تحليل الأداء الإنتاجي الكتابي لمتعلمات اللغة العربية الناطقات باللغات الأخرى في ضوء منهج تحليل الأخطاء

Analysis of the written productive performance of Arabic language learners who speak other languages in the light of the error analysis method

إعداد

فاطمة عبيد عبدالله الجدعاني

Fatima Obaid Abdullah Al-Jadaani

Doi: 10.21608/jnal.2021.201100

الاستلام: ٢٠٢١/٧/١٦ القبول : ٢٠٢١/٧/٢٧

الجدعاني ، فاطمة عبيد عبدالله (٢٠٢١). تحليل الأداء الإنتاجي الكتابي لمتعلمات اللغة العربية الناطقات باللغات الأخرى في ضوء منهج تحليل الأخطاء . ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٤ (١١)، ص ص ٥٥ – ٧٤.

تحليل الأداء الإنتاجي الكتابي لمتعلمات اللغة العربية الناطقات باللغات الأخرى في ضوء منهج تحليل الأخطاء

المستَخلص :

تبحث هذه الدراسة في تحليل الأخطاء الكتابية لطالبات المستوى الرابع في ضوء منهج تحليل الأخطاء الذي يعمد إلى وصف الأخطاء، وتصنيفها؛ لمعرفة مصادرها، ومن ثم معالجتها، وبينت الدراسة مفهوم اللغة الانتقالية التي يعتني هذا المنهج بتحليلها، وبيان أنواع الأخطاء المتعلقة بالكفاية اللغوية، والاتصال اللغوي، والمستويات اللغوية، وبيان المراحل التي درج محللو الأخطاء على اتباعها عند دراسة أخطاء المتعلمين، وهدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الكتابية التي تواجه المتعلمات في المستويات اللغوية، الإملائية، والبنائية، والتركيبية، والدلالية، وتفسير أسبابها، ومعالجة ما يواجههن من صعوبات، وانتهت الدراسة إلى أن معدل أخطاء المتعلمات البالغ ٢٤,٩٣% من مجموع الكلمات لم يؤثر في وضوح الدلالة، بل إن لدى المتعلمات كفاية كتابية تسمح لهن بإنجاز الاتصال الكتابي، ومن خلال تفسير أخطاء المتعلمات ظهر أن معظم الأخطاء داخل اللغة الهدف، وهي ناشئة عن خلط المتعلمات بين القواعد، وما ورد لديهن من أخطاء بنائية فترجع أسبابها إلى قصور المنهج الدراسي المقرر، بينما الأخطاء التركيبية والدلالية تعود إلى طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأوصت الدراسة بتوفير المعمل الصوتي، وإدراج مقرر علمي يتعلق ببنية الكلمات، وإدراج القضايا التركيبية التي يشيع فيها الخطأ في بداية المنهج الدراسي، وتوفير المعاجم التي تلبي الحاجات اللغوية لدى المتعلمات، وتوفير الوسائل السمعية والبصرية في مكتبة المعهد.

Abstract:

This study focuses on analyzing the writing errors of Grade Four female learners in light of the Errors Analysis methodology that identifies the errors to describe, classify and interpret them in order to know their sources and then to suggest solutions for them. The study shows the Interlanguage concept, which this method takes care of analyzing it, and indicating the types of errors related to linguistic competence, linguistic communication, linguistic levels, and the stages that error analysts have followed in studying the errors of learners. The study aims to shed light on the problems facing female learners in language levels spelling, structural level, syntactic level, and semantic so as to explain the causes in order to

address the difficulties they encountered. The study concluded that the average of 24.93% in the total number of errors do not affect the clarity of significance because the learners have language adequacy that allows them to complete the linguistic communication. Through the interpretation of the female learners' errors, it reveals that most of errors are within the target language and they are resulted from mixing between grammatical rules. However, their errors in structure are often due to the lack of Curriculum while the synthetic and semantic errors are resulted from the teaching methods and aids. The study recommended the provision of the audio lab, the inclusion of a scientific decision related to the Structure of words, the inclusion of Synthetic issues that are common error at the beginning of the curriculum, providing lexicons that meet the linguistic needs of learners and providing audiovisual aids in the library of the Institute.

١- *منهج تحليل الأخطاء*

١-١ مفهوم منهج "تحليل الأخطاء" Error Analysis

منهج يعتني بدراسة الأخطاء التي تصدر من المتعلمين أثناء تعلم اللغات الأجنبية التي يظهر من خلالها مخالفة أداء المتعلم لنظام اللغة الهدف، وانحرافه عنه بشكل متكرر(١)، وهو منهج لُغَويّ يبحث في التحليل البعديّ للأخطاء الفعلية في اللغة الانتقالية للمتعلم، ويدرس ما يصدر عنه من الأخطاء المُنتظمة التي لها صفة الشيوع بين مجموعات من المتعلمين، ويقوم بوصفها، وتصنيفها، وتفسيرها؛ لمعرفة مصادرها، وأسبابها، والمشكلات الناتجة عنها، ومحاولة معالجتها، وإيجاد الحلول لها(٢).

ويتضح من مفهوم هذا المنهج أنه يقيس حجم الأخطاء في إنتاج المتعلم، ما يعكس حجم التغذية الراجعة لديه، ويوضح نموه اللغوي.

(١) انظر: عبدالعزيز العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية: دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٢٨، (٢٠٠٠م):٢٠٧.

(٢) انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥) ٥٠-٥١، و: محمد أبو الرب، الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، (عمَّان: دار وائل ٢٠٠٥م)، ٨٨، و: وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمَّان (١٩٩٧م)، ١٦٦.

١-٢ مفهوم اللغة الانتقالية Interlanguage

يُشير بعض الباحثين إلى أن مصطلح اللغة الانتقالية انتشر بعد دراسة نشرها Selinker[٣]، وكانت بعنوان **Interlanguage**[٤]، ويُطلق على اللغة الانتقالية اللغة الوسيطة[٥]، أو اللغة المرحلية[٦]، أو اللغة البينية[٧].

واللغة الانتقالية هي اللغة التي ينتجها المتعلم أثناء تعلمه اللغة الثانية، وتعكس مقدار التطور اللغوي لديه، وقد تصل إلى مرحلة يستمر فيها الخطأ دون تغيير، ما يعني ثبات مستوى التطور اللغوي لدى المتعلم، وبالتالي يتوقف النمو اللغوي لديه أثناء تعلمه لبعض الصيغ والأنماط والأبنية اللغوية، فيستعمل بعض الأساليب الخاطئة في اللغة الهدف باستمرار كما يستعمل الأساليب الصحيحة، وهذا ما يُسمى التحجُّر في لغة المتعلم[٨].

وهي تُمثل نظامًا لُغويًا يتضح من خلاله حجم الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وتكون اللغة الانتقالية في بدايتها مليئة بالأخطاء، وربما لا تحقق الاتصال اللغوي كما ينبغي، ولذلك يحاول المتعلم تغيير أدائه باستمرار إلى أن يصل إلى المستوى المتقدم، وهو أهم مرحلة من مراحل اللغة الانتقالية، حيث تكون أقرب إلى اللغة الهدف، ويُمكن استنتاج ما رسخ في ذهنه من دراسة اللغة وقواعدها، عن طريق تحليل أخطائه في هذه المرحلة؛ لأنَّ الأخطاء صورة تُعطي وصفًا للمستوى اللغوي للمتعلم[٩].

---

(٣) انظر: S.P.Corder, Error Analysis and interlanguage (Oxford: Oxford University Press) , 87. و: دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد، وعيد الشمري، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤هـ = ١٩٩٤م) ٢٩٠، و: عبد العزيز العصيلي، اللغة المرحلية في دراسات المورفيم: عرض ونقد وتوجيه، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤٨، (٢٠٠٥م): ٣١٤، و: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٨م) ٩٤.

(٤) انظر: Larry Selinker, Interlanguage, IRAL, International review of applied linguistics, vol 10 (1972): 209-231

(٥) انظر: المصطفى بنَّان، تحليل الأخطاء مُقاربة لسانية تطبيقية لتعلُّم اللغة العربية، (عمَّان: دار كنوز المعرفة، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م) ٣١.

(٦) انظر: العصيلي، اللغة المرحلية في دراسات المورفيم، ٣١٣.

(٧) انظر: أبو الرب، الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ٨٨.

(٨) انظر: Corder, Error Analysis, 67، و: Selinker, op.cit, 215,229، و: عبدالعزيز العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، مج ١٧، ع٣٣، (٢٠٠٥م): ٣٠٨، و: براون، مرجع سابق، ٣١٦.

(٩) انظر: يوسف عبدالفتاح وتشو يونغ، دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية الناطقين بالفارسية، ≪아랍어와 아랍문학 제 13 집 1 호(2009. 4)≫ (اللغة

ولهذا فقياس التطور اللغوي عند المتعلم لا يكفي فيه الاختبارات فحسب، بل لابد أن يتبع ذلك تحليل أخطائه؛ لمعرفة مستوى كفايته اللغوية، كما أن قياس أدائه يُظهر مدى تمكنه، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

١-٣ أنواع الأخطاء اللغوية في منهج تحليل الأخطاء

١-٣-١ أخطاء الكفاية والأداء

يستعمل محللو الأخطاء اللغوية مُصطلحي الغلط Mistake، والخطأ Error للدلالة على أخطاء المتعلم، ويُشير الغلط إلى أخطاء الأداء Performance، بينما يُشير الخطأ إلى أخطاء المقدرة والكفاية Competence(١٠).

الفرق بين الغلط والخطأ:

الغلط: خطأ في الأداء اللغوي ليس ناتجًا عن نقص في المقدرة، بل ينتج عن زلة اللسان، أو النسيان، ولذا يسهل على المتعلم التعرف عليه وتصحيحه(١١).

الخطأ: مخالفة متعلم اللغة الأجنبية قواعدها لأسباب تعود إلى نقص المعرفة، وتكثر الأخطاء في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وتَقِلّ كلما ازداد إلمامه بها(١٢).

١-٣-١-١ أخطاء الأداء اللغوي

يُقصد بأخطاء الأداء ما يصدر من المتعلم من أغلاط، وزلات لسان يُمكن وقوعها عادة من أبناء اللغة الأم، وقد تتعلق بالأسباب النفسية، والفسيولوجية، كالإرهاق، أو تتعلق بشخصية المتعلم، كأن يكون جريئًا أو انطوائيًا(١٣)، وهذه الأخطاء يكون لدى المتعلم القدرة على إدراكها، ولذا ليست هي المقصودة في منهج تحليل الأخطاء، وإنما يعتني المنهج بالأسباب المؤثرة على كفاية المتعلم اللغوية.

العربية والأدب العربي، العدد ١٣، أبريل ٢٠٠٩م) ١٥٥-١٥٦، و: خرما وحجاج، مرجع سابق،٩٤، و: محمود صيني وإسحاق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (الرياض: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، ١٣٩، ١٦١، و: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي: تحليل الأخطاء، (القاهرة: دار الآفاق العربية ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ١١، و: بنان، مرجع سابق، ٣١.

(١٠) انظر: S.P Corder, The Significance of Learner's Error, IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (1967): 166-167

(١١) انظر: جميلة أبو مغنم وسهى نعجة، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللُّغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد١٩، العدد ١٠(٢٠١٢م): ١٧٥-١٧٦.

(١٢) انظر: المرجع السابق، ١٧٥.

(١٣) انظر: الراجحي، مرجع سابق،٥٠، و: خرما وحجاج، مرجع سابق،١٠٢

١-٣-١-٢ أخطاء المقدرة والكفاية اللغوية

الأخطاء التي ترجع إلى نقص المعرفة، أو جهل بالنظام اللغوي للغة الهدف(١٤)، وقد لا يستطيع المتعلم اكتشافها، ولا تصدر عن أبناء اللغة الهدف غالبًا؛ لتمكنهم من اكتساب التراكيب منذ الصغر، وهذه الأخطاء هي محل الدراسة في منهج تحليل الأخطاء.

مصادر أخطاء المقدرة والكفاية

أولاً- أخطاء التداخل اللغوي Interlingual

ويُقصد بها أخطاء التداخل اللغوي بين اللغة الأم، واللغة الهدف Interlingual، أو نقل الخبرة من اللغة الأم Transfer of Experience(١٥)، وتعني أنَّ اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية الجديدة لا يتم بمعزل عن المهارات اللغوية التي سبق أن اكتسبها من لُغته الأم، فهو يتأثر بإسقاط قواعد اللغة الأم على قواعد اللغة الهدف، فينشأ عن ذلك تداخل لُغوي لدى المتعلم، وعادةً يظهر النقل اللغوي في المستوى المبتدئ؛ لضعف رصيد المتعلم في اللغة الهدف(١٦).

ثانيًا- الأخطاء داخل اللغة الهدف Intralingual

الأخطاء التي تظهر أثناء تعلُّم اللغة الأجنبية، وتبين الخصائص العامة للمتعلم عند محاولته اكتساب اللغة، وتنشأ لوجود خلط لدى المتعلم حول القواعد النحوية Grammatical rules، وقد تكون ناشئة عن التطور اللغوي عند المتعلم Developmental Error، والذي يكون فيه قادرًا على إنتاج لغة مبنية على افتراضات من تجربته في تعلُّم اللغة الثانية، قد تكون خاطئة أو صائبة(١٧)، وهي أحد الأخطاء التالية:

---

(١٤) انظر: الراجحي، مرجع سابق، ٥٠.

(١٥) انظر: Politzer.R, Ramirez.A.G, An error analysis of spoken English, Language learning, vol 23 (1973): 58 و: زهران، مرجع سابق، ١٧.

(١٦) انظر: عوني صبحي الفاعوري، أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٥، العدد ٨١، ٥١، و: بنان، مرجع سابق، ٣٣،٣٤.

(١٧) انظر: Politzer.R, Ramirez, op.cit, 58، و: Jack Richards, A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, English Language Teachhing, Vol.3 (1971): 206

أ- المبالغة في التعميم

أي نقل خبرة سابقة إلى حالات جديدة، فتُطبق قاعدة بِنْيَة سابقة على بِنْيَة جديدة تختلف قاعدتها[١٨]، ويكثر التعميم في المستوى المتقدم، على العكس من نقل الخبرة من اللغة الأم الذي يكثر في المستوى المبتدئ[١٩]، وقد يعود هذا إلى اعتماد المتعلم في المرحلة المتقدمة على الاستنباط مما لديه من القواعد، كالتعميم، نحو: "الجدة" بزيادة "أل" التعريف إلى كلمة "جدة"، قياسًا على الكلمات التي تحتاج إلى أداة التعريف مثل: "الرياض".

ومن الأسباب المؤدية إلى التعميم تجنب الحشو، فيتفادى المتعلم بعض العناصر الجديدة، ويختصر الجملة بإدراجها ضمن قاعدة سابقة، كما أن بعض أساليب التدريس تزيد من ظاهرة المبالغة في التعميم، كتدريبات الأنماط[٢٠]، ومن أمثلة تجنب الحشو، إهمال الروابط، كحروف الجر؛ لعدم إلمام المتعلم بمعاني تلك الروابط، ومن أمثلة الأنماط تدريبات التحويل من المفرد إلى الجمع، كأن يلجأ المتعلم إلى تعميم قاعدة جمع المذكر السالم على مفردات تُجمع جمعَ تكسير.

ب- الجهل بقيود تطبيق القاعدة

ويعني عدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القواعد فيتم تطبيق القاعدة في غير محلها، وهذا ينتج عن حفظ القاعدة دون فهمها[٢١]، كأخطاء الإعراب برفع ما يلزم نصبه، أو العكس.

ج - التطبيق الناقص، أو الخاطئ للقواعد

إنتاج أساليب غير صحيحة دلاليًا؛ لعدم إدراك المتعلم للأداء اللغوي الصحيح، كاستعمال صيغة الخبر ويُراد منها السؤال[٢٢]، أو زيادة حرف الجر، نحو: "حتى أستطيع في نشر الدين".

د - أخطاء التطور اللغوي

الأخطاء الناتجة عن الافتراضات الخاطئة، أو القياس الخاطئ على قاعدة سابقة، وتعني محاولة المتعلم بناء افتراضات حول قواعد اللغة التي تعلمها محاولاً القياس

---

(١٨) انظر: Richards, op.cit, 206 .

(١٩) انظر: B Taylor, The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL, Language learning, vol,25 (1975): 85-86.

(٢٠) انظر: Richards, op.cit, 207 .

(٢١) انظر: المرجع السابق، ٢٠٨.

(٢٢) انظر: المرجع السابق، ٢٠٩.

عليها[٢٣]، فكما أن المتعلم يقيس على اللغة الأم في المستويات الأولى، فإنه في المراحل المتقدمة يستعمل القياس على قواعد اللغة الهدف[٢٤]،كالخلط بين استعمال صيغة (يرغب في) بمعنى يحرص على الشيء، وصيغة (يرغب عن) بمعنى يتركه متعمدًا[٢٥]، وقد يكون القياس الخاطئ بسبب عدم التدرج في موضوعات المنهج، أو بسبب طريقة غير مناسبة لعرض المادة العلمية في قاعة الدرس[٢٦]،وهكذا يجد المتعلم في تشابه القواعد مساحةً لافتراض الأمثلة، والتي قد تكون صائبة أو خاطئة، لكنها تُشير إلى النمو اللُّغوي لديه.

ثالثًا- الأخطاء المتعلقة ببنية اللغة الهدف

وتنشأ لاختصاص اللغة الهدف ببعض القواعد، والاستثناءات، أو تكون ناشئة عن عدم إمكانية القياس Nonstandard في اللغة الثانية[٢٧]، ما يُمثل صعوبة يُواجهها المُتعلم نتيجةً لتداخل هذه القواعد أثناء دراستها، كعدم تفريق المتعلم بين المذكر والمؤنث المَجازيين، والخلط بين التاء المربوطة، والهاء المربوطة؛ لما بينهما من تشابه في الرسم، كما قد تنفرد اللغة بقواعد متشعبة لموضوع واحد، كقواعد العدد، وتنوعها في الإفراد والتثنية والجمع، وهناك بعض القضايا التي تختص بها اللغة العربية، كالاشتقاق، والميزان الصرفي، والإعراب، وحرية الرتبة، والأوزان التي لا يستطيع المتعلم القياس عليها، كالأوزان السماعية في مصادر الأفعال[٢٨].

---

(٢٣) انظر: المرجع السابق، ٢٠٦..

(٢٤) انظر: خرما وحجاج، مرجع سابق، ٩٨.

(٢٥) انظر: أبو الرب، الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ١٠١.

(٢٦) انظر: Richards, op.cit, 210-211.

(٢٧) انظر: عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة: مركز بحوث اللغة العربية وآدابها- جامعة أم القرى، ١٤٢٣هـ) ٢١٨ - ٢٢٠، ٢٢٣ - ٢٢٦، و: Politzer.R, Ramirez, op.cit, 58.

(٢٨) انظر: عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢١٨ - ٢٢٠، ٢٢٣ - ٢٢٦، و: الفاعوري، مرجع سابق،٩٠-٩١، و: جاسم علي جاسم، الأخطاء التحريرية في بعض قضايا العدد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ١٠، العدد ٣، (١٤٣٥هـ/ ٢٠٠١٤م): ١٠٦، و: السلمي، مرجع سابق، ٨٩٤.

رابعًا- الأخطاء المتعلقة بالعملية التعليمية

وهي الأخطاء المتعلقة بالمناهج، أو استراتيجيات التدريس، أو البيئة التعليمية[٢٩]، فليست مصادر الأخطاء من اللغة الأم، أو اللغة الهدف فحسب، ولكنها تتجاوزها إلى أخطاء تتعلق بالمناهج، ومرونتها، والمادة التعليمية، وطريقة عرض الكتاب، واهتمامه بالمسائل التطبيقية الحيوية في اللغة، وعدد الطلاب، وإتقان المعلم للغة العربية، ووعيه بمهارات التعليم، وعدد الساعات، والمعامل اللغوية، وطرق التدريس، وتطبيقات النظريات الحديثة، والبيئة التعليمية التي تُساهم في تنمية المهارات اللغوية، كل هذه العوامل تؤثر على دافعية المتعلمين، ويؤدي عدم الاهتمام بها إلى نتائج سلبية عليهم، وربما تُثني رغبتهم عن دراسة اللغة[٣٠].

١-٣-٢ أخطاء الاتصال اللغوي

يُعدُّ الاتصال اللغوي أول الأهداف التي يسعى المتعلم لتحقيقها، وقد يكون الخطأ وحيدًا لكنه جوهريٌ يسبب إعاقة الاتصال، بينما قد تكون الأخطاء متعددة، لكنها ثانوية لا تؤثر سلبًا على إيصال الرسالة[٣١].

وعلى هذا الأساس تُقسم الأخطاء من حيث تأثيرها في الاتصال إلى أخطاء كلية تُسبب إعاقة الاتصال اللغوي، وأخطاء جزئية يُمكن تحقيق الاتصال اللغوي مع وجودها، وقد لا يُلتَفت كثيرًا في البدايات إلى الأخطاء الجزئية، وإنما يكون التركيز على تجاوز الأخطاء الكلية فقط؛ لأن تحقيق الاتصال الصحيح غاية ما يهدف إليه المتعلم المبتدئ، ولذا فإن التخلص من الأخطاء الكلية ضرورة في بداية التعلم؛ للتمكن من تحقيق الاتصال اللغوي، وبعد تقدم المتعلم في اللغة، وتمكنه من الاتصال يهتم بتجاوز الأخطاء الجزئية؛ لأن هدفه عندئذ هو تحقيق الأداء اللغوي الصحيح[٣٢].

---

(٢٩) انظر: جمعان بن ناجي السلمي، التذكير والتأنيث دراسة في الأخطاء اللُّغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد ١٣، العدد٢١ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م): ٨٩٤، و: خرما وحجاج، مرجع سابق، ١٠٢.

(٣٠) انظر: الفاعوري، مرجع سابق، ٩٢-٩٤، و: خرما وحجاج، مرجع سابق، ١٠٢، و: حسن عبد المقصود، تحليل الأخطاء اللغوية عند دارسي اللغة العربية بجامعة بروناي، مجلة علوم اللغة، المجلد السادس، العدد٢، (٢٠٠٣م): ٢٧٣، ٢٤٧- ٢٤٨.

(٣١) انظر: Burt, Marina k. Burt, Error Analysis in the Adult EFL Classroom, TESOL quarterly, Vol. 9 (1975): 54

(٣٢) انظر: Burt, op.cit, 58 و: صيني والأمين، مرجع سابق، ١٦٠-١٦١.

١-٣-٢-١ الأخطاء الكلية

هي التي يُعيق وجودها الاتصال اللغوي؛ لأنها تؤثر على تركيب الجملة، فلا يتمكن المُتلقي من فهم الرسالة، وذلك كالإخلال بترتيب الجملة، والتعثر في استخدام أدوات الربط(٣٣)، ومن الأمور التي تساعد المتعلم على تجاوز الأخطاء الكلية تصميم المناهج بناءً على إعطاء الجمل المركبة اهتمامًا منذ البداية كالجملة المشتملة على العطف، وأدوات الربط، والاستثناء، بدلاً من الاقتصار على الجمل البسيطة، ويجب الاهتمام بتحديد الأخطاء الكلية منذ البداية؛ لمراعاة ذلك في ترتيب المادة العلمية، وكيفية تقديمها للمتعلم(٣٤).

ومن المهم جدًا تصحيح الأخطاء الكلية منذ البداية، لكن ينبغي ألا يغلب تصحيح الأخطاء على تعزيز ما يقدمه المتعلم من أساليب صحيحة، بل لابد من تشجيعه، والتركيز على أخطاء محدودة إلى أن يتمكن منها(٣٥).

١-٣-٢-٢ الأخطاء الجزئية

هي الأخطاء التي لا تُعيق الاتصال اللغوي، بل يمكن للمتلقي فهم الرسالة مع وجودها، ولكنها تؤثر على أحد أجزاء الجملة، كاستخدام ضمير المذكر أو المؤنث مكان الآخر(٣٦)، والتخلص من الأخطاء الجزئية لا يُعدُّ ضروريًا في بداية التعلم؛ لأنها لا تُؤثر على الاتصال اللغوي، لكن في المستويات المتقدمة لابد من العناية بها؛ لتحقيق الصحة اللغوية كما ينبغي(٣٧).

١-٣-٣ أخطاء المستويات اللغوية(٣٨)

١-٣-٣-١ الخطأ في المستوى الإملائي

مخالفة قواعد الرسم الإملائي، كأخطاء همزة القطع، والإعجام، وقواعد الهمزات، والصوائت القصيرة والطويلة(٣٩).

---

(٣٣) انظر: Burt, op.cit, 56

(٣٤) انظر: المرجع السابق، ٦٢.

(٣٥) انظر: خرما وحجاج، مرجع سابق، ص١٠٣

(٣٦) انظر: Burt, op.cit, 57

(٣٧) انظر: صيني والأمين، مرجع سابق، ١٦٠-١٦١.

(٣٨) انظر: بنان، مرجع سابق،٤٩.

(٣٩) انظر: محمد أبو الرب، تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٤، العدد ٢(٢٠٠٧م): ٧-١٠.

١-٣-٣-٢ الخطأ في المستوى البنائي

مخالفة القواعد الصرفية، كالخطأ في صياغة بنية الكلمة بالزيادة أو النقص، أو الخطأ في ما يلحق بنيتها من سوابق ولواحق، أو الخطأ في الإعلال، أو الإبدال، أو الإدغام(٤٠).

١-٣-٣-٣ الخطأ في المستوى التركيبي

مخالفة القواعد النحوية، كاختيار عنصر تركيبي غير ملائم، أو نقص عنصر ضروري، أو إساءة تركيب مكونات الجملة(٤١).

١-٣-٣-٤ الخطأ في المستوى الدلالي

استعمال الكلمة أو الجملة في سياق يخل بالمعنى المتعارف عليه في اصطلاح التخاطب، مثل: "ومن استثنائي صليت صلاة الاستخارة"، أي: "من حيرتي"، ومثل: "نعمة من الله لا تُغلق"، أي: "فضل الله كبير".

١-٣-٤ أنواع الأخطاء من حيث بناء الجملة، أو بنية الكلمة

وتكون بالزيادة لأحد عناصر الجملة، أو أحد حروف الكلمة، أو النقصان، أو الاستبدال، أو تغيير الترتيب، وتجري هذه الأنواع على جميع المستويات اللغوية الإملائية، والبنائية، والتركيبية، والدلالية(٤٢).

١-٤ مراحل تحليل الأخطاء

١-٤-١ جمع المادة

تجمع المعلومات من المتعلمين بالطريقة الشفوية أو الكتابية، عن طريق كتابة موضوع، أو عمل اختبار، أو تُؤخذ مُشافهة من المُتعلمين(٤٣).

١-٤-٢ التعرف على الأخطاء وتحديدها

يتم تحديد الأخطاء المنتظمة، التي لها صفة الشيوع، والتي يعكس تكرارها خصائص اكتساب اللغة لدى المتعلمين، وتكون أخطاء في القدرة والكفاية، وليست أخطاء في الأداء(٤٤).

---

(٤٠) انظر: أبو مغنم ونعجة، مرجع سابق، ١٨١.

(٤١) انظر: بنان، مرجع سابق،٤٧.

(٤٢) انظر: Corder, Error Analysis, 36.

(٤٣) انظر: جاسم علي جاسم وعثمان عبدالله النجران، تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية: خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق، المجلد الثاني، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣) ١٠-١٢.

(٤٤) انظر: الراجحي، مرجع سابق، ٥١، و: Richards, op.cit, 205 .

١-٤-٣ وصف الخطأ

بيان أوجه الاختلاف بين قواعد اللغة الهدف واللغة التي ينتجها المتعلمين من خلال ما تم جمعه من المادة العلمية التي تجرى عليها دراسة أخطائهم(٤٥).

١-٤-٤ تصنيف الخطأ

يُقصد بتصنيف الخطأ عزْوِه إلى الفئة التي ينتمي إليها، سواءً كانت أخطاء المستويات اللغوية، أو الأخطاء الاتصالية(٤٦)، أو أخطاء الكفاية، والأداء، أو أخطاء الزيادة والنقص في البنية.

١-٤-٥ تفسير الخطأ

يبين تفسير الأخطاء الأسباب التي أدت إلى وقوع المتعلم في الأخطاء، كالنقل من اللغة الأم، أو تداخل القواعد عند المتعلم، وعدم تمكنه منها، أو إلى العملية التعليمية(٤٧).

١-٤-٦ التقويم والمعالجة

بعد النظر إلى مصادر الأخطاء وأسبابها يتم تحديد كيفية معالجتها، بتحديد الأساليب المناسبة للتدريس، وإعداد المناهج التي تعتني بموضوعات تتوافق مع احتياجات المتعلمين، وتتعلق بالصعوبات التي يواجهونها.

كما يجدر الاهتمام بالبيئة التعليمية والحرص على أن يكون المعلمون من أبناء اللغة الهدف، أو انتقال المتعلم للدراسة في بلدانهم؛ ليُساعد ذلك في سرعة اكتساب اللغة(٤٨)، وإن كانت الصعوبات ناشئة عن قواعد اللغة الهدف فيتم معالجتها بالإكثار من التدريبات حولها، والعمل على معاجم صغيرة للمتعلمين(٤٩)، ورسم استراتيجيات تعليمية على أساس ما تختص به اللغة الهدف من ظواهر لُغوية خاصة؛ للتركيز على ما يُمكن أن يُسبب صعوبة للمتعلم(٥٠).

٢- الدراسة التطبيقية

٢-١ عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من سبع عشرة طالبة يُمثلن جميع طالبات المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى من العام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧ه، وتتراوح أعمارهن بين التاسعة عشرة، والثالثة والثلاثين، وهنَّ من بلدان متعددة، وتختلف اللغة الأم لديهن.

---

(٤٥) انظر: صيني والأمين، مرجع سابق، ١٤٥- ١٤٦.

(٤٦) انظر: جاسم والنجران، مرجع سابق، ٨.

(٤٧) انظر: صيني والأمين، مرجع سابق، ١٤٧، الراجحي، مرجع سابق،٥٤.

(٤٨) انظر: عبد المقصود، مرجع سابق، ٢٤٧، ٢٧٣.

(٤٩) انظر: السلمي، مصدر سابق، ٨٩٥.

(٥٠) انظر: زهران، مرجع سابق، ٧٠.

٢-٢ أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في الاختبار الكتابي الإنشائي، وجُمِعت المعلومات على المنهج العرضي، الذي يتطلب جمع المادة المكتوبة في زمن محدد؛ لقياس الكفاية الكتابية لدى المتعلمات، ومعرفة مدى تمكنهن من تحقيق الاتصال الكتابي، وكان الموضوع الإنشائي بعنوان "رحلتي إلى مكة"، وقد كُلِّفْنَ بكتابة قطعة إنشائية دون تحضير سابق، في زمن مقداره ساعة وعشرون دقيقة، تحدَّثْنَ فيها عن تجربتهنَّ مع اللغة العربية قبل الالتحاق بالمعهد، وبعد انتظامهنَّ للدراسة فيه، ومدى ما استطَعْنَ تحقيقه من التحصيل العلمي، ثم حُلِّلت الأخطاء الكتابية في المستويات اللغوية، الإملائية، والبنائية، والتركيبية، والدلالية في ضوء منهج تحليل الأخطاء، وذلك بوصفها، وتصنيفها بعد جمعها، ثم تفسيرها، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها، وقد رُصِدَت أخطاء الطالبات على النحو الآتي:

المستوى اللغوي	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء في كل مستوى إلى مجموع الأخطاء (٩٩٢ خطأ)	نسبة الأخطاء في كل مستوى إلى مجموع الكلمات (٣٩٧٩ كلمة)
المستوى الإملائي	٢٢٥	% ٢٢,٦٨	% ٥,٦٥
المستوى البنائي	١٦٠	% ١٦,١٢	% ٤,٠٢
المستوى التركيبي	٣٣٩	% ٣٤,١٧	% ٨,٥١
المستوى الدلالي	٢٦٨	% ٢٧,٠١	% ٦,٧٣
مجموع الأخطاء الكتابية	**٩٩٢ خطأً**		**% ٢٤,٩٣**

ثم رُصدت جميع الأخطاء الكتابية في جداول تُبين وصف الأخطاء وتصنيفها ضمن المستويات اللغوية، وبيان نسبة وقوعها في كل قاعدة من القواعد.

٢-٣ النتائج

١- بلغ مجموع الأخطاء الكتابية تسعمائة واثنين وتسعين خطأً (٩٩٢)، من بين ثلاثة آلاف وتسعمائة وتسع وسبعين كلمة (٣٩٧٩)، ما يُعادل نسبة ٢٤,٩٣% من مجموع الكلمات، ما يعني أن نسبة ٧٥,٠٧% من إنشاء عينة البحث كان صحيح التراكيب، ويصب في كفة الصواب بعد أن أمضين عامين دراسيين في المعهد، وهذا يُشير إلى أن مخرجات المواد التعليمية في المعهد ساهمت في تجويد كفاءتهن الكتابية، فأنتجن لغة تتسم بالبساطة، وتستطيع الإفصاح عن الدلالة المقصودة.

٢- قد تكثر الأخطاء في أحد المستويات ولكنها لا تؤثر على الاتصال اللغوي، بينما تقل الأخطاء في مستوًى آخر وتكون مؤثرة في فهم المعنى، فالأخطاء التركيبية والإملائية لدى المتعلمات أكثر من الأخطاء البنائية، لكنها تؤثر جزئيًا في الاتصال اللغوي، ولا يتعذَّر معها فهم المقصود غالبًا، بينما الأخطاء البنائية تُمثل أخطاءً كلية

تؤثر في الاتصال اللغوي؛ لأنَّ استعمال مشتقٍ بدلاً من آخر يُؤثر في الدلالة المقصودة، ويُغير المعنى.

٣- أسباب الأخطاء في المستوى الإملائي تتمثل في أمرين أولهما الأخطاء الصوتية، وثانيهما أخطاء تعود إلى الجهل ببعض القواعد، نحو قواعد ضبط الكلمات، ومواضع همزتي القطع والوصل.

٤- أسباب الأخطاء في المستوى البنائي تتمثل في مواجهة المتعلمة لنظام لُغوي تتغير فيه بنية الكلمات تبعًا لقواعد الاشتقاق، وهذا الأمر يختلف عن كثير من أنظمة اللغات الأخرى، ما يُسبب نقص الإلمام بالمعاني الوظيفية للمشتقات.

٥- أسباب الأخطاء في المستوى التركيبي تعود إلى نقص التدريب، وقلة الممارسة، وتتمثل أحيانًا في نقص الكفاية اللغوية لبعض القواعد كالخلط بين التركيب الوصفي والتركيب الإضافي، وعدم التفريق بين المذكر والمؤنث المجازيين، وعدم تمييز الأعلام أحيانًا، ونقص الإلمام ببعض القواعد التركيبية، نحو قواعد العدد والإعراب.

٦- أسباب الأخطاء في المستوى الدلالي تتمثل في ضعف توظيف الحصيلة اللغوية المكتسبة في الأداء الإنتاجي ضَعْفًا لا يتلاءم مع تعدد مصادر الثروة اللغوية الموجودة في مقررات المعهد، كما أن الأخطاء الدلالية تُشير إلى تفاوت مستوى الكفاية الاستقبالية لدى المتعلمات.

٧- تختلف معالجة كل مستوى بحسب ما يظهر من تحقق المستويات المعرفية لدى المتعلمات، فالأخطاء في القواعد البنائية تُشير إلى أن تحقيق المستويات المعرفية الدنيا والعليا بحاجة إلى مزيد عناية؛ للتمكن من فهم تصاريف الكلمات، وهذا يتطلب إضافة موضوعات الاشتقاق في المقررات، بينما في المستوى التركيبي يظهر تحقق مستويي التذكر والفهم مع تفاوت في المستويات المعرفية العليا المتعلقة بالتطبيق والتحليل، ما يتطلب تكثيف التدريبات على القواعد المكتسبة، أما القواعد الإملائية يشير تحليلها إلى تمكن المتعلمات غالبًا من قواعد الإملاء.

٨- تعود أخطاء المستوى المتقدم غالبًا إلى الخلط بين القواعد، وليس إلى محاكاة اللغة الأم، وقد دل على هذا عدة أمور:

أ- نوع الأخطاء في القواعد التركيبية الواردة في الإنتاج الإنشائي لعينة الدراسة[٥١].

(٥١) مثل الخطأ في تعريف التركيب الإضافي، أو التذكير والتأنيث المجازيين عند طالبات المستوى المتقدم، بينما تتجاوز المتعلمات في هذا المستوى الخطأ في التذكير والتأنيث الحقيقيين، وتعريف الكلمات المفردة؛ لتمكنهن من استيعاب قواعدهما، أما في المستوى المبتدئ قد تُخطئ المتعلمة باستعمال التذكير دون التأنيث اعتمادًا على ما عهدته في لغتها الأم، أو تُخطئ في

ب- تمكن المتعلمات غالبًا من اكتشاف كثير من الأخطاء وتصويبها، ما يعني تجاوز المتعلمة مرحلة مجرد القياس إلى مرحلة التحليل والتطبيق(٥٢).
ت- اشتراك متعلمات يتحدثْنَ لُغات مختلفة في الأخطاءنفسها.
ث- قلة عدد الأخطاء الصادرة عن النقل اللغوي بجانب الأخطاء الناتجة عن خلط المتعلمات بين قواعد اللغة الهدف، فالأخطاء التي تنتج عادة عن النقل اللغوي كاختلاف رتبة الصفة والموصوف، أو رتبة المتضايفين، وترتيب الجمل ترتيبًا خاطئًا أقل من الأخطاء البنائية والتركيبية المتعلقة بالقواعد، ما يُشير إلى ضعف النقل من اللغة الأم في المستوى المتقدم؛ لانشغال المتعلمة بقواعد اللغة الهدف، وهي تبعًا لنموها اللغوي تستعمل القياس على قواعد اللغة الهدف بدلا من القياس على قواعد اللغة الأم، فالنقل اللغوي استراتيجية تلجأ إليها المتعلمة بحسب ما لديها من مخزون لغوي عن القواعد، فعند عدم إلمامها باللغة الهدف تملأ المساحة الخالية لديها بما عهدته من قواعد لغتها الأم، ثم إذا اكتسبت قواعد اللغة الهدف لم تَعُد تلجأ إلى قواعد اللغة الأم.
٩- تفاوت العناية بالمستويات اللغوية في مقررات المعهد، حيث يظهر أن العناية بالمستوى الإملائي أكثر من المستويات الأخرى، بينما المستوى البنائي الأقل عناية من بين المستويات.

٢-٤ التوصيات

١- إدراج مادة علمية تتعلق بالمشتقات ضمن مقرر معهد جامعة أم القرى.
٢- ينبغي العناية بالحقل الاشتقاقي بجانب الحقل الموضوعي عند دراسة المفردات المعجمية؛ للحد من الخلط بين المشتقات، وللتمكن من التفريق بين المعاني الوظيفية لها.
٣- أن يعتني مُعدُّو المقررات في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالقضايا التركيبية التي يشيع فيها الخطأ عند المتعلمات، كالتعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، وتكون لها الصدارة عند إعداد موضوعات المنهج الدراسي.
٤- أن يسعى القائمون على المعهد إلى توفير المعاجم التي تُلبي الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين باللغات الأخرى، كمعاجم الأعلام، والمعاجم التعليمية.

استعمال التعريف والتنكير في الكلمات المفردة؛ لأنها لم تألف التعريف في لغتها الأم، أو ربما تكون أساليب التعريف تختلف عما عهدته في لغتها.
(٥٢) سألت الباحثة مجموعة من المتعلمات يتحدثن لغات مختلفة عن بعض أخطائهن فاستطعن تصويبها، وأَشَرْنَ إلى أن الخلط بين القواعد يقع لكثرتها بجانب قلة مؤلفات التدريب والتمارين.

٥- أن تشتمل مكتبة المعهد على الوسائل السمعية والبصرية لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى لتنمية المستوى الدلالي.
٦- توفير المعامل اللغوية في المعهد للمساهمة في تعليم الأصوات.

المراجع:

١- أبو الرب، محمد (٢٠٠٥م) الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، عمَّان: دار وائل.

٢- أبو الرب، محمد (٢٠٠٧) تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٤، العدد ٢: ٢٦٥- ٢٧٨.

٣- أبو مغنم، جميلة ونعجة، سهى (٢٠١٢م) تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللُّغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد١٩، العدد ١٠: ١٦٧-٢١٩.

٤- براون، دوجلاس (١٤١٤هـ = ١٩٩٤م) مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد، وعيد الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥- بنَّان، المصطفى (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م) تحليل الأخطاء مُقاربة لسانية تطبيقية لتعلُّم اللغة العربية، عمَّان: دار كنوز المعرفة.

٦- جاسم، جاسم علي (١٤٣٥هـ/ ٢٠٠١٤م) الأخطاء التحريرية في بعض قضايا العدد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ١٠، العدد ٣: ٨١- ١١٨.

٧- جاسم، جاسم علي والنجران، عثمان عبد الله (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣) تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية: خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق، المجلد الثاني: ٦٦-٩٦. https://www.academia.edu/7126927/

٨- خرما، نايف وحجاج، علي (١٩٨٨م) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: عالم المعرفة.

٩- الراجحي، عبده (١٩٩٥) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٠- زهران، البدراوي (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م) علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي: تحليل الأخطاء، القاهرة: دار الآفاق العربية.

١١- السلمي، جمعان بن ناجي (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م) التذكير والتأنيث دراسة في الأخطاء اللُّغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد١٣، العدد٢١: ٨٧٩- ٩٠١.

١٢- صيني، محمود والأمين، إسحاق (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود.

١٣- عبدالفتاح، يوسف ويونغ، تشو (٢٠٠٩م) دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية الناطقين بالفارسية، ≪아랍문학 아랍어와≫ 제 13 집 1 호 (2009. 4) (اللغة العربية والأدب العربي، العدد ١٣، أبريل ٢٠٠٩م) ١٤٩-١٨٣.
١٤- عبد المقصود، حسن (٢٠٠٣م) تحليل الأخطاء اللغوية عند دارسي اللغة العربية بجامعة بروناي، مجلة علوم اللغة، المجلد السادس، العدد٢: ٢٤٥-٢٨٠.
١٥- العصيلي، عبد العزيز(١٤٢٣هـ) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: مركز بحوث اللغة العربية وآدابها- جامعة أم القرى.
١٦- العصيلي، عبدالعزيز(٢٠٠٠م) علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية: دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٢٨.
١٧- العصيلي، عبد العزيز(٢٠٠٥م) اللغة المرحلية في دراسات المورفيم: عرض ونقد وتوجيه، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤٨.
١٨- العصيلي، عبدالعزيز(٢٠٠٥م) التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، مج ١٧، ع٣٣.
١٩- العناتي، وليد أحمد (١٩٩٧) تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمَّان.
٢٠- الفاعوري، عوني صبحي (٢٠١١م) أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجلد ٣٥، العدد ٨١: ٤٣- ٩٦.
https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001337902

المراجع الأجنبية:

1- B Taylor, (1975) The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL, Language learning, Vol,25: 73-107.
2- Burt, Marina K (1975) Error Analysis in the Adult EFL Classroom, TESOL quarterly/ Teachers of English to Speakers of Other Languages, No.1, Vol. 9: 53-63.
3- Larry Selinker, (1972) Interlanguage, IRAL, International review of applied linguistics, Vol 10: 209-231.
4- Politzer.R, Ramirez.A.G, (1973) An error analysis of spoken English, Language learning, vol 23: 39-62.

5- Richards, Jack (1971) A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, English Language Teachhing, No.25, Vol.3: 204-219.
6- Corder, S.P.(1981) Error Analysis and interlanguage, Oxford: Oxford University Press.
7- S.P Corder, (1967) The Significance of Learner's Error, IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching: Vol.3:161-170.