T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك في كلّيّات العلوم الإسلاميّة/الإلهيّات (جامعة ماردين آرتقلو كلّيّة العلوم الإسلاميّة أنموذجًا)

İSLAMİ İLİMLER/İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN İMLÂ HATALARININ TAHLİLİ (MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Nader EDELBI

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Halil AKÇAY

Mardin 2019

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك في كلّيّات العلوم الإسلاميّة/الإلهيّات (جامعة ماردين آرتقلو كلّيّة العلوم الإسلاميّة أنموذجًا)

İSLAMİ İLİMLER/İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN İMLÂ HATALARININ TAHLİLİ (MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Nader EDELBI

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Halil AKÇAY

Mardin 2019

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün **Temel İslam Bilimleri** Anabilim Dalı **17800029** numaralı öğrencisi **Nader EDELBI**'nin hazırladığı "**İslâmî İlimler/İlahiyat Fakültelerinde Türk Öğrencilerinin İmlâ Hatalarının Tahlili (Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği).** تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات–جامعة ماردين آرتقلو (كلية العلوم الإسلامية أنموذجا)" başlıklı Tezli Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/06/2019 Salı günü saat 10:00'da yapılmış, tezin onayına ~~oy çokluğu~~/oybirliğiyle karar verilmiştir.

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Halil AKÇAY

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Faruk KAZAN

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hamit SALİHOĞLU

ONAY:
Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……/…../20.. tarih ve ……/…… sayılı kararı ile onaylanmıştır.

…../…./20..
Enstitü Müdürü
……

المقدّمة

الحمد لله عدد ما غرّدت الأطيار على الأشجار، والحمد لله عدد ما لمع في السماء من أقمار، وصلّ اللهمّ على نبيّنا وقائدنا وقدوتنا وسيّدنا وحبيبنا محمّد بن عبد الله صلّى الله عليه وعلى آله وسلّم ما ذكره الذاكرون الأبرار، وما تعاقب الليل والنهار، وعلى صحبه الأخيار وأتباعه الأطهار. وبعد:

تُعدّ الكتابة الوسيلة الأساسيّة للتعليم في المدارس، وذلك للأهمّيّة الكبيرة للكتابة الصحيحة حيث إنّه "بقدر ما يكون في الكتابة من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل يكون القارئ متمكّنًا من فهم ما هو مكتوب مطمئنًّا إليه، وإنّ سوء الكتابة يضيّع دلالات المعاني، ويطمس معالم الأفكار"[1] ويفسد المعنى" ويشوّه الكتابة ويعيق الفهم، كما أنّ الأخطاء الإملائيّة تدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه"[2] وتشير إلى خلل لغويّ عند صاحبها مهما كانت لغته العلميّة عميقة؛ ولذلك ظهرت كثير من الدراسات الّتي تتتبّع الأخطاء الكتابيّة سواء في الكتب أم الصحف والمجلّات لتنبّه إلى الخطأ وتصوّبه.

ومع الإقبال الكبير على تعلّم اللغة العربيّة من قبل الناطقين بغيرها لأسباب كثيرة على رأسها الأسباب الدينيّة بدأت تظهر مشكلة الأخطاء الكتابيّة بشكل أوضح ولاسيّما الأخطاء الإملائيّة حيث لقي متعلّمو العربيّة من الناطقين بغيرها صعوبات كبيرة في تعلّم اللغة العربيّة كان أبرزها الأخطاء الإملائيّة، وبناء على ما سبق كانت هذه الدراسة (تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك في كلّيّات العلوم الإسلاميّة – جامعة ماردين آرتقلو كلّيّة العلوم الإسلاميّة أنموذجًا) الّتي جاءت تلبية لحاجة ملحّة عاينها الباحث عند طلّابه الأتراك في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو وذلك أنّ المتعلّمين يرتكبون كثيرًا من الأخطاء الإملائيّة، والمدرّسون يعانون من هذه المشكلة، ولاسيّما في الامتحان إذ إنّ الدراسة في هذه الكلّيّة باللغة العربيّة بشكل كامل في سنوات الجامعة كلّها، ومن هنا يعاني المدرّسون من عدم فهم أجوبة الطلّاب بسبب كثرة الأخطاء الكتابيّة. فوجد الباحث أنّه من الضروريّ إجراء دراسة علميّة يتمّ فيها إحصاء الأخطاء الإملائيّة، ومعرفة أنواعها وتأثيرها على الفهم ثمّ تحديد أسبابها ومحاولة إيجاد حلول ناجعة لها.

---

[1] محمود شاكر سعيد، **المرشد في الإملاء**، ط1، الإصدار4، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع 2008، ص. 5.

[2] ياسر عوض داخل العوفيّ، **الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تكتب ولا تنطق والّتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1435هـ، ص. 11.

وكانت عيّنة الدراسة خمسين طالبًا وطالبة من الأتراك، وأمّا الأداة فكانت اثنتين وأربعين فقرة مختارة ممّا كتبه طلّاب العيّنة على مدى خمس سنوات دراسيّة، أُخذت هذه الفقرات من أرشيف الامتحانات في الكلّيّة الّتي يدرّس فيها الباحث، وكان ذلك بهدف أن تكون الأداة أكثر صدقًا وثباتًا للوصول إلى نتائج أكثر دقّة ويمكن الاعتماد عليها.

وحدّد الباحث أهدافه منذ البداية وهي تحديد أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب الأتراك، والوقوف على نسبة كلّ نوع منها، والمدّة الّتي يستمرّ وجودها عند الطلّاب، بالإضافة إلى معرفة تأثيرها على المعنى، وفي النهاية الوصول إلى أسباب الأخطاء الإملائيّة واقتراح العلاج المناسب لها.

والشكر الجزيل لمشرفي الدكتور خليل أقجاي الّذي تعجز كلمات الشكر والامتنان عن أداء حقّه بما قدّمه لي من توجيهاته السديدة وملاحظاته القيّمة الّتي كان لها الفضل الأوّل في إخراج هذه الدراسة العلميّة بهذه الصورة والحمد والشكر أوّلًا وآخرًا لله الّذي أعان الباحث على تحمّل أعباء هذا العمل. ثمّ الشكر لإدارة كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو الّتي منحتني الإذن على مدى سنة كاملة في أخذ الأوراق الامتحانيّة لقراءتها وتحليلها وإقامة دراستي عليها، وشجّعتني على إتمام هذه الدراسة.

ولا أنسى أن أشكر الأساتذة في لجنة المناقشة: الدكتور خليل أقجاي، والدكتور حامد صالح أوغلو، والدكتور فاروق قازان الّذين تكرّموا بمناقشة رسالتي وإبداء ملاحظاتهم القيّمة لإخراج هذه الرسالة بأبهى صورها.

وأخيرًا أهدي هذا العمل إلى أغلى من في الدنيا، أمّي وأبي الغاليين حفظهما الله وأطال في عمرهما. وإلى شريكة الدرب، ومالكة القلب، ومن كان لها حصّة في هذا العمل بتشجيعها، وتوفير الجوّ المناسب لإتمام هذا العمل زوجتي الغالية. وكذلك إلى البلد الّذي نشأت فيه وتعلّمت وأنهيت فيه دراستي الجامعيّة وكدت أنهي فيه دراسة الماجستير. وتركت فيه أهلي وأقربائي وأصدقائي وأحبابي وذكرياتي سوريا الجريحة. وأيضًا إلى البلد الّذي عشت فيه ستّ سنوات ومازلت، ومنحني الكثير، وأنهيت فيه دراسة الماجستير. ولقيت فيه أهلًا وإخوانًا وأنصارًا، وشعرت فيه بأنّي في بلدي الثاني تركيا الحبيبة. وإلى كلّيّات العلوم الإسلاميّة والإلهيّات في تركيا، وجميع معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وكلّ متعلّمي اللغة العربيّة ومحبّيها.

الفهرست

المقدّمة iii

الملخّص viii

ÖZET ix

ABSTRACT x

المدخل 1

1. الإطار النظريّ للدراسة 10

1.1. تحليل الأخطاء: 10

1.1.1. أهمّيّة تحليل الأخطاء: 10

2.1.1. المنهج التقليديّ عند العرب في تحليل الأخطاء: 10

3.1.1. منهج تحليل الأخطاء عند المحْدَثين: 11

2.1. الدراسات السابقة: 13

1.2.1. مناقشة الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحاليّة: 20

2. عرض نتائج الإحصائيّات والاستبانات ومناقشتها..... 26

1.2. إحصائيّات الأخطاء في الحروف 26

1.1.2. أخطاء الإعجام: 28

2.1.2. أخطاء سقوط أو زيادة الحرف:..... 35

3.1.2. أخطاء إبدال حرف بآخر: 41

4.1.2. أخطاء تبديل موقع الحرف:..... 48

2.2. إحصائيّات الـ التعريف:..... 53

1.2.2. أخطاء همزة ال التعريف: 56

2.2.2. أخطاء لام ال التعريف: 62

3.2. إحصائيّات التنوين: 69
1.3.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 71
2.3.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة: 71
3.3.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 72
4.3.2. تحليل نتائج الاستبانة: 73
4.2. إحصائيّات الألف: 76
1.4.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 78
2.4.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة: 79
3.4.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 79
4.4.2. تحليل نتائج الاستبانة: 81
5.2. إحصائيّات التاء: 82
1.5.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 84
2.5.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة: 85
3.5.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 85
4.5.2. تحليل نتائج الاستبانة: 87
1.6.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 92
3.6.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 93
4.6.2. تحليل نتائج الاستبانة: 95
7.2. إحصائيّات الهمزة المتوسّطة: 97
1.7.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 99
2.7.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة: 99
3.7.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 100

4.7.2. تحليل نتائج الاستبانة: 101
8.2. إحصائيّات الهمزة المتطرّفة: 103
1.8.2. عرض النتائج الإحصائيّة: 105
2.8.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة: 105
3.8.2. تحليل أمثلة الأخطاء: 106
4.8.2. تحليل نتائج الاستبانة: 108
الخاتمة 110
المصادر والمراجع 113
السيرة الذاتيّة 115

الملخّص

رسالة ماجستير

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك في كلّيّات العلوم الإسلاميّة/الإلهيّات

(جامعة ماردين آرتقلو كلّيّة العلوم الإسلاميّة أنموذجًا)

نادر إدليبيّ

جامعة ماردين آرتوقلو

معهد العلوم الاجتماعيّة

قسم العلوم الإسلاميّة

2019: 115 صفحة

حاول الباحث في هذه الدراسة تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك الذين يدرسون في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو في تركيا، حيث دُرِسَت الأخطاء الكتابيّة في الأوراق الامتحانيّة للطلّاب من السنة التحضيريّة حتّى السنة الرابعة، وحدّد الباحث أسباب الأخطاء الكتابيّة بالإضافة إلى إحصاء نسبتها وتحليل النتائج وصولًا إلى تحديد أنواع الأخطاء الإملائيّة ومعرفة تطوّرها عبر السنوات.

تكوّنت هذه الدراسة من مدخل وفصلين وخاتمة؛ تناول الباحث في المدخل أهمّيّة الإملاء، وهدف الدراسة، وحدودها، وصعوباتها، ومصطلحاتها، ومنهجها. وفي الفصل الأوّل عرض الباحث مناهج تحليل الأخطاء والدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة. وفي الفصل الثاني قام بتحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك الذين يدرسون في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو، وكذلك مناقشة الإحصائيّات والنتائج. وفي الخاتمة تمّ عرض النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: الإملاء، الأخطاء الإملائيّة، تحليل الأخطاء الكتابيّة، الطلّاب الأتراك.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İslami İlimler/İlahiyat Fakültelerinde Türk Öğrencilerinin İmlâ Hatalarının Tahlili
(Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği)

Nader EDELBİ

Mardin Artuklu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı
2019: 115 Sayfa

Bu çalışmada Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde okuyan Türk öğrencilerinin imla hataları tahlil edilmiştir. Onların yazılı kâğıtlarından yararlanmak suretiyle hazırlık sınıfından başlayarak son sınıfa kadar yazım hataları gözler önüne serilmiştir. Bu manada yazım hatalarının sebepleri irdelenirken çeşitleri de istatiksel olarak ortaya konmuştur. Verilen istatistikler, imlâ hatalarının gelişim seyri, çeşitleri ve yoğunluk durumu açılarından tahlil edilmiştir.

Çalışma, giriş, iki bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Girişte imlânın ehemmiyeti, çalışmanın hedefi, çerçevesi, zorlukları, kavramları, yöntemi gibi hususlar ele alınmıştır. Birinci bölümde imlâ hatalarının tahlili hakkında bilgi verilirken bu konuda yapılan önceki çalışmalar da ele alınmıştır. İkinci bölümde Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin imla hatalarının tespit ve tahlili yapılmıştır. Sonuç kısmında ise çalışma esnasında varılan neticeler ele alındığı gibi bu konuda öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İmla, İmla Hataları, Yazım HatalarıTahlili, Türk Öğrenciler.

ABSTRACT

Master Thesis

Analysis of the Orthographic Errors of Turkish Students Who Studying at Faculties of Theology / Islamic Sciences (The University of Mardin Artuklu - Faculty of Islamic Sciences is a mode)

Nader EDELBİ

Mardin Artuklu University
Institute of Social Sciences
Department of Basic Islamic sciences
2019: 115 Pages

In this study, analyzed the orthographic errors of Turkish students who studying at Mardin Artuklu University Faculty of Islamic Sciences. The writing errors have been revealed by making use of their written papers from prep class to the last grade. In this context, the reasons of typing errors are examined and their varieties have been revealed statistically. The statistics were analyzed in terms of the progress of the spelling errors, types and density status.

The study consists of introduction and two parts and results. In the introduction, issues such as the importance of writing, the aim, the framework, the difficulties, the concepts and the method of the study are discussed. In the first section have been discussed previous studies on this subject while giving information about the analysis of typographical errors. In the second section, the spelling errors of Mardin Artuklu University Faculty of Islamic Sciences students were determined and analyzed. In the conclusion part, the conclusions reached during the study and the suggestions are presented.

Keywords: Orthography, Spell Errors, Analysis of Spelling Errors, Turkish Students.

المدخل

أهمّيّة الكتابة:

كما أنّ لكلّ لغة أصواتها وكلماتها الّتي تميّزها عن اللغات الأخرى، فكذلك لكلّ لغة نظامها الكتابيّ الّذي يتمّ فيه تحويل الكلام إلى رموز مكتوبة ضمن ضوابط خاصّة بها يطلق عليها القواعد الإملائيّة. وكما أنّ الخطأ في النطق قد يؤدّي إلى الخطأ في إيصال المعنى المراد فإنّ الأخطاء في الكتابة قد تؤدّي إلى خلل في فهم المكتوب. ولذلك فإنّ تعلّم القواعد الإملائيّة للغة الجديدة مهمّ لمنع وقوع أخطاء تغيّر المعنى المراد.

ومع أنّ الكتابة ما هي إلا ترميز للكلمات المنطوقة فلابدّ أن يكون هناك تطابق بين الرموز المكتوبة والرموز المنطوقة. لكنّ الأمر ليس كذلك في جميع اللغات؛ فنحن نلاحظ أنّ في اللغة الإنجليزيّة – مثلًا – كثيرًا من الكلمات الّتي تُكتب بشكل مختلف عن نطقها، مثل كلمة: (ضوء) (LIGHT) الّتي لا يُنطق فيها حرفان هما (GH) وكذلك كلمة (يكفي) (ENOUGH)، الّتي لا يُنطق فيها ثلاث حروف هي (UGH) ويُنطق مكانها حرف غير موجود أصلًا هو (F). وتنطق في الإنجليزيّة بعض الحروف بصورتين كحرف (G) الّذي يُنطق جيمًا أحيانًا ويُنطق جيمًا مصريّة أحيانًا أخرى. كما أنّه يوجد فيها ثلاثة حروف كلّها بنطق واحد هي (Q) (C) (K) وتنطق جميعها (ك). والأمثلة على ذلك كثيرة جدًّا[3].

وهذا غير مقتصر على اللغة الإنجليزيّة بل كذلك الأمر في اللغة الفرنسيّة وغيرها، وربّما يعود ذلك لكون هذه اللغات قديمة؛ حيث تغيّر النطق بالتدريج وبقيت الكتابة كما هي. واللغة العربيّة واحدة من اللغات القديمة، بل هي من أقدم اللغات، ولها خصائصها وقواعدها الكتابيّة الخاصّة بها. ولم تكن الكتابة في اللغة العربيّة ناضجة منذ بدئها بل مرّت بمراحل متعدّدة حيث بدأت بدون حركات أو إعجام، ثمّ ظهرت بعد ذلك الحركات والإعجام... وكلّ هذا أدّى إلى رسم كتابيّ خاصّ باللغة العربيّة في بعض الكلمات، ومن ذلك كتابة كلمة (مائة) بزيادة الألف في وسطها لتمييزها عن كلمة (منه) قبل ظهور الإعجام، ومن ذلك أيضًا كلمة (عَمْرو) بزيادة الواو في آخرها تمييزًا لها عن كلمة (عُمَر) وغير ذلك من الكلمات. وهكذا وُجدت في بعض الكلمات العربيّة حروف تُكتب ولا تُنطق، وفي كلمات

[3] يُنظر للتوسّع: كمال محمّد بشر، **دراسات في علم اللغة**، ط9، مصر: دار المعارف، 1986، ص. 77.

أخرى حروف تُنطق ولا تُكتب من مثل: (هذا، ذلك، لكن، إله...)، وتعدّ هذه الكلمات من أكثر الكلمات الّتي يقع فيها الخطأ أثناء الكتابة. يُضاف إلى ذلك أنّ بعض الحروف لها أشكال متعدّدة يختلف شكلها حسب موقعها في الكلمة وحسب حركتها كالهمزة الّتي لها أشكال كثيرة هي: (أ ، إ ، ا ، ئ ، ئـ ، ئ ، ؤ ، ء)، فالهمزة في كلّ أشكالها صوت واحد لكنّ الأشكال متعدّدة وهذا يسبّب مشكلة لدى متعلّم اللغة، وكذلك الألف الّتي لها شكلان في نهاية الكلمة (ا ، ى) والتاء الّتي لها شكلان في نهاية الكلمة (ت ، ة)، وأيضًا من الأخطاء الشائعة كتابة التنوين الّذي يُنطق نونًا ويُكتب حركة، ويحتاج تنوين النصب زيادة ألف بعده أحيانًا مثل كلمة (كتابًا) وأحيانًا لا يحتاج ألِفًا مثل: (جزاءً)، وغير ذلك من الإشكاليّات الّتي تحتوي عليها الكتابة في اللغة العربيّة من مثل همزة الوصل والقطع واللام الشمسيّة والقمريّة وما إلى ذلك.

وتكمن أهمّيّة الكتابة بدون أخطاء في أنّ الأخطاء تشوّه المعنى وأحيانًا تفسده مع أنّ المعنى هو الهدف الأساسيّ من الكتابة. لذلك فإنّ هناك أهمّيّة كبيرة للأبحاث العلميّة الّتي تتعلّق بتحليل الأخطاء والسعي للوصول إلى علاج مناسب لها. وعلى هذا جاءت دراسة (تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك في كلّيّات العلوم الإسلاميّة – جامعة ماردين آرتقلو كلّيّة العلوم الإسلاميّة أنموذجًا) لتضع لبنة جديدة في مجال تحليل الأخطاء الإملائيّة، مستهدفةً شريحة الطلّاب الأتراك نظرًا للإقبال الشديد على تعلّم اللغة العربيّة من قبل الطلّاب الأتراك، بهدف مساعدتهم على تعلّم لغة القرآن الكريم والكتابة بها بدون أخطاء. ونسأل الله تعالى أن يجعل هذه الدراسة من الدراسات المفيدة في هذا المجال.

الإطار العامّ للدراسة:

مشكلة الدراسة:

أثناء عمل الباحث مدرّسًا في السنة التحضيريّة في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو لاحظ أنّ الطلّاب يقعون في كثير من الأخطاء الإملائيّة، وأنّ المدرّسين يشتكون كثيرًا من هذه المشكلة، وخاصّة أنّ الطلّاب يدرُسون باللغة العربيّة مئة بالمئة في سنوات الجامعة كلّها، وبالتالي يعاني المدرّسون من عدم فهم أجوبة الطلّاب في الامتحان أحيانًا بسبب الأخطاء الكتابيّة الكثيرة. وهذه الأخطاء أنواع كثيرة وليست أخطاء إملائيّة فحسب، فهناك أخطاء نحويّة وصرفيّة ومعجميّة وأسلوبيّة أيضًا، والأخطاء الإملائيّة كذلك متنوّعة من مثل الأخطاء في رسم الحروف والـ التعريف والتنوين والألف اللّينة والتاء والهمزة الأوّليّة والمتوسّطة والمتطرّفة. فأراد الباحث أن يقوم بدراسة علميّة يحصي فيها

الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطلّاب، ويدرسها لمعرفة أنواعها وتأثيرها على المعنى والوقوف على أسبابها والوصول إلى حلول مناسبة لها مستفيدًا من عمله مدرّسًا للإملاء لمدّة خمس سنوات في كلّيّة العلوم الإسلاميّة.

أسئلة الدراسة:

أراد الباحث أن يقوم بدراسة مختلفة عن الدراسات الأخرى في تحليل الأخطاء، وذلك بتحليل الأخطاء الإملائيّة للعيّنة نفسها من الطلّاب عبر خمس سنوات بهدف معرفة تطوّر الكتابة الإملائيّة عند الطلّاب عبر سنوات دراستهم، مستفيدًا من دراسة الطلّاب لمدّة خمس سنوات باللغة العربيّة بالكامل. وأراد الباحث أن يصل في نهاية الدراسة إلى أجوبة عن الأسئلة الآتية:

الأوّل: ما أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

الثاني: ما أكثر أنواع الأخطاء الّتي يقع فيها الطلّاب؟

الثالث: كم تبلغ نسبة كلّ نوع من أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

الرّابع: ما الّذي يستمرّ طويلًا عند الطلّاب من الأخطاء وما الّذي يزول بعد فترة قصيرة؟

الخامس: هل تؤثّر الأخطاء الإملائيّة على المعنى؟

السادس: ما أسباب الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

السابع: ما علاج الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسةإلى الوصول إلى ما يلي:

- رصد الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب، وجمعها، ومعرفة نسبتها، وتحديد أنواعها.

- تحديد أكثر الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب، بهدف التركيز عليها أكثر من غيرها عند تدريس الإملاء.

- معرفة أثر الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب على المعنى، بهدف تنبيه المتعلّمين عليها أكثر من غيرها لأنّ الهدف الأساسيّ من الكتابة إيصال المعنى إلى القارئ فإذا فسد المعنى فهذه من أكبر مشاكل الأخطاء الإملائيّة.

– تحديد المدّة الزمنيّة الّتي تستمرّ فيها الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؛ فالأخطاء الّتي لا تستمرّ طويلًا هي أخطاء مرحليّة لا بدّ منها أثناء عمليّة التعلّم، أمّا الأخطاء الّتي تستمرّ طويلًا عند الطلّاب فهي تشير إلى مشكلة ينبغي الاهتمام بها وعلاجها.

– معرفة سبب كلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب، لأنّ علاج أيّ مشكلة ينبغي أن ينطلق من الأسباب، وخاصّة أنّ أسباب الأخطاء الإملائيّة ليست واحدة، فلكلّ خطأ سببه الّذي يجب أن نعرفه ليسهل علينا علاجه.

– اقتراح الحلول المناسبة لكلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة انطلاقا من أسبابه.

أهمّيّة الدراسة:

إنّ لتحليل الأخطاء الإملائيّة أهمّيّة كبيرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتنبع أهمّيّة هذه الدراسة من خلال ما يلي:

– تحدّد أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يواجهها الطلّاب، وأنواعها، ونسبها، وما يؤثّر منها على المعنى وما لا يؤثّر، وما يستمرّ مع الطلّاب مدّة طويلة وما يزول سريعًا.

– تساعد المعلّمين على معرفة الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها طلّابهم. وأنواع الأخطاء وأسبابها، ويقترح عليهم الحلول المناسبة لمعالجتها.

– تساعد الطلّاب على معرفة الأخطاء الإملائيّة الّتي يقعون فيها، لكي يحاولوا تلافيها أثناء الكتابة.

– تساعد واضعي المناهج الدراسيّة على التركيز في تدريباتهم الإملائيّة على الأخطاء الّتي يقع فيها الطلّاب أكثر، وخاصّة الّتي تؤثّر على المعنى.

حدود الدراسة:

الحدود المكانيّة:

جمهوريّة تركيا – مدينة ماردين – جامعة ماردين آرتقلو –كلّيّة العلوم الإسلاميّة.

الحدود الزمانيّة:

تتبّعت الدراسة أخطاء العيّنة نفسها من الطلّاب طيلة دراستهم الّتي استمرّت خمس سنوات (سنة تحضيريّة لدراسة اللغة العربيّة، وأربع سنوات لدراسة العلوم الشرعيّة باللغة العربيّة) من سنة 2014 إلى سنة 2019م. وتمّت الدراسة في العام الدراسيّ 2018-2019م.

الحدود الموضوعيّة:

تقوم الدراسة على تحليل الأخطاء الإملائيّة فقط، بحيث تعدّ الكلمة صحيحة إذا كانت سليمة إملائيّا ولو كانت خاطئة في السياق أو النحو أو الصرف؛ فلو كتب الطالب كلمة في غير سياقها فلا يُعدّ ذلك خطأ إملائيًّا بل إنشائيّا ولا يعنينا في هذه الدراسة. ولو كتب الطالب (المسلمين) بدلا من (المسلمون) فلا يُعدّ خطأ إملائيّا لأنّ الطالب أراد أن يكتب (المسلمين) وقد كتب ما أراد بشكل صحيح. فإملاؤه صحيح ومشكلته نحويّة. أمّا إذا كتب (الموسلمين) مثلا فهذا خطأ إملائيّ يتمّ تسجيله ووصفه وتصنيفه ودراسته.

والهدف من هذا التحديد الدقيق هو التركيز على الأخطاء الإملائيّة وإعطاؤها حقّها من البحث والتبويب الدقيق والوقوف على الأسباب والحلول والنِّسَب والتطوّر عبر السنوات، ولا تتّسع هذه الدراسة لجميع الأخطاء الكتابيّة.

مصطلحات الدراسة:

الإملاء:

لغة: من الفعل أملى يملي، بأن يقرأ شخص على آخر ليكتب، جاء في القرآن الكريم: "وقالوا أساطير الأوّلين اكتتبها فهي تُملى عليه بكرة وأصيلا".[4]

اصطلاحًا: "هو ما يُملى من الدروس أو الكتب أو نحوها، أو كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة"[5] ويمكن تعريفه أيضًا بأنّه "علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة".[6]

---

[4] الفرقان، 5/25.

[5] جبران السعود، **قاموس الرائد**، ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1998، ص. 239.

[6] غزي نبيل مسعد السيّد، **الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، 2000، ص. 2.

ويعرّف الباحث الإملاء في التعليم بأنّه: إملاء المدرّس على الطالب كلمات أو جملًا أو فقرات باللغة الهدف لاختبار صحّة كتابته أو لتدريبه على الكتابة الصحيحة.

القواعد الإملائيّة:

هي مجموعة من "القواعد الّتي استقرّت في مجملها في مناهج التعليم، بحيث لا تدخل فيها القواعد الموجودة في كتب الهجاء ولا تختلف عن قواعد الرسم الحاليّة".[7]

الخطأ الإملائيّ:

هو كتابة الكلمة بشكل غير صحيح، ويكون ذلك برسم الكلمة بصورة مخالفة لقاعدة رسمها المتّفق عليه كزيادة حرف، أو حذفه، أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة.[8]

وهنا لا بدّ من التفريق بين مصطلحي: الأخطاء الكتابيّة، والأخطاء الإملائيّة. فالعلاقة بينهما علاقة الخاصّ بالعامّ؛ إذ الأخطاء الإملائيّة نوع من أنواع الأخطاء الكتابيّة الّتي قد تكون إملائيّةً أو صوتيّةً أو نحويّةً أو صرفيّةً أو دلاليّةً أو أسلوبيّةً.

الإجراءات الميدانيّة:

يبيّن الباحث تحت هذا العنوان الإجراءات العمليّة الّتي قام بها في دراسته بدءًا من كيفيّة اختيار العيّنة والأسس الّتي قام عليها هذا الاختيار، وعدد أفراد العيّنة، ثمّ وصف أداة التحليل وما تحرّاه الباحث من الشروط في الأداة لضمان صدقها ورفع نسبة ثباتها. وبعد ذلك ينتقل إلى شرح المناهج الّتي اتّبعها في هذه الدراسة، وأخيرًا كيفيّة إجراء الإحصائيّات وطريقة الوصول إلى تحديد نسبة الأخطاء.

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار العيّنة من طلّاب كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو، والّتي يتمّ فيها تدريس العلوم الإسلاميّة للطلّاب الأتراك مئة بالمئة باللغة العربيّة خلال أربع سنوات جامعيّة تسبقها

---

[7] عثمان العينيّ، "الأخطاء الإملائيّة لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائيّ في مدينة الطائف"، **المجلّة التربويّة**، العدد: 199، الكويت: جامعة الكويت، 1994، ص. 20.

[8] جاسم علي جاسم، "علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، الجاحظ أنموذجًا"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، المجلد: 40، العدد: 2، 2013، ص. 307.

سنة تحضيريّة يتعلّم فيها الطلّاب اللغة العربيّة فقط بمهاراتها الأربع الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بالإضافة إلى قواعد الإملاء والنحو والصرف.

وتتألّف العيّنة من 50 طالبًا وطالبة من أصل 78 طالب يدرسون في السنة الرابعة، منها 35 طالبة و15طالبًا. وتمّ استبعاد الطلّاب غير الأتراك، لأنّ الهدف من هذه الدراسة إحصاء الأخطاء الإملائيّة عند الطلّاب الأتراك، وكذلك تمّ استبعاد الطلّاب الأتراك الّذين لم يبدؤوا من السنة التحضيريّة أو انتقلوا ولم يكملوا في الكلّيّة؛ وذلك لأنّ هدف الدراسة رصد تطوّر الطلّاب إملائيًّا من السنة التحضيريّة حتّى السنة الرابعة.

أداة الدراسة:

تتمثّل أداة الدراسة بأوراق امتحانات الطلّاب عبر خمس سنوات، وموضوعاتها متنوّعة بتنوّع الموادّ الّتي يدرسها الطلّاب في كلّيّة العلوم لإسلاميّة؛ الفقه، والحديث، والتفسير، والعقيدة، بالإضافة إلى مادّة اللغة العربيّة. وتمّ اختيار الإجابات الامتحانيّة الّتي تصلح للتحليل وذلك بأن تكون مقاليّة، في حين تمّ استبعاد الأسئلة الاختياريّة الّتي يقوم فيها الطالب باختيار الإجابة الصحيحة دون أن يكتب شيئًا لأنّها لا تفيد الدراسة.

ثمّ تمّ إجراء استبانة لطلّاب العيّنة أنفسهم لمعرفة أسباب وقوعهم في كلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة من وجهة نظرهم، كما تمّ إجراء استبانة للأساتذة الّذين درّسوا طلّاب العيّنة لإبداء رأيهم في أسباب وقوع طلّابهم في كلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة. وبعدها تمّت دراسة نتائج الاستبانة لمعرفة أسباب الوقوع في الخطأ من وجهة نظر الطلّاب والمدرّسين.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته هذه منهجين؛ المنهج الوصفيّ التحليليّ، والمنهج الإحصائيّ. فباستخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ قام الباحث باستخراج الأخطاء الإملائيّة ووصفها وتحليلها وتصنيفها حسب أنواعها. وباستخدام المنهج الإحصائيّ استطاع الباحث أن يحصي عدد الأخطاء ويوضّحها في جداول مناسبة ويحسب نسبتها المئويّة لمعرفة تطوّر مستوى الطلّاب في الكتابة عبر السنوات.

المعالجة الإحصائيّة:

تمّ إحصاء عدد كلّ الكلمات الّتي تمّ تدقيقها من قبل الباحث في كلّ سنة من السنوات، وإحصاء الكلمات الّتي وقع المتعلّمون بالخطأ فيها. ثمّ تصنيف الأخطاء الإملائيّة حسب نوعها، وقد تمّ توزيعها على ثمانية أنواع؛ على الترتيب الآتي:

– الأخطاء في الحروف: وتشمل أربعة أنواع من الأخطاء هي سقوط أو زيادة النقطة أو ما يُطلق عليه (الإعجام)، وسقوط أو زيادة الحرف، وإبدال الحرف بآخر، وتبديل موقع الحرف في الكلمة.

– الأخطاء في ال التعريف: وتشمل نوعين من الأخطاء هما: سقوط أو زيادة همزة ال التعريف، وسقوط أو زيادة لام ال التعريف.

– الأخطاء في التنوين: وتشمل الخطأ في كتابة تنوين النصب بألف زائدة لا حاجة لها أو بدون ألف مع الحاجة إليها، وكتابة التنوين نونًا، وتنوين المعرّف بال، وتنوين الفعل.

– الأخطاء في الألف: وتشمل الخطأ في كتابة الألف المقصورة ممدودة، والممدودة مقصورة.

– الأخطاء في التاء: وتشمل الخطأ في كتابة التاء المفتوحة مربوطة، والمربوطة مفتوحة.

– الأخطاء في الهمزة الأوّلية: وتشمل الخطأ في كتابة همزة الوصل قطعًا، والقطع وصلًا.

– الأخطاء في الهمزة المتوسّطة: وتشمل كتابة الهمزة المتوسّطة بشكل مخالف للقاعدة أو إهمالها.

– الأخطاء في الهمزة المتطرّفة: وتشمل كتابة الهمزة المتطرّفة بشكل مخالف للقاعدة أو إهمالها.

وللوصول إلى النسبة المئويّة لكلّ خطأ تمّ إحصاء عدد جميع الكلمات الّتي كتبها الطلّاب بالإضافة إلى إحصاء عدد الكلمات الّتي وقع فيه الطلّاب بالخطأ. وتمّ حساب النسبة المئويّة عن طريق المعادلة التالية:

(عدد الكلمات الخاطئة × 100) ÷ عدد الكلمات الصحيحة

وتمّ حساب نسبة الأخطاء في كلّ سنة على حدة لمعرفة مدى قلّة أو زيادة ورود الخطأ مع تقدّم السنوات الدراسيّة. وتمّ إلحاق جداول أمثلة لكلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة. وبعد ذلك تمّت دراسة نتائج الاستبانة الّتي أُجريت على طلّاب العيّنة وأساتذتهم لمعرفة أسباب الوقوع في الخطأ من وجهة نظر المتعلّمين وأساتذتهم. وبعد ذلك تمّ تسجيل النتائج الّتي وصل إليها الباحث، ودراستها وتحليلها.

الصعوبات الّتي اعترضت الباحث:

لا تخلو دراسة من صعوبات وعوائق تعترض الباحث أثناء قيامه بدراسته، ومن أهم الصعوبات الّتي واجهها الباحث في هذه الدراسة ما يلي:

تدقيق عدد كبير من الأوراق الامتحانيّة استغرق شهورًا من العمل المرهق، حيث إنّ كلّ فقرة كانت تستغرق ما بين 20 و30 دقيقة لاستخراج الأخطاء الإملائيّة وكتابتها ضمن حقلها المخصّص. ولا سيّما أنّ بعض كتابات الطلّاب كانت تُقرأ بصعوبة بسبب الخطّ غير الواضح، وكذلك إنّ عمل الإحصائيّات لكلّ سنة بشكل مستقلّ، وكلّ نوع من الأخطاء على حدة، وحساب نسبته قد أخذ وقتًا كبيرًا من الباحث.

1. الإطار النظريّ للدراسة

1.1. تحليل الأخطاء:

1.1.1. أهمّيّة تحليل الأخطاء:

الخطأ الإملائيّ شيء لا بدّ من حدوثه، لأنّ تعلّم اللغة الجديدة قائم أساسًا على المحاولة والخطأ ثمّ التصحيح وصولًا إلى التعلّم، وهذا ليس خاصًّا بالإملاء بل بكلّ المهارات اللغويّة ففي المحادثة مثلًا إن خاف المتعلّم من أن يتكلّم ويخطئ فلن يتعلّم المحادثة. فإذا سلّمنا بهذا الواقع فإنّه يجب علينا بناء على ذلك أن نساعد الطالب في تصحيح الخطأ لا في منع الخطأ، لأنّ منع الخطأ أمر غير ممكن. بل إنّ كثيرًا من الدارسين عدّوا الخطأ شرطًا للتعلّم، وأشاروا إلى أنّ الخطأ الذي يُرتكب أثناء التعلّم لا يتكرّر في المواقف الحقيقيّة،[9] ولكنّ هذا لا يتناقض مع وجوب تصحيح الخطأ لتتمّ عمليّة التعلّم، ولكي نصحّح الخطأ علينا أوّلًا أن نعرف أنواع الأخطاء الّتي يقع بها المتعلّم ثمّ أسباب تلك الأخطاء لكي نستطيع معالجتها بشكل صحيح، وهذا يتطلّب منّا أن نحصيها ونصنّفها ثمّ نبحث عن أسبابها وطرق علاجها، ومن هنا تأتي أهمّيّة تحليل الأخطاء؛ إذ يساعدنا في تعرّف المشكلات والصعوبات الّتي يواجهها المتعلّمون ووضع البرامج العلاجيّة الملائمة، وعلى أساسها يمكن للمعلّم تغيير طريقة تدريسه، أو تسهيل مادّته.

2.1.1. المنهج التقليديّ عند العرب في تحليل الأخطاء:

يقوم المنهج التقليديّ على أساس تعلّم قواعد اللغة الجديدة وحفظها، ثمّ البدء بتطبيق هذه القواعد في القراءة والكتابة باللغة الهدف وكذلك بحفظ الكثير من الكلمات والتدرّب على الترجمة. وهكذا فإنّه من الواضح أنّ هذا المنهج يهدف إلى إكساب المتعلّمين مهارة القراءة والكتابة والفهم، ولا يسعى إلى إكسابهم مهارة المحادثة الشفويّة، ويعتمد في المقام الأوّل على الحفظ والذاكرة.

وقد ساد الاتّجاه التقليديّ في الدراسات اللغويّة القديمة الّتي تناولت الأخطاء اللغويّة، ومن أشهر تلك الدراسات كتاب "ما تلحن فيه العامّة" للكسائيّ وفي نفس الموضوع كتاب "لحن العوامّ" لأبي بكر الزبيديّ، وهناك "لحن الخواصّ" للعسكريّ.

---

[9] زمعوش سامية، **فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التقليل من الأخطاء الإملائيّة والنحويّة**، رسالة غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2017، ص. 49.

وقد كان الاتجاه التقليديّ في الدراسات اللغويّة العربيّة "من أهمّ الأعمال التطبيقيّة اللغويّة الّتي يُتصوّر الآن وقوعها في نطاق علم اللغة التطبيقيّ الّتي سبقت محاولات تأسيس هذا العلم وتحديد معالمه وإنشاء الجمعيّات المستقلّة الخاصّة به في منتصف الستينات في بريطانيا منذ عام 1973م"[10]

واعتمد العلماء العرب القدامى على ستّ خطوات لتحليل الأخطاء[11] وهي جمع المادة ثمّ تحديد الخطأ ثمّ تصنيف الخطأ وبعد ذلك وصف الخطأ ثمّ شرح الخطأ وأخيرًا التطبيق العمليّ أيْ محاولة معالجة الخطأ. ولم يعتنوا كثيرًا بحساب نسبة الأخطاء في دراساتهم التحليليّة؛ حيث كانت هذه الخطوة نادرةً جدًّا في مؤلّفاتهم، ولقد ذكرها العسكريّ في كتابه "لحن الخاصّة" حيث يقول: "لقد جاءني رجلٌ وبيده ورقة مكتوبة، وتحتوي على كثير من الأخطاء. ولقد جمعت الأخطاءَ فيها، فوجدت فيها 70خطأً".[12]

ولقد كان تصنيف اللغويّين العرب القدامى للأخطاء في مؤلّفاتهم دقيقًا؛ يقول الزبيديّ في كتابه (لحن العوامّ): "كنّا قد أَلَّفْنا فيما أفسده عوامّنا وكثير من خواصّنا، كتبًا قَسّمناها على ثلاثة أقسام: قسم غُيّر بناؤه وأحيل عن هيئته، وقسم وُضع في غير موضعه وأُرِيد به غير معناه، وقسم خُصّ به الشيءُ وقد يشركه فيه ما سواه".[13]

3.1.1. منهج تحليل الأخطاء عند المُحْدَثين:

نشطت حركة التصحيح اللغويّ أو تحليل الأخطاء في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربيّة، وكان دافعهم هو تصويب ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربيّة. وبالتالي قاموا بتصحيح هذه الأخطاء على المستوى المكتوب وليس المنطوق، بحيث كان همّهم الوحيد تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، ولغة الشعراء، والكتّاب، والخطّاب ولغة الصحفيّين والإذاعيّين، والمعلّمين والمتعلّمين[14] ومن الدراسات الحديثة في مجال الأخطاء اللغويّة في العصر الحديث دراسة "نظرات في

---

[10] محمّد أبو الربّ، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقيّ**، ط1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2005، ص. 131-132.

[11] جاسم علي جاسم، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، **مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة "عين"** العدد: 4، السنة الثانية، 2009، ص. 37-85.

[12] أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري، **لحن الخاصّة**، تح: عبد العزيز أحمد، د.ط، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، د.ت، ص. 195.

[13] أبو بكر محمّد بن حسن بن مذحج الزبيديّ، **لحن العوامّ**، تح: رمضان عبد التواب، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 2000، ص. 41.

[14] فهد خليل الزيد، **الأخطاء الشائعة النحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة**، الأردنّ: دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، د.ت، ص. 8.

اللغة والأدب" لمصطفى الغلاييّ، ودراسة "أخطاؤنا في الصحف والدواوين" لصلاح الدين الزعبلاويّ. وبدأت دراسات تحليل الأخطاء تزداد لتشمل أخيرًا الأخطاء الّتي يقع بها متعلّمو اللغة الأجنبيّة من الناطقين بغيرها. "فصار منهج تحليل الأخطاء لمتعلّمي اللغات الجديدة يدرس أخطاء المتعلّم في اللغة الجديدة الّتي ينتجها وهو يتعلّم، لا في لغته الأمّ".[15] وما لبثت الدراسات في هذا الاختصاص أن صارت بابًا مهمًّا لا يُستغنى عنه في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

ويقوم منهج تحليل الأخطاء على أصول منهجيّة ومراحل متعدّدة كما يلي:

– مرحلة جمع العيّنات: وهذه الخطوة منهجيّة، تتعلّق بكيفيّة جمع المادّة اللغويّة، وعدد المتعلّمين، وغيرها من المعلومات المفيدة[16] وتقوم على جمع العيّنات على المستويات المراد دراستها؛ النحويّة، أو الصرفيّة، أو الدلاليّة، أو الكتابيّة.

– مرحلة تحديد الأخطاء ووصفها: تأتي هذه المرحلة بعد تصحيح الأخطاء بحيث يتمّ التركيز على الأداء الإنتاجيّ، أي ما ينتجه المتعلّم، ثمّ وصف الأخطاء سواء أكان في الأصوات، أم في الصرف، أم في النحو، أم في الدلالة، وكلّ خطأ يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد نظام العربيّة[17]. وإنّ عمليّة تحديد الأخطاء ليست بالأمر السهل، ومن يقوم بتحليل الأخطاء يجب أن يكون متعمّقًا باللغة الّتي يبحث فيها، وبقواعدها، وشواذّها، وغريبها، واستثناءاتها، لكيلا يخطِّئ صحيحًا، أو يصوّب خطأ.

– مرحلة تفسير الأخطاء: ويُقصد بالتفسير هنا الوصول إلى سبب وقوع الخطأ، ويتمّ تفسير الأخطاء في ضوء المعايير اللغويّة وفق أسس اللغة العربيّة، وقواعدها وأصواتها، وأثر التدخّل اللغويّ لدى الدارس الأجنبيّ في اللغة الثانية، أو العامل النفسيّ[18] أو البيئة التعليميّة للمتعلّمين، أو الطرائق والأساليب والوسائل التعليميّة المستخدمة أثناء التعليم، أو المعلّم الّذي يقوم بعمليّة تعليم اللغة الجديدة أو غير ذلك من العوامل.

– مرحلة تصويب أو تقويم الأخطاء: من المسلّم به أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ إلا بعد معرفة أسبابها وهذه الأخيرة قد ترجع إلى الإستراتيجيّة الداخليّة الّتي يتّبعها المتعلّم أو طبيعة المادّة اللغوية الّتي تقدّم له،

---

[15] عبده الراجحيّ، **علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، د.ت، ص. 49.

[16] جاسم، "**نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**"، ص. 37-85.

[17] الفاعوريّ، "**الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة جين جي في تايوان**"، ص. 4.

[18] الراجحيّ، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص. 56.

أو تدخّل اللغة الأمّ، إلى غيرها من الأسباب، وتصويب الخطأ لا يتمّ بإعادة المادّة مرّة أخرى وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثمّ تقديم المادّة[19] بعد معالجة الخطأ بإزالة مسبّباته.

2.1. الدراسات السابقة:

اطّلاع الباحث على الدراسات المشابهة لدراسته أمر ضروريّ؛ إذ من خلال ذلك يستطيع معرفة ما قدّمته الدراسات السابقة وما وصلت إليه من نتائج ليقوم بعمل جديد يكمل به ما سبقه من الدراسات أو يقوّم ما وقعت فيه من أخطاء مستفيدًا من إيجابيّاتها ومتجنّبًا ما وقعت فيه من سلبيّات.

وهناك عشرات الدراسات الّتي تناولت إحصاء الأخطاء الكتابيّة والإملائيّة فاختار الكاتب منها خمس دراسات قريبة من دراسته ليناقشها ويقارن بينها وبين دراسته. وفيما يلي يعرض الباحث هذه الدراسات الّتي تشابه دراسته ويحلّلها ويناقشها ثمّ يقوم بمقارنة بينها وبين دراسته ليبيّن الجديد الّذي سيقدّمه والسلبيّات الّتي سيتجاوزها في دراسته.

a. "الأخطاء الكتابيّة لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربيّة، جامعة جين جي في تايوان".[20]

قام بهذه الدراسة الباحث عوني صبحي الفاعوريّ على الطلّاب الصينيّين في قسم اللغة العربيّة بجامعة (جين جي) في تايوان. وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الّتي تقع في الكتابة النحويّة، والصوتيّة، والصرفيّة، والدلاليّة، والتركيبيّة، والإملائيّة بهدف معرفة أسبابها واقتراح حلول لها.

عيّنة الدراسة:

تتكوّن عيّنة الدراسة من طلّاب السنة الرابعة في قسم اللغة العربيّة بجامعة (جين جي) في تايوان، في العام الدراسيّ2007-2008م وعدد طلّاب العيّنة ثلاثة عشر طالبًا وطالبة، خمسة من الذكور وثمان من الإناث.

أداة الدراسة:

---

[19]الراجحيّ، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص. 57.

[20]عوني صبحي الفاعوريّ، **الأخطاء الكتابيّة لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربيّة، جامعة (جين جي) في تايوان**، (دراسة غير منشورة)، المعهد الدوليّ لتعليم اللغة العربيّة، الجامعة الأردنيّة: 2008.

كانت أداة هذه الدراسة عبارة عن أربع فقرات كتبها الطلّاب؛ الأولى كتبها الطلّاب خارج الجامعة في سكنهم أو بيوتهم، أمّا الثانية والثالثة فكتبوهما في الفصل، وكانوا قد أُخبروا بموضوع الكتابة، أمّا الفقرة الرابعة فقد كانت في الفصل وبدون أن يعلموا بموضوع الكتابة.

نتائج الدراسة:

توصّلت هذه الدراسة إلى أسباب وقوع الأخطاء الكتابيّة واقترحت طرقًا لعلاجها.

أسبابالأخطاء:

- أسباب تتعلّق باللغة الأم.
- أسباب تتعلّق باللغة العربيّة.
- أسباب تتعلّق بالمدرّسين.
- أسباب تتعلّق بالطالب ومراحل التعلّم.
- أسباب تتعلّق بالمناهج غير المناسبة.

طرق علاج الأخطاء:

- إعداد المناهج التدريسيّة المناسبة بأن تكون مادّة الكتاب مادّة حديثة وعصريّة تُعنى بالمسائل التطبيقيّة للغة، ولاتنحصر بقوالب جامدة تجاوزها العصر كما الحال في الكتب الّتي تدرّس في الجامعة.

- توفير طرق التدريس الحديثة الّتي ترفع مستوى تقديم المادّة اللغويّة.

- عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل لتطوير أداء المدرّسين الصينيّين بشكل مستمرّ. حيث ينبغي أن يستخدم المدرّس اللغة العربيّة داخل الغرف الصفّيّة، ولا يستخدم اللغة الصينيّة أو اللغة الوسيطة إلّا في حالات الضرورة.

- زيادة عدد الساعات الأسبوعيّة لمادّة اللغة العربيّة.

b. "تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطالبات التركيّات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالميّة".[21]

قامت بهذه الدراسة الباحثة التركيّة نور قل كاراهان، على الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية في السودان. وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الإملائيّة الّتي تقع في الكتابة لمعرفة أسبابها واقتراح توصيات لمعالجتها.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت العيّنة من إحدى وثلاثين طالبة تركيّة في مركز البناتفي معهد اللغة العربيّة في جامعة أفريقيا العالميّة،2007م أربع طالبات منهنّ في المستوى المبتدئ، وثلاث عشرة طالبة في المستوى المتوسّط، وأربع عشرة طالبة في المستوى المتقدّم.

أداة الدراسة:

أعدّت الباحثة للمستوى المبتدئ بعض المفردات والتراكيب المأخوذة من سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وأعدّت قطعتين إملائيّتين لكلّ من المستويين المتوسّط والمتقدّم بحيث يتراوح عدد أسطر القطعة الإملائيّة ما بين ستّة وثمانية أسطر، وقامت بإملائها على الطالبات ليكتبنها، ثمّ قامت بدراستها.

نتائج الدراسة:

وصلت الباحثة إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة وراء الأخطاء الكتابيّة للطالبات التركيّات، واقترحت بعض التوصيات لتلافي الأخطاء الإملائيّة.

أسباب الأخطاء:

– أسباب لغويّة: فبعض الأخطاء كانت بسبب تدخّل اللغة التركيّة الأمّ، وبعضها تعود إلى صعوبة اللغة العربيّة.

[21] نور قل كاراهان، **تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الخرطوم الدوليّ: 2007.

– أسباب منهجيّة: حيث المنهاج غير متكامل، ولا يراعي المهارات الفرعيّة للإملاء بشكل كافٍ. بالإضافة إلى غياب الأنشطة غير الصفّيّة، ونقص الوسائل التعليميّة. وتأخّر وصول الكتاب للمتعلّمات ممّا يؤثّر سلبًا على أدائهنّ.

– أسباب تعود للمعلّمات: فبعض المعلّمات غير قادرات على نطق الحروف بالشكل الصحيح! وبعضهنّ يخلطن بين الفصحى واللهجة الدارجة، كما أنّهنّ لا يَقُمن بالتصحيح المناسب عند وروود الخطأ من الطالبات.

– أسباب تعود لبيئة التعلّم: بيئة المعهد ضعيفة في أدوات التعليم ولا تساعد على التعليم الجيّد، وفي الصفّ يجتمع عدد كبير من الطالبات التركيّات ممّا يجعلهنّ يتحدّثن باللغة التركيّة، ويزيد الأمر سوءًا أنّهن حتّى خارج المعهد يسكنّ معًا.

توصيات الدراسة:

– زيادة الاهتمام بتعليم الكتابة الصحيحة وعدم الاقتصار على درس الإملاء.

– الاهتمام بإعداد المعلّمات وتدريبهنّ على طرق تدريس العربيّة للناطقين بغيرها.

– تحسين المنهاج، وتوفير كتب داعمة، والاهتمام بالأنشطة غير الصفيّة.

– تحسين الأدوات ووسائل التعليم في المعهد.

c.(تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها).[22]

قامت بهذه الدراسة الباحثة عاتكة أحمد التلّ، على متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة ومركز اللغات بجامعة اليرموك في الأردنّ. وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الإملائيّة، والنحويّة، والدلاليّة والأخطاء الأخرى الّتي تقع في الكتابة لمعرفة أنواعها ونسبة كلّ منها.

عيّنة الدراسة:

[22] عاتكة أحمد التلّ، **تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك: 1989.

تكوّنت العيّنة من أربعة وثلاثين طالبًا وطالبة من الناطقين بغير العربيّة؛ عشرون منهم من مركز اللغات في جامعة اليرموك، وأربعة عشر منهم من الجامعة الأردنيّة، 1989م يتوزّعون على المستويين المتوسّط والمتقدّم.

أداة الدراسة:

تمّ تكليف الطلّاب بكتابة تعبير إنشائيّ موضوعه وصف رحلة قام بها الطالب إلى أحد الأماكن السياحيّة أو الأثريّة في الأردنّ.

نتائج الدراسة:

وصلت الدراسة إلى أنّ هناك أربعة أنواع من الأخطاء عند الطلّاب، إملائيّة، ونحويّة، ودلاليّة وأخطاء أخرى، لكنّ النصيب الأكبر منها كان في الأخطاء الإملائيّة حيث بلغت حوالي 42 بالمئة من مجموع الأخطاء الكتابيّةممّا يعني أنّ حلّ مشكلة الأخطاء الإملائيّة يؤدّي إلى خفض نسبة الأخطاء الكتابيّة بدرجة كبيرة. وشملت الأخطاء الإملائيّة أخطاء الإعجام، وإبدال موقع الحرف، والحذف والزيادة للحروف، والهمزة الأوّليّة والمتوسّطة والمتطرّفة.

كذلك وصلت الدراسة إلى أنّ أخطاء طلّاب المستوى المتقدّم أقلّ من طلّاب المستوى المتوسّط ممّا يؤكّد تطوّر الكتابة مع تطوّر المستوى اللغويّ.

d. (الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق والّتي تُنطق ولا تُكتب لدى طلّاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة).[23]

قام بهذه الدراسة الباحث ياسر العويّ،على متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، وكان هدف هذه الدراسة إحصاء الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق والّتي تُنطق ولا تُكتب، لتحديد أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها.

عيّنة الدراسة:

[23] العويّ، **الأخطاء الإملائيّة**. مصدر سابق.

تكوّنت العيّنة من واحد وثلاثين طالبًا مختارًا من طلّاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها؛ في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، 1435هـ كلّهم من المستوى المتقدّم.

أداة الدراسة:

أداة الدراسة الميدانيّة عبارة عن اختبار تحريريّ تكوّن من نصّ إملائيّ، تمّ اختياره من المقرّر الدراسيّ لمادّة اللغة العربيّة؛ واستغرق الاختبار مدّة ساعة ونصف.

نتائج الدراسة:

وصل الباحث إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة وراء الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق والّتي تُنطق ولا تُكتب، واقترح بعض التوصيات لتلافي الأخطاء الإملائيّة.

أسباب الأخطاء:

- تدخّل اللغة الأمّ للطالب يعدّ من أهمّ الأسباب الرئيسة في الأخطاء.
- صعوبات داخل اللغة العربيّة.
- الجهل بقيود القاعدة.
- التطبيق الناقص للقواعد.
- عدم توضيح الفرق بين الألف المقصورة والممدودة في الكتاب المدرسيّ.
- أخطاء المعلّم في كتابة ألف الوصل همزة في الفعل الماضي الخماسيّ والسداسيّ.
- الإهمال واللامبالاة من الطالب، حيث إنّ الطالب يتوقّع أن يفهم الأستاذ ما كتب.

التوصيات:

- أن يُكتفى بالقواعد الأكثر شيوعًا في اللغة العربيّة لتسهيل عمليّة التعلّم والتعليم.
- أن يصحّح الكتاب الدراسيّ قبل طباعته وتوزيعه على الطلّاب من قبل متخصّصين في اللغة العربيّة؛ لتفادي وقوع الأخطاء الإملائيّة فيه.
- الإكثار من الكتابة والتدريبات الإملائيّة.

– الاهتمام باستماع المتعلّمين إلى اللغة العربيّة، وتشجيعهم على القراءة الصحيحة ممّا يساعدهم على الكتابة الصحيحة.

– تنبيه المتعلّمين إلى ضرورة التغلّب على مشكلة الإهمال واللامبالاة، والاهتمام باللغة العربيّة بشكل عامّ وقواعد الإملاء بشكل خاصّ.

e. (تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة).[24]

قامت بهذه الدراسة الباحثتان منى العجرميّ وهالة حسن يبيدس على متعلّمي اللغة العربيّة من الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة، وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الكتابيّة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة والإملائيّة، لتحديد أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها.

عيّنة الدراسة:

تتكوّن العيّنة من ثلاثين طالبًا وطالبة من الطّلبة الكوريّين الدّارسين في المستوى الرابع ضمن برنامج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة للعام الدّراسيّ 2014 / 2013م.

أداة الدراسة:

كان هناك اختبار على مرحلتين؛ الأولى اختبارٌ في مهارة الاستماع، والهدف منه قياس مستوى تحصيل الطّلبة في مهارة الاستماع بالنسبة للمستوى الّذي وصلوا إليه، وقدرتهم على الإجابة عن الأسئلة كتابيًّا. والمرحلة الثانية امتحان كتابة تعبيريّة للمتعلّمين، في موضوع البِطالة.

نتائج الدراسة:

وصلت الباحثتان إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة وراء الأخطاء الكتابيّةعند الطلبة الكوريّين، واقترحتا بعض التوصيات لتلافي هذه الأخطاء.

أسباب الأخطاء:

[24] منى العجرميّ، وهالة حسن يبيدس، "تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلّد: 1/42 2015، ص. 1087-1108.

– يخلط الطلبة بين صوامت اللغة العربيّة، كالهمزة، والعين، والحاء، والظاء، والقاف، والصاد، والثاء، والراء، بفعل تأثير اللغة الأم.

– يخلط الطلبة بين الصّوائت القصيرة والطّويلة لعدم وجود المدود في اللغة الكوريّة.

– لدى الطلّاب مشكلة في الاستماع، وهي تنعكس على الكتابة، فجميع الأخطاء الإملائيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة تعود في أصلها إلى مشكلات في الاستماع.

– ترتبط أسباب بعض هذه الأخطاء بطبيعة اللغة العربيّة نفسها، لما تمتاز به من خصائص لغويّة مثل همزتي الوصل والقطع.

التوصيات:

– يجب على المعلّم الإلمام بالنّظام الصّوتيّ العربيّ حتّى يقف على أرضيّة صلبة حين يدرّس.

– التّدرّج في تقديم الأصوات العربيّة، والبدء بالأصوات المتشابهة بين اللّغتين، تليها الأصوات المطبقة تأتي بعدها الأصوات الحلقيّة، وأخيرًا الأصوات الصّائتة القصيرة والطّويلة.

– تقديم الأصوات العربيّة وتوظيفها في ألفاظ سهلة النّطق، واضحة المعاني، ذات دلالات محسوسة.

– تفعيل دور المختبر اللغويّ الخاصّ بمخارج الحروف للتّدريب المستمرّ للطالب على التّمييز بين أشكال الحروف وأصواتها.

– توظيف الخرائط المعرفيّة في تعليم اللغة العربيّة بمستوياتها المختلفة الصّوتيّة، والصّرفيّة، والنّحويّة، والكتابيّة، والدّلاليّة.

1.2.1. مناقشة الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحاليّة:

1.1.2.1. الموضوع:

بعض الدراسات تناولت الأخطاء الإملائيّة كنوع من أنواع الأخطاء الكتابيّة، وتناولتها بعض الدراسات مستقلّة، في حين اكتفت بعض الدراسات بدراسة بعض أنواع الأخطاء الإملائيّة لا كلّها، وفي الدراسات السابقة الّتي تناولها الباحث هنا فإنّ ثلاث دراسات تناولت الأخطاء الكتابيّة عمومًا، ودراسة تناولت الأخطاء الإملائيّة فقط، والدراسة الأخيرة اكتفت بإحصاء ثلاث أنواع من الأخطاء

الإملائيّة وهي الأخطاء في الألف المتطرّفة، والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق، والحروف الّتي تُنطق ولا تُكتب. وبرأي الباحث بما أنّ الأخطاء الإملائيّة أنواع كثيرة فإنّ تناول الأخطاء الإملائيّة فقط أصحّ من تناول جميع الأخطاء الكتابيّة؛ ممّا يسمح للباحث بالتعمّق في أسبابها وأنواعها وعدم تشتيت نفسه بين الأخطاء الصوتيّة والإملائيّة والنحويّة والصرفيّة والدلاليّة وغيرها، ولذلك اختار في هذه الرسالة تناول الأخطاء الإملائيّة فقط.

أمّا الهدف من الدراسات السابقة فقد كان كشف أسباب الأخطاء واقتراح الحلول المناسبة لها، وهذا هو الهدف الطبيعيّ لهذا النوع من البحوث. لكن مع ذلك فإنّ الدراسة الثالثة للباحثة عاتكة أحمد التلّ اكتفت بالوصول إلى أنواع الأخطاء وتحديد نسبة كلّ منها دون الوصول إلى أسبابها أو اقتراح طرق معالجتها.

أمّا الدراسة الحاليّة فهدفت إلى تحديد أنواع الأخطاء ونسبتها وأسبابها بالإضافة إلى اقتراح الحلول المناسبة لها.

2.1.2.1. العيّنة:

تنوّعت العينة الّتي قامت عليها الدراسات بحسب الظروف الّتي توفّرت للباحثين، فمن وجد مجموعة متجانسة لغويًّا من المتعلّمين أقام دراسته عليهم كالدراسة على الطلّاب الصينيّين في الدراسة الأولى وعلى الطالبات التركيّات في الدراسة الثانية وعلى الطلّاب الكوريّين في الدراسة الخامسة. بينما كانت العيّنة في الدراستين الثالثة والرابعة تحوي أجناسًا متعدّدة من الطلّاب الناطقين بغير العربيّة.

أمّا العيّنة في الدراسة الحاليّة فهي مخصّصة بدراسة الأخطاء عند الطلّاب الأتراك، وذلك لأنّ الباحث مدرّس في جامعة تركيّة تدرّس العلوم الإسلاميّة باللغة العربيّة. ووجود عيّنة متجانسة يكون – برأي الباحث – أكثر فائدة لأنّ الأخطاء تكون مشتركة وكذلك تكون أسبابها مشتركة غالبًا وهو ما يسهّل طرق العلاج. أمّا إذا كانت الأخطاء متنوّعة واختلفت الأسباب للخطأ الواحد باختلاف جنسيّة المتعلّم فهذا يصعّب الحلول على الباحث وبالتالي على المعلّم والمتعلّم.

وعدد العيّنة كلّما كان أكبر فإنّ تثبيت أنواع الأخطاء وأسبابها ونسبتها يكون أدقّ والنتائج تكون أكثر واقعيّة، وقد كان عدد طلّاب العيّنة في الدراسات السابقة مختلفًا؛ ففي الدراسة الأولى كانت العيّنة ثلاث عشرة طالبًا، وهو عدد قليل، وفي الدراسة الثانية كانت العيّنة إحدى وثلاثين طالبة، لكنّها توزّعت على ثلاث مستويات؛ المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم، ولذلك تُعدّ نسبة قليلة أيضًا، وفي الدراسة

الثالثة بلغت العيّنة فيها أربعة وثلاثين طالبًا لكنّها تتوزّع على المستويين المتوسّط والمتقدّم. وبالتالي تُعدّ نسبة قليلة، وفي الدراسة الرابعة كانت العيّنة واحدًا وثلاثين طالبًا، كلّهم في مستوى واحد هو المستوى المتقدّم وهذا العدد يُعدّ مقبولًا وتكون نتائجه أدقّ، وفي الدراسة الخامسة والأخيرة بلغ عدد طلّاب العيّنة ثلاثين طالبًا كلّهم في المستوى نفسه وهو المستوى الرابع وبهذا أيضًا يُعدّ عدد العيّنة مقبولًا ممّا يجعل النتائج أكثر دقّة.

وأمّا في الدراسة الحاليّة فقد بلغ عدد الطلّاب 50 طالبًا كلّهم في نفس المستوى؛ ممّا يجعل نتائج الدراسة أكثر دقّة بإذن الله.

3.1.2.1. الأداة:

تنوّعت الأداة الّتي استخدمها الباحثون في دراساتهم، ففي الدراسة الأولى كانت الأداة عبارة عن أربع فقرات متنوّعة كتب الطلّاب أحدها في بيوتهم والباقي في الفصل، وكان الطلاب على علم مسبق بموضوع ثلاث فقرات منها وآخرها بدون علم مسبق به. لكنّ الطلّاب كتبوا بإنشائهم وليس إملاءً. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1500 و 2000 كلمة بمعدّل 135 كلمة للطالب تقريبًا. وفي الدراسة الثانية تعدّدت الأداة بحسب المستوى فكانت في المبتدئ كلمات وتراكيب، وللمتوسّط والمتقدّم فقرتين مختلفتين لكنّ الأداة في جميع المستويات كانت إملاءً بحيث كتبت الطالبات ما أملته عليهنّ الباحثة. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالبة تقريبًا. وفي الدراسة الثالثة كانت الأداة عبارة فقرة إنشائيّة كتبها الطلّاب في الفصل. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1350 كلمة بمعدّل 35 كلمة للطالب تقريبًا. وفي الدراسة الرابعة كانت الأداة عبارة عن فقرة إملائيّة بحيث كتب الطلّاب ما أملاه عليهم الباحث. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالب تقريبًا. وفي الدراسة الخامسة كانت الأداة فقرة إنشائيّة كتبها الطلّاب في الفصل. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالب تقريبًا.

ويُلاحظ أنّ الأداة في الدراسة الأولى كانت أدقّ من جميع النواحي؛ وذلك لأنّ الباحث فيها حلّل عددًا أكبر من الكلمات، بالإضافة إلى أنّ معدّل الكلمات الّتي كتبها الطالب 135 كلمة وهو أكثر من ثلاثة أضعاف ما كتبه الطالب في بقيّة الدراسات، ويُضاف إلى ذلك أنّ الأداة كانت إنشاء وليست إملاءً، وفوق ذلك فإنّها جرت على أربع مراحل متباعدة زمنيًّا ممّا يعطي الأداة نسبة أكبر من

الثبات. أمّا الدراسات الأخرى فهي تكاد تكون متشابهة في أنّها كانت على مرحلة واحدة، وأنّ معدّل ما كتبه الطالب كان 40 كلمة تقريبًا. وكانت الأداة في الدراستين الثانية والرابعة إملاءً، في حين أنّها في الدراستين الثالثة والخامسة كانت إنشاء. والإنشاء يكشف الأخطاء أكثر؛ حيث لا يسمع الطالب بل ما يكتب، ويعبّر كما يريد ممّا يكشف عن أخطائه بشكل أكبر.

وفي الدراسة الحاليّة كانت الأداة مختلفة تمامًا عن كلّ الدراسات السابقة حيث حرص الباحث أن تكون الأداة أكثر صدقًا وأكثر ثباتًا لأنّ النتائج تعتمد على الأداة فإذا كانت نسبة الصدق والثبات في الأداة قليلة فإنّه لا يمكن أن يُعتمد على النتائج الّتي ستتوصّل إليها الدراسة.

ولذلك تمسّك الباحث في أن تشمل الأداة عددًا كبيرًا من الكلمات، وأن تكون في مواقف حقيقيّة لا مصطنعة، وكذلك أن تكون إنشائيّة وعلى مراحل متباعدة زمنيًّا ممّا يضمن صدق الأداة وثباتها للوصول إلى أدقّ النتائج. ولذلك كانت الأداة مختارات من أوراق امتحانات الطلبة على مدى خمس سنوات دراسيّة، إذ قام الباحث بالتعاون مع شؤون الطلّاب في كلّيّة العلوم الإسلاميّة بتحديد الطلبة الّذين استمرّوا بالدراسة خمس سنوات دون انقطاع بدءًا من السنة التحضيريّة وحتّى السنة الرابعة، وقام بتحليل ما يزيد عن 50 ألف كلمة تتوزّع على خمس سنوات للعيّنة نفسها بمعدّل 1000 كلمة لكلّ طالب.

4.1.2.1. أسباب الأخطاء:

اتّفقت جميع الدراسات السابقة على عدد من الأسباب الّتي تؤدّي إلى الأخطاء الكتابيّة؛ وكانت الأسباب المشتركة بين الدراسات تدخّل اللغة الأمّ للمتعلّم، وصعوبات داخل اللغة العربيّة، فيما اتّفقت معظم الدراسات على أنّ المعلّم أيضًا يعدّ من أسباب وقوع الطالب بالخطأ سواء بسبب ضعف أسلوبه أو قلّة تمكّنه من اللغة الّتي يعلّمها أو عدم تصحيحه لأخطاء المتعلّمين، وكذلك اتّفقت معظم الدراسات على أنّ المنهاج يسبّب وقوع الطالب بالخطأ لما قد يحتويه من أخطاء كتابيّة أو لسوء عرض محتواه التعليميّ أو لنقصه أو لقلّة جاذبيّته. فيما ذهبت بعض الدراسات إلى أنّ الطالب نفسه قد يكون هو السبب في وقوع الخطأ بسبب إهماله وعدم مبالاته. وذهبت بعضها إلى أنّ البيئة التعليميّة الضعيفة في أدوات التعليم لا تساعد على التعليم الجيّد، وكذلك غياب الأنشطة غير الصفّيّة، ونقص الوسائل التعليميّة أو أنّ وجود عدد متجانس لغويًّا من المتعلّمين يجعلهم يتحدّثون بلغتهم الأمّ. ورأت إحدى

الدراسات أيضًا أنّ ضعف المتعلّم في المهارات الأخرى يسبّب الأخطاء الإملائيّة فضعف المتعلّم في القراءة أو النطق يجعله يرتكب أخطاء كتابيّة مشابهة.

وقد توصّل الباحث في هذه الدراسة إلى أنّ أسباب الأخطاء الإملائيّة كلّ ما سبق؛ فقد يكون سبب الخطأ اللغة الأمّ أو اللغة الهدف، وقد يكون عدم معرفة القاعدة أو صعوبتها وتعقيدها، وقد يكون في الكتاب المقرّر أو في البيئة التعليميّة، وقد يكون السبب في إهمال الطالب أو عدم اهتمام المعلّم، أو ضعف المتعلّم في المهارات الأخرى. لكنّ الباحث وجد أنّ جمع الأسباب كلّها معًا في نهاية الدراسة أمر يجانب الصواب، فإنّ لكلّ خطأ سببه المختلف؛ وإنّ جمع هذه الأسباب في نهاية الدراسة يجعلها عديمة الفائدة حيث إنّ بعض الطلبة يقع بأخطاء لا يقع فيها أصدقاؤهم وبالتالي يحتاجون العلاج الخاصّ بأخطائهم كما أنّ المرضى يختلفون في سبب المرض ويختلفون في العلاج؛ فليس من الصواب جمع أسباب الأخطاء وجمع الحلول معًا كما أنّه ليس من الصواب جمع أسباب الأمراض وجمع الأدوية معًا. بل لا بدّ من توضيح سبب كلّ نوع من الأخطاء على حدة لأنّ العلاج أيضًا سيكون انطلاقًا من الأسباب وسيكون لكلّ خطأ علاجه المختلف. ولذلك فقد قام الباحث بفصل كلّ خطأ من الأخطاء في فقرة خاصّة وبيّن أسبابه واقترح علاجه.

5.1.2.1.علاج الأخطاء:

كما اتّفقت جميع الدراسات السابقة على بعض الأسباب الّتي تؤدّي إلى الأخطاء الكتابيّة فإنّها اتّفقت على بعض طرق علاجها حيث هناك شبه إجماع على أنّ حلول الأخطاء الكتابيّة تكون بإعداد جيّد للمناهج الدراسيّة والتأكّد من خلوّها من الأخطاء، وتحسين طرق التدريس وأساليبه ووسائله التعليميّة، وكذلك تأهيل المعلّمين والعمل على تطوير خبراتهم باستمرار، وأخيرًا العناية أكثر بمهارة الكتابة من خلال زيادة التمارين الكتابيّة أو زيادة ساعاتها. ورأت بعض الدراسات أنّ من الحلول أيضًا تسهيل القواعد الإملائيّة والاكتفاء بالشائع المنتشر منها، ورأت أخرى أنّ من الحلول المناسبة الاهتمام ببقيّة المهارات لأنّ ذلك سيساعد في علاج الأخطاء الكتابيّة، وأخيرًا رأت بعض الدراسات ضرورة تنبيه المتعلّمين إلى ضرورة الاهتمام بالدراسة في جميع المهارات وعدم الاستسلام للإهمال واللامبالاة.

لكنّ الدراسات جميعها – كما فعلت في جمع أسباب الأخطاء معًا في النتائج – قد جمعت طرق العلاج ولم تحدّد العلاج المناسب لكلّ خطأ وهو ما يراه الباحث يقلّل من قيمة النتائج ويُذهب فائدتها.

حيث لم تحدّد الدراسات القواعد الصعبة الّتي ينبغي تسهيلها، كما لم تتطرّق إلى طريقة علاج الأخطاء المسبّبة من تدخّل اللغة الأمّ.

وفي الدراسة الحاليّة اعتمد الباحث في اقتراح علاج الأخطاء الإملائيّة على مبدأ أنّ علاج الأخطاء يكون انطلاقًا من أسبابها؛ فصنّف الأخطاء وفصل بينها، وذكر لكلّ خطأ أسبابه وعلاجه بشكل مستقلّ؛ فنبّه إلى القواعد الصعبة الّتي ينبغي تسهيلها، وحدّد الأسباب الّتي تعود إلى اللغة الأمّ وبيّن طريقة علاجها، ووجد أنّ لبعض الأخطاء أسبابًا طبيعيّة هي المرور بمراحل التعلّم، فالّذي يتعلّم مهارة جديدةً لا بدّ أن يخطئ وهذه الأخطاء لا تحتاج إلى أيّ علاج تقريبًا لأنّها لا تلبث أن تزول مع تقدّم المتعلّم في المستوى التعليميّ. وبعض الأخطاء تستمرّ طويلًا لأنّ أسبابها مركّبة من عدم معرفة القاعدة أو نسيانها بالإضافة إلى صعوبتها، وهذه تحتاج إلى الكثير من الجهد.

2. عرض نتائج الإحصائيّات والاستبانات ومناقشتها

1.2. إحصائيّات الأخطاء في الحروف

جدول رقم (1) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**الحروف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادة حرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	5634	211	435	134	38
النسبة%		3.74	7.72	2.37	0.67
السنة الأولى					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادة حرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	8991	402	411	161	42
النسبة%		4.4711	4.571	1.791	0.467
السنة الثانية					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادة حرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	10568	402	323	152	42

النسبة%		3.8039	3.056	1.438	0.397
السنة الثالثة					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادة حرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	9875	314	202	90	16
النسبة%		3.1797	2.046	0.911	0.162
السنة الرابعة					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادة حرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	14975	361	304	89	22
النسبة%		2.4107	2.03	0.594	0.147

جدول رقم (2) إحصائيّات الأخطاء في "**الحروف**" في إجماليّ السنوات الخمس

السنوات كلّها					
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة	سقوط أو زيادةحرف	إبدال حرف بآخر	تبديل موقع حرف
المجموع	50043	1771	1675	626	160

النسبة%		3.539	3.347	1.251	0.32

يبيّن الجدول رقم (2) إحصائيّات الأخطاء في "الحروف" في إجماليّ السنوات الخمس الّتي تمّ فيها تدقيق ما يزيد عن 50 ألف كلمة. وحسب الجدول فقد بلغ عدد الأخطاء في الإعجام 1771 خطأ بنسبة 3.5 بالمئة. وبلغ عدد الأخطاء في الحرف (زيادته أو سقوطه) 1675 خطأ بنسبة 3.3 بالمئة. وبلغ عدد الأخطاء في إبدال حرف بآخر 626 خطأ بنسبة 1.2 بالمئة. وبلغ عدد الأخطاء في تبديل موقع حرف في الكلمة 160 خطأ بنسبة 0.3 بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

ويبيّن الجدول رقم (1) إحصائيّات الأخطاء في الحروف أيضًا، لكنّه يُظهر إحصائيّات الأخطاء في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي نتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس. وفيما يأتي سيعرض الباحث نتائج الإحصائيّات والاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة باستثناء السؤالين الأوّل والثاني من أسئلة الدراسة وهما:

- ما أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟
- ما أكثر أنواع الأخطاء الّتي يقع فيها الطلّاب؟

وذلك لأنّ الإجابة عن هذين السؤالين تستلزم استعراض جميع النتائج وتحليلها للوصول إلى الإجابة عنهما.

1.1.2. أخطاء الإعجام:

جدول رقم (3) إحصائيّات نسبة أخطاء "**الإعجام**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة
المجموع	5634	211
النسبة%		3.74

السنة الأولى		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة
المجموع	8991	402
النسبة%		4.4711
السنة الثانية		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة
المجموع	10568	402
النسبة%		3.8039
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة
المجموع	9875	314
النسبة%		3.1797
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة نقطة
المجموع	14975	361
النسبة%		2.4107

1.1.1.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

بلغ عدد أخطاء زيادة النقطة أو سقوطها حسب الجدول 211 خطأ بنسبة 3.7 بالمئة في السنة التحضيريّة. وبلغ عدد هذه الأخطاء 402 خطأ بنسبة 4.5 بالمئة في السنة الأولى مرتفعًا بنسبة 0.8 بالمئة عن السنة السابقة! وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثانية 402 خطأ بنسبة 3.8 بالمئة منخفضًا قليلًا لكنّه يبقى مرتفعًا بنسبة 0.1 بالمئة عن السنة التحضيريّة. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثالثة 314 خطأ بنسبة 3.2 بالمئة منخفضًا قليلًا بنسبة 0.6 بالمئة عن السنة السابقة. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الرابعة والأخيرة 361 خطأ بنسبة 2.4 بالمئة منخفضًا بنسبة 0.8 بالمئة عن السنة السابقة.

2.1.1.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (3) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء الإعجام في كتابات الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ الإعجام في السنوات الخمس كانت بمعدّل 3.5 كلمات من كلّ مئة كلمة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ خطأ الإعجام متقاربة جدًّا بين السنوات الخمس تراوحت بين 4.4 و 2.4 بالمئة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء الإعجام عند الطلّاب؟

يبدو من الجدول السابق أنّ أخطاء الإعجام من الأخطاء الّتي تستمرّ طويلًا عند الطلّاب؛ حيث استمرّ وجودها في كتابات الطلّاب حتّى بعد مرور خمس سنوات دراسيّة؛ ففي السنة التحضيريّة كانت نسبة هذا الخطأ 3.7 بالمئة وبعد مضيّ خمس سنوات انخفضت نسبة هذا الخطأ قليلًا لتصل إلى 2.4 بالمئة في السنة الرابعة، فكان التحسّن بنسبة 1.3 بالمئة ونسبة التحسّن هذه تعدّ نسبة ضئيلة جدًّا بعد مرور خمس سنوات، ممّا يعني أنّ هذا الخطأ ليس مؤقّتًا.

3.1.1.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (4) أمثلة أخطاء "**الإعجام**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
يعنى	يعني		يحوز	يجوز
أحبار	أخبار		النبوىّ	النبويّ
المنسوح	المنسوخ		التى	الّتي
لأقصي	لأقضي		نوقفنا	توقفنا
نسيط	نشيط		العائلىّ	العائليّ
الرياصة	الرياضة		طلمًا	ظلمًا
يحتاح	يحتاج		عطوهنّ	عظوهنّ
أرحو	أرجو		يحب	يجب
الحطأ	الخطأ		نعمل	يعمل
الحفى	الخفي		صعف	ضعف
واجبه	واجبة		هى	هي
لأنّى	لأنّي		بالاستفاضة	بالاستفاضة
شيح	شيخ		جامعتى	جامعتي
علىّ	عليّ		الحالديّ	الخالديّ

بحة	بحجة		يحمى	يحمي
العداله	العدالة		حتامًا	ختامًا
نشور	نشوز		يكفى	يكفي
يصرب	يضرب		الحفط	الحفظ
تركية	تزكية		فى	في
العزبزة	العزيزة		الثانى	الثاني
يأتى	يأتي		إبدونيسيا	إندونيسيا
بحية	تحية		مختلفه	مختلفة
لفطه	لفظه		التاريح	التاريخ

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (4) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء الإعجام على المعنى؟

يشير جدول أمثلة الأخطاء إلى أنّ النسبة الأكبر من الكلمات واضحة الدلالة على المعنى وأنّ أخطاء الإعجام الّتي وقعت فيهالم تؤثّر على المعنى. مثل: (يعنى: يعني)، (الرياصة: الرياضة)، (نسيط: نشيط). ومع أنّ بعضها قد يختلف معناه لكنّ ما لاحظه الباحث أثناء استخراج هذه الأخطاء بأنّها عندما تكون في سياقها تكون واضحة الدلالة، حيث لم يجد الباحث صعوبة في تصويبه للأخطاء بعد استخراجها.

4.1.1.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (5) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب الأخطاء الإملائيّة في **الإعجام**

لماذا يَنسَى الطالب أو يزيد كتابة النقطة (يختاج: يحتاج)، (أحبار: أخبار)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم وجود بعض الحروف في التركيّة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	5	50	2	20	3	30	0	0

جدول رقم (6) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب الأخطاء الإملائيّة في **الإعجام**

لماذا يَنسَى الطالب أو يزيد كتابة النقطة (يختاج: يحتاج)، (أحبار: أخبار)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم وجود بعض الحروف في التركيّة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
13	26	33	66	2	4	2	4	0	0

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (5) والاستبانة في الجدول رقم (6) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء الإعجام عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 50 بالمئة من المدرّسين يرون أنّ سبب أخطاء الإعجام هو الاستعجال، وهو وجه قويّ ولاسيّما أنّ هذه الأخطاء وقعت في أثناء الامتحان؛ فربّما يكون ضيق

الوقت سببًا في حدوثها. ورأى 30 بالمئة من المدرّسين أنّ السبب هو عدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة وهذا أيضًا أمر ممكن لكنّه ضعيف لأنّ معظم أخطاء الإعجام لم تقع في الحروف غير الموجودة في اللغة التركيّة. ورأى 20 بالمئة من المدرّسين أنّ السبب هو عدم المعرفة وهذا أيضًا– برأي الباحث – ضعيف لأنّ الطالب بعد مرور خمس سنوات من الدراسة باللغة العربيّة لا يمكن أن يفوته معرف إعجام الحرف!

أمّا استبانة الطلّاب فقد أشارت إلى أنّ السبب هو الاستعجال بنسبة 66 بالمئة أو الإهمال بنسبة 26 بالمئة ومجموعهما معًا 92 بالمئة، ممّا يؤكّد أنّ الطلّاب يعرفون الحروف المعجمة لكنّ الاستعجال في الامتحان أو الإهمال من قبل الطالب هو الّذي يسبّب هذه الأخطاء، ورأى 4 بالمئة من الطلّاب أنّ السبب هو عدم المعرفة، و4 بالمئة أيضًا رأوا أنّ السبب هو عدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة.

ويرجّح الباحث أنّ السبب الرئيس لهذا النوع من الأخطاء هو الاستعجال، وأنّه لو طُلب من الطالب أن يدقّق ما كتبه فإنّه سيتنبّه لها ويتداركها، وهناك سبب مهمّ آخر وهو أنّ معظم المدرّسين أكّدوا في الاستبانة بأنّهم لا يحاسبون الطلّاب على الأخطاء الإملائيّة ممّا يشجّع الطالب على الخطأ عند التأكّد بأنّه لن يؤثّر على الدرجة الامتحانيّة. حيث أفاد 10 بالمئة من المدرّسين بأنّهم يحاسبون على الخطأ الإملائيّ غالبًا، و10 بالمئة أفادوا بأنّهم يحاسبون على الخطأ الإملائيّ قليلًا، و30 بالمئة من المدرّسين يحاسبون على الخطأ الإملائيّ نادرًا، في حين إنّ 50 بالمئة من المدرّسين لا يحاسبون المتعلّمين على الخطأ الإملائيّ أبدًا! وهذه الاستبانة الّتي توضّح هذا:

جدول رقم (7) نتائج استبانة **المدرّسين** حول الأخطاء الإملائيّة

هل تحاسب الطلّاب على الأخطاء الإملائيّة في الامتحان؟									
دائمًا		غالبًا		قليلًا		نادرًا		أبدًا	
العدد	النسبة %	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%

50	5	30	3	10	1	10	1	0	0

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء الإعجام يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو السؤال الأهمّ والأخير:

– ما علاج أخطاء الإعجام؟

إنّ أهمّ نقطة لا بدّ من التركيز عليها في الإجابة على هذا السؤال هي ضرورة الانطلاق من الأسباب في تحديد العلاج المناسب للأخطاء. وبما أنّ السبب الأوّل في أخطاء الإعجام كان الاستعجال فإنّ أنسب حلّ له هو إعطاء الطلّاب مزيدًا من الوقت في الامتحان ليدقّقوا إجاباتهم بشكل جيّد، وإلى جانب ذلك من الضروريّ محاسبتهم عليها في الامتحان وذلك ليشعروا بأهمّيّتها ويبتعدوا عن الإهمال الموجود عند بعض الطلبة. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ نسبة هذا الخطأ القليلة بالإضافة إلى عدم تأثيره على المعنى يجعله بعيدًا عن قائمة الأخطاء الّتي لها الأولويّة في العلاج.

2.1.2. أخطاء سقوط أو زيادة الحرف:

جدول رقم (8) إحصائيّات نسبة أخطاء "**سقوط أو زيادة الحرف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة حرف
المجموع	5634	435
النسبة%		7.72
السنة الأولى		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة حرف

المجموع	8991	411
النسبة%		4.571
السنة الثانية		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة حرف
المجموع	10568	323
النسبة%		3.056
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة حرف
المجموع	9875	202
النسبة%		2.046
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات	سقوط أو زيادة حرف
المجموع	14975	304
النسبة%		2.03

1.2.1.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

بلغ عدد أخطاء زيادة الحرف أو سقوطه 435 خطأ بنسبة 7.7 بالمئة في السنة التحضيريّة. وبلغ عدد هذه الأخطاء 411 خطأ بنسبة 4.5 بالمئة في السنة الأولى منخفضًا بنسبة جيّدة وصلت إلى 3.2 بالمئة عن السنة السابقة، وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثانية 323 خطأ بنسبة 3 بالمئة منخفضًا قليلًا عن السنة الأولى. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثالثة 202 خطأ بنسبة 2 بالمئة منخفضًا بنسبة 1 بالمئة عن السنة السابقة. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الرابعة والأخيرة 304 أخطاء بنسبة 2 بالمئة أيضًا دون أيّ تغيير يُذكر عن نسبة هذا الخطأ في السنة السابقة.

2.2.1.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (8) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء سقوط أو زيادة حرف عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ زيادة الحرف أو سقوطه في السنوات الخمس كانت بمعدّل 3.3 كلمات من كلّ مئة كلمة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ خطأ زيادة الحرف أو سقوطه قد انخفضت بمرور السنوات الدراسيّة؛ ففي حين كانت في السنة التحضيريّة 7.7 وانخفضت إلى 2 بالمئة في السنة الرابعة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء سقوط أو زيادة حرف عند الطلّاب؟

يبدو من الجدول السابق أنّ أخطاء زيادة الحرف أو سقوطه من الأخطاء الّتي تستمرّ طويلًا عند الطلّاب؛ حيث استمرّ وجودها في كتابات الطلّاب حتّى بعد مرور خمس سنوات دراسيّة؛ ففي السنة التحضيريّة كانت نسبة هذا الخطأ 7.7 بالمئة وبعد مضيّ خمس سنوات انخفضت نسبة هذا الخطأ لتصل إلى 2 بالمئة في السنة الرابعة، فكان التحسّن بنسبة 5.7 بالمئة لكنّ الخطأ مازال موجودًا ممّا يعني أنّ هذا الخطأ ليس مؤقّتًا، ويحتاج إلى علاج مناسب.

3.2.1.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (9) أمثلة أخطاء "**سقوط أو زيادة الحرف**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
حلك	حالك		الفتحة	الفاتحة
الفحش	الفاحش		سرات	سورات
سؤل	سؤال		الإسلم	الإسلام
الروة	الرواة		المقبل	المقبول
ماذ	ماذا		اضطرب	اضطراب
مشغل	مشغول		تصحف	تصحيف
أصدقاء	أصدقائي		يجد	يوجد
الرح	الروح		نستفد	نستفيد
إذ	إذا		أحادث	أحاديث
مقبل	مقبول			
يخلف	يخالف		الأفضال	الأفضل
القنون	القانون		قبير	قبر
مكره	مكروه		مختالف	مختلف
أحديث	أحاديث		الثقاة	الثقة
أسمة	أسامة		طاويلة	طويلة

سرة	سورة		حسانًا	حسنًا
حرم	حرام		مدلّيس	مدلّس
طرقتهم	طريقتهم		يجيب	يجب
الراو	الرواي		الصحّاة	الصحّة
ثبته	ثبوته		طراف	طرف
مواضع	مواضيع		سميع	سمع
الدرسة	الدراسة		تنجاح	تنجح
حكية	حكاية		مهيم	مهمّ

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (9) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء سقوط أو زيادة حرف على المعنى؟

يشير جدول أمثلة الأخطاء إلى أنّ سقوط الحرف من الكلمات قد يولّد لبسًا في المعنى المقصود وبالتالي قد تؤثّر هذه الأخطاء على المعنى؛ مثل: (مقبل: مقبول)، (مواضع: مواضيع). في حين إنّ زيادة الحرف كان أقلّ تأثيرًا على المعنى بحيث بقي المعنى المقصود واضحًا؛ مثل: (قبير: قبر)، (مختالف: مختلف). لكن مع ذلك فإنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة إبهامه قليلة. وقد وجد الباحث صعوبة في فهم المقصود من بعض الكلمات الّتي سقط منها حرف أو أكثر.

4.2.1.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (10) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**سقوط أو زيادة الحرف**"

لماذا يُنقص الطالب أو يزيد كتابة الحرف (حرم: حرام)، (يجيب: يَجِب)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم وجود المدود في اللغة التركيّة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	0	0	1	10	9	90	0	0

جدول رقم (11) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**سقوط أو زيادة الحرف**"

لماذا يُنقص الطالب أو يزيد كتابة الحرف (حرم: حرام)، (يجيب: يَجِب)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم وجود المدود في اللغة التركيّة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
8	16	16	32	5	10	18	36	3	6

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (10) والاستبانة في الجدول رقم (11) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء سقوط أو زيادة حرف عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 90 بالمئة منهم يرون أنّ سبب أخطاء زيادة أو سقوط الحروف من الكلمة هو عدم وجود المدود في اللغة التركيّة، وهو – في رأي الباحث – السبب الرئيس لهذه الأخطاء؛ حيث لا يوجد حروف مدّ في اللغة التركيّة ممّا يسبّب صعوبة حقيقيّة على المتعلّم. ورأى

10 بالمئة من المدرّسين أنّ السبب هو عدم المعرفة وهذا صحيح لأنّ الطالب لو كان يعرف الكلمة جيّدًا لما وقع في الخطأ، لكنّ السبب الأوّل في الحقيقة هو عدم وجود المدود في اللغة الأمّ عند المتعلّمين.

أمّا في استبانة الطلّاب فقد أشار 36 بالمئة منهم إلى أنّ السبب هو عدم وجود المدود في اللغة التركيّة، فيما رأى 32 بالمئة منهم أنّ الاستعجال هو السبب ولو أنّهم تأنّوا لتفادوا الوقوع في هذا الخطأ، وذهب 16 بالمئة من الطلّاب إلى أنّ الإهمال من قبل الطالب هو الّذي يسبّب هذه الأخطاء، ورأى 6 بالمئة من الطلّاب أنّ السبب هو عدم المعرفة.

ويؤيّد الباحث ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين بأنّ السبب الرئيس لهذا النوع من الأخطاء هو عدم وجود المدود في اللغة التركيّة، ويؤيّد هذا أنّ جدول الأمثلة يشير إلى أنّ السقوط أو الزيادة كان في حروف المدّ تحديدًا (ا ، و ، ي)، ففي اللغة التركيّة لا يوجد حركات كالعربيّة وإنّما يتمّ التعبير عن الحركات بالحروف كاللغة الإنجليزيّة. لكنّ هناك أمرًا لا يمكن إغفاله وهو قلّة التمارين على المدود في جميع المهارات؛ حيث إنّ عدم وجود ظاهرة لغويّة ما في اللغة الأمّ، يتطلّب الكثير من التدريب عليها في جميع المهارات لإتقانها، وقلّة التمارين فيها يجعلها مشكلة مستمرّة عند المتعلّمين لمدّة طويلة.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء زيادة أو سقوط الحرف يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- ما علاج أخطاء سقوط أو زيادة حرف عند الطلّاب؟

بما أنّ السبب الأوّل في أخطاء زيادة أو سقوط الحروف كان عدم وجود المدود في اللغة الأمّ فإنّ أنسب حلّ – برأي الباحث – هو تدريب الطلّاب عليها بشكل مكثّف، لأنّها جديدة عليهم لغويًّا، وعندما يكون الأمر جديدًا فيحتاج المتعلّم إلى التدريب المكثّف عليه، وذلك ليس إملائيًّا فحسب بل في جميع المهارات؛ حيث يجب تعريض المتعلّمين كثيرًا إلى الاستماع، ثمّ تعويدهم على قراءة المدود بالشكل الصحيح، وكذلك تدريبهم على النطق الصحيح للمدود أثناء المحادثة، ثمّ أخيرًا تكثيف التدريبات الكتابيّة حتّى يتقن المتعلّم كتابة المدود بشكل صحيح. وهنا تجدر الإشارة بأنّ هذا النوع من الأخطاء مع نسبته القليلة فإنّ له الأولويّة في العلاج نظرًا لتأثيره على المعنى.

3.1.2. أخطاء إبدال حرف بآخر:

جدول رقم (12) إحصائيّات نسبة أخطاء "**إبدال حرف بآخر**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات	إبدال حرف بآخر
المجموع	5634	134
النسبة%		2.37
السنة الأولى		
	عدد الكلمات	إبدال حرف بآخر
المجموع	8991	161
النسبة%		1.791
السنة الثانية		
	عدد الكلمات	إبدال حرف بآخر
المجموع	10568	152
النسبة%		1.438
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات	إبدال حرف بآخر
المجموع	9875	90
النسبة%		0.911

السنة الرابعة		
	عدد الكلمات	إبدال حرف بآخر
المجموع	14975	89
النسبة%		0.594

1.3.1.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

بلغ عدد أخطاء إبدال حرف بآخر 134 خطأ بنسبة 2.4 بالمئة في السنة التحضيريّة. وبلغ عدد هذه الأخطاء 161 خطأ بنسبة 1.8 بالمئة في السنة الأولى منخفضًا بنسبة 0.4 بالمئة عن السنة السابقة، وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثانية 152 خطأ بنسبة 1.4 بالمئة منخفضًا قليلًا عن السنة الأولى. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثالثة 90 خطأ بنسبة 0.9 بالمئة منخفضًا بنسبة 0.5 بالمئة عن السنة السابقة. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الرابعة والأخيرة 89 خطأ بنسبة 0.6 بالمئة منخفضًا قليلًا عن السنة السابقة.

2.3.1.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (12) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء إبدال حرف بآخر عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ إبدال حرف بآخر في السنوات الخمس كانت بمعدّل 1.2 كلمات من كلّ مئة كلمة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ خطأ إبدال حرف بآخرقد انخفضت قليلًا بمرور السنوات الدراسيّة؛ إذ كانت في السنة التحضيريّة 2.4 وانخفضت إلى 0.6 بالمئة في السنة الرابعة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- كم تستمرّ أخطاء إبدال حرف بآخر عند الطلّاب؟

ويبدو من الجدول السابق أنّ أخطاء إبدال حرف بآخر من الأخطاء الّتي لا تستمرّ طويلًا عند بعض الطلّاب؛ بل إنّها لا تلبث أن تزول عند معظم الطلّاب؛ ففي السنة التحضيريّة كانت نسبة هذا الخطأ 2.4 بالمئة وهي نسبة مقبولة في بداية التعلّم، وانخفضت نسبة هذا الخطأ لتصل في السنة الرابعة إلى 0.6 بالمئة، وهي نسبة قليلة جدًّا إذ يخطئ الطالب بمعدّل كلمة واحدة في كلّ مئتين كلمة يكتبها.

3.3.1.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (13) أمثلة أخطاء "**إبدال حرف بآخر**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
يقون	يكون		قترات	قطرات
صوابًا	ثوابًا		الأمتار	الأمطار
نقس	نقص		كتيبة	قتيبة
مقطضيات	مقتضيات		تعقيق	تحقيق
امتهان	امتحان		بالضبت	بالضبط
يكول	يقول		وستها	وسطها
الشحرة	الشهرة		السنض	السند
عصرته	أسرته		العسبوع	الأسبوع
يصتطعون	يستطيعون		يسير	يصير
ينضرون	ينظرون		تؤطي	تعطي

برحان	برهان		إيمار	إعمار
غوف	خوف		طابعًا	تابعًا
طحن	طعن		تذكية	تزكية
فقح	فقه		سعب	صعب
سبوت	ثبوت		الفضاعل	الفضاءل
يخلط	يغلط		أطمنّى	أتمنّى
هوّاء	حوّاء		ضغت	ضغط
مضافعة	مدافعة		يحزرها	يحذرها
بزور	بذور		تنتبح	تنتبه
يستتيع	يستطيع		أنوستها	أنوثتها
يقضح	يقدح		العضالة	العدالة
مفحرس	مفهرس		أسناء	أثناء
عظاب	عذاب		بعد	بعض

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (13) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- هل تؤثّر أخطاء إبدال حرف بآخر على المعنى؟

يشير جدول أمثلة الأخطاء إلى أنّ إبدال حرف بآخرقد يولّد لبسًا في المعنى المقصود؛ مثل: (صوابًا: ثوابًا)، (يخلط: يغلط)، (طحن، طعن). ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة غموضه قليلة؛ إلّا أنّ الباحث وجد صعوبة في فهم المقصود من بعض الكلمات الّتي أبدل فيها حرف بآخر. ويعود ذلك إلى أن اللغة العربيّة لغة غنيّة جدًّا بالمفردات وإبدال حرف بآخر يؤدّي غالبًا إلى إنتاج كلمة أخرى بمعنى آخر يجعل المعنى ملتبسًا على القارئ.

4.3.1.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (14) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**إبدال حرف بآخر**"

لماذا يُبدل الطالب حرفًا بآخر (الشحرة: الشهرة)، (وست: وسط)، (سبوت: ثبوت)؟									
قلّة الاهتمام		عدم المعرفة		عدم وجود بعض الحروف في التركيّة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	1	10	8	80	1	10	0	0

جدول رقم (15) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**إبدال حرف بآخر**"

لماذا يُبدل الطالب حرفًا بآخر (الشحرة: الشهرة)، (وست: وسط)، (سبوت: ثبوت)؟									
قلّة الاهتمام		عدم المعرفة		عدم وجود بعض الحروف في التركيّة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
7	14	5	10	22	44	12	24	4	8

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (14) والاستبانة في الجدول رقم (15) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء إبدال حرف بآخر عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 80 بالمئة منهم يرون أنّ سبب أخطاء إبدال حرف بآخر هو عدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة، ورأى 10 بالمئة من المدرّسين أنّ السبب هو عدم المعرفة وهذا صحيح لأنّ الطالب لو كان يعرف الكلمة جيّدًا لما وقع في الخطأ، ورأى 10 بالمئة من المدرّسين أنّ السبب هو قلّة القراءة، وهذا أيضًا سبب وجيه إذ إنّ القراءة الكثيرة تساعد على طبع صورة الكلمة في ذهن المتعلّم، وتقلّل كثيرًا من الخطأ أثناء الكتابة.

أمّا في استبانة الطلّاب فقد أشار 44 بالمئة منهم إلى أنّ السبب هو عدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة، فيما رأى 24 بالمئة منهم أنّ قلّة القراءة باللغة العربيّة هو السبب، وذهب 10بالمئة إلى أنّ السبب هو عدم القدرة على معرفة الحرف الصحيح.

ويؤيّد الباحثُ ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الرئيس لهذا النوع من الأخطاء هو عدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة؛ حيث لا يوجد في اللغة التركيّة (ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق) ممّا يسبّب صعوبة حقيقيّة على المتعلّم في التعرّف السماعيّ على هذه الحروف بالإضافة إلى مشكلة في نطقها. وإذا كان المتعلّم يجد صعوبة في فهم الصوت الّذي يسمعه وصعوبة في قراءة الحرف وهو أمامه فمن المنطقيّ ألّا يكتبه بشكل صحيح وهو لا يسمعه ولا يراه.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء إبدال حرف بآخر يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء إبدال حرف بآخر عند الطلّاب؟

بما أنّ السبب الأوّل في أخطاء إبدال حرف بآخركان عدم وجود بعض الحروف في اللغة الأمّ فإنّ الحلّ يكون بتدريب المتعلّمين بشكل مكثّف على الأصوات الجديدة، وذلك ليس إملائيًّا فحسب بل في جميع المهارات؛ حيث يجب تعريف المتعلّمين بصفات ومخارج الأصوات الجديدة، وتعريضهم كثيرًا للاستماع إليها، وتعويدهم على قراءتها ونطقها بالشكل الصحيح في مهارتي القراءة والمحادثة، ثمّ بعد

ذلك تأتي التدريبات الكتابيّة لتساعد المتعلّم على إتقان كتابة الأصوات الجديدة بشكل صحيح. وهنا تجدر الإشارة بأنّ هذا النوع من الأخطاء مع نسبته القليلة فإنّ له الأولويّة في العلاج نظرًا لتأثيره على المعنى.

4.1.2. أخطاء تبديل موقع الحرف:

جدول رقم (16) إحصائيّات نسبة أخطاء "**تبديل موقع الحرف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات	تبديل موقع حرف
المجموع	5634	38
النسبة%		0.67
السنة الأولى		
	عدد الكلمات	تبديل موقع حرف
المجموع	8991	42
النسبة%		0.467
السنة الثانية		
	عدد الكلمات	تبديل موقع حرف
المجموع	10568	42
النسبة%		0.397

السنة الثالثة		
	عدد الكلمات	تبديل موقع حرف
المجموع	9875	16
النسبة%		0.162
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات	تبديل موقع حرف
المجموع	14975	22
النسبة%		0.147

1.4.1.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

بلغ عدد أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة 38 خطأ بنسبة 0.6 بالمئة في السنة التحضيريّة. وبلغ عدد هذه الأخطاء 42 خطأ بنسبة 0.4 بالمئة في السنة الأولى منخفضًا بنسبة 0.2 بالمئة عن السنة السابقة، وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثانية 42 خطأ بنسبة 0.4 بالمئة منخفضًا بشكل لا يكاد يُذكر عن السنة الأولى. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الثالثة 16 خطأ بنسبة 0.16 بالمئة منخفضًا بنسبة جيّدة عن السنة السابقة. وبلغ عدد الأخطاء في السنة الرابعة والأخيرة 22 خطأ بنسبة 0.14 بالمئة منخفضًا قليلًا عن السنة السابقة.

2.4.1.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (16) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ تبديل موقع الحرف في السنوات الخمس كانت بمعدّل 0.3 بالمئة أي 3 كلمات من كلّ ألف كلمة، ويشير الجدول إلى أنّ خطأ تبديل موقع الحرف قد انخفض قليلًا بمرور السنوات الدراسيّة؛ إذ كان في السنة التحضيريّة بنسبة 0.6 وانخفض في السنة الرابعة إلى 0.1 بالمئة أي ما يعادل كلمة واحدة من كلّ ألف كلمة. وهي نسبة لا تكاد تُذكر.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة عند الطلّاب؟

ويبدو من الجدول السابق أنّ أخطاء تبديل موقع الحرف تعدّ من الأخطاء القليلة جدًّا والّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.1 بالمئة أي ما يعادل كلمة واحدة من كلّ ألف كلمة. وهي نسبة لا تكاد تُذكر؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها.

3.4.1.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (17) أمثلة أخطاء "**تبديل موقع حرف في الكلمة**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
الحرج	الجرح		داع	دعا
يقلب	يقبل		الشورط	الشروط
محديثن	محدثين		رغابة	غرابة
يتحمل	يحتمل		صلاوتنا	صلواتنا

التوقيف	التوفيق		عبداتنا	عبادتنا
الراوة	الرواة		نعلم	نعمل
عادلة	عدالة		يوجز	يجوز
حارم	حرام		يخطلت	يختلط
شريع	شرعيّ		التغريب	الترغيب
البولغ	البلوغ		متواسية	متساوية
خاتمًا	ختامًا		إسارلا	إرسالا
يجود	يوجد		حنفية	حنفيّة
مطعرة	معطرة		الكيرم	الكريم
الإرغاب	الإغراب		الحمرف	المحرّف
الناهية	النهاية		لاتحمال	لاحتمال
المراء	المرأة		سنتلقي	سنلتقي

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (17) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة على المعنى؟

جدول أمثلة الأخطاء إلى أنّ تبديل موقع الحرفي ولّد في الغالب لبسًا في المعنى المقصود وبالتالي تؤثّر غالبًا هذه الأخطاء على المعنى؛ مثل: (يقلب: يقبل)، (الحرج: الجرح)، (نعلم، نعمل). ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد قد يقلّل نسبة غموضه لكنّ الباحث وجد صعوبة في فهم المقصود من عدد غير قليل من الكلمات الّتي تمّ فيها تبديل موقع الحرف. ويعود ذلك إلى أن اللغة العربيّة لغة غنيّة جدًّا بالمفردات، وتبديل موقع الحرف في الكلمة يؤدّي إلى إنتاج كلمة أخرى بمعنى آخر يجعل المعنى ملتبسًا على القارئ.

4.4.1.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (18) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**تبديل موقع الحرف**"

لماذا يُبدل الطالب موقع الحرف (يقلب: يقبل)، (الرّاوة: الرّوَاة)، (يوجز: يجوز)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم الانتباه		أسباب أخرى	
العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
2	20	2	20	0	0	6	60	0	0

جدول رقم (19) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**تبديل موقع الحرف**"

لماذا يُبدل الطالب موقع الحرف (يقلب: يقبل)، (الرّاوة: الرّوَاة)، (يوجز: يجوز)؟									
قلّة الاهتمام		الاستعجال		عدم المعرفة		عدم الانتباه		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
10	20	10	20	3	6	27	54	0	0

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (18) والاستبانة في الجدول رقم (19) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 60 بالمئة منهم يرون أنّ سبب أخطاء تبديل موقع الحرف هو عدم الانتباه، ويرى 40 بالمئة منهم أنّ السبب يتوزّع بين الاستعجال والإهمال، ممّا يؤكّد أنّ الطالب يعرف الكلمة جيّدًا لكنّه وقع في الخطأ دون أن ينتبه بسبب الاستعجال أو الإهمال.

أمّا في استبانة الطلّاب فقد أشار 54 بالمئة منهم إلى أنّ السبب هو عدم الانتباه، فيما رأى 40 بالمئة منهم أنّ السبب يتوزّع بين الاستعجال والإهمال، وذهب 6 بالمئة إلى أنّ السبب هو عدم المعرفة.

ويؤيّد الباحثُ ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الرئيس لهذا النوع من الأخطاء هو عدم الانتباه إلى الوقوع بالخطأ أو الاستعجال، وذلك ربّما بسبب ضيق وقت الامتحان أو رهبة الامتحان الّتي تربك الطالب فيقع في هذا النوع من الأخطاء.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء تبديل موقع الحرف يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء تبديل موقع حرف في الكلمة عند الطلّاب؟

قد تبيّن بأنّ الطالب لم يقع في الخطأ لنقص في معرفته للكلمة بل إنّه وقع في الخطأ بسبب العجلة ودون أن ينتبه، ولو عاد ليدقّق ما كتبه فإنّه يستطيع أن يصحّحه، وفوق ذلك فإنّ نسبة هذا النوع من الأخطاء متدنيّة جدًّا وبالتالي لا تحتاج إلى علاج سوى تنبيه الطلّاب إليها ليتفادوا الوقوع فيها، وإعطائهم وقتًا إضافيًّا في الامتحان ليدقّقوا ما كتبوه.

2.2. إحصائيّات الـ التعريف:

جدول رقم (20) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**ال التعريف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة

	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	1346	53	41
النسبة%		3.938	3.046
السنة الأولى			
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادةالهمزة	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	2209	26	32
النسبة%		1.177	1.449
السنة الثانية			
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	2519	20	16
النسبة%		0.794	0.635
السنة الثالثة			
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة	سقوط أو زيادة اللام

المجموع	2638	15	14
النسبة%		0.569	0.531
السنة الرابعة			
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	4048	14	13
النسبة%		0.346	0.321

جدول رقم (21) إحصائيّات الأخطاء في "**ال التعريف**" في إجماليّ السنوات الخمس

السنوات كلّها			
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	12760	128	116
النسبة%		1.003	0.909

يبيّن الجدول رقم (21) إحصائيّات الأخطاء في "ال التعريف" في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب 12760 كلمة تبدأ بـ ال التعريف،وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في

همزة ال التعريف (زيادتها أو سقوطها) 128 خطأ بنسبة 1بالمئة. وبلغ عدد الأخطاء في همزة ال التعريف (زيادتها أو سقوطها) 116 خطأ بنسبة 0.9 بالمئةفي إجماليّ السنوات الخمس.

ويبيّن الجدول رقم (20) إحصائيّات الأخطاء في ال التعريف أيضًا، لكنّه يُظهر إحصائيّات الأخطاء في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي نتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس. وفيما يأتي سيعرض الباحث نتائج الإحصائيّات والاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

1.2.2. أخطاء همزة ال التعريف:

جدول رقم (22) إحصائيّات نسبة أخطاء "**همزة ال التعريف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة
المجموع	1346	53
النسبة%		3.938
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة
المجموع	2209	26
النسبة%		1.177
السنة الثانية		

	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة
المجموع	2519	20
النسبة%		0.794
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة
المجموع	2638	15
النسبة%		0.569
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة الهمزة
المجموع	4048	14
النسبة%		0.346

1.1.2.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق بلغ عدد أخطاء زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها في السنة التحضيريّة 53خطأ بنسبة 3.9 بالمئة. وفي السنة الأولى بلغ عدد أخطاء همزة ال التعريف 26خطأ بنسبة 1.2 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة جيّدة وصلت إلى 2.7 بالمئة. وفي السنة الثانية بلغ عدد الأخطاء 20خطأ بنسبة 0.8 بالمئة منخفضًا بنسبة 0.3 بالمئة عن السنة السابقة. وفي السنة الثالثة بلغ عدد الأخطاء 15خطأ بنسبة 0.5 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة. وفي السنة الرابعة

والأخيرة بلغ عدد الأخطاء في همزة ال التعريف14خطأ بنسبة 0.3 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة.

2.1.2.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (22) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها في السنوات الخمس كانت بمعدّل كلمة واحدة بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء همزة ال التعريف انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس ففي كانت في السنة التحضيريّة 3.9 بالمئة، انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.3 بالمئة أي ما يساوي 3 كلمات من كلّ ألف كلمة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء همزة ال التعريف تُعدّ من الأخطاء القليلة جدًّا والّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.3 بالمئة أي ما يعادل ثلاث كلمات من كلّ ألف كلمة. وهي نسبة لا تكاد تُذكر؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها، حيث تُعدّ من الأخطاء الطبيعيّة الّتي يقع بها المتعلّم أثناء مراحل التعلّم.

3.1.2.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (23) أمثلة "**سقوط أو زيادة الهمزة في ال التعريف**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
من لذي	من الّذي		بلبراهين	بالبراهين

ولسلامة	والسلامة		بلفرح	بالفرح
في لبيت	في البيت		لأوزاعي	الأوزاعيّ
لسنة	السنة		لإسلام	الإسلام
لصباح	الصباح		لحديث	الحديث
فلحكم	فالحكم		بلإقناع	بالإقناع
صلاة لظهر	صلاة الظهر		لمسلمين	المسلمين
لسلامة	السلامة		لعفّة	العفّة
إن شاء لله	إن شاء الله			
لمرسل	المرسل		باالجمهور	بالجمهور
بلبرهان	بالبرهان		الله	لله
للغة	اللغة		باالكذب	بالكذب
لامتحان	الامتحان		باالبصر	بالبصر
لإدراج	الإدراج		كاالإقرار	كالإقرار
بلحديث	بالحديث		الحمد الله	الحمد لله
لعلّة	العلّة		بالله	بالله
لإرسال	الإرسال		بل عكس	بالعكس

ولطعن	والطعن		علمل حديث	علم الحديث

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (23) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء همزة ال التعريف غالبًا لا تؤثّرعلى المعنى المقصود؛ حيث إنّ الباحث لم يجد أيّ صعوبة تذكر في فهم المقصود من الكلمات الّتي سقطت منها همزة ال التعريف مثل: (فلحكم: فالحكم)، (بلبرهان: بالبرهان) أو كتبت فيها زيادة مثل: (باالله: بالله).

4.1.2.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (24) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**همزة في الـ التعريف**"

لماذا يُنقص الطالب كتابة الهمزة في الـ التعريف (في لبيت: في البيت)، (بلإقناع: بالإقناع)؟									
صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		لأنّها لا تنطق		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	1	10	9	90	0	0	0	0
لماذا يزيد الطالب كتابة الهمزة في الـ التعريف (باالكذب: بالكذب)، (باالله: بالله)؟									
صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		الاستعجال		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	9	90	0	0	0	0	1	10

جدول رقم (25) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**همزة في الـ التعريف**"

لماذا يُنقص الطالب كتابة الهمزة في الـ التعريف (في لبيت: في البيت)، (بلإقناع: بالإقناع)؟									
صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		لأنّها لا تنطق		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	12	24	32	64	6	12	0	0
لماذا يزيد الطالب كتابة الهمزة في الـ التعريف (باالكذب: بالكذب)، (باالله: بالله)؟									
صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		الاستعجال		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
2	4	40	80	5	10	3	6	0	0

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (24) والاستبانة في الجدول رقم (25) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء زيادة همزة الـ التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 90 بالمئة منهم يرون أنّ سبب سقوط همزة الـ التعريف هو أنّها لا تُنطق، وأمّا سبب زيادتها فهو عدم معرفة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى64 بالمئة منهم إلى أنّ السبب في سقوطها أنّها لا تُنطق، فيما رأى 24 بالمئة منهم أنّ السبب عدم معرفة القاعدة، وذهب 12 بالمئة منهم إلى أنّ السبب هو قلّة القراءة.

ويؤيّد الباحثُ ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في **سقوط** همزة ال التعريف هو أنّها لا تُنطق، وأمّا السبب الأبرز في **زيادتها** فهو عدم معرفة قاعدة اتّصال حروف المعاني بالكلمات المعرّفة بال، ويزيد في وقوع هذا الخطأ قلّة القراءة إذ إنّ الطالب الّذي يقرأ كثيرًا ينطبع شكل الكلمات في ذاكرته، ويصبح عنده ملكة تجعله يكتب بالشكل الصحيح.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء سقوط همزة ال التعريف أو زيادتها يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء زيادة همزة ال التعريف أو سقوطها؟

انطلاقًا من أسباب هذا الخطأ يتّضح لنا طريق العلاج؛ إذ يجب مساعدة الطالب في التعرّف على قاعدة همزة الوصل، وكيف أنّها تُكتب ولا تُنطق في وسط الكلام. وكذلك يجب تعليم الطلّاب قاعدة اتّصال حروف المعاني المفردة بالكلمات المعرّفة بال. وبالإضافة إلى ذلك يجب تحفيز الطلّاب على القراءة إذ إنّ وقوع الطلّاب في الأخطاء دليل على قلّة قراءاتهم لأنّ كثرة القراءة تساهم في تقليلالأخطاء ليس الإملائيّة فحسب بل الأخطاء النحويّة واللغويّة كذلك. ويمكن دفع الطلّاب إلى القراءة من خلال تكليفهم بواجبات لا يمكن أداؤها إلا بالقراءة، من مثل تكليف الطلّاب بالإجابة على أسئلة من خلال نصوص قرائيّة فيضطرّ الطالب إلى القراءة لأداء الواجب.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ علاج هذا الخطأ لا يكون بين الأولويّات لأنّ نسبته – كما رأينا– متدنّية جدًّا، بالإضافة إلى عدم تأثيره على المعنى.

2.2.2. أخطاء لام ال التعريف:

جدول رقم (26) إحصائيّات نسبة أخطاء "**لام ال التعريف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	1346	41
النسبة%		3.046

السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	2209	32
النسبة%		1.449
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	2519	16
النسبة%		0.635
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	2638	14
النسبة%		0.531
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي ال التعريف	سقوط أو زيادة اللام
المجموع	4048	13
النسبة%		0.321

1.2.2.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق بلغ عدد أخطاء زيادة اللام في ال التعريف أو سقوطها في السنة التحضيريّة 41خطأ بنسبة 3 بالمئة. وبلغ عدد هذه الأخطاء في السنة الأولى 32خطأ بنسبة 1.4 بالمئة منخفضًا بنسبة جيّدة عن السنة السابقة وصلت إلى 1.6 بالمئة. وفي السنة الثانية بلغ عدد الأخطاء في لام ال التعريف 16خطأ بنسبة 0.6 بالمئة منخفضًا بنسبة مقبولة هي 1 بالمئة عن السنة السابقة. وفي السنة الثالثة بلغ عدد الأخطاء 14خطأ بنسبة 0.5 بالمئة منخفضًا بنسبة طفيفة عن السنة السابقة. وفي السنة الرابعة والأخيرة بلغ عدد الأخطاء 13خطأ بنسبة 0.3 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة.

2.2.2.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (26) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء زيادة لام ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ زيادة لام ال التعريف أو سقوطها في السنوات الخمس كانت بمعدّل 0.9 أي ما يقارب كلمة واحدة بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء همزة ال التعريف انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس ففي كانت في السنة التحضيريّة 3 بالمئة، وانخفضت في السنة الرابعة إلى 0.3 بالمئة أي ما يساوي 3 كلمات من كلّ ألف كلمة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- كم تستمرّ أخطاء زيادة لام ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء لام ال التعريف تعدّ من الأخطاء القليلة جدًّا والّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.3 بالمئة أي ما يعادل ثلاث كلمات من كلّ ألف كلمة. وهي نسبة لا تكاد تُذكر؛ ولذلك يمكن

تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها، حيث تعدّ من الأخطاء الطبيعيّة الّتي يقع بها المتعلّم أثناء مراحل التعلّم.

3.2.2.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (27) أمثلة "**سقوط أو زيادة اللام في ال التعريف**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
الفظي	اللفظي		لتّفسير	للتّفسير
الغة	اللغة		اليل	الليل
بامحبة	بالمحبّة		باكذب	بالكذب
بابرهان	بالبرهان		باوضع	بالوضع
الون	اللون		اخطأ	الخطأ
الفظ	اللفظ		باكرباج	بالكرباج
بادليل	بالدليل		لرجل	للرّجل
بالغة	باللغة		بانظر	بالنظر
لرّاجح	للرّاجح		السان	اللسان
اتّفصيل	التّفصيل		اسّلام	السّلام
انبيّ	النبيّ		لتّأكد	للتّأكّد
اسّند	السّند		انّاس	الناس

امكان	المكان		اتزكية	التّزكية
باوضع	بالوضع		باتحيّة	بالتحيّة
باظلم	بالظلم		باتاريخ	بالتاريخ
اثاني	الثاني			
ارّاجح	الرّاجح		اللتي	الّتي
لنبيّ	للنبيّ		اللذي	الّذي
انّشوز	النّشوز		لله	لله

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (27) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء زيادة لام ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء لام ال التعريف غالبًا لا تؤثّر على المعنى المقصود؛ حيث إنّ الباحث لم يجد أيّ صعوبة تُذكر في فهم المقصود من الكلمات الّتي سقطت منها لام ال التعريف مثل: (الفظي: اللفظي)، (لتّأكد: للتّأكد)، أو كتبت فيها زيادة مثل: (اللتي: الّتي).

4.2.2.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (28) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**لام الـ التعريف**"

لماذا لا يكتب الطالب اللام الثانية في مثل (الفظ: اللفظ)، (لتّفسير: للتّفسير)؟				
صعوبة القاعدة	عدم معرفة القاعدة	لأنّها لا تنطق	قلّة القراءة	أسباب أخرى

العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	10	3	30	6	60	0	0	0	0
لماذا يزيد الطالب كتابة اللام في ال التعريف (اللتي: الّتي)، (لللله: لله)؟									
لا يوجد شدّة في اللغة التركيّة		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
8	80	0	0	1	10	0	0	1	10

جدول رقم (29) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**لام ال التعريف**"

لماذا لا يكتب الطالب اللام الثانية في مثل (الفظ: اللفظ)، (لتّفسير: للتّفسير)؟									
صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		لأنّها لا تنطق		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
5	10	10	20	24	48	9	18	2	4
لماذا يزيد الطالب كتابة اللام في ال التعريف (اللتي: الّتي)، (لللله: لله)؟									
لا يوجد شدّة في اللغة التركيّة		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	

العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
7	14	8	16	22	44	12	24	1	2

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (28) والاستبانة في الجدول رقم (29) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء زيادة لام ال التعريف أو سقوطها عند الطلّاب؟

تشير الاستبانة إلى أنّ 60 بالمئة من المدرّسين يرون أنّ سبب سقوط لام ال التعريف هو أنّها لا تُنطق، و 30 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو عدم معرفة القاعدة. وأمّا سبب زيادتها فهو في رأي 80 بالمئة من المدرّسين عدم وجود الشدّة في اللغة التركيّة، و10 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب عدم معرفة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى 48 بالمئة منهم إلى أنّ السبب في سقوط لام ال التعريف هو أنّها لا تُنطق، فيما رأى 20 بالمئة منهم أنّ السبب هو عدم معرفة القاعدة، وذهب 18 بالمئة منهم إلى أنّ السببقلّة القراءة، ورأى 10 بالمئة منهم أنّ السبب صعوبة القاعدة. وأمّا سبب زيادتها فهو في رأي 44 بالمئة من الطلّاب عدم معرفة القاعدة، فيما رأى 24 بالمئة منهم أنّ السبب قلّة القراءة، وذهب 16 بالمئة منهم إلى أنّ السبب صعوبة القاعدة، ورأى 14 بالمئة منهم أنّ السبب عدم وجود الشدّة في اللغة التركيّة.

ويؤيّد الباحثُ ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في **سقوط** لام ال التعريف هو أنّها لا تنطق، ويليه سبب آخر قويّ وهو عدم معرفة القاعدة، وأمّا السبب الأبرز في **زيادتها** فهو عدم وجود الشدّة في اللغة التركيّة ممّا يدعو الطالب إلى زيادتها في الكتابة بدلًا من وضع الشدّة. ولكن لا بدّ هنا من التنبيه إلى أنّ قلّة القراءة سبب مهمّ في الأخطاء وهو ما ذهب إليه الطلبة مؤكّدين أنّ قلّة قراءتهم توقعهم في الكثير من الأخطاء ومنها أخطاء لام ال التعريف.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء سقوط لام ال التعريف أو زيادتها يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء زيادة لام ال التعريف أو سقوطها؟

يتّضح من أسباب هذا الخطأ طريق العلاج؛ فبما أنّ السبب هو عدم النطق بها فلا بدّ منشرح قاعدة اللام الشمسيّة للطالب وأنّها تُكتب ولا تُنطق، والإكثار من التدريبات القرائيّة والكتابيّة عليها حتّى يتقنها الطلّاب. وأخيرًا ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ علاج هذا الخطأ لا يكون بين الأولويّات لأنّ نسبته –كما رأينا– متدنّية جدًّا، بالإضافة إلى عدم تأثيره على المعنى.

3.2. إحصائيّات التنوين:

جدول رقم (34) إحصائيّات الأخطاء في "**التنوين**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	1751	100
النسبة%		5.71

يبيّن الجدول رقم (34) إحصائيّات الأخطاء في "التنوين" في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب 1751 كلمة في نهايتها تنوين، وتشمل هذه الأخطاء سقوط الألف الّتي ينبغي زيادتها بعد تنوين النصب، وتنوين الأفعال، وتنوين الكلمات المعرّفة بـ ال التعريف، وكتابة التنوين نونًا. وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في التنوين 100 خطأ بنسبة 5.7 بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في التنوين في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي يتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (35) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**التنوين**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة

	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	413	68
النسبة%		16.5
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	313	13
النسبة%		4.15
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	283	8
النسبة%		2.83
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	257	5
النسبة%		1.95
السنة الرابعة		

	عدد الكلمات الّتي تحوي التنوين	الخطأ في التنوين
المجموع	485	6
النسبة%		1.24

1.3.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق بلغ عدد أخطاء التنوين في السنة التحضيريّة 68 خطأ بنسبة 16.5 بالمئة. وفي السنة الأولى بلغ عدد الأخطاء 13خطأ بنسبة 4.1 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة ممتازة وصلت إلى 12.4 بالمئة. وفي السنة الثانية بلغ عدد الأخطاء 8 أخطاء بنسبة 2.8 بالمئة منخفضًا بنسبة جيّدة بلغت 1.3 بالمئة عن السنة السابقة. وفي السنة الثالثة بلغ عدد الأخطاء 5أخطاء بنسبة 1.9 بالمئة منخفضًا قليلًا عن السنة السابقة. وفي السنة الرابعة والأخيرة بلغ عدد الأخطاء 6 أخطاء بنسبة 1.2 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة.

2.3.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (35) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء التنوين عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ التنوين في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 5.7 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء التنوين قد انخفضت بشكل ممتاز بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 16.5 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تحتوي على التنوين وهي نسبة كبيرة، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 1.2 بالمئة أي ما يساوي كلمة واحدة بالمئة وهي نسبة قليلة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء التنوين عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء التنوين تعدّ من الأخطاء الّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب انخفضت في السنة الرابعة إلى 1.2 بالمئة أي كلمة واحدة من بين كلّ مئة كلمة تنتهي بالتنوين وهي نسبة قليلة جدًّا؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها، حيث تعدّ من الأخطاء الطبيعيّة الّتي يقع بها المتعلّم أثناء مراحل التعلّم.

3.3.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (36) أمثلة أخطاء "**التنوين**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
خيرً	خيرًا		يكونً	يكون
شيءً	شيئًا		بالشكلٍ	بالشكل
معتمدً	معتمدًا		الصلاةٌ	الصلاة
ضعيفً	ضعيفًا		الكاذبًا	الكاذب
جدًّ	جدًّا		البرهانٌ	البرهان
قولً	قولًا			
مسلمً	مسلمًا		صلاتن	صلاةً
شيخً	شيخًا		رجلن	رجلٌ
جيلً	جيلًا		تفسيرن	تفسيرًا
إرسالً	إرسالًا		محذوفن	محذوفٌ

ممكنً	ممكنًا		دائمن	دائمًا
مدينتًا	مدينةً		أخبارن	أخبارٌ
بناءًا	بناءً		مسرورن	مسرورٌ
عبادتًا	عبلدةً		إقرارن	إقرارٌ
جنّتًا	جنّةً		حديثن	حديثٌ
يقولً	يقول		شرطن	شرطٍ

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (36) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء التنوين عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء التنوين لا تؤثّر على المعنى المقصود؛ حيث إنّ الباحث لم يجد أيّ صعوبة تذكر في فهم المقصود من الكلمات الّتيوقع فيها الطلّاب بالخطأ في كتابة تنوين النصب مثل: (ضعيفً: ضعيفًا)، أو كتابة التنوين نونًا مثل: (دائمن: دائمًا)، أو وضع التنوين في نهاية الكلمات المعرّفة بال مثل: (الصلاةٌ: الصلاة).

4.3.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (37) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**التنوين**"

لماذا يُخطِئ الطالب في كتابة تنوين النصب (مسلمً: مسلمًا)، (جنّتًا: جنّةً)، (بناءًا: بناءً)؟				
الاستعجال	صعوبة القاعدة	عدم معرفة القاعدة	قلّة القراءة	أسباب أخرى

العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
0	0	2	20	8	80	0	0	0	0
لماذا يكتب الطالب التنوين نونًا (رجلن: رجلٌ)، (دائمن: دائمًا)؟									
عدم وجود التنوين في اللغة التركيّة		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	10	0	0	6	60	2	20	1	10

جدول رقم (38) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**التنوين**"

لماذا يُخطِئ الطالب في كتابة تنوين النصب (مسلمً: مسلمًا)، (جنّتًا: جنّةً)، (بناءًا: بناءً)؟									
الاستعجال		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
5	10	6	12	23	46	14	28	2	4
لماذا يكتب الطالب التنوين نونًا (رجلن: رجلٌ)، (دائمن: دائمًا)؟									
عدم وجود التنوين		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	

في اللغة التركيّة									
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
11	22	3	6	20	40	13	26	3	6

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (37) والاستبانة في الجدول رقم (38) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء التنوين عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 80 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، و 20 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة. ويرى 60 بالمئة من المدرّسين أنّ سبب كتابة التنوين نونًا هو عدم معرفة القاعدة، و20 بالمئة منهم يرون أنّ السبب قلّة القراءة، ويرى 10 بالمئة منهم أنّ السبب هو عدم وجود التنوين في اللغة التركيّة.

بينما الطلّاب فقد رأى 46 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، و 28 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو قلّة القراءة، و 12 بالمئة رأى أنّ السبب صعوبة القاعدة. ويرى 40 بالمئة من الطلّاب أنّ سبب كتابة التنوين نونًا هو عدم معرفة القاعدة، و 26 بالمئة منهم يرون أنّ السبب قلّة القراءة، ويرى 22 بالمئة منهم أنّ السبب هو عدم وجود التنوين في اللغة التركيّة.

ويرى الباحثُ صحّة ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، حيث من الواضح من أخطاء الطلّاب أنّهم يخطئون في زيادة الألف في تنوين النصب لعدم معرفة القاعدة الضابطة.

وأمّا كتابة التنوين نونًا فيبدو أنّ الطلّاب لم يفرّقوا بين النون الّتي هي من أصل الكلمة والتنوين الّذي هو أمر زائد على الكلمة فخلطوا بينهما. والسبب الرئيس في ذلك أنّ التنوين يُنطق نونًا فيصعب على المتعلّم التفريق بينهما، ويرى الباحث أنّ فقر المتعلّم بالمفردات سبب رئيس في هذا الخطأ؛ إذ لا

توجد قاعدة تدلّ المتعلّم على أنّ النون من أصل الكلمة سوى أن يعرف الكلمة وجذرها ليعرف كتابتها نونًا أو تنوينًا. وضعف المتعلّم في المفردات يوقعه بهذا النوع من الأخطاء.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء التنوين يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء التنوين؟

بما أنّ السبب الأبرز في أخطاء تنوين النصب هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة فإنّ العلاج الأمثل هو تعريف الطلّاب بالقاعدة وتبيين المواضع الّتي يحتاج فيها تنوين النصب إلى الألف والمواضع الّتي لا يحتاج فيها إلى ألف. وتدريب المتعلّمين عليها.ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ الطلّاب كانوا قد درسوا قاعدة تنوين النصب ويبدو أنّهم ينسونها فمن الضروريّ أن يستمرّ تذكير المتعلّمين بالقواعد الإملائيّة بين فترة وأخرى. ويُلحق بهذا الخطأ كتابة التنوين في نهاية الفعل أو الاسم المعرّف بال، وهذا أيضًا يحتاج إلى تعريف الطلّاب بمعنى التنوين وقاعدته.

وأمّا أخطاء كتابة التنوين نونًا فهذا ليس له حلّ سوى كثرة القراءة الّتي تغني مفردات الطالب وتعرّفه جذر كلّ كلمة واشتقاقاتها وتجعله يميّز بين النون الأصليّة والتنوين.

وأخيرًا فإنّ علاج هذا الخطأ لا ينبغي أن يكون بين الأولويّات نظرًا لنسبته القليلة من جهة، ومن جهة أخرى فإنّه –كما رأينا – لا يؤثّر على المعنى.

4.2. إحصائيّات الألف:

جدول رقم (39) إحصائيّات الأخطاء في "**الألف**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف
المجموع	4931	50
النسبة%		1.014

يبيّن الجدول رقم (39) إحصائيّات الأخطاء في "الألف" في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب4931 كلمة في نهايتها ألف، وتشمل هذه الأخطاء كتابة الألف المقصورة ممدودة، والألف الممدودة مقصورة. وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في الألف50 خطأ بنسبة 1بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في الألف في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي يتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (40) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**الألف**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف
المجموع	496	20
النسبة%		4.032
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف
المجموع	939	11
النسبة%		1.171
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف

المجموع	989	7
النسبة%		0.708
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف
المجموع	964	6
النسبة%		0.622
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الألف	الخطأ في الألف
المجموع	1543	6
النسبة%		0.389

1.4.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق فقد كتب الطلّاب في السنة التحضيريّة 496 كلمة في نهايتها ألف، بلغ عدد الأخطاء فيها 20 خطأ بنسبة 4 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الأولى 939 كلمة في نهايتها ألف، بلغ عدد الأخطاء فيها 11 خطأ بنسبة 1.2 بالمئة منخفضًا بنسبة جيّدة عن السنة السابقة وصلت إلى 2.8 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الثانية 989 كلمة، بلغ عدد الأخطاء فيها 7 أخطاء بنسبة 0.7 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة بلغت 0.4 بالمئة عن السنة السابقة. وفي السنة الثالثة كتب الطلّاب 964 كلمة في نهايتها ألف، بلغ عدد الأخطاء فيها 6أخطاء بنسبة 0.6 بالمئة منخفضًا

بنسبة طفيفة جدًّا عن السنة السابقة. وفي السنة الرابعة والأخيرة كتب الطلّاب 1543 كلمة في نهايتها ألف، بلغ عدد الأخطاء فيها 6 أخطاء بنسبة 0.4 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة.

2.4.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (40) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء الألف عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ الألف في نهاية الكلمة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 1 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الألف قد انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 4 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تنتهي بألف وهي نسبة ليست كبيرة، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.4 بالمئة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء الألف عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء الألف تعدّ من الأخطاء الّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب انخفضت في السنة الرابعة إلى 0.4 بالمئة أي ما يساوي 4 كلمات بين كلّ ألف كلمة تنتهي بألف، وهي نسبة ضئيلة جدًّا؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها، حيث تعدّ من الأخطاء الطبيعيّة الّتي يقع بها المتعلّم أثناء مراحل التعلّم.

3.4.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (41) أمثلة أخطاء "**الألف**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب

يُسمّا	يُسمّى		أتمنّا	أتمنّى
نسعا	نسعى		الفوضا	الفوضى
معنا	معنى		بالتقوا	بالتقوى
بالأحرا	بالأحرى		عسا	عسى
الأخرا	الأخرى			
الأعلا	الأعلى		نمى	نما
أقوا	أقوى		بينمى	بينما
يُروا	يُروى		أعطانى	أعطانا
مستشفا	مستشفى		جعلنى	جعلنا
يرا	يرى		لألى	لئلا
يرعا	يرعى		دنيى	دنيا

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (41) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء الألف عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء الألف لا تؤثّر على المعنى المقصود؛ حيث إنّ الباحث لم يجد أيّ صعوبة تُذكر في فهم المقصود من الكلمات الّتي وقع فيها الطلّاب بالخطأ في كتابة الألف المقصورة ممدودة مثل: (يُسمّا: يُسمّى)، (عسا: عسى)، أو الممدودة مقصورة مثل: (نمى: نما).

4.4.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (42) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**الألف**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة الألف (أتمنّا: أتمنّى)، (أعطانى: أعطانا)؟									
الأخطاء في الكتاب		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	2	20	8	80	0	0	0	0

جدول رقم (43) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**الألف**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة الألف (أتمنّا: أتمنّى)، (أعطانى: أعطانا)؟									
الأخطاء في الكتاب		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	2	5	10	26	52	13	26	5	10

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (42) والاستبانة في الجدول رقم (43) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء الألف عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 80 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في الألف هو عدم معرفة القاعدة، و 20 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة.

بينما الطلّاب فقد رأى 56 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، و 26 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو قلّة القراءة، و 10 بالمئة رأى أنّ السبب صعوبة القاعدة.

ويرى الباحثُ صحّة ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء الألف هو عدم معرفة القاعدة. لكن لا بدّ من الإشارة إلى أمرين مهمّين هنا؛ أوّلهما أنّ الطلّاب كانوا قد تعلّموا القاعدة وبالتالي فإنّ السبب بشكل أدقّ ليس عدم معرفة القاعدة بل هو نسيانها. والأمر الثاني أنّ معرفة القاعدة لا تكفي هنا؛ فإذا علم الطالب أنّ الألف في الكلمات الثلاثيّة تكتب حسب أصلها ثمّ لم يستطع معرفة أصل الألف فلا تنفعه القاعدة، وبالتالي فإنّ السبب هنا مركّب من نسيان القاعدة بالإضافة إلى عدم معرفة المتعلّم بجذور الكلمات وأصولها في المعجم.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء الألف يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- ما علاج أخطاء الألف؟

بما أنّ السبب الأبرز في أخطاء الألف هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة أو نسيانها فإنّ العلاج لا شكّ هو تعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها، وتذكيرهم بها باستمرار، بالإضافة إلى تعريف الطلّاب بأصول الكلمات في المعجم وتعريفهم على قواعد معرفة أصل الألف من خلال الاشتقاق وغيره.

وأخيرًا فإنّ علاج هذا الخطأ لا ينبغي أن يكون بين الأولويّات نظرًا لأنّ نسبته قليلة من جهة، ومن جهة أخرى فإنّه –كما رأينا – لا يؤثّر على المعنى.

5.2. إحصائيّات التاء:

جدول رقم (44) إحصائيّات الأخطاء في "**التاء**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء

المجموع	6795	225
النسبة%		3.311

يبيّن هذا الجدول إحصائيّات الأخطاء في "التاء" في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب6795 كلمة في نهايتها تاء، وتشمل هذه الأخطاء سقوط التاء المربوطة من آخر الكلمة،وكتابة التاء المفتوحة مربوطة، والتاء المربوطة مفتوحة.وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في التاء225خطأ بنسبة 3.3بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في التاء في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي نتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (45) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**التاء**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء
المجموع	732	65
النسبة%		8.88
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء
المجموع	1279	44

النسبة%		3.44
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء
المجموع	1214	38
النسبة%		3.13
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء
المجموع	1463	40
النسبة%		2.734
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي التاء	الخطأ في التاء
المجموع	2107	38
النسبة%		1.804

1.5.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق كتب الطلّاب في السنة التحضيريّة 732 كلمة في نهايتها تاء، بلغ عدد الأخطاء فيها 65خطأ بنسبة 8.9 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الأولى 1279 كلمة في نهايتها تاء،

بلغ عدد الأخطاء فيها 44خطأ بنسبة 3.4 بالمئة منخفضًا بنسبة جيّدة عن السنة السابقة وصلت إلى 5.5 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الثانية 1214 كلمة، بلغ عدد الأخطاء فيها 38خطأ بنسبة 3.1 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة. وفي السنة الثالثة كتب الطلّاب1463 كلمة في نهايتها تاء، بلغ عدد الأخطاء فيها 40خطأ بنسبة 2.7 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة. وفي السنة الرابعة والأخيرة كتب الطلّاب2107 كلمة في نهايتها تاء، بلغ عدد الأخطاء فيها 38خطأ بنسبة 1.8 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة مقبولة بلغت 0.9 بالمئة.

2.5.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (45) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء التاء عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة خطأ التاء في نهاية الكلمة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 3.3 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء التاء قد انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 8.9 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تنتهي بالتاء وهي نسبة كبيرة، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 1.8 بالمئة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

- ما الّذي يستمرّ طويلًا عند الطلّاب من الأخطاء وما الّذي يزول بعد فترة قصيرة؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء التاء تعدّ من الأخطاء الّتي لا تلبث أن تزول عند جلّ الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّابانخفضت في السنة الرابعة إلى 1.8 بالمئة من الكلمات الّتي تنتهي بالتاء وهي نسبة مقبولة؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة القليلة والّتي تزول تلقائيًّا دون الحاجة إلى علاجها، حيث تعدّ من الأخطاء الطبيعيّة الّتي يقع بها المتعلّم أثناء مراحل التعلّم.

3.5.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (46) أمثلة أخطاء "**التاء**"

الخطأ	الصواب		الصواب	الخطأ
السلام	السلامة		نفقت	نفقة
قرين	قرينة		جهت	جهة
الجمع	الجمعة		الصلات	الصلاة
امرأ	امرأة		استفاضت	استفاضة
السلام	السلامة		بمحبّت	بمحبّة
للمرأ	للمرأة		سنت	سنة
الصلا	الصلاة		تهمت	تهمة
الديني	الدينيّة		ثقت	ثقة
الأئمّ	الأئمّة		صحات	صحاة
أنقر	أنقرة			
مشكل	مشكلة		سوراة	سورات
السلّ	السلّة		أخة	أخت
متزوّج	متزوّجة		صفاة	صفات
المسابق	المسابقة		وقة	وقت

الأئم	الأئمّة		بناة	بنات
مرّ	مرّة		نشاطاة	نشاطات
الروا	الرواة		أساسيّاة	أساسيّات
الصلا	الصلاة		بقية	بقيت
الزكا	الزكاة		تزوّجة	تزوّجت
الرواي	الرواية		شاءة	شاءت

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (46) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء التاء عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء التاءقد تؤثّر على المعنى؛ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة غموضه قليلة إلا أنّ الباحث قد وجد صعوبة في فهم المقصود من بعض الكلمات الّتيوقع فيها الخطأ بالتاء، ويعود ذلك إلى أنّ سقوط التاء المربوطة يؤدّي إلى تغيير المعنى مثل: (السلام: السلامة)، (الجمع: الجمعة)، والتبديل بين التاء المربوطة والمفتوحة يحوّل الكلمة من فعل إلى اسم في كثير من الأحيان مثل: (استفاضت: استفاضة)، (بقية: بقيت).

4.5.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (47) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**التاء**"

لماذا يزيد الطالب التاء أو ينقصها في كتابته (قرين: قرينة)، (انتشرة: انتشر)؟				
لأنّها لا تنطق	صعوبة القاعدة	عدم معرفة القاعدة	قلّة القراءة	أسباب أخرى

العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	10	0	0	8	80	0	0	1	10
لماذا يخطئ الطالب في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة (سنت: سنة)، (بناة: بنات)؟									
لأنّها لا تنطق		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	2	20	8	80	0	0	0	0

جدول رقم (48) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**التاء**"

لماذا يزيد الطالب التاء أو ينقصها في كتابته (قرين: قرينة)، (انتشرة: انتشر)؟									
لأنّها لا تنطق		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
15	30	3	6	20	40	10	20	2	4
لماذا يخطئ الطالب في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة (سنت: سنة)، (بناة: بنات)؟									
لأنّها لا تنطق		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
12	24	5	10	17	34	15	30	1	2

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (47) والاستبانة في الجدول رقم (48) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء التاء عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 80 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في التاءالمربوطة هو عدم معرفة القاعدة، و 10 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو أنّها لا تُنطق. ورأى 80 بالمئة منهم أنّ الخطأ في التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة هو عدم معرفة القاعدة بينما رأى 20 بالمئة منهم أنّ السبب صعوبة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى 40 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في التاء المربوطة هو عدم معرفة القاعدة، و 30 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هوأنّها لا تُنطق، ورأى 20 بالمئة منهم أنّ السبب هوقلّة القراءة.وأمّا الخطأ في التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة فقد توزّعت آراء الطلّاب بشكل متقارب بينعدم معرفة القاعدة وصعوبة القاعدة وأنّ التاء المربوطة تُنطق أحيانًا ولا تُنطق أحيانًا أخرى.

ويرى الباحثُ صحّة ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء التاء هو عدم معرفة القاعدة الضابطة، وكذلك صعوبة القاعدة. بالإضافة إلى أنّ التاء المربوطة تُنطق في وصل الكلام وتسقط نطقا في الوقف ممّا يلبس الأمر على المتعلّم. أمّا قلّة القراءة فيرى الباحث أنّها ليست سببًا في أخطاء التاء لأنّ الكلمات نفسها موجودة بشكلين مع اختلاف المعنى في كلّ شكل، حيث إنّ كلمة السلام صحيحة وكلمة السلامة كذلك صحيحة، وإنّ مرور كلمة السلام بكثرة أثناء قراءة المتعلّم وانطباعها في ذهنه ربّما يساهم في وقوعه بالخطأ عند كتابة كلمة السلامة.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء التاءيمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء التاء؟

السبب الأبرز في أخطاء التاء هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة أو نسيانها، بالإضافة إلى صعوبة القاعدة، ولذلك فإنّ العلاج يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها،وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تعريفالطلّابالفروق بين التاء المربوطة

والمفتوحة ومكان كلّ منهما وتكثيف التدريب على ذلك للتقليل من أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة.وينبغي أن يكون علاج هذا الخطأ ضمن الأولويّات نظرًا لتأثيره في إفساد المعنى.

6.2. إحصائيّات الهمزة الأوّليّة:

جدول رقم (49) إحصائيّات الأخطاء في "**الهمزة الأوّليّة**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	8058	2844
النسبة%		35.29

يبيّن هذا الجدول إحصائيّات الأخطاء في الهمزة الأوّليّة في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب 8058 كلمة في بدايتها همزة أوّليّة، وتشمل هذه الأخطاء كتابة همزة الوصل قطعًا، وهمزة القطع وصلًا. وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في الهمزة الأوّليّة 2844 خطأ بنسبة 35.3 بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في الهمزة الأوّليّة في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي يتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (50) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**الهمزة الأوّليّة**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	963	305

النسبة%		31.67
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	1255	388
النسبة%		30.92
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	1540	541
النسبة%		35.13
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	1576	576
النسبة%		36.55
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي الهمزة الأوّليّة	الخطأ في الهمزة الأوّليّة
المجموع	2724	1034

النسبة%		37.96

1.6.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق كتب الطلّاب في السنة التحضيريّة 963 كلمة في بدايتها همزة أوّليّة، بلغ عدد الأخطاء فيها 305 خطأ بنسبة 31.7 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الأولى 1255 كلمة في بدايتها همزة أوّليّة، بلغ عدد الأخطاء فيها 388 خطأ بنسبة 30.9 بالمئة منخفضًا بنسبة قليلة جدًّا عن السنة السابقة، وكتب الطلّاب في السنة الثانية 1540 كلمة، بلغ عدد الأخطاء فيها 541خطأ بنسبة 35.1 بالمئة مرتفعًا بنسبة كبيرة عن السنة السابقة بنسبة وصلت إلى 5.2 بالمئة! وفي السنة الثالثة كتب الطلّاب 1576 كلمة في بدايتها همزة أوّليّة، بلغ عدد الأخطاء فيها 576 خطأ بنسبة 36.5 بالمئة مرتفعًا بنسبة قليلة عن السنة السابقة! وفي السنة الرابعة والأخيرة كتب الطلّاب 2724 كلمة في بدايتها همزة أوّليّة، بلغ عدد الأخطاء فيها 1034 خطأ بنسبة 37.9 بالمئة فكانت نسبة الأخطاء في السنة الرابعة هي الأعلى في جميع السنوات الخمس!

2.6.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (50) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء الهمزة الأوّليّة عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة الأوّليّة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 35.3 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الهمزة الأوّليّة لم تنخفض بمرور السنوات الخمس بل على العكس تمامًا فقد كانت في ازدياد؛ حيث كانت نسبة الأخطاء في السنة التحضيريّة 31.7 بالمئة والأولى 30.9 بالمئة وهي أقلّ من بقيّة السنوات، ووصلت أعلى نسبة من الأخطاء في السنة الرابعة 37.9 بالمئة. وهي نسبة كبيرة جدًّا.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– كم تستمرّ أخطاء الهمزة الأوّليّة عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة الأوّليّة تعدّ من الأخطاء الّتي تستمرّ طويلًا عند الطلّاب؛ حيث استمرّ وجودها حتّى بعد مرور خمس سنوات دراسيّة؛ بل إنّ نسبة هذا الخطأ زادت بعد مضيّ خمس سنوات بدلًا من أن تنخفض ووصلت نسبة هذا الخطأ إلى 37.9 بالمئة في السنة الرابعة، وهي نسبة تعدّ نسبة كبيرة جدًّا، ممّا يعني أنّ هذا الخطأ ليس مؤقّتًا، ويحتاج إلى علاج مناسب.

3.6.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (51) أمثلة أخطاء "**الهمزة الأوّليّة**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
ابدال	إبدال		انبياء	أنبياء
ان	أن		الا	إلا
اسناد	إسناد		امام	أمام
ارسال	إرسال		ابناء	أبناء
ابدًا	أبدًا		اصلا	أصلا
اولى	أولى		اعمال	أعمال
اجل	أجل		اذا	إذا
اسلام	إسلام		اسرتك	أسرتك
اخراج	إخراج		اساتذة	أساتذة
الينا	إلينا		احياء	إحياء

اقوى	أقوى			
او	أو		إمرئ	امرئ
امكانيّة	إمكانيّة		أكتبي	اكتبي
ابًا	أبًا		إختلاف	اختلاف
انفاق	إنفاق		إبن	ابن
انها	أنها		إحترام	احترام
أي	أي		إرتدوا	ارتدوا
ايضًا	أيضًا		إنتقام	انتقام
اولا	أولا		إستنباط	استنباط
اسلوب	أسلوب		إختلاط	اختلاط
اثر	أثر		إعتراف	اعتراف
اساس	أساس		إرتكاب	ارتكاب
اكراه	إكراه		إمتحان	امتحان

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (51) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء الهمزة الأوّليّة عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة الأوّليّة لا تؤثّر على المعنى المقصود، وحتّى مع وجود الخطأ بنسبة كبيرة فإنّ الباحث لم يجد صعوبة في فهم المقصود الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ في الهمزة الأوّليّة، سواء كانت بكتابة همزة القطع وصلًا مثل: (اسناد: إسناد)، (اسرتك: أسرتك)، أم بكتابة همزة الوصل قطعًا مثل: (إختلاف: اختلاف)، (إمتحان: امتحان).

4.6.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (52) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**الهمزة الأوّليّة**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة همزة الوصل والقطع (اسناد: إسناد)، (إعتراف: اعتراف)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	3	30	7	70	0	0	0	0

جدول رقم (53) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**الهمزة الأوّليّة**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة همزة الوصل والقطع (اسناد: إسناد)، (إعتراف: اعتراف)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
7	14	12	24	27	54	2	4	2	4

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (52) والاستبانة في الجدول رقم (53) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء الهمزة الأوّليّة عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 70 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في الهمزة الأوّليّة هو عدم معرفة القاعدة، و 30 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى 54 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في الهمزة الأوّليّة هو عدم معرفة القاعدة، و 24 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة ، ورأى 14 بالمئة منهم أنّ السبب هو عدم تأثيرها على المعنى.

ويرى الباحثُ صواب ما ذهب إليه المدرّسون والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء الهمزة الأوّليّة هو عدم معرفة القاعدة الضابطة، وكذلك صعوبة القاعدة. ويزيد في تساهل الطلّاب والأساتذة في هذا الخطأ عدم تأثيره على المعنى. وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الهمزة الأوّليّة لا تنطق في وصل الكلام وتنطق في بداية القراءة فقط ممّا يلبس الأمر على المتعلّم.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء الهمزة الأوّليّة يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء الهمزة الأوّليّة؟

سبب أخطاء الهمزة الأوّليّة عدم معرفة الطلّاب للقاعدة بالإضافة إلى صعوبتها، ولذلك فإنّ العلاج يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها، وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبما أنّ الباحث مدرّس للإملاء للناطقين بغير العربيّة منذ أكثر من سبع سنوات فإنّه يؤكّد على صعوبة قاعدة الهمزة الأوّليّة حتّى للعرب أنفسهم، حيث هي في الحقيقة ليست قاعدة واحدة وإنّما مجموعة متشابكة من القواعد؛ قاعدة للاسم عدا المصدر، وأخرى للمصدر، وقاعدة للفعل المضارع وأخرى للفعل الماضي وأخرى للأمر، ولا يقف الأمر عند ذلك بل إنّ ضمن الزمن الواحد تختلف القاعدة بين الفعل الثلاثيّ والرباعيّ والخماسيّ والسداسيّ. وهذا يصعّب قواعد الهمزة الأوّليّة، ويؤدّي إلى كثرة الخطأ فيها حتّى عند الطلّاب العرب، فإذا نظرنا إلى مستوى المتعلّمين من غير العرب يتبيّن لنا أنّ قاعدة الهمزة الأوّليّة ليست مناسبة لمستواهم. ولذلك يقترح الباحث تبسيط القاعدة بهدف التقليل من أخطاء الهمزة الأوّليّة. بأن تكون الهمزة في الاسم قطعًا عدا الأسماء العشرة فهي وصل، وأمّا في

الأفعال ففي المضارع قطع دائمًا، وفي ماضي وأمر الثلاثيّ والرباعيّ قطع وفي الخماسيّ والسداسيّ وصل. وهذا يبسّط قاعدة الهمزة الأوّليّة وفي نفس الوقت يقلّل من الخطأ فيها بنسبة كبيرة.

7.2. إحصائيّات الهمزة المتوسّطة:

جدول رقم (54) إحصائيّات الأخطاء في "**الهمزة المتوسّطة**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	1872	251
النسبة%		13.41

يبيّن هذا الجدول إحصائيّات الأخطاء في الهمزة المتوسّطة في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب 1872 كلمة فيها همزة متوسّطة، وتشمل هذه الأخطاء كتابة الهمزة المتوسّطة بشكل مخالف للقاعدة، وسقوطها مع الحاجة إلى كتابتها.وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في الهمزة المتوسّطة 251 خطأ بنسبة 13.4 بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في الهمزة المتوسّطة في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي يتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (55) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**الهمزة المتوسّطة**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	123	30

النسبة%		24.39
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	228	51
النسبة%		22.37
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	317	45
النسبة%		14.2
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	375	44
النسبة%		11.73
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة	الخطأ في الهمزة المتوسّطة
المجموع	829	81

النسبة%		9.771

1.7.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

حسب الجدول السابق كتب الطلّاب في السنة التحضيريّة 123 كلمة فيها همزة متوسّطة، بلغ عدد الأخطاء فيها 30 خطأ بنسبة كبيرة وصلت إلى 24.4 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الأولى 228 كلمة فيها همزة متوسّطة، بلغ عدد الأخطاء فيها 51 خطأ بنسبة 22.4 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة 2 بالمئة، وكتب الطلّاب في السنة الثانية 317 كلمة، بلغ عدد الأخطاء فيها 45 خطأ بنسبة 14.2 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة كبيرة وصلت إلى 8.2 بالمئة. وفي السنة الثالثة كتب الطلّاب 375 كلمة فيها همزة متوسّطة، بلغ عدد الأخطاء فيها 44 خطأ بنسبة 11.7 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة 2.5 بالمئة، وفي السنة الرابعة والأخيرة كتب الطلّاب829 كلمة فيها همزة متوسّطة، بلغ عدد الأخطاء فيها 81 خطأ بنسبة 9.8 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة قليلة.

2.7.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (55) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء الهمزة المتوسّطة عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة المتوسّطة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 13.4 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الهمزة المتوسّطة قد انخفضت بشكل ملحوظ بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 24.3 بالمئة من عدد الكلمات الّتي فيها همزة متوسّطة وهي نسبة كبيرة جدًّا، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 9.8 بالمئة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تستمرّ أخطاء الهمزة المتوسّطة عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة المتوسّطة تُعدّ من الأخطاء الّتي تستمرّ عند كثير من الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب في السنة الرابعة 9.8 بالمئة أي ما يقارب 10 كلمات في كلّ مئة كلمة، وهي نسبة عالية؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة الكبيرة والّتي تحتاج إلى علاج مناسب لها.

3.7.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (56) أمثلة أخطاء "**الهمزة المتوسّطة**"

الخطأ	**الصواب**		**الخطأ**	**الصواب**
يأدون	يؤدون		يأثر	يؤثّر
مسأول	مسؤول		جزائهم	جزاؤهم
لألا	لئلا		أسئل	أسأل
يُأخذ	يُؤخذ		مسئول	مسؤول
متئكدًا	متأكدًا		المأمن	المؤمن
مسئوليّة	مسؤوليّة			
شائت	شاءت		القران	القرآن
المرءة	المرأة		المراة	المرأة
راءوا	رأوا		لرويتك	لرؤيتك
لرئيتك	لرؤيتك		للمرآة	للمرأة

يأذي	يؤذي		سأتي	سآتي
مسئلة	مسألة		مكافة	مكافأة
نئخذ	نأخذ		يرأه	يراه

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (56) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء الهمزة المتوسّطة عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة المتوسّطة تؤثّر على المعنى المقصود في الغالب فهيقد تغيّر المعنى أو تلبسه؛ ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة غموضه قليلة لكن مع ذلك فإنّ الباحث وجد صعوبة في فهم المقصود من بعض الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ بالهمزة المتوسّطة، مثل: (لألا: لئلا)، (يأخذ: يُؤخذ)، ومثل: (المأمن: المؤمن).

4.7.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (57) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "**الهمزة المتوسّطة**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة همزة المتوسّطة (متئكدًا: متأكدًا)، (يأثر: يؤثّر)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	3	30	7	70	0	0	0	0

جدول رقم (58) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "**الهمزة المتوسّطة**"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة همزة المتوسّطة (متئكدًا: متأكدًا)، (يأثر: يؤثّر)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
7	14	10	20	22	44	8	16	3	6

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (57) والاستبانة في الجدول رقم (58) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء الهمزة المتوسّطة عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 70 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في الهمزة المتوسّطةهو عدم معرفة القاعدة، و 30 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى 44 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في الهمزة المتوسّطة هو عدم معرفة القاعدة، ورأى20 بالمئة منهم أنّ السبب هو صعوبة القاعدة. ورأى 16 بالمئة من الطلّاب أنّ السبب قلّة القراءة، فيما رأى 14 بالمئة منهم أنّ هذا الخطأ لا يؤثّر على المعنى وهو السبب في وقوع الطلّاب بهذا الخطأ.

ويرى الباحثُ صحّة ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء ال الهمزة المتوسّطة هو عدم معرفة القاعدة الضابطة أو بتعبير أصحّ نسيانها لأنّ الطلّاب يتعلّمونها منذ السنة التحضيريّة، لكنّه لا يؤيّد ما ذهب إليه بعض المدرّسين والطلّاب من أنّ السبب صعوبة القاعدة؛ حيث إنّ قاعدة الهمزة المتوسّطة ليست صعبة. وكذلك فإنّ ما رآه بعض الطلّاب من أنّ هذا الخطأ لا يؤثّر على المعنى هو أمر خاطئ لأنّ الخطأ في الهمزة المتوسّطة يؤثّر على المعنى غالبًا.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء الهمزة المتوسّطةيمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء الهمزة المتوسّطة؟

السبب الأبرز في أخطاء الهمزة المتوسّطة هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة أو نسيانها، ولذلك فإنّ العلاج يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها. وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تنبيه الطلّاب إلى أنّ الخطأ في الهمزة المتوسّطة يؤثّر على المعنى.

وينبغي أن يكون علاج هذا الخطأ ضمن الأولويّات نظرًا لنسبته العالية، واستمراره طويلًا في كتابات الطلّاب، بالإضافة إلى تأثيره على المعنى.

8.2. إحصائيّات الهمزة المتطرّفة:

جدول رقم (59) إحصائيّات الأخطاء في "**الهمزة المتطرّفة**" في إجماليّ السنوات الخمس

	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	1643	229
النسبة%		13.94

يبيّن هذا الجدول إحصائيّات الأخطاء في الهمزة المتطرّفة في إجماليّ السنوات الخمس، وقد كتب الطلّاب1643 كلمة فيها همزة متطرّفة، وتشمل هذه الأخطاء كتابة الهمزة المتطرّفة بشكل مخالف للقاعدة، وسقوطها مع الحاجة إلى كتابتها. وحسب الجدول السابق فقد بلغ عدد الأخطاء في الهمزة المتطرّفة 229 خطأ بنسبة 13.9 بالمئة في إجماليّ السنوات الخمس.

وفيما يأتي سيعرض الباحث إحصائيّات الأخطاء في الهمزة المتطرّفة في كلّ سنة بشكل مستقلّ لكي نتمكّن من تحديد نسبة هذه الأخطاء وتطوّرها عبر السنوات الخمس ثمّ سيعرض الاستبانات ويناقشها ويحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (60) إحصائيّات نسبة الأخطاء في "**الهمزة المتطرّفة**" عبر السنوات الخمس

السنة التحضيريّة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	154	46
النسبة%		29.87
السنة الأولى		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	324	73
النسبة%		22.53
السنة الثانية		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	322	44
النسبة%		13.66
السنة الثالثة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	379	32

النسبة%		8.443
السنة الرابعة		
	عدد الكلمات الّتي تحوي همزة متطرّفة	الخطأ في الهمزة المتطرّفة
المجموع	464	34
النسبة%		7.328

1.8.2. عرض النتائج الإحصائيّة:

يبيّن الجدول السابق إحصائيّات الأخطاء في الهمزة المتطرّفة عبر السنوات الخمس، وتشمل هذه الأخطاء كتابة الهمزة المتطرّفة بشكل مخالف للقاعدة، وسقوطها مع الحاجة إلى كتابتها. وحسب الجدول السابق فقد كتب الطلّاب في السنة التحضيريّة 154 كلمة في نهايتها همزة متطرّفة، بلغ عدد الأخطاء فيها 46 خطأ بنسبة كبيرة وصلت إلى 29.9 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الأولى 324 كلمة في نهايتها همزة متطرّفة، بلغ عدد الأخطاء فيها 73خطأ بنسبة 22.5 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة كبيرة وصلت إلى 7.4 بالمئة. وكتب الطلّاب في السنة الثانية 322 كلمة، بلغ عدد الأخطاء فيها 44خطأ بنسبة 13.6 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة ممتازة وصلت إلى 9 بالمئة تقريبًا. وفي السنة الثالثة بلغ عدد الأخطاء فيها 32 خطأ بنسبة 8.4 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة جيّدة هي 5.2 بالمئة، وفي السنة الرابعة والأخيرة بلغ عدد الأخطاء فيها 34 خطأ بنسبة 7.3 بالمئة منخفضًا عن السنة السابقة بنسبة 1.1 بالمئة.

2.8.2. مناقشة النتائج الإحصائيّة:

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (60) يمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة وهو:

-كم تبلغ نسبة أخطاء الهمزة المتطرّفة عند الطلّاب؟

يشير الجدول إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة المتطرّفة في نهاية الكلمة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 13.9 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الهمزة المتطرّفة قد انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 29.9 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تنتهي بالهمزة المتطرّفة أي ما يقارب 30 بالمئة وهي نسبة كبيرة جدًّا، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 7.3 بالمئة.

ويمكن من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول نفسه الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– كم تستمرّ أخطاء الهمزة المتطرّفة عند الطلّاب؟

يشير الجدول السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة المتطرّفة تعدّ من الأخطاء الّتيتستمرّ عند كثير من الطلّاب؛ حيث إنّ نسبة وجودها في كتابات الطلّاب في السنة الرابعة هي7.3 بالمئة من الكلمات الّتي تنتهي الهمزة المتطرّفة وهي نسبة غير قليلة؛ ولذلك يمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في قائمة الأخطاء ذات النسبة العالية والّتي لا تزول تلقائيًّا، وهناك حاجة إلى علاجها.

3.8.2. تحليل أمثلة الأخطاء:

جدول رقم (61) أمثلة أخطاء "**الهمزة المتطرّفة**"

الخطأ	الصواب		الخطأ	الصواب
فليتبوّا	فليتبوّأ		الدعة	الدعاء
هؤلا	هؤلاء		القرّا	القرّاء
شي	شيء			
خطا	خطأ		شئ	شيء
جزا	جزاء		شيئ	شيء

سيّ	سيّئ		يجئ	يجيء
شا الله	شاء الله		أسواء	أسوأ
سى	سيّئ		الخطاء	الخطأ
أخطا	أخطأ		شيأً	شيئًا
الدعى	الدعاء		مبدءًا	مبدأ
حوّى	حوّاء		سيء	سيّئ
فليتبوّى	فليتبوّأ		بخطئ	بخطأ
الخط	الخطأ		إخفء	إخفاء
العلما	العلماء		شأ	شاء
شيى	شيء		فليتبوّء	فليتبوّأ
دعا	دعاء		يخطأ	يخطئ
فليتبوّ	فليتبوّأ		الدعء	الدعاء

من خلال نتائج الإحصائيّات في الجدول رقم (61) يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– هل تؤثّر أخطاء الهمزة المتطرّفة عند الطلّاب على المعنى؟

يشير جدول الأمثلة السابق إلى أنّ أخطاء الهمزة المتطرّفة لاتؤثّر على المعنى غالبًا؛ وخاصّة مع وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة غموضه لا تكاد تُذكر. وإنّ الباحث لم يجد صعوبة في فهم المقصود من الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ بالهمزة المتطرّفة، مثل: (هؤلا: هؤلاء)، (شا الله: شاء الله)، (مبدءًا: مبدأً).

4.8.2. تحليل نتائج الاستبانة:

جدول رقم (62) نتائج استبانة **المدرّسين** حول أسباب أخطاء "الهمزة المتطرّفة"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة الهمزة المتطرّفة (يخطأ: يخطئ)، (جزا: جزاء)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
0	0	1	10	8	80	0	0	1	10

جدول رقم (63) نتائج استبانة **الطلّاب** حول أسباب أخطاء "الهمزة المتطرّفة"

لماذا يخطئ الطالب في كتابة الهمزة المتطرّفة (يخطأ: يخطئ)، (جزا: جزاء)؟									
لأنّها لا تؤثّر على المعنى		صعوبة القاعدة		عدم معرفة القاعدة		قلّة القراءة		أسباب أخرى	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
3	6	8	16	27	54	10	20	2	4

بالاستعانة بنتائج الاستبانة في الجدول رقم (62) والاستبانة في الجدول رقم (63) يمكن الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما أسباب أخطاء الهمزة المتطرّفة عند الطلّاب؟

تشير نتائج استبانة المدرّسين إلى أنّ 80 بالمئة منهم يرون أنّ سبب الأخطاء في الهمزة المتطرّفة هو عدم معرفة القاعدة، و 10 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة.

أمّا الطلّاب فقد رأى 54 بالمئة منهم أنّ سبب الأخطاء في الهمزة المتطرّفة هو عدم معرفة القاعدة، ورأى 20 بالمئة منهم أنّ السبب هو قلّة القراءة، و 16 بالمئة منهم رأوا أنّ السبب هو صعوبة القاعدة.

ويرى الباحثُ صحّة ما ذهب إليه جُلّ المدرّسين والطلّاب بأنّ السبب الأوّل في أخطاء الهمزة المتطرّفة هو عدم معرفة القاعدة الضابطة أو نسيانها، لكنّه لا يؤيّد ما ذهب إليه بعض المدرّسين والطلّاب من أنّ السبب صعوبة القاعدة؛ حيث إنّ قاعدة الهمزة المتطرّفة – من خلال تجربة الباحث – هي أسهل قاعدة على الإطلاق بين كلّ القواعد الإملائيّة. وهناك سبب آخر في سقوطها وهو أنّ الهمزة غير موجودة في اللغة التركيّة، ويَصعُبُ على الطلّاب الأتراك نطقها وخاصّة في آخر الكلمة. وصعوبة نطقها يؤدّي إلى الخطأ أثناء كتابتها.

وبعد الوقوف على أسباب أخطاء الهمزة المتطرّفة يمكن الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة هذه الدراسة وهو:

– ما علاج أخطاء الهمزة المتطرّفة؟

السبب الأبرز في أخطاء الهمزة المتطرّفة هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة أو نسيانها، ولذلك فإنّ العلاج يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها. وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تدريب الطلّاب على قراءة الهمزة ونطقها لأنّ ذلك يساعد في تقليل الأخطاء فيها.وينبغي أن يكون علاج هذا الخطأ ضمن الأولويّات نظرًا لنسبته الكبيرة.

الخاتمة

النتائج والتوصيات

النتائج

في نهاية هذه الدراسة، واعتمادًا على الإحصائيّات وتحليلها، والاستبانات الّتي أجراها الباحث وصل إلى النتائج الآتية:

تبيّن أنّ الأخطاء الإملائيّة الأساسيّة هي **أخطاء الحروف**، و**أخطاء ال التعريف**، و**أخطاء التنوين**، و**أخطاء الألف**، و**أخطاء التاء**، و**أخطاء الهمزات**.

وتشمل **أخطاء الحروف** أربعة أنواع من الأخطاء هي: أخطاء الإعجام، وزيادة حرف أو سقوطه، وإبدال حرف بآخر، وتبديل موقع الحرف في الكلمة.

وتشمل **أخطاء ال التعريف** نوعين من الأخطاء هما: سقوط همزة ال التعريف أو زيادتها، وسقوط لام ال التعريف أو زيادتها.

وتشمل ضمن **أخطاء التنوين** ثلاثة أنواع من الأخطاء هي: سقوط الألف من تنوين النصب أو زيادتها، وتنوين الأفعال والكلمات المعرّفة بـ ال التعريف، وكتابة التنوين نونًا.

وتشمل ضمن **أخطاء الألف** نوعين من الأخطاء هما: كتابة الألف المقصورة ممدودة والألف الممدودة مقصورة.

وتشمل ضمن **أخطاء التاء** ثلاثة أنواع من الأخطاء هي: سقوط التاء المربوطة من آخر الكلمة، وكتابة التاء المفتوحة مربوطة، والتاء المربوطة مفتوحة.

وتشمل ضمن **أخطاء الهمزات** ثلاثة أنواع من الأخطاء هي: أخطاء الهمزة الأوّليّة، وأخطاء الهمزة المتوسّطة وأخطاء الهمزة المتطرّفة.

وأيضا تبيّن أنّ أكثر أنواع الأخطاء الإملائيّة **عند الطلّاب** هي الهمزة؛ فأكثر الأخطاء كانت في الهمزة الأوّليّة تلتها الهمزة المتطرّفة ثمّ بالهمزة المتوسّطة، ويليها بالكثرة أخطاء التنوين.

وفي مدّة استمرار الأخطاء الإملائيّة عند الطلّاب تبيّن أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة تزول أو تقلّ كثيرًا مع تقدّم المستوى اللغويّ للطلّاب، وبعض الأخطاء تستمرّ وبنسبة غير قليلة في كتابات الطلّاب. حيث وجد الباحث أنَّ **الأخطاء الإملائيّة الّتي تستمرّ عند الطلّاب رغم تقدّم مستواهم اللغويّ هي** أخطاء الهمزة الأوّليّة (37.9بالمئة في السنة الرابعة) وأخطاء الهمزة المتوسّطة (9.8بالمئة في السنة الرابعة) وأخطاء الهمزة المتطرّفة (7.3بالمئة في السنة الرابعة). **وأنَّ الأخطاء الّتي تزول أو تقلّ كثيرًا مع تقدّم المستوى اللغويّ للطلّاب هي** أخطاء الإعجام (2.4 بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء سقوط أو زيادة حرف (2 بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء التاء (1.8بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء التنوين (1.2بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء إبدال حرف بآخر (0.6بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء الألف (0.4 بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء همزة ال التعريف (0.3بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء لام ال التعريف (0.3بالمئة في السنة الرابعة)، وأخطاء تبديل موقع الحرف (0.1بالمئة في السنة الرابعة).

وأيضا تبيّن أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة لا يؤثّر على المعنى كالأخطاء في الإعجام وهمزة ال التعريف ولام ال التعريف والتنوين والألف والهمزة الأوّليّة والهمزة المتطرّفة. وبعضها يؤثّر على المعنى فيفسده أو يغيّره أو يُلبسه على القارئ، كالأخطاء في سقوط أو زيادة حرف وإبدال حرف بآخر وتبديل موقع الحرف.

وأما بالنسبة لأسباب الأخطاء الإملائيّة الّتي وقع فيها الطلّاب، فكانت الاستعجال وعدم وجود المدود في اللغة التركيّة، وقلّة التمارين على القواعد أثناء التدريس، وعدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة (ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ)، وعدم معرفة القاعدة الإملائيّة.

التوصيات:

- تدريب الطلّاب بشكل مستمرّ على تدقيق ما كتبوه وتصحيح أخطائهم بأنفسهم.

- تذكير الطلّاب بالقواعد الإملائيّة بين فترة وأخرى لأنّها تُنسى.

- ضرورة محاسبة الطلّاب على الأخطاء الإملائيّة وعدم التساهل فيها لأنّ ذلك يشجّع الطلّاب على ارتكاب المزيد من الأخطاء وعدم الاهتمام بتطوير أنفسهم.

- أن تكون المحاسبة على الأخطاء في كلّ المهارات وألّا يقتصر ذلك على مهارة الكتابة لأنّ الأخطاء في القراءة والمحادثة تنعكس على الكتابة.

– ضرورة التمييز بين الأخطاء الإملائيّة، وأن يكون بينها أولويّات بحسب كثرتها واستمرارها وتأثيرها على المعنى.

– الاهتمام بمهارة الكتابة أكثر؛ حيث إنّ الكتابة هي أقلّ المهارات الّتي تمّ الاهتمام بها في جلّ سلاسل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى قلّة عدد الساعات الدراسيّة المخصّصة لهذه المهارة.

– إجراء المزيد من الدراسات في تحليل الأخطاء على عيّنات متنوّعة من الطلّاب لأنّ اختلاف العيّنة في أجناسها اللغويّة يفرض على المدرّس حلولًا مختلفة. وهناك إقبال كبير على تعلّم اللغة العربيّة من مختلف الجنسيّات.

– الانتباه في دراسات تحليل الأخطاء إلى زيادة عدد أفراد العيّنة إن أمكن، وضرورة التأكّد من صدق الأداة وثباتها للوصول إلى نتائج أكثر دقّة ويمكن الاعتماد عليها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو الربّ، محمّد، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقيّ**، ط1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2005.

بشر، كمال محمّد، **دراسات في علم اللغة**، ط9، مصر: دار المعارف، 1986.

التلّ، عاتكة أحمد، **تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: 1989.

جاسم، جاسم عليّ "علم اللغة التطبيقيّ في التراث العربيّ، الجاحظ أنموذجًا"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، المجلد: 40، العدد: 2، 2013.

.....، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربيّ"، **مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة "عين"** العدد: 4، السنة الثانية، 2009.

الراجحيّ، عبده، **علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، د.ت.

الزبيديّ، أبو بكر محمد بن حسن بن مذحج، **لحن العوامّ**، تح: عبد التواب، رمضان، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 2000.

زمعوش، سامية، **فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التقليل من الأخطاء الإملائيّة والنحويّة**، رسالة غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2017.

الزيد، فهد خليل، **الأخطاء الشائعة النحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة**، الأردنّ: دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، د.ت.

السعود، جبران، **قاموس الرائد**، ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1998.

سعيد، محمود شاكر، **المرشد في الإملاء**، ط1، الإصدار 4، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع 2008.

السيّد، غزي نبيل مسعد، **الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، 2000.

الشعلان، راشد بن محمّد، **طرق تدريس المطالعة في مرحلتي المتوسّطة والثانويّ**، ط1، القاهرة: الدار المصريّة للطباعة والنشر، 2001.

العجرميّ، منى، وبيدس، هالة حسني، "تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، المجلّد: 1/42 2015.

العسكريّ، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد، **لحن الخاصّة**، تح: أحمد، عبد العزيز، د.ط، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، د.ت، 195.

العوفيّ، ياسر عوض داخل، **الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تكتب ولا تنطق والّتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، 1435هـ.

العينيّ، عثمان، "الأخطاء الإملائيّة لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائيّ في مدينة الطائف"، **المجلّة التربويّة**، العدد: 199، الكويت: جامعة الكويت، 1994.

الفاعوريّ، عوني صبحي، **الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة جين جي في تايوان،دراسة غير منشورة، المعهد الدوليّ لتعليم اللغة العربيّة**، الجامعة الأردنيّة: 2008.

كاراهان، نورقل، **تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدوليّ، 2007.

Özgeçmiş

Kişisel bilgiler

Ad Soyad	:	Nader Edelbi
Doğ Yeri Ve Tarihi	:	Suriye - Halep 1984
Cep Tel	:	+90 539 912 33 14
E-Posta	:	nadir-mardin@hotmail.com

Eğitim

Ana Dil	:	Arapça
Yabancı Dil	:	Türkçe - İngilizce
Branş	:	Arap Olmayanlara Arapça Öğretme
Yüksek Lisans	:	Mardin Artuklu Üniversitesi
Lisans	:	Halep Üniversitesi

* Arap olmayanlar için 2 kitap telif ettim; İMLA' (Yazma Kuralları) ve İNŞA' (Kompozosiyon).

السيرة الذاتيّة

الاسم والنسبة	:	نادر إدلبيّ
مكان وتاريخ الولادة	:	سوريا – حلب 1984
الهاتف	:	0090 539 912 33 14
البريد الإلكترونيّ	:	nadir-mardin@hotmail.com
اللغة الأمّ	:	العربيّة
اللغات الأجنبيّة	:	التركيّة والإنجليزيّة
الاختصاص	:	تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها
الماجستير	:	جامعة ماردين آرتوقلو
الليسانس	:	جامعة حلب

* ألّفت كتابين لمتعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها؛ الأوّل في الإملاء والثاني في الإنشاء.

T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNTİHAL RAPORU

Tez Başlığı: İslâmî İlimler/İlahiyat Fakültelerinde Türk Öğrencilerinin İmlâ Hatalarının Tahlili (Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen Tez çalışmamın kapak sayfası, giriş, ana bölümler ve sonuç kısımlarında oluşan toplam 121 sayfalık kısmına ilişkin 13/06/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından ''Turnitin'' adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, projemin benzerlik oranı % 06'tir.

Uygulanan Filtrelemeler:

Kaynakça hariç

Alıntılar dahil

Açıklamalar:

Mardin Artuklu Üniversitesi ''Turnitin'' adlı intihal tespit programı sonucunda; azami benzerlik oranlarına göre Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Nader EDELBİ

Öğrenci No: 17800029

Programı : Temel İslam Bilimleri

Statüsü : Tezli Yüksek Lisans

Tarih ve İmza

13/06/2019

Danışman Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Halil AKÇAY

Anabilim Dalı Başkan V.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AKBAŞ