برنامج مقترح لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الأتراك

(طلاب الإلهيات في جامعة بورصا أنموذجا)

A suggested program to treat common grammatical errors in the writings of Turkish Arabic language learners. (Case study of students at Bursa Uludag University, Faculty of Theology)

إعداد

د. أحمد حسن محمد علي

DR. Ahmed Hassan Mohamed Ali

جامعة بورصا ألوداغ- كلية الإلهيات

Doi: 10.21608/jnal.2022.266852

استلام البحث	١٤ / ٧ / ٢٠٢٢
قبول النشر	٣ / ٨ / ٢٠٢٢

علي ، أحمد حسن محمد (٢٠٢٢). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الأتراك (طلاب الإلهيات في جامعة بورصا أنموذجا). ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج(٥)، ع(١٥)، ٣٣ – ٦٠.

http://jnal.journals.ekb.eg

برنامج مقترح لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الأتراك (طلاب الإلهيات في جامعة بورصا أنموذجا)

المستَخلص :

تعتبر الأخطاء الكتابية من المشكلات اللغوية التي يواجهها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها بصفة عامة والطلاب الأتراك بصفة خاصة، وتتضمن الأخطاء الكتابية الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية والثقافية، وقد استهدف البحث الحالي تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الطلاب الأتراك نظرا لأهمية هذه الفئة من الأخطاء، كما هدف إلى تفسير الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء، واقتراح برنامج علاجي لها. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأخطاء النحوية مستفيدا من المنهج التقابلي في تفسير الأخطاء المتعلقة بتأثير اللغة الأم للدارسين، ومنهج تحليل الأخطاء في اكتشاف الأخطاء النحوية وتصنيفها إلى فئات وتفسيرها، وتكونت عينة التحليل من كتابات (٣٠) طالبا وطالبة ممن يدرسون المستوى المتقدم في السنة التحضيرية بكلية الإلهيات في جامعة بورصا ألوداغ. توصل البحث إلى قائمة بأخطاء الطلاب النحوية مرتبة بحسب أكثرها تكرارا مع تصنيفها وتفسيرها، ثم قدم برنامجا لعلاجها، كما كشف البحث عن أن بعض الأخطاء مرجعها إلى تأثير اللغة الأم، وبعضها يرجع لأخطاء التعميم والمنهج وأساليب التدريس، وختم البحث بمجموعة من النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح، الأخطاء النحوية الشائعة، كتابات الدارسين، اللغة العربية، غير الناطقين بالعربية.

Abstract:

Written errors are among the linguistic problems faced by non-native speakers of Arabic in general and Turkish students in particular. Written errors include grammatical, morphological, spelling, stylistic and cultural errors. This research aimed to analyze common grammatical errors in the writings of Turkish students given the importance of this category of errors, the aim is to explain the reasons behind these errors and to suggest a model to correct them. The research used the descriptive-analytical method in analyzing grammatical errors, the contrastive approach in interpreting errors related to the influence of the learners' mother tongue, and the method of error analysis in discovering,

categorizing, and interpreting grammatical errors. The analysis sample consisted of the writings of (30) male and female advanced level students in the preparatory year (language year) at the Faculty of Theology at Bursa Uludag University. The research found a list of students' grammatical errors arranged according to the most frequent ones, with their classification and interpretation, and then presented a program to treat them. The research also revealed that some errors are due to the influence of the students' mother tongue, and some are due to errors in generalization, curriculum, and teaching methods. The research concluded with a set of results and recommendations.

Keywords: Suggested program, Common grammatical errors, Writings of learners, Arabic language, The non-native speakers of the Arabic language**.**

١. المقدمة

١.١ تمهيد:

إن اللغة العربية من أشرف اللغات وأرفعها قدرا، وقد شرفها الله تعالى أن اختصها لتكون لغة القرآن الكريم، فكان ذلك باعثا لرغبة المسلمين في تعلمها من مختلف أنحاء العالم، وقد أثبتت الدراسات أن الدوافع الدينية من أهم الأسباب التي تدفع الدارسين إلى تعلم العربية (الناقة، ١٩٨٥، ص ٥٨)، وهذا الارتباط بين اللغة العربية والدين جعل الدول الإسلامية وغير الإسلامية التي يوجد بها مسلمون تسعى إلى توسيع نطاق تعليمها وتدريسها.(الحديبي وآخرون، ٢٠١٧، ص ٢٣)

وتعد تركيا من الدول التي أولت اهتماما كبيرا بتعليم اللغة العربية منذ اعتناقها للإسلام؛ وصار لها مكانة مرموقة في حياة الأتراك عبر العصور، حتى العصر الحديث الذي تعددت فيه أغراض دراسة العربية بين أغراض تجارية وسياسية واقتصادية وثقافية فضلا عن الأغراض الدينية. وقد شهدت تركيا في الآونة الأخيرة ازدهارا لافتا في الاهتمام بالعربية؛ فطُوِّرت المؤسسات، وعُقدت المؤتمرات والندوات، وتضاعف الاهتمام بتصميم المناهج وتطويرها، وزادت المؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي تهتم بتعليم العربية؛ ومن أهمها كليات الإلهيات التي تخصص سنة دراسية كاملة لتدريس اللغة العربية للطلاب الأتراك.(الرفيدي، ٢٠٢١، ص ٢)

ولا شك أن مهارة الكتابة من المهارات الكاشفة عن مدى التطور اللغوي للدارسين، وتوضح مدى سيطرتهم على النظام اللغوي بفروعه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية، فكلما ازدادت سيطرة الدارس على النظام اللغوي قلت

أخطاؤه الكتابية، وبالمقابل إذا قلت سيطرته على النظام اللغوي زادت أخطاؤه الكتابية التي تؤثر على تقدمه في تعلم اللغة. وإذا حاولنا تطبيق ذلك على الدارسين الأتراك فإننا نلاحظ قصورا في سيطرتهم على النظام اللغوي للعربية؛ حيث تكثر أخطاؤهم الإملائية والصرفية والأسلوبية والنحوية في كتاباتهم، وقد كشفت دراسة (البغدادي، ٢٠١٥، ص ١٥٢) ودراسة (هلال & إسماعيل أوغلو، ٢٠٢٠، ص ٧٣٤) عن مصادر تلك الأخطاء؛ فأرجعت بعضها إلى تداخل النظام اللغوي للغة التركية مع العربية، وبعضها نابع من ضعف المناهج وأساليب التدريس، وبعضها راجع إلى أسباب نفسية واجتماعية. إضافة إلى الاختلاف الشاسع في نظام الكتابة بين اللغتين؛ "فنظام الكتابة في التركية الحديثة هو النظام اللاتيني الذي يضع تحت أعين القارئ كل الصوامت والصوائت برموز حرفية مختلفة، ويبدأ من اليسار إلى اليمين، بينما العربية أخذت بالنظام السامي الفينيقي الذي يكتفي بتسجيل الصوامت دون الحركات، ويبدأ من اليمين إلى اليسار، ويضاف لذلك عدم إشارة العربية للحروف التي تكتب ولا تقرأ أو العكس؛ مما يصعب مهمة الدارسين الأتراك في إتقان الكتابة العربية".(كامل، ٢٠١٧، ص ١٧٢).

وبناء على ما سبق تبرز أهمية البحث في السعي إلى تحديد الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الدارسين؛ بهدف تفسيرها والوقوف على أسبابها، والإسهام في علاجها، وقد اختار الباحث هذه الفئة من الأخطاء لأنها تمثل الحاجز الأكبر الذي يعوق تطور الدارسين لغويا.

٢.١ الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

تمثل الأخطاء الكتابية عائقا أمام دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة عامة والطلاب الأتراك بصفة خاصة، وعلى الرغم من تنوع الأخطاء الكتابية بين صرفية وإملائية وأسلوبية وثقافية فإن الأخطاء التركيبية النحوية تعد من أبرز الأخطاء التي يجب تحليلها وتحديد أسبابها وعلاجها، ولذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الأتراك في المستوى المتقدم؟

٢. ما الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء؟

٣. ما البرنامج المقترح لعلاج الأخطاء النحوية؟

٣.١ أهداف البحث:

- تحديد قدرات الطلاب الكتابية في المستوى المتقدم.
- التعرف على أهم الأخطاء النحوية التي يقع فيه الطلاب الأتراك.
- تحديد الأخطاء الشائعة وتصنيفها في فئات.
- تحديد مصادر الأخطاء، وأسباب الوقوع فيها.
- اقتراح برنامج لمعالجة هذه الأخطاء.

٤.١ مصطلحات البحث:

١.٤.١ البرنامج:

يُعَرَّف بأنه: "عدد من النشاطات والممارسات العملية في حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفق تنظيم مخطط يعود على الدارسين بتحسن"(شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٧٤) ويعرف البرنامج العلاجي إجرائيا بأنه: خطة دراسية لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الطلاب الأتراك.

٢.٤.١ الأخطاء اللغوية:

تعرف بأنها: "انحراف عن المقبول في اللغة العربية حسب المعايير التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى".(طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٧) وتعرف إجرائيا بأنها: كل الأخطاء التي لا تتوافق مع النظام اللغوي للغة العربية.

٣.٤.١ الأخطاء النحوية الشائعة:

تعرف إجرائيا بأنها: التراكيب النحوية الشائعة التي تخالف النظام النحوي للغة العربية، ويعتبر الخطأ شائعا إذا وقع فيه أكثر من (٢٠%) من عدد الطلاب، وتم تحديد النسبة بناء على نتائج إحدى الدراسات السابقة.(هلال & إسماعيل أوغلو، ٢٠٢٠، ص ٧٣٣)

٤.٤.١ التقابل اللغوي (التحليل التقابلي):

يقصد به القيام بدراسة مقارنة بين لغتين أو أكثر لتوضيح جوانب التشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يُتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية،مما يسهم في تأليف الكتب وإعداد الاختبارات.(طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٠)

٥.٤.١ تحليل الأخطاء:

يعرف بأنه: "منهج يدرس الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغات الثانية، ويعزو تلك الأخطاء إلى كل مصدر ممكن، مثل التأثير السلبي للغة الأم، أو أخطاء نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السياق الاجتماعي اللغوي للاتصال، أو من الإستراتيجيات النفسية أو المعرفية، أو من المتغيرات الوجدانية التي لا نهاية لها".(دوجلاس، ١٩٩٤، ص ٢٠٥). ويعرف إجرائيا بأنه: تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الدارسين عن طريق تحديدها، وتصنيفها، وتفسيرها، وتصويبها، وعلاجها.

٦.٤.١ كلية الإلهيات:

هي كليات تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة مثل: "أصول الدين" أو "العلوم الإسلامية" أو "الشريعة" أو "الإلهيات"، ومدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى "التحضيرية" –في معظم الأحيان- فروع اللغة العربية من قراءة وقواعد ومحادثة.(علي، ٢٠١٧، ص ٩٠).

١.٥ حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

١.٥.١ حدود موضوعية:

اقتصر البحث على تحليل الأخطاء الكتابية النحوية دون غيرها من الأخطاء؛ لأنها تشكل صعوبة كبيرة على الطلاب، كما أنها تؤدي إلى الإخلال بالمعنى فتحول دون فهم رسالة المرسل، واقتصر كذلك على تحليل الأخطاء الشائعة التي وقع فيها أكثر من (٢٠%) من عدد العينة.

٢.٥.١ حدود مكانية:

اقتصر البحث على طلاب السنة التحضيرية نظرا لعمل الباحث بها، كما اقتصر على المستوى المتقدم لسببين؛ أولهما: أن سبب بعض الأخطاء النحوية عدم اكتمال دراسة القواعد في المستويات الأخرى، ثانيهما: اكتشاف ما تبقى لدى الدارسين من مشكلات نحوية بعد دراسة العربية وتقديم علاج لها؛ حتى يكونوا مؤهلين للدراسة التخصصية في السنوات التالية دون صعوبات.

٣.٥.١ حدود زمانية:

اقتصر البحث على الطلاب الذين يدرسون في الفصل الدراسي الثاني عام(٢٠٢٢).

٦.١ منهجية البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمد على الاستفادة من المنهج التقابلي لدراسة التأثير السلبي للغة الأم على كتابات الطلاب، ومنهج تحليل الأخطاء لتفسير العوامل الأخرى التي سببت الأخطاء الكتابية النحوية.

٧.١ أداة البحث:

يقول كوردو "إن تحليل الأخطاء بطبيعته يقتصر على الأخطاء المنطوقة أو المكتوبة، وعمليا فإن الأسهل دراسة المواد المكتوبة التي تنقسم بدورها إلى قسمين؛ تعبير حر، وآخر موجه كالترجمات أو إعادة السرد". (صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٤٣)

وقد جمع الباحث (٣٠) نصا مكتوبا من الطلاب والطالبات في نهاية المستوى المتقدم.

٨.١ خطوات البحث:

أ- من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: (ما الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الأتراك في المستوى المتقدم؟) يقوم الباحث بجمع كتابات الطلاب، وتحديد الأخطاء الشائعة فيها، وتصنيفها إلى الفئات التي تنتمي إليها، ثم ترتيب فئات الأخطاء بحسب أكثرها تكرارا.

ب- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: (ما الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء؟) يقوم الباحث بعرض نماذج للأخطاء في كل فئة من الفئات وتصحيحها، ثم عرض الأسباب الكامنة وراءها، وتصنيفها بحسب مصادرها.

ج- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: (ما البرنامج المقترح لعلاج الأخطاء النحوية؟) يقوم الباحث بعرض أسس البرنامج وأهدافه، وتحديد محتواه وطرق تدريسه، ثم عرض أنشطته وأسس تقويمه.

١.٩ أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تحديد الأخطاء النحوية الكتابية لدى الطلاب الأتراك، وتفسير أسبابها على أسس علمية لمحاولة علاجها، كما يساعد الطلاب والمعلمين ومخططي المناهج الدراسية من خلال البرنامج العلاجي.

٢. الإطار النظري:

ينقسم الإطار النظري إلى أربعة مباحث؛ وتفصيل ذلك في الآتي:

١.٢ المبحث الأول:(ارتباط الأتراك باللغة العربية)

ارتبط الأتراك باللغة العربية عندما دخلوا في الإسلام، وانتقلت إلى اللغة التركية الكثير من الكلمات العربية لغة الدين، ومن الفارسية لغة الأدب، وأصبحت التركية لغة الصفوة، وكان الأتراك قديما يستخدمون الأبجدية الأويغورية فاستبدلوها بالأبجدية العربية (كالو، ٢٠١٦، ص ٣٢). وبدأ إنشاء المدارس العلمية الإسلامية التي تعد اللغة العربية المكون الأساسي لها في عهد السلاجقة، كما ازدهرت اللغة العربية في عهد الدولة العثمانية التي جعلتها لغة التدريس في مدارسها منذ تأسيسها(عبد اللطيف، ٢٠١٦، ص ٩٧). ومن جهة أخرى "انطلق المعلمون الأتراك في مدارسهم الدينية التي انتشرت في إقليم الأناضول إلى تعليم الطالب علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، بعد أن يكونوا قد علموه التصريف أولا والنحو ثانيًا" (عبدالوهاب، د.ت، ص ٢٩٠) .

٢.٢ المبحث الثاني: (الاختلافات في النظام التركيبي بين التركية والعربية)

إن معرفة النظام التركيبي للغة التركية سيزيد من توقعاتنا لما سيقابله الطالب التركي من مشكلات أثناء تعلمه اللغة العربية؛ كما أنه سيفسر سبب وقوع بعض الأخطاء الكتابية، وسيتناول هذا المبحث الجوانب الآتية:

١.٢.٢ الاختلافات في مكونات الجملة:

إن تقسيم اللغة العربية للجملة إلى اسمية وفعلية انعكس على أسماء الجملة وعناصرها؛ فالجملة الاسمية تتكون من المبتدأ (المسند إليه)، والخبر(المسند)،وتتكون الجملة الفعلية من الفعل(المسند) والفاعل(المسند إليه)، بينما اللغة التركية توحد مصطلح المسند إليه والمسند وتحصرهما في(Özne، Yüklem) دون النظر إلى نوع الجملة اسمية كانت أو فعلية، وذلك التقسيم في اللغة العربية والاختلاف في التسمية والأحكام المتعلقة به يشكل صعوبة أمام المتعلم التركي، والأمر نفسه ينطبق على موضوعات

التمييز والمفعول المطلق، كما يُتوقع أن يسبب أخطاء في الكتابة.(درويش، ٢٠٢٢، ص ١٤٨)

- وعلى مستوى الجملة الفعلية في اللغة التركية نجدها تتخذ ثلاث صور: (Hengirmen،2006 ، ص ٢٠٢).

* (فاعل+ فعل)، مثال: (Ali geldi)، والترجمة: (جاء علي).
* (فاعل + مفعول به + فعل)، مثال: (Hasan dersi okudu)، والترجمة: (قرأ حسن الدرس).
* (فاعل + مفاعيل متعددة + فعل).

مثال: (Ali mektubu postaya Verdi) ، والترجمة: (وضع علي الخطاب في صندوق). في حين نجد أن الجملة الفعلية في اللغة العربية يجب أن تبدأ بالفعل(إلا إذا تقدم المفعول لغرض بلاغي)، ولا يمكن أن يتقدم الفاعل على فعله، ومن ثم يُتوقع أن يُخطئ الطالب التركي فيكتب: محمد الواجب كتب. (البغدادي، ٢٠١٥، ص ١٢).

٢.٢.٢ الاختلافات في التركيبين الوصفي والإضافي:

يتكون التركيب الإضافي في التركية من اسمين هما طرفا الإضافة(المضاف والمضاف إليه)، إلا أن المضاف إليه يأتي متقدما على المضاف عكس مجيئه في اللغة العربية؛ ولذلك يُتوقع أن ينتج الدارس جملة مثل: (المعلم درس مفيد).(Hengirmen، 2006، ص ١١٨).

يأتي التركيب الوصفي في اللغة التركية -أيضا- عكس القاعدة في اللغة العربية؛ حيث تتقدم الصفة على الموصوف وتكون مفردة -غالبا- وإن كان الموصوف جمعا،(Hengirmen، 2006 ، ص ١٤١). ولذلك يُتوقع أن تكون قاعدة التطابق بين الصفة والموصوف من حيث (النوع والعدد والتعريف والإعراب) غريبة على الدارس التركي (درويش، ٢٠٢٢، ص ١٧٢.) ولذلك يُتوقع أن ينتج الدارس جملة مثل: (اشتريت أحمر سيارة).

٣.٢.٢ الاختلافات في التركيب العددي والاسم الموصول:

وجه الشبه الوحيد بين العربية والتركية هو تقدم العدد على المعدود، لكن التركية لا تعرف الضوابط الأخرى الخاصة بالعدد كالتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والموقع الإعرابي.(Hengirmen، 2006 ، ص ١٤٠). ولذا يتوقع أن ينتج الدارس جملا مثل:(حضر الدرس ثلاثة طالب). وفيما يتعلق بالأسماء الموصولة فإن التمييز بين المذكر والمؤنث يمثل صعوبة لا يعهدها في لغته، والأمر نفسه في صيغة المثنى، وكذلك في الضمير العائد؛ ولذلك يتوقع أن ينتج الدارس جملة مثل: (السيارة الذي اشتريته أحمر). (درويش، ٢٠٢٢، ص ١٩٠).

٤.٢.٢ الاختلافات في حروف المعاني:

تبلغ حروف المعاني في العربية خمسين حرفا، وتكمن صعوبتها على الدارسين في أمرين؛ أولهما: اختلاف معنى الجملة باختلاف الحرف الرابط فيها؛ فقولك:(خرجت إلى زيد) يختلف عن جملة:(خرجت على زيد). ثانيهما: أن الحرف الواحد قد يكون له معان متعددة؛ فمثلا:(حتى) تأتي حرف جر للانتهاء، وحرف عطف للغاية، وحرف ابتداء، وهذا كله يمثل صعوبات على الدارس التركي (عبد الواحد، ٢٠١٦، ص ٣٦٢).

٣.٢ المبحث الثالث: المنهج التقابلي:

المنهج التقابلي هو تحليل لغوي يُجري بين اللغة المتعلمة واللغة الأولى للدارس؛ وتتبع فكرة التحليل التقابلي من مقولة أن "أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ من فراغ، وإنما هو يبدأ تعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف "شيئا" ما من هذه اللغة، هذا "الشيء" هو يشبه "شيئا" ما في لغته، لذلك يجد المتعلم بعض الظواهر سهلا وبعضها صعبا"(الراجحي، ١٩٩٥، ص ٤٥). ويعتبر الاتجاه التقابلي في الدراسات اللغوية امتدادا للحركة الرائدة التي قادها(روبرت لادو) عندما أصدر كتابه (Cultures Across Linguistics)، وفيه يقدم منهجا للدراسات التقابلية بين لغتين مبينا كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها، وكان هذا في الخمسينيات من القرن العشرين، وكان يمثل شكلا عمليا من أشكال الاستفادة بنتائج اللغويات في تعليم اللغات (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٠) .

إن المنهج التقابلي يقوم على فرضية مفادها أن مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية، إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كبيرة، وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم (الراجحي، ١٩٩٥، ص ٤٨). وبناء على ذلك يمكن أن نقول إن الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللغة الثانية هو تدخل النظام اللغوي للغة الأم مع أنظمة اللغة الهدف، وإن فحص كلتا اللغتين فحصا بنائيا علميا قد يمكن اللغوي من التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه متعلم أي من اللغتين، ويستند اللغويون في فرضيتهم إلى ما نلاحظه من كثرة أخطاء متعلمي اللغة الثانية التي تعزى إلى النقل السلبي من اللغة الأصلية للطالب إلى اللغة الهدف، فالإنجليزي يمكنه التعرف على متعلمي الإنجليزية من الناطقين بغيرها بسبب اللكنة (دوجلاس، ١٩٩٤، ص ١٨٣). ولا بد من الإشارة إلى أن النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف نوعان؛ نقل إيجابي: ويقصد به نقل لقاعدة لغوية في لغة الطالب الأم تكون موافقة للغة الثانية، والنقل السلبي: ويقصد به نقل لقاعدة لغوية في لغة الطالب الأم تكون مخالفة للغة الثانية (جاسم وآخرون، ٢٠١٤، ص ٤٥٦).

أكد لادو أن التجارب العلمية أثبتت أن المواد المدروسة التي تم إعدادها من خلال المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف تؤدي إلى نتائج إيجابية وفعالة في تسهيل

تناول اللغة الهدف في مدة قصيرة.(طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٠). وفي تجربة أخرى أكد فريز على أن أفضل المواد فاعلية في تعليم اللغة هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لها، مع وصف موازٍ للغة الأم(الراجحي، ١٩٩٥، ص ٤٩)، ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات كالمستوى الصوتي، والمستوى الدلالي وغيرها.

وعلى الرغم من القبول الواسع الذي حظي به المنهج التقابلي إلا أنه لم يخل من انتقادات وجهت له، فقد أثبتت إحدى الدراسات أن التحليل التقابلي قد يفيد في التنبؤ بالمشكلات على المستوى الصوتي، ولكن ليس على المستوى النحوي (نظم الجملة)، حيث وردت أخطاء داخل اللغة (Interlingual) وأخطاء تطورية متعلقة بمرحلة معينة أثناء تعلم اللغة الثانية، ولا يمكن إرجاع سبب هذه الأخطاء للغة الأم للدارسين (صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٢٠)، ورغم الانتقادات السابقة فإن المنهج التقابلي ساهم في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغات الأجنبية (الراجحي، ١٩٩٥، ص ٤٩).

إن التحليل القائم على استخدام المنهج التقابلي يتم من خلال أربع مراحل هي؛الوصف اللغوي للموضوع في كل لغة، بيان أوجه التشابه والاختلاف في كل لغة توضيح الصعوبات المتوقع حدوثها نتيجة الاختلاف بين هذه الأنظمة اللغوية، التطبيق على الصعوبات التي يعاني منها الطلاب (جاسم وآخرون، ٢٠١٤، ص ٤٥٥). وقد شهد ميدان التحليل التقابلي بين العربية واللغات الأخرى إقبالا كبيرا من قبل الباحثين، وخاصة على المستوى التركيبي؛ ومن ذلك دراسة (إغبارية، ٢٠١١) التي تطرقت إلى موضوع التقابل في النفي بين العربية والإنجليزية، ودراسة (الجحوري، ٢٠١٤) التي تناولت دلالات زمن الفعل الماضي بين العربية والإنجليزية، ودراسة (النواصرة، ٢٠١٣) التي قارنت بين الجملة العربية والجملة الإنجليزية، ودراسة (عزيز، ١٩٨٤) التي تطرقت إلى موضوع الزمن والحدث في العربية والإنجليزية، ودراسة (جاسم، ٢٠١٣) التي قامت بدراسة العدد تقابليا بين اللغتين العربية والماليزية.

ومن الدراسات التقابلية بين العربية والتركية دراسة (يونس، ٢٠٠٨) التي تطرقت إلى موضوع أدوات الاستفهام بين العربية والتركية، وتوصلت إلى أوجه الشبه والاختلاف بينهما، كما أظهرت الصعوبات التي يحتمل أن يواجهها الطلاب الأتراك مع تقديم حلول لها. ودراسة (التركي، ١٤٣٧) التي تناولت موضوع الضمائر بين العربية والتركية، وتوصلت إلى أن ثمة اختلافات تمثلت في اختصاص العربية بصيغتي التثنية والتأنيث والبناء والإعراب. وتناولت دراسة (جاسم وآخرون، ٢٠١٤) العدد بين اللغات العربية والماليزية والتركية والفارسية، وتوصلت إلى أن أهم أسباب الأخطاء لنقل السلبي من اللغة الأم، إضافة إلى بعض الأسباب التطورية. وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التعرف على منهجية التحليل باستخدام المنهج التقابلي.

٤.٢ منهج تحليل الأخطاء: (Analysis Error)

ظهر منهج تحليل الأخطاء في أوائل السبعينات من القرن الماضي، وهو "قسيم التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية، بل هو تحليل تقابلي، ولكنه تحليل بعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الناطقين بغيرها، وتفسيرها وردها إلى أسبابها الحقيقة، سواء أكانت تلك الأخطاء ناتجة عن التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف أم ناتجة عن القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية، أم بتأثير عوامل غير لغوية"، فهذا المنهج يستقرئ الأخطاء اللغوية ويردها إلى أسبابها المختلفة.(نعجة & أبو مغنم، ٢٠٢١، ص ١٦٩). ولعلنا نتساءل عن الفروق بين زلة اللسان والغلط والخطأ؛ أوضح(كوردر) أن زلة اللسان (lapse) معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، أما الغلط (Mistake) فهو الناتج عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما الخطأ (Error) فهو ذلك النوع من الأخطاء الذي يخالف فيه المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة. (صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٤٠). وتعرف (سيرفرت) الخطأ بأنه استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة؛ مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال وكذلك فى تغيير أماكن الحروف(طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٧).

بناء على ما سبق فإننا نستطيع أن نميز بين نوعين من الأخطاء؛ النوع الأول أخطاء الأداء التي تحدث عادة لأسباب فيزيائية كالإرهاق أو المرض، أو أسباب نفسية كالتوتر والشك، وهذه الأخطاء تدور في زلات اللسان في الحذف والنقل والتكرار (الراجحي، ١٩٩٥، ص ٥٢). والناس جميعا يقعون في هذا الخطأ في لغتهم الأم أو اللغة الثانية، وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط وتصحيحها. أما النوع الثاني فأخطاء القدرة التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية؛ وتتبع هذه الأخطاء من مصادر متنوعة مثل: الأخطاء المرحلية النابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء نابعة من اللغة الهدف، أو من السياق الاجتماعي اللغوي للاتصال،أو من الإستراتيجيات النفسية اللغوية أو المعرفية، أو من المتغيرات الوجدانية (دوجلاس، ١٩٩٤، ص ٢٠٥). ويشير (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٩) إلى أن هناك مصدرين أساسيين للأخطاء؛ النوع الأول يسمى (أخطاء ما بين اللغات)؛ وتكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، والنوع الثاني يسمى(الأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها)؛ وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه هذه اللغة.

١.٤.٢ مصادر الأخطاء:

أشار (كوردر) إلى أن أخطاء الدارس مفيدة في أنها تزود الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وتبين له الإستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في

اكتشافه اللغة؛ وفيما يلي عرض تفصيلي لمصادر الأخطاء: (دوجلاس، ١٩٩٤، ص ٢٠٣)

أولا: النقل عن اللغة الأم (التدخل):

تتسم المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية بالنقل الكثير من اللغة الأم، فدارس اللغة الثانية ينقل عند أدائه اللغة الثانية عادات لغته الأم، فالدارس يفترض في بداية تعلمه أن اللغة الثانية مثل الأولى حتى يصبح لديه سبب ليغير هذا الافتراض، كأن يصوب له المعلم أو يتعلم قاعدة جديدة. (صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٤٧)

ثانيا: النقل داخل اللغة الهدف(التطورية):

بعد أن يكتسب الدارس قدرا من النظام اللغوي الجديد يقوم بأخطاء لا ترجع أسبابها إلى النقل من اللغة الأم؛ وإنما ترجع إلى الأسباب الآتية:

أ-المبالغة في التعميم:

يعني صياغة قانون أو قاعدة نتيجة من ملاحظة أمثلة خاصة، وهذا قانون طبيعي في التعلم البشري، فالطفل حين يرى الكلاب ويألفها فإنه يطلق على جميع الحيوانات مفهوم كلاب (دوجلاس، ١٩٩٤، ص ١٠٨)، وإذا طبقنا هذا على تعلم العربية فيمكن أن نجد طالبا يعمم قاعدة جمع المؤنث على كل شيء؛ فيجمع "حقيبة" على"حقيبات".

ب- الجهل بقيود القاعدة:

هي أخطاء ناجمة عن تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعا من التعميم أو النقل أو القياس الخاطئ، مثال: أن يتعلم الطالب قاعدة فتح عين الفعل المضارع الناقص بالألف عند تصريفها مع ضمير الجمع: (يسعَون)، فيطبق ذلك على كل الأفعال المعتلة.

ج- التطبيق الناقص للقواعد:

هو تطبيق جزئي للقاعدة، حيث يستخدم المتعلم جزءا من القاعدة، ويتمكن من تطبيقه، إلا أنه لا يلم بالقاعدة من جوانبها كافة، مثل:(قابلت الطالباتَ)، فضَبطُ المفعول به بالفتحة دليل على أنه يعرف قاعدة المفعول به، إلا أنه يجهل أن جمع المؤنث ينصب بالكسرة. (نعجة & أبو مغنم، ٢٠٢١، ص ١٧٢)

د- صعوبات داخل اللغة:

عندما تكثر قواعد اللغة تجعل السيطرة عليها أمرا صعبا، وذلك كموضوع التعريف باستخدام(أل)، وتعدد حروف الجر وغيرها. (النجران & جاسم، ٢٠١٣، ص ٩٨).

هـ- الافتراضات الخاطئة:

يعزى هذا النوع من الأخطاء التطورية إلى الفهم الخاطئ لأسس التمييز في اللغة الهدف، ويعزى أحيانا إلى سوء التدرج في تدريس الموضوعات.(صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٢٦)

و- المبالغة في التصحيح:

بعد أن يتعلم الطالب بعض القواعد فإنه يحرص على تطبيقها في كل الحالات، فيقع في أخطاء المبالغة، وذلك كأن يكتب جميع الأسماء بهمزة قطع دون تمييز. (نعجة & أبو مغنم، ٢٠٢١، ص ١٧٧)

ثالثا: بيئة التعلم:

يشمل مصطلح "بيئة"(في حالة التعلم المدرسي) الفصل الدراسي ومادة التعلم والمدرس، ويشمل (في حالة التعلم الذاتي) الموقف الاجتماعي.

إن المدرس في التعلم المدرسي قد يؤدي بالدارس إلى تكوين افتراضات بسبب الشرح الخاطئ أو بسبب المواد المستخدمة في التدريس، ومن الصعب التعرف على هذه الأخطاء إلا إذا ربطنا تحليل الأخطاء بدراسة دقيقة للمواد التعليمية وأساليب التدريس التي يتعرض لها الدارس. وفي البيئة الاجتماعية قد يظهر الخطأ بسبب اقتصار تعلم الدارس على لهجة معينة هي في ذاتها مصدر الخطأ. (صيني & الأمين، ١٩٨٢، ص ١٤٧–٢١٩)

ويضيف الباحث إلى مصادر الأخطاء قدرات الطلاب العقلية؛ إذ يصعب على بعضهم فهم القاعدة وتطبيقها بشكل صحيح، أو إهمال الطلاب لموضوع الدراسة، أو تكاسلهم عن تطبيق القواعد.

رابعا: إستراتيجيات الاتصال:

تعني التوظيف الواعي للعمليات الشفوية وغير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال؛ فقد يستخدم الدارس لغة الجسد للتعبير عن غايته، أو يستعين بمن يساعده، وقد يلجأ للغته الأم. (نعجة & أبو مغنم، ٢٠٢١، ص ٦١). ومما يجدر الإشارة إليه أن هناك ما يسمى (بالإستراتيجيات الرديئة)؛ وهي إستراتيجيات يلجأ إليها الدارسون ليتجنبوا الظهور بمظهر العاجز عن التعبير، مثل إستراتيجية (التحاشي) التي يقصد بها أن يتحاشى المتعلم كلمة أو قاعدة بعينها لأنه غير قادر على تطبيقها، وإستراتيجية (استعمال الأنماط الجاهزة) التي يقصد بها استخدام الطلاب لقوالب محفوظة، وإستراتيجية (التحول إلى لغة أخرى) التي يقصد بها أن يستخدم الدارسون لغتهم الأصلية. (دوجلاس، ١٩٩٤، ص ٢٢١–٢٢٥).

٢.٤.٢ مراحل التحليل:

حددت بعض الدراسات العربية ست مراحل لتحليل الأخطاء هي:(جمع المادة، وتحديد الأخطاء، وتصنيفها، ووصفها، وشرحها، والتطبيق العملي لها)(النجران & جاسم، ٢٠١٣، ص ٧٢) بينما حددت دراسة أخرى ثلاث مراحل هي: (تحديد الأخطاء ووصفها، وتفسيرها، وتصويبها وعلاجها). (الراجحي، ١٩٩٥، ص ٥٠) و(طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٠٨).

٣.٤.٢ الدراسات السابقة:

لقي مجال تحليل الأخطاء بين اللغة العربية واللغات الأخرى إقبالا كبيرا من قبل الباحثين خاصة على المستوى التركيبي؛ ومن ذلك دراسة (عبد الرحيم، ٢٠١٦، ص ٣١) التي توصلت إلى أن أهم أسباب الأخطاء كان النقل السلبي من اللغة الأم، والافتراض الخاطئ، وكثرة القواعد وتشعبها، وضعف المناهج، إضافة إلى أسباب تطورية كالجهل بقيود القواعد، والتطبيق الناقص لها. وتطرقت دراسة (النجران & جاسم، ٢٠١٣) إلى تحليل الأخطاء الكتابية في (أل) التعريف وحروف الجر في كتابات الدارسين، وبينت النتائج أن أهم مصادر الأخطاء كان النقل السلبي من اللغة الأم، وبعض الأسباب التطورية. ودراسة(السعدي، ٢٠١٦) استهدفت تحليل الأخطاء التركيبية للدارسات في المستوى المتقدم، وتوصلت إلى أن أهم مصادر الأخطاء الجهل بالقاعدة النحوية وقيودها.

ومن الدراسات التحليلية بين العربية والتركية دراسة (البغدادي، ٢٠١٥) التي حلل خلالها الأخطاء النحوية في موضوعات (بناء الجملة، والوصف، والإضافة)، وكشفت الدراسة عن أن أخطاء الطلاب تركزت في بناء الجملة وترتيبها،وحروف الجر، والوصف والإضافة، وعلامات الفعل وتصريفه، وركاكة الأسلوب؛ ويرجع ذلك إلى أنهم نقلوا نظام الجملة التركية إلى الجملة العربية، كما يرجع إلى عدم وجود نظائر لبعض القواعد العربية في اللغة التركية مثل (علامة التأنيث والتثنية، والتعريف ب(أل)، وبعض مواضع حروف الجر). وحللت دراسة (هلال & إسماعيل أوغلو، ٢٠٢٠) الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب جامعة (قرق قلعة)، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأخطاء تمثلت في عدم المطابقة بين زمن الفعل ونوعه، وإطالة الجملة دون حاجة، وتكرار حروف الجر، والخلط بين أنواع الجمع. وعلى الرغم من تزايد الدراسات المعتمدة على منهج تحليل الإخطاء إلا أنه لم يسلم من النقد؛ فقد أوضح (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣١٠) أن تحليل الأخطاء لا يعطينا صورة منظمة للغة الدارس، وعدم القدرة على تحليل ما يتحاشاه الدارسون في كتاباتهم أو قولهم. ويرى الباحث ضرورة الجمع بين المنهجين التقابلي وتحليل الأخطاء عند تحليل إنتاج الدارسين الشفوي والمكتوب.

٣- الإطار التطبيقي:

يتكون الإطار التطبيقي من أربعة مباحث؛ الأول: يوضح خطوات التحليل ومنهجيته، الثاني: يتضمن عرض النتائج، الثالث: يقدم تفسير النتائج، الرابع: يعرض مكونات البرنامج المقترح.

١.٣ المبحث الأول: (خطوات التحليل ومنهجيته):

سيقوم الباحث باتباع منهجية (النجران & جاسم، ٢٠١٣، ص ٧٢) في تحليل الأخطاء لأنها أكثر وضوحا وتفصيلا، وحتى يتمكن البحث من تحقيق أهدافه. وتفصيل ذلك في الآتي:

١.١.٣ خطوات التحليل:

أ. جمع المادة: جمع الباحث (٣٠) نصا مكتوبا من طلاب وطالبات المستوى المتقدم في نهاية من السنة التحضيرية، حيث طلب الباحث من الدارسين الكتابة بحرية في أحد موضوعين:(قضاء عطلة العيد) أو (ماذا تفعل لو كنت مسئولا؟)؛ وذلك حتى لا يتقيد الطلاب بموضوع واحد؛ وكان لهذين الموضوعين أثر واضح في مساعدة الطلاب على توظيف رصيدهم من التراكيب النحوية؛ مما وفر للباحث مادة ثرية بالبحث والتحليل.

ب. تحديد الخطأ: عن طريق وضع خط تحت الجملة الخطأ.

ج. تصنيف الخطأ: يتم تصنيف الأخطاء بحسب الفئة التي تنتمي إليها، فيمكن تصنيفها تحت باب المذكر والمؤنث، أو حروف الجر، وقد جمع الباحث فئات الأخطاء التي وردت في الدراسات السابقة ووضعها في قائمة مبدئية؛ ليرصد من خلالها أخطاء الطلاب عند التحليل.

د. وصف الخطأ: هناك أربع فئات لوصف الأخطاء هي: الحذف(بحذف كلمة أو جملة)، والإضافة(بإضافة حرف أو كلمة)،والإبدال (أن يبدل حرف مكان حرف)،وسوء الترتيب(أن ترتب حروف الكلمة خطأ أو كلمات الجملة خطأ).

هـ. شرح الأخطاء: تهتم هذه الخطوة بذكر سبب الخطأ.

و-تصويب الخطأ: أطلق (النجران & جاسم، ٢٠١٣، ص ٧٥) على هذه الخطوة "التطبيق العملي"؛ وفي رأيه أن التطبيق يكون من خلال شرح القواعد بطريقة ميسرة، ولكن الباحث سيستبدل هذه الخطوة بالبرنامج العلاجي المقترح.

٢.١.٣ البيانات العامة للعينة:

أخذت عينة الكتابات من طلاب السنة التحضيرية الذين يدرسون اللغة العربية في المستوى المتقدم.

٣.١.٣ طرق تحليل المعلومات:

- اعتمد الباحث على الطريقة الكيفية في عرض الشواهد المختارة من كتابات الطلاب، والطريقة الكمية في عرض البيانات على شكل جداول وأرقام، وعد الباحث الخطأ المكرر خطأ واحد، كما اعتمد الباحث على تحليل الأخطاء الشائعة فقط؛ وهي الأخطاء

التي وقع فيها(من ٢٠% إلى ٨٠%) من عدد الطلاب. وتم تحديد النسبة بناء على نتائج إحدى الدراسات السابقة. (هلال & إسماعيل أوغلو، ٢٠٢٠، ص ٧٣٣)

٤.١.٣ إجراءات إحصاء الأخطاء:

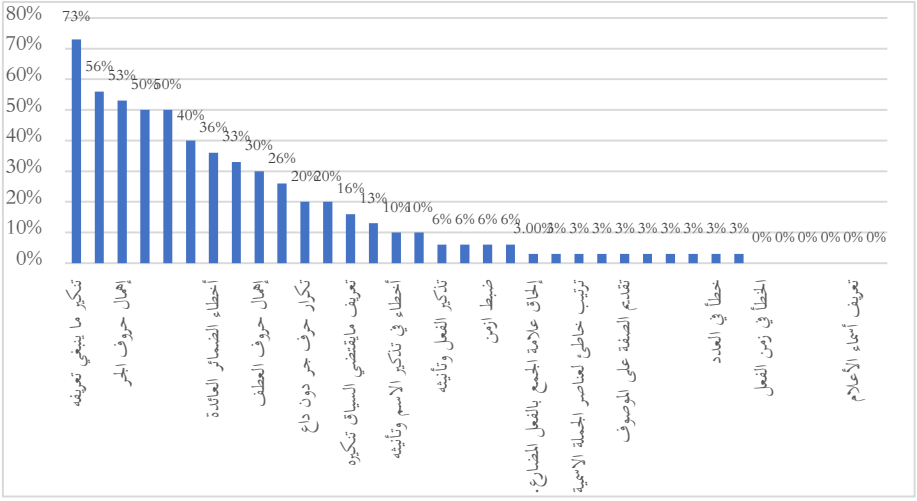
- قام الباحث بترقيم أوراق الطلاب من رقم (١) إلى رقم (٣٠)، ثم وضع خطا تحت كل خطأ مع تصنيفه تبعا لفئة الخطأ التي ينتمي إليها، ولتحديد ما إذا كان الخطأ شائعا أو غير شائع قام الباحث بإحصاء عدد الطلاب الذين ارتكبوا هذا الخطأ، ثم قام بقسمة الناتج على العدد الكلي للطلاب(٣٠) طالبا، ثم ضربها في(١٠٠).

- لحساب نسبة الأخطاء هناك طرق متعددة؛ وقد اختار الباحث طريقة حساب نسبة الأخطاء في فئة ما مقارنة مع الأخطاء الكلية لكل الفئات؛ ليحسب النسب المئوية للأخطاء. مثال:ارتكب الطلاب(٨٣) خطأ في حروف الجر، والمجموع العام لكل الأخطاء (٤٠٣) خطأ، فتكون النتيجة {(٨٣)÷ (٤٠٣) = ٠.٢٠ × ١٠٠= ٢٠ %}، أي أن نسبة الخطأ تمثل (٢٠%) من جملة الأخطاء. وقد استخدمت هذه الطريقة من قبل الباحثين في مجال تحليل الأخطاء (جاسم، ٢٠١٣، ص ٨٠). وقد طبق الباحث الخطوات السابقة باستخدام برنامج (Excel).

٢.٣ المبحث الثاني: (نتائج التحليل):

١.٢.٣ النتائج الخاصة بعدد الأخطاء الشائعة:

أعد الباحث قائمة بالأخطاء من الدراسات السابقة، وتكونت هذه القائمة من(٣٥)خطأ تركيبيا، ثم قام بتحليل كتابات الطلاب في ضوئها، وقد أسفر التحليل عن النتائج الآتية:



شكل (١) يبين نسب الأخطاء الشائعة وغير الشائعة

نستنتج من الجدول السابق ما يلي:

عدد الأخطاء التي حصلت على(٢٠%) فأكثر (١٢ خطأ) في حين كان عدد الأخطاء غير الشائعة (٢٣ خطأ). ووصل عدد تكرارات الأخطاء الشائعة وغير الشائعة (٣٠٤) خطأ. كما وصل عدد تكرارات الأخطاء الشائعة فقط بعد حذف غير الشائعة (٢٦٠) خطأ، وهي الأخطاء التي سيقوم الباحث بتحليلها.

٢.٢.٣ النتائج الخاصة بنسب فئات الأخطاء:

جدول (١) يبين عدد تكرارات الأخطاء ونسبها المئوية

نوع الخطأ	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١.تنكير ما ينبغي تعريفه	49	19%
٢.إهمال حروف الجر	37	14%
٣.عدم مراعاة التطابق بين النعت والمنعوت	33	13%
٤.الخطأ في تصريف الفعل	26	10%
٥.أخطاء في استعمال الضمائر	22	8%
٦.أخطاء الضمائر العائدة	21	8%
٧.تعريف المضاف	20	6%
٨.استخدام حرف جر غير مناسب	16	6%
٩.إهمال حروف العطف	12	5%
١٠.النقل الخاطئ للمعاني	9	3%
١١.تعريف المعرف	9	3%
١٢.إضافة حرف جر زائد	6	2%
المجموع	**٢٦٠ خطأ**	**٩٨% تقريبا**

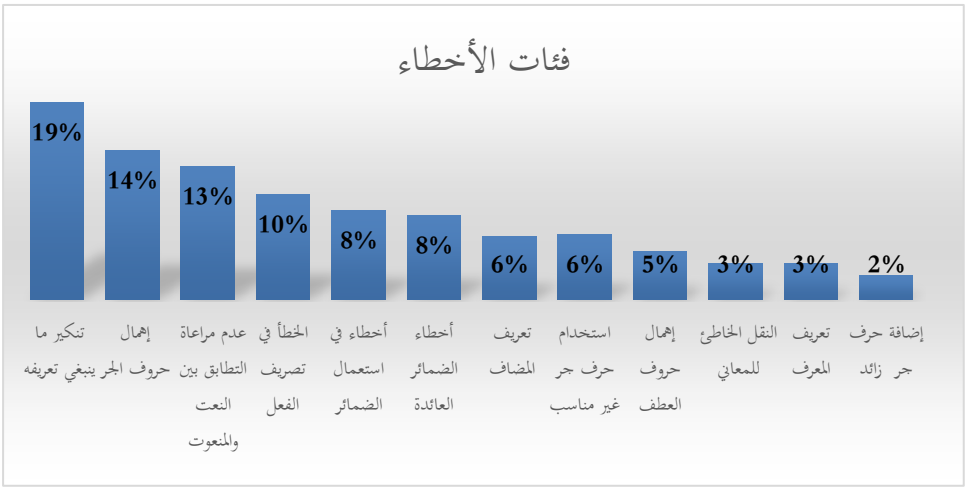
نستنتج من الجدول السابق ما يلي:

أعلى فئات الأخطاء كانت في موضوع (تنكير ما يجب تعريفه)، وكان أقلها تكرارا في موضوع (إضافة حرف جر زائد). وقد أضاف الباحث أخطاء حروف العطف إلى القائمة، في حين لم يعثر عليها في الدراسات السابقة. ولأن النقل الخاطئ للمعاني يتعلق بالأخطاء النحوية والأسلوبية معا فقد أوردها الباحث ضمن فئات التحليل.وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (البغدادي، ٢٠١٥، ص ١٥٢) ودراسة (هلال & إسماعيل أوغلو، ٢٠٢٠، ص ٧٣٥) من أن أخطاء الطلاب تركزت حول موضوعات الإضافة، والوصف، والتصريف، والتنكير التعريف، واستخدام حروف الجر، والنقل الخاطئ للمعاني.

وبناء على ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

٣.٣ المبحث الثالث: (تفسير النتائج)

يسعى هذا المبحث إلى تفسير مصادر الأخطاء النحوية التي ارتكبها الطلاب في كتاباتهم؛ وتفصيل ذلك في الشكل التالي:



شكل (٢) يبين نسب فئات الأخطاء من مجموع الأخطاء

نستنتج من الشكل السابق أن مصادر الأخطاء هي:

١.٣.٣ النقل اللغوي:

مثَّل النقل اللغوي سببا رئيسا لأخطاء الدارسين الأتراك، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

أولا: التنكير والتعريف:

مثال: (قضيت عطلة مع عائلتي)، والصواب: (قضيت العطلة مع عائلتي). السبب في الخطأ أن كلمة "عطلة" منكرة؛ والسياق يقتضي تعريفها، وذلك الخطأ راجع إلى النقل السلبي من اللغة التركية، إذ إن ترجمة الجملة بالتركية (Ailemle tatil yaptım)، "فالتعريف هو الأصل في جميع الأسماء التركية ما دامت خالية من أداة التنكير (Bir)، وهي بذلك تخالف العربية؛ حيث إن الأصل في الأسماء العربية هو التنكير ما لم يدخل عليها التعريف(درويش، ٢٠٢٢، ص ١٢٠)، ولذلك أسقط الطالب التعريف قياسا على اللغة التركية.

ثانيا: حروف الجر:

تضمنت هذه الفئة ثلاثة أنماط من الأخطاء؛ إضافة حرف جر زائد، وإهمال حرف جر لازم، واستخدام حرف جر غير مناسب.

أ- إضافة حرف جر زائد:

مثال: (ركبت إلى الحافلة)، والصواب: (ركبت الحافلة). السبب في الخطأ أن الفعل(ركب) في اللغة العربية يتعدى بالمفعول به، بينما أهمله الطالب واستخدم حرف الجر (إلى)؛ ومرجع الخطأ إلى تأثر الطالب بالنظام اللغوي للغة التركية؛ إذ إن ترجمة الجملة بالتركية (Otobüse bindim)، فالطالب ترجم حرفيا قياسا على لغته.

ب- إهمال حرف جر:

مثال: (احتفلت عيد ميلادي)، والصواب: (احتفلت بعيد ميلادي). السبب في الخطأ أن الفعل(احتفل) في اللغة العربية يتعدى بحرف الجر(ب)؛وذلك الخطأ راجع إلى النقل السلبي من لغته الأم؛ إذ إن ترجمة الجملة بالتركية(Doğum günümü kutladım)، فهي تعد مفعولا به في لغته؛ ولذلك أهمل حرف الجر، واستخدمها كمفعول به.

ج- استخدام حرف جر غير مناسب:

مثال: (سألت الأستاذ إلى الدرس)، والصواب: (سألت الأستاذ عن الدرس). السبب في الخطأ أن الفعل(سأل) في العربية يتعدى بحرف الجر(عن)؛ وذلك الخطأ راجع إلى النقل السلبي من لغته الأم؛ إذ إن ترجمة الجملة بالتركية (Hocaya dersi sordum)، فالطالب ترجم من التركية حرفيا.

ثالثا: ترتيب الجملة:

مثال:(كل اليوم في البيت بقيت)، والصواب: (بقيت في البيت كل اليوم). السبب في الخطأ أنه في الجملة الفعلية العربية يجب البدء بالفعل (ما لم تكن هناك دواع بلاغية)، والسبب في الخطأ سيطرة المنطق التركي عند بناء الجملة، إذ إن ترجمة الجملة بالتركية (Bütün gün evde oturuyorum)، ومرجع ذلك "أن المسند (Yüklem) في اللغة التركية يكون في آخر الجملة دائما فعلا كان أم اسما أم غير ذلك، ويؤخر إلى نهاية الجملة الفعلية التركية. (Hengirmen ،2006 ، ص ٢٠٤).

رابعا: النقل الخاطئ للمعاني:

مثال: (فعلنا التنظيف في البيت)، والصواب: (نظفنا البيت). السبب في الخطأ أننا في العربية لا نستخدم فعلا مساعدا فنقول: (نظفنا البيت)، وسبب الخطأ راجع إلى النقل السلبي من اللغة التركية؛ إذ إن ترجمة الجملة بالتركية (Bayram için Evde Temizlik Yaptım)، فالطالب نقل المعنى حرفيا من لغته، وهذا الخطأ وإن لم يكن من الأخطاء التركيبية لكنه يتعلق باستخدام التراكيب النحوية، كما أنه يؤثر في المعنى.

وتتفق النتائج السابقة ما أشار إليه (البغدادي، ٢٠١٥، ص ١٥٢(و (درويش، ٢٠٢٢، ص ١٢٠) من أن مرجع هذه الفئة من الأخطاء سببها النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

٢.٣.٣ الأسباب التطورية:

تتضمن الأسباب التطورية أنماطا متعددة؛ وكل منها يمثل مصدرا من مصادر الأخطاء؛ وتفصيل ذلك في الآتي:

أولا: صعوبات داخل اللغة:

إن كثرة قواعد اللغة العربية وتشعبها تمثل صعوبات للدارسين، وتجعل السيطرة عليها أمرا صعبا (جاسم، ٢٠١٣، ص ١١٧). مثال: (سافرت في ساعة الخامس بالقطار)، والصواب: (سافرت الساعة الخامسة بالقطار). السبب في الخطأ أنه يجب تطابق الصفة مع الموصوف في النوع، والعدد، والإعراب، وتلك الضوابط غير موجودة في لغة الطالب التركي بهذا الشكل، فالخطأ راجع إلى صعوبة القواعد وتشعبها.

ثانيا: التعميم:

مثال: (النصيحة جدي مفيدة)، والصواب: (نصيحة جدي مفيدة). السبب في الخطأ أنه في اللغة العربية يجب تنكير المضاف، وكلمة(نصيحة) مبتدأ مضاف ويجب تنكيره، ومرجع الخطأ أن الطالب قد تعلم أن المبتدأ يجب أن يكون معرفة، لذلك عمم تلك القاعدة على الجملة السابقة.

ثالثا: المبالغة في التصويب:

مثال: (رأيت في الطريق سيارات جميلات)، والصواب: (رأيت في الطريق سيارات جميلة).السبب في الخطأ أنه في العربية إذا كان الموصوف جمعا غير عاقل كانت الصفة مفردا مؤنثا، ومرجع الخطأ السابق أن الطالب يسعى جاهداً إلى عدم الوقوع في الأخطاء، وأراد أن تطابق الصفة الموصوف في حالة جمع المؤنث (مبالغة منه في التصويب)، فأتى بالصفة جمعا مؤنثا.

رابعا: الجهل بقيود القاعدة:

مثال: (كل أصدقائي حضر إلى بيتي)، والصواب: (كل أصدقائي حضروا إلى بيتي). السبب في الخطأ أن الفعل في العربية يأتي مفردا في أول الجملة الفعلية، ويثنى ويجمع في وسطها، ومرجع الخطأ أن الطالب يجهل قيود هذه القاعدة.

خامسا: التطبيق الناقص للقواعد:

مثال: (قابلت أصدقائي الذين تكلم معي عن عطلة العيد)، والصواب: (قابلت أصدقائي الذين تكلموا معي عن عطلة العيد). السبب في الخطأ أن هناك شرطين في جملة صلة الموصول، الأول: أن يكون هناك جملة تامة بعد الاسم الموصول، الثاني: أن تشتمل جملة الصلة على ضمير عائد يطابق ما سبقه، ومرجع الخطأ تطبيق الطالب الناقص للقاعدة.

سادسا: الافتراضات الخاطئة:

مثال: (ذهبت إلى المكة)، والصواب: (ذهبت إلى مكة). السبب في الخطأ أنه في العربية لا يُعرَّف العلم، وأسماء المدن والبلاد من الأعلام، ومرجع الخطأ إلى أن

الطالب قد تعلم تعريف الأماكن المنكرة، فيقال: (ذهبت إلى البيت ثم المسجد)، فافترض أن تلك القاعدة تطبق في جميع الحالات، بينما أسماء المدن من المعارف.

سابعا: الإهمال واللامبالاة:

مثال: (ذهبت إلى زيارة عمي عمتي)، والصواب:(ذهبت إلى زيارة عمي وعمتي). السبب في الخطأ أن أدوات العطف في اللغة العربية تُستخدم لربط الأسماء والأفعال والجمل لتحقيق التماسك بينها، ومرجع الخطأ رغبة الطالب في توصيل المعنى دون الاعتناء بتماسك الجملة، فأهمل استخدام أدوات العطف.

٣.٣.٣ بيئة التعلم:

لاحظ الباحث كونه معلما لعينة الطلاب أن بيئة التعلم كانت أحد العوامل التي سببت وقوع الأخطاء التركيبية، وخاصة المنهاج الذي يدرسه الطلاب(سلسلة اللسان)، لأنه لا يعالج جانب التراكيب النحوية بشكل وظيفي. كما لاحظ أن طرق التدريس المباشرة أو باستخدام الترجمة كان لها أثر سيِّئ على الدارسين، بينما كانت الطرق الأخرى أكثر فاعلية مثل طريقة المناقشة والحوار، وطريقة التساؤل الذاتي، وطريقة التعلم التعاوني، وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط.

٤.٣.٣ استراتيجيات الاتصال:

لاحظ الباحث تحاشي الطلاب العديد من التراكيب النحوية في كتاباتهم فيما يعرف بإستراتيجية (التحاشي)، مثل: تراكيب الاستثناء، والتوكيد، والنداء، والتعجب، والشرط...إلخ. وذلك يتفق مع قاله (كوردر) من أن المتعلمين قد يتحاشون قاعدة إذا كانوا لا يتقنونها.(دوجلاس، ١٩٩٤، ص ٢٢٥).

تتفق النتائج السابقة مع دراسة (البغدادي، ٢٠١٥، ص ١٥٣) ودراسة (جاسم، ٢٠١٣، ص ١٢٣) ودراسة (نعجة & أبو مغنم، ٢٠٢١، ص ١٧٣) من أن الأسباب التطورية كانت مصدرا مهما من مصادر أخطاء الدارسين مثل: الصعوبات داخل اللغة، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والافتراضات الخاطئة، والإهمال واللامبالاة، إضافة إلى بيئة التعلم وإستراتيجيات الاتصال.

وبناء على ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٤.٣ المبحث الرابع: (البرنامج المقترح):

يتحدد البرنامج المقترح في الخطوات الآتية:

١.٤.٣ أسس البرنامج:

- لا بد للبرنامج أن يراعي: الأسس المعرفية كالاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على ممارسة المهارات من خلال التدريبات المتنوعة. والأسس النفسية مثل الفروق الفردية بين الدارسين، ومراعاة ميولهم وخصائصهم. والأسس اللغوية من خلال التركيز على الأخطاء النحوية المطلوب علاجها. والأسس التربوية كالتدرج في عرض الموضوعات،

والاهتمام بالتدريبات، والتقويم، والأنشطة. والأسس الاجتماعية والثقافية للدارسين مثل إبراز القيم الأصيلة في المجتمع، وممارسة التعلم التعاوني.

- "من الضروري التدرج في تدريس الجملة العربية؛ فتبدأ من الجملة البسيطة التي تتكون من مركب إسنادي واحد، كالمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، ثم توسع وقد الجملة بعناصر أخرى زائدة"

- يجب أن يلبي البرنامج اهتمامات الدارسين الأتراك خاصة أن إحدى الدراسات أشارت إلى أن "اتجاهات الطلاب نحو السنة التحضيرية متوسطة" (الحدقي & شمشيك، ٢٠١٩، ص ٢٥٦)، كما يجب أن يكون محفزا لتنمية اتجاهاتهم نحو تعلم العربية.

٢.٤.٣ أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج علاج مشكلات الطلاب الكتابية على مستوى التراكيب النحوية، أما الأهداف الخاصة فتتمثل في عناوين الموضوعات التي أظهرت الاستبانة ضعف الطلاب فيها.

٣.٤.٣ محتوى البرنامج:

- يجب أن يتضمن المحتوى صياغة لغوية سليمة، وأن يكون محققا لأهداف البرنامج، وأن يتصف بالشمولية والتكامل والتدرج والدقة، وأن يراعي الفروق الفردية بكثرة التدريبات وتنوعها.

- يتكون المحتوى من ثلاث وحدات تعليمية، وتتضمن كل وحدة ثلاثة دروس تعليمية، ويعقب كل وحدة درس للمراجعة. فالدرس الأول عن تنكير ما يجب تعريفه، والثاني عن حروف الجر، والثالث عن النعت، والرابع عن التصريف، والخامس عن الضمائر، والسادس عن الإضافة، والسابع عن العطف، والثامن عن التعريف، والتاسع عن حروف الجر الزائدة.

٤.٤.٣ طرائق التدريس:

- لا بد أن يعتمد التدريس على طريقتي التعلم التعاوني، وطريقة التساؤل الذاتي، لأن الأولى تسمح بالتفاعل الصفي، والثانية تسمح بالتفكير والتفاعل النشط بين الطلاب والمعلم من جهة، وبين الطلاب وموضوعات البرنامج من جهة أخرى. وتتدرج الخطوات كالآتي:

* يكتب المعلم جملا خطأ، ويستثير الطلاب بالتساؤل الآتي: (أين الخطأ في الجمل الآتية؟)، ويترك للطلاب فرصة النقاش.

* يبدأ المعلم في تلقي إجابات المجموعات، ثم يعزز الإجابات الصحيحة، ويحلل سبب الأخطاء، ليستنتج الدارسون القاعدة بأنفسهم. ثم تأتي مرحلة التطبيق التي ينتج فيها كل طالب جملا على منوال الأمثلة.

- يُقترح أن تكون المدة الزمنية لبرنامج التدريس ثلاثة أسابيع متواصلة؛ بحيث يتم تدريس وحدة في كل أسبوع.

٣.٤.٥ الأنشطة والوسائط التعليمية:

يجب أن يحفز البرنامج الطلاب على أوراق عمل، بحيث تتضمن كل ورقة نمطا من أنماط الأخطاء، وموضعا لتصحيحها، وذلك من خلال مجموعات العمل.

٣.٤.٦ التقويم:

يتضمن البرنامج المقترح ثلاثة أنماط من التقويم، التقويم البدائي من خلال اختبار قبلي، والتقويم البنائي من خلال اختبارات نهاية الوحدات، والتقويم النهائي من خلال الاختبار البعدي.

٣.٤.٧ نموذج تطبيقي:

موضوع الدرس: (أخطاء الإضافة).

الأهداف:

- أن يستنتج الدارسون مواضع الأخطاء.
- أن يستنتج الدارسون القاعدة.
- أن يُقَوِّمَ الدارسون أخطاءهم بأنفسهم.
- أن ينتج الدارسون جملا صحيحة.

خطوات الدرس:

- يقسم المعلم الدارسين في مجموعات متوسطة العدد.
- يعرض المعلم الجمل الآتية:
  * كتبتُ الواجب المعلم.
  * أعطيتُ الكتاب اللغة العربية إلى صديقي.
  * أخذتُ الهاتف أخي.
- يطلب المعلم من الدارسين قراءة الأمثلة وتحديد موضوع الخطأ من خلال المناقشة الجماعية.
- بعد انتهاء الوقت يبدأ في تلقي الإجابات، ويُتوقع أن يحدد الدارسون مواضع خاطئة؛ مثل: (تصريف الفعل، أو تأنيث الفاعل...إلخ).
- يُقَدِّم المعلم نموذجا ليطبق فيه طريقة التفكير بصوت مرتفع، فيقول: الواجب لمن؟، ثم يجيب: الواجب للمعلم، وبعدها يسأل: إذن لعل الخطأ في العلاقة بين الكلمتين، ثم يجيب: نعم علاقة الإضافة تحتاج إلى تنكير المضاف، وبعدها يصحح المعلم الجملة.
- ينتقل المعلم إلى الطلاب ويطلب منهم التفكير بصوت مرتفع داخل المجموعات حتى يصححوا الأخطاء.
- بعد تصحيح الجمل يطلب المعلم من الدارسين إنتاج جمل تحتوي على علاقة إضافة.
- يختتم المعلم الدرس بعد تأكده من استيعاب الموضوع.

وبناء على ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

٤. الخاتمة والتوصيات:

١.٤ الخاتمة:

- استهدف البحث تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلاب كلية الإلهيات في جامعة بورصا ألوداغ الذين درسوا المستوى المتقدم، كما هدف تفسير الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء، واقترح برنامجا علاجيا لها.
- عند إجراء التحليل بلغ عدد الأخطاء النحوية الإجمالية في ثلاثين ورقة (٣٠٦) خطأ، بينما بلغ العدد (٢٦٠) خطأ بعد الاقتصار على الأخطاء الشائعة.
- تم تصنيف الأخطاء إلى اثنتي عشرة فئة؛ وترتيبها تنازليا كالآتي: (تنكير ما ينبغي تعريفه، إهمال حروف الجر، عدم مراعاة التطابق بين النعت والمنعوت، الخطأ في تصريف الفعل، أخطاء في استعمال الضمائر، أخطاء في الضمائر العائدة، تعريف المضاف، استخدام حرف جر غير مناسب، إهمال حروف العطف، النقل الخاطئ للمعاني، تعريف المعرف، وإضافة حرف جر زائد).
- توصل البحث إلى أن مصادر الأخطاء هي: النقل السلبي من اللغة الأم، والأسباب التطورية مثل: (صعوبات داخل اللغة، التعميم، المبالغة في التصويب، الجهل بقيود القاعدة، التطبيق الناقص للقواعد، الافتراضات الخاطئة، الإهمال)، وأخطاء مرجعها إلى بيئة التعلم وخاصة المنهاج، وأخطاء مرجعها إلى إستراتيجيات الاتصال.
- قدم البحث برنامجا علاجيا تضمن:(أسس البرنامج، وأهدافه، وتصورا لمحتواه وطرائق تدريسه، والأنشطة، وأساليب التقويم، ونموذجا تطبيقيا).

٢.٤ التوصيات:

- يجب تعريف المعلمين بمنهجي التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء؛ لأن المعلم الذي يتوقع أخطاء طلابه يسهل عليه علاجها.
- لابد من تدريس الطلاب التراكيب النحوية تواصليا ووظيفيا حتى يشعروا بأهميتها.
- يجب تخصيص حصة أسبوعية لمناقشة أخطاء الدارسين الشفوية والتحريرية.
- يوصي البحث بإعداد دراسات تقابلية وتحليلية تتناول مستويات أخرى من التحليل كالأخطاء الصوتية والدلالية والبلاغية والثقافية عبر المستويات اللغوية، سواء بين العربية والتركية، أو بين العربية وغيرها من اللغات.
- يُوصي البحث بإعداد كتب خاصة داعمة لمهارة الكتابة الوظيفية والإبداعية.

المراجع:

إغبارية، ع. ا. (٢٠١١). التقابل في النفي بين العربية والإنجليزية. *التقابل في النفي بين العربية والإنجليزية*، *٤/٣*.

البغدادي، ز. أ. ا. (٢٠١٥). تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية من الأتراك "دراسة ميدانية". *تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية من الأتراك "دراسة ميدانية"*، *مجلة نصحى- أنقرة*، *XV*(41).

التركي، ي. إ. (١٤٣٧). *الضمائر في اللغتين العربية والتركية دراسة تقابلية* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

جاسم، ج. ع .(٢٠١٣ .(aتحليل الأخطاء الكتابية في العدد المفرد والمثنى والجمع لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية. *تحليل الأخطاء الكتابية في العدد المفرد والمثنى والجمع لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية*.

جاسم، ج. ع .(٢٠١٣ .(دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى العدد. *دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى العدد*، *١٥* (٢).

جاسم، ج. ع.، البلوشي، ع. ا.، & نصار، ح. ا. (٢٠١٤). دراسة تقابلية بين اللغات العربية والماليزية والتركية والفارسية على مستوى العدد. *دراسة تقابلية بين اللغات العربية والماليزية والتركية والفارسية على مستوى العدد*، *١٥* (٢).

الجحوري، ص. ع. (٢٠١٤). دلالات زمن الفعل الماضي بين العربية والإنجليزية دراسة تقابلية. *دلالات زمن الفعل الماضي بين العربية والإنجليزية دراسة تقابلية*، *١٥/١٤*.

الحدقي، إ. ي.، & شمشيك، س. (٢٠١٩). اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، مجلة دار

الفنون إلهيات. *اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، مجلة دار الفنون إلهيات*، ٣٠ (١).

الحديبي، ع.، الجحوري، ص. ع.، قاسم، م.، & شيخ، أ. (٢٠١٧). معايير محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. في ع. الحديبي (تحقيق)، *كتاب معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (ط١). مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

درويش، س. (٢٠٢٢). *أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية -دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي التقابلي* (ط١). دار إلهيات.

دوجلاس، ب. (١٩٩٤). *أسس تعلم اللغة وتعليمها* (ع. الراجحي & ع. شعبان، ترجمة؛ ط١). دار النهضة العربية.

الراجحي، ع. (١٩٩٥). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية* (ط١). دار المعرفة الجامعية.

الرفيدي، س. (٢٠٢١). *برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية واقع وحلول* [ماجستير]. أكسراي.

السعدي، م. (٢٠١٦). *الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجا* [رسالة ماجستير]. كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر.

شحاتة، ح.، النجار، ز.، & عمار، ح. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (الأولى). الدار المصرية اللبنانية.

صيني، م. إ.، & الأمين، إ. (١٩٨٢). *التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء*.

طعيمة، ر. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها* (ط١). دار الفكر العربية.

عبد الرحيم، ر. (٢٠١٦). الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد الدراسات الإفريقية والشرقية—(SOAS) جامعة لندن الملتحقين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية. *الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد الدراسات الإفريقية والشرقية - (SOAS) جامعة لندن الملتحقين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية*، ٣١ (٢١).

عبد اللطيف، ع. (٢٠١٦). اللغة العربية في عهد الدولة العثمانية. في م. قدوم (تحقيق)، *كتاب اللغة العربية في تركيا* (١ ط). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عبد الواحد، ع. (٢٠١٦). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا- قلب الصف هو الحل. في *كتاب اللغة العربية في تركيا* (ط١). مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

عبدالوهاب، ر. (د.ت). إستراتيجيّات تعليم البلاغة العربيّة للطلبة الأتراك "مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني". في م. قدوم (تحقيق)، *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك* (ط١). دار أكدم.

عزيز، ي. ي. (١٩٨٤). الزمن والحدث في العربية والإنجليزية. *الزمن والحدث في العربية والإنجليزية*.

علي، أ. ح. م. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية في تركيا -تحدياته وآفاقه. *تعليم اللغة العربية في تركيا -تحدياته وآفاقه*، ٢٦ (١).

كالو، م. م. (٢٠١٦). تأثير اللغة العربية في اللغة التركية. (تحقيق) قدوم ، *كتاب اللغة العربية في تركيا* (ط١). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

كامل، س. ع. (٢٠١٧). *الصعوبات اللغوية في تعلم العربية على المتعلمين الأتراك "إلهيات غازي عنتاب نموذجا"(دراسة وصفية مقارنة)*. المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها نظرة نحو المستقبل، إسطنبول- جامعة مرمرة.

الناقة، م. ك. (١٩٨٥). *برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية*. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

النجران، ع.، & جاسم، ج. ع. (٢٠١٣). تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية. *تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية*.

النواصرة، ن. (٢٠١٣). *الجملة العربية والجملة الإنجليزية دراسة تقابلية*. ٢٠ (٣).

نعجة، س.، & أبو مغنم، ج. (٢٠٢١). تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية. *تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية*، *١٩* (١٠).

هلال، م.، & إسماعيل أوغلو، م. (٢٠٢٠). *الأخطاء اللغوية الشائعة لدى غير الناطقين بالعربية والحلول المقترحة دراسة تطبيقية في قسم اللغة العربية جامعة قرق قلعة*. *١٠* (٢).

يونس، ب. ب. (٢٠٠٨). *أدوات الاستفهام في اللغة العربية والتركية دراسة تقابلية* [ماجستير]. جامعة غازي، معهد العلوم التربوية، قسم اللغة العربية.