التحجّر النحوي في كتابة متعلمي اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إعداد

سيتي نور عائشة مد فوزي

الجامعة الإسلاميّة العالميّة-ماليزيا

٢٠٢٤م

التحجّر النحوي في كتابة متعلمي اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إعداد

سيتي نور عائشة مد فوزي

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية
(الدراسات اللغوية العربية)

قسم اللغة العربية وآدابها
كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلاميّة العالميّة–ماليزيا

أغسطس ٢٠٢٤م

ملخص البحث

تعد ظاهرة التحجر اللغوي في اللغة المرحلية (أو الهجينة) ظاهرةً شائعة لدى معظم متعلمي اللغة، وتبرز هذه الظاهرة في وقوع الأخطاء اللغوية الشائعة المتكررة لدى الطلبة المتقدمين. تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف أنواع الأخطاء النحوية، ومعرفة أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، وفي كتابة مشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كما تهدف إلى بيان وجهة نظر الطلبة عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به. يعتمد هذا البحث الكيفي على أسلوب تحليل المحتوى، ويستخدم أداتين لجمع البيانات، وهما: تحليل الوثائق، والمقابلة شبه المقننة. أما عينة البحث فهم طلبة اللغة العربية الملايويون في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثمة تسعة أنواع من الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين، وهي أخطاء موزعة على واحد وثلاثين نمطًا من الأخطاء النحوية؛ خمسة عشر منها هي الأخطاء النحوية المتحجرة النهائية، والستة عشر الباقية هي الأخطاء النحوية المتحجرة المرحلية. كما أشارت نتائج الدراسة -بناءً على وجهة نظر الطلبة- إلى أن ثمة أربعة جوانب لأسباب حدوث ظاهرة التحجر النحوي، وهي: العوامل النفسية، والعوامل التعليمية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل اللغوية، وتحتوي في مجملها على خمسة عشر قسمًا. تأمل الباحثة أن تفيد هذه الدراسة كلًّا من متعلمي ومعلمي اللغة العربية، لرفع مستوى وعيهم عن ظاهرة التحجر النحوي.

ABSTRACT

The phenomenon of linguistic fossilisation in the interlanguage occurs among most language learners and it appears in common and repetitive linguistic errors of advanced students. This study aims to discover the types of grammatical errors and the types of grammatical fossilisation in individual written assignments and the Final Year Projects (FYP) among final year Arabic language students in International Islamic University Malaysia, and to find out their point of view on grammatical fossilisation and their awareness of this phenomenon. This research is based on the content analysis approach using a qualitative research method with document analysis and semi-structured interviews as a data collection tool. The participating students are Malay Arabic language students who are in the final year of their bachelor's degree at International Islamic University Malaysia in Semester 1 2022/2023. The results of the study demonstrated that there are 9 types of grammatical errors presented in the writing of the participants, which consist of 31 types of grammatical errors patterns overall; 15 of them are permanent fossilized grammatical errors, and the remaining 16 patterns are temporary fossilised grammatical errors. The results of this study indicated that there are four aspects of the reasons for the occurrence of grammatical fossilisation in the students' point of view, which are psychological factors, educational factors, social factors, and linguistic factors, which contain 15 sections of reasons in total. This study benefits Arabic learners and teachers to raise their awareness about the phenomenon of grammatical fossilisation.

.

APPROVAL PAGE

I certify that I have supervised and read this study and that in my opinion, it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

…….
Nik Hanan Mustapha
Supervisor

I certify that I have read this study and that in my opinion it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

…….
Saupi Man
Examiner

…….
Yasir Ismail
Examiner

This dissertation was submitted to the Department of Arabic Language and Literature and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

…….
Asem Shehadeh Saleh Ali
Head, Department of Arabic Language and Literature

This dissertation was submitted to the AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences and is accepted as a fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

…….
Shukran Abd Rahman
Dean, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Siti Nur Ayesya Md Fuzi

Signature: ……..……..…… Date: ……..…….

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٤م محفوظة لـ: سيتي نور عائشة مد فوزي

التحجّر النحوي في كتابة متعلمي اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١. يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.
٢. يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.
٣. يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكدت هذا الإقرار: سيتي نور عائشة مد فوزي

التوقيع:..... التاريخ: .....

إلى أمي الحنون **حواء بِدين**، لا أجد كلمات يمكن أن توفيها حقها، فهي مُلهمة الحب، وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء.
إلى أبي الحبيب **مد فوزي لونج**، قدوتي، ومثلي الأعلى في الحياة؛ مَن علَّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ.

وإلى من جمعني بهم بيت واحد، في ظل والدَينا الكريمَين، مَن أُكِنّ لهم كل الحب والاحترام، أخواتي، **شهداء**، و**حميزة**، و**عزّتي**، و**يسيرة**. لكم مني عظيمَ الامتنان والحب، لمساندتكم ودعائكم، وأسأل الله تعالى أن يجمعني بكم في ربوع الوطن، بعد هذا الاغتراب الطويل.

وأما صديقتي المقربة **نور نصرية محمد ناصر**، أشكرك شكرًا جزيلًا يا رفيقتي على دَرْبِ العلم ودَرْبِ الحياة، لم أَنْسَ حُلمنا أنْ نَصعد سُلَّم العِلم معًا، اِطْمئِني، فَكُل جُهد، وَكُل إِنجاز، وكُل نجاح في هذا البحث، لَكِ فِيه نَصِيب. أسأل الله تعالى أن يحفظكِ أبدَ الدهر.

ولا أنسى أن أذكر بالشكر والعرفان كل الأصدقاء الأحباء الذين شجعوني وساندوني حتى أكملت دراسة الماجستير.

مبارك عليكِ يا عيوش!

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية، النبي العربي الأمّيّ الأكرم، محمد بن عبد الله. قال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾[1]. في البداية، يحتم عليّ المقام أن أعبر عن امتناني وشكري العميق لله عزّ وجلّ، أنْ وفقني، ويسر أمري، وذلّل لي الطريق نحو هذه الدرجة العلمية الرفيعة. فله الحمد والشكر دائمَين متواصلَين أبدًا أبدًا. كما أعبر عن عظيم شكري وامتناني لمشرفتي الفاضلة: **الأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان مصطفى**، حفظها الله، التي كانت رائدة في إرشادي والإشراف عليَّ خلال هذه الرحلة العلمية، حيث كانت توجيهاتها القيّمة ونصائحها السديدة أساسًا في صياغة هذه الرسالة بالشكل الذي خرجت به اليوم.

كما يطيب لي أن أقدم شكرًا خاصًّا لأعضاء لجنة المناقشة الكرام، وخاصة الممتحن الأول، **الأستاذ المشارك الدكتور صوفي مان**، والممتحن الثاني، **الأستاذ المشارك الدكتور ياسر إسماعيل**، الذَين بذلا من وقتهما الكثير في قراءة هذا البحث وتصويبه، فجزاهم الله جميعًا عني خير الجزاء.

ولا يمكنني أن أنسى شكر الأستاذ الزميل **محمد فاضل بلمومن** الذي أسهم بشكل كبير في عملية استخراج معدل الثبات الخارجي. ويطيب لي أن أشكر جميع أفراد عينة الدراسة، الذين بذلوا جهودًا كبيرة ووقتًا قيمًا من أجل تحقيق أهداف هذه الرسالة بدقة وفعالية. وأختم كلمتي هذه بتقديم شكري الجزيل إلى كل أساتذتي بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية–ماليزيا، الذين تعلمت اللغة العربية على أيديهم، ، فبفضل الله تعالى، ثم فضلهم، وصلت إلى هذا الإنجاز العلمي، فلهم جميعًا مني كل التقدير والعرفان.

[1] القرآن الكريم سورة لقمان: الأية ١٢

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث..... ب

ملخّص البحث بالإنجليزيّة ..... ج

صفحة القبول ..... د

صفحة الإقرار ..... هـ

إقرار بحقوق الطبع ..... و

الإهداء ..... ز

الشكر والتقدير..... ط

فهرس محتويات البحث..... ي

الفصل الأول: خطة البحث وهيكله العام ١

المقدمة ١

مشكلة البحث..... ٣

أسئلة البحث..... ٥

أهداف البحث..... ٥

أهمية البحث ٥

حدود البحث..... ٦

منهج البحث ٦

الدراسات السابقة ٨

مصطلحات البحث..... ١٣

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث..... ١٤

تمهيد..... ١٤

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية..... ١٤

تعريف الأخطاء اللغوية وأنواعها ١٤
الفرق بين الأخطاء، والغلط، والأخطاء الشائعة..... ١٥
الأخطاء النحوية الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين ١٥
المبحث الثاني: اللغة المرحلية وعلاقتها بالتحجر اللغوي ١٨
اللغة المرحلية ١٨
العلاقة بين اللغة المرحلية والتحجر اللغوي..... ١٩
المبحث الثالث: التحجر النحوي ١٩
تعريف التحجر اللغوي ٢٠
طبيعة التحجر اللغوي ٢١
أنواع التحجر اللغوي ٢٣
أسباب التحجر اللغوي..... ٢٣

الفصل الثالث: منهج البحث..... ٣٠
تمهيد..... ٣٠
المبحث الأول: منهج البحث ٣٠
المبحث الثاني: المشاركون في البحث ٣١
المبحث الثالث: أداة البحث ٣٣
المبحث الرابع: مراحل إجراءات البحث ٣٧
المبحث الخامس: عنصرا الصدق والثبات ٤٢

الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها ٤٦
تمهيد..... ٤٦
المبحث الأول: بيانات المشاركين (عينة البحث) ٤٦

المبحث الثاني: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ٤٨
المطلب الأول: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي لدى الطلبة المشاركين ٤٩
المطلب الثاني: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة مشروع بحث التخرج لدى الطلبة المشاركين ٥٧
المطلب الثالث: مناقشة تحليل السؤال الأول..... ٦٧
المبحث الثالث: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ٧١
المطلب الأول: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج حسب مكانة أنماط أنواع الأخطاء النحوية..... ٧٢
المطلب الثاني: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، حسب تكرار الأخطاء لدى الطلبة المشاركين كل على حدة..... ٨٠
المبحث الرابع: وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به ٩٣
المطلب الأول: العوامل النفسية ٩٤
المطلب الرابع: العوامل اللغوية ١١٥
المطلب الخامس: مناقشة تحليل السؤال الثالث..... ١٢٢

الفصل الخامس: خاتمة البحث ١٣١

تمهيد ١٣١

خلاصة النتائج ١٣١

التوصيات والمقترحات ١٣٤

المصادر والمراجع..... ١٣٦

المراجع العربية ١٣٦

المراجع الأجنبية..... ١٣٨

الملاحق ١٤٠

الفصل الأول
خطة البحث وهيكله العام

المقدمة

إن الحمد لله تعالى نحمده ونستعينه ونستهديه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا. والصلاة السلام على خير خلقه وخاتم رسله، هادي البشرية ومعلم الإنسانية، سيدنا محمد النبي الأمي، وعلى آله وصحبه أجمعين. اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم. أما بعد:

لقد انتشر في هذا العصر الحديث تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، مثل اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية في أنحاء العالم، مثلما هو الحال في ماليزيا. وقد تطورت ماليزيا في تدريس اللغة العربية من خلال تقديم مادة اللغة العربية من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية، وكذلك في المؤسسات الأهلية، ويشتمل التدريس على أربع مهارات لغوية، وهي مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومما يرفع من قيمة تعلم اللغة العربية في ماليزيا، علاقتها الوثيقة بالدين الإسلامي.

نظرًا لانتشار تعلم اللغة العربية، فمن المتوقع أن يصل متعلموها المتقدمون إلى مستوى الكفاءة اللغوية العالية، إلا أن ثمة بحوثًا أثبتت وقوعهم في الأخطاء الكتابية، ومنهم طلبة الدراسات العليا[1]، وهذا مما يجدر الانتباه إليه.

---

[1] أحمد حافظ عبد الله، وإيتا نور استقامة، وأجمد شيفوجي، "تحليل الأخطاء النحوية في أطروحات طلاب الدراسات العليا في تعليم العربية وعلومها"، **Seminar Nasional Bahasa Arab Mahasiswa** ٥، (٢٠٢١): ص٢٦١؛ ومحمد إلياس، ومحمد سيد، وحنانة الطبراني، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا ببعض الجامعات الإندونيسية"، **مجلة سنوية علمية محكمة متخصصة قسم اللغة العربية والفارسية ١٠**، (٢٠٢١): ص٣٠-٣٢؛ وحاتم البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة في بحوث الماجستير والدكتوراة في كلية التربية جامعة البعث"، **مجلة جامعة البعث** ٤٢، عدد ٩ (٢٠٢٠): ص٧٨-٨١، https://www.researchgate.net/publication/354921320.

وفي هذا السياق، علينا أن نفهم أن "الأخطاء" هي جمع كلمة "الخطأ" ويقصد به الخروج على قواعد استخدام اللغة التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة.[٢] وعلى الرغم من أن ارتكاب الأخطاء له تأثير جيد في تعلم اللغة الأجنبية،[٣] إلا أن ظهور الأخطاء المتكررة يمكن أن يعطي تأثيرًا سيئًا لمتعلمي اللغة الثانية المتقدمين.[٤]

في عملية تعلم اللغة الأجنبية بوصفها اللغة الثانية، سيمر الطلبة بعملية لغوية تسمى باللغة المرحلية أو اللغة الهجينة (Interlanguage). وقد ذكر يانغ وشوي (Yang & Xu) في مقالهما أن "داي" (Dai, 2005) قد قدم تعريفًا إضافيًا لهذه اللغة المرحلية، فذكر أنها نظام لغوي يقع بين اللغة الأم، واللغة المستهدفة، يستخدمه المتعلمون لدى تعلمهم اللغة الأجنبية، وللغة المرحلية خصائص لغوية خليطة من كلتا اللغتين (الأم، والمستهدفة)، وتقترب تدريجيًّا من اللغة الهدف، ولكنها مع ذلك لا تمثل اللغة الهدف بشكل كامل.[5] ويحدث ذلك في مرحلة انتقالية في تعلّم أي لغة أجنبية، بحيث يقوم المتعلمون بإنشاء نظام نحوي خاص، وقواعد خاصة بهم، من أجل الوصول إلى الكفاءة اللغوية المستهدفة.[٦]

وهناك ظاهرة خاصة في اللغة المرحلية، حيث ثبت أن معظم المتعلمين لا يحصلون على درجة الكفاية المطلوبة في تعلم اللغات الأجنبية؛ وذلك لأن الغالبية العظمى منهم يتوقفون عند مرحلة معينة عن تعلم اللغة، أو بكلمات أخرى يقف نموهم فيها، أو في جانب من جوانبها، قبل التمكن من جميع مهاراتها.[٧] ويطلق اللغويون على هذه الظاهرة "التحجر اللغوي" (Language Fossilization) الذي قدمه سلينكر (Selinker)، وهو عالم لغوي أمريكي اخترع

---

[٢] عمر الصديق عبد الله، "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية"، **مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** ١، عدد ١ (٢٠٠٤): ص٧.

[3] Francisco Javier Guzmán-Muñoz, "Effects of Making Errors in Learning A Foreign Language," *Journal of Cognitive Psychology* 32, no 2 (2020): 229-241.

[4] Larry Selinker, "Interlanguage," *International Review of Applied Linguistics in Language* 10, no. 3 (1972): 21٦.

[5] Qin Yang, and Yujie Xu, "English Teaching Reform in Local Undergraduate Colleges Based on Interlanguage Fossilization," *Theory and Practice in Language Studies* 9, no 3 (2019): 313.

[6] Nawal Fadhil Abbas, Lina Laith Younus, and Huda Hadi Khalil, "Fossilized Use of Active and Passive Simple Present by Iraqi M.A. Students," *Arab World English Journal* 10, no.1 (2019): 17.

[٧] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها** ١٧، عدد ٣٣ (٢٠٠٥م): ص٣٤١-٣٤٨.

هذا المفهوم لأول مرة في مؤتمر كامبريدج الدولي لعام ١٩٦٩م واستخدم رسميًّا مصطلح "Interlanguage" في مقالته في عام ١٩٧٢م. وقد بيّن سلينكر أن اللغة المرحلية هي: "تلك العناصر والقواعد والأنظمة اللغوية التي يتوقف بها نمو الناطق بلغة معينة في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الهدف قبل اكتمالها، بصرف النظر عن عمره، وكمية معلوماته اللغوية، وطريقته في التعلم".[٨] وانطلاقًا من هذه الظاهرة، فقد يتسبب التحجر اللغوي في العديد من الأخطاء المتكررة في كتابات الطلبة. وجدير بالذكر هنا أن النقطة الوحيدة التي تميز التحجر اللغوي عن الأخطاء اللغوية الأخرى هي أن بنية التحجر تميل إلى عودة الظهور (reappearance) في أداء اللغة المرحلية.[٩] وإذا كان من الممكن أن يعالج التحجر المؤقت للغات المرحلية في الوقت المناسب، وبشكل صحيح، فسيحصل متعلمو اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية على كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها. وخلافا لذلك، فإنه سيؤدي إلى التحجر النهائي.

مشكلة البحث

أُجريت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء اللغوية في كتابة متعلمي اللغة العربية، وخصوصًا في كتابات طلبة الدراسات العليا.[١٠] لذلك، لا يمكن لأحد أن يجادل في أن الأخطاء اللغوية ما زالت تقع في كتابة الطلبة، على الرغم من أنهم قد درسوها لسنوات كثيرة. وتحدث الأخطاء في المستويات اللغوية المختلفة، فمنها ما يقع من الناحية النحوية في الحالة الإعرابية، واستعمال تركيب الإضافة، واستعمال العدد والمعدود، ومنها ما يقع من الناحية الصرفية في استعمال الصيغ والأزمنة، وإسناد الفعل، ومنها ما يقع من الناحية الإملائية، في كتابة الحروف، وكتابة همزة الوصل والقطع، وكتابة المد "الواو والألف والياء".[١١] ومن هنا، فإنه من الواضح جدًّا أن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية المتقدمين يواجهون هذه المشكلة في كتابتهم. وفي نفس الوقت،

---

[8] Selinker, "Interlanguage," 215.
[9] Selinker, "Interlanguage," 215.
[١٠] عبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص ٢٦١؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠-٣٢؛ والبصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٧٨-٨١.
[١١] عبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص ٢٦١؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠-٣٢؛ والبصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٧٨-٨١.

ولكي نسهم في إيجاد حل لهذه المشكلة فعلينا أن نحدد العناصر المسؤولة عن هذه الظاهرة من وجهة نظر الطلبة، وعلينا كذلك أن نحدد ما إذا كان طلبة اللغة العربية المتقدمون الناطقون بغيرها يمرون بظاهرة التحجر النحوي في عملية تعلم اللغة الأجنبية.

وحسب اطلاع الباحثة، هناك دراستان تختصان بالتحجر اللغوي في اللغة العربية، وقد كشفتا أن الطلبة المتقدمين قد وقعوا في الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية المتحجرة في كتابتهم، مثل استعمال أداة التعريف، واستعمال الصيغ والأزمنة، وكتابة همزة الوصل والقطع، وقد تناولت الدراستان أنواع التحجر المتعددة، وذكرتا أن منها التحجر الجزئي، والشامل، والتحجر المؤقت، والنهائي، وتناولتا كذلك أسباب التحجر اللغوي، والتي منها تلقي المتعلم اللغة العربية في صغره من معلمين ناطقين بغيرها، وضعف تواصل المتعلم مع الناطقين باللغة العربية في بيئتها[١٢]، وقد أضاف هدايات أن خصائص اللغة العربية نفسها، ومشكلات تعلمها، تؤديان إلى حدوث التحجر اللغوي، كما عرض طرق علاجها من وجهة نظر الإداريين والمحاضرين[١٣].

بناء على ما سبق، ستطبّق هذه الدراسة على كتابة طلبة اللغة العربية الملايويين في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وستتبنَّى الدراسة أداتين لجمع البيانات، وهما تحليل الوثائق، والمقابلة مع كل من طلبة السنة الأخيرة، ومحاضري اللغة العربية. ويتمثل الهدف الرئيسي في الكشف عن هذه الظاهرة من وجهة نظر الطلبة بشكل أعمق، وتتباين هذه الدراسة عن دراسة العصيلي وهدايات، أنهما قد استخدما الوثائق، والاستبانة لجمع البيانات من الطلبة، والمقابلة لجمع البيانات من المحاضرين. وقد قامت هذه الدراسة كذلك بتبيين العلاقة بين هذه الأخطاء الشائعة المتكررة الناتجة عن ظاهرة التحجر اللغوي، ومدى وعي الطلبة بظاهرة التحجر اللغوي من وجهة نظر الطلبة في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

---

[١٢] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤١-٣٤٨؛ ونانداغ ساريب هدايات، "التحجر اللغوي في الأداء الكتابي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة المحمدية مالانج" (رسالة دكتوراة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢١)، ص٩٠-١٩٦.

[١٣] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص٩٠-١٩٦.

أسئلة البحث

١. ما أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟
٢. ما أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟
٣. ما وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عن التحجر النحوي في كتاباتهم؟ وما مدى إدراكهم ووعيهم به؟

أهداف البحث

١. اكتشاف أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
٢. معرفة أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
٣. بيان وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به.

أهمية البحث

تسهم هذه الدراسة في بيان حقيقة التحجر النحوي، وفي هذا دعم للطلبة والأساتذة في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها، بوصفها لغة ثانية، حتى يستطيعوا أن يحللوا الصعوبات الناشئة أثناء تدريس اللغة العربية، ومن ثَم، يخرجوا من مأزق التحجر اللغوي.

إضافةً إلى ذلك، هذه الدراسة مهمة جدًّا لرفع مستوى الوعي لدى الطلبة نحو ظاهرة التحجر النحوي، وعواملها، وذلك لكي يتحمسوا ولا ييأسوا، ولا ينقص مستوى دافعيتهم لتعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية.

وبالتالي، تسهم هذه الدراسة في تقديم يد العون للهيئات والجمعيات والمؤسسات، لتحسين العمليات المتعلقة بمجال اللغة العربية، وعلم اللغة النفسي، والتعليم والتعلم. وتأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبات، ومرجعًا أساسيًّا للطلبة، والمحاضرين، والخبراء، والعلماء المعاصرين.

حدود البحث

تركز هذه الدراسة على طلبة اللغة العربية الملايويين في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك باعتبارهم الطلبة المتقدمين، وعددهم عشرة طلبة، أو حتى تصل البيانات إلى مرحلة التشبع، لذا، يستثنى من هذه الدراسة طلبة اللغة العربية الملايويون في السنة الأولى، والثانية، والثالثة. أما الوثائق المستخدمة في هذه الدراسة، فهي بحوث مختارة لطلبة العينة، وقد كتبوها في سنتهم الثالثة، وكذلك نماذج من مشروع بحوث التخرج التي كتبوها في سنتهم الأخيرة، ولا تطلع الدراسة على أنواع الكتابات الأخرى لعينة الدراسة. كما أن هذه الدراسة تركز على ظاهرة التحجر النحوي فقط، دون غيرها من أنواع التحجر، مثل التحجر الصرفي، والإملائي، والدلالي.

منهج البحث

تعتمد هذه الدراسة على أحد مناهج البحث الكيفي، وهو "تحليل المحتوى"، وتفاصيل ذلك على النحو التالي:

١. المشاركون في البحث: تستخدم الباحثة طريقة العينة الهادفة في اختيار العينة، وهم طلبة البكالوريوس الملايويون في السنة الأخيرة من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وعددهم ١٠ طلبة، أو إلى أن تصل البيانات إلى مرحلة التشبع.
٢. الأدوات: حيث يتم جمع البيانات باستخدام أداتين، وهما: الوثائق، والمقابلة. ففيما يلي وصف موجز لهما:

- الوثائق: تقوم الباحثة بتحليل المحتوى في بحوث طلاب السنة الثالثة المتخصصين في اللغة العربية، وكذلك في مشروع بحث التخرج الخاص بالطلبة المشاركين، وذلك للإجابة على سؤال البحث الأول والثاني.
- المقابلة: تقوم الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع المشاركين في البحث بشكل فردي، وذلك للإجابة عن سؤال البحث الثالث.

٣. جمع البيانات وتحليلها: تتوزّع إجراءات جمع البيانات وتحليلها على خمس مراحل، وهي:

- مرحلة جمع نماذج مشروع بحث التخرج الأول والثاني: تبدأ هذه المرحلة بجمع عددٍ من بحوث السنة الثالثة لمواد اللغة العربية، ومشاريع بحوث التخرج. ثم تقوم الباحثة بتحليل أنواع الأخطاء النحوية، وأنواع التحجر النحوي.
- مرحلة إعداد أسئلة المقابلة: تجهّز الباحثة أسئلة المقابلة المناسبة من وجهة نظر الطلبة، والتي تهدف إلى الوقوف على مدى إدراكهم ووعيهم بالأخطاء النحوية والتحجر النحوي التي قام بها المشاركون في البحث ضمن بحث السنة الثالثة لمواد اللغة العربية، ومشروع بحث التخرج.
- مرحلة الاستطلاع: هي دراسة أولية تهدف إلى الحصول على بيانات أكثر دقة عبر إجراء ملاحظات أولية قبل إجراء المقابلات الحقيقية، وذلك لأن الحصول على بيانات ذات جودة عالية يتطلب تسجيل ملاحظات متكررة حتى يسهل تجنب حدوث مشاكل لا يمكن السيطرة عليها، وخاصة أثناء عمليات تحليل البيانات وتفسيرها. ويتم إجراء المقابلات الاستطلاعية مع بعض المشاركين باستخدام الأسئلة المعدة سلفًا من أجل معرفة وجهة نظر الطلبة ووعيهم بظاهرة التحجر النحوي، ويهدف ذلك أيضًا إلى تقييم مستوى قبول الأفراد لأسئلة وبروتوكول المقابلة، كما يهدف إلى معرفة ما إذا كانت الأسئلة المعدة يمكن أن تنتج بيانات جيدة ومناسبة.

- مرحلة جمع البيانات: يتم فيها إجراء المقابلات الحقيقية مع الطلبة المختارين (أفراد العينة)، وتسجل جميع المقابلات على آلة التسجيل، ويلي ذلك عملية تفريغها كتابيًّا، من أجل الاستعداد لعملية التحليل فيما بعد.
- مرحلة تحليل البيانات: يتم تحليل جميع البيانات باستخدام "أتلس" (Atlas.ti)، وهو برمجية خاصة بتحليل البيانات النوعية.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على مجموعة متنوعة من البحوث والمقالات العلمية التي تتحدث عن التحجر اللغوي، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة "**التحجر اللغوي في الأداء الكتابي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة المحمدية مالانج**[١٤]". وقد هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف الأخطاء الإملائية المتحجّرة، والأخطاء الصرفية المتحجّرة، والأخطاء التركيبية النحوية المتحجّرة، والوقوف على أسباب التحجّر اللغوي، والوقاية منه، وعلاجه في الأداء الكتابي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة المحمدية بمالانج. وقد أورد الباحث عدة أسباب تؤدي إلى حدوث التحجر الكتابي غير ما ذكره إبراهيم العصيلي، وسلينكر، واللغويون الآخرون، وهي خصائص اللغة العربية نفسها، ومشكلات تعلّمها. وقد استخدم هذا البحث المدخل الكيفي عبر توظيف المنهج الوصفي، وقد استخدم الوثائق، والمقابلات، والاستبانة، أدوات لجمع البيانات. وقد ذكر الباحث النتائج أن أهم النتائج التي توصل إليها هي أن حدوث التحجّر اللغوي يبدأ بالأخطاء السمعية الصوتية، ثم يؤثر على النطق، ثم يتطور إلى الأخطاء الكتابية المتكرّرة. وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسة السابقة ما يتعلق بالنظريات المستخدمة فيها، ومنهج الدراسة المستخدم.

دراسة "**التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**[١٥]". وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان تعريف التحجر اللغوي بوصفه سمة من سمات اللغة المرحلية، وأظهرت أنواع

---

[١٤] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص٩٠-١٩٦.

[١٥] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤١-٣٤٨.

التحجر اللغوي، ودرجاته، ومستوياته؛ وهي التحجر الجزئي، والتحجر الشامل، والتحجر المرحلي، والتحجر النهائي، والتحجر المبكر، والتحجر المتأخر، كما عرضت الصيغ الصرفية، والأنماط والتراكيب النحوية المتحجرة في لغة متعلمي العربية؛ وهي في استعمال الألف واللام، واستعمال الإضافة، والتعدي واللزوم، واستعمال حروف الجر، والتذكير والتأنيث، والمطابقة، والزيادة والحذف، والأزمنة، والصيغ، ومدى إحساس متعلمي العربية بتحجر لغتهم المرحلية، وإدراكهم لهذه المشكلة، وذكر أهم أسبابها لدى متعلمي العربية، وقد استخدم الباحث استبانة الطلبة أداة لجمع البيانات، واقترح عدة أساليب للوقاية منها قبل حدوثها لدى متعلمي العربية؛ صنفها إلى نوعين، هما الوسائل المبكرة للوقاية من التحجر، والوسائل المتأخرة للوقاية منه، كما اقترح أيضا الأساليب الممكنة لمعالجة التحجر اللغوي بعد حدوثه لدى متعلمي العربية.

دراسة "**تحليل ظاهرة تحجر اللغة البينية في أداء الكتابة لدى الطلبة في إندونيسيا**[16]". وقد هدفت هذه الدراسة إلى توفير المعلومات التي تتعلق بتحجر اللغات المرحلية في أداء كتابة الطلبة لبرنامج دراسة تعليم اللغة الإنجليزية، المعروف باسم (IAIN Jurai Siwo Metro) ومن وهو بحث نوعي يستخدم الملاحظة، والوثائق، والمقابلة أدوات رئيسية لجمع البيانات. وقد أكد الباحث أن ظاهرة تحجر اللغة المرحلية في أداء الكتابة لدى الطلبة ينتج من أنّ كفاءة الطلبة في اللغة الإنجليزية منخفضة. ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها تلك الدراسة؛ قلة المعارف النحوية والصرفية لدى الطلبة، وتأثير اللغة الأم في أداء كتابة اللغة الإنجليزية، وصعوبة استكشاف الأفكار في كتاباتهم. أما من ناحية علاجها، فقد ذكر البحث أنه من الضروري للمعلم أن يوجه الملاحظات المنتظمة للطلاب في واجباتهم، وأن يعالج الأخطاء المتكررة في كتابتهم، وأن يستخدم أسلوب التعلُّم المستقل في تدريس الكتابة، وهو أسلوب من شأنه أن يجذب الطلبة ليكونوا متعلمين نشطين. ولذلك، فقد استفادت الدراسة الحالية من هذا البحث فيما يتعلق بعوامل التحجر النفسية لدى الطلبة أثناء تعلم اللغة العربية في ماليزيا.

[16] Nurul Aini, Muhammad Khoirul Mufid, and Eny Maulita Purnama Sari, "An Analysis on IL Fossilization Phenomenon in Students Writing Performance," *Journal of English Education and Development* 3, no 2 (2020): 114-115.

دراسة "**تحليل عملية التحجر لمفردات اللغة الثانية من منظور دراسة Memetics**[١٧]".

وقد تمثلت عينة هذا البحث من مجموعة من الطلبة الصينيين؛ وهدفت إلى مساعدة أولئك الطلبة على معرفة أسباب تحجر المفردات البتروكيماوية، وتحجر عملياتها، وذلك بشكل أكثر وضوحًا، حتى يمكنهم أن يحققوا إجراءات وقائية أفضل، ومن ثم يحسنوا كفاءة التعلم. وقد اكتشف الباحث في تلك الدراسة مراحل تطوير القدرة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية من المستوى المتوسط والكبير إلى حد معين، إلى ان تصل إلى البطء أو الركود، كما اكتشف ظهور هضبة تعلم المفردات (التحجر المعجمي) لديهم. وقد ركز ذلك البحث على اللغة الإنجليزية الشفوية في التخصصات الإنجليزية المتنوعة باستخدام دراسة "الميم" (Memetics). وإضافة إلى ذلك، بيّن الباحث العوامل الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى التحجر المعجمي لدى الطلبة الصينيين، مع الوقوف على عمليات ذلك التحجر. كما اقترح إستراتيجيتين لمنع التحجر المعجمي واقعيًّا، وهما: إعادة بناء المفاهيم المعرفية في تعلم مفردات اللغة الثانية، والاستفادة الكاملة من المجال الدلالي لتقليص تحجر مفردات اللغة الثانية لدى الطلبة. وبالتالي، فإن هذا البحث قد ساعد الدراسة الحالية فيما يتعلق بالوقوف على طبيعة العلاقة بين المفاهيم المعرفية، وأسباب التحجر اللغوي.

دراسة "**التحجر في استخدام المبني للمعلوم والمبني للمجهول للأفعال المضارعة لدى طلاب الماجستير العراقيين**[١٨]". وقد هدف هذا البحث إلى معرفة العوامل التي أسهمت في مشكلة الطلبة العراقيين في تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية. قام هذا البحث بناءً على نظريات سيلينكر في تحليل الأخطاء، لتحديد عوامل التحجر لدى الطلبة، ونظريات شاروود (Sharwood)عن إزالة التحجر (Defossilization). وفي نهاية البحث، أظهرت النتائج أن أسباب حدوث ظاهرة التحجر قلة المحادثة والتواصل خارج الفصول الدراسية، وتأثير لغتهم الأم، وفي سياق البحث عن حلول، أورد الباحث مقاربة شاروود سميث (١٩٨١) اللغوية النفسية (Psycholinguistic approach) التي تحدثت عن "رفع الوعي" وذلك لأن نضج الطلبة عقليًّا من شأنه أن يقوي لديهم تخزين المعلومات حول اللغة المستهدفة على التوالي. وبناءً على

[17] Huan Gao, "Analysis of Fossilization Process of the Second Language Vocabulary from the Perspective of Memetics," Theory and Practice in Language Studies 10, no 10 (2020): 1326-1327.
[18] Abbas et al., "Fossilized Use of Active and Passive Simple Present," 17.

ذلك، أصبح هذا البحث مصدرًا مهمًّا للدراسة الحالية فيما يتعلق بطرق التخلص من التحجر في المستقبل.

دراسة "**إصلاح تدريس اللغة الإنجليزية في الكليات الجامعية المحلية بناء على التحجر البيني اللغوي**[١٩]". وقد هدفت هذه المقالة إلى التحقيق في كيفية مساعدة الطلبة في الكليات الجامعية المحلية على التغلب على الصعوبات والجمود في تعلم اللغة الإنجليزية، وطرق الحد من ظاهرة التحجر اللغوي في تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك كيفية تحسين كفاءة تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة في الصين. ومن أهم ما ذُكر في هذه المقالة أنها وضحت الخصائص، والتصنيف، والأسباب الأساسية للظواهر اللغوية المتعلقة بمجال البتروكيماويات في اللغة البينية، كما اقترحت الدراسة المقاييس الرئيسية لإصلاح تدريس اللغة الإنجليزية في الكليات الجامعية المحلية من منظور نظرية تحجر اللغات البينية. وقد أظهرت النتائج وجود أربع مشاكل رئيسية في تدريس اللغة الإنجليزية في الكليات الجامعية المحلية؛ أولها، عدم وجود بيئة لغوية مناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية. ثانيها، تُعد فلسفة التدريس متخلفة نسبيًّا، وخاصةً أن عملية التعليم تسير في اتجاه واحد فقط. ثالثها، عدم وجود انسجام بين المعلمين والطلبة، وخاصةً أن المعلمين يحتاجون إلى تحسين جودة التعليم. رابعها، وُجد أن قدرة الطلبة على التعلم الذاتي ضعيفة، وتبين أن التعليم الموجه للاختبار كان هو الأسلوب الشائع. وقد أشار الباحث إلى نتيجة أخرى عن المقاييس الرئيسية اللازمة لإصلاح تدريس اللغة الإنجليزية في الكليات الجامعية المحلية، وهي: ضرورة تطوير بيئة تعلم لغة جديدة، وتقوية إستراتيجية التعلم في عملية التدريس، وضرروة وجود فلسفة تدريس مبتكرة، وطرق تدريس إبداعية، وكذلك ضرورة اختيار مواد التدريس عالية الجودة، وتحسين كفاءة فريق المعلمين. ولهذا، أصبحت هذه المقالة من المصادر المهمة للدراسة الحالية، فيما يتعلق بعوامل التحجر، وعلاجها.

دراسة "**تحجر اللغة البينية والآثار التربوية على تدريس اللغة الإنجليزية التجارية**[٢٠]". هدفت هذه الدراسة إلى تحسين قدرة الطلبة على تعلم اللغة الإنجليزية التجارية، مع استكشاف وتحليل طبيعة العوامل المسببة للتحجر، إضافة إلى الإشارة إلى الآثار والإستراتيجيات المحتملة

[19] Yang, and Xu, "English Teaching Reform," 313.

[20] Yuanyuan Chen, "Fossilization of Interlanguage and Pedagogical Implications for Business English Teaching," *International Journal of Science* 5, no 11 (2018): 103-105.

لتعليم اللغة الإنجليزية التجارية، وتعلمها. وقد شرح الباحث بعض النقاط المهمة شرحًا واضحًا، وكان منها تعريف اللغة البينية، وتعريف التحجر، وسمات التحجر. ومن النتائج المشار إليها والتي تتعلق بعوامل التحجر؛ طبيعة أسلوب النقل من اللغة الأم، والعوامل الثقافية، والعوامل العاطفية، وقلة روح تقبل الثقافات الأخرى، وطبيعة أسلوب التعلم. أما النتائج التي تتعلق بالآثار التربوية اللازم توفرها في عملية تدريس اللغة الإنجليزية التجارية، فكان منها: ضرورة تجنب الانتقال السلبي للغة الأم، وضرورة تعزيز وعي المتعلمين بالأخطاء المعجمية المتحجرة، وضرورة تقوية مستوى تحفيز الطلبة. وهي مجالات تناولتها الدراسة الحالية بشيء من التوسع.

دراسة "**مراحل التحجر لدى المتعلمين المتقدمين ومستخدمي اللغة الإنجليزية: دراسة تشخيصية طولية**[٢١]". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التمييز بين مراحل التحجر لدى المتعلمين المتقدمين، ومستخدمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أولى. وقد ذكرت الباحثة أنها قامت بإجراء دراسة استطلاعية، وكانت تهدف إلى اختبار أدوات البحث، وتسجيل الميول الملحوظة التي تشهد على تحجر الطلبة بشكل بارز. وقد اختارت الباحثة ثمانية وخمسين طالبًا من طلاب السنة الخامسة في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة سيليزيا في كاتوفيتشي، في بولندا. وحصلت الباحثة على كثير من النتائج، ومنها: تبين أن غالبية العينات راضية عن التقدم اللغوي والإنجاز المتحقق في النحو والاستماع والقراءة، وعلى جانب آخر تبين وجود فشل في الإنجاز في تعلم اللغة فيما يتعلق بجوانب النطق واستخدام المفردات. وإضافة إلى ذلك، تبين أن الدارسين لا يدركون حقيقة أن لغتهم يمكن أن تكون متحجرة. ومن النتائج الأخرى، تم تصنيف ما يسمى بالأعراض الشفوية والمكتوبة للتحجر. وفي هذا السياق، فقد اقترحت الباحثة في الدراسة الحالية ضرورة التعمق في دراسة مستوى التحجر لكل عنصر من العناصر اللغوية، مثل المستويات النحوية، والصرفية، والمعجمية على وجه الحصر.

وبعد استطلاع تلك الدراسات السابقة، تلاحظ الباحثة أن هناك دراستين فقط عن التحجر اللغوي في اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبقية الدراسات تدور في فلك تعلُّم اللغة الإنجليزية. وجدير بالذكر هنا أن الدراسة الحالية تختلف عن هاتين الدراستين من حيث تركيز

[21] Marzena S. Wysocka, "Stages of Fossilization in Advanced Learners and User of English: A Longitudinal Diagnostic" (PhD diss., University of Silesia, 2007), 280-281.

الدراسة الحالية على ضرورة الحصول على وجهات نظر الطلبة أنفسهم تجاه التحجر النحوي، وكشف مدى وعيهم بهذه الظاهرة، بينما اكتفت الدراستان السابقتان بالبيانات الواردة من المعلمين والإداريين، وهو ما ترى الباحثة أنه –حتمًا– لا يعطي صورة واقعية لهذه الظاهرة اللغوية التي يمر بها الطلبة أثناء تعلمهم. وستقدم هذه الدراسة عدة اقتراحات حول الحلول المناسبة لهذه الظاهرة.

مصطلحات البحث

تأتي مصطلحات البحث على النحو التالي:

١. الأخطاء النحوية

ذكر البصيص أن الأخطاء النحوية هي "كل ما يخالف القواعد النحوية إعرابًا، أو صياغةً، أو تركيبًا؛ فالنحو وسيلة الصحة اللغوية"[٢٢].

٢. الأخطاء المتحجرة

ذهب العصيلي إلى أن الأخطاء المتحجرة هي "الأخطاء الذي لا يسلم منها إلا النزر اليسير من الطلبة، وهي الأخطاء التي يقع فيها الطالب الواحد مرات عدة، ولا يتطور نحو الصحة إلا بمعالجة خاصة؛ حتى يبدو للباحث أو المعلم أن الطالب لن يؤدي المهمة اللغوية بصورة صحيحة أبدًا"[٢٣].

---

[٢٢] حاتم البصيص، "دليل إرشادي لمعالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث العلمية" (دمشق: كلية التربية، جامعة البعث، ٢٠٢١)، ص٣.

[٢٣] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص ٣١٠.

الفصل الثاني
الإطار النظري للبحث

تمهيد

جاء هذا الفصل في ثلاثة مباحث، تتعلق بالدراسات السابقة، ويأتي في أولها تناوُل مفهوم الأخطاء، من خلال تعريف الأخطاء، وأنواعها، وبيان الفرق بين الأخطاء، والغلط، والأخطاء الشائعة، ثم تُعرض قائمة بالأخطاء النحوية الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين، ويليها مفهوم اللغة المرحلية، وطبيعتها، وذلك من خلال التركيز على الإطار النظري المتعلق بمفهوم التحجر النحوي، وطبيعته، وذلك في المبحث الأخير، الذي يتناول كذلك نقاشًا عن مستويات وأنواع أسباب حدوث التحجر النحوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية

تعريف الأخطاء اللغوية وأنواعها

عرَّفت صفاء الأخطاء اللغوية في دراستها بأنها "استخدام ألفاظ أو تراكيب معينة في غير ما وضعت له، إملاءً، أو إعرابًا، أو استعمالًا خاطئًا"[١] أو بعبارة أخرى، هي الخلاف والخروج عن القواعد اللغوية. وتنقسم الأخطاء اللغوية إلى أربعة أنواع، منها الأخطاء اللغوية الإملائية، والأخطاء اللغوية النحوية، والأخطاء اللغوية الصرفية، وأخيرًا، الأخطاء اللغوية التركيبية[٢]. وقد أضاف البصيص في دراسته نوعًا آخر، وهو الأخطاء الواقعة في دلالة الألفاظ[٣]. حيث بيَّن في تعريف الأخطاء النحوية أنها "كل ما يخالف القواعد النحوية إعرابًا، أو صياغة، أو تركيبًا؛ فالنحو وسيلة الصحة اللغوية"[٤].

---

[١] صفاء عبد العزيز محمد سلطان، "الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة؛ تشخيصها، ومقترحات علاجها"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ٣، العدد ١ (يناير ٢٠٠٩): ص١٥.

[٢] سلطان، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٧-١٢.

[٣] البصيص، "دليل إرشادي لمعالجة الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٢.

[٤] البصيص، "دليل إرشادي لمعالجة الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٣.

الفرق بين الأخطاء، والغلط، والأخطاء الشائعة

قام عبد الله، واستقامة، وشيفوجي، بتوضيح الفرق بين مصطلحات الأخطاء اللغوية، وهي الخطأ، والغلط، والأخطاء الشائعة. حيث بينوا في دراستهم أن الخطأ يحدث عندما يخالف طالبٌ ما قواعد اللغة، فيستخدمها بشكل غير صحيح؛ وهذا ليس ناتجًا عن عدم إتقان اللغة الهدف. بينما يحدث الغلط عندما لا يستخدم طالبٌ ما قواعد اللغة بسبب عدم معرفته بها[٥]. ولهذا ومن أجل تحقيق الوضوح، فإن هذان النوعان يتعلقان بالكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة. وقد ذهب العصيلي إلى أن شيوع الأخطاء متعلق بتكرار الأخطاء لدى الطلبة بشكل ملموس، في مستوى معين، فحينما يحدث أن يقع الطالب في أخطاء بعينها بمعدل ست مرات أو أكثر فهو ما يطلق عليه "الأخطاء الشائعة"، وقد تتطور تلك الظاهرة في مراحل تالية من دراسة الطلبة، أو تزول.[٦]. وقد أيد البصيص العصيلي في ذلك الطرح وأضاف أن نسبة تكرار الأخطاء اللغوية هي حوالي ٢٥٪ أو أكثر في كتابة الطلبة[٧].

الأخطاء النحوية الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين

إن دراسات عديدة قد أجريت حول تحليل الأخطاء اللغوية العربية النحوية الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين، وهي القضية التي يتناولها هذا البحث الحالي. ومن تلك الدراسات المشابهة مقال بقلم الدكتور حاتم حسين البصيص في عام ٢٠٢٠، حيث هدف إلى تحديد أنواع الأخطاء اللغوية في بحوث الماجستير والدكتوراة، في كلية التربية بجامعة البعث في سوريا، وسعى إلى تعريف نسبة شيوع الأخطاء اللغوية، وتحديد أكثرها شيوعًا، مستخدمًا المنهج الوصفي، ومتبنيًا أسلوب تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء اللغوية الأكثر تكرارًا وشيوعًا هي الأخطاء النحوية، وكان عدد الأخطاء النحوية الشائعة في بحوث الماجستير والدكتوراة هو أحد عشر خطأً، وهي أخطاء من قبيل فتح همزة (إنّ) أو كسرها، وأخطاء كتابة الأعداد التي تخالف تمييزها أو توافقه، ورفع اسم (إنّ) أو إحدى أخواتها، وإقحام الواو مع الاسم الموصول

---

[٥] عبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص٢٥٧.

[٦] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣١٠.

[٧] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٦١.

في غير موضع العطف، وتقديم ما حقه التأخير دون مسوغ بين التوكيد والمؤكد، واستعمال (أو) بمعنى (أم) بعد همزة التسوية، أو ما في معناها، مثل كلمة (سواء)، وعدم اقتران جواب (أمّا) الشرطية بالفاء، واستعمال كاف التشبيه في غير موضعها، ومراد التشبيه، وأخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث في الأسماء والأفعال، وأخطاء تعدية الأفعال وما يشتق منها، بحروف الجر، وأخيرًا، استعمال حروف الجر مع الأفعال المتعدية، وما يشتق منها[٨].

وأما دراسة عبد الله، واستقامة، وشيفوجي، في عام ٢٠٢١، فقد هدفت إلى كشف شكل الأخطاء النحوية الموجودة في اقتراح أطروحة الماجستير في الجامعة الإسلامية الحكومية "جمبير" في إندونيسيا، ثم تقييمها، وتصويبها بالمنهج الكيفي اللغوي التطبيقي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة أشكال للأخطاء النحوية الشائعة، وهي أخطاء في استخدام الإضافة، وأخطاء في استخدام الجملة الفعلية حين لا يطابق الفعل المضارع فاعله، وأخطاء استخدام النعت والمنعوت عندما لا يتطابقان، وأخيرًا، استخدام الضمير غير المناسب للفعل في حال التذكير والتأنيث، وحال العدد في المبتدأ والخبر، والاسم الموصول[٩].

وأجرى إلياس، وسيد، والطبراني، في عام ٢٠٢١ دراسة في بعض الجامعات الإندونيسية على عينة من طلبة الدراسات العليا الذين يُعلِّمون اللغة العربية ويكتبون بحوثهم بها. وقد هدفت هذه الدراسة إلى مراقبة الأخطاء والمشكلات الكتابية اللغوية والفنية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائجها أن هناك ستة وعشرين مبحثًا نحويًّا شائعًا في رسائل طلبة الماجستير والدكتوراة، وهي: العدد، وفتح همزة إن وكسرها، وإعراب المثنى وجمع المذكر السالم، وخبر الأفعال الناسخة، وإعراب الفعل المعتل، والإضافة، واسم الأفعال الناسخة، واسم الحروف الناسخة، والمفاعيل، وإعراب الأفعال الخمسة، وحروف الجر، وخبر الحروف الناسخة، والاستثناء، والاسم المعطوف، والتمييز، والنعت، والضمائر، وتاء التأنيث مع الفعل، وعمل المشتقات، والتوكيد المعنوي، والحال، ونائب الفاعل، والأسماء الموصولة، واسم الإشارة، ودخول "ال" على غير، و(ال) التي للتعريف[١٠].

---

[٨] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٨٠-٨١.

[٩] عبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص٢٦٠-٢٦٧.

[١٠] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠-٣١.

قام العصيلي في عام ٢٠٠٥ بإجراء دراسة على متعلمي اللغة العربية المتقدمين الذين يدرسونها بصفتها لغة ثانية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وقد هدفت تلك الدراسة إلى بيان ظاهرة التحجر اللغوي، وذلك عن طريق تحديد الأخطاء الشائعة في كتابة طلبة المستوى المتقدم، ثم قام بمقارنتها بالأخطاء المتحجرة لدى عينة الدراسة. وقد ذهب العصيلي إلى أن الأخطاء الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين المتفوقين هي الأخطاء المتحجرة. وقد بيَّن أنَّ الأخطاء النحوية الشائعة الموجودة في كتابة الطلبة المتقدمين المتفوقين تُصنف في ست مجموعات، وهي: استعمال أداة التعريف (ال) في جمع أنواع مواضع استخدام أداة التعريف، مثل: الجنسية، والعهدية، والموصولة، والزائدة، والإضافة في إدخال (ال) على المضاف، واستعمال حرف الجر عند إثباتها وحذفها، واستعمال حرف جر في مكان حرف جر آخر بلا مسوغ، والتذكير والتأنيث في إسناد الفعل إلى الفاعل، واستخدام اسم الإشارة، والضمير، والمبتدأ والخبر، والمطابقة في التذكير والتأنيث بين النعت والمنعوت، وبين المبتدأ وخبره، وبين الفعل وفاعله في الإسناد، وبين الصلة والموصول، وبين الضمير ومرجعه، وبين اسم الإشارة والمشار إليه، وفي التعريف والتنكير بين النعت ومنعوته، وبين المعطوف والمعطوف عليه، وفي استخدام العدد (الإفراد، والتثنية، والجمع) بين عناصر لغوية متنوعة، مثل الإسناد، والضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وبين الفعل والفاعل، وفي الشخص (التكلم، والخطاب، والغيبة)، بين الضمائر بأنواعها، البارزة والمستترة، واسم الإشارة، والاسم الموصول، وإسناد الأفعال، ومسألة الزيادة والحذف غير المقبولة في الضمائر والموصولات، وياء النسب. وإضافة إلى ذلك، ذكر أن هناك مجموعتين من الأخطاء النحوية الشائعة في كتابة الطلبة المتقدمين غير المتفوقين، وهما أخطاء في الحالة الإعرابية، وأخطاء في استعمال ألفاظ العموم، مثل بعض، وكل.

وفي ضوء الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالأخطاء النحوية الشائعة العديدة لدى الطلبة المتقدمين الناطقين بغير العربية، لم تجد الباحثة تصنيفًا عميقًا وواضحًا لأشكال الأخطاء النحوية في معظم الدراسات السابقة، فكلها قد اقتصرت على تحليل الأخطاء النحوية الشائعة فقط، بينما تقوم الدراسة الحالية باستخدام قائمة للأخطاء النحوية الشائعة كمصدر رئيسي لبيان وقوع ظاهرة التحجر النحوي.

المبحث الثاني: اللغة المرحلية وعلاقتها بالتحجر اللغوي

اللغة المرحلية

هناك ثلاث مجموعات من الإنتاج اللغوي في عملية تعلم اللغة الثانية، وهي: الإنتاج من اللغة الأم، والإنتاج من اللغة المرحلية، والإنتاج من اللغة الهدف، وكل واحدة منها لها نظام لغوي مختلف[١١]. أما اللغة الأم، فهي اللغة التي اكتسبها الإنسان، وأما اللغة الهدف، فهي اللغة التي تعلمها الإنسان[١٢]، بينما اللغة المرحلية هي نظام لغوي ينتجه الطالب عند محاولته تعلم اللغة الثانية، أو عند استخدامها، بصرف النظر عن نتيجة تعلمها، وهي مسألة أيضا تتعلق بثنائية اللغة في معرفة العلاقات النحوية بين لغتين، أو العناصر اللغوية الأخرى. ولذلك، فإن نظام إنتاج اللغة المرحلية، يفرز نظامًا لغويًّا لا هو باللغة الأم، ولا هو باللغة الهدف، وإنما هي نظام متوسط (هجين) يجمع بينهما، ويوجد فقط لدى طالب يسعى في تعلم اللغة الثانية، وفي نفس الوقت لا يحقق كفاءة الناطقين بها[١٣]. وجدير بالذكر أن اللغة المرحلية (الهجينة) لا توجد عند متعلمي اللغة الثانية الكبار الناجحين في اكتسابها، لدرجة أنهم قد أصبحوا مثل الناطقين بها، حسب خلافات الأبنية الكامنة في الدماغ (The Latent Structure).

وقد أضاف سلينكر أن ٥٪ فقط من متعلمي اللغة الثانية الكبار، هم الذين ينجحون في اكتساب اللغة الثانية، ويصبحون مثل الناطقين بها، لأنهم يستطيعون أن يثيروا الأبنية اللغوية الكامنة – في الدماغ – (The Latent Language Structure) وهي تلك الأبنية التي يستخدمها الرضع في اكتساب اللغة الأم. بينما نجد أن النسق اللغوي الموجود لدى معظم متعلمي اللغة الثانية الكبار، هي الأبنية النفسية الكامنة – في الدماغ – (The Psychological Structure) والتي تستثار عند محاولة تعلم اللغة الثانية لدى المتعلمين الكبار[١٤]، وهي أيضا مسؤولة عن التحجر اللغوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية[١٥].

---

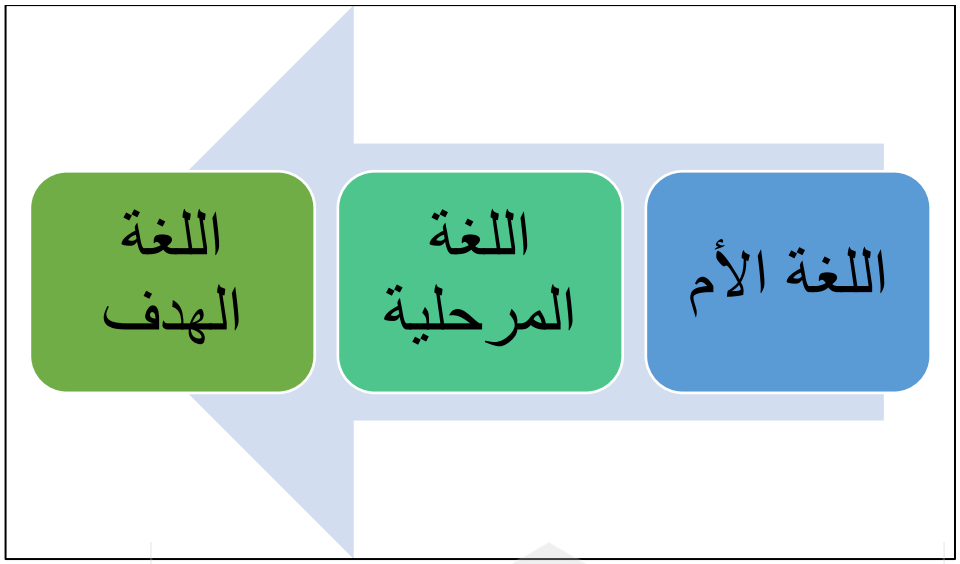
[11] Selinker, "Interlanguage," 210.

[12] George Yule, *The Study of Language*, 4th ed. (New York: Cambridge University Press, 2010), 170&186.

[13] Selinker, "Interlanguage," 211, 214.

[14] Selinker, "Interlanguage," 211-212.

[١٥] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣١٧.



الشكل ١ : النظام اللغوي الثلاثي

العلاقة بين اللغة المرحلية والتحجر اللغوي

هناك ظاهرة لغوية في اللغة المرحلية تحدث لدى الغالبية العظمى من الطلبة في عملية دراسة اللغة الثانية، وذلك قبل أن يصلوا إلى نفس مستوى كفاءة الناطقين بها، وتُسمى بالتحجر اللغوي، وستتناوله الباحثة بالتفصيل في المبحث التالي. وقد أضاف نمسر[١٦] أن التحجر اللغوي يحدث مع إثبات نظام اللغة المرحلية في مستوى معين من مستويات تعلم اللغة الهدف. وإن دراسة التحجر اللغوي قد اعتمدت على اللغة المرحلية لأنها المنهج الأساسي لهذه الظاهرة اللغوية[١٧].

المبحث الثالث: التحجر النحوي

إن دراسات التحجر اللغوي تتعلق بتحليل الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة المتقدمين، حيث إن الأخطاء الشائعة لديهم هي الأخطاء المتحجرة[١٨]، وكما أكد البصيص، فإن الأخطاء

---

[16] William Nemser, "Hungarian Phonetics Experiments," *American Council of Learned Societies Research and Studies in Uralic and Altaic Languages*, Project 32 (1961).

[١٧] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣١٢.

[١٨] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٠٩&٣٤٤.

الشائعة والمتكررة لدى كتابة طلبة الدراسات العليا، إنما تدل على التحجر اللغوي[١٩]، وتؤدي إلى تثبيت دعائم اللغة[٢٠]، فلا يجوز لهم أن يخطئوا في القواعد الأساسية بعد فترة طويلة من التدريب وتعلُّم اللغة العربية[٢١].

تعريف التحجر اللغوي

ثمة ثلاثة إصدارات لتعريف ظاهرة التحجر عند سلينكر، خلال مراحل تطور بحثه؛ وجدير بالذكر أنه أول اللغويين الذين عرفوا ظاهرة التحجر. قدم سلينكر أول تعريف للتحجر في العام ١٩٧٢ حيث عرفه بأنه يحدث حينما تركد بعض عناصر أو نظام اللغة الأم في نظام اللغة المرحلية. ثم أضاف سلينكر في العام ١٩٧٨ أن هذا الركود في اللغة المرحلية لدى متعلمي اللغة الثانية، يحدث قبل اكتمال عملية اكتسابها مثل الناطقين بها. وفي العام ١٩٩٦، صرح سلينكر بأن المسؤول عن نشوء هذه الظاهرة هي آلية نفسية (Psychological Mechanism) تظهر في اللغة المرحلية، ويصعب إزالتها على الرغم من قضاء المتعلم عدة سنوات في عملية تعلُّم اللغة الهدف؛ وهي ظاهرة لغوية من شأنها أن تستمر مع مرور الوقت[٢٢].

من منظور سلينكر[٢٣] عن التحجر اللغوي، نرى أنه عملية كامنة في الدماغ، وأنها قد تحدث لدى معظم متعلمي اللغة الأجنبية في سياق العبارة الصحيحة؛ وذلك عندما يصل متعلمو اللغة إلى مستوى عالٍ من الكفاية اللغوية. وتحدث في سياق العبارة الخاطئة؛ حينما لا يتمكن المستوى العقلي المعرفي للطلبة من التكيف مع صيغ اللغة الهدف في اللغة المرحلية[٢٤].

---

[١٩] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة،" ص٩١.

[٢٠] مصطفى عدنان العيثاوي، "الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية–دراسة تطبيقية"، **مجلة مداد الآداب**، الجامعة العراقية، كلية الآداب، ٢٠١٩: ص١١١.

[٢١] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٢٥.

[22] Yiran Jiang, "A Study on the Fossilization of Oral English and English Writing in Second Language Acquisition," in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)*, 2023, pp. 386.

[23] Selinker, "Interlanguage," 212.

[24] Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1985), 48.

وقد أفاض دوجلاس براون[٢٥] H.Douglas Brown في بيان تعريف التحجر، حيث اختلف عن رأي سلينكر وإليس، فقد رأى أن ظاهرة التحجر هي ظاهرة اللغة المرحلية، وليس من المستحيل تجنبها والتغلب عليها، وذلك عن طريق تقديم الملاحظات والتعليقات إلى المتعلم، مع ضرورة تشجيع المتعلم على الاستمرار في تعلم قواعد وصيغ اللغة الهدف، وإعادة المحاولات في تصويب أخطائه، وتطوير لغته المرحلية.

واستخلص العصيلي تعريفًا شاملًا للتحجر اللغوي، حيث عرفه بأنه "توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، وذلك في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة؛ توقفًا جزئيًّا أو كليًّا، مؤقتًا أو نهائيًّا"[٢٦].

وبناء على مجمل ما سلف، فإنه يمكن القول بأن التحجر هو عملية لغوية تؤثر على النمو اللغوي تأثيرًا سلبيًّا، إما في الصيغ الصحيحة، أو الصيغ الخاطئة للغة الهدف، وتؤدي إلى الفشل في اكتساب اللغة الثانية قبل اكتمالها.

طبيعة التحجر اللغوي

ثمة مصطلحات عديدة مستخدمة لدى الباحثين اللغويين في دراساتهم لوصف العلاقة بين تحليل الأخطاء، ومفاهيم لغوية نفسية عدا مصطلح التحجر[٢٧]، وكلها تهتم بأداء اللغة المرحلية (Interlanguage performance)[٢٨]، مثل الأخطاء المستمرة المستعصية (Resistant/Persistent Errors)، وتصويب الأخطاء (Error Correction)، ومقاومة الأخطاء (Error Resistance)، والتغذية الراجعة التصويبية (Corrective Feedback)، والدليل الإيجابي (Positive Evidence)، والدليل السلبي (Negative Evidence). وبالتالي، فإن مصطلح تحديد الثنائية اللغوية (Bilingual Identification) الذي يتعلق بالنقل من نظام اللغة الأم إلى اللغة الهدف ويستمر فيه فترة طويلة

---

[25] H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th ed. (New York: Pearson Education, 2007), 270.

[٢٦] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٠٧.

[٢٧] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص١٣-١٧-١٨.

[28] Selinker, "Interlanguage," 215.

حتى تبقى الأخطاء اللغوية في اعتقاد المتعلم ثم تتحجر[٢٩]. وهناك أيضا النظام المتوسط (Intermediate System) الذي يتعلق بانحراف كفاية المتعلم في اللغة المرحلية ومن ثم التوقف عن النمو[٣٠].

ركز سلينكر على إبراز طبيعة التحجر اللغوي وأنه عملية كامنة في الدماغ، تعمل على إنتاج اللغة المرحلية لدى الكبار، حيث إن النظام المتحجر يميل إلى البقاء في آلية التحجر الموجودة في الأبنية النفسية الكامنة (The Latent Psychological Structure) كالأداء المحتمل (Potential Performance)، وإعادة الظهور (reemerging) في الأداء الإنتاجي (Productive Performance) وإعادة الظهور المنتظم (regular reappearance) للغة المرحلية. وكل هذه الخصائص هي نتيجة خمس عمليات تنتمي إلى علم اللغة النفسي المركزي (Five Central Psycholinguistics Processes) وهي من أسباب حدوث التحجر اللغوي، ويتحقق حدوث التحجر الكامل في كفاءة اللغة المرحلية لدى المتعلم عندما تجتمع لديه كل هذه العمليات الخمس[٣١].

تناول دوجلاس براون طبيعة التحجر اللغوي من زاوية اجتماعية وثقافية، فذكر أنه يتعلق بنظرة لغوية اجتماعية (Sociolinguistic Explanation) واعتمد على نظرية التطبع الثقافي (Acculturation Theory) أو التثاقف[٣٢].أما تشين فقد تناول في دراسته طبيعة التحجر من خلال حالة إنتاج اللغة المرحلية، مثل تكرار التحجر (Repetitiveness of fossilization)، واستمرار التحجر (Permanency of fossilization)، وثبات التحجر (Persistency of fossilization) وطلاقة التحجر (Fluency of fossilization)[33] .

---

[29] Uriel Weinreich, *Language in Contact* (New York: Publication of the Linguistic Circle of New York, 1953), No. 1, Introduction.

[30] William Nemser, "Hungarian Phonetics Experiments," *American Council of Learned Societies Research and Studies in Uralic and Altaic Languages*, Project 32 (1961).

[31] Selinker, “Interlanguage,” 215.

[32] H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd ed. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994), 181; H. Douglas Brown, "The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition," *TESOL Quarterly* 14 (1980): 157-164.

[33] Chen, “Fossilization of Interlanguage,” 104.

أنواع التحجر اللغوي

استخلص العصيلي –عالم اللغويات العربية– في دراسته[٣٤] وجود تقسيمات متنوعة للتحجر. وتندرج تلك التقسيمات تحت قسمين رئيسين؛ القسم الأول يقسم التحجر إلى تحجر جزئي، وتحجر شامل، والقسم الثاني يقسم التحجر إلى تحجر مرحلي، وتحجر نهائي.

يحدث التحجر الجزئي حينما يتوقف نمو نمط أو بعض الأنماط اللغوية لدى المتعلم في مستوى لغوي معين؛ مثل عدم المطابقة بين النعت والمنعوت في التعريف والتنكير، وإدخال (ال) على المضاف، ونحو ذلك. وأما التحجر الشامل، فيحدث حينما يتوقف نمو معظم أنماط اللغة لدى المتعلم في معظم المستويات اللغوية الأربعة كاملةً؛ مثلما يتحجر الطلبة في معظم الأنماط الصوتية، والصرفية، والنحوية.

أما التحجر المرحلي، أو التحجر المؤقت، فيحدث حينما يتوقف نمو نمط لغوي في مرحلة معينة من مراحل دراسة اللغة لدى المتعلم، ثم يتحسن هذا الخلل في مرحلة تالية؛ كأنْ يُدخل المتعلم (ال) على المضاف لوقت طويل، ثم تحدث عملية التصويب لدى المتعلم، فيدرك خطأه، ويبدأ عملية الإصلاح، فيزول عنه هذا التحجر. وأما التحجر النهائي، فيحدث عند استمرار الأخطاء في المستويات الدراسية اللاحقة، ولا تحدث عملية التحسن فيها، وهو ما يدل على توقف عملية النمو اللغوي لدى متعلم اللغة.

أسباب التحجر اللغوي

تنقسم عوامل التحجر إلى قسمين، هما العوامل الداخلية، والعوامل الخارجية[٣٥]. ومن الدراسات الثرية في هذا المجال ما قدمه سلينكر بعنوان اللغة المرحلية (Interlanguage) حيث تناول الأسباب الرئيسية للتحجر من ناحية خمس عمليات مركزية (Five Central Processes)[٣٦] وهي النقل من اللغة الأم؛ حيث ينقل متعلم اللغة الأجنبية قواعد وأنظمة اللغة الأم ليطبقها على اللغة

---

[٣٤] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣١٣.

[35] Gao, "Analysis of Fossilization Process," 1326.

[36] Selinker, "Interlanguage," 215.

الهدف[٣٧]، وانتقال أثر التدريب في اللغة الثانية، وإستراتيجيات التعلم في اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل باللغة الثانية، والمبالغة في التعميم؛ وخاصةً في تعميم القواعد النحوية للغة الهدف في كتابة المتعلمين[٣٨]. واندماج هذه العمليات معًا ينتج ما يُسمى بكفاءة اللغة المرحلية المتحجرة بالكامل [٣٩]. علاوة على ذلك، ذكر هوان جاو (Huan Gao) في دراسته عن نظرية "آلية اكتساب اللغة"، ذكر أن "الأبنية اللغوية الكامنة" تُعد أيضا من العوامل الداخلية للتحجر؛ وهذه آلية داخلية تتطور أثناء اكتساب اللغة، غير أن هذه الآلية تزول بشكل طبيعي عند البلوغ كما اعتقد المنظرون[٤٠]. ومن اللافت للنظر أن هناك عوامل تسهم في الوقاية من التحجر اللغوي، ويُرجح أن غيابها يُعد كذلك من أسباب حدوث التحجر اللغوي[٤١].

وقدم العصيلي دراسة تحت عنوان "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها" تناول فيها أسباب التحجر الكتابي من أربعة جوانب مختلفة، وهي النفسية، والتعليمية، والاجتماعية، واللغوية[٤٢].

ومن الجدير بالذكر أن ثمة **جوانب نفسية** تسهم في أسباب حدوث التحجر اللغوي من خلال التصور، والاعتقاد، والدوافع، والشعور، لدى المتعلم. أولًا من ناحية تصور المتعلم، أشار سلينكر في دراسته أن التحجر قد يبدأ عندما ينصب اهتمام المتعلم على الموضوع الذهني الجديد الشاق[٤٣]. وقد بيَّن العصيلي أن متعلمي اللغة العربية يجهلون الأسباب الحقيقية لوقوعهم في هذه الأخطاء. وأضاف هدايات أن الطلبة يجهلون مشكلاتهم الحقيقية، وقدراتهم، والصعوبات التي يواجهون في تعلُّم اللغة العربية، كما يجهلون حقيقة التحجر اللغوي [٤٤]. وبيَّن هوانغ أن عدم الالتزام فيما يتعلق باهتمامات التعلُّم لدى المتعلمين من شأنه أن يفسد حماسة

---

[37] Gao, “Analysis of Fossilization Process,” 1326.
[38] Nurul Aini, et al., “An Analysis on IL Fossilization Phenomenon,” 127.
[39] Selinker, “Interlanguage,” 217.
[40] Gao, “Analysis of Fossilization Process,” 1326.
[٤١] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٦٦.
[٤٢] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٤.
[43] Selinker, “Interlanguage,” 215.
[٤٤] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٤.

المتعلمين تجاه عملية التعلم. وأوضح أن الاقتصار على التركيز على مدخلات اللغة الهدف، وإغفال ممارسة إنتاج اللغة الهدف، يُعد من أسباب حدوث التحجر اللغوي[٤٥].

وثانيًا، وفيما يتعلق باعتقاد المتعلم، ذكر العصيلي أن لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها اعتقادا خاطئا يتمثل في أنهم يظنون أن الناطقين الأصليين للغة يفهمون كلامهم بسهولة، ولكن الواقع خلاف ذلك؛ حيث إنهم نادرًا ما يتواصلون مع الناطقين باللغة العربية في المواقف الطبيعية، ولذا، فإنهم لا يدركون حقيقة هذا التواصل وطبيعته ومتطلباته. كما أن لديهم اعتقادًا خاطئًا آخر يتعلق بطبيعة اللغة العربية، وأهداف، وأساليب تعلمها، يتمثل [٤٦]؛ في اعتقادهم أن تعلم اللغة العربية يعتمد على معرفة قواعدها اعتمادًا كليًّا، ومن ثم، فإنهم ينتظرون إلى حين استكمال معرفة قواعد اللغة العربية، بل ويطلبون المزيد من القواعد إضافةً إلى المقررة عليهم في البرنامج، ظنًّا منهم أنه باستكمال تعلُّم القواعد، فإنهم سيتقنون اللغة. وفي بعض الأحيان، يعتقدون أن دروس القواعد لا تفيدهم في تعلم اللغة العربية. وقد أشار عيني وآخرون في دراستهم، أن المتعلمين غير الناطقين باللغة يعتقدون أن الكتابة العربية تحتاج إلى مهارات كثيرة، مما يثقل عليهم إنجاز مهمة الكتابة[٤٧]. ومن ثم، فإن هذا الاعتقاد يمنعهم من الاستعمال الصحيح للغة، ويصدهم عن ممارسة اللغة العربية ممارسة طبيعية واقعية، ويصرفهم عن اتباع الأساليب السليمة لاكتساب اللغة.

وثالثًا، وفيما يتعلق بدوافع المتعلم، فقد بيَّن هوان جاو أن عدم توفر الدوافع الحقيقية لتعلم اللغة الأجنبية لدى الطلبة، من شأنه أن يسهم في حدوث التحجر اللغوي[٤٨]، وكما أوضح أن عقلية المتعلمين نفسها يمكن أن تُضعف اهتمامهم بعملية تعلم اللغة الهدف، وذلك بعد الوصول إلى مستوى معين في دراستهم[٤٩]. وأوضح تشين أن العوامل الانفعالية المحفزة تنقسم إلى قسمين، وهما حافز وسيلي (Instrumental Motivation)، وحافز دمْجي (Integrative

---

[45] Qian Huang, "Probe into the Internal Mechanism of Interlanguage Fossilization," *English Language Teaching* 2, no. 2 (2009): 76.

[٤٦] وأيضا: هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٤.

[47] Nurul Aini, et al., "An Analysis on IL Fossilization Phenomenon," 126.

[48] Gao, "Analysis of Fossilization Process," 1326.

[49] Yang Shuo, "Inter-Language Fossilization and Teaching Strategies," in *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Management, and Information Technology (ICEMIT 2015)* (Page 508).

(Motivation. ومن خلال ذلك، فإن المتعلمين الذين لديهم الحافز الدمجي –الذي يدوم لفترة أطول من الحافز الوسيلي– سيكون لديهم فرصة أعلى للنجاح في عملية اكتساب اللغة الأجنبية[٥٠]. وبالتالي، فقد ذكر العصيلي أن هناك نوعًا من ضعف الرغبة لدى المتعلمين في تصويب أخطائهم بعد وقوعهم فيها[٥١]. وذكر هدايات فكرة شبيهة تتمثل في ضعف رغبة المتعلم في الحصول على تدريبات كتابية كافية للغة العربية، وأن ذلك من أسباب حدوث التحجر اللغوي[٥٢].

وأخيرًا، وفيما يتعلق بشعور المتعلم، فقد ذكر سلينكر في دراسته أن التحجر اللغوي قد يحدث عندما يقع المتعلم في حالة من القلق المطلق، أو في استرخاء شديد[٥٣]. وأشار عيني وآخرون إلى أن الطلبة يشعرون بصعوبة الكتابة فقط بناءً على اعتقادهم الخاطئ تجاهها [٥٤]. وقد بيَّن العصيلي أن متعلمي اللغة العربية الذين يواجهون ظاهرة التحجر، لا يشعرون بخطر التحجر، ولا يخافون من الوقوع فيه. وعلى صعيد آخر، يشعر بعض الطلبة أحيانًا بالخوف من عدم إتقان اللغة العربية، رغم أنهم قد بذلوا جهودهم في تعلم اللغة العربية وممارستها. وهذا الشعور يؤدي إلى الإحباط أو اليأس من إتقانها[٥٥] وأيضا يؤدي إلى اقتناع الطالب بما وصل إليه من مستواه اللغوي، ومن ثم توقفه عند هذا الحد، وعدم محاولة بذل مزيد من الجهد لتنمية لغته. وقد يحدث أحيانًا أن يكون لدى الطلبة ثقة مفرطة في الشعور بتمكنهم من العربية؛ وذلك لأنهم لا يشعرون بكثرة أخطائهم اللغوية، فيستمرون في الوقوع فيها[٥٦].

إن من يتحرَّ ظاهرة التحجر اللغوي، يجد علاقةً وثيقةً بين أسباب حدوثه من جانب، وبعض **الجوانب التعليمية** من جانب آخر، وتتمثل تلك الجوانب التعليمية في ملاحظات المعلمين، وعملية ممارسة اللغة العربية، والمصادر الصحيحة. أولًا، من ناحية ملاحظات المعلمين، بيَّن هوان جاو في دراسته تأثير ملاحظات المعلمين في حدوث التحجر، حين ذكر أنه عندما

---

[50] Chen, "Fossilization of Interlanguage," 104.

[٥١] أيضا: هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٨.

[٥٢] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٢.

[53] Selinker, "Interlanguage," 215.

[54] Nurul Aini, et al., "An Analysis on IL Fossilization Phenomenon," 126.

[٥٥] وأيضا: هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٩.

[٥٦] وأيضا: هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٤.

تكون ملاحظات المعلمين ليست واضحة ومفيدة وواعية، فإنها ستقود إلى التحجر[٥٧]. ومن وجهة نظر هدايات، ثمة بعض المحاضرين يتسامحون مع المتعلمين في التعليق على أخطائهم، فلا يقومون بتصحيح أخطائهم، وهو ما يسهم في استمرار الأخطاء اللغوية[٥٨].

وثانيًا، من ناحية ممارسة اللغة، بيَّن العصيلي[٥٩] وهدايات[٦٠] أن المتعلمين لا يقرؤون مصادر أخرى عدا قراءة النصوص المقررة عليهم في برنامج تعليم اللغة العربية، إلى جانب قلة ممارسة مهارات اللغة العربية لديهم في وقت مبكر من تعلمها، وهما سببان مباشران في حدوث التحجر اللغوي. وثالثًا، من ناحية المصادر الصحيحة، ذكر العصيلي في دراسته أن الطلبة لا يعطون الأولوية للرجوع إلى كتب القواعد، أو استشارة الأشخاص الناطقين بها، للتأكد من صحة الأنماط والتراكيب التي يستعملونها[٦١]. وقد أضاف العصيلي[٦٢] وهدايات[٦٣] أن الطلبة يتعلمون اللغة العربية في صغرهم من معلمين ناطقين بغيرها، كما أن فترات دراستهم للغة العربية تكون متقطعة. وأشار هدايات أن بعض الطلبة يحفظون كثيرًا من القواعد اللغوية، غير أنهم لا يمارسونها في الكتابة[٦٤].

ومن جهة أخرى، لا ريب في أن هناك علاقة بين أسباب التحجر اللغوي، وبعض **الجوانب الاجتماعية**، وذلك أثناء عملية التواصل، وتقديم الملاحظات من قِبل الأفراد الناطقين بها، وكذلك من خلال الاحتكاك بالثقافة العربية. أولًا، من ناحية التواصل، ذكر العصيلي[٦٥] وهدايات[٦٦] أن عملية تواصل المتعلم مع الناطقين باللغة العربية عادةً ما يكون نادرًا، وهو من أسباب حدوث التحجر اللغوي. ثانيًا، من ناحية ملاحظات الناطقين بها، ذهب العصيلي أن

---

[57] Gao, "Analysis of Fossilization Process," 1326.

[٥٨] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٤.

[٥٩] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

[٦٠] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٢.

[٦١] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

[٦٢] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٠.

[٦٣] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٢.

[٦٤] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٣.

[٦٥] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

[٦٦] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٣.

الناطقين بها غالبًا لا يصححون أخطاء الأجانب، مما يجعل المتعلمين غير الناطقين بها يشعرون بسلامة لغتهم[٦٧]. وثالثًا، من ناحية الثقافة العربية، بيَّن العصيلي أن الطلبة في الحقيقة لا يفهمون ثقافة اللغة العربية إلا قليلًا، ولديهم مفهوم محدد وقاصر عن عادات العرب وتقاليدهم، فلا تمتد معرفة المتعلمين إلى المعنى الشامل للثقافة العربية الإسلامية[٦٨]. وبناءً على حدوث اختلافات بيئية ثقافية، فإن هناك مسافة نفسية اجتماعية (social psychological distance)[٦٩] ستنشأ بين المتعلمين وبين الأفراد الناطقين باللغة؛ وكلما كانت هذه المسافة صغيرة، استطاع المتعلمون أن يتكيفوا مع الأفكار الاجتماعية والنفسية، ومن ثم يحققون النجاح المرجو في تعلم اللغة الأجنبية[٧٠]. وعلى النقيض، إذا كانت تلك المسافة كبيرة، فسيقع عبء نفسي أكبر على الطلبة، ومن شأن ذلك العبء أن يسهم في رفضهم لتعلم المزيد[٧١]. وعلى أي حال، فكلما ازدادت قدرة المتعلمين على الربط الفعال بين المعرفة السياقية، والخلفية الثقافية، والمعرفة اللغوية، ازدادت فعالية اكتسابهم وفهمهم للغة[٧٢].

ومن نافلة القول، التأكيد على أنَّ **الجوانب اللغوية** أيضا لها علاقة مباشرة بحدوث التحجر، وذلك من خلال حدوث نوع من التداخل بين خصائص اللغة نفسها (Intralingual Linguistics) أو التداخل اللغوي مع لغات أخرى (Interlingual Linguistics). أولًا، من ناحية التداخل بين خصائص اللغة نفسها، فالأمر يتعلق بعوائق عملية الإدراك، وذلك بناءً على خصائص مدخلات اللغة نفسها. بيَّن العصيلي أن صعوبة التفريق بين العناصر اللغوية مثل المذكر والمؤنث، مما لا تميزه علامة، وعدم وجود قاعدة ثابتة في كثير من المسائل النحوية والصرفية، حيث إن بعضها يعتمد على السماع [٧٣]. وقد أضاف هوانغ أن الكمية الصغيرة،

---

[٦٧] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

[٦٨] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٢.

[69] John H. Schumann, "The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition," *TESOL Quarterly* (1974): 145-152.

[70] Huang, "Probe into the Internal Mechanism," 76.

[71] Yang, and Xu, "English Teaching Reform," 314.

[72] Chen, "Fossilization of Interlanguage," 104.

[٧٣] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٣.

والجودة الضعيفة، في عملية تعلم اللغة الهدف، تسهمان في نمو اللغة المرحلية التي تؤدي بدورها إلى ظهور التحجر اللغوي[٧٤].

وثانيًا، من ناحية التداخل اللغوي مع لغة أخرى، أوضح هدايات أن عدم معرفة كثير من الطلبة لمعاني المفردات، وجهلهم بالقواعد اللغوية [٧٥] من أهم أسباب حدوث التحجر اللغوي. وقال تشين أن تدخل اللغة الأم مع اللغة الهدف، من شأنه أن يجعل الطلبة يطورون عادات تعلم سيئة، وذلك بسبب ضعفهم في حل مشكلة تدخل خصائص اللغة الأم[٧٦].

[74] Huang, "Probe into the Internal Mechanism," 76.

[٧٥] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٣.

[76] Chen, “Fossilization of Interlanguage,” 104.

الفصل الثالث
منهج البحث

تمهيد

يركز هذا الفصل على بيان المنهج الذي سلكته الباحثة في إكمال البحث وإجراءاته، ويحتوي هذا الفصل على خمسة مباحث تتناول وصف المنهج المستخدم لإتمام هذا البحث، وطبيعة المشاركين في البحث، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، ومراعاة عنصري الصدق والثبات، ثم توضيح مراحل إجراءات البحث.

المبحث الأول: منهج البحث

اعتمدت الباحثة على مدخل "تحليل المحتوى"، وهو أحد أساليب المنهج الكيفي، حيث وظفت منهج تحليل المحتوى لدراسة ظاهرة التحجر النحوي، ووصفتها وصفًا موضوعيًّا من خلال جمع البيانات وتحليلها. وجدير بالذكر هنا أن استخدام المنهج الكيفي يهدف إلى التحقيق من أجل فهم مشكلة أو ظاهرة اجتماعية أو إنسانية[1]. وهي هنا تتمثل في اكتشاف أنواع الأخطاء النحوية، وأنواع التحجر النحوي، في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكذلك معرفة مدى إدراك ووعي الطلبة عن ظاهرة التحجر. لذلك، فهو أنسب مدخل لإجراء هذا البحث نظرًا لطبيعة خصائصه المميزة في كشف الوضع الحقيقي للظواهر والمشكلات، والتي تتمثل هنا في حياة الطلبة، وخبراتهم، وأفكارهم المختلفة[2] حول مشكلة التحجر النحوي، وهو ما يعطي أهمية خاصة لهذا البحث من زاوية أنه يوفر معرفة غنية ومهمة حول القضية المثارة في عالمنا الاجتماعي[3] وخصوصا في مجال تعليم اللغة العربية. ولهذا، تتبنى الباحثة هذا المنهج الذي يقدم

---

[1] Robert K. Yin, *Qualitative Research from Start to Finish*, 2nd ed. (New York: The Guilford Press, 2016), 3 - 4.

[2] Howard Lune and Bruce L. Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 9th ed. (Pearson Education Limited, 2017), 20.

[3] Natasha Mack, Cynthia Woodsong, Kathleen M. Macqueen, Greg Guest, and Emily Namey, *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide* (Family Health International, 2005), 1.

أكبر قدر ممكن من تفسير وفهم ظاهرة التحجر النحوي، وكذلك الوقوف على وجهة نظر الطلبة تجاهها بشكل أعمق.

المبحث الثاني: المشاركون في البحث

اختارت الباحثة المشاركين في هذا البحث حسب ثلاث نقاط رئيسية، وهي حجم المشاركين، ومواصفاتهم، وطريقة اختيارهم. وفيما يأتي أبرز حدود المشاركين في البحث:

١. **حجم المشاركين:** خلافًا للبحث الكمي، فإن البحث الكيفي يهدف إلى تناول البيانات بشكل أوسع وأعمق. لذلك، فإن حجم المشاركين في البحث الكيفي يُعد صغيرًا مقارنة بحجم المشاركين في البحث الكمي[٤]. وجدير بالذكر أن حجم العينة في البحث الكيفي يرتبط بمدى استمرارية تزويدها البحث ببيانات جديدة أو أفكار جديدة من شأنها أن تساعد في الإجابة على أسئلة البحث، فإذا وصلت عملية جمع البيانات إلى ما يسمى بمرحلة التشبع، فعندها نستطيع أن نقول أن حجم العينة عند هذه المرحلة هو الأنسب للبحث [٥]. ولذلك، فإن حجم المشاركين في هذا البحث يعتمد على عدد الطلبة الملايويين في قسم اللغة العربية وآدابها، أولئك الذين قد أكملوا كتابة مشروع بحث التخرج في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وعددهم خمسة طلبة (٥)، وذلك لأن عملية جمع البيانات وصلت إلى مرحلة التشبع بعد الطالب الخامس.

٢. **طريقة اختيار المشاركين:** استخدمت الباحثة في هذا البحث طريقة العينة الغرضية في اختيار المشاركين لتحقيق أهداف هذه الدراسة[٦]. حيث تستطيع الباحثة أن تحصل على بيانات، وردود وافية، ومتكاملة، ونتائج تتسم بالدقة، وذلك من خلال متابعة العينة وردودها، وهو ما يمكن أن يعمم على كل عناصر المجتمع[٧]. ومن

---

[4] Yin, *Qualitative Research*, 95.

[5] Mack et al., *Qualitative Research Methods*, 6.

[٦] كمال دشلي، **منهجية البحث العلمي**، (حماة: جامعة حماة، كلية الاقتصاد، ٢٠١٦)، ص١٣٧.

[٧] محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، (صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب، ط٣، ٢٠١٩)، ص١٦١.

اللافت للنظر أن طريقة العينة الغرضية التي اختارتها الباحثة تناسب محاولة الإجابة على أسئلة هذا البحث.

٣. **مواصفات المشاركين:** إن مواصفات المشاركين تُعد عاملًا مهمًّا جدًّا في عملية اختيار المشاركين المؤهلين لهذا البحث، وقد حددت الباحثة عدة معايير من شأنها أن تضع موصفات معينة يجب توفرها في العينة المشاركة في هذا البحث، وهي على النحو التالي:

- أن يكون الطالب الملايوي المتخصص في اللغة العربية وآدابها مسجلًا في السنة الأخيرة لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك باعتباره الطالب المتقدم لغويًّا حسب فترة الدراسة العادية التي هي أربع سنوات. وقد اختارت الباحثة الطلبة الملايويين فقط؛ لأنهم قد درسوا اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية، وبالتالي فقد شكَّلت مدة دراستهم تقريبًا عشر سنوات.
- أن يكون الطالب قد أكمل كتابة بحثه المقدم لمشروع التخرج في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣.
- أن يكون الطالب ممن كان لديهم واجبات فردية تمت كتابتها في السنة الثالثة، وما زال الطالب محتفظًا بها.
- ألا تكون الوثائق التي بحوزة الطالب من واجبات أو بحوث قد تعرضت لأي عملية تدقيق لغوي لضبط لغتها، وذلك لكي تتمكن الباحثة من كشف الأخطاء النحوية مباشرة من نصوص كتابة الطلبة دون أن يجري عليها أي تعديل.
- أن تكون الوثائق التي بحوزة الطالب من واجبات أو بحوث خالية من السرقة الأدبية، وذلك لتكون الأفكار الموجودة في كتابة الطلبة أصلية ونابعة من أنفسهم.

وبناء على تلك المواصفات، وجدت الباحثة أن هذه الشروط متحققة في خمسة طلبة، بواقع طالبين اثنين، وثلاث طالبات، فتم اختار هذه العينة للمشاركة في هذه الدراسة، حيث

ساعدوا في معرفة أنَّ معظم الأخطاء النحوية الشائعة في كتاباتهم هي أخطاء متحجرة، وليست أخطاء نمو مرحلي.

المبحث الثالث: أداة البحث

إن استخدام الأدوات الملائمة لجمع البيانات أمر مهم جدًّا في إعداد دراسة ذات جودة عالية. ولذلك، فإن الباحثة قد اعتمدت على أداتَين أساسيتين لجمع البيانات من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، وهما الوثائق، والمقابلة. وقد قامت الباحثة بتطبيق أسلوب "تحليل المحتوى" على نماذج من كتابة الواجبات الفردية في السنة الثالثة، ونماذج من مشروع بحث التخرج في السنة الأخيرة للمشاركين في الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على سؤال البحث الأول والثاني. وأما أداة المقابلة مع المشاركين، فتم إجراؤها بشكل فردي مع كل فرد من أفراد العينة، وذلك للإجابة عن سؤال البحث الثالث. وفيما يلي وصف موجز لهاتين الأداتَين:

١. الوثائق

توفر الوثائق الكثير من المعلومات الموثوقة، والبيانات المهمة، وذلك في المرحلة الأولى للدراسة، وذلك باعتبارها الوعاء المادي للمعرفة والذاكرة الإنسانية[٨]. استخدمت الباحثة الوثائق التي أنتجها الطلبة في الفصول الدراسية المختلفة لمعرفة ما إذا كانت الأخطاء النحوية الشائعة الموجودة في كتاباتهم للواجب الفردي في السنة الثالثة، تستمر كذلك في كتابة مشروع بحث التخرج في السنة الأخيرة. وفيما يلي توضيح لذلك:

- **كتابة الواجب الفردي:** ويقصد بها هنا ما أنتجه الطلبة المشاركون من واجبات مكتوبة في مواد اللغة العربية في سنتهم الثالثة، بما لا يقل عن خمس صفحات، وتكون هذه الكتابة حرة، وغير مقيدة باستخدام مفردات أو تراكيب معينة، وموضوعها يتعلق بمواد اللغة العربية. وعادةً، تقدر المدة التي استغرقها الطلبة المشاركون في إنتاج هذه الكتابة حوالي أسبوعين. والأهم من ذلك، أنه ينبغي أن

[٨] دشلي، **منهجية البحث العلمي**، ص٨٦.

تكون هذه الكتابة خالية من عملية التدقيق اللغوي، والسرقة الأدبية. أما الغرض من جمع هذه الكتابة، هو تحديد الأخطاء النحوية الشائعة فيها تحديدًا مبدئيًّا، وتمثل كتابة الواجب الفردي هذه مستندات داعمة، من شأنها أن تثبت أن تلك الأخطاء النحوية الشائعة فيها مستمرة ولا تزال تظهر في كتابة مشروع بحث التخرج، حتى ولو كان الطلبة في السنة الأخيرة باعتبارهم ينتمون إلى مستوى الطلبة المتقدمين.

- **كتابة مشروع بحث التخرج:** ويقصد بها هنا كتابة البحث المقدم لمشروع التخرج لطلبة البكالوريوس، وهو مشروع إلزامي لكل طالب في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ويحتوي مشروع بحث التخرج ذلك على عشرين صفحة على الأقل، وأما المدة اللازمة لإكماله، فهي الفصل الدراسي كاملًا. إضافةً إلى أن هذه الكتابة حرة، وغير مقيدة باستخدام مفردات أو تراكيب معينة. وعادةً ما يكون موضوعها حسب اتفاق الطالب مع مشرفه. وجدير بالذكر أن كل كتابة قد أنتجها الطلبة المشاركون -بشرط أن تكون خالية من السرقة الأدبية وعملية التدقيق اللغوي- ستكون مقبولة بصفتها أدوات في هذا البحث.

وتبعا لذلك، فإن جمع نماذج هذه الكتابة، وعملية تحليل الأخطاء النحوية الشائعة فيها، ستكون دليلًا مثبتًا على أن الأخطاء النحوية المستمرة الموجودة في كتابة مشروع بحث التخرج هي الأخطاء النحوية المتحجرة، وليست الأخطاء النحوية المرحلية.

٢. المقابلة

المقابلة هي معلومات شفوية يقدمها المبحوث من خلال مجموعة من الأسئلة المطروحة من الباحث[٩] وهي إحدى الطرق الملائمة لجمع البيانات والمعلومات عن القضايا الشخصية،

[٩] المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ص١٤١.

والانفعالية، والنفسية، الخاصة بالموضوع محل الدراسة[١٠] ومن شأن المقابلة أن تقدم إجابات عميقة من أعماق قلوب المستجوَبين.

وإضافة إلى ذلك، تتميز المقابلة بأنها تمكن الباحثة من أن تحصل على مؤشرات غير لفظية، تعزز الاستجابات، وتوضح المشاعر، مثل ملامح الوجه، وحركة اليدين[١١] وهي أمور من شأنها أن تساعد الباحثة للإجابة على سؤال البحث الثالث، ولتكوين فهم أعمق وأدق عن استجابات المشاركين. كما أن المقابلة تمثل أفضل الطرق لاكتشاف وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به.

هناك ثلاثة أنواع من المقابلات المستخدمة في البحث الكيفي، وهي المقابلة المقننة، والمقابلة غير المقننة، والمقابلة شبه المقننة، وتتميز كل منها بشيء ما حسب درجة الصرامة والتشدد فيها[١٢]. وقد اختارت الباحثة المقابلة شبه المقننة لتكون إحدى أدوات جمع البيانات في هذا البحث، بدلًا من المقابلة المقننة، والمقابلة غير المقننة، وذلك لأن خصائصها من شأنها أن تمكن الباحثة من الحصول على إجابات مفصلة وعميقة من الطلبة المشاركين حول وجهة نظرهم عن التحجر النحوي. وجدير بالذكر هنا أن المقابلات شبه المقننة يمكن أن تعكس فكرة أن الأفراد يفهمون العالم بطرق مختلفة[١٣] (جبريوم وهولشتاين، ٢٠٠٣)، كما أنها تتميز بالمرونة في إعادة ترتيب أسئلة المقابلة، وصياغتها عند إجراء المقابلة[١٤].

ومن أجل تحقيق أعلى مستوى من النجاح في أداء المقابلة، أعدت الباحثة دليل المقابلة قبل إجرائها لتزيد من عنصر التفاعل[١٥] مع المشاركين عند إجراء المقابلة. وباختصار، فإن دليل المقابلة يحتوي على مجموعة فرعية صغيرة من الكلمات الرئيسية[١٦] إضافةً إلى قوائم الأسئلة الأقل

---

[١٠] دشلي، **منهجية البحث العلمي**، ص٩٦.

[١١] دشلي، **منهجية البحث العلمي**، ص٩٥.

[12] Lune and Berg, *Qualitative Research Methods*, 67.
[13] Lune and Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 70.
[14] Lune and Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 68.
[15] Lune and Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 97.
[16] Yin, *Qualitative Research from Start to Finish*, 147.

رسمية[١٧] التي يتم طرحها أثناء المقابلة، وتهدف إلى تحفيز المناقشة[١٨] وتيسير الحوار بين الباحث والمشاركين.

ولهذا، يتكون دليل المقابلة في هذا البحث من ثلاثة أقسام من الأسئلة، وهي: خلفيات الطلبة المشاركين، في القسم الأول، ووعي الطلبة المشاركين بالأخطاء النحوية المتحجرة الواردة في كتاباتهم في السنة الأخيرة، في القسم الثاني، وأسباب حدوث الأخطاء النحوية المتحجرة المستمرة في كتاباتهم في السنة الأخيرة، في القسم الثالث.

وقد أجرت الباحثة جميع المقابلات في فترة زمنية قاربت الشهر، في يونيو ٢٠٢٣، وقد أجرت المقابلات بشكل فردي عبر منصة غوغل (Google Meet) بعد موافقة جميع المشاركين، وقد تم تسجيل المقابلات باستخدام جهاز تسجيل خاص لتسهيل عملية نقل المعلومات والبيانات من المقابلة، وضمان تدوين جميع تفاصيلها بدقة. وإضافة إلى ذلك، ومن أجل تيسير عملية إجابة الطلبة المشاركين على الأسئلة المطروحة بشكل فعال، استخدمت الباحثة اللغة الملايوية في إجراء جميع المقابلات. وقد استغرقت أطول مقابلة ساعة ونصفًا، بينما استغرقت أقصر مقابلة نصف ساعة فقط. وفيما يلي بيان بمواعيد المقابلات الشخصية التي أجريت مع المشاركين:

---

[17] Sarah J. Tracy, *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (Wiley Blackwell, 2013), 143.

[18] Tracy, *Qualitative Research Methods*, 154.

الجدول ١: مواعيد المقابلات الشخصية مع المشاركين

المشاركون	التاريخ	المدة	الوسيلة
الطالب ١	٢٠٢٣/٦/٨	5.00 مساءً	منصة غوغل (Google Meet)
الطالب ٢	٢٠٢٣/٦/٢٠	4.00 مساءً	منصة غوغل (Google Meet)
الطالب ٣	٢٠٢٣/٦/٢٤	8.00 ليلًا	منصة غوغل (Google Meet)
الطالب ٤	٢٠٢٣/٦/١٢	3.00 مساءً	منصة غوغل (Google Meet)
الطالب ٥	٢٠٢٣/٦/٢٢	8.30 ليلًا	منصة غوغل (Google Meet)

المبحث الرابع: مراحل إجراءات البحث

تتوزع إجراءات جمع البيانات وتحليلها على خمس مراحل، وهي:

١. المرحلة الأولى: مرحلة جمع نماذج كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج وتحليلها

بعد أن تم الحصول على قائمة أسماء الطلبة المشاركين في البحث، من المشرف المسؤول عن البحوث المقدمة لمشروع التخرج لطلبة قسم اللغة العربية وآدابها، اتصلت الباحثة بهم عبر واتس آب (WhatsApp)، وعرفتهم بنفسها، وشرحت لهم أهداف الدراسة. وبعد أن حصلت الباحثة على موافقتهم للاشتراك في هذا البحث، طلبت منهم إرسال الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج اللذان قد كتبوهما من قبل ويحققان شروط وثائق هذه الدراسة. ثم بدأت الباحثة باستنباط الأخطاء النحوية من تلك الكتابات، وجمعتها، وصنفتها في موضوعات نحوية –سوف تُذكر في نتائج الدراسة– ومن ثم حلَّلتها حسب أنواع الأخطاء النحوية المتحجرة. وقد استخدمت الباحثة تطبيق جدول البيانات، مايكروسوفت إكسل (Microsoft Excel) لتسجيل البيانات وتحليلها في هذه المرحلة الأولى. وبالتالي، سلمت الباحثة مجموعات البيانات إلى المُقَيِّمين

لحساب معدل الثبات الخارجي (Inter-rater Reliability) من أجل التأكد من ثبات البيانات المتعلقة بقائمة الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج.

وقد شكلت البيانات في هذه المرحلة الأولى أساسًا لتحديد عملية جمع البيانات اللاحقة، وهي المقابلة.

٢. المرحلة الثانية: مرحلة إعداد أسئلة المقابلة

جهزت الباحثة أسئلة المقابلة المناسبة من وجهة نظر الطلبة، وبناءً على مدى إدراكهم ووعيهم بالأخطاء النحوية، والتحجر النحوي الواقع في كتابة الواجب الفردي، وفي مشروع بحث التخرج الخاص بالمشاركين. وقد أعدت الباحثة أسئلة المقابلة الملائمة بحيث تحتوي على أربعة أنواع من الأسئلة، وهي كما يلي:

- الأسئلة التمهيدية (Opening Question) مثل "كم يستغرق إكمال كتابة مشروع بحث التخرج؟"
- الأسئلة التوليدية (Generative Question) مثل "قلتَ بأنك تحب تعلُّم اللغة العربية، ما هي الأسباب التي أدت إلى ذلك؟"
- الأسئلة التوجيهية (Directive Question) مثل "هل شعرت بالضغط عندما كتبت مشروع بحث التخرج؟"
- الأسئلة الختامية (Closing Question) مثل "بعد أن قدمتُ وشرحتُ لك عن الأخطاء النحوية المتحجرة في كتابتك، ما شعورك؟ وماذا ستفعل في المستقبل؟"

٣. المرحلة الثالثة: مرحلة الدراسة الاستطلاعية

تسمى الدراسة الاستطلاعية أيضًا بالاختبار المسبق، وهي من الأهمية بمكان، وتمر الدراسة بتجربة أولية لطرق جمع المعلومات أو البيانات المطلوبة، ومن ثم تحديد أنواع المشاكل أو العقبات التي يمكن أن يواجهها، ومن ثم، تحليلها، ثم العمل على تجنبها في الدراسة الفعلية، وتكون هذه

العملية قبل إجراء المقابلة الحقيقية من أجل الحصول على بيانات أكثر دقة وأعلى جودة[١٩]. ومن فوائد الدراسة الاستطلاعية أنها تسمح للباحث بتجريب عملية طرح الأسئلة للتأكد من مدى معرفته بأسئلة المقابلة، ومدى قدرته على التعامل مع المستجوبين، وكذلك مدى مرونته في طرح أسئلة بديلة أثناء المقابلة[٢٠].

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث من ١ يونيو ٢٠٢٣ حتى ٥ يونيو ٢٠٢٣، وقد سبق ذلك مناقشة أسئلة المقابلة المقترحة مع مشرف البحث قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية، وتلا ذلك تقديم تحليل بيانات المقابلة الاستطلاعية إلى مشرف البحث بعد إجرائها. وقد تم تقييم هذه الدراسة الاستطلاعية باللغة الملايوية من أجل تسهيل إجراءات ما قبل، وأثناء، وبعد المقابلة.

وكمثال على إعداد أحد المقابلات، اتصلت الباحثة أحد الطلبة المشاركين عن طريق واتس آب للحصول على موافقته لإجراء الدراسة الاستطلاعية، ولتحديد موعد المقابلة في يوم ٢ يونيو ٢٠٢٣، عبر منصة غوغل (Google Meet). وبالفعل قابلت الباحثة ذلك المشارك، وأجرت معه مقابلة مسجلة، بدأتها بطرح أسئلة عن خلفية الطالب، ثم تلا ذلك عرض نموذج من كتابة مشروع بحث التخرج للطالب؛ لاختبار ما إذا كان يستطيع أن يصحح الأخطاء النحوية التي تم تظليلها بلون مختلف. ثم طرحت الباحثة أسئلة عن أسباب حدوث الأخطاء النحوية المستمرة في كتابته، وبعد ذلك سألت الباحثة عن خبرات ذلك المشارك أثناء كتابة مشروع بحث التخرج. وقبل نهاية المقابلة، قدمت الباحثة للطالب شرحًا عن ظاهرة التحجر النحوي، وطلبت منه آراءه عنها.

وفي المرحلة التالية، قامت الباحثة بعملية نسخ للمقابلة (Interview Transcript)، وهي عملية يقصد منها نقل لغة المقابلة المنطوقة إلى نص مكتوب، ومن ثم، قامت بعملية ترميز البيانات، وتصنيفها إلى موضوعات محددة في برنامج مايكروسوفت إكسل، ثم عرضتها على مشرف البحث الذي قام بإضافة بعض التعديلات في بيانات المقابلة.

---

[١٩] دشلي، **منهجية البحث العلمي**، ص١٣١.

[20] Mack et al., *Qualitative Research Methods*, 59.

٤. المرحلة الرابعة: مرحلة جمع البيانات

بعد إجراء عملية الدراسة الاستطلاعية، شرعت الباحثة في الاستعداد لإجراء الدراسة الفعلية، فاتصلت بالطالب الأول من الطلبة المشاركين عبر واتس آب لتحديد موعد لإجراء أول مقابلة فعلية، عبر منصة غوغل. وفي هذه مرة، أعدت الباحثة إستراتيجيات جديدة، مثل تغيير ترتيب أسئلة المقابلة؛ فأعطت الباحثة الأولوية للأسئلة التي تدور حول خبرة الطالب أثناء كتابة مشروع بحث التخرج، لتكون مقدَّمة على الأسئلة المتعلقة بتقديم الوثائق، والأسئلة التي تدور حول أسباب حدوث الأخطاء النحوية المتحجرة، وذلك لتكون أجوبة الطالب أكثر عفوية، وكذلك لاجتناب الحصول على إجابات مصطنعة. وبعد انتهاء المقابلة المسجلة، نسخت الباحثة بيانات المقابلة المسجلة بجهاز التسجيل إلى نصوص مكتوبة مباشرة، وتم حفظها في ملف خاص، قبل القيام بتحليلها حسب موضوعات محددة، في برنامج مايكروسوفت إكسل.

وقد كررت الباحثة نفس الخطوات السابقة لإجراء باقي المقابلات مع باقي الطلبة المشاركين، حتى وصلت نوعية البيانات الناتجة من تلك المقابلات إلى مرحلة "تشبع البيانات". وقد تراوح زمن مقابلة كل فرد من أفراد العينة المشاركة بين نصف الساعة، إلى الساعة والنصف، ولم يتطلب الأمر عقد أي جلسات إضافية مع أي من المشاركين، حيث حرصت الباحثة على القيام بالاستعدادات الجيدة اللازمة قبل إجراء المقابلة للحصول على البيانات المطلوبة من جلسة واحدة.

٥. المرحلة الخامسة: مرحلة تحليل البيانات

بعد أن تمت عملية جمع البيانات من الطلبة الخمسة المشاركين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، والذين يدرسون في سنتهم الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، استخدمت الباحثة موقع الإنترنت المعروف باسم "Good Tape" لإجراء عملية نسخ المقابلات؛ حيث يتميز ذلك الموقع بالسرعة والتفوق على القدرات البشرية في تحويل النصوص الصوتية المسجلة إلى نصوص مكتوبة. وقد استغرقت تلك العملية حوالي أربعين دقيقة، تم خلالها الانتهاء من عملية التحويل تلك، بدرجة عالية من الإتقان والدقة، وصلت إلى (٩٠٪)، قامت الباحثة بعدها

بتنزيل وحفظ الملفات المكتوبة على الحاسوب قبل أن تحفظها على الملف الخاص بتنسيق إكسل في الحاسوب.

وجدير بالذكر أنَّ الباحثة قد قامت بمراجعة تلك النصوص المكتوبة للمقابلات مرة أخرى، عن طريق إعادة الاستماع للتسجيلات الصوتية والتأكد من مطابقة النصوص المكتوبة للتسجيلات الصوتية، وتصحيح الأخطاء الإملائية العربية، والإنجليزية، وتلك المتعلقة باللهجات الملايوية المستخدمة أثناء المقابلة، إن وجدت. وقد حرصت الباحثة أيضا على التأكد من أن نصوص المقابلات لم تغفل أي كلمة من التسجيلات الصوتية، حرصًا على سلامة البيانات ودقتها. ولم تغفل الباحثة تدوين المعلومات الإضافية، مثل اللحظات الصامتة لدى الطلبة المشاركين حينما سألتهم عن وعيهم بأخطائهم التي وقعوا فيها أثناء كتابة مشروع بحث التخرج. وقد سجلت الباحثة الكلمات العربية والإنجليزية بحروف مائلة.

وفيما يلي بيان بالرموز التي استخدمتها الباحثة في ملف نصوص المقابلات المكتوبة:

الجدول ٢: الرموز المستخدمة في ملف نصوص المقابلة المكتوبة

الرمز	المقصود
ط ١	الطالب الأول
ط ٢	الطالب الثاني
ط ٣	الطالب الثالث
ط ٤	الطالب الرابع
ط ٥	الطالب الخامس
ب	الباحثة

وقد حددت الباحثة ثلاثة أقسام مهمة في عملية ترميز نصوص المقابلات المكتوبة، وهي الموضوعات الرئيسية (Themes) مثل "أسباب" و"وعي"، والموضوعات الفرعية (Sub-Themes)، مثل "أسباب نفسية" و"الاختبار"، المتعلقة بأسباب حدوث التحجر النحوي لدى الطلبة المشاركين. والأفكار الرئيسية (Main Ideas) مثل "التحفيز" و"الوعي". ثم قامت الباحثة

بتصميم جدولين، أحدهما عن أسباب حدوث التحجر النحوي في كتابة مشروع بحث التخرج، والثاني عن نتائج الاختبار المتعلق بمدى وعي الطلبة عن موضوع التحجر النحوي. ويحتوي كل جدول على ست خانات، وهي؛ الموضوعات الرئيسية، والموضوعات الفرعية، والأفكار الرئيسية، والنصوص الأصلية، ورمز الطلبة المشاركين، ورقم الفقرة. وبالتالي، قدمت الباحثة تلك البيانات من أجل استخراج معدل الثبات الخارجي الخاص بتقويم هذه الموضوعات ومناسبتها. وقد كررت الباحثة هذه الخطوات مع جميع الطلبة الخمسة المشاركين، إلى أن وصلت إلى مرحلة التشبع.

أما عملية تحليل بيانات الدراسة، فتمت عبر استخدام خصائص برنامج مايكروسوفت إكسل. وقد حللت الباحثة البيانات الموجودة تحليلًا وصفيًّا، من أجل الوصول إلى الهدف المحدد في هذه الدراسة، وهو اكتشاف وجهة نظر الطلبة عن أسباب التحجر النحوي في كتاباتهم ومعرفة مستوى إدراكهم ووعيهم به.

المبحث الخامس: عنصرا الصدق والثبات

توصف دراسة ما بأنها موثوقة، عندما يتم التأكد أن عمليتَي جمع وتحليل البيانات قد تمتا بطريقة صحيحة، ويترتب على ذلك الحصول على نتائج تعبر تعبيرًا صادقًا عن الظاهرة أو الموضوع الذي تمت دراسته [٢١]. ويُعد الصدق والثبات من الطرق المستخدمة للحكم على دراسة ما بأنها موثوقة، وكذلك لتجنب الوقوع في أي شكل من أشكال الأخطاء المستمرة[٢٢] في أداء البحث. الصدق في هذه الدراسة يشير إلى ملائمة أداة الدراسة بأهدافها، وأما الثبات، فإنه يشير إلى موثوقية أداة القياس[٢٣]. وقد اعتمدت الباحثة على معدل الثبات الخارجي لبيانات الوثائق من أجل تعزيز الصدق والثبات، على النحو التالي:

---

[21] Yin, *Qualitative Research from Start to Finish*, 85.

[22] Lune and Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 156.

[٢٣] المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ص١٣٤.

١. معدَّل الثبات الخارجي (INTER-RATER RELIABILITY)

معدَّل الثبات الخارجي هو قياس إحصائي يستخدم للحصول على اتفاق بين اثنين أو أكثر من المقيمين الذين يقومون بترميز البيانات النوعية[٢٤] حسب رموز مجموعة البيانات (Dataset Code) التي تم إعدادها قبل إجراء عملية الثبات. وقد طبقت الباحثة في هذه الدراسة عملية معدَّل الثبات الخارجي حسب اتفاق النسبة المئوية على البيانات الخاصة بقائمة الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، وذلك بعد الانتهاء من تحليل أنواع الأخطاء النحوية. ويوضح الجدول التالي معلومات عن المقيِّمَين، ودرجة اتفاق النسبة المئوية، وذلك باتباع قاعدة ميلس وهوبرمن[٢٥] Miles & Huberman كما هو موضح فيما يلي:

$$\text{معدَّل الثبات الخارجي} = \frac{\text{عدد الموافقة}}{\text{مجموع عدد الموافقة + عدم الموافقة}}$$

الجدول ٣: بيانات عن المقيِّمَين

المقيِّم	مكان العمل	التخصص
(المقيِّم الأول)	قسم اللغة العربية وآدابها، كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا	لسانيات اللغة العربية
(المقيِّم الثاني)	مركز تعليم اللغة العربية	تعليم اللغة العربية وتعلمها

[24] Nora McDonald, Sarita Schoenebeck, and Andrea Forte, "Reliability and Inter-rater Reliability in Qualitative Research: Norms and Guidelines for CSCW and HCI Practice," *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* no. CSCW, Article 72 (2019): 4.

[25] Matthew B. Miles and A. Micheal Huberman, *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (California: Sage Publications, Inc., 1993), 64.

الجدول ٤: درجة موافقة معدل الثبات الخارجي للطالب الأول

معدل الثبات الخارجي				
ط ١	المقيِّم الأول	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق	المقيِّم الثاني	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق
الواجب الفردي	31/36 x 100	٪٨٦	35/36 x 100	٪٩٧
مشروع بحث التخرج	17/19 x 100	٪٨٩	11/19 x 100	٪٥٨

الجدول ٥: درجة موافقة معدل الثبات الخارجي للطالب الثاني

معدل الثبات الخارجي				
ط ٢	المقيِّم الأول	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق	المقيِّم الثاني	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق
الواجب الفردي	31/33 x 100	٪٩٤	31/33 x 100	٪٩٤
مشروع بحث التخرج	33/33 x 100	٪١٠٠	33/33 x 100	٪١٠٠

الجدول ٦: درجة موافقة معدل الثبات الخارجي للطالب الثالث

معدل الثبات الخارجي				
ط ٣	المقيِّم الأول	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق	المقيِّم الثاني	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق
الواجب الفردي	10/24 x 100	٪٤٢	11/24 x 100	٪٤٦
مشروع بحث التخرج	31/47 x 100	٪٦٦	44/47 x 100	٪٩٤

الجدول ٧: درجة موافقة معدل الثبات الخارجي للطالب الرابع

معدل الثبات الخارجي				
ط ٤	المقيِّم الأول	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق	المقيِّم الثاني	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق
الواجب الفردي	12/12 x 100	٪١٠٠	12/12 x 100	٪١٠٠
مشروع بحث التخرج	17/19 x 100	٪٨٩	19/19 x 100	٪١٠٠

الجدول ٨: درجة موافقة معدل الثبات الخارجي للطالب الخامس

معدل الثبات الخارجي				
ط ٥	المقيِّم الأول	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق	المقيِّم الثاني	النسبة المئوية لدرجة الاتفاق
الواجب الفردي	88/90 x 100	٪٩٨	87/90 x 100	٪٩٧
مشروع بحث التخرج	48/48 x 100	٪١٠٠	48/48 x 100	٪١٠٠

تشير هذه الجداول إلى درجات الموافقة بين المقيِّمَين تجاه كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، وكلها أكثر من ٨٥٪ وهي تدل على علو درجة الثبات، إلا في درجة الموافقة الخاصة بالمقيِّم الثاني في مشروع بحث التخرج للطالب الأول، وهي ٥٨٪، وكذلك للطالب الثالث، فإن درجة الموافقة للمقيِّم الأول في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، هي ٤٢٪ و٦٦٪ على الترتيب. وأما درجة الموافقة للمقيِّم الثاني في كتابة الواجب الفردي، فكانت ٤٦٪. ومن هذه التقييمات، قامت الباحثة بتعديل البيانات، وحذف المعلومات التي لم يوافق عليها أحد المقيِّمَين أو كلاهما، وذلك لأن البيانات الخاصة بسؤال البحث الأول، والتي تم الاتفاق عليها بين المقيِّمَين، ستساعد الباحثة في الإجابة على سؤالَي البحث الثاني والثالث.

الفصل الرابع
عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

يختص هذا الفصل بعرض نتائج البحث النوعي، وتحليلها، ومناقشتها، وذلك حسب أسئلة البحث الثلاثة. وجدير بالذكر أن تلك النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي نتائج نابعة من عملية تحليل الوثائق، والمقابلة شبه المقننة، مع مجموعة المشاركين الخمسة، من طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وقد تم إجراء عملية تحليل البيانات باستخدام برنامج مايكروسوفت إكسل. وتشمل نتائج الدراسة التعرف على بيانات المشاركين، والكشف عن أنواع الأخطاء النحوية، وأنواع التحجر النحوي، في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى الطلبة المشاركين، وكذلك بيان وجهة نظرهم عن هذه الظاهرة، ومدى إدراكهم ووعيهم بها.

المبحث الأول: بيانات المشاركين (عينة البحث)

يتكون المشاركون في هذا البحث من خمسة من الطلبة الملايويين المسجلين في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك بوصفهم طلبة متقدمين، وقد تم اختيارهم بناءً على قائمة أسماء الطلبة الذين أكملوا كتابة مشروع بحث التخرج، في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢م/٢٠٢٣م. وفيما يلي تعريف موجز بكل مشارك:

- **الطالبة الأولى**: ولدت في ٢٨ يونيو ٢٠٠٠م، بولاية قدح دار الأمان. وأنهت دراستها الثانوية في معهد المحمود ألور ستر، في قدح، عام ٢٠١٧م. ثم حصلت على الشهادة الدينية الماليزية العليا (STAM) في عام ٢٠١٨م، وقد واصلت دراستها إلى أن تخرجت بدرجة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، غومباك، في قسم اللغة العربية وآدابها، في عام ٢٠١٩م. وقد أَكمَلَت كتابة مشروع بحث التخرج في فصلين دراسيين متتابعين، وقد درسَت اللغة العربية لمدة عشر

سنوات. وأثناء المقابلة، قامت الطالبة بتصويب الأخطاء النحوية في كتاباتها بشكل صحيح، مع قليل من التشويش.

- **الطالب الثاني:** ولد في ٣٠ أكتوبر ١٩٩٨م بولاية باهانج. وأنهى دراسته الثانوية في مدرسة المعارف الثانوية الوطنية بكوانتان، في باهانج، عام ٢٠١٥م. وبعد أن حصل على الشهادة الدينية الماليزية العليا (STAM) في عام ٢٠١٦م، التحق بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، غومباك، في قسم اللغة العربية وآدابها، وتخرج بدرجة البكالوريوس في عام ٢٠١٧م. وأكمل كتابة مشروع بحث التخرج في ثلاثة فصول دراسية متتابعة، وقد درس اللغة العربية لمدة عشر سنوات. وأثناء المقابلة، قام الطالب بتصويب الأخطاء النحوية في كتاباته بشكل صحيح، مع قليل من التشويش.
- **الطالب الثالث:** ولد في ٦ يونيو ١٩٩٩م، بولاية جُوهُر. وأنهى دراسته الثانوية في المدرسة الثانوية الوطنية الدينية (معهد موار)، بولاية جُوهُر، عام ٢٠١٦م، ثم واصل دراسته في المركز الإعدادي التابع للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، عام ٢٠١٧م، وانتهى في عام ٢٠١٨م، وكان متخصصًا في اللغة العربية. وبعد ذلك، واصل دراسته، فالتحق بمرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، غومباك، وقد تخصص أيضًا في اللغة العربية وآدابها في عام ٢٠١٨م. وأكمل كتابة مشروع بحث التخرج في ثلاثة فصول دراسية متتابعة، وقد درس اللغة العربية لمدة تسع سنوات. وأثناء المقابلة، قام الطالب بتصويب الأخطاء النحوية في كتاباته بشكل صحيح، وبسرعة.
- **الطالبة الرابعة:** ولدت في ٦ مارس ٢٠٠٠م، بولاية سِيلانغور. وقد أنهت دراستها الثانوية في مدرسة سري الأمين الثانوية بمنطقة بانغي عام ٢٠١٧م، ثم التحقت بالمركز الإعدادي التابع للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ٢٠١٨م، وتخرّجت منه في عام ٢٠١٩م، وكانت متخصصة في اللغة العربية. وبعد ذلك، واصلت دراستها في مرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، غومباك، متخصصةً في اللغة العربية وآدابها في عام ٢٠١٩م. وأكملت كتابة مشروع بحث

التخرج في فصلين دراسيين متتابعين، وقد درست اللغة العربية لمدة إحدى عشرة سنة. وأثناء المقابلة، قامت الطالبة بتصويب الأخطاء النحوية في كتاباتها بشكل صحيح، وبسرعة.

- **الطالبة الخامسة:** ولدت في ١٩ أبريل ١٩٩٩م، بولاية قدح دار الأمان. وأنهت دراستها الثانوية في معهد المحمود ألور ستر، بولاية قدح عام ٢٠١٦م. بعد أن حصلت على الشهادة الدينية الماليزية العليا (STAM) في عام ٢٠١٧م، واصلت دراستها في مرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، غومباك، متخصصةً في اللغة العربية وآدابها في عام ٢٠١٨م. وأكملت كتابة مشروع بحث التخرج في فصلين دراسيين متتابعين، وقد درست اللغة العربية لمدة عشر سنوات. وأثناء المقابلة، قامت بتصويب الأخطاء النحوية في كتاباتها بشكل صحيح، مع قليل من التشويش.

الجدول ٩: الرموز المستخدمة للمشاركين

الرموز المستخدمة	المشاركون
ط١	الطالبة الأولى
ط٢	الطالب الثاني
ط٣	الطالب الثالث
ط٤	الطالبة الرابعة
ط٥	الطالبة الخامسة

المبحث الثاني: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

يهتم السؤال الأول في هذه الدراسة بكشف أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى الطلبة المشاركين. وجدير بالذكر أن النتائج المتحصلة منبثقة عن عملية تحليل الوثائق التي كتبها الطلبة الخمسة المشاركون في الواجب الفردي، ومشروع بحث

التخرج. وقد صنفت الباحثة كل الأخطاء النحوية بعد تعديل البيانات وفقا لأنواع الأخطاء النحوية وأنماطها. وعلى هذا النحو، فإن هناك أنماطًا متعددة في الخطأ الواحد، وسيتم عرضها حسب كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج بإيجاز وإجمال في المطلب الأول والمطلب الثاني لهذا الفصل.

المطلب الأول: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي لدى الطلبة المشاركين

يشير الجدول ١٠ أن ثمة تسعة أنواع من الأخطاء النحوية مع أنماطها المتعددة في كتابة الواجب الفردي، وتقع تلك الأخطاء في الموضوعات التالية: الإضافة، والحالة الإعرابية، والعدد والمعدود، والمطابقة، والنعت، والتعريف والتنكير، والضمير، والعدد، وأخيرًا، حرف الجر.

الجدول ١٠: قائمة أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي حسب الترتيب الإملائي

كتابة الواجب الفردي					
الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		مجموع الأخطاء النحوية	النسبة المئوية حسب أنواع الأخطاء النحوية
1	**الإضافة**	إدخال (ال) على المضاف		23	15%
2	**الحالة الإعرابية**	(الجر)	الاسم غير مجرور	1	3%
3		(الرفع)	الخبر ليس مرفوعا	2	
4		(النصب)	عدم النصب بعد أداة النصب	1	
5			عدم نصب خبر كان وأخواتها	1	
6	**العدد والمعدود**	أحكام المعدود		1	1%
7		أحكام العدد		1	
8	**المطابقة**	(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	3	61%
9			إسناد الفعل والفاعل	6	
10			الاسم الموصول	4	
11			الضمير	10	
12			المبتدأ والخبر	19	
13			النعت	13	
14			أداة التوكيد	1	
15		(التعريف والتنكير)	العطف	3	
16			النعت	25	
17		(العدد)	اسم الإشارة	1	
18			إسناد الفعل والفاعل	1	
19			الاسم الموصول	1	
20			المبتدأ والخبر	3	
21			النعت	1	
22	**النعت**	إهمال ياء النسب		5	3%
23	**التعريف والتنكير**	استعمال (ال) التعريف		12	8%
24	**الضمير**	استعمال الضمير		1	1%
25	**العدد**	استعمال كلمة الجمع		2	1%
26	**حرف الجر**	استعمال حرف الجر		8	5%
	المجموع			**149**	**100%**
				النسبة المئوية الأعلى	
				النسبة المئوية الأقل	

استنادًا إلى أنواع الأخطاء النحوية المذكورة في الجدول السابق، كانت بيانات وأمثلة الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين حسب الأنواع هي ستة وعشرون نمطًا، على النحو الآتي:

١. الإضافة

يتعلق هذا النوع من الأخطاء النحوية بإدخال (ال) على المضاف خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*... مساعدتهم على الفهم* ***(فهم)*** *تراث العربي ....*"

وهذا النوع من الأخطاء النحوية قد ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٤، وط٥.

٢. الحالة الإعرابية

وجدت الباحثة ثلاثة أنماط في هذا النوع من الأخطاء النحوية، وهي في الجر، وفي الرفع، وفي النصب، وقد ورد ذلك في ثلاثة أنماط:

- **النمط الأول: الجر**

ثمة جمع مذكر سالم ليس مجرورًا بالياء مع وجود حرف الجر قبله خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "*يرجي الباحثون للباحثون* ***(للباحثين)*** *....*"

وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثاني: الرفع**

ثمة خبر ليس مرفوعًا، وإنما جاء منصوبًا خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط١: "*الشخصيات الذي يتصرف في هذين قصتين متساويا* ***(متساويةٌ)*** *...*"

وفي كتابة ط٥: "*وفي نفس القرن، الأدب هو رمزا تجاريا مرحبا* ***(رمزٌ تجاريٌ مرحبٌ)*** *في الأسواق ....*"

وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٥.

- **النمط الثالث: النصب**
  - **في عدم النصب بعد أداة النصب:** ثمة إثبات حرف النون في أحد الأفعال الخمسة مع وجود أداة النصب قبله خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*... لدى*

الطلاب أن يحبون ***(يحبوا)*** *....*" وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

- **في عدم نصب خبر كان وأخواتها:** ثمة خبر (ليس) لم يأتِ منصوبا مع وجود الفعل (ليس) خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*... ليس كل شخص ماهر* ***(ماهرا)*** *....* وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

٣. العدد والمعدود

هناك نمطان لهذا النوع من الأخطاء النحوية، وهما في أحكام العدد، وأحكام المعدود.

- **النمط الأول: أحكام العدد**

ثمة استخدام عدد مؤنث مع معدود مؤنث في الأعداد (٣ – ١٠) خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "*هناك ثلاثة* ***(ثلاث)*** *المراحل ....*" وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثاني: أحكام المعدود**

ورد إعراب المعدود ليس مفردًا منصوبًا –كما ينبغي– في نوع العدد المعطوف خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "*... من ٤٥ صفحات* ***(صفحةً)*** *....* وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

٤. المطابقة

ثمة ثلاثة أنماط لهذا النوع من الأخطاء النحوية، حيث تقع في التذكير والتأنيث، ويحتوي على سبعة أقسام، والتعريف والتنكير ويحتوي على قسمين، والعدد ويحتوي على خمسة أقسام.

- **النمط الأول: التذكير والتأنيث**
  - **في اسم الإشارة:** ثمة استخدام لاسم الإشارة بصيغة المذكر لدى الإشارة إلى اسم مؤنث خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط١: "... *في هذين* ***(هاتين)*** *قصتين* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٤.
  - **في إسناد الفعل والفاعل:** ثمة استخدام للفعل بصيغة المؤنث مع الفاعل المذكر خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "... *وتنتشر* ***(وينتشر)*** *الأدب إلى* ...." وكذلك في استخدام الفعل المذكر مع الفاعل المؤنث خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "... *وبعد ذلك يوجد* ***(توجد)*** *المعاني* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٥.
  - **في الاسم الموصول:** ثمة استخدام للاسم الموصول المذكر مع الصلة المؤنثة خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٣: "... *فترة النقد الحديث الذي* ***(التي)*** ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٣، وط٥.
  - **في الضمير:** ثمة استخدام للضمير المنفصل بصيغة المؤنث رغم أنه يعود على مذكر، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط١: "... *الخطاب في قصة ليلى الحمراء والذئب هي* ***(هو)*** *أبوها* ...."، وكذلك في استخدام الضمير المتصل بصيغة المذكر رغم أنه يعود على مؤنث خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "... *المقالة الجيدة لا تتجاوز ٣٠ صفحة لأنه* ***(لأنها)*** ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٥.
  - **في المبتدأ والخبر:** ثمة استخدام للخبر المذكر رغم كون المبتدأ مؤنثًا خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*العلاقة القريبة بين اللغة العربية والقرآن يجعل* ***(تجعل)*** ...." وكذلك في استخدام الخبر المؤنث بعد المبتدأ المذكر خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "*معنى "الأدب" تتطور* ***(يتطور)*** *إلى* ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٣، وط٥.
  - **في النعت:** ثمة استخدام للنعت المؤنث رغم كون المنعوت مذكرًا خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "... *مفهوم الأدب العربية* ***(العربي)*** ...."، وكذلك في

استخدام النعت المذكر للمنعوت المؤنث خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "... *المعاني الجديد* ***(الجديدة)*** ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٣، وط٥.

- **في أداة التوكيد:** ثمة استخدام لأداة التوكيد بصيغة المذكر رغم كون المؤَكَّد مؤنثًا، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٤: "... *في كلا* ***(كلتا)*** *السورة الفاتحة وآية الكرسي* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٤.

- **النمط الثاني: التعريف والتنكير**
  - **في العطف:** ثمة استخدام (ال) التعريف في المعطوف، وعدم متابعة المعطوف عليه خلافًا للقاعدة، كما في كتابة ط٥: "... *مقال، ونقد أدبي، والشعر* ***(وشعر)*** ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.
  - **في النعت:** ثمة حذف (ال) التعريف في المنعوت، الذي نعته معرفة خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٣: "... *فصل* ***(الفصل)*** *الدراسي الأول* ...."، وكذلك في حذف (ال) التعريف في النعت الذي منعوته معرفة، كما ورد في كتابة ط١: "... *بالنصائح مفيدة* ***(المفيدة)*** ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد لدى كل الطلبة المشاركين.

- **النمط الثالث: العدد**
  - **في المبتدأ والخبر:** ثمة استخدام للفعل بصيغة المفرد المذكر في الخبر، رغم كون المبتدأ جمع مذكر سالمًا، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٥: "*الباحثون يقدم* ***(يقدمون)*** *التحليل* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.
  - **في اسم الإشارة:** ثمة استخدام لاسم الإشارة المفرد المذكر ليشير إلى جمع التكسير غير العاقل خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط١: "... *هذا* ***(هذه)*** *الجيوش* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١.

- **في الاسم الموصول**: ثمة استخدام للاسم الموصول بصيغة المفرد المذكر، رغم كون الصلة جماعة الذكور خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٤: "... *أن العباد هم الذي* ***(الذين)*** *يخلقون* ....."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٤.
- **في إسناد الفعل والفاعل**: ثمة استخدام للفعل بصيغة الجمع رغم وروده في أول الجملة الفعلية خلافًا للقاعدة، حيث ينبغي أن يكون بصيغة المفرد، كما ورد في كتابة ط٥: "... *التي يكرهوه* ***(يكرهها)*** *الطلاب* ....."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.
- **في النعت**: ثمة استخدام للنعت بصيغة جمع المؤنث السالم مع المنعوت بصيغة جمع التكسير غير العاقل خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "... *المفاهيم أساسيات* ***(الأساسية)*** ....."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

٥. النعت

يتعلق هذا النوع من الأخطاء النحوية بعدم إضافة ياء النسب في المنسوب خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٣: "... *في الشعر الملايو* ***(الملايوي)*** *إلى* ....."، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٣.

٦. التعريف والتنكير

وجدت الباحثة هذا النوع من الأخطاء في استعمال (ال) التعريف، حيث إن ثمة حذف (ال) التعريف في موضع يجب فيه إثباتها، والعكس، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "... *يشرح في هذه مقالة* ***(المقالة)*** ....."، وكما ورد في كتابة ط٥: "... *التي موروثة من الجيل إلى الجيل* ***(جيل إلى جيل)*** ....."، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٤، وط٥.

٧. الضمير

ظهر هذا الخطأ في عدم استعمال الضمير المنفصل في الجملة، وهو ما جعل الجملة غير مفهومة، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*من واحدة للطريقة للفهم القرآن الكريم لقد* ***(وهي)*** *ستجعل مدونة القرآن العربية الجميلة ....*"، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

٨. العدد

يتعلق هذا النوع من الأخطاء النحوية باستعمال المفرد في الموضع الذي ينبغي أن يُستخدم فيه الجمع، خلافًا للقاعدة، كما ورد في كتابة ط٢: "*من واحدة للطريقة* ***(الطرق)*** *للفهم ....*"، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

٩. حرف الجر

وجدت الباحثة هذا النوع من الأخطاء النحوية في ذكر حرف الجر في مواضع يجب حذفه منها، وحذفه حيث يجب إثباته، خلافًا للقاعدة. كما ورد في كتابة ط٢: "*... وتعلم أساسيات بقواعد* ***(قواعد)*** *اللغة العربية من خلال ....*"، وكما ورد في كتابة ط٢: "*... المدونة العربية القرآنية يوجد كثير* ***(كثير من)*** *الإيجابيات ....*"، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٥.

ومن جانب آخر، فإن الوقوع في أخطاء المطابقة يُعد أشهر أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي لدى الطلبة المشاركين. وثمة ثلاثة أنماط لهذا النوع من الأخطاء النحوية؛ وهي: نمط التذكير والتأنيث، وهو الأعلى مقارنة بالأخطاء النحوية الأخرى من نوع المطابقة، ويليه نمط التعريف والتنكير، ثم نمط العدد.

ويُعد نمط أخطاء التذكير والتأنيث في المبتدأ والخبر هو الأكثر بين أخطاء التذكير والتأنيث، حيث إن ثمة أربعة طلبة مشاركين قد أخطؤوا فيه. ويليه في النعت، وفي الضمير، وفي الاسم الموصول، حيث أخطأ ثلاثة طلبة مشاركين في كل منها. وأما في اسم الإشارة، وفي إسناد

الفعل والفاعل، فقد أخطأ فقط طالبان من الطلبة المشاركين في كل منهما. بينما أخطأ طالب واحد من الطلبة المشاركين في أداة التوكيد.

ويُعد نمط أخطاء التعريف والتنكير في النعت، هو الأكثر بين أخطاء التعريف والتنكير، حيث إن جميع الطلبة المشاركين قد أخطؤوا فيه مقارنة بأخطاء العطف، حيث أخطأ فيه طالب واحد فقط من الطلبة المشاركين.

وعلاوة على ذلك، فإن نمط أخطاء العدد في المبتدأ والخبر، هو الأكثر بين أخطاء العدد، على الرغم من أن ثمة طالب واحد فقط من الطلبة المشاركين قد أخطأ فيه، وكذلك في اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل، وفي الاسم الموصول، وفي النعت.

أما أنواع الأخطاء النحوية ذات النسبة المئوية الأقل في كتابة الواجب الفردي لدى طلبة المشاركين، فكانت في موضوعات العدد، والعدد والمعدود، والضمير..

بناء على ما سبق، وجدت الباحثة أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا كثيرًا أثناء كتابة الواجب الفردي في موضوع المطابقة، ويليها الإضافة، ثم التعريف والتنكير، ثم حرف الجر، ثم الحالة الإعرابية، ثم النعت، ثم العدد والمعدود، ثم العدد، وأخيرًا، الضمير، على التوالي الترتيب التنازلي.

المطلب الثاني: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة مشروع بحث التخرج لدى الطلبة المشاركين

يشير الجدول ١١ إلى أن ثمة ثمانية أنواع من الأخطاء النحوية مع أنماطها المتعددة في كتابة مشروع بحث التخرج، وتصنف تلك الأخطاء إلى أنواعها: الإضافة، والحالة الإعرابية، والعدد والمعدود، والمطابقة، والنعت، والتعريف والتنكير، والعدد، وأخيرًا، حرف الجر.

الجدول ١١: قائمة أنواع الأخطاء النحوية في كتابة مشروع بحث التخرج حسب الترتيب الإملائي

كتابة مشروع بحث التخرج					
الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		مجموع الأخطاء النحوية	النسبة المئوية حسب أنواع الأخطاء النحوية
1	**الإضافة**	إدخال (ال) على المضاف		15	14%
2		إثبات نون الجمع في المضاف		1	
3		إعراب المضاف إليه		1	
4	**الحالة الإعرابية**	(الجر)	الاسم غير مجرور	1	2%
5		(النصب)	المفعول به	1	
6			عدم النصب بعد أداة النصب	1	
7	**العدد والمعدود**	أحكام المعدود		8	9%
8		أحكام العدد		3	
9	**المطابقة**	(الحالة الإعرابية)	العطف	1	60%
10		(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	5	
11			إسناد الفعل والفاعل	6	
12			الاسم الموصول	2	
13			الضمير	3	
14			المبتدأ والخبر	11	
15			النعت	8	
16		(التعريف والتنكير)	النعت	33	
17		(العدد)	الاسم الموصول	1	
18			المبتدأ والخبر	2	
19			النعت	2	
20	**النعت**	عدم الترتيب		3	6%
21		إهمال ياء النسب		4	
22	**التعريف والتنكير**	استعمال (ال) التعريف		5	4%
23	**العدد**	استعمال كلمة الجمع		5	4%
24	**حرف الجر**	استعمال حرف الجر		1	1%
		المجموع		**123**	**100%**
				النسبة المئوية الأعلى	
				النسبة المئوية الأقل	

استنادًا إلى أنواع الأخطاء النحوية المذكورة، فيما يلي بيان عن الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين، حسب الأنواع الأربعة والعشرين، وهي على النحو الآتي:

١. الإضافة

وجدت الباحثة ثلاثة أنماط من الأخطاء النحوية في الإضافة، وهي: إدخال (ال) على المضاف، وعدم حذف حرف النون من المضاف عندما يكون جمع مذكر سالمًا، وإعراب المضاف إليه.

- **النمط الأول: إدخال (ال) على المضاف (خلافًا للقاعدة)**

مثلما ورد في كتابة ط٤: "... *هي القراءة* ***(قراءة)*** *سورة البقرة* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٣، وط٤ وط٥.

- **النمط الثاني: إثبات نون الجمع في المضاف**

ثمة عدم حذف لنون جمع المذكر السالم من المضاف، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *لدى متعلمين* ***(متعلمي)*** *اللغة الإنجليزية* ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثالث: إعراب المضاف إليه**

ثمة حالات ورد فيها المضاف إليه وهو جمع مذكر سالم، ومع ذلك، لم يُجر بالياء، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *إلى المساعدة المحاضرون* ***(المحاضرين)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

٢. الحالة الإعرابية

وجدت الباحثة نمطين في هذا النوع من الأخطاء النحوية، وهما في الجر، وفي النصب.

- **النمط الأول: الجر**

وردت حالات لجمع المذكر السالم، ليس مجرورًا بالياء، رغم وجود ظرف زمان قبله، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *فقط دون المتعلمون* ***(المتعلمين)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثاني: النصب**
  - **في إعراب المفعول به:** ثمة مفعول به ليس منصوبًا، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط١: "*... فبعث الله عليهم عذاب* ***(عذابا)*** *شديدا ....*"، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١.
  - **في عدم النصب بعد أداة النصب:** عدم إعمال أداة نصب المضارع، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "*... وعليهم أن يجيبون* ***(يجيبوا)*** *....*" وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

٣. العدد والمعدود

هناك نمطان لهذا النوع من الأخطاء النحوية، وهما في أحكام المعدود، وأحكام العدد.

- **النمط الأول: أحكام المعدود**

وجدت الباحثة هذا النمط من الأخطاء النحوية في صيغة المعدود وإعرابه، حيث ورد المعدود جمعًا مُعرفًا، على خلاف القاعدة التي تقتضي أن يكون مفردًا نكرةً منصوبًا، مثلما ورد في كتابة ط٥: "*... اخترت واحد وعشرين الطلاب* ***(طالبا)*** *...*"، أو أن يرد المعدود جمعًا بعد العدد (١٠٠٠) خلافًا للقاعدة التي تقتضي أن يكون مفردًا مجرورًا، مثلما ورد في كتابة ط٥: "*... ألف كلمات* ***(كلمةٍ)*** *...*"، أو أن يرد المعدود مفردًا في الأعداد (٣-١٠) خلافًا للقاعدة التي تقتضي أن يكون جمعًا مجرورًا، وذلك مثلما في كتابة ط٥: "*... من أربعة المدرسة* ***(مدارس)*** *...*"، أو أن يكون المعدود واجب النصب بعد ألفاظ العقود، فيرد في النص غير ذلك، مثلما ورد في كتابة ط٥: "*... من ٢٧٠ طالب* ***(طالبا)*** *....*" وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثاني: أحكام العدد**

وجدت الباحثة هذا النمط من الأخطاء النحوية في تذكير وتأنيث العدد، حيث إن ورد استخدام العدد المؤنث مع المعدود المؤنث في الأعداد (٣ – ١٠) خلافًا للقاعدة، وذلك مثلما

ورد في كتابة ط٣: "... *على ثالثة* ***(ثلاث)*** *مراحل* ..."، وكذلك استخدام العدد المذكر مع المعدود المذكر في الأعداد (٣ – ١٠) على خلاف القاعدة، وذلك مثلما ورد في كتابة ط١: "... *أربع* ***(أربعة)*** *أحكام* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٣، وط٥.

٤. المطابقة

ثمة أربعة أنماط لهذا النوع من الأخطاء النحوية، وتقع تلك الأخطاء في موضوعات: الحالة الإعرابية، والتذكير والتأنيث، ويحتوي على ستة أقسام، والتعريف والتنكير، والعدد، ويحتوي على أربعة أقسام.

- **النمط الأول: الحالة الإعرابية**
  - **في العطف:** ورد في كتابة الطلبة معطوف لا يطابق المعطوف عليه في الإعراب، وذلك مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية ... والمتعلمون* ***(والمتعلمين)*** *من البلد العربية* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

- **النمط الثاني: التذكير والتأنيث**
  - **في اسم الإشارة:** ورد في كتابة الطلبة استخدام اسم الإشارة بصيغة المؤنث مع المشار إليه المذكر خلافًا للقاعدة، وذلك مثلما ورد في كتابة ط٢: "... *هذه* ***(هذا)*** *البحث* ...."، وكذلك في استخدام اسم الإشارة المذكر للمشار إليه المؤنث، مثلما ورد في كتابة ط٤: "... *هذا* ***(هذه)*** *البيانات* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٤.
  - **في إسناد الفعل والفاعل:** ورد استخدام الفعل المذكر مع الفاعل المؤنث خلافًا للقاعدة، وذلك مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *ناقش* ***(ناقشت)*** *الباحثة* ...."، وكذلك في استخدام الفعل المؤنث مع الفاعل المذكر، مثلما ورد في كتابة ط٤:

"... *تركز* ***(يركز)*** *هذا البحث* ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٣، وط٤ وط٥.

- **في الاسم الموصول:** ثمة استخدام للاسم الموصول بصيغة المؤنث مع الصلة المذكرة، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٢: "... *في نهاية هذه البحث والتي* ***(الذي)*** *كانت بعنوان* ...."، وكذلك في استخدام الاسم الموصول بصيغة المذكر مع الصلة المؤنثة، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *المناهج الذي* ***(التي)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٥.
- **في الضمير:** ثمة استخدام للضمير المتصل المذكر رغم أنه يعود على مؤنث، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٤: "... *حروف التعليل في سورة البقرة وعلاقته* ***(وعلاقتها)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٤، وط٥.
- **في المبتدأ والخبر:** ثمة استخدام للخبر المذكر مع المبتدأ المؤنث، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *قلة قراءة الكتب العربية يعد* ***(تعد)*** *إلى سبب* ...."، وكذلك استخدام الخبر المؤنث مع المبتدأ المذكر، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *هذه تدريب المهني تؤدي* ***(يؤدي)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٣، وط٤.
- **في النعت:** ثمة استخدام للنعت المؤنث مع المنعوت المذكر، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *بالبحث الحالية* ***(الحالي)*** ...."، وكذلك في استخدام النعت المذكر مع المنعوت المؤنث، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... في المفردات المستمع (المستمعة) ...." وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٣، وط٥.

- **النمط الثالث: التعريف والتنكير**
  - **في النعت:** ثمة إثبات (ال) التعريف في النعت في موضع ينبغي أن يكون فيه نكرة، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *ويتكلمون باللغة العربية لغة الأولية* ***(أولية)*** ...."، وكذلك في حذف (ال) التعريف في المنعوت، في موضع ينبغي أن

يكون فيه معرفة، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *مستوى* ***(المستوى)*** *الثانوية* ...."، وكذلك في حذف (ال) التعريف في النعت، في موضع ينبغي فيه إثباتها، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٤: "... *من حروف التعليل موجودة* ***(الموجودة)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد لدى كل الطلبة المشاركين.

- **النمط الرابع: العدد**
  - **في المبتدأ والخبر:** ثمة استخدام للفعل بصيغة المفرد المذكر، في الخبر الجملة، مع المبتدأ الذي جاء بصيغة الجمع المذكر، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *الناس يكتسب* ***(يكتسبون)*** *اللغة* ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٤، وط٥.
  - **في الاسم الموصول:** ثمة استخدام للاسم الموصول بصيغة جمع المؤنث للعاقل، مع الصلة التي جاءت بصيغة جمع المؤنث السالم غير العاقل، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *البيانات والرسالات اللاتي* ***(التي)*** ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.
  - **في النعت:** ثمة استخدام للمنعوت المفرد المذكر في موضع يلزم فيه استخدام صيغة الجمع غير العاقل، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *ويتم الاكتساب التركيب* ***(التراكيب)*** *النحوية* ...."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٥.

٥. النعت

وجدت الباحثة نمطين في هذا النوع من الأخطاء النحوية، وهما في عدم التزام الترتيب بين النعت والمنعوت، وكذلك في إهمال إثبات ياء النسب في المنسوب.

- **النمط الأول: عدم الترتيب**

ثمة عدم ترتيب بين النعت والمنعوت، حيث تقدم النعت على المنعوت، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٢: "... *جمع المعاينات خاصة بشكل* ***(بشكل خاص)*** *لهذه الدراسة* ....."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢.

- **النمط الثاني: إهمال ياء النسب**

ثمة إهمال لياء النسب في المنسوب، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٥: "... *المنهج الوصف* ***(الوصفي)*** ....."، وهذا النمط من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٣، وط٥.

٦. التعريف والتنكير

وجدت الباحثة هذا النوع من الأخطاء في استعمال (ال) التعريف، حيث إن ورد حذف (ال) التعريف في الموضع الذي ينبغي أن تُثبت فيه، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *حلل مشكلات* ***(المشكلات)*** *والصعوبات*...."، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط١، وط٢، وط٣.

٧. العدد

يتعلق هذا النوع من الأخطاء النحوية باستعمال المفرد المفرد في موضع الجمع، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٤: "*هذه الدراسة عن حرف* ***(حروف)*** *التعليل التي هي كثيرة المستعملة* ....."، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٢، وط٤.

٨. حرف الجر

يتعلق هذا النوع من الأخطاء النحوية باستعمال حرف الجر غير المناسب للفعل المتعدي، خلافًا للقاعدة، مثلما ورد في كتابة ط٣: "... *هذه الدراسة تركز في* ***(على)*** *طلاب* ....."، وهذا النوع من الأخطاء النحوية ورد فقط لدى ط٣.

لقد تبيَّن أن المطابقة أكثر أنواع الأخطاء النحوية وقوعًا في كتابة مشروع بحث التخرج، لدى الطلبة المشاركين. وثمة أربعة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية الواقعة في المطابقة؛ وهي نمط التذكير والتأنيث، وهو أكثر الأخطاء النحوية وقوعًا من ناحية نوع المطابقة، ويليه نمط التعريف والتنكير، ثم نمط العدد، وأخيرًا، نمط الحالة الإعرابية.

إن نمط الأخطاء النحوية المتعلقة بالتذكير والتأنيث في المبتدأ والخبر، هو الأكثر وقوعًا من ناحية نمط التذكير والتأنيث، حيث إن ثمة أربعة طلبة مشاركين قد أخطؤوا في المبتدأ والخبر، وكذلك في إسناد الفعل والفاعل. ويليه، أخطاء التذكير والتأنيث الواقعة في النعت، حيث أخطأ فيه ثلاثة طلبة مشاركين، وأما في اسم الإشارة، وفي الاسم الموصول، فقد أخطأ طالبان فقط من الطلبة المشاركين.

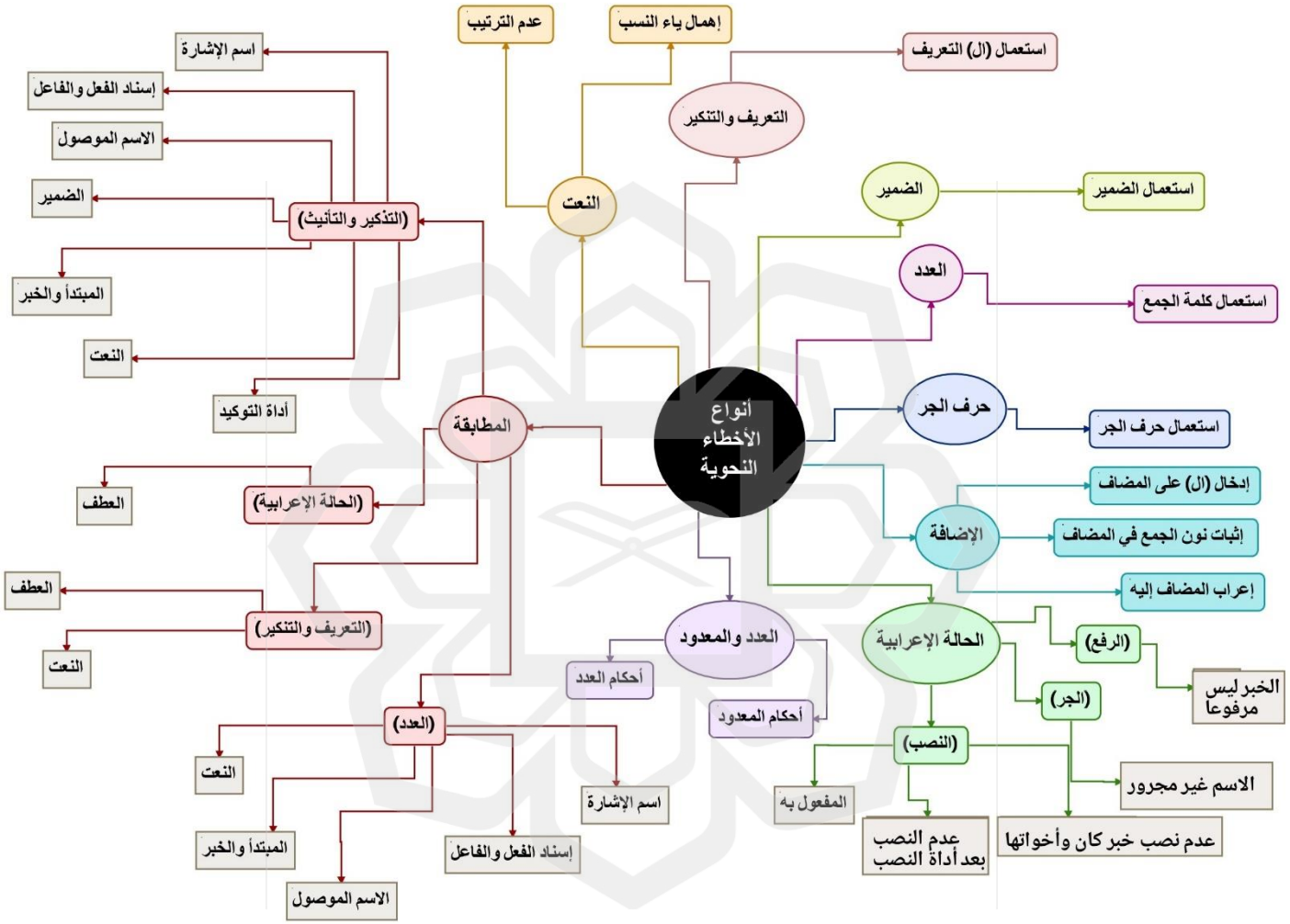
وأما نمط التعريف والتنكير في النعت، فقد أخطأ فيه جميع الطلبة المشاركين.

وعلاوة على ذلك، أما الأخطاء النحوية في نمط العدد في المبتدأ والخبر، وفي النعت، فهما الأكثر وقوعًا من ناحية نمط العدد، حيث أخطأ طالبان من الطلبة المشاركين في المبتدأ والخبر، وأخطأ طالب واحد من الطلبة المشاركين في النعت، وفي الاسم الموصول.

أما الأخطاء النحوية في نمط الحالة الإعرابية في العطف، قد أخطأ فيه طالب واحد فقط من الطلبة المشاركين.

أما الأخطاء النحوية الواقعة في حرف الجر، فكانت الأقل وقوعًا بين أنواع الأخطاء النحوية الواقعة في كتابة مشروع بحث التخرج لدى الطلبة المشاركين.

بناء على ما سبق، وجدت الباحثة أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا كثيرًا في المطابقة، ويليها في الإضافة، ثم في العدد والمعدود، ثم في النعت، ثم في التعريف والتنكير، ثم في العدد، ثم في الحالة الإعرابية، وأخيرًا، في حرف الجر، وذلك حسب الترتيب التنازلي في كتابة الواجب الفردي لدى الطلبة المشاركين.



الشكل ٢ : أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج

المطلب الثالث: مناقشة تحليل السؤال الأول

يهدف السؤال الأول من هذه الدراسة إلى كشف تصنيفات قائمة الأنماط المختلفة لأنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة واحدًا وثلاثين نمطًا من أنماط الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين موزعة على تسعة أنواع من الأخطاء النحوية، لتكون مرجعًا أساسيًّا للإجابة عن السؤال الثاني؛ وتتمثل تلك الأخطاء النحوية في موضوعات: الإضافة، والحالة الإعرابية، والعدد والمعدود، والمطابقة، والنعت، والتعريف والتنكير، والضمير، والعدد، وأخيرًا، حرف الجر. وجدير بالذكر أن كل الأنماط المختلفة لأنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج التي قام بها الطلبة المشاركون، هي الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة المتقدمين كما هو مذكور في الدراسات السابقة.

١. الإضافة

اتضح من النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في ثلاثة أنماط من هذا النوع من الأخطاء في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج، وهي إدخال (ال) على المضاف، وإثبات نون جمع المذكر السالم في المضاف، والوقوع في أخطاء إعراب المضاف إليه. وتُعد هذه الأخطاء النحوية شائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع ما ذكر العصيلي، وعبد الله، وإلياس[١] في دراستهم التي أثبتت أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في استخدام الإضافة.

[١] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٤؛ وعبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص ٢٦١؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠.

٢. الحالة الإعرابية

أثبتت النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في خمسة أنماط من هذا النوع من الأخطاء، وهي أخطاء متعلقة بـ(الجر) في الاسم غير مجرور، و(الرفع) في الخبر ليس مرفوعا، و(النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب، وفي عدم نصب خبر كان وأخواتها، والمفعول به. وتعتبر هذه الأخطاء النحوية شائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو مايتفق مع ما ذكره البصيص وإلياس[٢] في دراستهما أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في الحالة الإعرابية.

٣. العدد والمعدود

أشارت النتائج إلى أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في نمطين اثنين من هذا النوع من الأخطاء، وهما أحكام العدد، وأحكام المعدود. وتُعد هذه الأخطاء النحوية شائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع دراسة البصيص وإلياس[٣] في أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في أحكام العدد والمعدود.

٤. المطابقة

أظهرت النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في خمسة عشر نمطًا من هذا النوع من الأخطاء، وهي الحالة الإعرابية في العطف، والتذكير والتأنيث في اسم الإشارة، وإسناد الفعل والفاعل، والاسم الموصول، والضمير، والمبتدأ والخبر، والنعت، وأداة التوكيد، والتعريف والتنكير في العطف، والنعت، والعدد في اسم الإشارة، وإسناد الفعل والفاعل، والاسم الموصول، والمبتدأ والخبر، والنعت. وتُعد هذه الأخطاء النحوية شائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع دراسة

---

[٢] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٨٠-٨١؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠.

[٣] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٨٠-٨١؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠.

البصيص، وعبد الله، وإلياس، والعصيلي[٤] في أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في الموضوعات المتعلقة بالمطابقة.

٥. النعت

بيَّنت النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في نمطَين من هذا النوع من الأخطاء، وهما إهمال ياء النسب، وعدم الترتيب. وتُعد هذه الأخطاء النحوية شائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع دراسة إلياس والعصيلي[٥] في أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في الموضوعات المتعلقة بالنعت.

٦. التعريف والتنكير

أوضحت النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في نمط واحد من هذا النوع من الأخطاء، وهو استعمال (ال) التعريف. وهذا النوع من الأخطاء يُعد من الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع دراسة إلياس والعصيلي[٦] في أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في حالات التعريف والتنكير.

٧. الضمير

تبين من النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في هذا نوع من الأخطاء بنمط واحد في استعمال الضمير. وهذه النتائج تعتبر بالأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة المتقدمين التي تتفق

---

[٤] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٨٠-٨١؛ وعبد الله وآخرون، "تحليل الأخطاء النحوية"، ص٢٦٢-٢٦٦؛ وإلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠؛ والعصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٦.

[٥] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠؛ والعصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٦.

[٦] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣١؛ والعصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٦.

مع دراسة إلياس والعصيلي[٧] أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في استعمال الضمير.

٨. العدد

وضحت النتائج أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في هذا نوع من الأخطاء بنمط واحد في استعمال كلمة الجمع. وهذه النتائج تعتبر بالأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة المتقدمين التي تتفق مع دراسة إلياس[٨] أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في استعمال كلمة الجمع.

٩. حرف الجر

أشارت النتائج إلى أن الطلبة المشاركين قد أخطؤوا في نمط واحد من هذا النوع من الأخطاء، وهو استعمال حرف الجر. ويُعد هذا النمط من الأخطاء النحوية شائعًا لدى الطلبة المتقدمين، وهو ما يتفق مع دراسة إلياس والعصيلي[٩] في أن طلبة الدراسات العليا والمتقدمين قد أخطؤوا في الموضوعات المتعلقة بحروف الجر.

وعلى الرغم من قلة بعض أنماط أنواع الأخطاء النحوية، إلا أنَّ هذا لا يعني أن تلك الأخطاء النحوية ليست كثيرة، وذلك لأن الباحثة قد قامت بعملية التحليل لخمس صفحات فقط لكل نوع من نوعَي الكتابة، ولذا، فقد يرجع قلة عدد الأخطاء هنا إلى قلة عدد الصفحات التي خضعت للتحليل[١٠].

---

[٧] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠؛ والعصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٦.

[٨] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠.

[٩] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣٠؛ والعصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٥.

[١٠] إلياس وآخرون، "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية"، ص٣١.

وعلى هذا النحو، ذهب العصيلي في دراسته إلى أن الأخطاء الشائعة لدى الطلبة المتقدمين هي الأخطاء المتحجرة[١١]؛ حيث تتفق طبيعة تلك الأخطاء مع طبيعة التحجر، وهي الظهور المنتظم[12] (Regular Reappearance) الذي ذكره سلينكر. وقد أيد البصيص قول العصيلي بعد عدة سنوات في أن الأخطاء الشائعة في بحوث طلبة الدراسات العليا تدل على التحجر[١٣]. ولهذا، فإن كل الأنماط المختلفة لأنواع الأخطاء النحوية الواحدة والثلاثين الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين، هي من الأخطاء النحوية المتحجرة، حيث ارتكب الطلبة المشاركون أخطاء نحوية شائعة في كتابة الواجب الفردي الذي أتموه في سنهتم الثالثة، ثم أخطؤوا في كتابة مشروع بحث التخرج، وهم في سنتهم الرابعة.

وبناء على ذلك، قد تم هنا الإجابة على السؤال الأول لهذه الدراسة، وثمة من يتساءل: "ما العلاقة بين الأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة الواجب الفردي، والأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة مشروع بحث التخرج؟" وسيرد تفسير ذلك في مناقشة تحليل السؤال الثاني.

المبحث الثالث: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، ومشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

يهدف السؤال الثاني لهذا البحث إلى كشف أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج لدى الطلبة المشاركين. وجدير بالذكر أن النتائج الواردة مصدرها تحليل الوثائق التي كتبها جميع الطلبة المشاركون في الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج. وقد صنفت الباحثة كل الأنماط المختلفة لأنواع الأخطاء النحوية الواردة في نتائج سؤال البحث الأول، وفقًا لمكانتها في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج، ثم قارنتها بشكل فردي حسب حالة الأخطاء النحوية في كتابة الطلبة المشاركين، وسيأتي تفصيل ذلك في المطلب الأول والمطلب الثاني من هذا الفصل.

---

[١١] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٤٤.

[12] Selinker, "Interlanguage," 211.

[١٣] البصيص، "الأخطاء اللغوية الشائعة"، ص٩١.

المطلب الأول: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج حسب مكانة أنماط أنواع الأخطاء النحوية

يبين الجدول ١٢ واحدًا وثلاثين نمطًا مختلفًا لأنواع الأخطاء النحوية التي وقعت في أحد نوعَي الكتابة، أو كليهما، وذلك على النحو التالي:

الجدول ١٢: قائمة أنواع الأخطاء النحوية حسب مكانة أنماطها في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج

كتابة الواجب الفردي						كتابة مشروع بحث التخرج					
الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		مجموع الأخطاء النحوية	النسبة المئوية حسب أنواع الأخطاء النحوية	الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		مجموع الأخطاء النحوية	النسبة المئوية حسب أنواع الأخطاء النحوية
1	**الإضافة**	إدخال (ال) على المضاف		23	15%	1	**الإضافة**	إدخال (ال) على المضاف		15	12%
2	**الحالة الإعرابية**	(الجر)	الاسم غير مجرور	1	1%	2	**الحالة الإعرابية**	(الجر)	الاسم غير مجرور	1	2%
3		(النصب)	عدم النصب بعد أداة النصب	1		3		(النصب)	عدم النصب بعد أداة النصب	1	
4	**العدد والمعدود**	أحكام المعدود		1	1%	4	**العدد والمعدود**	أحكام المعدود		8	9%
5		أحكام العدد		1		5		أحكام العدد		3	
6	**المطابقة**	(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	3	57%	6	**المطابقة**	(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	5	59%
7			إسناد الفعل والفاعل	6		7			إسناد الفعل والفاعل	6	
8			الاسم الموصول	4		8			الاسم الموصول	2	
9			الضمير	10		9			الضمير	3	
10			المبتدأ والخبر	19		10			المبتدأ والخبر	11	
11			النعت	13		11			النعت	8	
12		(التعريف والتنكير)	النعت	25		12		(التعريف والتنكير)	النعت	33	
13		(العدد)	الاسم الموصول	1		13		(العدد)	الاسم الموصول	1	
14			المبتدأ والخبر	3		14			المبتدأ والخبر	2	
15			النعت	1		15			النعت	2	
16	**النعت**	إهمال ياء النسب		5	3%	16	**النعت**	إهمال ياء النسب		4	3%
17	**التعريف والتنكير**	استعمال (ال) التعريف		12	8%	17	**التعريف والتنكير**	استعمال (ال) التعريف		5	4%
18	**العدد**	استعمال كلمة الجمع		2	1%	18	**العدد**	استعمال كلمة الجمع		5	4%
19	**حرف الجر**	استعمال حرف الجر		8	5%	19	**حرف الجر**	استعمال حرف الجر		1	1%
20	**الحالة الإعرابية**	(الرفع)	الخبر ليس مرفوعا	2	2%	20	**الإضافة**	إثبات نون الجمع في المضاف		1	2%
21		(النصب)	عدم نصب خبر كان وأخواتها	1		21		إعراب المضاف إليه		1	
22	**المطابقة**	(التذكير والتأنيث)	أداة التوكيد	1	4%	22	**الحالة الإعرابية**	(النصب)	المفعول به	1	1%
23		(التعريف والتنكير)	العطف	3		23	**المطابقة**	(الحالة الإعرابية)	العطف	1	1%
24		(العدد)	اسم الإشارة	1		24	**النعت**	عدم الترتيب		3	2%
25			إسناد الفعل والفاعل	1							
26	**الضمير**	استعمال الضمير		1	1%						
	المجموع			**149**	**100%**			**المجموع**		**123**	**100%**

الموجودة في كلا نوعي الكتابة

الموجودة في واحد من نوعي الكتابة

يشير الجدول ١٢ وجود **ثمانية أنواع من الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة،** وهي الإضافة، والحالة الإعرابية، والعدد والمعدود، والمطابقة، والنعت، والتعريف والتنكير، و العدد، وحرف الجر؛ وتحتوي تلك الأنواع على تسعة عشر نمطًا مختلفًا من أنواع الأخطاء النحوية. وجدير بالذكر أن هناك **ثلاثة أنواع من الأخطاء النحوية الموجودة فقط في كتابة الواجب الفردي،** وهي الحالة الإعرابية، والمطابقة، والضمير؛ وتحتوي تلك الأنواع الثلاثة من الأخطاء النحوية على سبعة أنماط من الأخطاء النحوية. بينما هناك **أربعة أنواع من الأخطاء النحوية الموجودة فقط في كتابة مشروع بحث التخرج،** وهي الإضافة، والحالة الإعرابية، والمطابقة والنعت؛ وتحتوي على خمسة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية.

وتبين الجداول التالية أمثلة على كل الأنماط المختلفة لأنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، وهي على النحو الآتي:

١. الإضافة – إدخال (ال) على المضاف

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	و**التصميم** البحث	في **التعلم** اللغة الثانية

٢. الحالة الإعرابية (الجر) – الاسم غير مجرور

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٥	يرجي الباحثون **للباحثون** المستقبل	ولهذا اقتصر الباحثة في بحثها على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية فقط **دون المتعلمون** في المدرسة والمتعلمون من البلد العربية ويتكلمون باللغة العربية لغة الأولية.

٣. العدد والمعدود – أحكام المعدود

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	من ٤٥ **صفحات**	ألف **كلمات**

٤. العدد والمعدود – أحكام العدد

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	ثلاثة المراحل	من **أربعة** المدرسة

٥. المطابقة (التذكير والتأنيث) –اسم الإشارة

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٤	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	ونسأل الله تبارك وتعالى أي يكرمنا **بهذا الهداية**	أما مصدر الرئيسي لبيان **هذا البيانات**

٦. المطابقة (التذكير والتأنيث) –اسناد الفعل والفاعل

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	وتنتشر الأدب إلى أنواع الجديد	**واقتصر الباحثة**

٧. المطابقة (التذكير والتأنيث) –الاسم الموصول

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	مثل **قصص الأنبياء الذي** يبقى لنا حتى الآن.	**المناهج الذي** ستسير عليه الباحثة في هذا البحث هو المنهج التحليلي والمنهج الوصف

٨. المطابقة (التذكير والتأنيث) –الضمير

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٥	اعتبر "الأدب" في اللغة الملايوية بالكلمة التي موروثة من الجيل إلى الجيل وهي تنتشر على ألسنة الملايو، مما جعلهم لا يهتمون بجذورها وأصولها. **والكلمة** "الأدب" في الملايو يأتي من صرفيمات المختلفة **وهو** الملايوي الأصلي وسنسكريتي الأصل وتعريفه هي:	**المناهج** الذي ستسير **عليه** الباحثة في هذا البحث هو المنهج التحليلي المنهج الوصف

٩. المطابقة (التذكير والتأنيث) –المبتدأ والخبر

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٣	**فترة** النقد الحديث الذي **يمتد**	**قلة** قراءة الكتب العربية **يعد** إلى سبب

١٠. المطابقة (التذكير والتأنيث) –النعت

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٣	الأعمال **الأدبية الملايو**	علاقة **بالبحث الحالية**

١١. المطابقة (التعريف والتنكير) –النعت

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٤	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	بحث الفردي	فكان **حرف الأصلي** الذي

١٢. المطابقة (العدد) – المبتدأ والخبر

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	الباحثون يستخدم اللغة والكلمات سهلة وبسيطة في الكتابة	**الناس يكتسب** اللغة

١٣. النعت – إهمال ياء النسب

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
ط ٥	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
	خصائص **الشعر الملايو**	تم الحصول على درجة من **مجموعة تجربة** البيانات

١٤. التعريف والتنكير –استعمال (ال) التعريف

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٢	العلاقة القريبة بين اللغة العربية والقرآن يجعل **طلاب** غالبا يربطون هذه اللغة	في هذا **مشاكل**

١٥. العدد – استعمال الجمع

العينة	أمثلة من كتابة الطلبة	
	الواجب الفردي	مشروع بحث التخرج
ط ٢	من واحدة **للطريقة** للفهم القرآن الكريم لقد ستجعل مدونة القرآن العربية الجميلة، لدئ الطلاب أن يحبون	سيقوم الباحث بتحليل تدريب المهني **وأثره** في إكتساب مهارة المتعددة الكتابة باللغة العربية

أما بالنسبة لمكانة **أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة**، فقد كان هناك أربعة أنماط مختلفة من أنواع الأخطاء النحوية، وهي على الترتيب من الأكثر إلى الأقل، المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت، والإضافة في إدخال (ال) على المضاف، والمطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر، وأيضا في النعت. أما الحالة الإعرابية (الجر) في الاسم غير مجرور، والحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب، وأخيرًا، المطابقة (العدد) في الاسم الموصول، فكانت الأقل وقوعًا بين أنماط الأخطاء النحوية.

أما بالنسبة لمكانة **أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في أحد نوعَي الكتابة**، فقد كانت أنماط أنواع الأخطاء النحوية الواردة في كتابة الواجب الفردي، أكثر من أنماط أنواع الأخطاء النحوية الواردة في كتابة مشروع بحث التخرج، وكل منهما يحتوي على أنماط مختلفة.

المطلب الثاني: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، حسب تكرار الأخطاء لدى الطلبة المشاركين كل على حدة

يشير الجدول ١٣ إلى مقارنة أنماط أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، حسب حالة الأخطاء النحوية، إما مستمرة، أو منقطعة، في كتابة الطلبة المشاركين كل على حدة، وهي على النحو الآتي:

الجدول ١٣: قائمة أنماط أنواع الأخطاء النحوية حسب حالة الأخطاء النحوية لدى الطلبة المشاركين كل على حدة في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج

كتابة الواجب الفردي													
الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		عدد الأخطاء لدى الطلبة					المجموع
				ط 1	ط 2	ط 3	ط 4	ط 5	
1	الإضافة	إدخال (ال) على المضاف		1	3	–	6	13	23
2	الحالة الإعرابية	(الجر)	الاسم غير مجرور	–	–	–	–	1	1
3		(النصب)	عدم النصب بعد أداة النصب	–	1	–	–	–	1
4	العدد والمعدود	أحكام المعدود		–	–	–	–	1	1
5		أحكام العدد		–	–	–	–	1	1
6	المطابقة	(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	2	–	–	1	–	3
7			إسناد الفعل والفاعل	–	1	–	–	5	6
8			الاسم الموصول	1	–	1	–	2	4
9			الضمير	2	2	–	–	6	10
10			المبتدأ والخبر	5	3	1	–	10	19
11			النعت	2	–	1	–	10	13
12		(التعريف والتنكير)	النعت	5	5	2	2	11	25
13		(العدد)	الاسم الموصول	–	–	–	1	–	1
14			المبتدأ والخبر	–	–	–	–	3	3
15			النعت	–	1	–	–	–	1
16	النعت	إهمال ياء النسب		–	–	5	–	–	5
17	التعريف والتنكير	استعمال (ال) التعريف		2	7	–	1	2	12
18	العدد	استعمال كلمة الجمع		–	2	–	–	–	2
19	حرف الجر	استعمال حرف الجر		1	4	–	–	3	8
20	الحالة الإعرابية	(الرفع)	الخبر ليس مرفوعا	1	–	–	–	1	2
21		(النصب)	عدم نصب خبر كان وأخواتها	–	1	–	–	–	1
22	المطابقة	(التذكير والتأنيث)	أداة التوكيد	–	–	–	1	–	1
23		(التعريف والتنكير)	العطف	–	–	–	–	3	3
24		(العدد)	اسم الإشارة	1	–	–	–	–	1
25			إسناد الفعل والفاعل	–	–	–	–	1	1
26	الضمير	استعمال الضمير		–	1	–	–	–	1
المجموع				23	31	10	12	73	149

كتابة مشروع بحث التخرج										
الأرقام	أنواع الأخطاء النحوية	أنماط أنواع الأخطاء النحوية		عدد الأخطاء لدى الطلبة					المجموع
				ط 1	ط 2	ط 3	ط 4	ط 5	
1	الإضافة	إدخال (ال) على المضاف		–	1	2	2	10	15
2	الحالة الإعرابية	(الجر)	الاسم غير مجرور	–	–	–	–	1	1
3		(النصب)	عدم النصب بعد أداة النصب	–	–	–	–	1	1
4	العدد والمعدود	أحكام المعدود		–	–	–	–	8	8
5		أحكام العدد		1	–	1	–	1	3
6	المطابقة	(التذكير والتأنيث)	اسم الإشارة	–	4	–	1	–	5
7			إسناد الفعل والفاعل	–	2	1	1	2	6
8			الاسم الموصول	–	1	–	–	1	2
9			الضمير	–	–	–	2	1	3
10			المبتدأ والخبر	1	7	2	1	–	11
11			النعت	–	2	3	–	3	8
12		(التعريف والتنكير)	النعت	2	9	10	7	5	33
13		(العدد)	الاسم الموصول	–	–	–	–	1	1
14			المبتدأ والخبر	–	–	–	1	1	2
15			النعت	–	–	–	–	2	2
16	النعت	إهمال ياء النسب		1	–	1	–	2	4
17	التعريف والتنكير	استعمال (ال) التعريف		1	1	3	–	–	5
18	العدد	استعمال كلمة الجمع		–	3	–	2	–	5
19	حرف الجر	استعمال حرف الجر		–	–	1	–	–	1
20	الإضافة	إثبات نون الجمع في المضاف		–	–	–	–	1	1
21		إعراب المضاف إليه		–	–	–	–	1	1
22	الحالة الإعرابية	(النصب)	المفعول به	1	–	–	–	–	1
23	المطابقة	(الحالة الإعرابية)	العطف	–	–	–	–	1	1
24	النعت	عدم الترتيب		–	3	–	–	–	3
المجموع				7	33	24	17	42	123

الموجودة في كلا نوعي الكتابة

الموجودة في واحد من نوعي الكتابة

الأخطاء النحوية المستمرة

الأخطاء النحوية المنقطعة

فمن بين تسعة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كِليهما، كان ثمة خمسة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية المستمرة في كتابة الطلبة المشاركين كل على حدة، وهي الإضافة في إدخال (ال) على المضاف، والحالة الإعرابية (الجر) في الاسم غير مجرور، والعدد والمعدود في أحكام المعدود وفي أحكام العدد، والمطابقة (التذكير والتأنيث) في اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل، وفي الاسم الموصول، وفي الضمير، وفي المبتدأ والخبر، وفي النعت، والمطابقة (التعريف والتنكير) في النعت، والمطابقة (العدد) في المبتدأ والخبر، والنعت، وفي إهمال ياء النسب، والتعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف، والعدد في استعمال كلمة الجمع. بينما الأنماط الأربعة الباقية، وهي الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب، والمطابقة (العدد) في الاسم الموصول وفي النعت، واستعمال حرف الجر، فقد كانت أخطاءً منقطعة في كتابة الطلبة المشاركين كل على حدة.

ثمة سبعة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية التي وردت فقط في كتابة الواجب الفردي، وهي الحالة الإعرابية (الرفع) في الخبر ليس مرفوعا، والحالة الإعرابية (النصب) في عدم نصب خبر كان وأخواتها، والمطابقة (التذكير والتأنيث) في أداة التوكيد، والمطابقة (التعريف والتنكير) في العطف، والمطابقة (العدد) في اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل، ووفي استعمال الضمير. بينما وردت خمسة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية فقط في كتابة مشروع بحث التخرج، وهي الإضافة مع إثبات نون الجمع في المضاف، وفي إعراب المضاف إليه، والحالة الإعرابية (النصب) في المفعول به، والمطابقة (الحالة الإعرابية) في العطف، والنعت (في عدم الترتيب). وكل أنماط أنواع الأخطاء النحوية المذكورة سابقًا كانت من نوع الأخطاء المنقطعة في كتابة الطلبة المشاركين كل على حدة.

ويوضح الجدول ١٣، أمثلة وتفاصيل لأنماط أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج، حسب حالة الأخطاء النحوية في كتابة الطلبة المشاركين كل على حدة، وذلك على النحو الآتي:

١. الطالبة الأولى

كان مجموع الأخطاء النحوية منخفضًا لديها في كتابة مشروع بحث التخرج، مقارنةً بكتابة الواجب الفردي. وقد كان نمط الخطأ النحوي في المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت، هو الأكثر لديها في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج.

أما بالنسبة لمكانة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، فقد أخطأت الطالبة الأولى في أحد عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية. وانطلاقًا من هذا، فإن مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة لديها، أكثر من مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة في كتابتها، وذلك كما يلي:

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة الواجب الفردي**

أخطأت الطالبة الأولى في كتابة مشروع بحث التخرج فقط دون كتابة الواجب الفردي، في النمطين التاليين، وهما:

  - النمط الأول: العدد والمعدود (في أحكام العدد)
  - النمط الثاني: النعت (في إهمال ياء النسب)

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة مشروع بحث التخرج**

أخطأت الطالبة الأولى في كتابة الواجب الفردي فقط دون كتابة مشروع بحث التخرج، في الأنماط التالية، وهي:

  - النمط الثالث: الإضافة في إدخال (ال) على المضاف
  - النمط الرابع: المطابقة (التذكير والتأنيث) في اسم الإشارة
  - النمط الخامس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الاسم الموصول
  - النمط السادس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الضمير
  - النمط السابع: المطابقة (التذكير والتأنيث) في النعت
  - النمط الثامن: في استعمال حرف الجر

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة**

كانت الطالبة الأولى قد أخطأت في كتابة الواجب الفردي، ثم استمرت في الأخطاء نفسها في كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط تلك الأخطاء على النحو التالي:

- النمط الأول: المطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر
- النمط الثاني: المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت
- النمط الثالث: التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف

وأما بالنسبة لطبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في أحد نوعَي الكتابة، فقد أخطأت الطالبة الأولى في نمطين من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، وهما الحالة الإعرابية (الرفع) في الخبر ليس مرفوعا، والمطابقة (العدد) في اسم الإشارة، بينما وقعت في نمط واحد من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة مشروع بحث التخرج، وهو الحالة الإعرابية (النصب) في المفعول به. وهذه الأنماط الثلاثة من أنواع الأخطاء النحوية هي من نوع الأخطاء النحوية المنقطعة.

بناء على ذلك، ثمة ثلاثة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطالبة الأولى، ثلاثة منها هي أخطاء نحوية مستمرة تعتبر من نوع التحجر النحوي النهائي. وأما الأنماط العشرة الباقية، فهي أخطاء نحوية منقطعة تعتبر من نوع التحجر النحوي المرحلي.

٢. الطالب الثاني

كان مجموع الأخطاء النحوية لديه مرتفعًا في كتابة مشروع بحث التخرج مقارنةً بكتابة الواجب الفردي، وقد كان أكثر الأنماط وقوعًا لديه في كتابة الواجب الفردي، هو التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف، وأما في كتابة مشروع بحث التخرج، فقد كان المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت.

أما بالنسبة لطبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، فقد أخطأ الطالب الثاني في ثلاثة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية. وانطلاقًا من هذا، فإن مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة كان أكثر من مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة في كتابته، وذلك كما يلي:

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة الواجب الفردي**

كان الطالب الثاني قد أخطأ في كتابة مشروع بحث التخرج فقط دون كتابة الواجب الفردي، وكانت أنماط خطئه على النحو التالي:

  - النمط الأول: المطابقة (التذكير والتأنيث) في اسم الإشارة
  - النمط الثاني: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الاسم الموصول
  - النمط الثالث: المطابقة (التذكير والتأنيث) في النعت

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة مشروع بحث التخرج**

كان الطالب الثاني قد أخطأ في كتابة الواجب الفردي فقط دون كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئه هي:

  - النمط الرابع: الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب
  - النمط الخامس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الضمير
  - النمط السادس: المطابقة (العدد) في النعت
  - النمط السابع: في استعمال حرف الجر

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة**

كان الطالب الثاني قد أخطأ في كتابة الواجب الفردي ثم استمر في نفس الأخطاء في كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئه هي:

  - النمط الأول: الإضافة في إدخال (ال) على المضاف
  - النمط الثاني: المطابقة (التذكير والتأنيث) في إسناد الفعل والفاعل
  - النمط الثالث: المطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر
  - النمط الرابع: المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت
  - النمط الخامس: التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف
  - النمط السادس: العدد في استعمال كلمة الجمع

وأما عن طبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في أحد نوعَي الكتابة، قد أخطأ الطالب الثاني في نمطَين من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي، وهما الحالة الإعرابية (النصب) في عدم نصب خبر كان وأخواتها، وفي استعمال الضمير، بينما أخطأ في نمط واحد في كتابة مشروع بحث التخرج، وهو النعت (في عدم الترتيب). وتُعد أنماط أنواع الأخطاء النحوية الثلاثة تلك من الأخطاء النحوية المنقطعة.

وبناءً على ذلك، فإن ثمة ستة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطالب الثاني، ستة منها هي أخطاء نحوية مستمرة، تعتبر من نوع التحجر النحوي النهائي. وأما الأنماط العشرة الباقية، فهي أخطاء نحوية منقطعة تُعتبر من نوع التحجر النحوي المرحلي.

٣. الطالب الثالث

كان مجموع الأخطاء النحوية مرتفعًا في كتابة مشروع بحث التخرج مقارنةً بكتابة الواجب الفردي، وكان النمط الأكثر وقوعًا لدى الطالب الثالث في كتابة الواجب الفردي، هو النعت (في إهمال ياء النسب)، وأما في كتابة مشروع بحث التخرج، فقد كان المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت.

أما بالنسبة لطبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، فقد أخطأ الطالب الثالث في عشرة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية. وانطلاقًا من هذا، فإن مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة لديه كان أكثر من مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة في كتابته، وذلك كما يلي:

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة الواجب الفردي**

كان الطالب الثالث قد أخطأ في كتابة مشروع بحث التخرج فقط دون الواجب الفردي، وكانت أنماط خطئه هي:

  - النمط الأول: الإضافة في إدخال (ال) على المضاف
  - النمط الثاني: العدد والمعدود في أحكام العدد
  - النمط الثالث: المطابقة (التذكير والتأنيث) في إسناد الفعل والفاعل

- النمط الرابع: التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف
- النمط الخامس: في استعمال حرف الجر

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة مشروع بحث التخرج**

كان الطالب الثالث قد أخطأ في كتابة الواجب الفردي فقط دون كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئه هي:

- النمط السادس: الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة**

كان الطالب الثالث قد أخطأ في كتابة الواجب الفردي ثم استمر في الأخطاء نفسها في كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئه هي:

- النمط الأول: المطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر
- النمط الثاني: المطابقة (التذكير والتأنيث) في النعت
- النمط الثالث: المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت
- النمط الرابع: النعت (في إهمال ياء النسب)

وجدير بالذكر أن الطالب الثالث لم يخطئ في أنماطٍ تخصُّ أحد نوعَي الكتابة دون الآخر.

بناء على ذلك، ثمة عشرة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الطالب الثالث، أربعة منها هي أخطاء نحوية مستمرة تُعتبر من نوع التحجر النحوي النهائي. وأما الأنماط الستة الباقية فهي أخطاء نحوية منقطعة تعتبر من نوع التحجر النحوي المرحلي.

٤. الطالبة الرابعة

كان مجموع الأخطاء النحوية لدى الطالبة الرابعة مرتفعًا في كتابة مشروع بحث التخرج مقارنَة بكتابة الواجب الفردي، وكان أكثر الأنماط وقوعًا لديها في كتابة الواجب الفردي هو الإضافة

في إدخال (ال) على المضاف، وأما في كتابة مشروع بحث التخرج فكان المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت.

أما بالنسبة لمكانة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، فقد أخطأت الطالبة في عشرة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية. وانطلاقا من هذا، فإن مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة لديها كان أكثر من مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة في كتابتها، كما يلي:

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة الواجب الفردي**

كانت الطالبة الرابعة قد أخطأت في كتابة مشروع بحث التخرج فقط دون الواجب الفردي، وكانت أنماط خطئها هي:

  - النمط الأول: المطابقة (التذكير والتأنيث) في إسناد الفعل والفاعل
  - النمط الثاني: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الضمير
  - النمط الثالث: المطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر
  - النمط الرابع: المطابقة (العدد) في المبتدأ والخبر
  - النمط الخامس: العدد (في استعمال كلمة الجمع)

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة مشروع بحث التخرج**

كانت الطالبة الرابعة قد أخطأت في كتابة الواجب الفردي فقط دون مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئها هي:

  - النمط السادس: المطابقة (العدد) في الاسم الموصول
  - النمط السابع: التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة**

كانت الطالبة الرابعة قد أخطأت في كتابة الواجب الفردي ثم استمرت في الأخطاء نفسها في كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئها هي:

- النمط الأول: الإضافة في إدخال (ال) على المضاف
- النمط الثاني: المطابقة (التذكير والتأنيث) في اسم الإشارة
- النمط الثالث: المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت

وأما بالنسبة لطبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في أحد نوعَي الكتابة، فقد أخطأت الطالبة الرابعة في نمط واحد في كتابة الواجب الفردي، وهو المطابقة (التذكير والتأنيث) في أداة التوكيد، ولم تخطئ في كتابة مشروع بحث التخرج. وهذا النمط الواحد الذي أخطأت فيه، يُعد من الأخطاء النحوية المنقطعة.

من خلال ذلك، فإن ثمة أحد عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطالبة الرابعة، ثلاثة منها هي أخطاء نحوية مستمرة، تُعتبر من نوع التحجر النحوي النهائي. وأما الأنماط الثمانية الباقية فهي أخطاء نحوية منقطعة، تُعتبر من نوع التحجر النحوي المرحلي.

٥. الطالبة الخامسة

كان مجموع الأخطاء النحوية لدى الطالبة الخامسة منخفضًا، في كتابة مشروع بحث التخرج مقارنةً بكتابة الواجب الفردي، وكان أكثر الأنماط وقوعًا لديها هو إدخال (ال) على المضاف، في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج.

أما بالنسبة لطبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في نوعَي الكتابة كليهما، فقد أخطأت في سبعة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية. وانطلاقًا من هذا، فإن مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة لديها كان أكثر من مجموع أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابتها، كما يلي:

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة الواجب الفردي**

كانت الطالبة الخامسة قد أخطأت في كتابة مشروع بحث التخرج فقط دون الواجب الفردي، وكانت أنماط خطئها هي:

- النمط الأول: الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب
- النمط الثاني: المطابقة (العدد) في الاسم الموصول

- النمط الثالث: المطابقة (العدد) في النعت
- النمط الرابع: النعت (في إهمال ياء النسب)

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المنقطعة في كتابة مشروع بحث التخرج**

كانت الطالبة الخامسة قد أخطأت في كتابة الواجب الفردي فقط دون مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئها هي:

- النمط الخامس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في المبتدأ والخبر
- النمط السادس: التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف
- النمط السابع: حرف الجر في استعمال حرف الجر

- **أنماط أنواع الأخطاء النحوية المستمرة**

كانت الطالبة الخامسة قد أخطأت في كتابة الواجب الفردي ثم استمرت في الأخطاء نفسها في كتابة مشروع بحث التخرج، وكانت أنماط خطئها هي:

- النمط الأول: الإضافة في إدخال (ال) على المضاف
- النمط الثاني: الحالة الإعرابية (الجر) في الاسم غير مجرور
- النمط الثالث: العدد والمعدود في أحكام المعدود
- النمط الرابع: العدد والمعدود في أحكام العدد
- النمط الخامس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في إسناد الفعل والفاعل
- النمط السادس: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الاسم الموصول
- النمط السابع: المطابقة (التذكير والتأنيث) في الضمير
- النمط الثامن: المطابقة (التذكير والتأنيث) في النعت
- النمط التاسع: المطابقة (التعريف والتنكير) في النعت
- النمط العاشر: المطابقة (العدد) في المبتدأ والخبر

وأما عن طبيعة أنماط أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في أحد نوعَي الكتابة، فقد أخطأت الطالبة الخامسة في ثلاثة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي،

وهي الحالة الإعرابية (الرفع) في الخبر ليس مرفوعا، والمطابقة (التعريف والتنكير) في العطف، والمطابقة (العدد) في إسناد الفعل والفاعل، وكذلك أخطأت في ثلاثة أنماط من أنواع الأخطاء النحوية في كتابة مشروع بحث التخرج، وهي الإضافة مع إثبات نون الجمع في المضاف، والإضافة في إعراب المضاف إليه، والمطابقة (الحالة الإعرابية) في العطف. وتُعد أنماط الأخطاء النحوية الستة تلك من الأخطاء النحوية المنقطعة.

بناء على ذلك، فإن ثمة ثلاثة وعشرين نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطالبة الخامسة، عشرة منها هي أخطاء نحوية مستمرة تُعتبر من نوع التحجر النحوي النهائي. وأما الأنماط الثلاثة عشر الباقية فهي أخطاء نحوية منقطعة تُعتبر من نوع التحجر النحوي المرحلي.

المطلب الثالث: مناقشة تحليل السؤال الثاني

يهدف السؤال الثاني من هذه الدراسة إلى معرفة أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي، وكتابة مشروع بحث التخرج، لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك حسب العلاقة الموجودة بين الأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة الواجب الفردي، والأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة مشروع بحث التخرج، كما هو مذكور في مناقشة تحليل السؤال الأول. وعلى هذا النحو، تتعلق الأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة الواجب الفردي، بالأخطاء النحوية المتحجرة في كتابة مشروع بحث التخرج، وتُعد تلك العلاقة معيارًا لتحديد أنواع التحجر النحوي، من خلال استمرار الأخطاء النحوية أو انقطاعها في كتابة الطلبة المشاركين، وذلك لأن الطالب قد يُتم نوعَي الكتابة في سنوات دراسية مختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة خمسة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين هي أخطاء نحوية متحجرة نهائية، حيث قد أخطأ فيها الطلبة المشاركون في نوعَي الكتابة كليهما. وأما الأنماط الستة عشر الباقية، فكانت أخطاء نحوية متحجرة مرحلية، حيث قد أخطأ فيها الطلبة المشاركون في أحد نوعَي الكتابة.

وقد ورد في أحد الدراسات السابقة للعصيلي عن أنواع التحجر اللغوي [1] نتائج تشبه ما ورد عن التحجر النحوي المرحلي في هذه الدراسة الحالية، حيث لوحظ أن الأخطاء النحوية المتحجرة المنقطعة التي تقع في كتابة الواجب الفردي أو في كتابة مشروع بحث التخرج، هي من قبيل الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب، وفي عدم نصب خبر كان وأخواتها، وفي المفعول به، والحالة الإعرابية (الرفع) في الخبر ليس مرفوعا، والمطابقة (العدد) في الاسم الموصول وفي النعت، وفي اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل، والمطابقة (التذكير والتأنيث) في أداة التوكيد، والمطابقة (التعريف والتنكير) في العطف، والمطابقة (الحالة الإعرابية) في العطف، ووفي استعمال حرف الجر، وفي استعمال الضمير، والإضافة مع إثبات نون جمع المذكر السالم في المضاف، وفي إعراب المضاف إليه، والنعت في عدم الترتيب.

وأما التحجر النحوي النهائي، فهو الأخطاء النحوية المتحجرة المستمرة في كتابة مشروع بحث التخرج، وهي من قبيل الإضافة في إدخال (ال) على المضاف، والحالة الإعرابية (الجر) في الاسم غير مجرور، والعدد والمعدود في أحكام المعدود وفي أحكام العدد، والمطابقة (التذكير والتأنيث) في اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل، وفي الاسم الموصول، وفي الضمير، وفي المبتدأ والخبر، وفي النعت، والمطابقة (التعريف والتنكير) في النعت، والمطابقة (العدد) في المبتدأ والخبر، والنعت في إهمال ياء النسب، والتعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف، والعدد في استعمال كلمة الجمع.

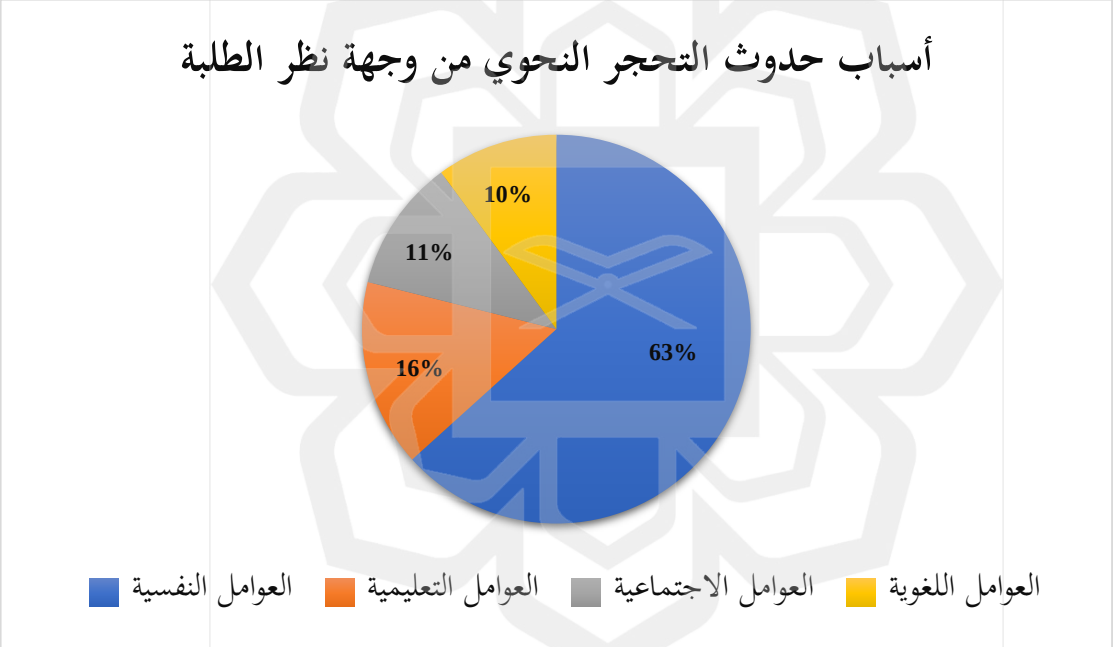
وبناء على ذلك، فقد تم هنا الإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة، ومع هذا يظل السؤال قائما: "لماذا حدثت الأخطاء النحوية المتحجرة لدى الطلبة المشاركين مع أنهم في المستوى المتقدم، ويعرفون تصويب جميع الأخطاء الواردة في كتاباتهم حينما سُئلوا عنها أثناء إجراء المقابلة؟"، وسيأتي بيان ذلك في مناقشة تحليل السؤال الثالث.

---

[1] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣١٣.

المبحث الرابع: وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به

يركز السؤال الثالث في هذه الدراسة على بيان وجهة نظر الطلبة عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به. وقد توصلت نتائج الدراسة من خلال المقابلة التي أجرتها الباحثة مع الطلبة المشاركين، -بناءً على آرائهم عن أسباب حدوث التحجر النحوي- إلى أربعة جوانب مختلفة، وهي العوامل النفسية، حيث كانت الأكثر ورودًا في إجابات الطلبة المشاركين، ثم تليها العوامل التعليمية، ثم العوامل الاجتماعية، وأخيرًا، العوامل اللغوية، كما في الشكل الآتي:

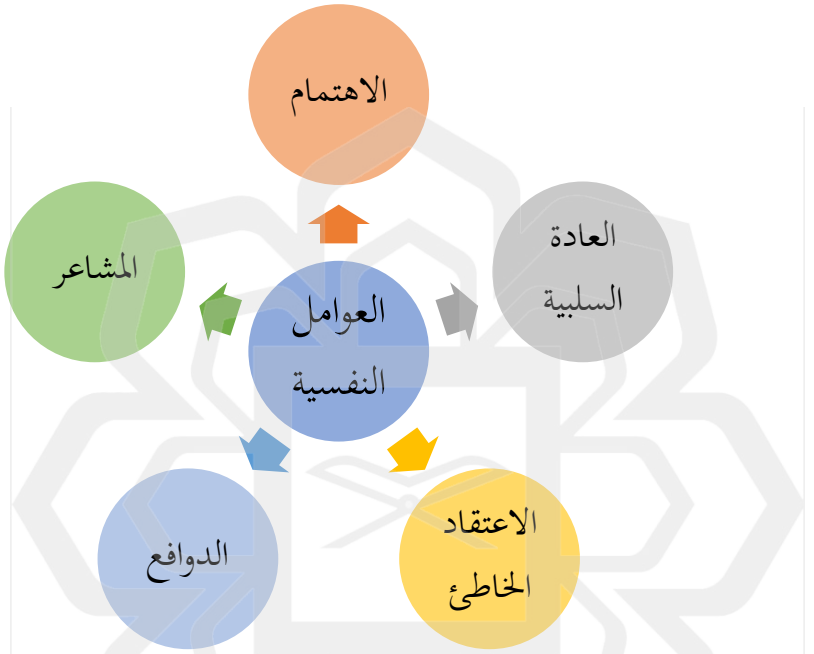


الشكل ٣: أسباب التحجر النحوي من وجهة نظر الطلبة

وعلى هذا النحو، فإن لكل عامل من تلك العوامل، أقسام متعددة سوف تذكرها الباحثة في المطالب الأربعة التالية.

المطلب الأول: العوامل النفسية

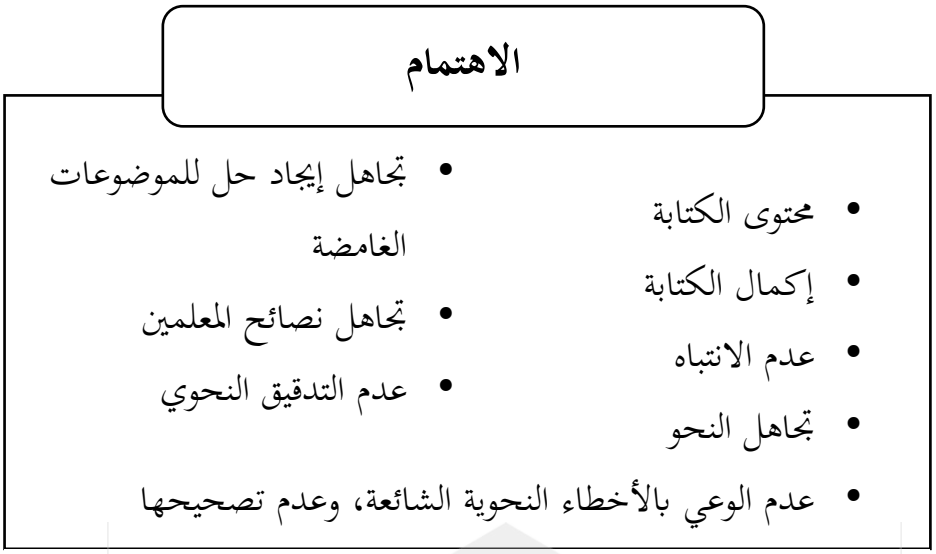
تعد العوامل النفسية هي الأكثر ورودًا لدى الطلبة المشاركين، بواقع تسعة وستين رأيًا عند السؤال عن أسباب حدوث التحجر النحوي، وتتعلق تلك الآراء بخمسة أقسام، وهي الاهتمام، والعادات السلبية، والاعتقاد الخاطئ، والدوافع، والمشاعر. وستعرض الباحثة تفاصيل نتائج الدراسة كالآتي:



الشكل ٤: أقسام العوامل النفسية

١. الاهتمام

وجدت الباحثة ثمانية أمور تتعلق باهتمام الطلبة المشاركين أثناء الكتابة، فيما تسبب في حدوث التحجر النحوي، وهي كالآتي:



الشكل ٥: أقسام الاهتمام

- **الاهتمام بمحتوى الكتابة**

قد ذكر معظم الطلبة المشاركين بأنهم قد اهتموا ودققوا فقط في محتوى الكتابة –أثناء الكتابة– من ناحية تحقيق الحد الأقصى لعدد الكلمات، ومع وضوح الفكرة، والارتباط التام بين النصوص وموضوع الكتابة، وكذلك الاهتمام بتطبيق إرشادات الواجبات، وتنسيق الكتابة، لأنها في وجهة نظرهم أكثر أهمية، حيث قالوا:

> "Aaa ada yang cakap kena **cukupkan word** tu. Aaa so saya pentingkan apa ni, aaa **kena kan dengan topik**. Aaa **kaitan dengan isi**. Takut lari isi, takut lain pulak jadinya." (ط٢: ٢٣٥)

> "**Dari segi konteks** kot. Aaa saya selalu macam siap tengok ada yang nak tambah ke, tak tambah. Aaa kalau dah **saya rasa macam dah cukup, saya hantar je**. Aaa **asalkan macam 'lecturer nak ni macam ni banyak macam ni'** saya buat sekadar macam tu je lah." (ط٣: ٢٠٧)

> "Aaa haah saya **check content** ja" (ط٤: ٣٠٧)

> "Baca macam nak **tengok aaa 'Dr faham tak apa yang aku nak sampaikan ni?'** aaa macam tu. Memang jaga yang tu ja. **Macam jaga footnote**, aaa lepastu **adjust sikit-sikit**. Haa macam tu ja." (ط٥: ٤٨٢)

- **الاهتمام بإكمال الكتابة**

بيَّن معظم الطلبة المشاركين أنهم قد كتبوا الواجبات العربية، ومشروع بحث التخرج، وكان شغلهم الشاغل هو الانتهاء منها بسرعة لأن لديهم كثيرا من الواجبات الأخرى، بمواعيد تسليم قريبة جدًّا. ولذلك، كانوا على استعداد لوضع القواعد النحوية جانبًا أثناء الكتابة، حيث قالوا:

> "Sebenarnya saya nak **cepat siap** sebab saya **ada lagi due** yang lain. Jadi saya tak boleh nak apa, nak tunggu, nak aaa spend masa lama-lama dekat situ. Maksudnya asai siap laaa senang cerita kan. **Asai siap**. Saya **nak habiskan cepat ja**." (ط١: ١٥٢)
> "Mungkin **tulis dalam keadaan rushing** kot. Ataupun yang kedua nak **cepatkan habis FYP** masa tu, sebab **kejar duedate** kot." (ط٢: ٢٢٩)
> "Ooo, mungkin sebab ni kot, mungkin sebab nak, **cuma nak siapkan assignment je**. Perasaan yang mcm tulah. **Dah tak kisah dah dia punya salah ke apa**. Mungkin itu kot pemikiran yang nak siapkan assignment. Sekadar nak siapkan assignment je." (ط٣: ١٥٧)
> "Oh, sebab saya sebenarnya dah melebihi lah, **melebihi deadline**. Jadi, saya macam **rushing** dan takut. Takutlah kalau macam tak sempat hantar." (ط٥: ٣٦٣)

- **عدم الانتباه أثناء الكتابة**

أوضح جميع الطلبة المشاركين أنهم لم يركزوا جيدًا فيما كتبوا أثناء الكتابة، وذلك لأنهم قد ركزوا على أشياء أخرى أثناء الكتابة، مثل المهام الأخرى، والاستماع إلى الأغاني، والتفكير في مواضيع أخرى تشغلهم، فقالوا:

> "Saya, saya suka apatah **multitasking**. Maksudnya saya tulis, saya dengaq lagu. Jadi **bila dengar lagu tu, saya punya tu ke lagu lah, apa yang saya tulis tu**." (ط١: ١٧٩)
> "Aaa saya rasa **saya memang kurang focus**" (ط٢: ٣٠٦)
> "Aaa masa menulis FYP, ada jugalah yang ganggu fikiran. Sebab saya masa tu saya dah kerja sambilan. **Jadi dalam kepala saya dah ada tugas-tugas lain lah**." (ط٣: ١٦٩)
> "Mungkin **saya terlalu fokus kepada benda-benda yang besar.** Contohnya macam sesuai ke perkataan ni guna tapi tak tengok pun dari segi nahu tu ok ke tak." (ط٤: ٣٨٧)
> "Saya tak focus. Jujurnya **saya tak focus**. Sebab lebih kepada pressure. **Saya rasa sebab saya terlalu takut salah kot**." (ط٥: ٤٠٤)

- **تجاهل النحو أثناء الكتابة**

ذكر جميع الطلبة المشاركين أنهم قد تجاهلوا النحو أثناء الكتابة؛ حيث إنهم يدركون أنهم لا يطبقون قواعد النحو الصحيحة عند الرجوع إلى المراجع الأخرى، وبالتالي فإنهم يكتبون حسب إحساسهم، وعلى راحتهم، ويزعمون أن النحو هو شيء فرعي في الكتابة العربية، ولا وقت لديهم للتفكير في النحو أثناء الكتابة، حيث قالوا:

> "Cuma saya je yang, tak, tak, tu lah, tak, **tak ihtimam dengan benda tu**. Saya **tak alert** yang aaa tu lah. **Tak relate dengan dia punya aaa Fe'el dia** sepatutnya muan, aaa Muzakkar, tapi saya boh Muannas aaa." (ط١: ٤٧٠)
>
> "Saya **tak sempat lah nak detect nahu** tu. Dia macam benda tu dia **tak kisah sangat**. **Main ikutdan je**." (ط٢: ٢٣٠)
>
> "Kiranya macam **saya akan tulis je**. **Saya ikut sedap**, **ikut sedap mulut je**. Baca tu mcm **'oh sedap la ni'** kira macam tu lah." (ط٣: ١٢٧)
>
> "Aaa maksudnya saya memang asal siap je. Memang saya **tak fikir sangat dah pasal nahu-nahu semua ni**. So macam **tulis je**." (ط٤: ٣١٩)
>
> "**Nahu, number dua**. Yang penting Dr faham. Sebab, sebab bila fokus kita ni bukan pada nahu, so macam benda tu **kita macam dah tak kisah**. Macam 'janji habis ja' 'janji habis ja' haaa macam tu." (ط٥: ٤٩٥)

- **تجاهل الأخطاء النحوية الشائعة، وعدم تصحيحها**

أوضح جميع الطلبة المشاركين أنهم تجاهلوا الأخطاء النحوية الشائعة، ولم يهتموا بتصحيحها، فأهملوها، واعتبروا أنها أمرًا مفروغًا منه، وبالتالي أصبحت هذه الأخطاء الشائعة متكررة كثيرًا دون تركيز منهم، حيث قالوا:

> "**Banyak gila salah**! Tapi saya tak taulah kalau saya ada **terlepas pandang** ka apa kan. Haaa saya **tak sedaq**. Saya, otak saya tak ada kat apa yang saya tulis tu. Sebelum saya tulis tu, saya tau dia ni sepatutnya ni apa, dia punya mauqi' dia apa." "**Tak ambil berat dengan benda masalah salah nahu simple** tu." "Haah mcm tu **'takpe je lah, sikit ja salah'**." (ط١: ٦٢١)
>
> "**Masya Allah! 104 haa**!" "**Terlepas pandang** ke." "Kalau saya nak praktikkan, **nak betulkan kesalahan tu taklah, saya tak buat**." (ط٢: ٢٧٤)
>
> "Kalau saya baca balik pun mungkin **saya tak dapat detect kesalahan tu**. Jadi saya mungkin kena ada bagi orang lain baca untuk detect kesalahan saya. Baru macam 'oh betul saya salah'." "Itu yang mungkin saya **terlepas pandang.**" "Haah kadang-kadang **biar je salah tu**." (ط٣: ٢١٣)
>
> "**Banyaknya! banyaknya salah**."
>
> "tapi kalau dari segi nahu, nahu pun checkk juga tapi mungkin ada lah **yang terlepas, terlepas pandang**." (ط٤: ٢٩٠)

"**Saya tahu saya ada kelemahan nahu tapi bukan macam Alif Lam, benda-benda macam tu**." "Mungkin sebab **saya ambil remeh kot**. Sebab macam kita kata kan, **'alaa salah Alif Lam ja pun'**. Sebab tu saya macam **saya tak betul-betul belajar balik**, macam 'okey aku yang salah dekat sini'." (ط٥: ٤٠٢)

- **تجاهل مشكلة الشعور بالتشوُّش وعدم بذل جهد لعلاجها**

بيَّنت طالبتان من المشاركين أنهما تتجاهلان شعورهما بنوع من التشوُّش الذي يشعران به أثناء الكتابة منذ زمن، ومع ذلك لا تفعلان شيئًا حيال ذلك، حيث قالتا:

"Saya confused ja masa menulis sometimes, **tapi saya biar**. **Saya mcm 'haa xpalah'**." (ط١: ٦٢١)
"Saya **sedar dah lama jugalah** yang ada masalah confused ni. Aaa **strategi tu tak ada**." (ط٥: ٤٢١)

- **تجاهل نصائح المعلمين**

ذكر طالبان من المشاركين أنهما لم يهتما بنصائح المعلمين طول فترة دراستهما إلا قليلًا فيما يتعلق بطرق علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة، حيث قالا:

"Ada nasihat. Suruh banyak kan menulis. Pastu tengok bahan bacaan. Pastu aaa perkemaskanlah. Tanya orang yang lebih tahu. **Yang paling banyak sempat ikut nasihat lecturer tu time FYP je lah**. Yang banyak perbetulkan lah." (ط٢: ٢٩٨)
"Ambil lewa kot? **Ambil mudah** lah. Kalau lepas habis kelas Dr. Ma'ahad, dia **dah tak fikir dah apa yang Dr. Ma'ahad cakap**." (ط٣: ١٦٧)

- **عدم التدقيق النحوي**

بيَّن جميع الطلبة المشاركين أنهم قد وضعوا القواعد النحوية جانبًا، ولم يدققوا فيها جيدًا، ولم يحرصوا على استخراج أخطائهم بدقة أثناء الكتابة، وبعد الانتهاء منها، حيث قالوا:

"**Saya kurang tadqiq** tu saya tak tadqiq sangat. Saya akan tengok balik lah lepas siap. **Tapi tak lah macam saya aaa tadqiq balik, tu tak**." (ط١: ١١٧)
"Lepas tu dah tulis **tak baca dua-tiga kali**. Lepas tu mungkin **tak check dulu**. Kebiasaannya saya check, **check sekali ja**. Saya check apa ni aaa 'kena tak dengan topik'. **Yang nahu tu saya tolak tepi dulu**." (ط٢: ٣١٤)
"Haa FYP ni saya **tak buat double check**. Haa tak. **Saya dah tak check dah lepas siap**." (ط٣: ٢٠١)
"Rasanya, tu kan simple maksudnya benda-benda yang basic lah tapi **tak go through betul-betul sangat**. **Tak check sangat pun kesalahan-**

kesalahan tu. Saya submit terus. Adalah check-check **jugak tapi takde check menyeluruh satu-satu**. Sebab nak hantar."(ط٤: ٣٠٥)
"Ataupun **lepas siap tu, tak baca balik**. Macam baca, sekadar baca je. Tapi tengok balik pun, tengok ni je**, tengok apa, aaaa reference yang kat bawah tu**." (ط٥: ٤٧٨)

٢. العادات السلبية

وجدت الباحثة أن العادات السلبية لدى الطلبة المشاركين طول فترة دراستهم تُسهم في الوقوع في الأخطاء النحوية المتحجرة في كتاباتهم، مثل تأجيل الواجب حتى اللحظة الأخيرة لموعد التسليم، ومواصلة الكتابة على الرغم من حالة التشوُّش التي يشعرون بها تجاه القواعد النحوية، حيث قال ثلاثة الطلبة المشاركين:

"Aaa kalau ikutkan rasanya jadi **habit jugalah saya akan tulis je even confuse**." "Apa ni **suka bertangguh** lah. Mungkin salah satu sebab jugak. Bila tangguh-tangguh kerja sampai **last minute haa sekadar buat nak siap je**." (ط٣: ٢٢٧)
"Aaa satu, buat kerja **buat FYP ni last minute juga**. Dan saya aaa **siapkan tu dalam tempoh yang sekejap je lah**. So dah rushing semua tu, so haa submit je. Kiranya memang submit tu tak sempat nak recheck banyak kali lah." (ط٤: ٣١٥)
"Sebab, sebab **last minit**." (ط٥: ٤٤٠)

٣. الاعتقاد الخاطئ

وجدت الباحثة ثلاثة معتقدات خاطئة عن طبيعة الأخطاء أثناء الكتابة، وهي معتقدات كانت سببًا في ارتكاب الطلبة المشاركين لأخطاء نحوية قادت لاحقًا إلى حدوث التحجر النحوي، وهي كالآتي:

الاعتقاد الخاطئ

- الاهتمام بمحتوى الكتابة أولَى
- الأخطاء لا تؤثر في الشكل العام للكتابة
- الأخطاء هي أمر طبيعي

الشكل ٦: مظاهر الاعتقاد الخاطئ

- **الاهتمام بمحتوى الكتابة أولَى**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أن الاهتمام بمحتوى الكتابة أولَى من التفكير في القواعد النحوية، فأهم شروط قبول مشروع بحث التخرج هو تحقيق الحد الأقصى لعدد الكلمات، وليس الالتزام بجودة اللغة أو سلامة القواعد النحوية، فالأخطاء النحوية في الكتابة لديه، تقع في المرتبة الثانية من حيث الاهتمام، حيث قال:

> "Macam kita tahu kita tak pandai mana, macam buat FYP tu macam kita boleh target lebih eann. Macam target tak banyak kesalahan. **So better kita tulis cukupkan word sebab syarat nak FYP tu dah cukup word. So kira okeylah**. Tapi kalau **kesalahan nahu tu number 2 lah**. Sebab kita buat mana yang mampu je lah." (ط٢: ٢٤٠)

- **الأخطاء الشائعة لا تؤثر في الشكل العام للكتابة**

ذكرت إحدى الطالبات المشاركات أن الأخطاء النحوية الشائعة التي ارتكبتها في الكتابة ربما لا تؤثر في الشكل العام للكتابة –حسب اعتقادها– حيث ترى أنها أخطاء قليلة وليس لها تأثير كبير:

> "**Tak effect kot**." (ط١: ٦٢٣)

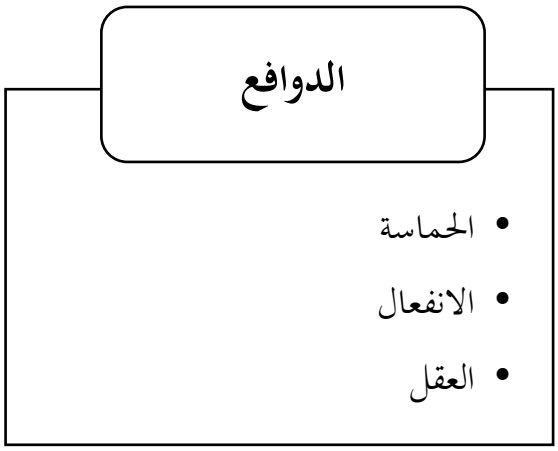
- **الأخطاء الشائعة هي أمر طبيعي**

بين أحد الطلبة المشاركين أن الأخطاء الشائعة هي أمر طبيعي لدى كل الطلبة بغض النظر عن مستوى كفاءتهم اللغوية، حيث قال:

> "Sebab aaa sebab saya tahu benda tu aaa memang kesalahan yang student selalu buat, **walaupun dia dia pandai pun, dia tahu pun, kadang-kadang dia tersilap jugak**. So kalau saya tak pandai pun, dengan saya pandai pun, saya rasa saya tersilap jugak. So saya belajar belajar daripada kesilapan lah." (ط٢: ٢٤٩)

٤. الدوافع

وجدت الباحثة ثلاثة مظاهر للدوافع فيما يتعلق بتعلم اللغة العربية وممارستها لدى الطلبة المشاركين، وهي دوافع كان لها دور مباشر في حدوث الأخطاء النحوية المتحجرة في كتاباتهم، وهي كالآتي:



الشكل ٧: مظاهر الدوافع

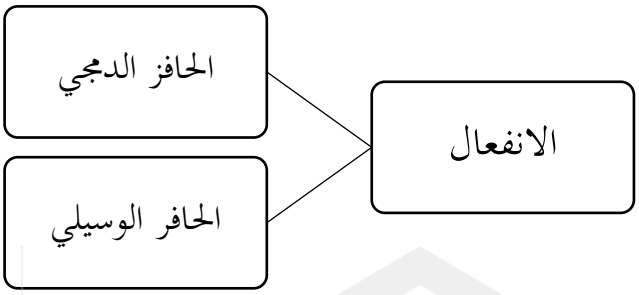
- **قلة الحماسة لممارسة اللغة العربية**

عن الحديث عن حماستهم في ممارسة اللغة العربية، بيَّن بعض الطلبة المشاركين أنهم لا يمارسون مهارات اللغة العربية لأنها ستأخذ كثيرًا من أوقاتهم، وذلك بسبب عدم فهمهم لمعاني الكلمات، وهو ما قد يؤدي إلى الملل والكسل، وكذلك عدم معرفتهم الصحيحة بأهمية ممارسة مهارات اللغة العربية. وكلها أمور من شأنها أن تؤثر وتقلل من مستوى دافعيتهم مع مرور الوقت، حيث قالوا:

> "Sebab saya, **buku saya memang susah sikit nak apa, nak habiskan**. Sebab saya nanti saya aaa 'ni maksud apa?' pastu kena cari, pastu saya haaa saya tahlil laaa pulak. **Lambat sikit laaa, boring**." (ط١: ٢١٢)
>
> "Saya cuba macam untuk menterjemah cerita-cerita mudah, cerita-cerita kanak-kanak ke dalam Bahasa Arab. **Itu pun kadang bila saya rasa bersemangat je** baru saya, 'oh buat apa lah macam ni' nak tengok saya punya pemilihan perkataan macam mana. Itu pun bila rasa macam takde perubahan**, saya dah mula rasa jemu, malas nak tulis macam tu lah**." (ط٣: ٤٥)
>
> "Ermm sebab, sebab **tak ada motivation untuk tulis Bahasa Arab**. Macam **tak tahu kenapa nak tulis Bahasa Arab.** Kalau membaca pulak hmm mostly sebab rasa tak pandai lah. Dia tak pandai ni dia macam nak baca, **bila kita baca dia tak faham, nak kena cari maksud pulak kan?** So benda tu macam **take time**. Jadi **motivation yang pada awalnya macam banyak tu dia akan jadi koi kurang koi kurang**." (ط٥: ٤٧)

- **انفعال الطلبة أثناء تعلم اللغة العربية**

وجدت الباحثة نوعين من مشاعر الانفعال أثناء تعلم اللغة العربية لدى الطلبة المشاركين، وهي مشاعر من شأنها أن تسهم في حدوث الأخطاء النحوية المتحجرة في كتاباتهم، وهي كالآتي:



الشكل ٨: أقسام الانفعال

الحافز الدمجي

بين طالبان مشاركان أن انفعالهما أثناء تعلم اللغة العربية متعلق بالحافز الدمجي، وهي الرغبة في فهم الثقافة العربية، إضافةً إلى معرفة اللغة العربية نفسها، حيث قالا:

> "Ha, faktor yang pertama sekali **memang minat lah**. Minat. Satu mungkin sebab **saya suka dia orang punya budaya kot**. Bila dia orang berbual dalam bahasa arab tu, haa nampak 'osh!' dia punya ramah, sikap ramah dalam bahasa arab tu, buatkan saya nak belajar apa yang dia orang sebutkan lah, **saya nak faham apa yang dia orang bualkan**." (ط٣: ٢٤)
> "Ermmm masa ambil course ni **tak terfikir pun nak sambung profession** yang macam berkait dengan Arab pun. **Memang ambik Bahasa Arab sebab nak belajar**." (ط٤: ١٤)

الحافز الوسيلي

بين الطلبة المشاركون الآخرون أن انفعالهم في تعلم اللغة العربية متعلق بالحافز الوسيلي، وهي الرغبة في فهم القراءة في الصلاة، والرغبة في تعليم اللغة العربية للمبتدئين، ولطلبة المرحلة الثانوية، وكذلك من أجل تحقيق الخير لأنفسهم وللمجتمع. وإضافة إلى ذلك، ثمة طالبة من المشاركين تخصصت في اللغة العربية لأنها تفضل هذا التخصص على التخصصات الأخرى.

كما أكد أحد الطلبة المشاركين أنه قد تخصص في اللغة العربية حسب رغبة أسرته الذين يعملون في مجال تعليم اللغة العربية، حيث قالوا:

"Kami ada tengok satu video ni. Ada seorang american, nama dia Timothy Doner. Dia boleh cakap arab fluently sekali dengan dialect. Lepas tu kami macam fikirlah, kenapa dia yang bukan islam expert gila Bahasa Arab **tapi kami yang born as muslim tak faham sangat nak2 lagi bila bacaan dalam solat"**(ط١: ١٣)
"Saya ambil Bahasa Arab sebab **saya rasa saya boleh bawa Bahasa Arab ni**. Mungkin **keturunan saya ada 3 orang yang mengajar Bahasa Arab**. So, saya rasa saya confident nak bawa subjek ni untuk masuk ke UIA ni" "**Minat tu, takde lah minat sangat**, dia macam boleh lah, haa centu lah. Dia minat tapi macam mana nak cakap ah? Takde lah macam hari-hari tengok content Bahasa Arab ke. Centu lah. Suka lah, suka Bahasa Arab, untuk **mengajar orang yang baru nak belajar bahasa arab**, untuk **mengajar budak-budak sekolah menengah** ke, untuk **kegunaan harian saya** ke, untuk **kebaikan masyarakat ke**" (ط٢: ٢٨)
"Aa sebab sebab **kalau nak dibandingkan dengan course lain saya lebih prefer Bahasa Arab**. Sebab rasa macam boleh boleh nak belajar lagi lah kalau subjek lain tu macam tak boleh nak carry. Lepas tu insya Allah **nak jadi cikgu Bahasa Arab**"(ط٥: ١٩)

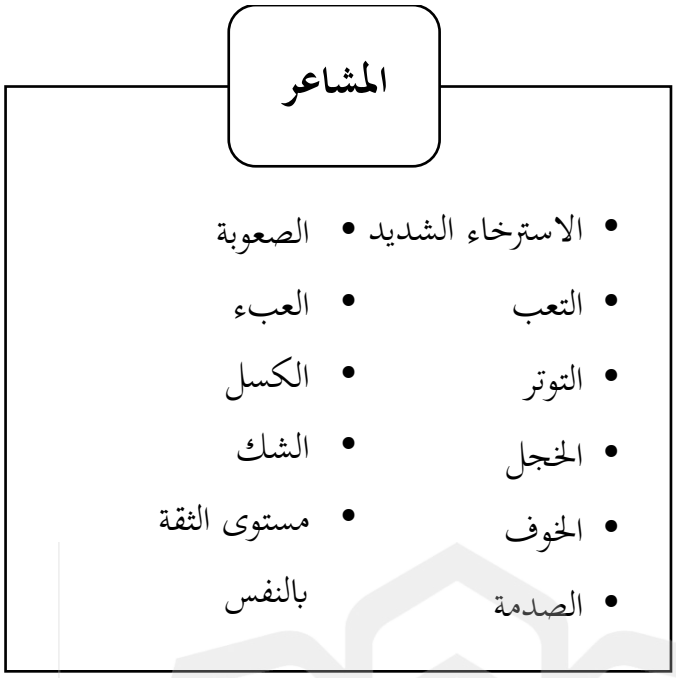
- **عقلية الطلبة في تعلم اللغة العربية**

أوضح أحد الطلبة المشاركين أن مستوى تركيزه العقلي بدأ يضعف في منتصف فترة دراسة اللغة العربية، وهو ما كان له تأثير سلبي على رغبته في تعلمها، وذلك بسبب قرار تقييد الحركة أثناء جائحة كورونا، مما أدى إلى تغيير بيئة تعلم اللغة العربية لدى الطلبة، حيث قال:

"Aaa **minat tu mungkin sebab saya rasa pada mula je kot**. Kiranya macam bila dah **dalam pertengahan pengajian tu aaa dah mula merudum lah perasaan tu**. Tambah lagi dengan kelas-kelas, sebab masa tu kelas PKP kan kelas online. Pastu saya macam aaa macam tak ada semangat lah nak tengok balik. Lagipun dekat rumah macam buat assignment pun aaa tulis-tulis dekat laptop pastu macam tu lah, tak ada nak aaa pergi library ke mana tak ada semua." (ط٣: ٢١٥)

٥. المشاعر

وجدت الباحثة اثني عشر شعورًا تتملك الطلبة المشاركين أثناء تعلم وتطبيق اللغة العربية، وهي أيضًا لها دور في حدوث الأخطاء النحوية المتحجرة في كتاباتهم، وهي كالآتي:



الشكل ٩: مظاهر المشاعر

- **الاسترخاء الشديد**

بيّن أحد الطلبة المشاركين أنه يشعر بالاسترخاء الشديد لأن لديه كثيرًا من الوقت أثناء الفصل الدراسي، وذلك لأن لديه مادة واحدة فقط، وهي كتابة مشروع بحث التخرج، ولا توجد لديه مواد أخرى، حيث قال:

> "Nak cakap pressure masa tulis FYP pun, sebab aaa memang saya tambah sem untuk last sem, tambah untuk satu subjek je FYP. FYP saja. Haa so **kalau ikutkan masa yang diberi tu satu sem untuk awak buat FYP tu lamalah lama lah. Kira saya extend laa**" (ط٣: ٢٢١)

- **التعب**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أنه قد شعر بالتعب في كتابة مشروع بحث التخرج لأنه استغرق منه فترة طويلة، حيث قال:

> "Mungkin sebab **dah penat kot buat FYP tu lama sangat**." (ط٢: ٢٦٩)

- **التوتر**

أوضح معظم الطلبة المشاركين أنهم قد شعروا بالتوتر عندما كتبوا مشروع بحث التخرج، وخاصة حينما اجتمعوا بزملائهم المتفوقين في الفصل، حيث قالوا:

> "Heem-heem **stress masa dok menulis**." (ط١: ٢٢٨)
> "Ha sebab mungkin, **mungkin stress kot**." (ط٢: ٣٠٧)
> "**Masa saya menulis FYP tu, saya rasa stress** dan rasa rasa rushing. Pastu tak fokus menyebabkan saya tak sedar pun saya buat kesalahan nahu yang simple macam tu." (ط٤: ٣٨٥)
> "**Rasa stress pun ada**. Stres tu sebab macam aa kawan-kawan semua macam nampak macam nampak pandai faham tak?" "**Saya rasa pressure**, macam pressure takut orang tak faham kot apa yang saya nak sampaikan" (ط٥: ٤٠٦)

- **الخجل**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أنه يشعر بالخجل من أخطائه الشائعة أثناء ممارسة اللغة مع الأصدقاء، حيث قال:

> "**Mungkin segan lah**. Segan kalau biasanya **segan kalau salah** lah. Salah guna perkataan, salah benda-benda yang basic. Selalu benda-benda macam tu lah" "Lagi satu mungkin aaa saya rasa benda ni mcm kurang sikit. **Tapi saya rasa macam segan jugak kalau kawan baca salah macam tu lah**." (ط٣: ١٤١)

- **الخوف**

ذكر طالبان من المشاركين أنهما يشعران بالخوف من تعلم اللغة العربية، والخوف من المحادثة العربية، وكذلك الخوف الشديد من المعلم، حيث قالا:

> "Jadi bila first time masuk UIA tu, agak macam 'uish' **agak takut jugalah mulanya**. Tapi bila masuk tahun-tahun seterusnya, **kira rasa masih lagi rasa gugup tapi boleh lagi lah untuk kita tak takut untuk cuba**." "Tapi kadangpun **saya pun rasa takut juga kadangpun nak start berbual dalam Bahasa Arab** tu." (ط٣: ٣٧)
> "Cabaran buat FYP **sejujurnya saya takut kat Dr. Nadwah**. Itu paling ni ah memang, memang saya **takut setiap kali nak meeting kan on nervous**. Nervous yang teramat sangat." (ط٥: ٤٢٣)

- **الصدمة**

بينت إحدى الطالبات أنها تشعر بالصدمة من المصطلحات المستخدمة في الفصل، حيث ترى أنها مختلفة عما درسته في المرحلةالثانوية، وهو ما يسبب صعوبة لديها في عملية التكيف، حيث قالت:

> "Saya masuk kelas, **saya terkejut sikit**. Sebab aaa aaa masa saya ambil STAM, **saya guna aaa term aaa نعت**. Pastu bila masuk sini, **ustazah guna term صفت,** so jadi nak aaa tu lah." (ط١: ٨١)

- **الصعوبة**

بيّن بعض الطلبة المشاركين أنهم يشعرون بالصعوبة في كتابة الواجبات العربية حيث إن إرشادات المعلمين غير مفهومة، وغير واضحة، وأن هناك صعوبة في تكوين الجملة العربية، وهناك كذلك صعوبة في تعلُّم اللغة العربية على الرغم من مرور أربع سنوات في دراسة النحو والصرف والبلاغة، وذلك بسبب خصائص اللغة العربية نفسها، حيث قالوا:

> "**Tapi yang saya tak suka tu bila assignment tu bagi saya mcm susah.** Susah **instructions dia tu lah**. Kadang-kadang dia nak mcm ni, 'ehh, tiba-tiba pulak nak mcm lain pulak' haa macam tu. Haaa sbb kita dah buat dah. Lepas tu, bila kita ustaz cakap mcm ni pulak. Tak sama dengan apa yang dia cakap masa briefing tu an" (ط١: ٦٧٥)
> "Haa saya rasa **untuk buat ayat direct Arabic tu susah jugak lah sebenarnya**." (ط٣: ١٨٥)
> "Maksudnya **aaa susahlah. Bahasa Arab ni tak laaa, tak senang laaa dan yang perlukan mujahadah laa untuk menguasai Bahasa Arab ni.** Tapi, aaa bila dah dekat akhir-akhir ni, **masih rasa susah dan masih rasa tak menguasai sangat pun Bahasa Arab sepanjang 4 tahun ambil degree ni**." "**Nahu, Sorof semua susah. Balaghah pun susah**. Mungkin sebab bergantung sangat kepada kitab-kitab lama." "Ermm **Bahasa Arab tu sendiri susah**" (ط٤: ٣٨)

- **العبء**

ذكر بعض الطلبة المشاركين أنهم يشعرون بالعبء عندما يكلفهم المعلم بالواجبات الكتابية حيث إن إرشادات المعلمين غير واضحة، والكتابة العربية ستتطلب منهم وقتًا طويلًا لإكمالها بسبب خطواتها الكثيرة، حيث قالوا:

> "**Saya tak laaa rasa burden sangat kan**. Rasa macam rasa lah jugak, sbb saya tak nampak lagi macam mana yang lecturer nak. Saya mcm mana ea, rupa dia macam mana. Kadang-kadang, apa, apa yang arahan

yang ustaz, ustaz ngan ustazah bagi tu macam apa tah, macam kaboq sikit an." (ط١: ٩١)
"Bila kita dapat kerja tu jadi macam ok dah expect laa macam tu. **Tapi terbeban lah.** Mungkin sebab, sebab dia, sbb kita bukan, itu bukan bahasa kita. So kita kena, **dia nak buat benda tu macam ambil masa**. Dari segi nak plan, plan dia punya content dia, lepas tu nak check, nak translate dari Bahasa Melayu ke Bahasa Arab, pastu nak betulkan nahu dia semua tu. **Benda tu lama lah**." (ط٤: ٢٩٩)
"Tapi, **setiap kali dapat assignment bertulis tu saya akan rasa macam agak terbeban lah sebab bukan bahasa kita bercakap setiap hari**." (ط٥: ٤٦٨)

- **الكسل**

أوضح طالبان من المشاركين أنهما يشعران بالكسل لتدقيق النحو بعد إكمال كتابة الواجبات، حيث قالا:

"Sebab saya **malaih**" (ط١: ١٤٥)
"Kebanyakkannya **malas laaa** aaa memang saya tak nak fikir lah. Memang daripada assignment-assignment lain pun **kebanyakannya rasa malas lah untuk buat selalu pun**." (ط٣: ٢٢٦)

- **الشك**

بيَّن أحد الطلبة المشاركين أنه دائما ما يشعر بالشك في سلامة كتابته من الأخطاء، على الرغم من أنه يعرف الإجابة الصحيحة، حيث قال:

"Contoh saya buat ayat sendiri ataupun kita **tulis satu ayat. Saya akan aaa tak pasti ataupun kurang yakin lah dengan, sama ada betul atau salah.** Sebab mungkin saya akan aaa rasa tak yakin dengan, mcm apa yang saya mcm 'ooo saya confused, benda ni betul tak**?' tapi bila saya dah dapat jawapan tu saya tak yakin dengan jawapan saya.** Selalu macam tu lah." (ط٣: ١٣٢)

- **مشكلة الثقة بالنفس**

ذكر طالبان من المشاركين أنهما ليسا جيدين، وليسا متفوقين، وأنهما دائما ما يقارنان نفسيهما بالآخرين، ويشعران أن كتابتهما دائمًا رديئة، حيث قالا:

"Pastu saya tengok 'ish orang lain, org lain mcm elok ja tulisan dia' saya ni mcm, saya punya '**Ya Allah kenapa aku punya mcm ni ah, awat mcm halal balai sngt ah, centu'**." (ط١: ٢٧٨)

"Sebab tu **saya akan anggap diri saya tak pandai**. Sebenarnya saya tau benda tu, tapi saya rasa saya tak tau. Saya tak tau apa yang saya tau." (ط٥: ٤٣٤)

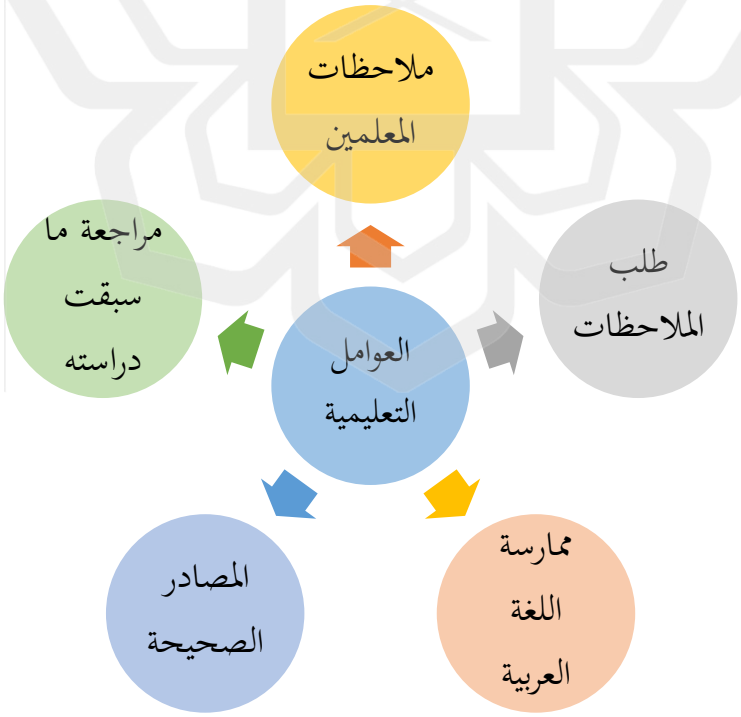
- **الحزن**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أنه لا يشعر بالحزن عندما يعرف مجموع أخطائه النحوية الشائعة الكثيرة في كتابته، حيث قال:

"Oh, **tak, tak sedih**. Tak sedih saya okay je." (ط٢: ٢٨٣)

المطلب الثاني: العوامل التعليمية

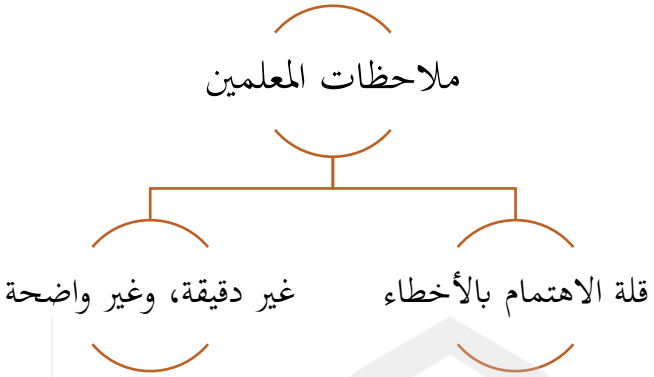
تأتي العوامل التعليمية في المرتبة الثانية ورودًا لدى الطلبة المشاركين بواقع سبعة عشر رأيًا عن الأسباب التي تُسهم في حدوث التحجر النحوي، وتتعلق بخمسة أقسام، هي ملاحظات المعلمين، وطلب الملاحظات، وممارسة اللغة العربية، والمصادر الصحيحة، ومراجعة ما سبقت دراسته. وستعرض الباحثة تفاصيل نتائج الدراسة كالآتي:



الشكل ١٠: أقسام العوامل التعليمية

١. ملاحظات المعلمين

وجدت الباحثة أمرين مهمين في ملاحظات المعلمين عن الأخطاء النحوية الشائعة في كتابة الطلبة، وهما أمران يؤديان إلى التحجر النحوي، وبيانهما كالآتي:



الشكل ١١: مظاهر ملاحظات المعلمين

- **قلة الاهتمام بالأخطاء**

أشار بعض الطلبة المشاركين إلى قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بالأخطاء النحوية الشائعة في كتابة طلبتهم، من حيث عدم إرجاع الواجبات بعد تسجيل الدرجات، وعدم الاهتمام بتصحيح أخطاء الطلبة النحوية أو الصرفية بشكل فردي أو جماعي، إلا قليل منهم، وكذلك تسامُح المعلمين عن الأخطاء النحوية لطلابهم، وإعطائهم درجة جيدة على واجباتهم، حيث قالوا:

> "Haa satu lagi mungkin sebab bila assignment tu dah dihantar untuk peng'grade'dan ataupun bagi markah, kira **kebanyakannya takkan dipulang semula kan,** so saya takkan, mcm bila dah hantar tu, saya takkan tengok lagi dah assignment tu. Macam tu lah, saya tak check balik." (ط٣: ١٩١)
>
> "**tak setiap sem dapat lecturer yang tegur kesalahan**" "Tapi lecturer tak banyak pun cakap, **tak banyak mention pasal nahu sorof pun**. In general je" "**Lagi-lagi kalau subjek tu kita dapat okay je grade dia**" (ط٤: ٣٤٨)
>
> "Aaa mungkin daripada dulu pun kita buat kesalahan yang sama **tapi orang tak point out benda tu.** Orang akan cakap benda tu **salah tapi tak diperbetulkan**. Mostly macam tu lah" "Haa macam hantar terus. Pastu **kan dah tak dapat balik**. Macam terus keluar markah ja. So tak tau laaa salah kat mana" "Ermm **rasanya tak dak selain Dr. Safira**. Sebab saya rasa lecturer expect student tahu. Sebab Dr. Safira adalah satu-satunya Dr. yang memang dia tanya, memang macam dia, kita hantar assignment dekat dia, dia akan check lepas tu dia akan highlight. Aaa

lepas tu dalam kelas dia akan buat slide dia tunjuk balik yang dia highlight tu. So dia akan tanya 'ni salah kenapa?' 'salah kenapa?' 'salah kenapa?'" (ط٥: ٤٩٠)

- **غير دقيقة، وغير واضحة**

أوضح طالبان من المشاركين أن ملاحظات المعلمين كانت عامة، وغير دقيقة، وغير واضحة، حيث لم يقدم المعلمون تعليقاتهم على أخطاء نحوية محددة وتفصيلية أثناء تقديم ملاحظاتهم للطلاب، مما يجعل الطلبة لا يلاحظون أخطاءهم، حيث قالا:

"Pernah tunjuk kat ustazah, **ustazah betulkan sikit-sikit macam tu ja**.." (ط١: ١٧٣)

"Tapi saya tak tahu dekat mana. Macam **dia cuma cakap, 'banyak salah ni, kesalahan nahu ni'**. Dan kebanyakannya saya memang figure out sendiri, salah saya kat mana. **Memang saya macam teka-teka lah** macam, 'oh kat sini kot, oh kat sini kot'" (ط٥: ٤٢٤)

٢. طلب الملاحظات

أقر جميع الطلبة المشاركين بأنهم لا يطلبون ملاحظات من المدقق اللغوي، أو من الخبراء والمعلمين فيما يتعلق بسلامة النحو في كتاباتهم، حيث قالوا:

"Haa tak, **proofread tak pernah**" (ط١: ١٧٢)

"**Tak tanya orang betul ke tak**" (ط٢: ٢١٩)

"Takde. Aaa **tak pernah minta komen dari lecturer**" (ط٣: ١٩٥)

"Tapi **saya tak ada lah tanya macam dari segi nahu semua tu**. Saya tanya macam feedback. Haa, kat mana part yang saya perlu baiki, lepas tu apa kekurangan yang saya buat dalam kerja-kerja tu." (ط٤: ٣٤٣)

"Saya **tak pernah proofread**" "Ha **minta tolong kawan pon tak ada**" (ط٥: ٤٢٨)

٣. ممارسة اللغة العربية

ذكر معظم الطلبة المشاركين أنهم لا يمارسون مهارات اللغة العربية إلا نادرًا، ولِأَجْل إكمال الواجبات فقط، حيث قالوا:

"Lepas tu **menulis tu jarang saya buat. Kecuali tulis assignment je**" (ط٢: ٢٧٣)

"Kalau **nak kira seberapa practice tu, mungkin bawah daripada average lah** kalau ikut kan" (ط٣: ٤٢)

"Macam kalau saya sendiri **saya tak terlalu praktikan Bahasa Arab tu dalam percakapan seharian**" (ط٤: ٢٨)

"Sejujurnya kalau **membaca tu ada lah, tapi jarang sangatlah. Kecuali kalau nak buat assignment ja**" (ط٥: ٣٣)

٤. المصادر الصحيحة

أوضح طالبان من المشاركين أنهما لا يعطيان أولوية للرجوع إلى المصادر الصحيحة؛ حيث إنهما يفضلان أن يرجعا إلى الأصدقاء عندما يقعون في حالة من التشوُّش، حيث قالا:

"**Biasanya saya tanya kawan saya** kalau ada confuse ke apa" (ط٢: ٢٢٣)
"Bila saya macam ada confuse ke, **saya tanya kawan. Tu pun bila benda yang berkaitan dengan assignment je lah**" (ط٣: ١٤٧)

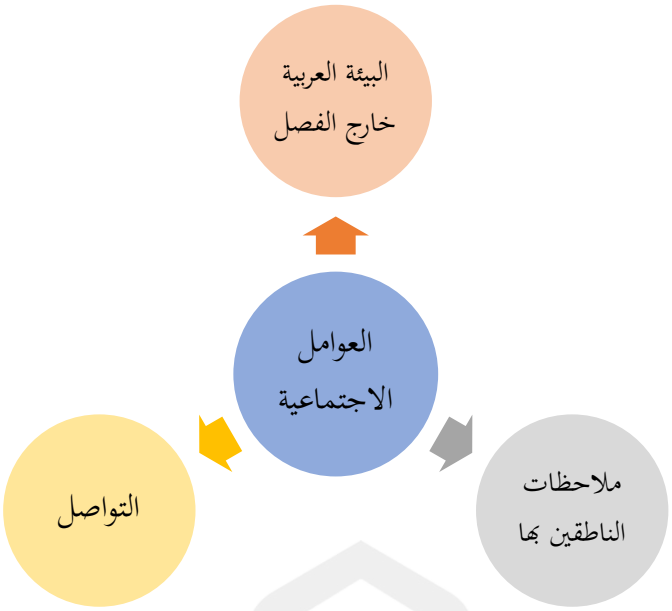
٥. مراجعة ما سبقت دراسته

ذكرت إحدى الطالبات المشاركات أنها لا تقوم بمراجعة ما سبقت دراسته، وهو ما يجعلها تنسى ما درست، حيث قالت:

"Lepas tu asalnya macam **lepas belajar tu tak revise balik**. Macam lepas belajar, dah. Lepas tu macam boleh jadi lupa" (ط٥: ٣٨٤)

المطلب الثالث: العوامل الاجتماعية

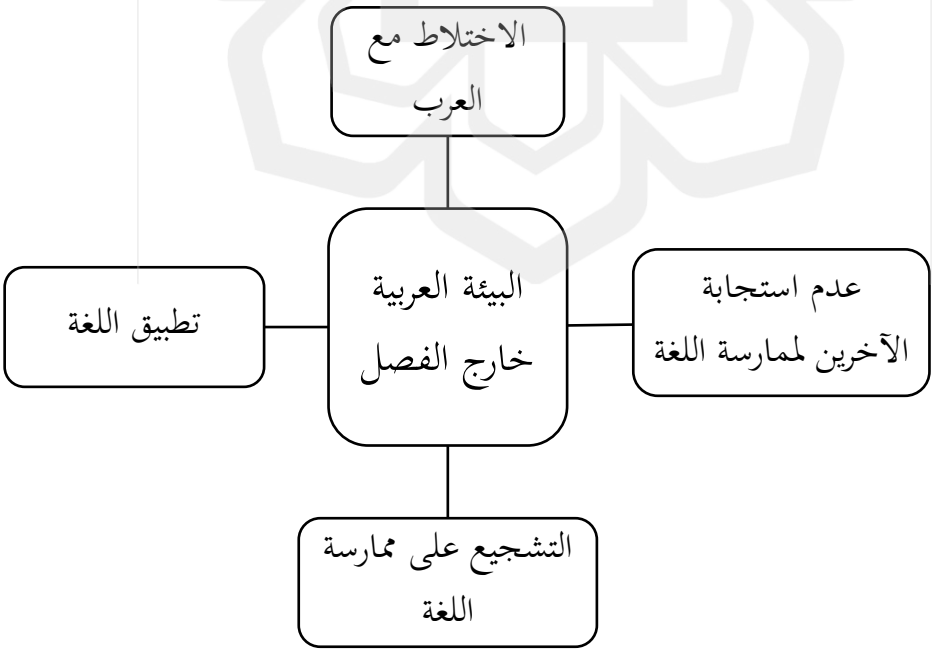
تأتي العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة ورودًا لدى الطلبة المشاركين، بواقع اثني عشر رأيًا حول الأسباب التي تُسهم في حدوث التحجر النحوي، وتتعلق بثلاثة أقسام، هي البيئة العربية خارج الفصل، وملاحظات الناطقين بالعربية، والتواصل. وستعرض الباحثة تفاصيل نتائج الدراسة كالآتي:



الشكل ١٢ : أقسام العوامل الاجتماعية

١. البيئة العربية خارج الفصل

وجدت الباحثة أربعة أمور مهمة تتعلق بالبيئة العربية خارج الفصل، ولاحظت أن غيابها يؤدي إلى التحجر النحوي، وهي كالآتي:



الشكل ١٣ : مظاهر البيئة العربية خارج الفصل

- **الاختلاط مع العرب**

بيّن طالبان من المشاركين أنه ليس لديهما أصدقاء من الناطقين بالعربية، ومن ثم فهما لا يختلطان بالناطقين بالعربية، حيث قالا:

> "**Sebab kawan takde, kawan arab**. Mungkin **kenal-kenal macam tu je lah**" (ط٣: ٤٩)
> "Satu **sebab tak jumpa**. Satu lagi aa **memang tak cari lah kawan arab**" (ط٥: ٥٨)

- **عدم استجابة الآخرين لممارسة اللغة**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أنه لا يمارس اللغة العربية مع الأصدقاء بسبب عدم استجابتهم حينما يطلب ذلك، حيث قال:

> "Kadangpun nak start berbual dalam Bahasa Arab tu. **Kadangkala berbual pun macam takde sambutan**" (ط٣: ٣٤٢)

- **التشجيع على ممارسة اللغة**

أوضح طالبان من المشاركين أنهما لا يمارسان اللغة العربية بسبب عدم الحصول على التشجيع لممارستها ممن حولهما، فلا يوجد صديق ليساعد في شرح شيء ما مبهم في النصوص أو المراجع، حيث قالا:

> "Takde peers yang, yang canne ea, yang **menggalakkan kita untuk cakap Bahasa Arab**" "Study pun macam **tak ada mentor lah mentor untuk**, untuk contoh ni kalau ada **baca kitab matan ke apa-apa**, haaa dia tak ada. Dia **tak ada session-session yang macam untuk murojaah**" (ط٤: ٣٢)
> "**Tak dak kawan yang terdekat untuk practice Bahasa Arab**" (ط٥: ٣٧)

- **تطبيق اللغة**

ذكر أحد الطلبة المشاركين أن أصدقاءه لا يطبقون اللغة العربية خارج الفصل، وبالتالي فإنه يتبعهم في المحادثة باللغة الملايوية، حيث قال:

> "Mungkin circle **kawan-kawan saya tak selalu mengaplikasi kan Bahasa Arab ni**" "Kalau **bila dah dekat luar je dah mula lah keluar Bahasa Melayu**, kita berbual dalam Bahasa Melayu je" (ط٣: ٣٤)

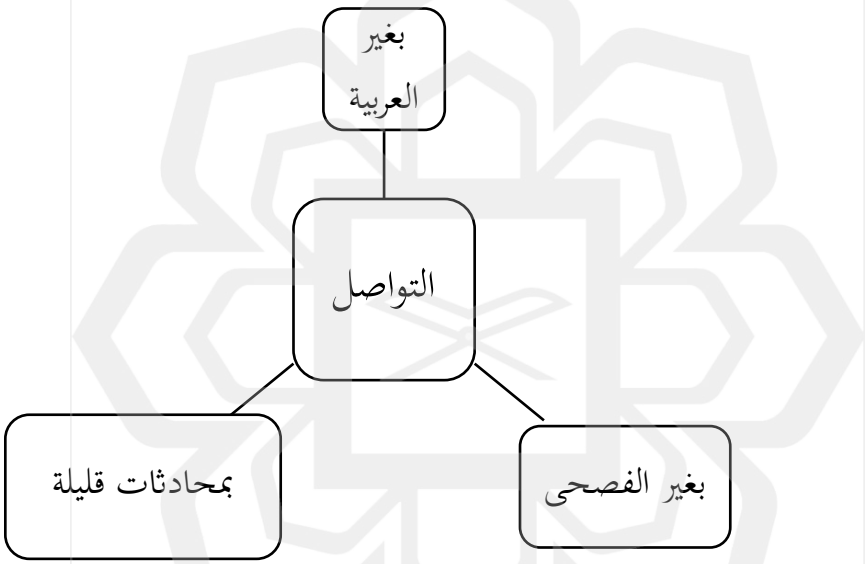
٢. ملاحظات الناطقين بالعربية

بينت إحدى الطالبات المشاركات أن أصدقاءها الناطقين بالعربية لا يهتمون بوقوع الأخطاء النحوية في كلام العجم، ولا يصححونها إلا قليلًا، حيث قالت:

"**Diaorang tak, tak ambik ihtimam pun dekat yang nahu tu**, diaorang asal boleh kan, asal cakap ja. **Dia betulkan sikit macam tu ja**" (ط١: ١٩٠)

٣. التواصل

وجدت الباحثة ثلاثة أمور مهمة تتعلق بالتواصل مع الناطقين بالعربية، حيث إن وجود تلك الأمور يسهم في حدوث التحجر النحوي، وهي كالآتي:



الشكل ١٤: مظاهر التواصل

- **التواصل بغير العربية**

أوضح أحد الطلبة المشاركين أنه يتواصل مع الناطقين بالعربية باللغة الإنجليزية، حيث قال:

"Kelas-kelas saya pun tak ramai yang foreigner, yang native arab lah. So **berbual pun mungkin dalam Bahasa Inggeris**" (ط٣: ٣٥)

- **التواصل بغير الفصحى**

ذكر طالبان من المشاركين أن الناطقين بالعربية يستخدمون اللغة العربية باللهجات العامية، حيث قالا:

> "Haaaa betul, **dia tak fusha sangat**… lama dah la, dalam 3 tahun macam tu" (ط١: ١٨٨)
> "Aaa dia mungkinlah tak berapa fusha, **dia lebih kepada… 'Ammi**" (ط٣: ٥٣)

- **محادثة قليلة**

ذكر طالبان من المشاركين أن ثمة تواصل مع الناطقين بالعربية، ولكنه فقط تواصل في شكل محادثات بسيطة وقليلة، حيث قالا:

> "Kenal lah macam tu, **cuma tak rapat lah kalau jumpa tu, tegur-tegur lah**. Macam tu lah." (ط٢: ٤٣)
> "**Kawan tapi tak bercakap sangat**. Ada je lah kenalan tapi tak bercakap sangat. Haaa tak rapat." (ط٤: ٤٤)

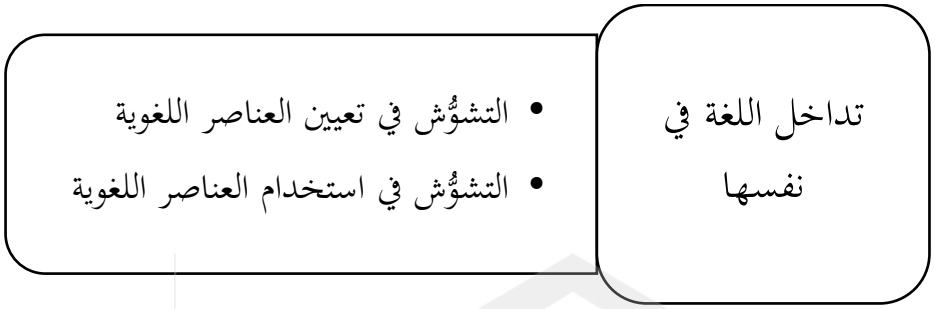
المطلب الرابع: العوامل اللغوية

تأتي العوامل اللغوية في الترتيب الأخير في أسباب حدوث التحجر النحوي كما وردت لدى الطلبة المشاركين، بواقع أحد عشر رأيًا تتعلق بفرعين اثنين، وهما تداخل اللغة في نفسها، والتداخل اللغوي مع لغة أخرى. وستعرض الباحثة تفاصيل نتائج الدراسة كالآتي:

الشكل ١٥: أقسام العوامل اللغوية

١. تداخل اللغة في نفسها

وجدت الباحثة حالتين تتعلقان بتداخل اللغة في نفسها، ولاحظت أن وجودهما يؤدي إلى التحجر النحوي، وهما كالآتي:



الشكل ١٦: مظاهر تداخل اللغة في نفسها

- **التشوُّش في تعيين العناصر اللغوية**

بيّن طالبان من المشاركين مشكلة التشوُّش في تعيين العناصر اللغوية، مثل الفعل، والفاعل، والمفعول به، في الجملة الإسمية، حيث في بعض الأحيان يقع المفعول به بعيدًا عن الفعل، مما يجعل الطلبة المشاركين يواجهون صعوبة في تعيينها. مثل تعيين نوع الكلمة المناسبة، بين المفرد وجمع التكسير، وكذلك تعيين الكلمة المناسبة، بين النعت والإضافة، حيث قالا:

بين الفعل والفاعل والمفعول به

"Kadang-kadang aaa dia punya aaa, macam, **kat mana kita nak cari Fe'el dia, Fa'el dia**, kadang-kadang aaa cenna, **kadang-kadang Fa'el ni jauh**. Kadang dia tu aaa **nak cari dia punya Maf"Ulum Bih tu kat mana**, apa semua tu" (ط١: ١٦١)

بين المفرد وجمع التكسير

"**Saya confuse أسلوب tu Jama' ka Mufrad**" (ط١: ٦١١)

بين النعت والإضافة

"Idhofah tu dia apa, aaa kan aaa apa ni, dua isim kan. Dua isim, satu takdak alif lam, satu ada alif lam. So, yang, yang ni pulak, aaa satu kalau

yang Na'at Man'ut tu, satu isim satu adjective, kan? Haaa pastu saya akan confused, errr, saya akan confused saya tulis tu, **saya tak tau dia ni adjective ka dia isim**" (ط١: ٦٠٩)
"Ada jugak **confuse bab Idhofah Sifat tu**. Bila saya baca, saya akan second guess diri saya laaa, mcm 'betul ke?'" (ط٣: ١٧٥)

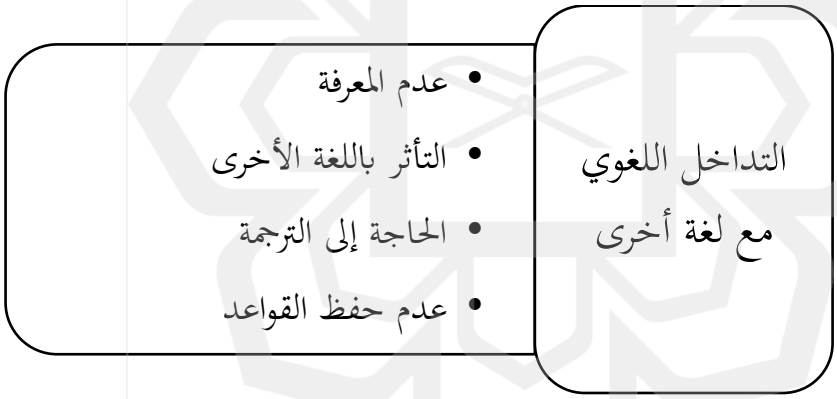
- **التشوُّش في استخدام العناصر اللغوية**

ذكرت إحدى الطالبات المشاركات مشكلة التشوش في استخدام العناصر اللغوية مثل (ال) التعريف، والعدد والمعدود، حيث قالت:

"Ada. Masalah **nak tentukan, nak letak Alif Lam ke tak**. Haa itu susah" "Aaa **Adad Ma'dud** pon sama" (ط٤: ٢٨١)

٢. التداخل اللغوي مع لغة أخرى

وجدت الباحثة أربع حالات تتعلق بالتداخل اللغوي مع لغة أخرى، ولاحظت أن وجودها يؤدي إلى التحجر النحوي، وهي كالآتي:



الشكل ١٧: مظاهر التداخل اللغوي مع لغة أخرى

- **عدم المعرفة**

ذكر طالبان من المشاركين أنهما لا يعرفان المفردات المناسبة لكي يستخدماها في الكتابة، كما أنهما لا يعرفان معاني المفردات في الكتب العربية، حيث قالا:

المفردات المناسبة

"Aaa fikiran penuh dengan vocab. **Maksudnya nak guna vocab apa**" (ط٤: ٢٨٩)

معاني الكلمات

"Ada setengah lecturer kan, dia guna bahasa dia tinggi sikit dari segi term aaa dia punya apa ntah aaa mufradat dia tu tinggi sikit kan, **maksudnya saya tak pernah dengaq, so saya akan ambik masa sikit lah nak faham**" "bila saya cari yang aaa **rujukan yang Bahasa Arab tu, saya mcm tak boleh faham sangat**" (ط١: ٢٢٥)

- **التأثر باللغة الأخرى**

ذكر طالبان من المشاركين أنهما يتأثران باللغة الإنجليزية عندما يفكران في المفردات العربية، حيث قالا:

"Bila **kita nak tulis Bahasa Arab, ermm, yang English datang**" (ط١: ١٣٥)
"**memang English word akan mai dulu**. Macam 'aku tahu benda ni dalam english tapi dalam arab aku tak tau'" (ط٥: ٤٥٦)

- **الحاجة إلى الترجمة**

بيَّن بعض الطلبة المشاركين أنهم يحتاجون إلى الترجمة من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية حينما يريدون أن يكوِّنوا الجملة العربية، حيث قالوا:

"Saya cari yang dalam bahasa melayu. Pastu nanti saya, **yang dalam bahasa melayu tu saya translate balik ikut apa yang saya faham**" (ط١: ٢٢٦)
"**Selalunya saya akan buat ayat dalam bahasa melayu dulu lah**. Pastu terjemah kepada bahasa arab" (ط٣: ١٨٦)
"Saya akan macam 'eh apa di ani apa di ani?' **Lepas tu saya akan macam jadi bergantung kepada Google**" (ط٥: ٤٥٨)

- **عدم حفظ القواعد**

ذكرت إحدى الطالبات المشاركات أنها لا تحفظ بعض القواعد العربية، مما يؤثر سلبًا في كتابتها، حيث قالت:

"Hemm. **Mungkin tak hafal kaedah**" (ط٤: ٢٨٥)

فضلا عما في **العوامل النفسية**، فإن عنصر "الاهتمام" أثناء الكتابة كان هو العنصر الأكثر تداولًا على ألسنة الطلبة المشاركين بواقع اثنين وثلاثين رأيًا، ثم يليه "مشاعر" الطلبة المشاركين أثناء تعلم اللغة العربية وتطبيقها، بواقع اثنين وعشرين رأيًا، ثم "دوافع" الطلبة المشاركين

في تعلم اللغة العربية وممارستها، بواقع تسعة آراء، ثم "العادة السلبية" و"الاعتقاد الخاطئ"، بواقع ثلاثة آراء لكل منهما. وجدير بالذكر، أن لكل قسم عدة فروع، حسب حديث الطلبة المشاركين عنه، فبعض الأقسام تحدث عنه أكثر من نصف الطلبة المشاركين، وهو ما يمكن أن يُشار إليه بجميع الطلبة المشاركين، باعتبار أن عدد المشاركين كلهم خمسة طلبة، أما لفظ "معظم" الطلبة المشاركين، فيشير إلى عدد أربعة طلبة، أما لفظ "بعض" الطلبة المشاركين، فيقصد به ثلاثة طلبة.

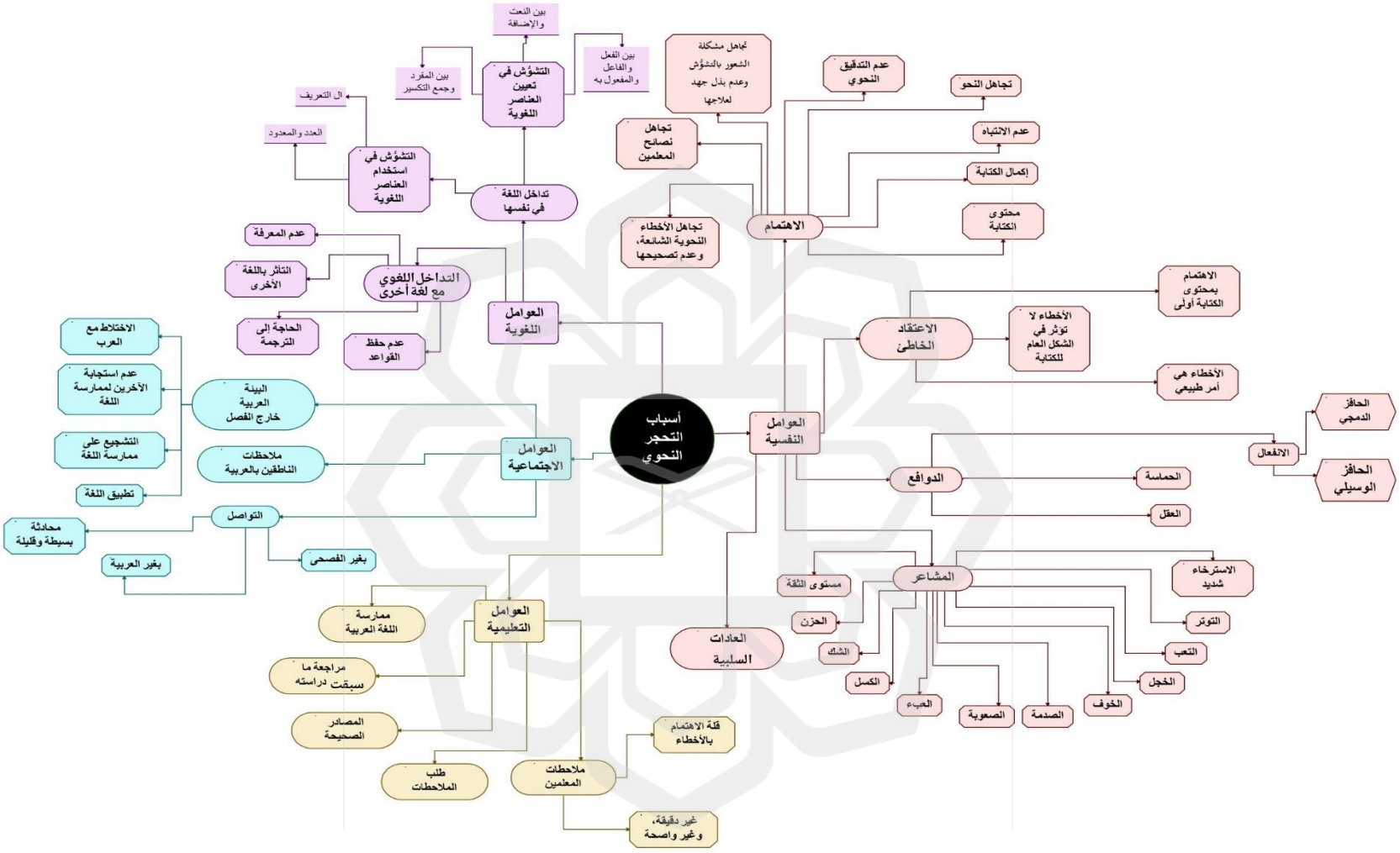
أما بالنسبة **لقسم اهتمام الطلبة المشاركين أثناء الكتابة**، فقد علق عليه جميع الطلبة المشاركين معبرين بألفاظ مثل عدم الانتباه، وتجاهل النحو، وعدم الوعي بالأخطاء النحوية الشائعة، وعدم تصحيحها، وعدم التدقيق النحوي، ومن ثم، فقد علَّق معظمهم عليه من خلال محتوى الكتابة، وإكمال الكتابة. وقد أوضح بعض الطلبة المشاركين عن **قسم العادة السلبية طول دراستهم**. وأما **قسم دوافع الطلبة المشاركين في تعلم اللغة العربية وممارستها**، فقد علق عليه بعض الطلبة المشاركين باستخدام عبارات مثل الحماسة لممارسة اللغة العربية، والانفعال في تعلم اللغة العربية بسبب الحافز الوسيلي. وأخيرًا، وبخصوص **قسم مشاعر الطلبة المشاركين أثناء تعلم اللغة العربية وتطبيقها**، فقد عبَّر معظمهم عنه باستخدام ألفاظ مثل التوتر، وبعضهم من خلال ألفاظ مثل الصعوبة، والعبء.

وأما بالنسبة **للعوامل التعليمية**، فإن ملاحظات المعلمين عن الأخطاء النحوية الشائعة، وطلب الملاحظات عن سلامة النحو، هما أكثر الأقسام اذكرًا لدى الطلبة المشاركين، بواقع خمسة آراء لكل واحد منهما، ثم يليه قسم ممارسة مهارات اللغة العربية، بواقع أربعة آراء، ثم قسم المصادر الصحيحة بوصفها أولَى المراجع، بواقع رأيَين اثنين، ثم قسم المراجعة بعد الدراسة، بواقع رأي واحد.

أما بالنسبة **لقسم ملاحظات المعلمين عن الأخطاء النحوية الشائعة**، فقد بيّن عبَّر عنه بعض الطلبة المشاركين من خلال استخدام عبارات مثل قلة اهتمام معلمي اللغة العربية. وقد تكلم جميع الطلبة المشاركين عن **قسم طلب الملاحظات عن سلامة النحو**. وفضلا على ذلك، تكلم معظمهم **عن قسم ممارسة مهارات اللغة العربية**.

أما بالنسبة **للعوامل الاجتماعية**، فإن قسم البيئة العربية خارج الفصل، كان أكثر الأقسام ذكرًا لدى الطلبة المشاركين، بواقع ستة آراء، ثم يليه قسم التواصل مع الناطقين بالعربية، بواقع خمسة آراء، ثم ملاحظات الناطقين بالعربية بواقع رأي واحد فقط. وفي العوامل الاجتماعية، يُلاحظ أن أكثر من نصف الطلبة المشاركين لم يتحدثوا عن أقسامها.

وأخيرًا، وبالنسبة **العوامل اللغوية**، فإن التداخل اللغوي مع لغة أخرى هو القسم الأكثر ذكرًا لدى الطلبة المشاركين، وذلك بواقع ثمانية آراء، ثم يليه تداخل اللغة في نفسها، بواقع ثلاثة آراء. وفي العوامل اللغوية، هناك فرع واحد فقط في قسم التداخل اللغوي مع لغة أخرى، هو الذي علق عليه بعض الطلبة المشاركين بالحاجة إلى الترجمة.



الشكل ١٨: أسباب حدوث التحجر النحوي من وجهة نظر الطلبة

المطلب الخامس: مناقشة تحليل السؤال الثالث

يهدف السؤال الثالث في هذه الدراسة إلى بيان أسباب حدوث التحجر النحوي في كتابات الطلبة المشاركين من وجهة نظرهم، ومدى إدراكهم ووعيهم بالتحجر النحوي، حيث إن ثمة بعض أنماط أنواع الأخطاء النحوية التي تنتمي إلى التحجر المرحلي، وبعضها ينتمي إلى التحجر النهائي، وذلك رغم أنهم قد درسوا اللغة العربية أكثر من تسع سنوات. ومن ناحية أخرى، تبيَّن أثناء إجراء المقابلات، أن الطلبة المشاركين على علم بعملية التصويب لكل الأخطاء التي وقعت في كتاباتهم، حينما سئلوا عنها، وهو ما يُعد دليلًا قويًّا على أنهم قد اجتازوا المستوى المتقدم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة مئة وتسعة آراء لدى الطلبة المشاركين عن أسباب حدوث التحجر النحوي في كتاباتهم، وهي أسباب توافقت فيها هذه الدراسة مع دراسة العصيلي، التي تناولتها من أربعة جوانب مختلفة[١٤٠] مع أقسامها الخمسة عشر، وفروعها الثمانية والأربعين في المجموع، وقد اكتشفت الباحثة إحدى وثلاثين نتيجة جديدة،لم تجدها في الدراسات السابقة.

١. العوامل النفسية

باختصار، تحتوي العوامل النفسية على ثمانٍ وعشرين نتيجة حسب آراء الطلبة المشاركين، تسع عشرة منها هي نتائج جديدة، والباقي هي نتائج متوافقة مع الدراسات السابقة، وبيان ذلك كالآتي:

- **اهتمام الطلبة المشاركين أثناء الكتابة**

بالنسبة للنتائج المتوافقة مع الدراسات السابقة، اتضح أن تجاهل مشكلة التشوُّش، وعدم بذل الجهد لعلاجها، يتفق مع ما ذكره هدايات[١٤١] حيث أوضح أن جهل المتعلمين بمشكلاتهم الحقيقية يؤدي إلى التحجر اللغوي. ثانيًا، أثبتت النتائج أن عدم الوعي بالأخطاء النحوية

---

[١٤٠] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٤.

[١٤١] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص٢١٥.

الشائعة، وعدم تصحيحها، يتفق مع ما ذكره العصيلي[١٤٢] من أن عدم شعور المتعلمين بكثرة أخطائهم اللغوية، وقلة الرغبة في تصويب تلك الأخطاء، يُعدان من أسباب حدوث التحجر اللغوي.

وقد اكتشفت الباحثة ستة نتائج جديدة في اهتمام الطلبة المشاركين قادت إلى حدوث التحجر النحوي، وهي نتائج لم تجدها في الدراسات السابقة، وهي الاهتمام بمحتوى الكتابة، والاهتمام بإكمال الكتابة، وعدم الانتباه أثناء الكتابة، وتجاهل النحو أثناء الكتابة، وتجاهل نصائح المعلمين، وأخيرًا، عدم التدقيق النحوي في الكتابة.

- **العادات السلبية طوال فترة الدراسة**

اكتشفت الباحثة أن العادات السلبية لدى الطلبة المشاركين طوال فترة الدراسة، تُعد إحدى النتائج الجديدة التي تسبب حدوث التحجر النحوي، وهو ما لم تجده الباحثة في الدراسات السابقة.

- **الاعتقاد الخاطئ عن طبيعة الأخطاء والكتابة**

ثمة ثلاثة معتقدات خاطئة لدى الطلبة عن طبيعة الأخطاء والكتابة، وكلها تُعد نتائج جديدة، قادت إلى حدوث التحجر النحوي، وهو ما لم تجده الباحثة في الدراسات السابقة، وهي الاهتمام بمحتوى الكتابة أولَى، والأخطاء الشائعة لا تؤثر في الشكل العام للكتابة، وأخيرًا، الأخطاء الشائعة هي أمر طبيعي لدى كل الطلبة.

[١٤٢] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٦٣.

- **دوافع الطلبة المشاركين في تعلم اللغة العربية وممارستها**

دلت النتائج على أن قلة حماسة الطلبة لممارسة اللغة العربية تتفق مع ما ذكره هدايات[١٤٣]، حيث أورد أن قلة الرغبة في التدريب على الكتابة العربية، تسهم في حدوث التحجر اللغوي.

وثانيًا، بينت النتائج أن الانفعال في تعلم اللغة العربية حسب الحافز الدمجي، والحافز الوسيلي، يؤثر تأثيرًا مختلفًا على الطلبة المشاركين، حيث إن الطلبة المشاركين ذوي الحافز الدمجي، قد قاموا بتصويب الأخطاء النحوية بشكل صحيح وسريع، أثناء إجراء المقابلة، بينما قام الطلبة المشاركون ذوو الحافز الوسيلي بتصويب الأخطاء النحوية بشكل صحيح مع قليل من التشويش. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره يوان يوان تشن[١٤٤] من أن المتعلمين ذوي الحافز الدمجي، يدوم لديهم أثر تعلم اللغة العربية لفترة أطول، مقارنة بذوي الحافز الوسيلي.

وثالثًا، أظهرت النتائج أن ضعف التركيز العقلي لدى الطلبة المشاركين في تعلم اللغة العربية في منتصف فترة دراستهم، من شأنه أن يسهم في حدوث التحجر النحوي، وهو ما يتفق مع ما ذكره عباس وآخرون[١٤٥] من أن عقلية متعلم اللغة الهدف يمكن أن تُضعف من الاهتمام القوي لدى الطلبة في تعلم اللغة العربية، بعد الوصول إلى مستوى معين من دراستهم.

- **مشاعر الطلبة المشاركين أثناء تعلم اللغة العربية وتطبيقها**

أثبتت النتائج الثلاثة في هذا القسم أنها متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي أن الاسترخاء الشديد الذي يشعر به الطلبة المشاركون أثناء كتابة مشروع بحث التخرج، يتفق مع ما ذكره سلينكر[١٤٦] من أن التحجر قد يحدث حينما يشعر متعلم اللغة باسترخاء شديد. ثانيًا، يشعر الطلبة المشاركون بالصعوبة في حالين، أولًا، الصعوبة في كتابة الواجبات العربية، وهو ما يتفق مع ما ذكره عيني وآخرون[١٤٧] من أن الأخطاء المتحجرة تحدث حينما يشعر الطلبة بالصعوبة في الكتابة، حيث إنهم يعتقدون أن هناك الكثير من المهارات الواجب عليهم إتقانها، وهو ما

---

[١٤٣] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٢.

[144] Chen, “Fossilization of Interlanguage,” 104.
[145] Shuo, "Inter-Language Fossilization," 508.
[146] Selinker, “Interlanguage,” 215.
[147] Nurul Aini, et al., “An Analysis on IL Fossilization Phenomenon,” 126.

يثقل الأمر عليهم. والحال الثاني، هو الصعوبة في تعلم اللغة العربية، على الرغم من مرور أربع سنوات من دراسة النحو والصرف والبلاغة، وقد يكون ذلك بسبب خصائص اللغة العربية نفسها، وهو الأمر الذي يقلق الطلبة. ثالثًا، قلة الثقة بالنفس لدى الطلبة المشاركين، حيث يعتقدون أنهم ليسوا بالتفوق الكافي والإتقان اللازم لتعلم اللغة العربية، وعلى العكس من ذلك، فقد لوحظ أنهم يصححون أخطاءهم النحوية بأنفسهم أثناء المقابلة بشكل صحيح. وهذه النتيجة الثالثة تتفق مع ما ذكره العصيلي[١٤٨] من أن متعلمي اللغة الذين يشعرون بالإحباط من عدم إتقان اللغة العربية، يواجهون مشكلة التحجر اللغوي.

لقد اتضح أن هناك في هذا القسم تسع نتائج كلها جديدة، وهي التعب من الكتابة العربية، والتوتر أثناء دراسة العربية وكتابتها، والخجل من ارتكاب الأخطاء أثناء ممارسة اللغة، والخوف الشديد من معلمي اللغة العربية، ومن تعلم اللغة العربية، ومن المحادثة فيها، والصدمة من طُرق تعليم اللغة العربية وتعلمها في الجامعة، طبقًا لاختلافات المصطلحات المستخدمة في الفصل، والعبء عندما يعطي المعلم واجبات كتابية تتطلب وقتًا طويلًا لإكمالها، بسبب خطواتها الكثيرة، والكسل في تدقيق النحو بعد إكمال كتابة الواجبات، والشك في سلامة الكتابة من الأخطاء على الرغم من معرفة الإجابة الصحيحة، وأخيرًا، عدم الحزن بعد اكتشاف كثرة الأخطاء النحوية الشائعة.

٢. العوامل التعليمية

وبصورة عامة، ثمة ست نتائج حسب آراء الطلبة المشاركين عن العوامل التعليمية، نتيجتان منها تُعدان جديدتين، والأربع الباقية متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي كالآتي:

- **ملاحظات المعلمين عن الأخطاء النحوية الشائعة**

اتضح من النتيجتين الاثنتين في هذا القسم أنهما متوافقتان مع الدراسات السابقة، حيث تشيران إلى قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بالأخطاء النحوية الشائعة في كتابة طلبتهم المتقدمين، وهو

[١٤٨] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٦٤.

ما يتفق مع ما ذكره هدايات[١٤٩] من أن بعض المحاضرين يتسامحون مع المتعلمين في أخطائهم، ولا يقومون بتصحيحها، مما يجعل الطلبة يستمرون في ارتكاب الأخطاء اللغوية. ثانيًا، لوحظ أن ملاحظات المعلمين كانت عامةً وغير دقيقة، وينقصها الوضوح، مما جعل الطلبة لا يلاحظون أخطاءهم، وهو ما اتفق مع ما ذكره هوان جاو[١٥٠] من أن ملاحظات المعلمين تؤثر في الطلبة، من حيث تصويب أخطائهم والتوقف عنها، أو استمرارها.

- **طلب ملاحظات عن سلامة النحو**

قد اكتشفت الباحثة أن عدم طلب المشاركين لملاحظات من المدقق اللغوي، ومن الخبراء والمعلمين عن سلامة النحو في كتاباتهم، يسبب حدوث التحجر النحوي، وهي نتيجة غير موجودة في الدراسات السابقة.

- **ممارسة مهارات اللغة العربية**

أثبتت النتائج في هذا القسم أنها متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي عدم ممارسة مهارات اللغة العربية لدى الطلبة المشاركين، إلا نادرًا، ولأجل إكمال الواجبات فقط، وهو ما يتفق مع ما ذكره العصيلي[١٥١] من أن ضعف ممارسة مهارات اللغة العربية يُعد من أسباب حدوث التحجر.

- **المصادر الصحيحة كمراجع لها الأولوية**

أوضحت النتائج في هذا القسم أنها متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي عدم الرجوع إلى المصادر الصحيحة بوصفها مراجع لها الأولوية، وهو ما يتفق مع ما ذكره العصيلي[١٥٢] من أن المتعلم يرجع إلى مصادر غير موثوقة، مثل الرجوع إلى زملائه الناطقين بغيرها، وهو ما يسبب حدوث التحجر.

---

[١٤٩] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٤.

[150] Gao, "Analysis of Fossilization Process," 1326.

[١٥١] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

[١٥٢] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

- **مراجعة ما سبقت دراسته**

اكتشفت الباحثة أن عدم مراجعة ما سبقت دراسته لدى الطلبة المشاركين، هي نتيجة جديدة لم تجدها في الدراسات السابقة. وجدير بالذكر أن عدم مراجعة ما سبقت دراسته تجعل الطلبة ينسون بعض العناصر اللغوية، مما يسبب حدوث التحجر النحوي.

٣. العوامل الاجتماعية

ومجمل القول، أن ثمة ثمانِ نتائج حسب آراء الطلبة المشاركين فيما يتعلق بالعوامل الاجتماعية، ست نتائج منها جديدة، والباقية متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي كالآتي:

- **البيئة العربية خارج الفصل**

يتضح من النتائج الأربعة في هذا القسم أنها نتائج جديدة، وهي عدم الاختلاط بالناطقين بالعربية، بسبب عدم اتخاذ أصدقاء من الناطقين بالعربية، وعدم استجابة الأصدقاء لطلب ممارسة اللغة العربية، وعدم تلقي التشجيع ممن حول الطلبة المشاركين، لممارسة اللغة العربية، مثل عدم وجود أصدقاء يساعدون في شرح ما لا يُفهم من المراجع والكتب العربية، وكذلك عدم ممارسة اللغة العربية خارج الفصل مع الأصدقاء، مما يجعل الطلبة المشاركين يتبعون الأصدقاء في استخدام اللغة الملايوية.

- **ملاحظات الناطقين بالعربية**

بينت النتائج في هذا القسم أنها متوافقة مع الدراسة السابقة، وهي أن الناطقين بالعربية لا يهتمون بالأخطاء النحوية في كلام العجم، ولا يصححونها إلا قليلًا. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره العصيلي[١٥٣] من أن الناطقين بالعربية غالبًا لا يصححون أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، مما يجعل غير الناطقين بها يشعرون بسلامة لغتهم العربية، فتستمر الأخطاء لديهم.

---

[١٥٣] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧٢.

- **التواصل مع الناطقين بها**

أوضحت نتيجة في هذا القسم أنها متوافقة مع الدراسات السابقة، وهي أنَّ الطلبة المشاركين يتواصلون مع الناطقين بالعربية في محادثات بسيطة وقليلة. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره العصيلي[١٥٤] من أن ضعف تواصل المتعلمين مع الناطقين باللغة العربية من أسباب حدوث التحجر.

تبين من نتائج هذا القسم، أن هناك نتيجتين جديدتين، وهما أنَّ الطلبة المشاركين يتواصلون مع الناطقين بالعربية مستخدمين اللغة الإنجليزية، وذلك من حيث سهولة الفهم، وسرعة الكلام، وأيضا بسبب أنه لا يوجد كثير من الناطقين بالعربية في فصلهم. وثانيًا، أن الناطقين بالعربية يستخدمون اللغة العربية باللهجات العامية، حيث يرون أنها أكثر راحة لهم، بينما تُشكِّل صعوبة للطلبة المشاركين لوجود صعوبة في فهم كلامهم.

٤. العوامل اللغوية

وعمومًا، فإن ثمة ست نتائج حسب آراء الطلبة المشاركين فيما يتعلق بالعوامل اللغوية، أربع نتائج منها جديدة، والاثنتان الباقيتان متوافقتان مع الدراسات السابقة، وهي كالآتي:

- **تداخل اللغة في نفسها**

تبين في هذا القسم أن هناك نتيجتين جديدتان، وهما التشوُّش في تعيين العناصر اللغوية لكل من الفعل والفاعل والمفعول به في الجملة الاسمية، حيث إنه في بعض الأحيان يقع المفعول به بعيدًا عن الفعل، مما يجعل الطلبة المشاركين يواجهون صعوبة في تعيين المطلوب. وكذلك في تعيين الكلمة المناسبة للاستخدام، بين المفرد أو جمع التكسير، وكذلك في تعيين الكلمة المناسبة للاستخدام، بين النعت والإضافة. وثانيًا، التشوُّش في استخدام العناصر اللغوية مثل (ال) التعريف، والعدد والمعدود.

---

[١٥٤] العصيلي، "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص٣٧١.

- **التداخل اللغوي مع لغة أخرى**

أشارت نتيجتان في هذا القسم أنهما متوافقتان مع الدراسة السابقة، وهما عدم وجود معرفة بالمفردات المناسبة للاستخدام في الكتابة، وعدم معرفة معاني المفردات في الكتب العربية. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره هدايات[١٥٥] من أن أحد أسباب حدوث التحجر اللغوي هو عدم معرفة معاني المفردات لدى متعلم اللغة، وهو ما يؤدي إلى حدوث الأخطاء اللغوية. ثانيًا، عدم حفظ الطلبة المشاركين للقواعد، وهو ما يؤثر سلبًا في كتابتهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره هدايات[١٥٦] من أن عدم معرفة القواعد اللغوية، يسبب حدوث التحجر اللغوي.

تبين في هذا القسم أن هناك نتيجتين جديدتين، وهما التأثر باللغة الأخرى، حيث إن الطلبة المشاركين يتأثرون باللغة الإنجليزية عندما يفكرون في المفردات العربية. ثانيًا، الحاجة إلى الترجمة، حيث إن الطلبة المشاركين دائما ما يحتاجون إلى الترجمة من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية حينما يريدون أن يُكوِّنوا الجملة العربية.

بناء على النتائج المنبثقة من آراء الطلبة المشاركين، فإن كل المشاركين الخمسة يعرفون أسباب حدوث الأخطاء النحوية الشائعة المتكررة في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج، مع أنهم لا يدركون أن تلك الأخطاء النحوية الشائعة المتكررة من شأنها أن تؤثر في لغتهم المرحلية. وانطلاقًا من هذا، فقد تكون الأسباب الرئيسية للتحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، هي ضعف اهتمام الطلبة أثناء الكتابة، وعدم طلب ملاحظات عن سلامة النحو، حيث إن كل الطلبة المشاركين الخمسة يرون ذلك. وأما الأسباب الباقية لحدوث التحجر النحوي، فهي أسباب مساهمة في حدوثها بشكل غير مباشر، حيث لا يتبنَّى جميع الطلبة المشاركين نفس الرأي. وبذلك، قد يكون من الأهمية بمكان تغيير نفسية الطلبة حتى يزول التحجر النحوي، حيث أظهرت دراسة عباس وآخرين[١٥٧] أن العوامل النفسية من الأسباب

---

[١٥٥] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٣.

[١٥٦] هدايات، "التحجر اللغوي"، ص١٩٣.

[157] Abbas et al., "Fossilized Use of Active and Passive Simple Present," 27.

الرئيسية في حدوث التحجر النحوي، كما نادت نظرية شاروود سميث بضرورة رفع الوعي لدى متعلم اللغة الثانية، حتى يتمكن من إزالة التحجر اللغوي.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

تمهيد

يستجلي هذا الفصل خلاصة النتائج التي توصلت إليها الباحثة، والتي أسهمت في تحقيق أهداف البحث الثلاثة الرئيسية؛ وهي اكتشاف أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومعرفة أنواع التحجر النحوي في كتاباتهم، وبيان وجهة نظر الطلبة المشاركين عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به، ومن ثم عرض عدة توصيات واقتراحات للبحوث المستقبلية.

خلاصة النتائج

أولًا: أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

لقد اكتشفت الدراسة الحالية واحدًا وثلاثين نمطًا من الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وصنفتها إلى تسعة أنواع من الأخطاء النحوية تصنيفًا منظمًا؛ وهي الإضافة، والحالة الإعرابية، والعدد والمعدود، والمطابقة، والنعت، والتعريف والتنكير، والضمير، والعدد، وأخيرًا، حرف الجر. من الواضح أن كل أنماط أنواع الأخطاء النحوية في كتابة الواجب الفردي وكتابة مشروع بحث التخرج التي قام بها الطلبة المشاركون هي من الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة المتقدمين وطلبة الدراسات العليا، وهو ما يجعلها من الأخطاء النحوية المتحجرة.

ثانيًا: أنواع التحجر النحوي في كتابة الواجب الفردي ومشروع بحث التخرج لدى طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن ثمة خمسة عشر نمطًا من أنواع الأخطاء النحوية الموجودة في كتابة الطلبة المشاركين، وهي من الأخطاء النحوية المتحجرة النهائية، حيث ارتكبها الطلبة المشاركون في نوعَي الكتابة البحثية، كما في القائمة الآتية:

١. الإضافة، في إدخال (ال) على المضاف
٢. الحالة الإعرابية (الجر)، في الاسم غير مجرور
٣. العدد والمعدود، في أحكام المعدود وفي أحكام العدد
٤. المطابقة (التذكير والتأنيث)، في اسم الإشارة وفي إسناد الفعل والفاعل، وفي الاسم الموصول، وفي الضمير، وفي المبتدأ والخبر، وفي النعت
٥. المطابقة (التعريف والتنكير)، في النعت
٦. المطابقة (العدد)، في المبتدأ والخبر
٧. النعت مع إهمال ياء النسب
٨. التعريف والتنكير في استعمال (ال) التعريف
٩. العدد في استعمال الجمع

وأما الأنماط الستة عشر الباقية، فهي الأخطاء النحوية المتحجرة المرحلية، حيث قد أخطأ فيها الطلبة المشاركون في أحد نوعَي الكتابة، كما في القائمة الآتية:

١. الإضافة، مع إثبات نون الجمع في المضاف، وفي إعراب المضاف إليه
٢. الحالة الإعرابية (الرفع)، في الخبر ليس مرفوعا
٣. الحالة الإعرابية (النصب) في عدم النصب بعد أداة النصب، وفي عدم نصب خبر كان وأخواتها، وفي المفعول به
٤. المطابقة (الحالة الإعرابية)، في العطف
٥. المطابقة (التذكير والتأنيث)، في أداة التوكيد
٦. المطابقة (التعريف والتنكير)، في العطف

٧. المطابقة (العدد)، في الاسم الموصول، وفي النعت، وفي اسم الإشارة، وفي إسناد الفعل والفاعل
٨. النعت، في عدم الترتيب
٩. الضمير، في استعمال الضمير
١٠. حرف الجر، في استعمال حرف الجر

ثالثًا: وجهة نظر طلبة اللغة العربية في السنة الأخيرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عن التحجر النحوي في كتاباتهم، ومدى إدراكهم ووعيهم به

أثبتت نتائج الدراسة الحالية أن ثمة مئة وتسعة آراء لدى الطلبة المشاركين عن أسباب حدوث التحجر النحوي في كتاباتهم، والتي تم تصنيفها إلى أربعة جوانب مختلفة، مع أقسامها الخمسة عشر، وفروعها الثمانية والأربعين في المجموع. اكتشفت الباحثة أن العوامل النفسية هي الأكثر ورودًا لدى الطلبة المشاركين، ثم تليها العوامل التعليمية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل اللغوية.

كان للعوامل النفسية تسعة وستون رأيًا في أسباب حدوث التحجر النحوي، وتتعلق باهتمام الطلبة أثناء الكتابة، والعادات السلبية طوال فترة دراستهم، والاعتقاد الخاطئ عن طبيعة الأخطاء والكتابة، ودوافع الطلبة في تعلم اللغة العربية وممارستها، ومشاعر الطلبة أثناء تعلم اللغة العربية وتطبيقها.

وأما العوامل التعليمية، فلها سبعة عشر رأيًا في أسباب حدوث التحجر النحوي، وتتعلق بملاحظات المعلمين عن الأخطاء النحوية الشائعة، وطلب ملاحظات عن سلامة النحو، وممارسة مهارات اللغة العربية، والمصادر الصحيحة بوصفها مراجع ذات أولوية، ومراجعة ما سبقت دراسته.

أما العوامل الاجتماعية فلها اثنا عشر رأيًا في أسباب حدوث التحجر النحوي، وتتعلق بالبيئة العربية خارج الفصل، وملاحظات الناطقين بالعربية، والتواصل مع الناطقين بالعربية.

وأخيرًا، تبين أن للعوامل اللغوية أحد عشر رأيًا في أسباب حدوث التحجر النحوي، وتتعلق بتداخل اللغة في نفسها، والتداخل اللغوي مع لغة أخرى.

التوصيات

بناء على النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

أولا: للمتعلم

١. على متعلمي اللغة العربية أن يُولُوا الكتابة أعظم الاهتمام حتى ولو استهلك ذلك منهم الوقت الطويل.
٢. لا ينبغي لمتعلمي اللغة العربية أن يغضوا الطرف عن آثار الأخطاء النحوية الشائعة المتكررة على لغتهم المرحلية في عملية اكتساب اللغة الثانية.
٣. يجب على متعلمي اللغة العربية أن يطلبوا الملاحظات من المعلمين والخبراء والمدققين اللغويين فيما يتعلق بسلامة النحو في كتاباتهم.
٤. يجب أن يكون متعلمو اللغة العربية على دراية بأهمية إدارة المشاعر والعواطف أثناء الدراسة.

ثانيا: للمعلم

١. ضرورة توفير التدريبات أو المواد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لتمكنهم من أن يحللوا الأخطاء النحوية الكتابية.
٢. ضرورة وعي المعلم بأسباب حدوث التحجر النحوي في كتابة الطلبة، وإرشادهم لإزالة التحجر النحوي.

اقتراحات للبحوث المستقبلية

١. ضرورة إجراء دراسات وبحوث تتناول الطرق المناسبة والفعلية لعلاج التحجر اللغوي لدى الطلبة المتقدمين.
٢. ضرورة إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية، على أن تتم على نطاق أوسع، وذلك لرفع مستوى الوعي لدى المتعلمين والمعلمين عن ظاهرة التحجر النحوي.

** تم بعون الله سبحانه وتعالى**

المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، محمد عبد الرحمان. لغة البحث العلمي. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. طبعة ثانية مزيدة ومنقحة. كوالالمبور: IIUM Press، ٢٠٢٢.

إلياس، محمد، وسيد محمد، والطبراني، حنانة. "الأخطاء الشائعة في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا ببعض الجامعات الإندونيسية." *مجلة سنوية علمية محكمة متخصصة قسم اللغة العربية والفارسية* ١٠ (٢٠٢١): ص٣٠-٣٢.

البصيص، حاتم. "الأخطاء اللغوية الشائعة في بحوث الماجستير والدكتوراة في كلية التربية جامعة البعث." *مجلة جامعة البعث* ٤٢، عدد ٩ (٢٠٢٠): ص٧٨-٨١. تم الوصول إليه في ٢٨ فبراير ٢٠٢٤. https://www.researchgate.net/publication/354921320 .

البصيص، حاتم. "دليل إرشادي لمعالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث العلمية." ٢٠٢١. كلية التربية، جامعة البعث.

الحافظ، عبد. "تحليل الأخطاء اللغوية في كتابة طلبة قسم تعليم العربية بجامعة محمدية مالانج." رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠١٧.

دشلي، كمال. منهجية البحث العلمي. صفحات ص٨٦ - ١٣٧. حماة: جامعة حماة، كلية الاقتصاد، ٢٠١٦.

صديق، أنوار. "تحليل الأخطاء اللغوية في كتابة ملخص البحث التكميلي لدى طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية والتعليم بجامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو." رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢٠.

عبد العزيز محمد سلطان، صفاء. "الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة؛ تشخيصها، ومقترحات علاجها." دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٣، العدد ١ (يناير ٢٠٠٩): ص١٣-٦٣.

عبد الله، أحمد حافظ، وايتا نور استقامة، وأجمد شيفوجي. "تحليل الأخطاء النحوية في أطروحات طلاب الدراسات العليا في تعليم العربية وعلومها." *Seminar Nasional Bahasa Arab Mahasiswa* 5، (٢٠٢١): ص٢٦١.

عبد الله، عمر الصديق. "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين باللغات الأخرى." *مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* ١، عدد ١ (٢٠٠٤): ص٧.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. "التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها." *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها* ١٧، عدد ٣٣ (٢٠٠٥): ص٣٤١-٣٤٨.

العيثاوي، مصطفى عدنان. "الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية-دراسة تطبيقية." مجلة مداد الآداب، الجامعة العراقية، كلية الآداب، ٢٠١٩: ص١٠٩-١٣٢.

القرآن الكريم سورة لقمان: الآية ١٢.

المحمودي، محمد سرحان علي. مناهج البحث العلمي. ص١٣٤-١٦١. الطبعة الثالثة. صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب، ٢٠١٩.

هدايات، ناندانغ ساريب. "التحجر اللغوي في الأداء الكتابي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة المحمدية مالانج." رسالة دكتوراة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢١.

المراجع الأجنبية

Abbas, Nawal Fadhil, Lina Laith Younus, and Huda Hadi Khalil. "Fossilized Use of Active and Passive Simple Present by Iraqi M.A. Students." *Arab World English Journal* 10, no. 1 (2019): 16–30. Accessed February 28, 2024. https://doi.org/10.24093/awej/vol10no1.2.

Aini, Nurul, Muhammad Khoirul Mufid, and Eny Maulita Purnama Sari. "An Analysis on IL Fossilization Phenomenon in Students' Writing Performance." *EDUVELOP* 3, no. 2 (2020): 114–130. Accessed February 28, 2024. https://doi.org/10.31605/eduvelop.v3i2.628.

Brown, H. Douglas. 1980. "The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly* 14: 157-164.

Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching.* 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 181.

Brown, H. Douglas. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching.* 5th ed. New York: Pearson Education, p. 270.

Chen, Yuanyuan. "Fossilization of Interlanguage and Pedagogical Implications for Business English Teaching." *International Journal of Science* 5, no. 11 (2018): 103-105.

Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 48.

Gao, Huan. "Analysis of Fossilization Process of the Second Language Vocabulary from the Perspective of Memetics." *Theory and Practice in Language Studies* 10, no. 10 (2020): 1326-1329. Accessed February 28, 2024. https://doi.org/10.17507/tpls.1010.21.

Huang, Qian. "Probe into the Internal Mechanism of Interlanguage Fossilization." *English Language Teaching* 2, no. 2 (2009): 75-77.

Jiang, Yiran. 2023. "A Study on the Fossilization of Oral English and English Writing in Second Language Acquisition." In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)*, pp. 384-395.

Lune, Howard, and Bruce L. Berg. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* 9th ed. Pearson Education Limited, 2017, pp. 67-156.

Mack, Natasha, Cynthia Woodsong, Kathleen M. Macqueen, Greg Guest, and Emily Namey. *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide.* Family Health International, 2005, pp. 6-59.

McDonald, Nora, Sarita Schoenebeck, and Andrea Forte. "Reliability and Inter-rater Reliability in Qualitative Research: Norms and Guidelines for CSCW and HCI

Practice." *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* no. CSCW, Article 72 (2019): 4.

Miles, Matthew B., and A. Micheal Huberman. *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* California: Sage Publications, Inc., 1993, 64.

Muñoz, Francisco. "Effects of Making Errors in Learning A Foreign Language." *Journal of Cognitive Psychology* 32, no. 2 (2020): 229-241.

Nemser, William. 1961. "Hungarian Phonetics Experiments." *American Council of Learned Societies Research and Studies in Uralic and Altaic Languages, Project 32.*

Schumann, John H. "The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly* (1974): 145-152.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics in Language* 10, no. 3 (1972): 215-225.

Shuo, Yang. "Inter-Language Fossilization and Teaching Strategies." In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Management, and Information Technology (ICEMIT 2015)*, 508.

Tracy, Sarah J. *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact.* Wiley Blackwell, 2013, pp. 143-154.

Weinreich, Uriel. 1953. *Language in Contact.* New York: Publication of the Linguistic Circle of New York, No. 1, Introduction.

Wysocka, Marzena. "Stages of Fossilization in Advanced Learners and Users of English: A Longitudinal Diagnostic." PhD diss., University of Silesia, 2007.

Yang, Qin, and Yujie Xu. "English Teaching Reform in Local Undergraduate Colleges Based on Interlanguage Fossilization." *Theory and Practice in Language Studies* 9, no. 3 (2019): 313-320. Accessed February 28, 2024. https://doi.org/10.17507/tpls.0903.09.

Yin, Robert K. *Qualitative Research from Start to Finish.* 2nd ed. The Guilford Press, 2016, pp. 85-147.

Yule, George. 2010. *The Study of Language.* 4th ed. New York: Cambridge University Press, pp. 170-186.

ملحق ١ : نموذج معلومات المشاركين في المقابلة

INTERVIEW SESSION

PARTICIPANT'S INFORMATION

Participant's No.	
Full Name	
I/C No.	
Telephone No.	
Email Address	
Date of Interview	
Place	
Time	Start: …… End: ……

I understand that all information from this interview is for research purpose only.

Signature : ……

Date : ……

ملحق ٢: أنموذج من نص المقابلة للطالبة الأولى (ط١)

التاريخ : ٢٠٢٣/٦/٨

الزمن : 5.00 مساء

المكان : منصة غوغل (Google Meet)

الفقرة	الرمز	نص المقابلة
132	ب	Hehem.. Contoh Saya suruh tulis, awak tulis sekarang kan, Apa yang awak rasa ataupun Awak rasa "macam ish malas laaa" haaa. (Buthaynah ketawa)
133	ط١	Rasa macam aaa apa, Kita nak cari ayat tu, Ayat tu tak sampai.
135	ط١	Jadi macam tu lah, satgi dok pikiaq an, Tak tau laaa saya kot, saya rasa Kawan, kawan saya pun rasa macam tu, Bila kita nak tulis Bahasa Arab, ermm, Yang English datang.
137	ط١	Dia mcm xsampai, xjumpa. (buthaynah ketawa)
138	ب	Haaa so sebab tu, Maksudnya awak Fikir benda lain lah, Maksudnya masa awak tulis tu awak fikir benda lain. Haa faham. Aaa pastu masa awak tulis ni, awak tulis tu, Awak sedaq dak Awak tulis apa Maksudnya macam Awak tulis tuبعث الله تعالى نبيه لوط kan, mmg masa tulis tu awak tak sedaq ka Atau awak nampak tapi awak buat tak tahu?
139	ط١	Saya tak sedaq.
140	ب	Tak sedaq. So kira aaa lepas, Contoh ean, kalau contoh Awak dah siap menulis, awak buat assignment Arabic, Apa awak buat selalunya?
141	ط١	Saya akan tengok balik lah. Tapi tak lah macam saya aaa tadqiq balik, tu tak. (buat apa lepas siap assignment)
144	ب	Tapi tak apa, Awak nak cerita apa lagi? Boleh-boleh cerita. Mcm Kenapa awak tak buat tadqiq tu? Haaa Kenapa awak tak buat tadqiq tu?
145	ط١	Sebab saya Malaih (sambal ketawa) Sebab saya pikiaq, saya nak habiskan cepat ja. Satu lagi Sebab aaa due date satu, satu lagi Sebab, sbb ada tugasan lain yang menanti pulak. Jadi saya tak boleh Nak apa, nak tunggu, nak aaa Spend masa Lama-lama dekat situ. Hemm.. Maksudnya takyah spend masa lama-lama. Maksudnya asai siap laaa senang cerita kan. Asai siap.

ملحق ٣

التاريخ : ٢٠٢٣/٦/٢٠

الزمن : 4.00 مساء

الوسيلة : منصة غوغل (Google Meet)

الفقرة	الرمز	نص المقابلة
229	ط٢	Mungkin Tulis dalam Keadaan Rushing kot
230	ط٢	Ataupun Main ikutdan je.
231	ب	Main ikutdan. Rushing tu pun ramai orang jawab juga.
232	ط٢	Ha Okeylah Sebab kejar duedate kot.
233	ط٢	Ataupun Apa ni aa tak sempat laa macam tu..
235	ط٢	Sebab Apa ni.. aaa Sebab aaa Ada yang cakap Kena cukupkan Word tu So dia macam Rushing lah.
236	ب	ooo Kena cukupkan word.. Baru tahu.. Ini first time ada student Cakap kat saya Kena cukupkan word tu.
237	ط٢	Sebab dia macam Fyp tu macam Tak perfect mana… Macam Macam kita tahu Kita tak pandai mana.. Macam buat Fyp tu Macam Kita boleh Target lebih eann.. Macam Target tak banyak kesalahan.. So Better kita tulis Cukupkan word Sebab Syarat nak Fyp tu Dah cukup word, so kira Okeylah.. Tapi kalau kesalahan nahu tu Number 2 ke lah.
242	ب	Ha Faham sbb Saya tak tahu Apa masalah Student masa ambil Fyp ni Sebab tu kena tanya
243	ط٢	Ha Okey
244	ب	So aaa Awak rasa Awak punya kesalahan simple ni, Okey Macam kesalahan simple awak ni jugak Berlaku dalam Assignment awak Masa 3rd year.
245	ط٢	haaa saya rasa memang berlaku pon.
246	ب	Ha Nak tengok tak? Nak tengok tak?
247	ط٢	takpelah Sebab saya rasa Memang Memang banyak kesalahan. Yang Assignment yang Bukan yang tahun 4 pun, Tahun 3 pun ada jugak.