "ظننت الصديق أحمًا".

وتسمى هذه العوامل "النواسخ"؛ لأنها نسخت حكم المبتدأ والخبر، أي: غيرته، وجددت لهما حكماً آخر غير حكمهما الأول.

1- "كان" وأخواتها

هذا القسم الأول من النواسخ يدخل على المبتدأ فيزيل رفعه الأول ويحدث له رفعاً جديداً، ويسمى المبتدأ اسمه، ويدخل على الخبر فينصبه، ويسمى خبره.

وهذا القسم ثلاثة عشر فعلاً، وهي كَانٌ وَصَارَ وَلَيْسَ وَأَمْسَى وَأَصْبَحَ وَظَلَّ وَبَاتَ وَأَضْحَى وَمَا زَالَ وَمَا نَفَكَ وَمَاتِي وَمَاتَرَحَ وَمَادَامَ، وَمَاتَصَرَفَ مِنْهُنَّ وَمَا كَانَ فِي مَعْنَاهُنَّ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى الزَّمَانِ الْمُجَرَّدِ مِنَ الْحَدَثِ³³.

الأول "كان"، وهو يفيد اتصاف الاسم بالخبر في الماضي، إما مع الانقطاع، نحو: "كان محمدٌ مجتهداً" وإما مع الاستمرار، نحو: "وكان ربك قديراً" (الفرقان: 54).

والثاني "صار"، وهو يفيد تحول الاسم من حالته إلى الحالة التي يدل عليه الخبر، نحو: "صار الطينُ إبريقاً". والثالث "ليس"، وهو يفيد نفي الخبر عن الاسم في وقت الحال، نحو: "ليس زيدٌ فاهماً".

والرابع "أمسى"، وهو يفيد اتصاف الاسم بالخبر في المساء، نحو: "أمسى الجوُّ بارداً". والخامس "أصبح"، وهو يفيد اتصاف الاسم بالخبر في الصباح، نحو: "أصبح الجوُّ مكفهاً". والسادس "ظلَّ"، وهو

يفيد اتصاف الاسم بالخبر في جميع النهار، نحو: "ظلَّ وجهه مسوداً". والسابع "بات"، وهو يفيد اتصاف الاسم بالخبر في وقت البيات، نحو: "بات محمدٌ مسروراً". والثامن "أضحى"، وهو يفيد اتصاف الاسم

بالخبر في الضحى، نحو: "أضحى الطالبُ نشاطاً".

والتاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر "ما زَالَ" و"مَا نَفَكَ" و"مَاتِي" و"مَاتَرَحَ"، وهذه كلها

تدل على ملازمة الخبر للاسم حسب ما يقتضيه الحال، نحو:

"ما زال إبراهيمٌ منكراً"، ونحو: "ما برح عليٌ صديقاً مخلصاً".

³² محمد محيي الدين عبد الحميد، مرجع سابق، ص 97

³³ أبو الفتح عثمان بن جني، اللع في العربية، تحقيق فائز فارس، (الكويت، دار الكتب الثقافية)، ص 36

والثالث عشر "ما دام"، وهو يفيد ملازمة الخبر للاسم مطلقاً، نحو: "لا أعدلُ خالداً ما دمتُ حياً".

وتنقسم هذه الأفعال —من جهة العمل— إلى ثلاثة أقسام:

(أ) القسم الأول: ما يعمل هذا العمل —وهو رفع المبتدأ ونصب الخبر- بشرط تقدم "ما" المصدرية الظرفية عليه، وهو فعل واحد، وهو "دام".

(ب) القسم الثاني: ما يعمل هذا العمل بشرط أن يتقدم عليه نفي، واستفهام، أو نهي؛ وهو أربعة أفعال، وهي: "زَالَ" و"انْفَكَّ" و"فَتَّى" و"بَرَحَ".

(ج) القسم الثالث: ما يعمل هذا العمل بغير شرط؛ وهو الثمانية أفعال الباقية.

وتنقسم هذه الأفعال أيضاً —من جهة التصرف— إلى ثلاثة أقسام:

(أ) القسم الأول: ما يتصرف في الفعلية تصرفاً كاملاً، بمعنى أنه يأتي منه الماضي والمضارع والأمر، وهو سبعة أفعال، وهي: كَانَ وَصَارَ وَأَمْسَى وَأَصْبَحَ وَظَلَّ وَبَاتَ وَأَضْحَى.

(ب) القسم الثاني: ما يتصرف تصرفاً ناقصاً، بمعنى أنه يأتي منه الماضي والمضارع لا غير، وهو أربعة أفعال، وهي زَالَ وَانْفَكَّ وَفَتَّى وَبَرَحَ.

(ج) القسم الثالث: ما لا يتصرف أصلاً؛ وهو فعلاان: أحدهما "ليس" اتفاقاً، والثاني "دام" على الأصح.

وغير الماضي من هذه الأفعال يعمل عمل الماضي، نحو قوله تعالى: "ولا يزالون مختلفين" (هود: 118)، "لن نبرحَ عليه عاكفين" (طه: 91)، "تالله تفتأ تذكر يوسف" (يوسف: 85)³⁴.

أحكام أخرى متعلقة بـ"كان" وأخواتها:

وقد يتقدم الخبر إلا خبرَ دام وليس.

وتختص الخمسة الأول بمراذفة صار، وغير ليس وفَتَّى وزال بجواز التمام -أي الاستغناء عن الخبر - نحو: "وإن كان ذو عسرة فنظرةً إلى ميسرة" (البقرة: 280)، "فسبحان الله حين تمسون وحين تصبحون" (الروم: 17)، "خالدين فيها ما دامت السموات والأرض" (هود: 107)، وكان يجوز زيادتها متوسطةً، نحو: "ما كان أحسنَ زيداً" وحذف نون مضارعها المجزوم وصلأ إن لم يلقها ساكنٌ ولا ضميرٌ نصبٍ متصل، نحو: "ولم يك ذا فضلٍ".

وبجوز أيضاً حذفها وحدها معوضاً عنها ما في مثل "أما أنت ذا نفر" ومع اسمها في مثل: "إن خيراً فخير" و"التمس ولو خائماً من حديد".

و"ما النافية" عند الحجازيين كليس إن تقدم الاسم، ولم يُسَبَقْ بـإنولا بعمول الخبر إلا ظرفاً أو جاراً ومجروراً، ولا اقترن الخبرُ يالا، نحو: "ما هذا بشراً" (يوسف: 31).

³⁴ محمد محيي الدين عبد الحميد، مرجع سابق، ص 98-100

وكذا لا النافية في الشعر بشرط تنكير معموليها نحو: "تَعَزَّ فلا شيءٌ على الأرض باقياً ولا وَزَرَ بها قضى الله واقياً".

ولأت أيضاً مثل "ليس" في العمل لكن يخص في الحين. ولا يُجمع بين جزأها، والغالب حذف المرفوع نحو: "ولات حين مناصٍ" (ص: 3)³⁵.
2- "إنَّ" وأخواتها

وهذا القسم الثاني من النواسخ، وهي تدخل على المبتدأ والخبر؛ فتنصب المبتدأ فيسمى اسمها، وترفع الخبر -بمعنى أنها تجدد له رفعاً غير الذي كان له قبل دخولها- ويسمى خبرها، وهذه الأدوات كلها حروف. وهي ستة:³⁶

الأول والثاني "إنَّ" بكسر الهمزة و"أنَّ" بفتح الهمزة وهما التوكيد والنسبة، ومعناه تقوية نسبة الخبر للمبتدأ ونفي الشك عنها نحو: "فإنَّ الله غفور رحيم" (النحل: 115)؛ "ذلك بأن الله هو الحق" (لقمان: 30).
 والثالث "لكنَّ"، معناها الاستدراك، وهو تعقيب الكلام بنفي ما يتوهم ثبوته أو إثبات ما يتوهم نفيه، نحو: "زيد شجاع ولكنَّه خيل".

والرابع "كأنَّ"، وهو للتشبيه المؤكد، بمعنى أنه يدل على تشبيه المبتدأ بالخبر، نحو: "كان زيدا أسدً"، و"كان الجارية بدراً".

والخامس "ليت"، وهو للتمني، بمعنى: طلب المستحيل أو ما فيه عسر، نحو: "ليت الشباب عائد"، و"ليت البليد ينجح".

والسادس "لعلَّ"، وهو للترجي ومعناه طلب الأمر المحبوب، ولا يكون إلا في الممكن، نحو: "لعل زيدا قادم"، و"لعل الله يرحمني" وللتوقُّع أيضاً، معناه انتظار الأمر المكروه ذاته، نحو: "لعل عمر هالك"، و"لعل العدو قريب منّا"³⁷.
 الأحكام المتعلقة بـ"إنَّ" وأخواتها:

جميع هذه الأدوات يعملن العمل السابق -ينصبن المبتدأ اسماً لهن، ويرفعن الخبر خبراً لهن-، إن لم تقترن بهن "ما الحرفية" نحو: "إنما الله إله واحد" (النساء: 171)، إلا "ليت" فيجوز الأمران، كأن المكسورة مخففة.

فأما "لكنَّ" مخففة فتعمل. وأما أن فتعمل، ويجب في غير الضرورة حذف اسمها ضمير الشأن، وكون خبرها جملة مفصولة -إن بدئت بفعل متصرف غير دعاء- بـ"قد أو تفيس أو نفي أو لو". وأما "كأنَّ" فتعمل، ويقل ذكر اسمها، ويفصل الفعل منها بـ"م أو قد". ولا يتوسط خبرهن إلا ظرفاً أو مجروراً، نحو: "إنَّ في ذلك لعلبة" (لقمان: 30)، "إنَّ لدينا أنكالا" (لقمان: 30).

³⁵ الغربال، النواسخ لحكم المبتدأ والخبر، منتدى قبيلة بالفضل الرسمي، www.balmfathl.com، 2 مارس 2012

³⁶ شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد الرعي، متممة الأجرومية، المكتبة الشاملة، ص 26

³⁷ محمد محيي الدين عبد الحميد، مرجع سابق، ص 100-101

وَنُكْسِرَ إِنَّ فِي الْإِبْتِدَاءِ نَحْو: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ" (القدر: 1)، وبعد القسم، نحو: "حم والكتاب المبين إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ" (الدخان: 2)، وبعد القول، نحو: "قال إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ" (مريم: 30)، وقبل اللام، نحو: "والله يعلم إِنَّكَ لِرَسُولِهِ" (المنافقون: 1).

ويجوز دخول اللام على ما تأخر من خبر إِنَّ المكسورة، أو اسمها، أو ما توسط من معمول الخبر، أو الفصل. ويجب مع المخففة إن أُهْمِلَتْ ولم يظهر المعنى. ومثْلُ إِنَّ، لا النافية للجنس. لكنْ عملُها خاصٌّ بِالْمُنْكَرَاتِ المتصلةِ بها، نحو "لا صاحب علمٍ ممقوتٌ" و"لا عشرين درهماً عندي".

المبحث الرابع: مهارة الكتابة أو التعبير التحريري

أ- مفهوم الكتابة

إن الكتابة ابتداءً هي أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات. ولكي يتعلم الفرد الكتابة ويستخدمها استخداماً صحيحاً يجب أن تتحقق لديه بعض القدرات، مثل القدرة على رسم الحروف، والقدرة على النطق بالحروف، والقدرة على تكوين الجمل³⁸.

يضيق مفهوم الكتابة في بعض الأحيان على النسخ (Copying) أو التهجئة (Spelling). ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه. والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب.

وأهمية تحديد مفهوم الكتابة لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم، وإنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات، وما يستلزمها من تطبيقات تربوية. فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة. بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه. والقدرة على تنظيمه، وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد³⁹.

والكتابة بالفعل نشاط إيجابي. ففيها تفكير وتأمل، وفيها عرض وتنظيم، وفيها بعد ذلك حركات عضلية. ويؤجل البدء في تعليمها إلى أن يستوعب الدارس أصوات اللغة ويحسن نطقها وقراءتها حتى لا يصبح شكل الحروف عقبة في سبيل تعلم اللغة⁴⁰.

ب- طبيعة الكتابة وأهميتها

³⁸ طه علي حسين وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية؛ مناهجها وطرائق تدريسها، (الأردن، دار الشروق، 2005) ص 119

³⁹ رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 187

⁴⁰ حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (القاهرة، دار الفكر، 1987) ص 249

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد ، مثلها في ذلك مثل الاستماع والكلام والقراءة. إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين ، على امتداد بعدي الزمان والمكان. ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائياً ، وإجادة الخط ، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة⁴¹.

إذن ، لا بد للدارس أن يكون قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً ، وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها. وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها. وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ، ووضعها في نظام خاص ، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها⁴².

والكتابة مثل القراءة نشاط بصري يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة ، وهي من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية ، مثل القراءة. بل تأتي عادةً بعدها. معنى هذا ألا تصل الدارس بالكتابة كنشاط لغوي في أثناء دراسته للقسم الصوتي المجرد ، وإنما يبدأ ذلك مع دروس الكتاب المقرر لتعليم اللغة.

ج- أهداف تعليم الكتابة

يستهدف تعليم مهارات الكتابة في نهاية المرحلة الصوتية إلى عدة أمور ، منها:

- 1- إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية ، وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها.
- 2- إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية. فذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها.
- 3- تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجميل. وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفرداً أو مع الجماعة.
- 4- تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها.
- 5- تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى. إذ أن الكتابة نشاط لغوي مركّب ، يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها. وذلك قبل الشروع في كتابتها.
- 6- إن الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى. فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.

⁴¹ ناصر عبد الله ، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، (الرياض ، دار الغالي ، بلا) ، ص 63
⁴² حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، (القاهرة ، دار المصرية اللبنانية ، 1993) ، ص 315-316

7- وأخيراً فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يُزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته.

وأما مراحل الكتابة تتدرج في مرحلتين ، وهما :

1. الكتابة المقيدة أو الكتابة الموجهة.

2. الكتابة الحرة

د- المبادئ المهمة في تعليم الكتابة

نقدم فيما يلي مجموعة من المبادئ المهمة التي قد تسهم في التخطيط لدرس مهارات الكتابة

وتنفيذه:

1- **توظيف ما تعلمه الطالب** : ينبغي ألا يقدم للطالب شيء يكتبه إلا إذا قد ألفه سماعاً ، وميزه نطقاً ، وتعرف عليه قراءةً.

إن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للطالب تعلمها من شأنه أن يعجل بتعلم الكتابة ، ويثبت المهارات اللغوية السابقة.

2- **تعريف الطلاب بالهدف** : من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف. ولذا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائماً بالهدف من الكتابة. هل الهدف تعريف المتعلمين بالحروف المتشابهة رسماً المختلفة في التنقيط ، أم هل الهدف تعرفهم على كتابة الهزات المتوسطة أو المتطرفة مثلاً.

3- **البدء بتعليم الكتابة** : تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليمها في بعض برامج تعليم العربية كلغة أجنبية مشكلة حقيقية. ويجب أن نقف من الأمر موقفاً وسطاً يرفض كلا من التبكير والإبطاء.

ويقصد بالتبكير تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوي بمجرد نطقه أن يتكون عند الطالب رصيد كافي من مجموعة من الكلمات والجمل التي يستعملها في مواقف اتصال ذي معنى فهماً وإفهماً.

4- **التدرج** : هو مبدأ ينبغي أن يراعى عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس. وفيما يلي المراحل التي يمكن أن يأخذها في تدريس الكتابة⁴³ :

(أ) البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تناسب مع بعض الحروف

(ب) نسخ بعض الحروف ، ثم نسخ بعض الكلمات ، ثم كتابة جمل سهلة

(ج) كتابة بعض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات

(د) الإملاء (منظور ، منقول ، اختياري)

⁴³ محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (الأردن ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، 2000) ، ص 129-130 ، وحامدة إبراهيم ، مرجع

سابق ، ص 250-253

ه) التعبير المقيد (بإعطاء عناصر للموضوع)
و) التعبير الحر (الإنشاء)

5- **حرية الكتابة** : ينبغي ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من التراكيب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير. إن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكار مصححاً الخاطئ منها ، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التي تصحح عبارة مبتذلة تنتشر في كل موضوع بعد ذلك. يتفق المدرس مع الطلاب في موضوع معين ، ويبين لهم عدد الفقرات المطلوبة منهم يعطيهم بعض الأفكار أو الكلمات المساعدة⁴⁴.

6- **تدريس الخط** : فيما يلي مجموعة توجيهات تتصل بتدريس الخط⁴⁵ :

أ) عرض التمهيد ، ويكون بتشويق التلاميذ وإثارة اهتمامهم.

ب) ينبغي أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم.

ج) يجب أن يقلد الطلاب دائماً النموذج الصحيح ، وعلى المعلم التأكد من ذلك بمراقبة الطلاب دائماً حتى لا يقلدهم أحدهم الآخر.

د) يفضل أن يدرّب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلىها. وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التي يقلد بها النموذج.

ه) ويفضل أن يكون التصحيح خطياً ، لكي يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير.

و) وبمنطق الحرص أيضاً يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج. وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره.

ز) ينبغي أن يلم المعلم بأهم معايير الحكم على جودة الخط ، ومراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا ، والبعد بين الكلمات ، واتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ، وغير ذلك من معايير الكتابة الصحيحة.

7- **تدريس الإملاء** : أما فيما يختص بالإملاء فلا بد من مراعاة الأمور الآتية :

أ) ينبغي أن يدرك المعلم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة : المنقول والمنظور والاختياري⁴⁶.

1) ويقصد بالإملاء المنقول تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية ، ونقلها من السبورة في كراسه.

2) بينما يقصد بالإملاء المنظور مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب ، والتأكد من فهمهم له ، وتدريبهم على قراءته ، ثم تركه جانباً وإملائه للطلاب.

⁴⁴ محمد علي الخولي ، تعليم اللغة ؛ حالات وتعليقات ، (الأردن ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، 1997) ، ص 96

⁴⁵ نايف محمود معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، (بيروت ، لبنان ، دار النفائس ، 1985) ، ص 154-155

⁴⁶ نايف محمود معروف ، مرجع سابق ، ص 159-160 ، وطه علي حسين وسعاد عبد الكريم ، مرجع سابق ، ص 121-124

- 3) أما الإملاء الاختياري فهو ذلك النوع من الإملاء يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملى عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم.
- ب) ينبغي أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء. إنها تقوم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد، كما تقوم مستواهم في تهئية الكلمات وتعرف حروفها، فضلاً عن أنها بمثابة مراجعة للمواد من مفردات وتركيب.
- ج) ينبغي الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء. إن للمعلم ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة، أو جملاً غير مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها.
- د) لا ينبغي بأية حال أن يستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة. وذلك حتى يتسع باقي الوقت للنشاط اللغوي الآخر المصاحب للإملاء، مثل قراءة الدارسين النص، وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة وتصحيح أخطائهم.
- هـ) ينبغي أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء، وأن يتعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها، وتخصيص وقت لمعالجتها⁴⁷.
- 8- **تصحيح التعبير التحريري**: يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات. ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة تختلف من مجال لآخر سواء من حيث عبء المدرس أو من حيث طريقة التصحيح.

هـ- طرق تعليم مهارة الكتابة

- فيما يلي يقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات الخاصة بتصحيح التعبير التحريري في برامج تعليم اللغة العربية أو عند تعليم مهارات الكتابة:
- 1- **الطريقة المباشرة**: إحدى الطرق في تصحيح التعبير التحريري، فيتصل المعلم فيها بالدارس فردياً. فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصي أخطاءه فيه بدقة. ولعلنا نذكر هنا مبدأ القائل: لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه. ومن ثم نقول: إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه في تصحيح كتابته لكان أفضل.
 - 2- **تصويب الأخطاء**: لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه، وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعزفه بخطئه، ويناقشه فيه، ويصححه معه وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء إلى عملية إيجابية تصحح ما لدى الطالب من معلومات، وتثبت ما لديه من مهارات. ويشجع المدرس على الانطلاق بالتعبير الصحيح الجيد.
 - 3- **وضع إشارات**: يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ. ومن الرموز الشائعة في هذا المجال: ن = خطأ

⁴⁷ محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 133-137

نحوي ، م = خطأ إملائي ، خ = خطأ في طريقة الخط ، س = ركاكة في الأسلوب ، غ = فكرة مغلوطة.

4- **حدود التسامح** : يرتبط بالنقطة السابقة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم في تعلم اللغة. هنا نضع للتسامح حدوداً ، فلا بأس يمكن من التجاوز عن بعض القصور في العبارات ، أو بعض الأخطاء النحوية التي لم يدرس الطالب من قبل قاعدتها.

5- **معايير التصحيح** : ينبغي أن يجمع المعلم بين أمرين : تصحيحه أخطاء الطالب ، وإعطائه درجة على موضوعه. وعليه أن يوزع هذه الدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلي :
(أ) الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

(ب) الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

(ج) الناحية الأدبية: ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح.

(د) ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام.

6- **الأخطاء الشائعة** : تسجيل الأخطاء الأكثر تكراراً بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعاً.

7- **المواقف اللغوية** : تقديم فرص مختلفة ، وتهيئة مواقف لغوية متنوعة ، يستخدم المعلم فيها اللغة استخداماً صحيحاً. يعالج ما يشيع من الأخطاء بين الدارسين ، ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوي مقارنة بما يسمعون من المعلم.

8- **المحاولة والخطأ** : من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ ، وفيها يترك للطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس ، وسوف يهتدي الطالب في هذه الطريقة إلى الصواب.

9- **الوقاية خير من العلاج** : المعلم الجيد هو الذي يخطط للعملية التعليمية ، فيهيئ الطالب للكتابة الصحيحة. ويشخص مواطن الضعف عنده ثم يعالجها ، ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده. ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ ، ولكنه أبعد من ذلك.

منهجية البحث

أ- منهج البحث

إن الباحث في كتابة هذه الرسالة وفقاً لهدف البحث الذي تم صياغته ، وهو وصف ضروب الأخطاء وأسباب حدوثها في استعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لطلبة المستوى الثاني بقسم

تعليم اللغة العربية في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب للعام الجامعي 2015-2016. فإن المنهج المناسب في هذا البحث هو المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يحاول وصف المتغيرات (variables) كما هي ⁴⁸. وفيه يتضمن على العرض والكتابة والتحليل والتفسير عن الوقائع في الحال.

فللمنهج الوصفي خصائص ، منها:

(1) يحاول وصف وتفسير ما يكون ؛

(2) يتوجه في المسائل الحالية ؛

(3) لا يتلاعب الباحث بالتغيرات أو ينظمها للوقائع بعدها.

ب- مجتمع البحث وعينته

إن مجتمع البحث في هذا البحث هو طلبة المستوى الثاني بقسم تعليم اللغة العربية بجامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب مادورا ، ووصل عدد المستجيبين في هذا البحث إلى عشرين طالباً وشخص واحد من معلمي اللغة العربية.

و يتم استخراج هؤلاء المستجيبين بناءً على :

(1) الأشخاص أو الاستجابات المذكورة يمكن الإبلاغ إليهم ؛

(2) للمجتمع الذي يقل من مائة يستحسن أن تستخدم عينة جماعية ⁴⁹.

* العينة : العمدية أو القصدية

اختار الباحث هؤلاء الطلبة وكان اختيار هذا العدد لموقعهم في وسط المستويات وأخذهم للمواد الدراسية في مهارات اللغة العربية خصوصاً الإنشاء لم يزل بصددهم. على إثر ذلك ، اختار الباحث هذه العينة لتمثل جميع طلبة القسم في المستويات الأخرى عن طريق العينة العمدية أو القصدية ، وبناءً على عددهم الأكثر وتناوبهم في الاختبارات في المستوى السابق التي يمكن تعميمها على جميع طلبة قسم تعليم اللغة العربية.

ج- أدوات البحث

الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات هي:

(أ) الاختبار (Test)

يعرّف الاختبار اللغوي بأنه مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من الدارس أن يستجيب لها ، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معيّنة ، وبيان مدى تقدّمه فيها ومقارنته بزملائه ⁵⁰.

⁴⁸ Best, John W. *Research in Education*. (London: Prentice Hall international Inc.) p. 42

⁴⁹ Arikunto, Suharsini, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Teori dan Praktik*. (Jakarta: Rineka Cipta, 2002) p. 120

⁵⁰ رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، دون طبعة ، الجزء الثاني (مكة: جامعة أم القرد 1986) ، ص

يستخدم الباحث في هذا الصدد أدوات جمع البيانات على شكل تكليف الطلبة بالتعبير التحريري الحر. ويوجه هذا التكليف المستجيبين إلى التعبير عن أفكارهم في اللغة العربية بحرية ونظام. وللتسهيل على تركيب تعبيراتهم يقدم لهم الهيكل عن الأمور التي سيقدمونها وفقاً لموضوع كل عناوين الإنشاء المعدة لهم.

(ب) الملاحظة (Observation)

يستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الملاحظة ، وهي النظر بعملية أحد الأنشطة ويكتبها في المذكرة. وتستخدم الملاحظة في تقويم أداء الطلبة أوالمدرس أو تقويم طرق وأساليب التدريس أو تقويم أداء الجامعة⁵¹ ، ويقوم بها الباحث في هذه الخطوات التالية:

- (1) جمع التعبير التحريري الذي كتبه طلبة المستوى الثاني بقسم تعليم اللغة العربية في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب.
 - (2) قراءة هذا التعبير أو الإنشاء بدقة وتكرار للعثور على الأخطاء النحوية مما يتعلق باستعمال النواسخ الصغرى.
 - (3) كتابة الرموز المعينة إذا وجد الباحث الأخطاء وتسجيلها في القوائم المعدة.
- وبني قرار اختيار هذه الأدوات على اعتبار بأن دراسة الأخطاء تختار اللغة الكتابية موضوعاً لتحليله ، وهو ما يختارونها بأنفسهم للكتابة ، أي بمعنى أيضاً أن تحليل هذه الأخطاء يعطي التأكد على دراسة الأخطاء المنتجة.

(ج) المقابلة (Interview)

يستخدم الباحث المقابلة ليكشف البيانات عن أسباب حدوث هذه الأخطاء. والمقابلة (Interview) هي الحوار بين الباحث والشخص المستجيب لمعرفة موقفه وميوله بالموضوع المبحوث. وتستخدم للتأكد من بيان اتو معلومات حصل عليها الباحث من مصادر أخرى مستقلة⁵². ويقوم الباحث بمقابلة أحد معلمي اللغة العربية لأخذ البيانات بطريقة المباشرة ، ويقدم الباحث الأسئلة المعينة لمعرفة الأسباب من الأخطاء اللغوية والمعالجة المناسبة لتلك الأخطاء. والمقابلة مهمة جداً لجمع المعلومات من مصادرها المباشرة بطريقة السؤال والجواب.

د- مصادر البيانات

إن مصادر البحث في هذه الدراسة التحليلية هيطلبة المستوى الثاني بقسم تعليم اللغة العربية بجامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب مادورا ، للعام الجامعي 2015-2016م ، وأحد مدرسي اللغة العربية في هذه الجامعة.

⁵¹ أحمد إبراهيم فنديل ، أسس طرق التدريس ، (دار الكتب ، 1995م) ص: 228-229

⁵² جابر عبد المجيد جابر و أحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، (القاهرة: دار النهضة العربية ، 1978) ،

هـ- أسلوب تحليل البيانات

يستخدم الباحث في هذا البحث التحليل الكمي والكمي للبيانات معاً. في التحليل الكمي يستخدم لإحصاء الأخطاء ووصفها عددياً (رقمياً)، وكذلك التحليل الكمي يُستخدم لتصنيف الأخطاء ووصفها حسب الفئات والأنواع الملائمة.

وللحصول على صورة فكرية عن الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري فيسلك الباحث الخطوات:

- (أ) التعرف على الأخطاء النحوية الموجودة في التعبير التحريري باللغة العربية للطلبة حسب أنواع الأخطاء.
- (ب) تصنيف الأخطاء، وهي إما أن تكون الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى باستخدام "كان" وأخواتها، وباستخدام "إن" وأخواتها.
- (ج) عمل المقارنة على تراكيب اللغة العربية للطلبة بتراكيب اللغة العربية المألوفة، أو توضيحها ثم تصويبها على حسب القواعد النحوية المذكورة. وبالتالي نتيجة التحليل المذكورة تبين بالخطوات الآتية:

- (1) إحصاء تردد الأخطاء من بيانات المستجيبين جماعة، ثم إحصاء نسبة مئوية من جميع الأخطاء وصيغها بناءً على ضرب الأخطاء بالرمز الآتي:

$$P = \frac{f}{N} \times 100$$

البيان :

P = نسبة مئوية للأخطاء

f = جملة الأخطاء التي يتم بحثها

N = جملة استعمال أنواع النواسخ

قال هدي: "إن إحصاء الأخطاء يتم بإحصاء الأخطاء البارزة ثم بإحصاء نسبتها المئوية"⁵³.

- (2) وصف أسباب حدوث الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى.

- (3) البحث عن أسباب حدوث الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى.

- (4) التلخيص من أسباب حدوث الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى لدى الطلبة في تعبيرهم التحريري.

و- مراحل تنفيذ الدراسة

⁵³Huda, Nuril, *op. cit.*, p. 30

يستعين الباحث في هذه الدراسة بالمرحلتين لجمع المعلومات ، وهي:

(1) مرحلة الإعداد

(أ) تصميم الخطة

قبل أن تبدأ عملية التطبيق بتحليل الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى ، يصمم الباحث خطة التدريس لتكون موجّهة في إجراءات التعليم.

(ب) اختيار المواد

قد تم اختيار المواد للعمل من إنشاء الطلبة ، واتخذ الباحث ثلاثة موضوعات التي يحتاج إليها لهذا العمل ليختار الطلاب أحدها ، وهي :

- (1) التعبير التحريري عن ((الأعمال اليومية)) باستعمال النواسخ الصغرى من "كان" وأخواتها ، و"إن" وأخواتها في التراكيب.
- (2) التعبير التحريري عن ((السيرة الذاتية)) باستعمال النواسخ الصغرى من "كان" وأخواتها ، و"إن" وأخواتها في التراكيب.
- (3) التعبير التحريري عن ((الرحلة)) باستعمال النواسخ الصغرى من "كان" وأخواتها ، و"إن" وأخواتها في التراكيب.

(2) مرحلة الوصف

بعد أن تكون تلك الأدوات جاهزة سواء كانت الخطة أو المواد ، يقوم الباحث بتطبيقها في عملية تحليل الأخطاء على هؤلاء الطلبة بقسم تعليم اللغة العربية - المستوى الثاني ، بجامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب مادورا.

أما الخطوات في هذه المرحلة ، فهي:

- (أ) يقوم الباحث بتعيين عينة من مجتمع البحث.
- (ب) يقوم الباحث بعقد الاختبار في التعبير التحريري لأفراد المجموعة قبل إجراء التحليل باستعمال القواعد النحوية خاصة النواسخ الصغرى من الموضوعات المقترحة السابق ذكرها في مرحلة الإعداد.
- (ج) يقوم الباحث بالملاحظة المباشرة خلال التطبيق الوصفي التقويبي في تصحيح مهارة الكتابة ، وبعد أن كتبوا الموضوعات في التعبير التحريري ، وسيقوم بهذا التطبيق في أربعة لقاءات ، وذلك في فترة ما بين شهر أبريل إلى شهر مايو سنة 2016 م (طوال شهرين متتاليين).
- (د) بعد الانتهاء من تحليل تلك الأخطاء ، يقوم الباحث بأداة الملاحظة (Instrument Observasi) لهذه المجموعة ، ويعقد هذه أدوات الملاحظة لدى أفراد المجموعة من الطلبة بقسم تعليم اللغة العربية - المستوى الثاني ، بجامعة الكريمة لعلوم التربية براجي

سومنب مادورا للحصول على نتيجة تحصيل التصحيح التي تمثل تأثير إعطاء المعاملة بعد عملية التصحيح.

هـ) وفي أثناء هذه المرحلة أيضاً يقوم الباحث بالمقابلة الحرة مع المدرس لمادة الإنشاء (التعبير التحريري باللغة العربية) لمعرفة الأسباب المؤدية من هذه الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في تعبیر الطلاب خاصة ، والأسباب العامة في الصعوبة التعليمية لدرس الإنشاء ، والبحث عن الحل المناسب لعلاج هذه الصعوبة والأخطاء الواردة في كتابه الإنشاء لطلبة المستوى الثاني ، بجامعة الكريمة لعلوم التربية براجي .

المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

في هذا المبحث يعرض الباحث نتائج البحث التي تم الحصول عليها ومناقشة هذه النتائج من أدوات الاختبار والملاحظة والمقابلة التي استخدمها الباحث أثناء عملية البحث. وهذا بناءً على أهداف البحث في الباب المقدم ويشتمل على :

- 4- الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية ، وكمية تكرار تلك الأخطاء عندهم .
- 5- العوامل المؤدية إلى حدوث تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية .
- 6- المعالجة المناسبة لحل تلك الأخطاء المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية .

وبالنسبة لأساليب تحليل البيانات ، الباحث لا يكرر الباحث في ذكر الأخطاء المتساوية ، ولكنه يمثلها بثلاثة أمثلة إذا كانت الأخطاء لكل نوع منها ثلاثة فأكثر وإذا كانت دون ذلك فتكتب على حسب الأخطاء الموجودة. وكما ذكر الباحث في الحدود الموضوعية فحدد الباحث تحليله في استعمال النواسخ الصغرى في الأدوات المعنية وليست كلها. تلك النواسخ هي: كَانَ وَصَارَ وَلَيْسَ وَأَمْسَى وَأَصْبَحَ وَبَاتَ وَأُضْحَى وَمَا زَالَ وَمَادَامَ ، وَمَاتَصَرَفَ مِنْ هُنَّ وَمَا كَانَ فِي مَعْنَاهُن ، وَأَيْضاً إِنَّ وَأَنَّ وَلَكِنَّ وَكَأَنَّ وَلَيْتَ وَلَعَلَّ ، فكلها خمس عشرة أداة.

وعدد الورقات التي تم تحليلها أربع وعشرون ورقة من إنشاء طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب. وتدرس أنواع الأخطاء المذكورة في النواسخ الصغرى بالتحليل الكمي ، وهو التعرف والتصنيف على الأخطاء الموجودة ثم إدخالها في الجدول. ومن هذا الجدول يستطيع الباحث أن يعرف تكرار هذه الأخطاء ، وبالتالي يضع النسبة المئوية لتعيين حصة أو نسبة أنواعها. وأما أسباب حدوث الأخطاء المذكورة في استعمال النواسخ الصغرى ، فيستعمل التحليل بطريقة الوصف عن هذه الأخطاء عامة من نتيجة المقابلة التي قام بها الباحث مع مدرس الإنشاء.

عرض البيانات ومناقشة نتائج الاختبار وتحليلها

يعرض الباحث نتائج تحليل البيانات عن الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى ، وهذا العرض يناسب بهدف البحث الذي سبق ذكره في الباب الأول ، وهو وصفاً للأخطاء النحوية المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلبة المستوى الثاني بجامعة الكريمة لعلوم التربية ، وكمية تكرار تلك الأخطاء عندهم.

وأما مجموعة البيانات في هذا البحث فمأخوذة من نتائج الاختبار الذي قام به الباحث لطلبة المستوى الثاني بجامعة الكريمة لعلوم التربية في التاريخ 14 أبريل 2016 باختيار أحد الموضوعات المقترحة لديهم ؛ (الأعمال اليومية) ، أو (السيرة الذاتية) ، أو (الرحلة) باستعمال النواسخ الصغرى من "كان" وأخواتها ، و"إن" وأخواتها في التراكيب من تعبيراتهم. وستأتي البيانات لهذا العرض تفصيلاً فيما يلي:

1- تعرف الأخطاء النحوية

بعد الانتهاء من عملية الاختبار لثلاث الموضوعات المقدمة لدى أربعة وعشرين طالباً وجد الباحث 37 خطأ من 170 مظهراً من جميع المظاهر النحوية في استعمال النواسخ الصغرى وبهذا تعرف أن النسبة المئوية للأخطاء التي وقع فيها طلبة المستوى الثاني في جامعة الكريمة لعلوم التربية برأجي سومنب مادورا هي $21,76\% = 100 \times 37 / 170$.

2- تصنيف الأخطاء النحوية

ثم صنف الباحث الأخطاء النحوية المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى بعد تعرفها إجمالاً كما في البيانات الآتية: هذه الأخطاء تنقسم إلى نوعين من الأخطاء:

(أ) الأخطاء الإعرابية ، التي يبلغ عددها 8 أخطاء (6, 21%). وتقسيلها ؛ أخطاء نواسخ (كان) وأخواتها: 3 أخطاء (5, 37%) ، وأخطاء نواسخ (إن) وأخواتها: 5 أخطاء (5, 62%).

(ب) الأخطاء التركيبية ، التي يبلغ عددها 29 خطأ (3, 78%). وتقسيلها ؛ أخطاء نواسخ (كان) وأخواتها: 22 خطأ (8, 75%) ، وأخطاء نواسخ (إن) وأخواتها: 7 أخطاء (13, 24%).

وفيما يلي جدول يوضح تكرار الأخطاء النحوية المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى من الأخطاء الإعرابية والتركيبية:

الجدول رقم (3)

الرقم	العناصر	عدد المظاهر	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	كان وأخواتها	101	25	24,75 %
2	إن وأخواتها	69	12	17,4 %

المجموع الكلي	170	37	21,76 %
---------------	-----	----	---------

الجدول رقم (4)

الرقم	عناصر الأخطاء	عدد المظاهر	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	كان وأخواتها	101	3	2,97 %
2	إن وأخواتها	69	5	7,24 %
3	كان وأخواتها	101	22	21,78 %
4	إن وأخواتها	69	7	10,14 %

من الجدول السابق (4) يعرف أن الأخطاء التركيبية في استعمال كان وأخواتها تمثل أعلى نسبة من الأخطاء إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 21,78 % وأما الأخطاء الإعرابية في استعمال كان وأخواتها فتمثل أقل نسبة في هذه المجموعة إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 2,97 %.

أما عدد الأخطاء المذكورة بالتفصيل فلننظر إلى الجداول الآتية :

أولاً: الأخطاء في استعمال نواسخ (كان) وأخواتها

الجدول (5)

الرقم	العناصر	عدد المظاهر	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	كان	58	11	18,96 %
2	صار	2	2	100 %
3	ليس	19	3	15,78 %
4	أفسي	4	1	25 %
5	أصبح	7	3	42,85 %
6	أضحى	3	1	33,3 %
7	بات	-	-	0 %
8	ما زال	5	3	60 %
9	ما دام	3	1	33,3 %
	المجموع الكلي	101	25	24,75 %

من الجدول (5) يعرف أن الأخطاء في استعمال (صار) تمثل أعلى نسبة في الأخطاء إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 100 % وأما الأخطاء في استعمال (ليس) فتمثل أقل نسبة في هذه المجموعة إذ

تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 15،78 %. وأما الأكثر استخداماً من النواسخ هي: (كان)، والتي لم تستخدم أصلاً (بات).

ثانياً: الأخطاء في استعمال نواسخ (إن) وأخواتها

الجدول (6):

الرقم	العناصر	عدد المظاهر	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	إِنَّ	10	3	30 %
2	أَنَّ	17	2	11،76 %
3	لَكِنَّ	33	4	12،12 %
4	كَأَنَّ	2	1	50 %
5	لَيْتَ	-	-	0 %
6	لَعَلَّ	7	2	28،57 %
المجموع الكلي		69	12	17،4 %

من الجدول (6) يعرف أن الأخطاء في استعمال (كَأَنَّ) تمثل أعلى نسبة في الأخطاء إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 50 % وأما الأخطاء في استعمال (أَنَّ) فتمثل أقل نسبة في هذه المجموعة إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 11،76 %. وأما الأكثر استخداماً من النواسخ هي: (لَكِنَّ)، والتي لم تستخدم أصلاً (لَيْتَ).

ويعرف من جميع البيانات المذكورة في الجداول أن الأخطاء النحوية التي تمثل أعلى نسبة من جميع العناصر هي الأخطاء في استعمال (صار) إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 100 %. بينما تأتي الأخطاء النحوية في استعمال (أَنَّ) تمثل أقل نسبة من جميع العناصر إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء 11،76 %.

وأما وصف الأخطاء تفصيلياً فلننظر في الملاحق.

3- شرح الأخطاء النحوية

ثم شرح الباحث الأخطاء النحوية المتعلقة باستعمال النواسخ الصغرى بعد انتهاء عملية التعرف والتصنيف، وسيعرض الباحث بعض البيانات فيما يأتي:

أ) الأخطاء الإعرابية

1) الأخطاء في استخدام "كان وأخواتها"

قد يدخل على الجملة الاسمية "كان وأخواتها"، وإذا دخلت إلى الجملة الاسمية فتغير إعرابها وتغير المنزلة الإعرابية لاسم المبتدأ إلى اسم كان ويثبت إعرابه مرفوعاً كما كان، وأما اسم الخبر للمبتدأ بعد دخول "كان وأخواتها" أصبح خبراً لكان وأخواتها. وعمل كان وأخواتها هو رفع المبتدأ ونصب الخبر.

واستعمال كان وأخواتها في التركيب العربي ناظر إلى الحاجة ولكن العادة أن استعمالها كثير ،
ووجد الباحث أخطاء في كتابة الطلاب ، وهي كما في المثال التالي:

- 1- ما دمتُ شاغلٌ
- 2- ما زلتُ ذاكرٌ بأسماء الله
- 3- صار علامٌ

التحليل الكيفي:

فالكلمات (شاكرٌ ، وذاكرٌ وعلامٌ) المفروض أن تكون منصوبةً ، فالأصل فيها قبل دخول كان أن تكون مرفوعة لأنها أخبار المبتدأ ثم دخلت كان في الجملة فت نصب الخبر ، فهذه الأخطاء قد تحدث لعدم دقة الكاتب بأن خبر كان تغير إعرابه من المرفوع إلى المنصوب. فالكاتب يجعل حكم الخبر بعد دخول كان وقبل دخولها متساويين ،
فالصواب إذن أن الجمل السابقة تتغير إعراب خبر كان ، فأصبحت كالجمل الآتية :

- 1- ما دمتُ شاغلاً
- 2- ما زلتُ ذاكرًا بأسماء الله
- 3- صار علاماً

التحليل الكمي:

والنسبة المئوية لهذه الأخطاء تبلغ 2،97 % أي 3 من 101 خطأ ، فسبب ذلك من المحتمل أن تلك الأخطاء تحدث لعدم اهتمام الكاتب اهتماماً جيداً للقواعد فيترك وجود كان قبل المبتدأ والخبر ، أو بمعنى آخر أن الكاتب قد فهم من عمل كان وأخواتها ، ولكنه نسي عن تطبيق ذلك العمل عند الكتابة.

(2) الأخطاء في استخدام "إن وأخواتها"

الكلمة بعد "إن وأخواتها" لا بد أن تكون منصوبة وتسمى "اسم إن" ؛ والكلمة التي بعد "اسم إن" لا بد أن تكون مرفوعة وتسمى "خبر إن" ، وهذا أمر سهل ويسير ، ولكنه لا يقلل من الطلاب أخطاءوا في هذا النوع ، مثل الجمل الآتية :

- 1- لأنني طابخاً
- 2- كأني عبداً مشغولاً
- 3- لعل الصحة ظاهرة

التحليل الكيفي:

إن المفروض أن تكون الكلمات (طابخا ، وعبداً وظاهرة) مرفوعةً لكونها خبر "إن وأخواتها" ، وأما أسماء "إن وأخواتها" في الجملتين الأوليين هي الضمير المتصل (ي) دال على (أنا) ، وأما في الجملة الثالثة (الصحة) ، ولا بد أن تكون تلك الأسماء منصوبةً بعد دخول "إن وأخواتها". فالصواب للجمل السابقة هي:

- 1- لأنِّي طابِخُ
- 2- كأنِّي عبدٌ مشغولٌ
- 3- لعلَّ الصحةَ ظاهرةً

التحليل الكمي:

وجد الباحث 5 أخطاء من 69 خطأ أو تبلغ 5,24 %. فمن البيانات السابقة اتضح للباحث أن استعمال إن في التركيب ليس غريباً ، فهي كثيرة الاستعمال ، فالطلاب الذين أخطأوا في هذا النوع هم الذين لا يفهمون فهماً جيداً ولم يعرفوا قاعدة "إن" أو ينسوها عند كتابتهم للغة العربية.

ب) الأخطاء التركيبية

1) الأخطاء في استخدام "كان وأخواتها"

إن المراد بالأخطاء التركيبية في استعمال "كان وأخواتها" هو أخطاء الطلبة في تركيب الجمل حيث استخدم فيها "كان وأخواتها" ، أو نقول بعبارة أخرى الأخطاء الصياغية أو الأسلوبية ، وهي إن الأخطاء في استعمال النواسخ الصغرى يدل على أنه لا يناسب استعماله في الجملة المفيدة. واستعمال كان وأخواتها في الإنشاء باللغة العربية يحتاج إلى فهم هل أنه استعمال كان كالنواسخ أو كالفعل التام ، وأيضاً لا بد من مراعاة تناسب الإعراب والأسلوب الصحيح عند وضعها في الجملة.

وقد وجد الباحث أخطاء تركيبية في استعمال كان وأخواتها عند كتابة الطلبة وهي كما في

المثال التالي:

- 1- كنتُ صلاةَ الصبح
- 2- أنا ليس منفرداً
- 3- أمسيتُ بتحدثٍ مع أصحابي

التحليل الكيفي:

إن التركيب في الجملة ليس تركيباً صحيحاً بالنظر إلى معناه ، ولو أن استعمال كان وأخواتها هنا في محله ولكن هذه الجملة ليست مفيدة لأن خبر كان هنا مصدرٌ. والصحيح أن يكون اسم الفاعل أو أن يكون جملة فعلية. فالصواب للجمل السابقة هي: (كنتُ أصلي صلاة الصبح) ، أو كنت مصلياً الصبح. ثم في الجملة الثانية ، لا يناسب الضمير (أنا) بفعل (ليس) لأنه للغائب. إذا كان يريد كاتبه أن يكون جملة اسمية ويكون خبر المبتدأ من الجملة الفعلية ، فالمفروض أن تكون الجملة (أنا لست منفرداً) ولكن هذه الجملة أيضاً فيها شيء من التطويل ، والصواب أن نقول : (لستُ منفرداً).

وأما في الجملة الثالثة ، أخطأ الكاتب بزيادة حرف من حروف المعاني الذي يقتضي السياق عدمه ، حتى تكون الجملة فيها شيء من الانحراف ولا يستقيم نظام الجملة به. فالصواب في هذه الجملة أن نقول : (أمسيتُ أتحدث مع أصحابي).

التحليل الكمي:

وجد الباحث مثل هذه الأخطاء التركيبية 22 خطأ من 101 خطأ أو تبلغ نسبتها المئوية 21,78 % . فمن البيانات السابقة اتضح للباحث أن استعمال كان وأخواتها في التركيب ليس غريباً ، فهي شائعة الاستعمال ، ولكن علما الطلاب أن يفهموا فهما جيداً وأن يجيدوا كيفية التركيب لهذه القاعدة عند كتابتهم للغة العربية.

(2) الأخطاء في استخدام "إن وأخواتها"

وجد الباحث أيضاً الأخطاء التركيبية في استعمال (إن وأخواتها) من حيث صياغة الجملة ووضع الضمير المناسب ، مع أن صياغة هذه الجمل مألوفة لدى الطلاب ولكنه لا يقلّ منهم من أخطأوا في هذا النوع.

بناءً على نتيجة التحليل التي تم الحصول عليها ، فوجد الباحث أمثلة لهذه الأخطاء التركيبية كما يلي:

- 1- إنني يصلي الظهر
- 2- لكن أنا أجوع
- 3- لأنني أحب أن يعمل

التحليل الكيفي:

فالأخطاء في استخدام الضمير كثيراً ما تكون في عدم تناسبه بالاسم الذي يرجع إليه كاستخدام حرف المضارعة (ي) للضمير (أنا) المتصل الذي يكون اسم (إن) ، والخبر من الجملة الفعلية (يصلي الظهر) ، أخطأ الكاتب في استخدام حرف المضارعة (ي) المناسب للضمير (هو) ، فالصواب أن نقول : (إنني أصلي الظهر).

في الجملة الثانية (لكن أنا أجوع) تدل على أن (لكن) يستطيع أن يتصل بالضمير (أنا) ، ويكون (لكني) أو (لكنني). فهذا التركيب غير مألوف لأن ما يمكن اتصاله من الضمير وما قبلها ، يكره أن ينفصل. فالصواب أن نقول : (لكني أجوع).

وفي الجملة الأخيرة وجد الباحث عدم التناسب بين الضمير (ي) الدال على الضمير (أنا) المتصل بعد (لأن) وحرف المضارعة (ي) المستخدم في الفعل (يعمل) ، والمفروض أن يستخدم الكاتب حرف المضارعة (أ) ليناسب الضمير. فالصواب أن نقول : (لأنني أحب أن أعمل).

التحليل الكمي:

وجد الباحث 7 أخطاء من 69 خطأ أو تبلغ نسبتها 10,14 % . فمن البيانات السابقة اتضح للباحث أن استعمال "إن وأخواتها" في التركيب استعمال شائع غير أن الطلاب لم يهتموا كثيراً بصياغتها في الجملة بأحسن الصيغ المألوفة.

نتائج البحث

أ- نتائج البحث

بعد إجراء البحث العملي حول تحليل الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى في التعبير التحريري لدى طلاب جامعة الكريمة لعلوم التربية براجي سومنب مادورا ، قام الباحث بعرض البيانات وتحليلها ومناقشتها في الفصل السابق ، ووصل الباحث إلى النتائج التالية:

(1) إن الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى في تعبير الطلبة التحريري تشتمل على نوعين من الأخطاء ، وهما: الأخطاء الإعرابية ، والأخطاء التركيبية ، والبيانات لتلك الأخطاء بالنسبة المئوية لكل هي:

أ) الأخطاء الإعرابية ، التي يبلغ عددها 8 أخطاء (6، 21 %). وتفصيلها : أخطاء نواسخ (كان) وأخواتها: 3 أخطاء (5، 37 %). وأخطاء نواسخ (إن) وأخواتها: 5 أخطاء (5، 62 %).

ب) الأخطاء التركيبية ، التي يبلغ عددها 29 خطأ (3، 78 %). وتفصيلها : أخطاء نواسخ (كان) وأخواتها: 22 خطأ (8، 75 %). وأخطاء نواسخ (إن) وأخواتها: 7 أخطاء (13، 24 %).

(2) إن الأسباب الداعية لوقوع الأخطاء النحوية في استعمال النواسخ الصغرى تتمثل في النقاط التالية ، وهي:

أ) قلة استيعاب الدارسين قواعد اللغة العربية ، لأن الدارس لم يستوعب بشكل جيد نظام اللغة المدروسة ، وسماها جومسكي بالعوامل الكفائية وهي المظهر والانحراف الناتج عن قلة معرفة الدارس بالقواعد اللغوية المدروسة.

ب) قلة التدريبات من قبل الأساتذة لدى الدارسين شفهيّة كانت أم تحريريّاً ، وعدم فعالية طريقة التدريس في النحو حتى يؤدي إلى قلة الفهم ، وهذا السبب أشار به كورديربالأخطاء الحادثة من سياق أو أساليب التعليم.

ج) نقصان التكيف من قبل المدرسين في تنوع طرق التدريس ، كالإتيان بالأمثلة واستخدام وسائل الإيضاح ، وأيضاً ضعف ثقة الطلبة بأنفسهم مع أن لهم المعرفة في النحو. وذكره جومسكي بالعوامل السلوكية.

(3) إن العلاج أو الحل المناسب لهذه الأخطاء هو:

- أ) تقوية الدارسين أو الطلبة على استيعاب القواعد العربية.
- ب) تكثير التدريبات شفهيّةً كانت أم تحريرية.
- ج) تشجيع الطلبة بالثقة على أنفسهم.
- د) تكيف طرق التدريس المتنوّعة من قبل المدرس واختيار الطرق السهلة المناسبة في التدريس واستخدام وسائل الإيضاح.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية

- أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ، **اللمع في العربية** ، تحقيق فائز فارس ، دار الكتب الثقافية ، الكويت ، دون سنة.
- أبو عبد الله شمس الدين محمد بن محمد الرُّعيني ، **متممة الأجرومية** ، المكتبة الشاملة ، القسم : النحو والصرف.
- أحمد إبراهيم فنديل ، **أسس طرق التدريس** ، دار الكتب ، مصر ، 1995.
- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، الطبعة الثانية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1978.
- الجربوع وغيره. **الأخطاء اللغوية التحريرية** ، معهد تعليم اللغة العربية ، أم القرى ، مكة المكرمة ، دون سنة.
- حسن شحاتة ، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، 1993.
- حفني بك وغيره ، **قواعد اللغة العربية** ، مكتبة الهداية ، سوريا ، 1985.
- حمادة إبراهيم ، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1987.
- رشدي أحمد طعيمة ، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ مناهجه وأساليبه** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، إيسيسكو ، الرباط ، 1989.
- رشدي أحمد طعيمة ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، دون طبعة ، الجزء الثاني ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1986.
- زكريا اسماعيل ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، 1995.
- صالح بن محمد الأسمرى القحطاني ، **شرح الأجرومية** ، المكتبة الشاملة ، القسم : النحو والصرف.
- طه علي حسين وسعاد عبد الكريم ، **اللغة العربية ؛ مناهجها وطرائق تدريسها** ، دار الشروق ، الأردن ، 2005.
- عبد العزيز بن محمد. **تهذيب شرح ابن عقيل لألفية بن مالك** ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض ، 1995.
- عبدالله راجحي ، **التطبيق النحوي** ، الطبعة الأولى ، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، مصر ، 1999.
- محمد علي الخولي ، **تعليم اللغة ؛ حالات وتعليقات** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، صويلح ، الأردن ، 1997.
- محمد علي الخولي ، **أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، صويلح الأردن ، 2000.

- محمد محيي الدين بن عبد الحميد. *التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية* ، المكتبة العصرية ، بيروت ، 2002.
- محمود إسماعيل صيني ، *التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء* ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض ، 1982.
- مصطفى بن محمد سليم الغلاييني ، *جامع الدروس العربية* ، منشورات المكتبة العصرية ، الرياض ، الطبعة الثامنة والعشرون ، 1993.
- ناصر عبد الله الغاليوعبد الحميد عبد الله ، *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية* ، دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع ، الرياض ، بلا سنة.
- نايف محمود معروف ، *خصائص العربية وطرائق تدريسها* ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، 1985.
- الدوريات والنشرات**
- أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي ، *الشرح المختصر على نظم الأجرومية* ، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشيخ الحازمي <http://alhazme.net> ، المأخوذ من الموقع 17 فبراير 2012.
- زيدان عبد الباقي ، *نواسخ المبتدأ والخبر* ، موقع القرآن والسنة ، www.quraan-sunna.com ، 20 فبراير 2012.
- الغربال ، *النواسخ لحكم المبتدأ والخبر* ، *منتدى قبيلة بالمفضل الرسمي* ، www.balmfathl.com ، المأخوذ من الموقع 24 فبراير 2012.
- نور توفيق ، *فكرة النحاة في علم النحو* ، المأخوذ من الموقع 20 فبراير 2012 :
<http://www.scribd.com/doc//An-Nahwu-Fikrotutnnahwi>

ج - المراجع الأجنبية

- Abdul Hamid, Fuad. *Proses Belajar Mengajar Bahasa*. Jakarta: P2LPTK Direktorat Pendidikan Tinggi Dep.dik.bud.1987.
- Arikunto, Suharsini. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Teori dan Praktik*. Jakarta: Rineka Cipta. 2002.
- Baradja, M.F. *Kapita Selekta Pengajaran Bahasa*. Malang: IKIP Malang.1990.
- Best, John W. *Research in Education*. London: Prentice Hall international Inc. 1981.
- Corder.S.Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.1986.
- Dulay, Heidi, Marina Burt and S. Krashen. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.1982.

- Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.1986.
- Hans Wehr. *A Dictionary of Modern Written Arabic*. London: Macdonald & Evan Ltd.1974.
- Huda, Nuril. *Analisis Kesilapan, Suatu Teknik Analisis Bahasa Pembelajaran* Warta Scientica. November. Malang: IKIP Malang. 1990.
- Khusairi, Muhammad. *Aspek Gramatikal Dalam Bahasa Pembelajar*: Artikel dalam jurnal Bahasa dan Seni. Th 26 no. 2 Agustus. Malang: FPBS IKIP Malang. 1998.
- Matsna HS. *Problematika Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia*. Malang: Makalah yang disajikan pada Pertemuan Ilmiah Nasional Bahasa Arab (PINBA I), tanggal 24 September. 1999.
- Nababan, Sri Utari Subyakto. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.1993.
- Poerdarminto, W.J.S. *Kamus Umum Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka. 1984.
- Tarigan, Henry Guntur dan Jago Taringan. *Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa*. Bandung: Angkasa. 1998.

