OPEN ACCESS: Al Khadim Research Journal of Islamic Culture and Civilization
ISSN (ONLINE): 2710-0235 https://www.arjicc.com ISSN (PRINT): 2710-0227
DOI: https://doi.org/10.53575/arjicc.v2.03(21)a2.16-40

مستويات الأخطاء الكتابية ومعالجتها في ضوء المناهج الحديثة

(طلاب وطالبات كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد أنموذجا)

Levels of Writing Mistakes and its treatment in the light of Modern Approaches (Students of Faculty of Arabic of IIU as Model)

Dr. Zaheer Ahmad
Department of Arabic, International Islamic University of Islamabad.
Email: zaheer.ahmad@iiu.edu.pk

Dr. Akhlaq Ahmad
Department of Arabic, International Islamic University of Islamabad.
Email: akhlaqahmad@iiu.edu.pk

Received on: 26-10-2021 Accepted on: 27-11-2021

Abstract

Writing skills one of the important skills while learning any language. Arabic Writing skill has multi dimensions rules should have to be followed. This analytical research is about to gather samples of writing scripts and its classification according to the types of mistakes and ratio of these mistakes among male and female students comparatively in general. In the second step of these analysis the same mistakes are compared with Pakistani and Chinese students of the faculty. It is significantly observed that Pakistani students commit less writing mistakes in comparison with Chinese students. The main reason lies that Urdu is written in Arabic script whereas Chinese script is totally different in writing script. This research will help out the teachers how to address this problem and they can guide their students to minimize these mistakes.

Keywords: Levels, Writing Mistake, Treatment, Approach, classification, script.

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة أهم الجوانب للغة وأحد المهارات اللغوية وهي مهارة الكتابة. تحتوي مهارة الكتابة عدّة جوانب التي لابدّ من مراعاتها عند ممارستها. هذه الدراسة التحليلية تبحث هذه الجوانب اللغوية التي يقع فيها دارسو اللغة العربية خلال كتاباتها في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد. جمع الباحثان كتابات الطلاب والطالبات خلال ممارسة التعبير والكتابة وقام بوصف هذه الأخطاء ثمّ تصنيفها حسب مستويات اللغة كأخطاء نحوية والإملائية وإلى غير ذلك. تقارن الدراسة بين الأخطاء التي وردت من البنين مع ما جاءت من الطالبات كصفة عامّة وفي الخطوة الثانية تقارن بين الأخطاء يقع فيها طلاب وطالبات باكستانيون مع طلاب وطالبات الصينيون، وفي نهاية البحث تعالج الدراسة هذه الأخطاء في ضوء المناهج الحديثة وتخلص البحث ببعض الاقتراحات لمعالجة هذه الظاهرة.

المقدمة

الحمد لله الذي هدانا إلى الإسلام والذي علّمنا القرآن باللغة العربية والصلاة والسلام على خير خلقه رسوله الكريم الذي نطق بلسان عربي مبين والذي افتخر بعربيته قائلا: أنا أفصح العرب بيد أنّي من قريش" فهذه الدراسة تتعلق بأهم المهارات اللغوية وأصعبها عند الناطقين بغيرها ألا وهي مهارة الكتابة. تبدأ الدراسة بتعريف الخطاء اللغوي منطلقا إلى وصف الأخطاء الكتابية ثمّ تصنيفها حسب مستويات اللغة ثمّ اقتراحات لمعالجتها.

تعريف الخطأ اللغوى

عرّف يس محمد الخطأ بأنه "الانحراف المنظم عن النمط المقصود نتيجةً للمعرفة الناقصة (Mohammed 1991: 32).يساير هذا التعريف مفهوم Krashen الذي يعزو وقوع الخطأ نتيجة إلى الجهل باللغة الهدف، وذلك لوجود فجوة بين ما يريد المتعلم إيصاله، وبين ما عنده من لغة، ويحصر التعريف السابق الخطأ في حدود الانحراف اللغوي المنظم الذي لا يستطيع المتعلم معالجته بنفسه حتى لو تعرف عليه، وهو ما يمكن أن يطلق عليه أخطاء الكفاية ، تمييزًا له عن الانحرافات التي تحدث في الأداء (Performance) ، والتي يستطيع المتعلم أن يصححها إذا ما تعرف عليها أو أُرشِد إليها[1].

تحليل الأخطاء

إن الدراسة التحليلية للأخطاء التحريرية التى جمعت من الطلاب من دارسي اللغة العربية في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد، هي دراسة ميدانية وصفية، وتحليلية، وإحصائية. فالمنهج الوصفي استعمل لوصف كل خطأ من الأخطاء التي تخرق قاعدة معينة من قواعد اللغة. والمنهج التطبيقي يكون بعد وصف الأخطاء، إذ يستعمل هذا المنهج لتصنيف الأخطاء بحسب أقسامها، وهي الأخطاء النحوية والصوتية والصرفية والدلالية والإملائية. فمثلًا قسمت الأخطاء النحوية في التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع إلى آخره. أما المنهج الإحصائي فيأتي بعد المراحل السابقة كلها وحصر الأخطاء، تقسم هذه الأخطاء في جداول محددة، إذ يقوم برصد الظواهر اللغوية التي أظهرتها الدراسة من الناحية الكمية. ثم بعد ذلك القيام بتحليل الأخطاء بشكل عام كما وردت في الجدول الأساسي لمجموع الأخطاء الكلية.

ثم يأتى بعد ذلك جانب المقارنة بين الطلاب والطالبات، وبين الطلاب الباكستانيين والصينيين، وبين الطالبات الباكستانيات والصينيات، ولذلك تهدف هذه الدراسات إلى تحليل أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات وفحصها والتنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعلّم اللغة الأجنبية قبل أن تقع، وتساهم في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

وبذلك، فالتحليل الكمّي للأخطاء هو تحليل الأخطاء من الناحية الإحصائية، وذلك من خلال عدد الأخطاء وتكرارها يمكن حصر ما أظهرته النتائج من القضايا والظواهر التي من شأنها أن تعكس أسباب هذه الأخطاء التي وقعت في المستويات الأربعة والنسبة المئوية لعدد كل نوع ،مع ذكر بعض الأمثلة المأخوذة من العيّنات التي قام الطلاب بكتابتها[2].

يقوم تحليل الأخطاء على أصول منهجية ومراحل متعددة[3]. وسوف نوجزها فيما يلي:

مرحلة جمع العينات

بعد جمع العينات من "48" موضوعًا، حيث قام كل طالب من مجتمع الدراسة بكتابة ثلاثة موضوعات. اثنان منها بشكل متدرّج معلوم كتب إحداها في البيت، ثم الثاني في الصف بعد معرفة الموضوع مسبقًا، والموضوع الثالث فجاء مفاجئًا ولم يعرفوا عنه إلا في الصف، وذلك في فترة زمنية محددة بلغت ثلاثة أسابيع، بواقع أسبوع بين كل موضوع وآخر.

تصنيف الأخطاء

في هذه المرحلة كتب الوصف اللغوي لكل خطأ على حدة سواء أكان فى النحو، أم في الدلالة، أو الإملاء، أوالمهارات الكتابية العامة، ثم تم وصف الخطأ في إطار نظام اللغة العربية.

تفسير الأخطاء

تم تفسير الأخطاء في ضوء المعايير اللغوية المعروفة وفق أسس اللغة العربية، وأثر التداخل اللغوي لدى الدارس الأجنبي في اللغة الأم واللغة الثانية، أو العامل النفسي.

تقويم الأخطاء

تم إدراج الأخطاء التي وقع فيها الطلبة بحسب تصنيفها الذي انقسم إلى أربعة مستويات، وهي: النحوية، والدلالية، والإملائية، والمهارات الكتابية العامة. وبعد دراسة هذه الأخطاء، استنتجت أسباب هذه الأخطاء، وبعد ذلك تحددت الأخطاء التي تمثل تداخل اللغة من اللغة الأم، وأثر الخبرة السابقة، والأخطاء التي تمثل تداخل اللغة العربية نفسها.

وقد قمت بعد ذلك بتصحيح الموضوعات الثلاثة، وكتابة كل خطأ ورد فيها، وتصنيفها ورصدها في الجدول الأساسي بفروعه الأربعة، ومن هذا الجدول رصدت الظواهر والقضايا اللغوية، واستخرجت الجداول المحورية والإحصائية لمعالجة النتائج وتحليلها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها هذه الدراسة الميدانية.

وهناك مرحلة تفسير الأخطاء من الناحية النفسية أو الاجتماعية؛ إذ إن هذه الأخطاء تكون نتيجة للنقل أو التداخل بين اللغة الأم أو اللغة المستهدفة.

والمرحلة الأخيرة تهدف إلى تقديم الأخطاء بعد تجميع كل الأخطاء وتصنيفها، ووضعها وإدراجها في جداول مستقلة لكي نستنتج منها نتائج مختلفة تصاغ في قواعد عامة تحدد في ضوئها الأخطاء التي جاءت بناء على تداخل اللغة من اللغة الأم أو التي تمثل تداخل اللغة نفسها.

عرض للنتائج التى توصلت إليها الدراسة

وفيما يلى عرض للنتائج التى توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بعدد الأخطاء اللغوية في كل من المستويات اللغوية الأربعة والنسبة المئوية لكل منها إلى العدد الكلي للأخطاء.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه"– ما الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى طلاب كلية اللغة العربية

بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد؟

المسألة الأولى وهي توزيع الأخطاء اللغوية على المستويات الأربعة

أ- تم تجميع الأخطاء وتصنيفها، وحساب عدد الأخطأء فى كل مستوى وحساب النسبة المئوية فى كل مستوى من المستويات النحوية، والدلالية، والإملائية، والمهارات الكتابية العامة (الشكلية)، وذلك كما هو موضح فى الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

عدد الأخطاء اللغوية في كل من المستويات اللغوية الأربعة والنسبة المئوية لكل منها إلى العدد الكلي للأخطاء.

المستوى اللغوى	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحوى	220	%39،4
الدلالى	102	%18،2
الإملائى	142	%25،3
المهارات الكتابية العامة	96	%17،1
المجموع الكلى	560	%100

بالنظر الى الجدول رقم(1) الذى يبين عدد الأخطاء اللغوية في كل من المستويات اللغوية الأربعة والنسبة المئوية لكل منها إلى العدد الكلي للأخطاء وهى كما يلى:

1-**الأخطاء النحوية**: وهي تنحصر في الإعراب، والإفراد والتثنية والجمع، وما يفيد نوعها تذكيرًا أو تأنيثًا، والضمائر، وحروف المعاني، والتعريف والتنكير. وقد كانت الأخطاء النحوية تشكّل أعلى النسب وبلغت 39.5%.

2-**الأخطاء الدلالية**: وهي تتعلّق بصياغة المعنى ولا سيما زيادة أو حذف كلمة أو أكثر ممّا يؤثّر على المعنى. أو تتعلق هذه الأخطاء بالألفاظ عندما يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يحتاجه السياق. وقد بلغت نسبة الأخطاء الدلالية 18،2%. وجاءت فى المرتبة الثالثة.

3-**الأخطاء الإملائية**: وهي مخالفة القواعد الإملائية وتتركز في قضية الإعجام، وموضع الهمزة، والرموز الكتابية الأخرى، وقد بلغت نسبتها المئوية 25،3%.وجاءت فى المرتبة الثانية.

4-**المهارات الكتابية العامة**: وهى تتعلق بالجانب الشكلى للمكتوب كالكتابة فى فقرات، ومراعاة الهوامش، والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، وقد بلغت نسبتها المئوية 17،1%.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (إيمين Eimen, 1998)، ودراسة Myles, J (2002) و دراسة حانيزم محمد غزالى (2004)، ودراسة محمد شوقي عباس (2009) ودراسة عوني صبحي الفاعوري (2012) ودراسة اعتماد عبد الصادق عفيفي(2012).

دراسة الأخطاء

تعد المسألة الأولى وهي توزيع الأخطاء اللغوية على المستويات الأربعة التي تمت دراستها في عينة الدراسة ،والمتمثلة بالعدد الكلي للأخطاء، وتوزيعها على المستويات اللغوية، وتحديد نسبة الخطأ في كل من هذه المستويات النقطة الرئيسة التي يقوم عليها البحث.

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (1) وهو يبين العدد الكلي للأخطاء في "48" موضوعًا لمجموعة الطلاب (مجتمع الدراسة) على ثلاث مرات في ثلاثة موضوعات مختلفة. نلاحظ أن العدد الكلي للأخطاء "560" خطأ، ونلاحظ أن قلة عدد الأخطاء تعود إلى أن مجموعة الطلاب الذين تمت الدراسة عليهم هم في مستوى السنة الثالثة في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد، ومعظم هؤلاء الطلاب والبالغ عددهم "16" ستة عشر طالبًا وطالبة قد درسوا اللغة العربية قبل التحاقهم بالكلية،كما أن أكثر من نصف العينة من الطلاب والطالبات من باكستان، ويوجد تشابه كبير بين اللغة العربية واللغة الأردية.

1 – المستوى النحوي

بالعودة إلى الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الأخطاء النحوية كان كبيرًا، إذ بلغ عددها "220" خطأ، والنسبة المئوية 39.5%. وهي نسبة عالية أيضًا. وقد وقع جميع الطلبة عينة الدراسة في هذا النوع من الأخطاء، مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها "3" ثلاثة أخطاء وأكثرها "24" خطأ. وجاء المستوى النحوى فى المرتبة الأولى.

2– المستوى الدلالي

بلغ عدد الأخطاء في هذا المستوى "102" خطأ، وبلغت النسبة المئوية 18،2%، وهو يتعلق بالأسلوب والأخطاء المعجمية، وقد وقع فيها جميع الطلاب عينة الدراسة. وكان أقل عدد الأخطاء أربعة أخطاء، وأكثرها (11) خطأ للطالب الواحد، وجاء المستوى الدلالى فى المرتبة الثالثة بين المستويات الأربع، من حيث عدد الأخطاء.

3– المستوى الإملائي

بلغ عدد الأخطاء فيه "142" خطأ، وبلغت النسبة المئوية 25،3% من العدد الكلي للأخطاء. وقد أخطأ فيه جميع الطلاب عينة الدراسة مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها أربعة أخطاء وأكثرها (13) خطأ، وجاء المستوى الإملائى فى المرتبة الثانية بين المستويات الأربع، من حيث عدد الأخطاء.

4–المهارات الكتابية العامة (الشكلية)

بلغ عدد الأخطاء فيها "96" خطأ، وبلغت النسبة المئوية 17،1% من العدد الكلى للأخطاء، وقد وقع فى هذه الأخطاء أكثرية الطلاب من عينة الدراسة، وتراوحت الأخطاء بين الطلاب مابين ثلاثة أخطاء إلى "12" خطأ. وجاء هذا المستوى فى المرتبة الأخيرة بين المستويات الأربع، من حيث عدد الأخطاء.

من خلال هذه الإحصائيات نستنتج أن هذا العدد من الأخطاء لا بدّ أن يكون له ما يبرره من أسباب –وهذا ما سنبينه بعد عرض الأخطاء الفرعية فى كل مستوى– ونلاحظ أن عدد الأخطاء النحوية كان له الصدارة، تلا ذلك الأخطاء الإملائية،

فالدلالية، فالمهارات الكتابية الشكلية.

المسألة الثانية

تتعلق هذه المسألة بأنواع الأخطاء الفرعية في كل من المستويات اللغوية كلًّا على حدة، وإحصاء عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع، والنسبة المئوية لكل خطأ مقارنة بعدد الأخطاء الكلي في كل مستوى. وهذا ما يوضحه جدول رقم (2)

جدول رقم (2)

الأخطاء الفرعية في كل من المستويات اللغوية كلًّا على حدة، وإحصاء عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع، والنسبة المئوية لكل خطأ مقارنة بعدد الأخطاء الكلي في كل مستوى:

المستوى	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحو	الإعراب	26	%11،8
	الأفراد والتثنية والجمع	28	%12،7
	التذكير والتأنيث	28	%12،7
	التعريف والتنكير	52	%23،6
	الضمائر	22	%10
	حروف المعانى	36	%16،3
	زمن الفعل	28	%12،7
الإجمالى		220	%100

المستوى	موضع الخطأ	عددالأخطاء	النسبة المئوية
الدلالى	الأسلوبى	68	%67،7
	المعجمى	34	%33،3
الأجمالى		102	%100
المستوى اللغوى	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
الإملائى	الإعجام	16	%11،2
	همزة الوصل والقطع	22	%15،4
	التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	76	%53،5

	موضع الهمزة	28	%19،7
الإجمالى		142	%100
المستوى	**موضع الخطأ**	**عدد الأخطاء**	**النسبة المئوية**
المهارات الكتابية الشكلية	اتباع نظام الفقرات فى الكتابة	26	%27،2
	تقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة	22	%22،9
	استخدام علامات الترقيم	28	%29،1
	مراعاة الهوامش وتباعد الأسطر	20	%20،8

من خلال الجدول رقم(2) يتضح.

أ: المستوى النحوي: يقع الطالب في الأخطاء التى تتعلق بالتراكيب ويشمل ذلك ما يأتي:

أخطاء حروف الجر والعطف

قد يقع الطالب في أخطاء استخدام حروف الجر بصورة غير صحيحة، وسبب في ذلك ترجمة الجمل إلى لغتهم، وقد يترجمون حروف الجر أيضا؛ مما يؤدّي إلى الأخطاء، ومن ذلك ما يلي:

الخطأ: الجامعة بعيدة من البيت، والصحيح: الجامعة بعيدة عن البيت. والخطأ: والمراد منه...، والصحيح: والمراد به...، والخطأ: إذا دلّ عليه بعد ما يلحق إلى الاستفهام، والصحيح: ... ما يلحق بالاستفهام، والخطأ: ذهبتُ الجامعة الإسلامية، والصحيح: ذهبتُ إلى الجامعة الإسلامية.

التعريف والتنكير

قد لا يعرف الطالب أين ينبغي أن يستخدم أداة المعرفة "أل"، ولا أين يقتضي السياق استخدام النكرة فيقع في الخطأ مثلًا: الخطأ: خرج طالب من البيت. والصحيح: خرج الطالب من البيت. والخطأ: المكة المكرمة مدينة مقدسة. والصحيح: مكة المكرمة مدينة مقدسة. والخطأ: في اللغة القرآن. والصحيح: في لغة القرآن.

التذكير والتأنيث

الكلمات التي ليس لها زوج وهي مؤنثة ومذكرة سماعية قد يخطىء الطالب في استخدامها؛ لأن هذا الأسماء مؤنث في لغتهم، ومذكر في اللغة العربية مثل كلمة "كتاب" فهي تستعمل في الأردية في نفس المعنى ولكن كمؤنث في الأردية، وهكذا فى بعض الكلمات الأخرى كما نرى: الخطأ: هذه كتاب الأستاذ، والصحيح: هذا كتاب الأستاذ، والخطأ: الشمس ضوءه منتشر في كل مكان، والصحيح: الشمس ضوءها منتشر في كل مكان.

ظاهرة الإعراب

فكرة الإعراب قد تكون غير واضحة أمام دارسي اللغة العربية لأنها قد لا توجد في اللغات الأخرى فيقعون في الأخطاء كما نرى: الخطأ: سمعت من المسلمون هذه الصيحة. والصحيح: سمعتُ من المسلمين هذه الصيحة. والخطأ: حضر الطالبين. والصحيح: حضر الطالبان.

الضمائر:

الخطأ: الكتاب إنّها مفيد للعلم. الصحيح: الكتاب إنّه مفيد للعلم. الخطأ: تخرّجت البنت من الجامعة فهو حصلت على شهادة الماجستير. والصحيح: تخرّجت البنتُ من الجامعة فهي حصلت على شهادة الماجستير.

الإفراد والتثنية والجمع

الخطأ: خمس عشرة طلابٍ فى الفصل، والصحيح: خمس عشرة طالبا. والخطأ: كم كتبا ندرس. والصحيح: كم كتابا ندرس. والخطأ: خرجا الرجلان للجهاد. والصحيح: خرج الرجلان للجهاد.

إسناد الفعل

وقد انحصرت الأخطاء في إسناد الفعل إلى غير ما يقتضي السياق، أو اختيار ضمير غير مناسب، أو إهمال إسناد الفعل إلى ضمير حين كان السياق يقتضي ذلك، ومن أمثلة ذلك: سيستطيع أن يهزموا المشركين، والصواب: سيستطيعون أن يهزموا المشركين، وانتقلت خلافة العباسين إلى بغداد وبدئوا انتشار الإسلام. والصواب أن تكتب: انتقلت خلافة العباسين إلى بغداد وبدأ انتشار الإسلام.

ب–المستوى الدلالي

1–الأسلوب: مثل حذف كلمة أو زيادة كلمة لا يقتضيها السياق: الخطأ: الطلاب موجودون في الفصل، والصحيح: الطلاب في الفصل، والخطأ: دخل الأستاذ في الفصل. والصحيح: دخل الأستاذ الفصل. والخطأ: وأردت أن أجد الالتحاق. والصحيح: وأردت أن ألتحق. والخطأ: وفتّشتُ مِن رجلٍ من أين أتسلمُ. والصحيح: وفتّشتُ عن رجلٍ من أين استسلم، والخطأ: ودورانية المحاضرة ساعة ونصف. والصحيح: ومدّة المحاضرة ساعة ونصف.

2–المعجم

– استبدال كلمة بأخرى غير مناسبة أو استعمال كلمة في غير موضعها: الخطأ: فأسرعت إليه وسألته عن اللوزمات التقديم، والصحيح: فأسرعت إليه وسألته عن شروط التقديم، والخطأ: موعد التقديم أوشك على الانتهاء فلا تكاسل، والصحيح: موعد التقديم أوشك على الانتهاء فلا تتكاسل.

ج: المستوى الإملائي:

1– الإعجام

يتمثّل هذا النوع من الأخطاء بإهمال النقط أو زيادتها على الحروف، مما يسبب لبسًا في فهم المعني على وجهه الصحيح.

بلغت عدد الأخطاء "16" خطأ من مجموع الأخطاء الكتابية البالغة "142" خطأ، وبلغت النسبة المئوية 11،2% وهي أقل أنواع الأخطاء. وقد أخطأ فيه عدد قليل من الطلبة (مجتمع الدراسة)، ومثال ذلك: بدأ المشركون يجتمعون من مناطق مختلفه، ووالصواب أن تكتب: بدأ المشركون يجتمعون من مناطق مختلفة.

2–همزتا الوصل والقطع

– عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع ، والمواضع التي تتطلب كلا منهما، فنجد الهمزات تنثر على ما يستحق وما لا يستحق من المواضع أو تحجب عن مواضع كان ينبغي أن تظهر فيها وهي ظاهرة من الشيوع تجل عن الحصر، أبرزها ما يأتي مثل: أنظر، استخرج، انكسر حيث تأتي بهمزة القطع وإنما هي وصل وفي مثل: أمهد، الإسلام، أحسن، حيث تأتي بلا همز وإنما هي مقطوعة. ومن أمثلة أخطاء الطلاب. الخطأ: أُخرج إلى الجامعة، والصحيح: اخرج إلى الجامعة، والخطأ: أنا أريد الالتحاق بكلية اللغة العربية، والصحيح: أنا أريد الالتحاق بكلية اللغة العربية.

3-- **كتابة التاء المربوطة مبسوطة .والهاء تاء مربوطة:** مثل أخوة كتبوها بعض الطلاب أخوات.

4- **الهمزات** الارتباك في كتابة الهمزات المتطرفة، وفي تنوينها، وفي الهمزات المتوسطة أصلًا، أو التي يطرأ عليها التوسط. إضافة للأخطاء الإملائية الأخرى مثل: الخطأ: يُدرّسسنا الأستاذ اللغة العربية، والصحيح: يدرّسنا الأستاذ اللغة العربية، والخطأ: هذه الخصة طويلة. والصحيح: هذه الحصّة طويلة.

ووضع الألف الفارقة في آخر كل فعل مختوم بالواو، وفي آخر جمع المذكر السالم المضاف.

د: المهارات الشكلية العامة

يتمثّل هذا النوع من الأخطاء فى إهمال إتباع نظام الفقرات، وعدم تقسيم الموضوع الى أجزاء –مقدمة، وعرض، وخاتمة– وعدم الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، ومراعاة الهوامش، مما يسبب لبسًا في فهم المعني على وجهه الصحيح، ويجعل شكل المخطوط ليس متناسقا ولا جميلا، بلغت عدد الأخطاء "96" خطأ، وبلغت النسبة المئوية 25،3%. بواقع "12" خطأ تتعلق بإهمال إتباع نظام الفقرات بنسبة (8،5) وعدم تقسيم الموضوع إلى أجزاء –مقدمة، وعرض، وخاتمة بواقع "10" خطأ، بنسبة بلغت "10،4"، والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم بواقع "13" خطأ، وبنسبة بلغت "13،6" ومراعاة الهوامش بواقع "10" خطأ، وبنسبة بلغت "10،4"، وقد أخطأ في هذا المستوى عدد ليس بالقليل من الطلبة (عينة الدراسة).

ويمكن إرجاع أسباب هذه الأخطاء لدى الطلاب إلى:

1- عدم جدية بعض الطلاب في تعلم اللغة العربية.

2- أن العربية تتميز بالإعراب، وهو مشكلة عند الطلاب الناطقين بغير العربية.

3- معظم الكلمات التى تنتهى بتاء مربوطة فى اللغة العربية، تكتب فى الأردية بتاء مفتوحة[4]، وفى الصينية لاوجود أساسا للتاء العربية بنوعيها والهاء.

4- المفرد فى الأردية مايدل على واحد، والجمع ما يدل على اثنين فأكثر، فلا وجود للمثنى فى الأردية[5].

5- الهمزة لاتنطق فى الأردية وسط الكلام وآخره، وال "ع،أ" متشابهان الهمزة[6].

6- التذكير فى اللغة العربية، غالبا فى الأردية تأنيث والعكس.

7- صعوبة نطق بعض الأفعال لدى الطلاب لاختلاف عين الفعل.

8- تميز اللعة العربية بالمترادفات وهذا يؤدى إلى الاضطراب التعليمي لدى الطلاب.

9- قلة الأساتذة المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

10- إعداد كتب تعليم اللغة العربية بطريقة تقليدية وعدم مراعاة البيئة التى يعيش فيها الطلاب.

11-توحيد الكتاب المدرسي لدى المبتدئين بالرغم من اختلاف مستوى الطلاب المبتدئين فمنهم من عنده خلفية لغوية عربية، ومنهم من يفتقد هذه الخلفية بل تنعدم عندهم أي معرفة باللغة العربية وأنظمتها.

12-عدم وجود اختبار مقنن يسهم في تحديد المستوى اللغوي للطلاب بدقة عند بدء التحاقهم بوحدة تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المسألة الثالثة

تتعلق هذه المسألة بأنواع الأخطاء الفرعية في كل من المستويات اللغوية، فى كل موضوع من الموضوعات الثلاثة،كلًّا على حدة، وإحصاء عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع، والنسبة المئوية لكل خطأ مقارنة بعدد الأخطاء الكلي في كل مستوى. وهذا ما يوضحه الجداول (3-4-5-6)

1 - الأخطاء النحوية فى الموضوعات الثلاثة

تم حصر الأخطاء النحوية الفرعية فى كل موضوع وبين نسبتها المئوية كما هو موضح فى جدول رقم (3)

جدول رقم(3)عدد الأخطاء النحوية فى كل موضوع ونسبتها المئوية

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحو	الأول	الإعراب	5	10،2
		الإفراد والتثنية والجمع	8	16،3
		التذكير والتأنيث	5	10،2
		التعريف والتنكير	14	28،5
		الضمائر	5	10،2
		حروف المعانى	6	12،2
		زمن الفعل	6	12،2
الإجمالى			49	100

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحو	الثانى	الإعراب	6	%8،5
		الإفراد والتثنية والجمع	9	12،3
		التذكير والتأنيث	10	13،6
		التعريف والتنكير	16	21،9
		الضمائر	8	10،9
		حروف المعانى	16	21،9
		زمن الفعل	8	10،9
الإجمالى			73	100

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحو	الثالث	الإعراب	12	%12،3
		الإفراد والتثنية والجمع	12	12،3
		التذكير والتأنيث	14	14،2
		التعريف والتنكير	20	20،4
		الضمائر	10	10،2
		حروف المعانى	18	18،3
		زمن الفعل	12	12،3
الإجمالى			98	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب في الموضوعات الثلاثة ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد.

وقد بلغ عدد الأخطاء النحوية في الموضـــوع الأول "49" خطأ، وبلغت نســـبتها المئوية 38.6% من العدد الكلي للأخطاء في هذا الموضوع.

وفي الموضـوع الثاني بلغ عدد الأخطاء النحوية "98" خطأ، وبلغت النسـبة المئوية 40.5% من العدد الكلي للأخطاء في هذا الموضوع.

وفي الموضـوع الثالث بلغت عدد الأخطاء النحوية "73" خطأ، وبلغت نسـبتها المئوية 40.4% من العدد الكلي للأخطاء في الموضـوع ذاته.نلاحظ أن الموضـوع الأول وقع فيه أقل عدد من الأخطاء؛ لأن الطلاب حضّـروا الموضـوع في البيت، ثم

ارتفعت نسبة الخطأ في الموضوع الثانى، ثم انخفضت فى الموضوع الثالث، والسبب يمكن إرجاعه إلى أن اللغة الأردية والصينية لا تحتوي على مفردات نحوية كما الحال في اللغة العربية، ومثال ذلك: التثنية، والتذكير والتأنيث، والعلامات الإعرابية، وزمن الأفعال، والتعريف والتنكير.

2 – الأخطاء الدلالية فى الموضوعات الثلاثة

تم حصر الاخطاء الدلالية الفرعية فى كل موضوع وبين نسبتها المئوية كما هو موضح فى جدول رقم (4).

جدول رقم(4) عدد الأخطاء الدلالية فى كل موضوع ونسبتها المئوية

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
الدلالى	الأول	الأسلوبى	15	65،2
		المعجمى	8	34،8
	الثانى	الأسلوبى	20	62،5
		المعجمى	12	37،5
	الثالث	الأسلوبى	33	70،2
		المعجمى	14	29،8
الإجمالى			102	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الموضوعات الثلاثة ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد.وبالنظر إلى الجدول رقم (4)، نلاحظ أن عدد الأخطاء الدلالية في الموضوع الأول بلغ "23" خطأ، والنسبة المئوية 25.1% من عدد الأخطاء الكلي في الموضوع الأول، أما الموضوع الثاني فبلغت "47" خطأ، والنسبة المئوية 19.5%، وفي الموضوع الثالث "32" خطأ، ونسبتها المئوية 17.6%، نلاحظ أن الأخطاء الدلالية انخفضت في الموضوع الثالث، وهذا مؤشر جيد يعكس مدى استيعاب الطالب لمعاني الكلمات والعبارات ودلالتها. ولكن يبقى هذا المستوى من أعلى النسب في عدد الأخطاء بعد المستوى النحوي والإملائي، نظراً لطبيعة اللغة العربية مبنى ومعنى من اللغة الأم للطلاب (موضوع الدراسة).

3 – الأخطاء الإملائية فى الموضوعات الثلاثة:

تم حصر الاخطاء الإملائية الفرعية فى كل موضوع وبين نسبتها المئوية كما هو موضح فى جدول رقم (5).

جدول رقم(5) عدد الأخطاء الإملائية فى كل موضوع ونسبتها المئوية

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
الإملائي	الأول	الإعجام	3	2،1
		همزة القطع والوصل	5	3،5

		التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	20	14،8
		موضع الهمزة	6	4،2
الإملائى	الثانى	الإعجام	5	3،5
		همزة الوصل والقطع	7	4،9
		التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	25	17،7
		موضع الهمزة	9	6،3
	الثالث	الإعجام	8	5،6
		همزة الوصل والقطع	10	7،4
		التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	31	21،8
		موضع الهمزة	13	9،1
الإجمالى			142	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الموضوعات الثلاثة ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد.

فقد بلغ عدد الأخطاء الإملائية "34" خطأ في الموضوع الأول، والنسبة المئوية 26.8%، وفي الموضوع الثاني "52" خطأ، ونسبتها المئوية 21.4%، وفي الموضوع الثالث "46" خطأ، ونسبتها المئوية 25.4%، من عدد الأخطاء الكلي في هذا الموضوع.

نلاحظ قلّة عدد الأخطاء الإملائية في الموضوع الأول الذى تم كتابته بالمنزل وارتفاعها فى الموضوع الثانى والثالث بنسبة لافتة، وهذا يشير إلى ضعف مستوى الطلاب فى الجانب الإملائى، والانخفاض الذى تم فى الموضوع الأول؛ مرجعه لكتابة الموضوع فى البيت وإمكانية المراجعة والتصحيح بعكس الموضوع الثانى والثالث؛ حيث لم تتوافر فرصة المراجعة والتعديل، وقد جاءت الأخطاء الإملائية نسبتها في المرتبة الثانية بعد الأخطاء النحوية. وقد أخطأ كثير من الطلبة فى التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء؛ فقد بلغت نسبة الأخطاء فيها أعلى المستويات فى كافة الموضوعات، وربما مرجع هذا إلى عدم احتواء اللغة الصينية على التاء المفتوحة والمربوطة والهاء، وفى الأردية يكتبون التاء المربوطة تاء مفتوحة.

4–الأخطاء الكتابية (الشكلية) فى الموضوعات الثلاثة

تم حصر الأخطاء الكتابية (الشكلية) الفرعية فى كل موضوع وبين نسبتها المئوية كما هو موضح فى جدول رقم (6).

جدول رقم(6) عدد الأخطاء فى المهارات الكتابية الشكلية فى كل موضوع ونسبتها المئوية

المستوى	رقم الموضوع	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
المهارات الكتابية الشكلية	الأول	اتباع نظام الفقرات	6	6،2
		تقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة	5	5،3
		استخدام علامات الترقيم	6	6،2
		مراعاة الهوامش	4	4،2
	الثانى	اتباع نظام الفقرات	8	8،3
		تقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة	7	7،3
		استخدام علامات الترقيم	9	9،4
		مراعاة الهوامش	6	6،2
	الثالث	اتباع نظام الفقرات	12	8،5
		تقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة	10	10،4
		استخدام علامات الترقيم	13	13،6
		مراعاة الهوامش	10	10،4
الإجمالى			96	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الموضوعات الثلاثة ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد.

نلاحظ أن عدد الأخطاء الكتابية (الشكلية) بلغ "21" خطأ في الموضوع الأول، والنسبة المئوية 16.5%، وفي الموضوع الثاني "45" خطأ، ونسبتها المئوية 18.6%، وفي الموضوع الثالث "30" خطأ، ونسبتها المئوية 16.6%، من عدد الأخطاء الكلي في هذا الموضوع.

ويتبين من خلال الجدول رقم (6) قلّة عدد الأخطاء فى الأخطاء الكتابية (الشكلية) في الموضوع الأول الذى تم كتابته بالمنزل، وارتفاعها فى الموضوع الثانى وانخفاضها فى الثالث بنسبة لافتة، وهذا يشير إلى ضعف مستوى الطلاب فى هذا الجانب، والانخفاض الذى تم فى الموضوع الأول؛ مرجعه لكتابة الموضوع فى البيت وإمكانية المراجعة والتصحيح بعكس الموضوع الثانى والثالث؛ حيث لم تتوافر فرصة المراجعة والتعديل، وقد جاءت الأخطاء فى المهارات التنسيقية العامة نسبتها في المرتبة الرابعة والأخيرة، لأنها مهارات تعتمد على الجانب الشكلى فى الكتابة فأغلب مهاراته لاتعتمد على قواعد كما فى المستويات الثلاثة السابقة، وهذا مايبرر قلة الأخطاء فى هذا المستوى.

كما نلاحظ من خلال تحليلنا لهذه الأخطاء في الموضوعات الثلاثة أن هناك تطورًا مقبولًا على كل المستويات[7]. وإذا استبعدنا الموضوع الأول الذي حضّره وكتبه الطلاب خارج غرفة الصف. إلا أن اللافت للنظر أن نسبة الأخطاء النحوية كانت هي الأعلى رغم ثباتها في الموضوعين الثانى والثالث، تليها الأخطاء الإملائية ثم الدلالية. وربما مرجع ذلك إلى أن الإعراب خاصية تنفرد بها اللغة العربية، وقد لاحظنا انخفاض هذه الأخطاء في الموضوع الثالث –فى بعض المستويات– الذي كتبه الطلاب في الصف بصورة مفاجئة وعدم معرفتهم بالموضوع مسبقًا. وهذا يشير إلى تطوّر لغة الطالب عبر الثلاثة الأسابيع التي أُجريت فيها الدراسة. ولكن تبقى هناك مشكلات تواجه المدرّسين في تعليم الطلبة الباكستانيين والصينيين، ممّا يحتاج إلى تكثيف الجهود من المعلمين والطلاب على حدّ سواء. ولا بدّ من اشتراك مدرسين عرب؛ لأن الأساتذة الباكستانيين تخفى عليهم – أحيانًا – بعض المسائل ويواجهون عددًا من الصعوبات في فهم سياقات اللغة العربية الواسعة، وقد لاحظت ذلك أثناء وجودنا بينهم والتدريس لهم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمقارنة على أساس عامل النوع (طلاب –طالبات)

للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة ونصه" هل يؤثر عامل الجنس(النوع) في كم الأخطاء اللغوية المكتوبة بتصنيفاتها المختلفة لدى طلاب كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد؟"

تم استخدام ما يلى:

احتساب النسبة المئوية بالنسبة لعدد الأخطاء فى المستوى الواحد، وبالنسبة لعدد الأخطاء فى المستويات كلها كما هو موضح فى الجدول رقم (7)

جدول رقم (7) توزيع الأخطاء بحسب النوع ونسبتها المئوية

المستوى	النوع	عدد الأخطاء	النسبة المئوية بالنسبة لعدد الأخطاء فى المستوى الواحد	النسبة المئوية بالنسبة لعدد الأخطاء فى المستويات كلها
النحوى	ذكور	130	59،9	23،2
	إناث	90	40،9	16،7
الدلالى	ذكور	60	58،8	10،7
	إناث	42	41،1	7،5
الإملائى	ذكور	82	57،7	14،6
	إناث	60	42،2	10،7
المهارات التنسيقية	ذكور	52	54،1	9،2

	إناث	44	45،8	7،8
الإجمالى 560	ذكور إناث	324 236		57،8 42،2

2-قام الباحثان باستخدام **اختبار مان وتينى** للمقارنة بين الطلاب والطالبات كما هو موضح فى الجدول رقم (8):

جدول رقم (8)المقارنة بين درجات الطلاب والطالبات بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد . فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة باستخدام اختبار مان وتينى

نوع الأخطاء	النوع	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ي	الدلالة
الأخطاء النحوية	طلاب	8	11.94	95.5	4.5	غير دالة
	طالبات	8	5.06	40.5		
الأخطاء الدلالية	طلاب	8	11.5	92	8	غير دالة
	طالبات	8	5.5	44		
الأخطاء الإملائية	طلاب	8	10.75	86	14	غير دالة
	طالبات	8	6.25	50		
الأخطاء التنسيقية	طلاب	8	10.38	83	17	غير دالة
	طالبات	8	6.63	53		

من خلال الجدول رقم(8) (نتبين أن قيمة ."ى". غير دالة عند مستوى 5.00، وبهذا نقبل الفرض القائل: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5.00 فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة بين الطلاب والطالبات بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد"، وهذه النتائج لاتتفق مع نتائج دراسة(Myles, J (2002) ودراسة (عوني صبحي الفاعوري (2012) ومرجع هذا إلى أن كلا الدراستين اعتمدتا على النسبة المئوية فى المقارنة، دون اعتماد أساليب إحصائية أخرى مثل ما هو متواجد بالدراسة الحالية، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات إلى أن ظروف التعلم واحدة

بين البنين والبنات، وأن ما يتعرضون له من برامج واستراتيجيات تدريسية متشابهةحيث إن:

أ- كل من الطلاب والطالبات تمثل لهم اللغة العربية اللغة الثالثة بعد لغتهم الأم واللغة الإنجليزية.

ب- كل من الطلاب والطالبات يعيشون فى بيئة غير عربية وثقافة غير عربية.

ج-كل من الطلاب والطالبات لايمارسون اللغة العربية إلا داخل قاعات الدراسة.

د- كل من الطلاب والطالبات يدرسون نفس المقررات التى معدة فى الأساس لطلاب يتعلمون العربية فى بيئة عربية وليست لطلاب بيئتهم غير عربية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالمقارنة على أساس عامل الجنسية (باكستانى –صينى)

1- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه "هل تؤثر الجنسية (باكستانيين – صينيين) في كم الأخطاء اللغوية المكتوبة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بإسلام آباد؟

قام الباحثان باستخدام **اختبار مان وتيني** للمقارنة بين الطلاب الباكستانيين والطلاب الصينيين كما هو موضح فى الجدول رقم (9):

جدول رقم (9) المقارنة بين درجات الطلاب الباكستانيين والطلاب الصينيين بكلية اللغة العربية بالجامعة **الإسلامية** بإسلام آباد فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة باستخدام اختبار مان وتيني

نوع الأخطاء	الجنسية	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ي	الدلالة
الأخطاء النحوية	طلاب باكستانيين	5	3.4	17	2	غير دالة
	طلاب صينيين	3	6.33	19		
الأخطاء الدلالية	طلاب باكستانيين	5	3.1	15.5	5	غير دالة
	طلاب صينيين	3	6.83	20.5		
الأخطاء الإملائية	طلاب باكستانيين	5	3.3	16.5	1.5	غير دالة
	طلاب صينيين	3	6.5	19.5		
الأخطاء التنسيقية	طلاب باكستانيين	5	4	20	5	غير دالة

	طلاب صينيين	3	5.33	16		

من خلال الجدول رقم (9) (نتبين أن قيمة "ى"غير دالة عند مستوى 5.00، وبهذا نقبل الفرض القائل: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى "5" فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى طلاب كلية اللغة العربية بالجامعة **الإسلامية** بإسلام آباد ترجع لعامل الجنسية (باكستانية – صينية)..

2- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه " هل تؤثر الجنسية (باكستانيين – صينيين) في كم الأخطاء اللغوية المكتوبة لدى طالبات الجامعة الإسلامية بإسلام آباد؟

قام الباحثان باستخدام **اختبار مان وتيني** للمقارنة بين الطالبات الباكستانيين والطالبات الصينيات كما هو موضح فى الجدول رقم (10):

جدول رقم (10) المقارنة بين درجات الطالبات الباكستانيات والطالبات الصينيات بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة باستخدام اختبار مان وتيني

نوع الأخطاء	الجنسية	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ي	الدلالة
الأخطاء النحوية	طالبات باكستانيات	4	3.38	13.5	3	غير دالة
	طالبات صينيات	4	5.63	22.5		
الأخطاء الدلالية	طالبات باكستانيات	4	3.25	13	3	غير دالة
	طالبات صينيات	4	5.75	23		
الأخطاء الإملائية	طالبات باكستانيات	4	3.88	15.5	5	غير دالة
	طالبات صينيات	4	5.13	20.5		
الأخطاء التنسيقية	طالبات باكستانيات	4	4	16	6	غير دالة
	طالبات صينيات	4	5	20		

من خلال الجدول رقم (10) نتبين أن قيمة "ى"غير دالة عند مستوى 5.00،وبهذا نقبل الفرض القائل: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى "5" فى الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى طالبات كلية اللغة العربية بالجامعة **الإسلامية** بإسلام اباد ترجع لعامل الجنسية (باكستانية – صينية).

ومرجع عدم وجود فروق بين كل من:

الطلاب الباكستانيين والطلاب الصينين،والطالبات الباكستانيات والطالبات الصينيات يرجع إلى:

أولا: تشابه ظروف كل من الطلاب الباكستانيين والصينيين من حيث إنه:

أ- كل من الطلاب الباكستانيين والصينيين تمثل لهم اللغة العربية اللغة الثالثة بعد لغتهم الأم واللغة الإنجليزية.

ب- كل من الطلاب الباكستانيين والصينيين يعيشون فى بيئة غير عربية وثقافة غير عربية.

ج-كل من الطلاب الباكستانيين والصينيين لايمارسون اللغة العربية إلا داخل قاعات الدراسة.

د- كل من الطلاب الباكستانيين والصينيين يدرسون نفس المقررات التى معدة فى الأساس لطلاب يتعلمون العربية فى بيئة عربية، وليست لطلاب بيئتهم غير عربية.

ثانيا: رغم ان اللغة الأردية بها قدر من التشابه مع اللغة العربية ،على عكس اللغة الصينية التى تختلف عن اللغة العربية، إلا إن هذا ليس عاملا مؤثرا ؛ لإحداث الفارق؛ نظرا لما يلى:

1-اللغة الأردية تستخدم كثيرا من الألفاظ العربية بعد إجراء بعض التغييرات الصوتية عليها .

2-تستعمل اللغة الأردية كثيرا من الألفاظ العربية بطريقة تجعل هذه الألفاظ تؤدى معانى فى غير ما وضع لها فى اللغة العربية[8].

3-ناطقى اللغة الأردية لا يفرقون بين الأصوات المتماثلة عند النطق فمثلا(ظ ،ذ،ض،ز) تؤدى صوتا واحدًا فى الأردية، وهو يقابل صوت "z" فى الإنجليزية، رغم اختلاف كتابتها فى الإملاء.

4-تستعمل فى الأردية التاء المفتوحة آخر الكلمات بدلًا من التاء المربوطة فى العربية مثل كلمة رحمة تكتب فى الأردية رحمت.

5- الأسماء المؤنثة التى تنتهى بالتاء المربوطة تكتب فى الأردية "ہ" وتنطق "هاء" مثل كلمة محاضرة تكتب فى الأردية محاضره.

6-الهمزة تكتب فى الأردية "و" كما فى كلمة بدء تكتب فى الأردية بدو.

7-زيادة بعض الحروف مثل كلمة قرب تكتب فى الأردية قربت، وكلمة أمن تكتب فى الأردية أمنيت.

8-حذف بعض الحروف مثل تغيير تكتب فى الأردية تغير.

9--تخفيف الحروف المشددة مثل كلمة غمٌّ تكتب فى الأردية غمْ.

10 –المذكر مؤنث فى الأردية والمؤنث مذكر عدا أسماء الناس[9].

11-التشابه بين لغتين لا يعنى سهولة التعلم، والاختلاف لا يعنى صعوبة التعلم؛ ذلك لأن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية[10].

كل هذه الأسباب هى التى أدت لعدم وجود فروق ترجع لعامل الجنسية (باكستانى –صينى)؛ لأن الجميع يقع فى نفس الأخطاء، رغم التقارب بين الأردية والعربية.

أسباب الأخطاء

إن أسباب الوقوع في الأخطاء التي بحثتها الدراسة كثيرة ومتعددة.

الأولى تتعلق باللغة الأم، والثانية تتعلق باللغة العربية نفسها، ودور كل منهما في عملية التعليم، والثالثة تتعلق بالطالب نفسه ومراحل تطوره في اكتساب اللغة الثانية.

لا تقتصر الأسباب على المسائل السابقة وحسب، بل يرجع بعضها أيضًا إلى المنهج الدراسي غير المناسب، أو إلى المدرس، أو إلى طرق التدريس القديمة والبيئة التي يدرس فيها الطالب، والتداخل اللغوي القائم بين اللغتين الأم واللغة الثانية المكتسبة.

أولا: تأثير اللغة الأم، بالنسبة للأردية لا نكرر ما عرضناه سابقا عند التعليق على المقارنة على أساس عامل الجنسية، وبالنسبة للصينية فإن الصينيين يقلبون الراء لامًا عند النطق والكتابة؛ لأن حرف الراء غير موجود في اللغة الصينية، وكذلك حرف الحاء الذي يقلبونه إلى الهاء، أو قلب حرف العين إلى الهمزة، أو صعوبة نطق حرف الضاد الذي ينطق دالًا.

ومن أسباب الأخطاء والتداخل في العربية نفسها مثل التاء المربوطة والهاء التي يخطئ فيها حتى أبناء العربية أنفسهم. ومن الأسباب ما يخصّ اللغة الأردية واللغة الصينية؛ فالأردية مذكر العربية يكون مؤنث فيها،والصينية لا يوجد فيها التذكير والتأنيث، ولا تعرف أداة التعريف، وتسبق الصفة الموصوف، ويسبق المضاف إليه المضاف، فاللغة الصينية تختلف في أنظمتها عن أنظمة اللغة العربية. كذلك الحال في الإفراد والتثنية والجمع، إذ تلزم جميعها حالة واحدة. وكذلك لا تتطابق الصفة مع الموصوف. وعدم قدرة الطالب الصيني على تمييز العدد إذ يبقى العدد كما هو في حالة الإفراد والتثنية والجمع.

كما أبرزت الدراسة مشكلة الطالب في حروف الجر زيادة أو إهمالًا، أو إهمال حروف العطف التي يستبدلها الصينيون بالفاصلة. كما أن الطالب يخلط بين أزمنة الأفعال: الماضي، والحاضر أو المستقبل؛ وذلك لخلوّ اللغة الصينية من هذه التقسيمات.وثمّة أخطاء في علامات الإعراب، وإن كان يقع فيها أبناء العربية أنفسهم، لكنها ليست مسوّغاً لتكرار الخطأ فيها من جميع الطلبة؛ فيرفعون بالياء بدلاً من الألف للمثنّى أو العكس في حال الجمع المذكر السالم بدلًا من الواو.

ويلاحظ من الجداول السابقة كثرة الوقوع في خطأ كتابة الهمزة وهي من خصائص اللغة العربية فقط، إذ يخلطون بين الهمزتين، أو يسقطون همزة القطع بشكل كبير، وهذا ناجم من اللغة العربية؛ إذ لا توجد لغات أخرى تعرف الهمزة غير اللغة العربية. ويرجع هذا النوع من الأخطاء إلى التداخل اللغوي من اللغة العربية نفسها، وإلى صعوبة اللغة العربية نفسها أيضًا. وهو ما أشارت إليه دراسة كل من: سوسن حسني(2001)، غسان لي تشوان تيان(2008) عوني صبحي الفاعوري (2012).

ثانيا: فيما يتعلق باللغة العربية فإن فيها من الخصائص التى لاتوجد فى اللغتين الأردية والصينية؛ مما يمثل صعوبة فى تعلمها وإتقانها من قبل الطلاب، ومن هذه الخصائص:

1-فيها ظاهرة الإعراب التي لا توجد في أي لغة أخرى

2-مناسبة حروف اللغة العربية لمعانيها

3-لكل حرف فيها مخرجه وصوته الخاص به

4-قدرتها على الاشتقاق وتوليد المعاني والألفاظ

5-سعة مفرداتها وتراكيبها

6-فيها خاصية الترادف والأضداد والمشتركات اللفظية

7-غزارة صيغها وكثرة أوزانها

8- سعتها في التعبير

9-قدرتها على التعريب واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى بشروط دقيقة معينة.

ثالثا: فيما يتعلق بالطالب فإن أساس تعلم اللغة هو الممارسة ونشاهد الطلاب لايمارسون اللغة إلا داخل قاعات الدراسة وعلى استحياء، ويكون هذا فقط إذا كان المدرس عربى الأصل فقط،كما أن المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية معدة لطلاب يعيشون فى بيئات عربية خالصة، والبيئة التى يعيش فيها الطالب هنا غير عربية[11]. ولقد لاحظنا أثناء التدريس في كلية اللغة العربية عدم وجود منهج مخصّص للجامعة، وإنما يعتمد على مناهج من جهات خارجية، دون الأخذ أن تعليم اللغة العربية فى الجامعة الإسلامية العالمية يختلف عن تعليم العربية فى الجامعات العربية؛ لأن البيئة هنا ليست عربية، وتأتى اللغة العربية فى المرتبة الثالثة لدى الكثير من الطلاب بالجامعة، وللبعض تأتى فى المرتبة الرابعة، ولايتحدثون بها إلا داخل قاعات الدراسة فى حالات ليست بالكثيرة، ولا بدّ من إعداد مناهج خاصة بالكلية وذلك بالتعاون مع أساتذة عرب؛ بهدف رفع كفاءة الطلاب في تعلم اللغة العربية وهي خطوة صحيحة وسليمة. ولا بدّ من عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل لتطوير أداء الأساتذة الباكستانيين بشكل مستمر.

طرق العلاج

في ضوء دراسة الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطلاب في الأخطأ، نقترح بعض الحلول:

أولا: المقترحات التى تتعلق بموضوع البحث

1- طريقة معالجة الأخطاء الكتابية لدى دارسى اللغة الثانية:

تعالج الاخطاء الكتابية عند طلاب اللغة الثانية بإتباع إحدى الطريقتين التاليتين: تصحيح صريح أو تصحيح ضمني، والتصحيح الصريح هو تصحيح مباشر وبالتفصيل وهو قيام المدرس بإعطاء الدارسين الصيغ الصحيحة بصورة دقيقة،كما يزودهم بالتراكيب الصحيحة بالضبط، ومن ناحية أخرى التصحيح الضمني هو تصحيح غير مباشر ويعني أن المدرس يشير إلى وجود الأخطاء وإلى بعض القرائن بقصد أن الدارس يُعيد النظر ويؤدّي هذا إلى تصحيح ذاتي من قبل الدارس[12]. وترى بعض الدراسات أن التصحيح الصريح لمعالجة الأخطاء أكثر تأثير من التصحيح الضمنى ومن هذه الدراسات دراسة "أيج" (1989م) حيث تري أن عندما لا يفهم المدرس ماالذي يحاول الدارس أن يقول يجب عليه أن يزوده بطرق الكتابة الصحيحة لما يظنّ أن الدارس يريد كتابته، ويرى"كوبوتا" (2001م) أن التصحيح الصريح هو أكثر فائدة أيضا عندما يتعامل المدرس مع أنواع معينة من أخطاء الدارسين، ويقول إنّ اكتشاف الكلمات أو التراكيب الصحيحة يكون من الصعب للغاية بالنسبة لدارسي اللغة الثانية؛ لأنّه لا يمكن لهم أن يحصلوا على كتب القواعد والمعاجم بسهولة. ولذلك التصحيح الصريح قد يعطي لهؤلاء الفرص للاستخدام الصحيح دون أي توتر. وهو ما يؤكده "ماير" (1997م) فيقول إنه ينبغي للمدرس أن يصحح الكلمة الخاطئة أو التركيب الخاطئ صراحة ودون تردد ويوفر الكلمة الصحيحة أو التركيب الصحيح في تيار الخطاب المنطوق[13].

بينما يؤكّد "همير لي" (1991م) أنّ التعلّم يمكن أن يحدث عندما يوجه الطالب إلى تعديلات التراكيب والكلمات التي تمكّنه من استخدام كلٍّ بينة وكلمة بشكلٍ صحيح. وبعبارة أخرى الدارسون يجب تشجيعهم على اكتشاف الصيغ والتراكيب الصحيحة بأنفسهم لأجل أن يكتبوا لغة دقيقة. ويجب على الدارسين تصحيح الأخطاء التي أشار إليها المدرس بطريقة غير مباشرة بأنفسهم؛ ولذلك يعتبر التصحيح الضمني أو غير المباشر أكثر فائدة لمعالجة الأخطاء من التصحيح المباشر[14].

وهذا ما يؤكده "بروك وغراندي" (1995م): فيقول إن: "في الكتابة .... التصحيح الذاتي هو الأفضل لمعالجة الأخطاء لأنّ إعادة الكتابة للدارس بنفسه مهمّة جدًا في تنمية مهارة الكتابة. والمدرس الجيد يتيح لهم الفرصة في الفصول إلى حدٍ ممكن. وتشمل هذه الطريقة إعادة الكتابة للدارس التي تُقيم مهارة الكتابة لديهم".

على ما يبدو التصحيح الضمني أو غير المباشر يجعل الدارسين أكثر مسؤلية عن تعلّمهم ويساعد أيضا المدرسين على توفير الوقت كما هو أقل استهلاكا لجهد الدرس من تصحيح الأخطاء صراحة أو بطريقة مباشرة[15].

ومازال الجدل بين الباحثين من حيث فعالية التصحيح الصريح أوالضمني أيهما أفضل لدراسى اللغة الثانية، لكن يمكن القول إن كلا النوعين من العلاج لديه مزايا وعيوب معينة، وبالتالي سيكون من الأفضل للمدرسين استخدام تقنيات مختلفة اعتمادا على قدرات الدارسين الفردية وسياق الدروس. في الواقع كلا النوعين من العلاج يكون فعالا لدارسي اللغة من الكبار. وفيما يتعلق بنوعية الأخطاء التى يتم التركيز عليها يرى (Victor Albert Francis S. Corpuz2011) أن تصحيح الأخطاء النحوية من أحد الطرق المشهورة بين مدرسي اللغة، لكن هناك تقنيات أخرى يجب أن تراعى في تصحيح الأخطاء. وهي أكثر تأثيرا وناجحة دون الاعتماد على طريقة واحدة. في ضوء هذا اكتشف الباحثون المنهجين الأساسيين المختصين بمعالجة الأخطاء الكتابية عند دارسي اللغة الثانية وهما:

الأول: المنهج الشامل الذي يتناول الأخطاء كلّها الموجودة في الكتابة دون إشارة إلى نوعية الأخطاء. والثاني: المنهج المحدد الذي يتناول الأخطاء بمزايا لغوية خاصة ويترك الأخطاء التي تخرج عن نطاق هذه المزايا اللغوية.

2-استخدام الطريقة الصحيحة لتدريب متعلمى اللغة الثانية على مهارات الكتابة

يرى **فرانسيس حوش**(2013) أن الكتابة هي الامتداد لمهارة الاستماع والتحدث؛ ولذلك، يجب توفير فرص للطالب لبناء وتوسيع، وصقل اللغة الشفهية من أجل تحسين الانتاج المكتوب كما يرى أن عملية الكتابة لدارس اللغة الثانية تتم بشكل جيد فى اطار مفهوم التكامل مع الاستماع والتحدث والقراءة.

وتمر عملية تعليم مهارات الكتابة بعدة مراحل هى:

ما قبل الكتابة

ما قبل الكتابة وهو أمر مهم للطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية. وخاصة في المستويات الأولى من التعلم؛ حيث يكون الطلاب مفردات اللغة لديهم محدودة، وغالبا ما يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم؛ لذلك، على المعلمين أو الطلاب الآخرين أن يساعدوا طلاب اللغة الثانية لتوليد المفردات والتراكيب النحوية ذات الصلة بالموضوع. والنماذج دائما تكون

مفيدة. وتشمل هذه المرحلة:

التهيئة: على المعلم أن يوفر بعض الإرشادات عن طريق طرح أسئلة للحصول المفردات والتراكيب المرتبطة بالموضوع،ويتم ذلك من خلال:

وضع الخطة لكتابة الموضوع، ثم جمع المفردات من قبل الطلاب المتعلقة بالموضوع، ثم يتم حوار مع أقرانهم الناطقين باللغة الإنجليزية أو مع المعلم، وتدوين الملاحظات (غالبا مع استخدام الرسوم البيانية)، وإعطاء المتعلمين بعض نماذج بديلة لمعالجة مهمة الكتابة، وبحث وجمع البيانات عن طريق مشاهدة أفلام الفيديو، والقراءة، والحديث، وإجراء المقابلات، والبحث في الكتب والمراجع أو الإنترنت.

صياغة

على الطلاب في مرحلة الصياغة كتابة أفكارهم باستخدام بعض من الملاحظات واللغة والتراكيب التى تولدت خلال أنشطة ما قبل الكتابة. ينبغي لطلاب اللغة الثانية أن يكونوا على علم أن الصيغة الأولى ليس من الضروري أن تكون مثالية ،وأن الغرض من هذا النشاط هو الحصول على كلمات على الورقة. والهجاء قد لا يكون صحيحا، وقد تكون هناك العديد من الأخطاء النحوية. وقد يُدخل بعض الطلاب كلمات لغتهم الأم فيها.

• استخدام الملاحظات خلال أنشطة ما قبل الكتابة –يوفر للطلاب نقطة البداية والترتيب الرئيسي للأفكار يفيد متعلمى اللغة الثانية أصحاب الأفكار المحدودة؛ نظرا لقلة مفرداتهم.

• استكمال الجمل: قد يتناول طرق مختلفة لتبدأ أو تنتهي فقرة أو قصة أو قد تركز على المفردات اللازمة لوصف أو سرد قصة.

مراجعة وتصحيح

يحتاج متعلمو اللغة الثانية مساعدة خلال مرحلة المراجعة والتصحيح من المعلمين، والتغيرات في الكتابة تحتاج إلى معالجة استخدام كلمة وتوضيح الأفكار، وكذلك التراكيب الصحيحة وعلامات الترقيم والهجاء. من المهم أن نتذكر أن طلاب اللغة الثانية قد يجدون صعوبة في التعرف على الأخطاء التي ارتكبوها أو أخطاء من أقرانهم، ومن المهم أن يتم التصحيح في بيئة مريحة.

• إعادة ترتيب الكلمات داخل الجمل.

• استخدام المعاجم: ومن ذلك المعاجم الشخصية، والمواد المرجعية الأخرى مثل الكتب الخارجية، والكتب المدرسية.

برامج كتابية

ينبغي تشجيع متعلمي اللغة الثانية لاستخدام برامج كتابية في جميع مراحل عملية الكتابة. تُسَّهل هذه البرامج تعلم المهارات الكتابية الشكلية وتساعد فى عملية المراجعة، ومراحل التصحيح لأنها لا تتطلب من الطلاب إعادة كتابة عملهم فقط ،بل تساعد الطلاب على تنسيق عملهم وإنتاج نسخ منها بشكل جيد وبصورة مهنية. هذه البرامج مفيدة خاصة للطلاب الذين

اعتادوا على أبجدية مختلفة، وما هي إلاسوى بداية لتعلم الكتابة باستخدام الحروف الأبجدية للغة الثانية.

الترجمة

الترجمة هي أقل استراتيجية مفيدة لتعليم الكتابة للطلاب أصحاب اللغة الثانية. غالبا ما يكون هناك تفاوت كبير بين ما يمكن للطلاب التعبير عنه بلغتهم الأولى، وقد تكون مفرداتهم محدودة ؛لذلك فإنهم يلجئون في كثير من الأحيان إلى استخدام القاموس للبحث عن كل كلمة وينتهي إلى الترجمة الحرفية التي قد تكون غير مفهومة تماما.؛ لذلك يأتى دور الإرشاد والتوجيه من قبل الأستاذ.

ثانيًا: مقترحات عامة تعين الجامعة على النهوض بمسستوى تدريس العربية، ومنها:

1- تحويل وحدة تعليم اللغة العربية بالكلية إلى معهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2- إعداد المناهج التدريسية المناسبة لطلاب يعيشون في بيئة غير عربية، وتمثِّل اللغة العربية للكثير منهم اللغة الثالثة، وللبعض اللغة الرابعة.

3- تطوير أداء الأستاذ والمدرّس من خلال البحوث والدراسات والتدريب وورش العمل. على طرق التدريس الحديثة فى تعلم وتعليم اللغات،فتعليم اللغة يحتاج إلى معارف كثيرة يأتى فى مقدمتها دراية معلم اللغة بعلم اللغة، وعلم النفس الاجتماعى، وعلم اللغة النفسى، وعلم اللغة الاجتماعى.

4- توفير الوسائل التكنولوجية التي ترفع مستوى تقديم المادة اللغوية.

التوصيات

خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات هى:

1-كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة .

2-أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها، مع تكليف الطالب باستخراج المهارات من المقروء .

3-تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع التلميذ عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا.

4-توافر قطعة في نهاية كل درس تشتمل على المهارات تدريجيا ويدرب من خلالها التلميذ .

5-الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المعلم في الحصة .

6-الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة وربط الكتابة بالمواد الدراسية الأخرى .

7-تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف

8- تدريب اللسان على النطق الصحيح .

9-تدريب اليد المستمر على الكتابة فى فقرات، ومراعاة الهوامش.

10-تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة .

11-جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من التلاميذ وكتابتها ثم تعليقها على لوحات داخل الفصل.

12-أن يعتني المعلم بتدريب تلاميذه على أصوات الحروف ولا سيما الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية وفي رسمها .

13-التدريب على استخدام المعجم.

المصادر والمراجع

[1]- يس محمَّد يس. حسن محمد دوكه: "**أخطاء القواعد لدي متعلمي اللغة الهدف: المصادر ومعالجتها وتوظيفها**"، مجلة العربية للناطقين بغيرها ع10، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، السودان، 2010م، ص11.

[2]- سوسن حسني: "**اللغة العربية في الصين ماضيها وحاضرها**"، رسالة ماجستير، ص 96.

[3]- سوسن حسني: "**اللغة العربية في الصين ماضيها وحاضرها**"، رسالة ماجستير، ص 57. وعبده الراجحى: **علم اللغة التطبيقى وتعليم العربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2013م، ص44- 51. .

[4]- سمير عبد الحميد ابراهيم: **معجم الألفاظ العربية فى اللغة الأردية**، ص25.

[5]- سمير عبد الحميد ابراهيم: **القواعد الأساسية لدراسة الأردية**، "ب"، ص 41.

[6]- سمير عبد الحميد ابراهيم: **معجم الألفاظ العربية فى اللغة الأردية**، ص 15-47.

[7]- انظر الجداول 3-4-5-6.

[8]- ظهير أحمد: "**الألفاظ العربية المستعملة فى الأردية دراسة دلالية وفق نظرية الحقول الدلالية** "، بحث تكميلى لدرجة الدكتوراه، ص2.

[9]- ظهير أحمد: **الخصائص اللغوية للألفاظ العربية المستعملة فى الأردية**،كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد، 2013م، ص4-9.

[10]- عبده الراجحى: **علم اللغة التطبيقى وتعليم العربية**، ص42.

[11]- نصر الدين خضرى أحمد: "**واقع تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد، وسبل الحل والتطوير**"، الندوة العالمية للجامعة بالجامعة الإسلامية بإسلام آباد (الواقع والمأمول، إبريل 2013م، ص56.

[12] - Hashimoto: "**An Examination of ESL Teachers' Treatment of the Written Errors**". (PhD Thesis, Queensland University – Australia, 2004, p38.

[13]- Hashimoto: "**An Examination of ESL Teachers' Treatment of the Written Errors**", p54.

[14] - Hashimoto: "**An Examination of ESL Teachers' Treatment of the Written Errors**", p54.

[15] - Hashimoto: "**An Examination of ESL Teachers' Treatment of the Written Errors**", p41.

References

1. Yaseen Muhammad Yaseen. Hasan Muhammad Duqah: "Akhta al-Niyam ladi mat'ilmi al-lagha al-hadaf: al-masadr wa ma'l-jataha wa tuzifaha", Majlat al-Arabiyyah al-Naatqain bina'ah 10, Ma'ad al-Lagha' al-La'a'i'd al-La'a'i'diyyah al-'Ilmiyyah, al-Sudan, 2010, p. 11.
2. Susan Hasani: "Al-Lagha al-Arabiyyah fi al-Sa'in ma'diha wa hajarha", Risalat-e-Majstir, p. 96.
3. Susan Al-Hasani: "Al-Lagha al-Arabiyyah fi al-Sa'in Ma'diha wa Hajarha", Risalat Al-Majsatir, p. 57, and'Abd al-Rajahi: Ilm al-Lagha al-Ta'biqi wa'ta'il al-Arabiyyah, Al-Iskandria, Dar al-Ma'rafat al-Jami'ah, 2013, pp. 44-51.
4. Samir 'Abd al-Hamid Ibrahim: Mu'jam al-'Alfaz, p. 25.
5. Samir 'Abd al-Hamid Ibrahim: Al-Niyam al-Asa'iyyah, "B", p. 41.
6. Samir 'Abd al-Hamid Ibrahim: Mu'jam al-'Alfaz al-'Arabiyyah fi'l-Lagha al-'Ardiyyah, pp. 15-47.
7. Anazar al-Jadawl 3-4-5-6.
8. Zahir Ahmad: "Al-'Alafaz al-'Arabiyyah al-Mustaalah fi al-'Aradiyyah Darasa Dalaliyyah wa Fiqh Nazariyyah al-Haqul al-Dalaliyyah", Discussion of The Qur'an , vol. 2, p. 2.

9. Zahir Ahmad: Al-Khasais al-Laghwiyah al-Laafaz al-'Arabiyyah al-Musta'lamah fi al-'Ardiyyah, Al-Layyat al-Lagha, Al-Jama'at al-Islamiyyah al-Alamiyyah, Islamabad, 2013, pp. 4-9.
10. 'Abd al-Rajahi: Ilm al-Lagha al-Ta'biqi wa'l-'Ilm al-'Arabiyyah, p. 42.
11. Nasr-ud-Din Khudri Ahmad: "The Place of Education al-Lagha, Ba'l-Jami'ah al-Islamiyyah al-'Alamiyyah b. Islamabad, Wasbal al-Hal wa'l-Tatwir", al-Nadwat al-Alamiyyah al-Jami'ah al-Islamiyyah b. Islamabad (Al-Khayyat wa'l-Ma'mol, Ibr. 2013, p. 56).
12. Hashimoto: “An Examination of ESL Teachers’ Treatment of the Written Errors”. (PhD Thesis, Queensland University – Australia, 2004, p38.
13. Hashimoto: “An Examination of ESL Teachers’ Treatment of the Written Errors”, p54.
14. Hashimoto: “An Examination of ESL Teachers’ Treatment of the Written Errors”, p54.
15. Hashimoto: “An Examination of ESL Teachers’ Treatment of the Written Errors”, p41.