مجلة جامعة عبد الرحمن السميط
مجلة علميّة مُحكّمة نصف سنوية، يصدرها مركز البحوث والنشر

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. حمد راشد حامد الحكماني/ المشرف العام
أ.د. محمد الشيخ حمد
أ.د. سعيد السيد أحمد
أ.د. مصطفي عبد الرحيم رشاش
د. معراج أوكوتي أوسى

أعضاء هيئة التحرير:

رئيس هيئة التحرير: أ.د. يونس عبدلي موسى
رئيس التحرير: د. فوزي محمد بارو (فوزان)
مدير التصميم والإخراج: أ. برهان مهونزي
سكرتير التحرير: أ. محمد على حاج
مراجعة لغوية: أستاذة. موانتمو علي حسن

مساعدو هيئة التحرير
أ.د. مسافري مشيوا
أ.د. محمد علي الكامل
د. ناصر حماد بكار
د. محمد صالح عبد الله
د. حاج يانغي مكامي

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة جامعة السميط: "مصادرها ومعالجتها

د/ فوزي محمد بارو (فوزان)*

ABSTRACT:

(Al akhda Al luqawia Al shaia ladaa dulabu Jamiatu Sumait)

This research focuses on the common language errors at Sumait university students, especially for Department of Arabic and Islamic studies students. Also the research describes the kinds and types of these errors, and deals with the sources and main causes that lead to these errors.

There are four sources of these errors: firstly linguistic overlap between the Arabic language and the first language of the learner, Second: lack of Arabic Grammar knowledge among the students. Third: infraction of linguistic measurement. Finally; the personal traditions or language system.

This researcher has analyzed and interpreted these errors then made proposals and solutions to address and minimize them.

Finally, the study made some recommendations to the Sumait University fraternity, the management, Heads of these two departments, lecturers, and also students. All these recommendations will contribute to tackling this problem amicably.

* عميد كلية الآداب والدراسات الاجتماعية بجامعة السميط، ونائب مدير مركز البحوث والنشر والاستشارة بالجامعة.

توطئة:

منذ أن تمّ تعييني أستاذاً في جامعة السميط قبل أربع سنوات، طفقت أجمع الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالجامعة بمختلف مراحلهم، وقد تلقفت كثيرا من هذه الأخطاء من مقالات كلّفتُ بها الطلاب أثناء الأعوام الدراسية التي مضت، ومن بحوث التخرج التي أشرفت عليها طوال تلك الفترة، ومن أفواه الطلاب خاصة أثناء تقديمهم الأوراق البحثية المكلفة بهم على إعدادها وتقديمها في القاعات من حين لآخر، كمطلب بل وواجب من الواجبات الدراسية المطلوبة، وكذلك أثناء أدائهم التربية العملية في المدارس الثانوية المقرر أداؤها مرتين في السنة على طلاب السنة الثانية أو الثالثة.

هذا وقد زادت رغبتي واهتمامي تجاه هذا الموضوع، عند ما بدأتُ تدريس برامج ملتقى أصدقاء اللغة العربية، وكان الملتقى يقدم لطلاب الجامعة وغيرهم برنامجا أسبوعيا لتقوية اللغة العربية، وكان هذفه الأساسي ممارسة مهارات اللغة العربية بطريقة علمية تفاعلية بين الأستاذ والطلبة، وإعطاء فرصة سانحة لممارسة مهارتي الكلام والكتابة وإجادتهما.

وقد تولدت في نفسي رغبة أكيدة وكبيرة في تأليف كتاب حول هذا الموضوع، وبدأت جمع مواده، والمعلومات المتعلقة بالأخطاء اللغوية تحت عنوان: "الشّهاب الثّاقب في أخطاء الطالب" ولكن قد استحسنت طرح الموضوع على شكل مقالات علمية، موضوعا تلو الآخر، لتعمّ الفائدة، ويستمر التحقيق والبحث في تصويب ومعالجة الأخطاء بصورة أكثر تخصيصاً وتعمقاً.

تنبثق هذه الدراسة من ملاحظة مزمنة لأخطاء لغوية معينة يقع فيها طلابنا بشيوع، وتلازمهم حتى في السنوات الأخيرة من الدراسة سواء كانوا في السنة الثانية أو الثالثة، وتظهر في التعبير الشفوي واتصالهم المباشر مع الآخرين والمكتوب لديهم بشكل دائم.

ويبدو أن سبب هذه الأخطاء أكثر من أن يكون تعليمياً مجرداً فقط، وإنما يمثل صعوبة لغوية عويسة، وتشيع بصورة غير عادية بين طلاب الجامعة، وكما يبدو أنه خطأ غير تقليدي يجد سببه الخاص في الطلاب الناطقين باللغة السواحلية، بل وينتمي إلى نوع من الأخطاء التي تعرف بأخطاء التداخل اللغوي تنتج من انتقالها

من اللغة الأم لطلابنا الذين يميلون إلى التعبير عن أفكارهم وطرح رؤاهم باللغة العربية.

هذا وتسلّط دراستنا الأضواء على الأخطاء اللغوية نحوية كانت أم صرفية أم إملائية وكذلك الأسلوب والسياق حسب المتوفر، ويشمل هذا العرض مثلاً الفعل من حيث تصرفه ماضياً ومضارعاً ومصدراً وتعدياً ولزوماً. ويشمل الاسم من حيث مفرده وجمعه مذكراً وتكسيراً وتأنيثاً، وعموماً يشمل الكلمة من حيث معناها وسياقات استخدامها لدى العرب واللغويين، وبهذا تشمل الدراسة بعض النواحي التي تعتبر ضرورة في تعليم الألفاظ والكلمات أو الجمل. ثم تبرز وتبلور الدراسة طبيعة المصادر والأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الأخطاء مع التحليل، وأخيراً نحاول تقديم معالجة لهذه القضية التي يعانيها عدد كبير من الطلاب، عسى أن تؤدّي دراستنا هذه دوراً في تقليل الأغلاط اللغوية التي يقترفها طلابنا بمختلفة مراحلهم، رغم صعوبة ارتياد مجاهل الضاد التي يخوضها جلّ الطلاب، إلا أننا نحاول التطرق إليها بصورة مبسطة.

وختاماً أرجو أن تجعل هذه الدراسة آفاق طلابنا في اهتمام اللغة العربية وتركيز أحكامها تعلماً وتطبيقاً أوسع من آفاقهم الأمس، وتجعلهم أيضاً يفتحون عقولهم جيداً لممارسة اللغة العربية بشكلها وأسلوبها الصحيح، حتى تصبح دروبهم اللغوية معبدة وخالية من الأخطاء قدر المستطاع الممكن.

المحور الأول: خلفية عن جامعة السميط

تقع جامعة عبد الرحمن السميط التذكارية في جزيرة أنقوجا [1]بإقليم زنجبار الساحلي بجمهورية تنزانيا الاتحادية، وهي جامعة أهلية تابعة لجمعية العون المباشر الكويتية (لجنة مسلمي إفريقيا سابقاً)، والسميط نسبة إلى الشيخ الدكتور المرحوم/ عبد الرحمن بن حمود السميط – رحمة الله عليه -، مؤسس جمعية العون المباشر[2].

1- يتكون إقليم زنجبار من عدة جزر، وأكبر جزيرة فيه تسمى بجزيرة أنغوجا، وهي عاصمة الإقليم، حيث مقر الحكومة وبرلمان الإقليم، وفيها المطار والميناء الدوليين، وجميع مرافق السلطة.

2 - ولد المرحوم الدكتور/ عبد الرحمن حمود السميط الرئيس السابق لمجلس إدارة جمعية العون المباشر (لجنة مسلمي أفريقيا سابقا) في الكويت عام 1947م، وتخرج في جامعة بغداد بعد أن حصل على شهادة البكالوريوس في الطب والجراحة، وكان طبيبا متخصصا في الأمراض الباطنية والجهاز الهضمي، ولم يكن طبيبا عاديا، بل طبيبا فوق العادة، وأصبح أحد فرسان العمل الخيري، حيث بدأ العمل الخيري وأعمال البرّ منذ صغره، وهو في المرحلة الثانوية، ونال الشيخ السميط عددا من الأوسمة والجوائز والدروع والشهادات التقديرية، مكافأة له على جهوده في الأعمال الخيرية، إنه

تمّ إنشاء هذه الجامعة عام 1998م، وكانت في حينها عبارة عن كلية التربية، حيث ابتدأ بها قسما اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وحينئذ كانت تمنح شهادة البكالوريوس في اللغة العربية والدراسات الإسلامية مع التربية. [1]

وفي العام الدراسي 1999-2000م تمّ تدشين قسم العلوم الاجتماعية الذي يمنح شهادة البكالوريوس في التاريخ والجغرافيا مع التربية، وبينما العام الذي يليه أنشأت الكلية قسماً آخر، وهو قسم العلوم الذي يمنح التخصصات التالية: الفيزياء والرياضيات مع التربية، الكيمياء والأحياء مع التربية، الفيزياء والكيمياء مع التربية. وقد تخرجت أولى دفعة فيها عام 2001م، وبلغ عدد الطلاب المتخرجين فيها حوالي32 بين طلاب وطالبات.[2]

وفي عام 2005م تطور اسم كلية التربية إلى كلية التربية الجامعية بزنجبار. والجدير بالذكر أن الكلية كانت تحت إشراف جامعة إفريقيا العالمية بالسودان من الناحية الأكاديمية التي تشمل جوانب عدة منها المقررات الدراسية أو المنهج عموماً، والنظر إلى طبيعة هيئة التدريس فيها، والسياسة التعليمية، ومنح الشهادات للمتخريجين، وقد استمر هذا التعاون وما زال يستمر حوالي 16 عاماً.

وفي اليوم الرابع عشر من شهر يوليو عام 2014م فقد تحولت كلية التربية الجامعية إلى جامعة مستقلة تطلق عليها جامعة عبد الرّحمن السميط التذكارية (جامعة السميط) بعد خمسة عشر عاماً من تأسيسها، لها أربع كليات منها: كلية التربية، وكلية العلوم، وكلية الآداب والدراسات الاجتماعية، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية ([3]).

هذا وقد خرّجت الجامعة حوالي ست عشرة دفعة منذ تأسيسها وحتى اليوم، وفتحت مؤخراً قسماً للتعليم المستمر يمنح دبلومات عامة وأخرى خاصة في مجالات علمية متنوعة لمدة سنتين أو سنة حسب طبيعة التخصص، ويمنح القسم كذلك شهادات لكورسات قصيرة لمدة سنة أو شهور. [4]

رجل آثر حياة الترف، وباع نفسه وراحتها من أجل الجنة، وتوفى عام 2013م. (جريدة المصدر، 16- أغسطس – 2013م).

[1]- College of Education Prospectus, 2011, Press of UCEZ, P. 78

[2]- College of Education Prospectus, 2011, P. 2

[3]- Continuing Education Program Prospectus, 2014-2015,Sumait University Press, P 9

[4]- Continuing Education Program Prospectus, 2014-2015,Sumait University Press, P 9

المحور الثاني: اللغة العربية في مدارس زنجبار

زنجبار حالياً تشمل جزيرتين كبيرتين هما جزيرة أنغوجاً Unguja، وبيمبا Pemba. وجزر أخرى صغيرة حولهما، وتقع زنجبار داخل المحيط الهندي، قريبة من دار السلام على مسافة 45 ميلا بحرياً.[1] وكانت زنزبار دولة مستقلة، إلا أنها اتّحدت مع تنجانيقا سابقا؛ وكونتا دولة معروفة بجمهورية تنزانيا الاتحادية. فمنطقة زنجبار تتمتع بسلطة ذاتية واسعة، لها رئيسها الخاص، ونائباه، وللإقليم مجلسه الوزاري ومجلسه الشعبي (البرلمان)[2].

أما أهالي زنجبار فمنحدرون من جاليات مختلفة إفريقية وعربية وهندية مزدوجة، ومعظم السكان مسلمون حيث يشكلون نسبة 98%، ونسبة 2% غير مسلمين، ويعتبر من المهاجرين إلى الجزيرة. إذ يمكن القول إن الزنجباريين الأصليين كلهم مسلمون بنسبة (100%) بلا استثناء.[3]

وحول تسمية زنجبار بهذا الاسم يقول الدكتور أحمد شلبي: "زنجبار معناها ساحل الزنج، وهذه التسمية تدل على نسبة هذه الدولة لزنوج إفريقيا، وأن الوافدين إليها من عرب وفرس ذابوا وامتزجوا في المجتمع الإسلامي الذي كان أكثره من الزنوج، فنسبت الدولة للأغلبية"[4] .

أما اللغة العربية في مدراس زنجبار فقد نالت قبولاً وروّاجاً واهتماماً بصورة خاصة لكونها لغة دينهم الحنيف، فكانت العربية ضمن المقررات الدراسية في المدارس الحكومية منذ عام 1952م – 1965م، ولكن قد ألغيت مادة اللغة العربية نهاية السبعينيات، وامتنعت الحكومة عن دفع رواتب أساتذة اللغة العربية والتربية الإسلامية، إلا أنها أعيدت مرة أخرى واستأنف تدريسها في المدارس الحكومية عام 1973م، ومنذ ذلك الحين أصبحت من المواد الإلزامية، ورغم ذلك لم تستقر مناهجها في كل المستويات بصورة رسمية وبطريقة علمية، ويرجع السبب في ذلك إلى قلة الكوادر المؤهلة من المعلمين، وعدم الكفاءة المطلوبة لدى كثيرين منهم، لذا أصبح نصيب مادة اللغة العربية ساعة ونصف أو

---

[1]-علي، عبد الله حبيب، تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بزنجبار، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي، 1994، ص 8.

[2] - بارو، فوزي محمد. أيام قضيتها في زنجبار، مركز الشاهد للدراسات الإعلامية، 2013م، ص 2.

[3] - علي، عبد الله حبيب. المرجع السابق، ص 9.

[4] - شلبي، أحمد. موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، ط4، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1983م ص 4

ساعتين في الأسبوع، فالمدارس تنقصها الكتب والمراجع إلا الكتب القليلة التي يقتنيها بعض المدرسين بصفة شخصية.[1]

إلا أنه كانت هناك محاولات لوضع مقررات دراسية، وتنسيق الجهود المبذولة حول هاتين المادتين، وأنشأت وزارة التربية والتعليم عام 1982م قسماً جديداً خاصاً بتطوير المناهج، وينضوي تحته قسم أو وحدة إعداد المناهج والمقررات الدراسية في المدارس.
هذا وقد أصدرت الوزارة كتبا لمادة اللغة العربية المقررة على المرحلة الابتدائية وذلك عام 1984م، وتعتبر هذه أولى محاولة من الوزارة تجاه اللغة العربية، وكانت مبادرة طيبة ولبنة أولية مهدت الطريق لتحسين وضع اللغة العربية.
وهناك جهود أخرى بذلت من قبل منظمة الدعوة الإسلامية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بزنجبار حول إعداد الكتب وتدريب المدرسين.[2]
ولكن في الآونة الأخيرة ظهرت مدارس أهلية إسلامية في ربوع البلاد رغم قلتها، إلا أن وضع اللغة العربية قد تحسن بل وأصبح أفضل مما كان عليه سابقاً حيث أغلب المقررات الدراسية فيها باللغة العربية. رغم هذا لا يزال موضوع تخطيط وإعداد المنهج للغة العربية بحاجة إلى خبراء وكوادر مؤهلة. حيث أن وضع المنهج يتطلب النظر إلى ظروف البيئة، وطبيعة المجتمع وثقافته بل وعقيدته، وأن عملية تخطيط وإعداد المناهج عملية أساسية يجب أن يقوم بها متخصصون في مجالات عدة، والكل ينظر من الجانب الذي يهمه ويخصّ فيه، ولا يمكن أن تترك في وضعها للمعلم فقط.
أما السّلم التعليمي في زنجبار فهو النظام التعليمي[3] العام في تنزانيا، ولكل دولة نظامها الخاص بها، والسلم التعليمي يختلف من دولة إلى أخرى، ومن جيل لآخر وفق ضوء الفلسفة التربوية، والسياسة التعليمية للدولة.
ويقصد بالسلم التعليمي هنا مراحل الدراسة وفروعها، وكيفية توزيعها رأسياً إلى مراحل موزعة على فترات أو حلقات زمنية، ومدة كل منها، والسنّ الذي يخصص لدخولها واجتيازها. وكذلك توزيعها أفقياً إلى التعليم المختلف.[4]

---

[1] -علي، عبد الله حبيب. مرجع سابق، ص 22.
[2] - المرجع نفسه، ص 23.
[3] - النظام التعليمي والسلم التعليمي، هاذان المصطلاحان يستعملان أحياناً كمرادفين يدلان على معنى واحد، إلا أن الحقيقة في الأمر أن النظام التعليمي أشمل من حيث دلالته بكثير عن مصطلح السلم التعليمي الذي غالباً ما يستعمل للدلالة على طبيعة المراحل الدراسية من حيث الزمن والفصول.
[4] - رحمة، أنطون. السلم التعليمي في الوطن العربي واتجاهات تطويره في البلاد العربية، وقائع ندوة المعلمين العرب، (تونس، أغسطس 1981م) ص14.

هذا وتوجد في زنجبار مدارس كثيرة على مختلف المراحل، ومرّ السُّلم التعليمي فيها بنوعين من حيث التقسيم إلا أن المدة الزمنية فيهما واحدة، وهي 15 عاماً من الروضة إلى المرحلة الثانوية العليا، والتقسيم الأول والأقدم على النحو التالي:

أ- روضة الأطفال لمدة سنتين، يدخل فيها الأطفال الذين بلغوا أربع سنوات من أعمارهم.

ب-المرحلة الابتدائية لمدة سبع سنوات، ويلتحق بها الأطفال الذين بلغوا ست سنوات من العمر، سواء تخرجوا في الروضة أو لم يلتحقوا بها.

ج- المرحلة المتوسطة: يلتحق بها الناجحون من المرحلة الابتدائية بعد امتحان الاجتياز، ويقضون فيها عامين.

د- مرحلة الثانوية العامة: يلتحق بها التلاميذ الذين اجتازوا المرحلة المتوسطة بعد سنتين.

ه- مرحلة الثانوية العليا: يلتحق بها الطلاب الذي نجحوا في امتحان الثانوية العامة، ويقضون فيها سنتين دراسيتين.

و- أما مرحلة الدبلوم فلمدة سنتين، يلتحق بها الذين تخرجوا في الثانوية العليا أو يحملون شهادة التربية، وقاموا بالخدمة أكثر من سنتين.

والجدير بالذكر أن هذا السلم التعليمي بدأ تطبيقه منذ عام 1992م تحت وزارة التربية والتعليم بزنجبار، والتعليم حق لكل مواطن، وهو مجاني في المدارس الحكومية، بل واجب على أولياء الأمور إرسال أولادهم إلى المدارس، ومن يمنتع عنه يعتبر مخالفاً للقانون.

وأما اللغة العربية وتأثيرها في الحياة العامة بزنجبار فقد كانت العربية قديماً تستخدم في الحياة العامة بين الأفراد والجماعات جنباً إلى جنب مع اللغة الإنجليزية، وأصبحت لغة الاتصال في المحاكم، بل وتجاوزت هذا الحدّ حيث كانت اللغة المستعملة في مكتب قاضي المسلمين، وفي الأوراق الرسمية وتوثيق القعود، وتدوين الوصايا.[1]

وما زالت اللغة العربية قمة الإبداع الفني والتعبير الجمالي، تؤثر في النفوس تأثيراً لم يكن يخطر على بال، وذلك في عصرها الذهبي، حيث صارت لغة التخاطب والمعاملات في زنجبار والمناطق الساحلية، ولكنها رغم ذلك لم تصل إلى درجة أن تصبح اللغة الأم لغير العرب عرقاً، بل أصبحت لغة ثانية لكثير من

---

[1] - علي، عبد الله حبيب. مرجع سابق، ص 15.

سكان زنجبار من غير العرب أصلاً، فمنهم من تعلّمها عبر الدروس في حلقات التعليم من المساجد والمراكز الإسلامية، ومنهم من تعلّمها عن طريق معايشتعهم ومخالطتهم جماعة العرب في المسكن والعمل، وجميع هذه الحالات أمكنت اللغة العربية من أن تكون لغة التواصل بين أجناس مختلفة في زنجبار.

على العموم فقد تركت اللغة العربية أثراً بالغاً وواضحاً في اللغة السواحلية لغة أهل زنجبار، ولغة شرق إفريقيا. حيث كتبت اللغة السواحلية وآدابها بالحرف العربي قديماً، فقد اتخذ أهل زنجبار القصائد العربية نماذج نظموا بها قصائدهم وترجموها إلى اللغة السواحلية. فقصيدة "الانكشاف" للشيخ عبد الله بن علي الناصر تعتبر من النماذج المشهورة للقصائد السواحلية التي كتبت بالخط العربي.[1]

وعليه ظل الخط العربي يحتل مكانة عالية في أوساط الزنجباريين، وعلى مستوى الدولة حيث اعتبر من يكتب به ويقرأ العربية قد محا الأمية، وله حق المتعلمين في انتخابات عام 1963م في زنجبار.[2]

كان هذا مجمل أوضاع اللغة العربية في مدارس زنجبار وطبيعة اللغة العربية فيها، ومستوى المقررات الدراسية الخاصة بمواد اللغة العربية، وتقسيم سلّمها التعليمي. وهؤلاء الطلاب الذين تخرجوا في تلك المدارس هم الذين كانوا يلتحقون بجامعة السميط مواصلة لدراستهم في التعليم العالي، سواء في قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية، أو الأقسام الأخرى فيها. ولكن ماذا يا ترى أن تكون طبيعة أولئك الطلاب، ويكون مستواهم ورصيدهم بل وكفاياتهم اللغوية!

المحور الثالث: طبيعة ووصف طلاب جامعة السميط

إن الطلبة الذين ينتمون إلى جامعة عبد الرحمن السميط التذكارية بتخصصاتها المختلفة من الجنسين الطلابي والطالباتي، تعتبر نسبة الطالبات فيها حوالي 80% تقريباً. وأن هذه الدراسة تتناول وتتطرق إلى الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية حيث إن اللغة العربية هي اللغة الأساسية ولغة التدريس فيهما. هذا ويمكن تقسيم الطلاب المنتمين لهذين القسمين إلى ثلاثة أصناف:

1- Nasir, Sayyid Abdulla, Al Inkishafu, the souls awakening, Nairobi, Oxford University Press, 1972. 20.نقلا عن علي عبد الله حبيب، ص.

2 - علي، عبد الله، مصدر سابق، ص 20.

الصنف الأول: طلاب درسوا اللغة العربية وعلومها في حلقات العلم المختلفة من المساجد والمراكز الإسلامية في البلاد، ولديهم إلمام تمام بمواد اللغة العربية، مثل علم النحو والصرف، وعلم البلاغة، والأدب، والعلوم الإسلامية كالتفسير والحديث وعلومه، والفقه وأصوله، وعلم الكلام، وغيرها من العلوم. وكما أن لديهم القدرة على ممارسة مهارات اللغة العربية كالقراءة والكلام أو الخطابة والكتابة، ومع أن البيئة التي يعيشون فيها، وهي بيئة غير طبيعية وغير أصلية للغة العربية. ويمثل هذا الصنف في الآونة الأخيرة أقلية في الجامعة مقارنة بالطلاب الذين تخرجوا قبل خمس سنوات تقريباً، إلا أنهم يعتبرون من أفضل الطلاب الذين التحقوا ويلتحقون بالجامعة.

الصنف الثاني: إن طبيعة هذا الصنف هم الطلاب الذين درسوا مواد اللغة العربية في المدارس النظامية، سواء كانت مدارس أهلية أم حكومية، ولديهم مبادئ وأسس لا بأس بها من اللغة العربية، لكونها مادة مقررة على التلاميذ منذ مرحلة الأساس وحتى المرحلة الثانوية، إلا أن مستواهم لا يرتقي إلى مستوى الطلاب الذين درسوا المدارس الأهلية العربية، والمعاهد الإسلامية حيث لغة التدريس فيها اللغة العربية ما عدا مادتي اللغة الإنجليزية واللغة السواحلية.

الصنف الثالث: إن طلاب هذا الصنف ليس لديهم أبجديات ولا خلفية عن اللغة العربية، بل ولم يدرسوها في مراحلهم الدراسية بشكل أساسي منتظم، ويعتبر هذا الصنف من أضعف الطلاب الذين التحقوا ويلتحقون بقسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وقد عانوا ويعانون أكثر فأكثر، لأن القسمين يقدمان فنون اللغة العربية والعلوم الإسلامية بصورة شاملة ومفصلة، حيث يدرس الطالب فيهما حوالي ثلاث أو أربع سنوات على الأقل أو الأكثر، فجميع المواد من نحو وصرف وبلاغة وأدب، مهارات لغوية، وعروض، ونقد، وعلم اللغة، إضافة إلى المواد الإسلامية كلها تدرّس باللغة العربية.

علماً بأن بيئة زنجبار ليست عربية، وأن اللغة العربية ليست اللغة الرسمية فيها، رغم وجود الثقافة العربية في ربوعها بكثافة، ولها أثر بارز وملموس على الثقافات المحلية. والجدير بالذكر أن اللغة السواحلية تأثرت كثيراً باللغة العربية، في مجالات عديدة، حيث أخذت السواحلية مفردات كثيرة من اللغة العربية، وأصبحت تلك جزءا من رصيدها المفرداتي، بل ومليئة بالقواميس المحلية الخاصة باللغة السواحلية، وتشير الدراسات إلى أن نسبة الألفاظ العربية

المقترضة إلى اللغة السواحلية تبلغ حوالي 60%،[1] وبعضها 34% وبعضها 22% وهكذا.
ومع ذلك كله فإن الطلاب تواجههم مشاكل وعقبات حول إتقان اللغة العربية، خاصة في مهارتي الكلام والكتابة، وأن السبب الرئيسي يرجع إلى عدم وجود قدر كاف من المعلومات والمبادئ الأساسية في المدارس، وحيث محدودية المواد العربية، باستثناء أولئك الطلاب الذين تخرجوا في المدارس العربية الإسلامية الأهلية، وأيضاً أن البيئة لا تقدم أنموذجاً أفضل يستحق الاقتداء به أو تقليده.
ولكن تجدر الإشارة إلى أن هناك فئة من الطلاب يجيدون العربية كلاما وقراءة وكتابة، ودرسوا المدارس المحلية، ولم يزوروا أي بلد عربي، إلا أنهم قلة مقارنة بالآخرين. بمقابل ذلك يبدو أن الجيل الجديد قد يعاني كثيراً من هذه الفجوة، إذ أن أغلبه من خريجي المدارس الحكومية المعاصرة، وأن وضع المواد والمقررات الدراسية المتعلقة باللغة العربية فيها ضعيف جداً، إذ لا تعطي ولا تبني أساساً قوياً لثقافة الطلاب العربية.

المحور الرابع: مصادر الأخطاء اللغوية وأسبابها لدى الطلاب

إن المصادر التي تنبثق عنها الأخطاء اللغوية، والأسباب التي تؤدي إلى حدوث تلك الأخطاء كثيرة ومتشعبة، تختلف من فرد إلى آخر، ومن مجتمع لآخر بل ومن بيئة لغوية إلى أخرى، إلا أن هناك مصادر عامة شبه متفق عليها لدى اللغويين في تحليل الأخطاء. وأن طلابنا في زنجبار لهم مصادرهم وأسبابهم الخاصة، ومن أبرز مصادر الأخطاء لديهم.

أولاً: التداخل اللغوي

المقصود به تداخل من حيث قواعد اللغات وأساليبها وسياقاتها بل ونظامها العام يحدث بين اللغة الأم واللغة العربية، يشير علماء علم النفس التربوي في هذا المضمار إلى مفهوم انتقال أثر التعلم، حيث أن التعلم السابق لشيء ما يؤثر في تعلّم شيئ لاحق، ولعل هذا التأثير أن يكون إيجاباً إذا ساعد في العملية التعليمية، أو يكون سلبياً لسبب إحداثه إعاقة ومشاكل أو صعوبات في العملية التعليمية لدى

[1] - الموسوي، شبر بن شرف، أثر الثقافة واللغة العربية في اللغة السواحيلية، سبلة عمان، 2008م، ص 3. وكتاب تعلم السواحيلية باللهجة العمانية.

الطالب[1]. وكون الأثر سلباً أو إيجاباً يخضع للعناصر المشتركة ودرجة التشابه بين اللغتين أو التعلُمين السابق واللاحق.[2]

وعليه فإن مجال تعليم اللغات يكثر فيه ظهور أثر اللغة الأم التي اكتسبها الدارس من قبل عند تعلمه للغة الأجنبية أو الثانية. فعلاً عند ما يتعلم الطالب لغة ثانية يرى أن بعض القضايا والأمور سهلة ويمكن تعلّمها، بينما البعض الآخر يصعب عليه تعلمها. ولو لاحظنا الحالتين يظهر لنا أن مرد إحساس الطالب فيهما يرجع إلى تأثير اللغة الأم على تعلّم اللغة الأخرى ثانية كانت أم أجنبية، وأن الصعوبات التي واجهته عند تعلمه للغة الثانية ترجع إلى أنها مختلفة من حيث القواعد أو الأساليب أو استعمالاتها فيها عمّا هي في لغته الأم. ومما لا شكّ فيه أن اللغة التي يسهل على الطالب تعلمها هي اللغة التي تتشابه قواعدها وأساليبها مع لغته الأولى وهي اللغة الأم أكثر من أي لغة أخرى يتعلّمها[3].

وتعتبر أخطاء التداخل اللغوي التي يقع فيها طلاب جامعة السميط إشارة واضحة لهذا التأثير الذي بين اللغة السواحلية وهي اللغة الرسمية والشعبية في زنجبار، واللغة الأم بالنسبة للطلاب وبين اللغة العربية وهي اللغة الثانية، إذ يحاول الطالب عند الكتابة أو التّحدث بالعربية تعويض القواعد اللغوية التي لم يتمكن من معرفتها وإجادتها بعد من العربية باستعارة بدائل من لغته الأم للتسيير والقياس عليها، وحينها ينشأ الخطأ في حالة اختلاف الأنظمة بين اللغة الأصلية واللغة الجديدة. فمثلاً لو أخذنا مثالاً أن اللغة السواحلية لا تفرق بين التأنيث والتذكير في نظامها القواعدي، مثلا: Kombo Amesema, و.Fatma Amesema وهاتان عبارتان سواحليتان تعنيان كمبو قال، وفاطمة قال. حيث لا توجد علامة تفرق بين المؤنث والمذكر، من الأخطاء اللغوية الشائعة بل والأكثر من الشائعة لدى طلاب جامعة السميط هي ظاهرة التأنيث والتذكير ، وهذه ترجع إلى أثر التداخل اللغوي، بل وتأثير اللغة السواحلية عليهم، تجدهم في الكتابة والتحدث باللغة العربية كثيرا ما يخطأون فيها. على سبيل المثال: هو قالت، وفاطمة يقول، وعلي تقول، والمساجد هو بيت الله. من هذه الكلام، والدرس سهلة اليوم يا معلم[4] وغيرها من الأخطاء التي تعود كلها إلى التداخل اللغوي، وسوف نقوم

---

[1] - نشواني، عبد المجيد. علم النفس التربوي، (عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، 1993م)، ص 524-525.

[2] - منصور،سيد أحمد وأخرون ،علم النفس التربوي ص: 277

[3] - زكريا، ميشال. مباحث في نظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية (بيروت، 1985م) ص 54.

[4] - من دفاتر تحضير الدروس لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية. (في التربية العملية).

بتحليل هذه الأخطاء في محاورنا القادمة للوقوف على طبيعة الخطأ ومعرفة صوابه. هذا وبلا شك أن الطالب إذا احتاج إلى استخدام عبارات عربية أو حاول أن يتكلم باللغة العربية ويكتبها يستعيض من نظام لغته السواحلية التي ليست لغة التذكير والتأنيث، ولا تفرّق بين المذكر والمؤنث، وحينئذ يحدث الخطأ اللغوي. ونجده يأنّث المذكّر، ويذكِّر المؤنث. مع العلم بأن الخطأ يحدث هنا نتيجةً لنقل سلبي من نظام لغة الطالب، ويشكل تباين القواعد اللغوية بين اللغة السواحلية واللغة العربية سبباً في إحداث الخطأ والإعاقة. بينما نجد التداخل اللغوي إيجاباً وأداة للتسهيل والفهم أحياناً وذلك عند توافق القواعد والأنظمة بين اللغتين.
ومن الأخطاء اللغوية التي نتجت عن ظاهرة التداخل اللغوي لدى طلاب جامعة السميط خاصة طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية هي: قصور اللغة السواحلية في بعض الأصوات حيث تفتقد أصواتا عربية مثل: (ص، ض، ع)، وعند حاجة الطالب إلى تعلّم اللغة العربية تواجهه صعوبات صوتية، وقد يكون الصوت موجود في اللغتين إلا أن هناك اختلاف في المخارج وكيفية النطق بالصوت مثلاً.

فالتداخل اللغوي له أثر كبير في عملية تعليم اللغات، ويرى اللغويون أن أكثر الأخطاء الحاصلة في عملية تعلم لغة ثانية تنشأ من التداخل بين لغة الطالب الأساسية واللغة الثانية التي يرغب في تعلّمها.[1]

ثانياً: عدم المعرفة بقواعد اللغة العربية

يعتبر هذا المصدر من أهم مصادر الأخطاء اللغوية الحاصلة والصادرة عن متعلمي اللغة العربية بشكل عام وعن طلابنا بشكل خاص. وأنه مصدر عام يستوي وقوع الخطأ فيه لدى الناطقين باللغة العربية والناطقين بغيرها، إذ لا يمكن اعتبار التداخل اللغوي المصدر الوحيد أو الرئيسي للأخطاء والصعوبات اللغوية التي تواجهها طلاب جامعة السميط عند تعلّمهم اللغة العربية، ولكن قدّمناه فقط للإشارة والتنبيه إلى أن طلاب هذه الجامعة ليسوا من الناطقين باللغة العربية كلغة أمّ، وإنما يتحدثون باللغة السواحلية.

هذا وعند ملاحظتي ومتابعتي الطويلة لطبيعة أخطاء طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالجامعة، اتّضح لي أن عدم معرفتهم بقواعد اللغة العربية وأحكامها بشكل جيّد واحد من أهم مصادر الأخطاء اللغوية لدى الطلاب، خاصة

---

[1] -زكريا، ميشال، مصدر سابق ص: 55

عند ما يتعلق الخطأ بقاعدة بعينها مثل الإفراد والجمع، أو حكم الفاعل والمفعول، أو كون الفعل متعدياً يتعدى إلى مفعول أو مفعولين، وبالعكس كونه فعلاً لازماً لا يتعدى إلى المفعول مباشرة، وكذلك عند ما يتعلق الأمر بأحكام البناء والإعراب، والتصرف والجمود، وكذلك الهمزات سواء كانت همزة القطع أو همزة الوصل، أو همزة على النبرة أو على الواو وغير ذلك من الأحكام التي ليست لها علاقة مباشرة بالتداخل اللغوي. أمثلة هذا المصدر وباختصار: رأيت محمدٌ، بالفتحتين حيث يقتضي الحكم فيه "النصبتين" كونه مفعولاً به، رأيتكم أنت والأستاذ في السوق. رأيتكما، والأفضل "أنت والأستاذ رأيتكما" حتى لا يرجع الضمير إلى متأخر لفظاً ورتبة، وحيث المثنى وليس الجمع. ولسرد الأمثلة (جاء المعلمين، وأعطيته الطالباتَ بفتح التاء، إلى أحمدِ بكسر الدال، وللمتعدي: ناقشت إلى الطلاب، واللازم سلمتكم جميعاً، ومن الهمزة القطعية انسان، وهمزة الوصل إستغفاراً) كل هذه الأخطاء وغيرها كُثُر أخطاء لغوية لا علاقة لها بالتداخل اللغوي، وإنما أخطاء تتعلق بأحكام نحوية أو صرفية أو إملائية.

وعليه يفنّد علماء اللغة في التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء حيث يقولون: "إن كل أخطاء متعلم اللغة راجعة إلى بنية لغته قول زائف، ويقدمون بعض الأسباب التي تفسر بعض هذه الأخطاء، من ذلك مثلاً أن المتعلم قد يوسع من دائرة النموذج اللغوي فيشمل حالات لا ينطبق عليها"[1]

ثالثاً: مخالفة القياس

هو أن تكون الكلمة غير جارية على القانون الصرفي المستنبط من كلام العرب كجمع ناكس على نواكس بمعنى مطأطئي الرؤوس كما في قول الفرزدق:

وإذا الرجالُ رأو يزيدَ رأيتَهُمُ *** خضعَ الرقاب نواكسَ الأبصار

مع أن فواعل إنما تنقاس في وصف لمؤنث عاقل، لا لمذكر كما في البيت الشعري.

أيضاً في قول الشاعر: الحمد لله العليّ الأجلل *** أنت مليك الناس ربّاً فاقبلِ

فإن القياس الأجلّ بالإدغام. ويستثنى من مخالفة القياس ما ثبت عن العرب من الشواذ.[2]

---

[1] - عبد العزيز، محمد حسن. مدخل إلى علم اللغة، (القاهرة، مكتبة الشباب، 1992م) ص 115.

[2] - بارو، فوزي محمد، درر الفصاحة في علم البلاغة، ط1، (زنجبار، مطبعة جامعة السميط، 2015م) ص 19.

إن مخالفة القياس نوعان، نوع أجازته وقبلته المجامع اللغوية بمختلف مقاماتها السامية، ورغم مخالفته للقاعدة النحوية أو الصرفية إلا أنه أصبح شائعاً ومقبولاً لدى علماء اللغة، ما دام يستند إلى أثر سماعي، ووردت منه نماذج قياسية في النصوص سواء كانت آيات قرآنية أو أحاديث نبوية شريفة أو غيرهما من الآثار، واعتبر شاذا من الشواذ.

ومن هذا القياس الشاذ المخالف للقاعدة أيضاً جمع مدير على مدراء، وعميد على عمداء، ووزير على وزراء، حيث القياس القاعدي على "مديرون أو مديرين، وعميدون وعميدين" وغيرها، لأنها جموع لمذكر عاقل، والعاقلية من شروط جمع المذكر السالم، حيث يرفع بالواو وينصب وجرّ بالياء. إلا أنها في هذه الحالات جاءت على غرار جمع التكسير، وهذا القياس معلوم متعارف عليه لدى علماء اللغة، ومجامع اللغة العربية المنتشرة في العالم العربي والإسلامي.

وأما النوع الثاني فهو المسمى بالقياس الخاطئ، ويعتبر هذا النوع مصدرا من مصادر الأخطاء اللغوية لدى طلابنا، وأنه يختلف عن النوع السابق من حيث الطبيعة والقبول، وهو قياس جاء من اجتهاد الطالب أو الطالبة دون أن يقيسا أو يعتمدا على قياس قاعدة لغوية مهما كانت شاذة أو غير ذلك. وهذا نوع كثير على جريان لسان طلابنا خاصة في الجموع عند ما يمارسون مهارتي الكلام والكتابة. ومنه على سبيل المثال: سؤالات، جمع سؤال، والدرساء جمع دارس، أمثلات جمع مثال: أو أمثلة آخرون، حيث الصحيح والقياس لهذه الجموع: أسئلة ومسائل، دارسون، أمثلة، أخرى.

رابعاً: التقليد

يعنى التقليد أن يتبع الطالب أو الطالبة أنماط لهجة بعينها أو شخصاً بعينه بغض النظر من صحة اللفظة المستخدمة لدى الناطق، أو من غير معرفة أصالة الكلمة وفصاحتها، قد يستحسن الطلاب نطقها وإيقاع نغمتها، مثل: شُوَاي شُوايَ، من شُوِيَهْ، وشِيُو من شُوْ أو شُنُو، كلها كلمات من لهجات عربية. هذا ويعتبر التقليد أقل مصدر من مصادر الأخطاء لدى طلابنا.

كان هذا موجزا لمصادر الأخطاء اللغوية لدى طلبة جامعة السميط، وقد تكون هناك مصادر أخرى تنبثق عن تلك التي ذكرناها إلا أننا نكتفي بهذه الأربعة الأساسية.

المحور الخامس: تحليل الأخطاء

تحليل الأخطاء اتجاه في دراسة الأخطاء بغرض تَفهّم مصدرها وأسبابها حتى يتسنى تصحيحها جذرياً، حيث تأخذ دراسة الأغلاط اتجاهين مختلفين تماماً:

1- تحليل الأغلاط الواقعة، ومحاولة دراسة أسباب حصولها، ومقارنة هذه الأغلاط بين اللغة الأم واللغة الثانية.
2- إجراء تحليل مقارن نتوخّى بصدده معرفة الأغلاط أو الأخطاء الممكن وقوعها بصورة مسبقة وناتجة عن التداخل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية.[1]

فالاتجاه الأول هو الذي يعرف بتحليل الأخطاء، حيث ينطلق من الأخطاء الحاصلة فعلاً أو الأكثر وقوعاً بين الطلاب على نطاق واسع ولافت، وذلك لدراسة أسباب حدوثها ومعرفة أشكالها ومجاراتها بما يشاكلها ويضاهيها في اللغة الأم للطالب لتحديد ما إذا كانت بسبب التداخل أو أي مصدر آخر من المصادر المذكورة سابقاً.

وأما الاتجاه الآخر فيعرف بالاتجاه التقابلي، ويتحقق بالمقارنة المسبقة بين بني اللغة الأم للدارسين وبين اللغة المتعلمة مثل اللغة العربية التي يتعلمها طلابنا، مع بيان أوجه وعناصر التشابه والاختلاف بين اللغتين لمعرفة الأخطاء التي يمكن حصولها نتيجة التداخل بين اللغتين، وعدم معرفتها، والتنبؤ بالصعوبات اللغوية الكامنة الأخرى التي تقع بل ويتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلّمهم اللغة الأجنبية، وذلك على فرضية أن أكثر جوانب اللغة صعوبة على الدارس هي التي تختلف اختلافا كلياً عند مقابلاتها في اللغة الأصلية، وأن الصعوبات قد تتضاءل بشكل تدريجي كلّما قلّت تلك الاختلافات.[2]

هذا وقد حدّدت الدراسة مصادر أخطاء بعينها، تعتبر من أكثرها وضوحاً مقارنة بغيرها، ولا يسع مجال هذا البحث تحليل جميع الأخطاء الواردة من طلاب جامعة السميط وفق تلك المصادر المشار إليها، إلا أن دراستنا تسلط الأضواء على بعض هذه الأخطاء، بل وأكثرها شيوعاً وانتشاراً لدى الطلاب في كلامهم وكتاباتهم كنماذج تطبيقية محصورة، وكما تقوم الدراسة أيضاً بتقديم تفسير وتحليل عملي لها وبصورة مبسطة. علماً بأن هذا التحليل للخطأ يهدف إلى كشف

---

[1]- زكريا، ميشال، مصدر سابق ص: 55

[2]- خرما، نايف. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، (الكويت، 1988م) ص 94.

مصدر الخطأ أياً كان نوعه تداخلياً أو عدم المعرفة بقواعد اللغة، أو مخالفة القياس لقوانين اللغة، أو التقليد.
يتمّ تحليل الأخطاء ومعالجتها في ثلاث مراحل:

1- رصد الأخطاء وتحديدها لدى الطالب أو الطالبة.

تتلخص هذه المرحلة بالتعرف على الخطأ وحصره، وذلك بالنظر إلى صحة التعبير ظاهراً وباطناً. ظاهراً بخلوه من الخطأ الصرفي والنحوي والصوتي والكتابي أو الإملائي وكذلك السياقي. وباطناً كون الطالب يقصد فعلاً ما يعنيه التعبير بحالته هذه الصرفية والنحوية وغيرها.[1]

2- وصف الأخطاء وتصنيفها لدى الطالب:

يتمّ في هذه المرحلة وصف الخطأ وتصنبفه، وذلك بإيضاح القاعدة التي يخرقها الخطأ، هل هو في التذكير والتأنيث، أو التعريف والتنكير، أو جمع التكسير، أو التثنية أو جمع المذكر السالم؟ هل هو استبدال حرف صحيح بآخر خاطئ؟ أو تقديم ما حقه التأخير؟ أو ذكر ما حقه الحذف؟ وما الأسلوب الذي يكون فيه التعبير صحيحا واضحاً؟ إلى غير ذلك من الأخطاء التي لدى الطلاب في جميع مصادر الأخطاء اللغوية التي أشرنا إليها.

3- تمييز الأخطاء وبيان أسبابها لدى الطالب:

يتمّ في هذه الخطوة تفسير الخطأ والبحث عن أسبابه، وذلك بمقارنة هذه الأخطاء بما يقابلها في قوانين اللغة المتعلمة لتحديد ما إذا كان قد حدثت نتيجة التداخل أي النقل السلبي من اللغة الأساسية، أي مصدر خطأ آخر. ولا شك أن كثيراً من الأخطاء بعد هذه المقارنة تتّضح معالمها وطبيعتها إما تداخلية أو عدم المعرفة ومن نتيجة خطأ لغوي، أو مخالفة قياس أو أي مصدر آخر للخطأ.[2]
إن أغلب البحوث اللغوية والدراسات التقابلية التي أجريت في مجال تحليل الأخطاء أشارت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع: منها حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو وضع عنصر أو صوت في غير محله المناسب، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. لذلك فإن وصف الأخطاء يتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.[3]

---

[1] - الصيني، محمود إسماعيل، والأمين، اسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (الرياض، 1982) ص147.
[2] - الصيني، محمود إسماعيل، مرجع سابق ص: 103
[3] - الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام (رياض، 1995م) ص 53.

وعلى وفق هذا الضوء سيكون تصنيف الأخطاء في هذه الدراسة مركزين على تلك الأخطاء الشائعة والمنتشرة في أوساط طلاب جامعة السميط خاصة طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية بمختلف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية.

تجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أنه قد تمّ جمع كمّية كبيرة من المعلومات والدراسات حول هذا الموضوع، وأن مجال هذه الدراسة لا يسع لسرد جميع تلك المعلومات إلا أننا نورد أهمّ نماذج منها. ومن أبرز الظواهر التي تشيع الأخطاء اللغوية فيها: مثل ظاهرة التذكير والتأنيث، التعريف والتنكير، التعدي واللزوم، حروف الجر وحروف المعاني، وأخطاء الضمائر، ورسم الحروف أو الإملاء.

المحور السادس: التفسير والتحليل المنطقي للأخطاء

أولاً: ظاهرة التأنيث والتذكير

تعتبر هذه الظاهرة من أكثر الظواهر التي تكثر فيها الأخطاء اللغوية الدائرة في كتابات وأفواه بل وألسنة طلابنا في كل آن وحين. والسبب في ذلك يرجع إلى عوامل ومصادر بعينها، أولها: أن اللغة السواحلية وهي بمثابة اللغة الأم لطلابنا ليست لغة التأنيث والتذكير، بمعنى أنها لا تفرّق بين الذكور والإناث من حيث العلامة أو الرمز كنظيرتها العربية، بهذا يكثر الغلط أو الخلط في تأنيث مذكر وتذكير مؤنث، حيث يستوي لدى الطلاب استخدام اسم الإشارة "هذه" للمذكر والمؤنث على حد سواء، وكذلك "هذا"ما لم يكن الناطق ملماً بقواعد اللغة ومعرفة طبيعة هذا النوع من حيث الأصل، وله القدرة على التمييز بين التأنيث والتذكير.

ثانيها: عدم المعرفة بقواعد اللغة العربية نحوية كانت أم صرفية أو من حيث السياق، لأن المعرفة هي الصّمام الأمان من حصول الأخطاء، وإلّا كم من الطلاب والدارسين والأساتذة من الناطقين بغيرها يجيدون ويعرفون قواعد اللغة العربية بل وينطقونها أفضل من أهلها أحياناً، من ضمنهم ناطقوا اللغة السواحلية لغة الأم.

ثالثها: الاختلاف الذي يحدث في طبيعة الكلمة أي مكون الفكر اللغوي لدى لغة الطالب، وهذا أيضاً سيتعدّى وينسحب أثره على كل ما يتصل بالكلمة من أفعال تسند إليها أو ضمائر ترجع إليها، أو نعت وصفة، أو اسم موصول وإشارة وغيرها من مكونات الجملة أو الكلام.

هذا فإن أكثر الأخطاء اللغوية المرصودة في الجدول يرجع إلى العوامل والمصادر المشار إليها الآن. مع عدم استبعاد أثر عوامل السرعة والهفوة والظنّ ونحوها من العوامل الذاتية والتعليمية والفنية في القليل منها.

ومن أخطاء التذكير والتأنيث: (محمد قالت، والصحيح "قال" فالخطأ في تأنيث الفعل حيث يقتضي التذكير، وكذلك فاطمة لا يفهم اللغة العربية، بتذكير الفعل حيث يقتضي التأنيث "تفهم" ومنها الطالبات الذي يعيش، بتذكير اسم الموصول والفعل بدل تأنيثهما. ومنها: الفصول المتنافس، بتذكير النعت مكان التأنيث، والصحيح "المتنافسة" والتي يدرس، بتأنيث الاسم الموصول حيث يقتضي التذكير "والذي" ، ليس هي الطالبة، بتذكير الفعل الناقص حيث يقتضي التأنيث "ليست"، إن كان هناك فرصة، "كانت". هذه الأمثلة قليل من كثير تنصبّ كلها في قالب ظاهرة التذكير والتأنيث جمعتها في أوقات ومناسبات متفاوتة، ونكتفي بهذا القدر، فقط نسرد بعضا منها على شكل جدول لتتّضح الرؤى أكثر، وتظهر إلى أي من مصادر الأخطاء تنتمي إليها.

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
مَن الذي تعرف	مَن الذي يعرف	تأنيث الفعل حيث يقتضي التذكير
هي المكتوبةَ بها الكتب	هي المكتوب بها الكتب	تأنيث الكلمة والسياق يقتضي التذكير
أصعبُ سؤال سألوها	أصعب سؤال سألوه	تأنيث الضمير حيث يقتضي التذكير
خمسةُ محاضرات	خمس محاضرات	تأنيث العدد حيث يقتضي التذكير
الموضوع الأخرى	الموضوع الآخر	تأنيث الصفة بدل تذكيرها
تنقسم العَلَم	ينقسم العَلَم	تأنيث الفعل حيث يقتضي التذكير
في الدرس الماضية	في الدرس الماضي	تأنيث النعت بدل تذكيره
يكون محمد وعلي جارتين	متجاورين أو جارين	معاملة المؤنث محمد وعلي
مواد يعرف	مواد تعرف	تذكير الفعل المبني للمجهول
الكلمة الأول	الكلمة الأولى	تذكير الصفة بدلا عن تأنيثها

ثانياً: أخطاء التعدي واللزوم

تعتبر هذه الظاهرة أيضا من الظواهر التي تشيع أخطاؤها لدى طلابنا، وقد تأتي في المرتبة الثانية بعد التذكير والتأنيث، يرجع حدوث هذه الأخطاء إلى عامل تعليمي، وهو عدم المعرفة التامة لطبيعة الأفعال المتعدية واللازمة لدى الطلاب، وعند ما نقول طلابنا لا نعني كل الطلاب، وإنما يأتي الأمر على إطلاق الكل، وإرادة جزئية معنية منهم. فالعامل التعليمي أكبر أثراً من العوامل الأخرى في هذه الظاهرة، إلا أن انتظام هذه الأخطاء وشيوعها وتكرارها قد يكمن فيها سبب تداخلي وراءه، أما إذا كان هناك اختلاف في نظام تعدي الفعل ولزومه بين اللغة العربية ولغة الدارس. مع العلم بأن أفعال اللغة العربية في هذه الظاهرة لها أحوال منها:

أ- فعل متعدّ لكنه يتعدى إلى واحد أو يتعدى إلى اثنين أصلهما مبتدأ وخبر، أو ليس أصلهما مبتدأ وخبراً. أو يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل.

ب-فعل متعدّ لكنه يتعدى بحرف جر.

ج- فعل لازم[1]

كما أن بعض الأفعال التي هي لازمة في اللغة العربية قد تكون متعدية في لغة الدارس بمعناها ومبناها مثل اللغة السواحلية لدى طلابنا، ولو أخذنا مثالا لبعض الأفعال الأكثر تداولاً لدى الطلاب، وأيضاً من الأخطاء الشائعة لديهم، مثل: بَحَثْتُك، سلّمتك، مَرَرتُك، فهذه من الأفعال اللازمة في اللغة العربية، أصلها بَحَثْتُ عنك، وسلّمتُ عليك، من السلام، ومَرَرتُ بك، من المرور من مرّ، إلا أنها تأتي في أغلب الأحوال متعدية على ألسنة وكتابات طلابنا، وهذا خطأ ومخالف للقياس اللغوي، ولعلهم قاسوا على واقع تلك الأفعال على لغتهم الخالية من حروف التعدي، مثلاً في لغة طلابنا نجد فيها Nime kutafuta والتي تعني بحثت عنك، وليس حرف تعد أو حرف جر في هذا السياق وكذلك السياقات الآتية مثل: Nime kusalimia و Nime kupitia . سلمت عليك، ومررت بك، وهكذا.

مهما كان المصدر والعامل اللذان أديا إلى حدوث هذه الأخطاء (أخطاء التعدي واللازم)، فإن آثارهما واضحة وبالغة الانتشار في أوساط طلابنا، فمعالجة هذه الأخطاء تتطلب إلى إتقان ومعرفة القياس اللغوي لهذه الظاهرة، ثم تطبيقها والتنبيه لها في مجالي الكتابة والكلام، فهي سهلة ولا تخرج عن السيطرة على نحو ما رصد من الأخطاء غير أن يداً لحرف الجرّ تدخلت في الموضوع، وعملت عملها بل وأثرت في استخداماتهم اللغوية خاصة مهارتي الكتابة والكلام.

[1]- الراجحي، التطبيقي الصرفي ، مصدر سابق ص4

بهذا يتّضح جلياً أن الأخطاء الكثيرة في تعدي الفعل ولزومه لدى طلابنا في اللغة العربية امتداد لمشكلة تعليمية تتعلق بقواعد اللغة العربية، إلى جانب الاختلافات والفروق البسيطة بين اللغة العربية ولغة طلابنا في المعاملة مع حروف الجر على مستوى الأفعال المتعدية واللازمة.
وإليك بعضاً من هذه الأخطاء المرصودة على شكل مجدول ومبسط لتتّضح الرؤى أكثر فأكثر.

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
لم تشر المراجع	لم تشر إلى المراجع	استخدام الفعل اللازم كمتعد
ندعو من الله التوفيق	ندعو الله التوفيق	استخدام فعل لازم كمتعد
تناول المقال إلى موضوعات	تناول المقال موضوعات	استخدام الفعل المتعدي كلازم
ركّزتُ الجانب الأول	ركّزتُ على الجانب الأول	استخدام فعل لازم كمتعد
بحثتُك أمس	بَحَثتُ عنك أمس	= =
أردتُ أن أسلّمك	أردتُ أن أسلّمَ عليك	" "
يشمل بكل الطلاب	يشمل كل الطلاب	استخدام الفعل اللازم كمتعد
تتجاوز بالعشرات	تتجاوز العشرات	استخدام الفعل اللازم كمتعد
يهدف تعليم اللغة	يهدف إلى تعليم اللغة	استخدام فعل لازم كمتعد
لَحِقتُ السنة الثانية	لحقتُ بالسنة الثانية	استخدام فعل لازم كمتعد

ثالثاً: أخطاء الربط وحروف المعاني

إن الأخطاء اللغوية الشائعة في حروف المعاني والربط عدا حروف الجر غير منتظمة وشائعة، وهي أيضاً ترجع إلى عوامل أو أسباب تعليمية على الغالب. أما الأخطاء المنتظمة لحروف الجر فربما نجد سببها في التداخل اللغوي الناتج عن الاختلاف الشكلي والوظيفي بين حروف الجر في اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم.

والجدير بالذكر أن أكثر من مائة خطأ هو مجموع ما تمّ رصده في هذا الموضوع، وكان أكثر من سبعين منها في حروف الجر كاستخدام حروف جر مكان آخر، أو إهمال حروف جر يقتضيه السياق، أو زيادة حرف جرّ لا يقتضيه السياق، أو خلط بينه وبين ظرف أو بينه وبين حرف معنى آخر، وهذا رقم عال جداً من مجموع جملة الأخطاء، بينما توزّعت خمس وعشرون حالة خطأ بين حروف الربط والمعاني الأخرى من استخدام فاء السببية مكان العطف بالواو ونحو ذلك، وهذا رقم ضئيل جداً لا يتجاوز نسبة 20% من أخطاء هذه الظاهرة.

ولو دلفنا قليلاً إلى تسليط بعض الأضواء على هذه الظاهرة وبصورة مبسطة لامحة ومجملة من غير تمييز بين حروف جرّ وحروف المعاني والربط نجدها كالآتي:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
أتحدّث بالتفصيل بكل موضوع	أتحدّث بالتّفصيل عن كل موضوع	استخدام حرف جر مكان آخر
يحتفل عنها أهل زنجبار	يحتفل بها أهل زنجبار	استخدام حرف جر مكان آخر
بعد مجيئنا في الجامعة	بعد مجيئنا إلي الجامعة	استخدام حرف جر مكان آخر
الفترة ما بين 2000 - 2010	في الفترة ما بين 2000 - 2010	إسقاط حرف جر يقتضيه السياق
نشارك مع زملائنا	نشارك زملائنا	زيادة ظرف لا يقتضيه السياق
نفتخر بأن هناك أصدقائنا	نفتخر بأن لنا أصدقاء	خطأ في اختيار كلمة المعنى المناسب
وتمكّن من الفوز	ليتمكّن من الفوز	استخدام حرف العطف بدلا من لام التعليل
انتقل بين الأولى إلى الثانية	انتقل من الأولى إلى الثانية	استخدام ظرف "بين" بدل حرف الجر "من"
أمّا مادة البلاغة نحبها	أمّا مادة البلاغة فنحبّها	إسقاط فاء جواب شرط
وما إلى ذلك المواضيع	وما إلى ذلك من المواضيع	إهمال حرف الجرّ

رابعاً: أخطاء التعريف والتنكير

تعتبر الأخطاء التي تحدث في عملية تعريف الأسماء وتنكيرها شائعة بل ولافتة للنظر نسبة بالظواهر اللغوية الأخرى التي تحصل منها الأخطاء لدى طلابنا، وأن أغلب الأخطاء التي وقعت بين التعريف والتنكير تتمحور حول استخدام أداة التعريف، حيث يحدث الخطأ بعدم وضعها في مكانها الصحيح فتتأثر بالإهمال والإسقاط حيث يقتضي السياق ذكرها أو تزاد حيث لا يقتضي السياق زيادتها.

وأن معظم الأخطاء المرصودة في هذا المجال تكون نتيجة الأسباب تعليمية محضة وعدم المعرفة التامة لتعريف الأسماء وتنكيرها، أو عدم استيعاب معاني الإضافة في اللغة العربية، والفرق بين معني الإضافة والنعت، بل وأنك ترى فيها تعريف المعرفة بالذات الاسم العلم، وإهمال "أل" من الاسم البدل، تعريف وصف النكرة، وزيادة "أل" على الاسم المضاف، وتنكير الاسم الموصوف وغيرها، وهذا هو الشائع والسائد في كتابات طلابنا. بل وأن بعض سياقاتهم توحي إلى عدم وجود ظاهرة التعريف والتنكير في لغتهم، وهذا مما يعمّق طبيعة الأخطاء المتوقعة في تعبيرات وكتابات الطلاب لأنهم أصلا يحتاجون إلى استيعاب القضية وفهم فحواها، إلّا الذين لديهم إلمام تمام أو جزئي بقواعد اللغة العربية. وإليك بعضاً من أمثلة هذه الظاهرة:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
قسم لغة العربية	قسم اللغة العربية	إهمال أل من المضاف إليه
إلى عام القادم	إلى العام القادم	تنكير ما هو موصوف بمعرفة
إن المادة النحو	إن مادة النحو	زيادة أل على الاسم المضاف
على قواعد وأصول التي	على القواعد والأصول التي	تنكير ما هو موصوف بمعرفة
عدد المواد السنة الماضية	عدد مواد السنة الماضية	إدخال أل على الاسم المضاف
مرحلة الأخيرة	المرحلة الأخيرة	تنكير ما هو موصوف بمعرفة

الطلاب السنة الأولى	طلاب السنة الأولى	تعريق المضاف
جاء الرئيس الفصل	جاء رئيس الفصل	تعريف ماحقه التنكير
الظروف الطلاب جيدة الآن	ظروف الطلاب جيدة الآن	زيادة أل على الاسم المضاف

خامساً: أخطاء الضمائر

المقصود بالضمائر هنا هي الضمائر الرابطة التي في محل جر أو مفعول به، ليس بمطلق الضمائر ولا بضمائر الرفع أو النصب المنفصلة، تكثر أخطاء طلابنا في التعامل مع تلك الضمائر، وأكثر الحالات التي تمّ رصدها هي من تلك الأنواع التي أشرنا إليها وبأنماط مختلفة، إما بإهمال ضمير بعينه، أو زيادته، أو استخدامه في غير محله، أو ردّ الضمير إلى حيث لا يقتضي السياق، وهكذا. وهي ظاهرة شائعة لدى كتابات وكلام طلابنا، وترجع إلى عامل أو سبب تعليمي في الغالب، وعدم الانتباه لها في كل الأحوال، ويمكن أيضا أن ينتج هذا الخطأ من أثر تداخلي بين اللغة العربية ولغة الدارس إلّا أن الإلمام والمعرفة لقواعد اللغة العربية في باب الضمائر وملحقاتها تقلّل جسيمة هذه الأخطاء الناتجة من التداخل اللغوي، مهما كان حجم هذا التداخل وأثره.

والجدير بالذكر أيضاً أن بعض الأخطاء في ظاهرة الضمائر لها تداخل وصلة بظاهرة التأنيث والتذكير، والإفراد والتثنية والجمع، إلا أننا لا نخوض في تفصيلها، فقط نشير إليها لإبراز مكامن الخطأ وتصحيحه، وإيصال الفكرة، بل وتعميم الفائدة لدى القرّاء وطلابنا أيضاً.

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
المواد التي درستُ	المواد التي درستها	إهمال الضمير المتصل المفعول به
ها هو الطلاب يسافرون	ها هم الطلاب يسافرون	استخدام ضمير المفرد بدل ضمير الجمع
هاتان الكلمتان لا يفهمها	هاتان الكلمتان لا يفهمهما	استخدام ضمير المفردة بدل المثنى
ما تشمل الدراسة	ما تشمله الدراسة	إهمال ضمير المفعول به
نحن راغبة في ذلك	نحن راغبون في ذلك	استخدام ضمير المؤنثة بدل

		ضمير الجمع
أمر متّفق	أمر متّفق عليه	إهمال ضمير المجرور
الدور الذي قام الطلاب	الدور الذي قام به الطلاب	إهمال ضمير المجرور
النتائج التي توصّل البحث	النتائج التي توصّل إليها البحث	إسقاط ضمير الرابط المناسب
الطريقة التي استخدم	الطريقة التي استخدمها/ أُستخدمتْ	إهمال ضمير المفعول به
الاسم المنقوص هي	الاسم المنقوص هو	تأنيث الضمير حيث يقتضي التذكير

سادساً: الأخطاء الإملائية

موضوع الإملاء يعتبر من أهم المواضيع عندنا لأنه يمس ويهتم كثيراً بجانب الأخطاء التحريرية أو الكتابية أو رسم الحرف لدى طلابنا، أنه موضوع واسع ومتشعب لا يسهل التطرق إلى جميع جوانبه بل وأفرعه بهذه العجالة في جنبات ووريقات هذه المقالة، وأن المجال كما أسلفنا لا يسع لسرد جميع الأخطاء وبمختلف مواضيعها، إلا أن ما نورده هنا فقط مجرد نماذج لتلك الأخطاء التي شاعت وظهرت شيوعُها.

إن الأخطاء الإملائية المرصودة كثيرة جداً، وتكون معظمها نتيجة أسباب تعليمية محضة وعدم المعرفة التامة لقواعد الإملاء أو الكتابة، أو عدم استيعاب أكثر أحكام تلك القواعد، وتجدر الإشارة إلى أن همزتي الفصل والوصل والتمييز بينهما عند الكتابة من أكثر الأخطاء شيوعاً وأقلها إتقاناً، ولا يوجد أي سبب أو مصدر أم عامل آخر يسبب ويرجع إلى وقوع هذا الخطأ حسب الدراسة التي قمنا بها إلّا ذلك المصدر المشار إليه.

ولكن الجدير بالذكر أيضاً أن عدم المعرفة بتمييز همرة الوصل من همزة القطع والخلط فيما بينهما ظاهرة عامة في أوساط الطلاب بشكل عام، وليست مقصورة ومحصورة على طلاب جامعة السميط. هذا سنورد أمثلة لهذه الظاهرة:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
اسماء الطالبات	أسماء الطالبات	إهمال همزة القطع
ما إسمك	ما اسمك	استخدام همزة القطع بدلا همزة الوصل
السئال الأول	السؤال الأول	وضع الهمزة على النبرة حيث يقتضي على الواو
أربع مأة وخمسون	أربعمائة وخمسون/ مئة	الفصل وترك همزة على النبرة
وأنا أرجوا ذلك	وأنا أرجو ذلك	وضع الألف الفاصلة في غير موضعها، لأن الواو هنا من أصل الفعل وليست واو الجماعة.
إجلس على الكرسي	اجلس على الكرسي	استخدام همزة القطع بدل الوصل
تاتبعه في علامته	تتبعه في علامته	زيادة ألف لا يقتضيها المقام
هذا ما دلة عليه	هذا ما دلت عليه	استخدام تاء مربوطة بدل المفتوحة
إستمرّ الأمر بهذا	استمرّ الأمر بهذا	استخدام همزة القطع بدل الوصل

كان هذا موجزاً وسرداً لأبرز الظواهر اللغوية التي تسود وتشيع فيها أخطاء الطلاب، سواء كان مصدر الخطأ فيها مصدراً تعليمياً أو تداخلياً أو تقليدياً. علماً بأن هناك حالات خطأ أخرى غير منتظمة تمّ رصدها، فجلّها تنصبّ تحت قالب الأخطاء التعليمية الاعتيادية، ولعدم اتساع المقالة لعرضها، أو عدم علاقة تفيسرها بالموضوع مباشرة. هذا وتتوزع تلك الأخطاء في مجالات وظواهر لغوية بعينها منها: أخطاء معجمية استخدمت فيها الكلمات في غير معانيها، فهي كثيرة، ومنها أخطاء في الصيغ الصرفية تتمثل في الخلط بين الصيغ والمعاني التي تؤديها، وبين مصادرها وأفعالها، ومنها أخطاء إعرابية فما أكثرها وما أعجبها، فهي سائدة وبشكل ملحوظ خاصة عند ممارسة مهارة الكلام أو الحديث، وحتى في تعبيرهم الكتابي إلا أنها تبدو لي فيه أقل درجة من مهارة الكلام، ومن الأخطاء التي تمّ رصدها أيضاً أخطاء في الأسلوب إما بالزيادة أو الحذف أو الخلط بين الترتيب، ومنها أخطاء دلالية تتمثل في العجز وعدم الاستطاعة في صياغة المعنى المراد في جوانب كثيرة لتدلّ على معنى مفهوم وواضح ومستصاغ. ومهما يكن من أمر فإن الموضوع بحاجة إلى دراسات مخصصة

ومستفيضة ترصد الحالات كلها، ثم تقوم بتصنيف وتحليل الأخطاء فيها، وتسعى بل وتدلف إلى إيجاد معالجة علمية لكل ظاهرة.

المحور السابع: حلول ومقترحات حول معالجة الظاهرة

نظرا لطبيعة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب جامعة السميط التي تمّ رصدها، فإن الموقف قد يتطلب إيجاد حلول ومعالجات لكل ظاهرة حسب مصادرها وعواملها التي سببت وتسبب فيها، إلآ أن هناك عامل ومصدر أساسي ومهم، وله تأثير بالغ في هذه الظاهرة بشكلها العام، ومتى ما وجد له حلّ جذري لآثاره فإنه قد يكفّل بحلّ مشاكل المصادر الأخرى، وتسهل معالجة القضية بطريقة أو بأخرى، وهذا العامل وهو المصدر التعليمي، أو الأخطاء التي مصدرها على أساس عدم المعرفة بقواعد اللغة العربية نحوية كانت أو صرفية أو إملائية أو غيرها لدى طلاب الجامعة.

فمعالجة هذه الظاهرة بحاجة إلى دروس تصحيحية وتطبيقية، خاصة عند ما ننظر إلى مقومات اللغة الوظيفية، فتوظيف هذه القواعد وتطبيق أحكامها على مجالات مهارات اللغة العربية المختلفة يحياج إلى آليات وخطوات، بل ونماذج يقتدى بها. وإلا سيظلّ الطالب يتعلم اللغة العربية ويحفظ قواعدها ولكن في مجال تطبيق القواعد التي درسها طوال الفترات الدراسية تظهر أخطاؤه فيه ويتجلى ضعفه كذلك، ولا ننسى أيضاً أن طلاب الجامعة يتعلمون اللغة العربية في بيئة صناعية أم بديلة وليسوا في بيئتها الطبيعية، وهذا أيضاً يتطلب منهم إلى إضعاف الجهود والاجتهاد بسدّ هذا الفراغ والنقص الموجودين فيها، خاصة في تكريس ممارسة مهارتي الاستماع والكلام بحيث يصعب إشباع رغبة الطالب فيهما إلا في البيئات الطبيعية للغة.

يجب النظر إلى عوامل عديدة على نحو كلي في معالجة الأخطاء اللغوية وإجراء دروس التصحيح منها: المعلم والطالب والأهداف التي يرجى تحقيقها من هذا الدرس، وكما أن المادة الدراسية والزمن المتاح لها والمكان المخصص للتدريس من أهم العوامل المؤثرة في العملية سلباً أو إيجاباً، علماً بأن جميع هذه العوامل تجمعها علاقات وتفاعلات يمكن أن تؤدي إلى نجاح الدرس إذا نجح المعلم في تنظيمها وإدارتها، كما يمكن أن تؤدي إلى فشله إذا لم يحالفه النجاح فيها.[1]

[1] - اللقاني، أحمد حسين، التدريس الفعال، (القاهرة، عالم الكتب، 1995م)، ص11.

وإزاء درس تصحيح الأخطاء نجد أننا بحاجة إلى معرفة وتحديد وضعيات هذه العناصر فيه وعلاقاتها حتى يهتدي المعلم إلى الطريقة المثلى في معالجة هذه القضية. وأن العبء الأكبر يقع على المعلم ثم الطالب.

إن هدف درس تصحيح الأخطاء اللغوية سيكون إعادة تعبير الطلاب التحريري أو الكتابي والتعبير الشفهي أو الشفوي إلى النمطية اللغوية والعرف اللغوي الصحيح الذي انحرفوا عنه، وكما سيكون مجالاً لممارسة اللغة في سياقاتها المختلفة، ترسيخاً للنمط اللغوي الصحيح في أذهان الطلاب، وتدريبهم على مراعاته في ممارساتهم اللغوية، وتبصيرهم بمصدر الخطأ، وكيفية التجنب والوقوع فيه، وإعطاء فرصة سانحة لتطوير مستوياتهم وكفاياتهم اللغوية بل وتقييم أنفسهم وتقويمها.

تتمّ المعالجة أيضاً بشكل تدريجي، وأن أبواب الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب الجامعة هي التي تكون المادة الدراسية هنا، وإذا كانت عملية تصحيح الأغلاط لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللغوية بواسطة تمارين ذاتها، بل تقتضي تَفَهُّمَ مصدر الأخطاء والأغلاط على نحو يمكن الأستاذ من توفير المادة اللغوية الملائمة. وإذا كان المفهوم العلمي للخطأ كما يرى الدكتور عبده الراجحي "هو انحراف متعلم اللغة الأجنبية عن نمط قواعد اللغة"[1]. فأن تصحيح الأخطاء وتطبيقاتها سيأخذ شيئاً من طبيعة درس القواعد وتأتي فيه الحاجة إلى الاستفادة بقليل أو كثير حسب متطلبات الواقع لدى الطلاب، ما دامت المستويات متقاربة.

والجدير بالذكر أنه يصعب القيام بهذه العملية وبهذا المشروع أثناء دراسة المقررات في فصول المراحل الدراسية نظراً للضغوطات الزمنية، ومحدودية فترة المقرر، وكذلك طبيعة المقرر من حيث الإعداد والمحتوى وغيرها من العوامل، لذا قد يكون درس تصحيح الأخطاء في فصل دراسي خاص يمتدّ على شكل حصص لفترة دراسية قد تطول أو قد يستمر الدرس بشكل دائم كونه يعالج قضية معينة ليست لها مدة انتهاء محددة، ويمكن أن يكون الدرس على شكل دورات تطبيقية تأهيلية قصيرة خاصة، وأرى أن تصحيح مثل هذه الأخطاء يحقق أنجازات كبيرة، وتأتي نتائجها مثمرة عند ما تتمّ معالجة الأخطاء مجتمعة في شكل دورات تأهيلية علمية لفئة معينة، حيث أنها تعاني مشكلة واحدة تتطلب علاجاً واحداً.

---

[1] - الراجحي، عبده، مرجع سابق، ص 50.

وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة تلك الدورة وتنفيذ برامجها ناجحة لا تتأتي في الدروس النظامية الروتينية لأسباب منها اختلاف طبيعة الدراستين، وطبيعة الدارسين فيها ولذا تفتقد المشكلة معالجتها المناسبة والجذرية لتبدد مكونات موادها في محيط الدروس العامة والموضوعات الفرعية فيها.

وبحكم طبيعة الظاهرة فإن معالجة الأخطاء لن تكون خالية من بعض التجريدات القاعدية كالنحوية والصرفية والإملائية حسب الظاهرة المراد معالجتها، إذا ما أريد لها النجاح الفعلي في تحقيق أهدافها ورجاحة التغذية الراجعة منها، رغم أن هناك رأي آخر يشير إلى أن "علماء التربية يجمعون على أن الطلاب الراشدين الذين اعتادوا التعليل المجرد يمكن أن يستعصوا حيال التدريب الذي يخلو من الملاحظات النظرية"[1] ولذلك لا تمانع طرق تدريس اللغة العربية إذا اقتضت الضرورة شريطة أن تراعى في ذلك عوامل ومبادئ ذات أهمية في هذه العملية التعليمية التطبيقية منها الممارسة والكشف عن الأنماط اللغوية، ورفع القدرة على التعبير تحريرية كانت أم شفهية، وكذلك اختيار القواعد الوظيفية التطبيقية للطلاب حتى يمارسوها أكثر فأكثر.

هذا فإن أفضل طريقة تدريبية لمعالجة الأخطاء توزيع الظواهر على دروس وكل درس يعالج موضوعا أو جزئية من موضوع، وعلى هذا تجد بعض الظواهر اهتماماً وتركيز ا أكثر من غيرها وذلك بحسب شيوعها وخطورتها لدى الطلاب بعد حصر ورصد جميع الحالات الواردة والسائدة في أوساط المجتمع الطلابي. هذا وتأتي طبيعة الصيغ أو الظاهرة في خلال نص حقيقي خال من التمحل والتكلف، ذلك لقراءته أو الاستماع إليه. وبعد فهمه تتمّ الإشارة من قبل المعلم إلى الصيغ المطلوبة في كل درس، واستخلاصها للتدريب عليها بواسطة التكرار والممارسة والتحويل، تماماً كما في تعليم التراكيب اللغوية التي يتمّ عرضها وفق خطوات متتالية منها التمارين الشفوية، والتمارين الكتابية، والتعميم ومراجعة القاعدة بين حين لآخر لتدعيم الحفظ ورسوخ الفهم لدى الطلاب. ويا حبذا لو كانت الطريقة تعالج حدثاً من الأحداث اللغوية الجارية التي تقع تحت بصر الطلاب وبين أسماعهم، وعندئذ يحاول المعلم أن يشرح النص أو الظاهرة ويعالجهما ثم يستنبط منهما الأمثلة التي يبنى عليها الدرس ويسعى إلى معالجتها وتصحيحها.

---

[1] - البجة، عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، (الأردن، دار الفكر للنشر، 2000م)

مما لا شك فيه أن المعلم هو العمود الفقري والركيزة الأساسية لهذه العملية وهو الذي يقع عليه عبء توجيه الطلاب، ومتابعة ممارسات تدريباتهم وتطبيقاتهم، ومساعدتهم على حلّ المشاكل اللغوية التي تواجههم، ولذا ينبغي على معلم اللغة العربية في هذه الدورات التفاعلية الخاصة:

1- أن يكون على إلمام ودراية كافية في تخصصه ومطّلعاً في مجاله.
2- أن يكون متفهّما وفاهماً لمشاكل طلابه ومدركاً لأبعادها من حقيقة مصادر الأخطاء اللغوية وصور حدوثها لدى الطلاب.
3- أن يكون واعياً بأساليب حلّها مع مراعاة الظروف العامة لدى الطلاب، وأن تكون لديه أيضاً القدرة على التوجيه وملكة الإبداع في اختيار الطريقة والأمثلة المناسبة حسب حوجة الطلاب ومناسبة المستوى.
4- أن يستطيع تكييف سير الدرس وملاءمته مع بقية العناصر الأخرى المكونة للموقف بما يحقق الهدف المنشود.
5- أن يجيد فنّ صياغة الأسئلة، وإجراء التمارين والتدريبات وإشراك الطلاب في العملية بكل جوانبها من بداية الدرس إلى نهايته، لأن المجال مجال ممارسة وتطبيق وتفاعل بين المعلم والطالب وبين الطالب وزملائه الطلبة، وليس المجال مجال إلقاء واستماع إلى المعلم أو إلى الوسائل فقط.
6- أن يكون المعلم قادراً على استخدام وسائل وتقنيات التعليم الحديثة حتى تتمّ العملية بأسهل طريقة ممكنة وبأسرع وقت مع الوضوح والتّشوق والتنوع في العملية.
7- أن يكون لديه تقييم وتقويم مستمر لمستوى وأداء الطلاب التعليمي في المهارات اللغوية التي أتيحت لهم فرصة ممارستها أثناء وجودهم في هذه العملية أو الدورة.

ومن الركائز الأساسية في هذه العملية الطلاب أو الطلبة وهم الذين يشكلون الطرف المهم والأهم في العملية التعليمية، وهم المتضررون والفئة المستهدفة في الدورة، ويسعى الدرس إلى حلّ مشاكلهم أو المساعدة على معالجة مشكلاتهم اللغوية، فإن دوافعهم وإحساسهم وقدراتهم وحاجاتهم بل وخبراتهم السابقة لها الأهمية القسوى في تحديد واختيار المادة العلمية التي يمكن التركيز عليها ومدارستها بل وممارستها بشكل أو بآخر معالجة للمشكلة ترسيخاً لفهم القاعدة وتطبيقها.

هذا وترجع التغذية الراجعة من هذه الدورة إلى جميع الطلاب الذين يعانون من أخطاء لغوية أياً كان مصدرها، وأياً كانت طبيعة المشكلة التي يعانونها، وخاصة إلى أولئك الطلاب الذين لم يتم تعلّمهم وفق منهج علمي منتظم ومتدرج من بداية مراحلهم الدراسية الأولى كما هو حال غالبية طلاب جامعة السميط – رغم احترامي الشديد لهم- .

كان هذا مجمل الأوضاع لمعالجة الأخطاء اللغوية لدى طلابنا، وأن جميع العوامل التي أشرنا إليها سابقاً مجتمعة مهمة جداً، ويمكن الإفادة منها بشكل واقعي في درس تطبيق وتصحيح الأخطاء والأغلاط اللغوية الشائعة لدى طلاب جامعة السميط إذا روعيت التكييفات اللازمة التي يستدعيها الموقف للموافقة والمناسبة بين الطريقة والهدف وطبيعة الدارسين والدارسات. ومن خلال ذلك يستطيع المعلم اللبق والمرن أن يقوم بالتعديلات اللازمة والمناسبة ويطوّر كل العوامل في العملية من وقت لآخر ومن أجيال لأخرى ومع ظاهرة إلى أخرى حتى تتحقق الأهداف المنشودة والمرجوة من هذه العملية التعليمية الخاصة والدروة التطبيقية، ومتى ما تحسّن الوضع التعليمي التطبيقي فإنه تتحسن جميع الأوضاع الأخرى، وتتمّ أيضا معالجة أخطاء المصادر الأخرى سواء كانت تداخلية أو قياسية أو تقليدية بشكل تدريجي إن شاء الله.

التوصيات:

أوصي في نهاية هذه الدارسة لأفراد إدارة جامعة السميط قاطبة وعمادة كليتي الآداب والدراسات الاجتماعية و كلية الشريعة والدراسات الإسلامية وقسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية وطلبة الكليتين والقسمين بما يلي:

1- إيجاد معمل ومختبر لغوي حديث يساعد الطلاب في ممارسة مهارات اللغة العربية، وإجراء تدريبات عملية وعلمية.
2- تنظيم وإقامة محاضرات وندوات ومناظرات علمية في مجال اللغة العربية يشارك فعالياتها بل وتقديمها طلاب قسمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية وكل من يرغب في المشاركة لإيجاد فرص سانحة للممارسة مع وجود إشراف أساتذة اللغة العربية لرصد الأخطاء والحالات التي تحتاج إلى توجيه وتنوير بل وتصحيح أيضاً.

3- استثمار ميل الشعب الزنجباري لتعلم اللغة العربية واهتمامه بالعلوم الشرعية أقصى ما يمكن الاستثمار ، وذلك لفتح معاهد متخصصة لتعليم اللغة العربية التابعة للجامعة.
4- إقامة دورات ودروس عامة لتعليم اللغة العربية في مسجد الجامعة أو قاعات الجامعة ينخرط فيها وينضمّ إليها جميع من يرغب في تعلم اللغة العربية بصفة طوعية.
5- تنظيم رحلات تعليمية خارج البلاد وإلى البلدان الناطقة باللغة العربية - إذا أمكن- يقضي الطلاب فيها أياماً معدودات يمارسون مهارة أو مهارات لغوية بعينها بشكل ميداني وتطبيقي.
6- إجراء دراسة معمقة حول الصعوبات اللغوية التي يواجهها طلاب الجامعة أنثاء تعلمهم اللغة العربية.
7- إعداد مناهج خاصة لمعالجة الأخطاء والأغلاط اللغوية تحتوي على دروس وتدريبات وتمارين بخططها التفصيلية حسب الشروط المحدودة، ووفق الطرق والتدريبات والآليات المناسبة، وبناء على المعايير والمقاييس العلمية نظراً لظروف الطلاب وفروقهم الفردية.
8- عقد دورات تأهيلية تطبيقية خاصة لتصحيح الأخطاء اللغوية المرصودة من حين لآخر.
9- أوصي طلاب المتخرجين في قسمي اللغة العربية و الدراسات الإسلامية بإجراء دراسات علمية مطولة تقوم بتتبع الأخطاء اللغوية ورصدها، والبحث عن طرق علاجها، واستكمال النقص فيها من كل جانب.
10- أوصي أخيراً قسم اللغة العربية بالقيام برصد الأخطاء اللغوية الشائعة وإصدار كتيبات تعالج هذه الأخطاء بدراسة علمية تصف الخطأ ثم تصوبه.

المصادر والمراجع:

1. البجة، عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، (الأردن، دار الفكر للنشر، 2000م).
2. بارو، فوزي محمد. أيام قضيتها في زنجبار، مركز الشاهد للدراسات الإعلامية، 2013م.
3. بارو، فوزي محمد، درر الفصاحة في علم اليلاغة، ط1، (زنجبار، مطبعة جامعة السميط، 2015م).
4. خرما، نايف، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، (الكويت، 1988م).
5. زكريا، ميشال. مباحث في نظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية (بيروت، 1985م) .
6. رحمة، أنطون. السلّم التعليمي في الوطن العربي واتجاهات تطويره في البلاد العربية، وقائع ندوة المعلمين العرب، (تونس، أغسطس 1981م).
7. الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام (رياض، 1995م)
8. شلبي، أحمد. موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، ط4، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1983م.
9. الصيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (الرياض، 1982) .
10. علي، عبد الله حبيب، تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بزنجبار، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي، 1994.
11. عبد العزيز، محمد حسن. مدخل إلى علم اللغة، (القاهرة، مكتبة الشباب، 1992م).
12. اللقاني، أحمد حسين، التدريس الفعال، (القاهرة، عالم الكتب، 1995م)
13. نشواني، عبد المجيد. علم النفس التربوي، (عمان، دار الفرفان للنشر والتوزيع، 1993م).
14. منصور،سيد أحمد وأخرون ،علم النفس التربوي.
15. الموسوي، شبر بن شرف، أثر الثقافة واللغة العربية في اللغة السواحيلية، سبلة عمان، 2008م.
16. Nasir, Sayyid Abdulla, Al Inkishafu, the souls awakening, Nairobi, Oxford University Press, 1972.

17. SUMAIT UNIVERSITY PROSPECTUS, 2014-2016, PRINTED BY; SUMAIT UNIVERSITY PRESS. ZANZIBAR, 2014.