ISSN 2519-9781

الخطأ في النظام اللغوي أسبابه وعلاجه- مادة النحو نموذجًا :

دراسة تطبيقيّة على طلبة السّنة الثالثة والرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة فطاني

الدكتور محمد علي عمر شيذو
أستاذ مساعد، محاضر ببرنامج الماجستير في اللغة العربيّة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة فطاني.

المستخلص:

ترمي هذه الدراسة لتحقيق أهداف عديدة أهمها: التعرف على حجم الخطأ النّحوي ونوعه وموضوعه ومدى انتشاره بين الطلبة أو انحساره في فئة بعينها، إضافة إلى الكشف عن قدرة الطلبة على استحضار القاعدة وربطها بالممارسة العمليّة، علاوة على إبراز دور اللغة الأم في الخطأ اللغوي. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة اللغوية كما هي في الواقع بعد تحديد مجالها وزمنها وبيئتها؛ وذلك عبر اختبار شمل محورين: محور يعرض القواعد النّحوية في صيغة الاختيار من متعدد ويطلب من الطلبة اختيار القاعدة الصحيحة ثم دعم القاعدة بمثال صحيح لها، ومحور تحريري إنشائي يكتب الطلبة موضوعًا معطىً، بغية تحديد الأخطاء النّحويّة الواردة في تعابيرهم، وتصنيفها ووصفها وبيان سبب وقوعها. وتوصلت إلى نتائج أبرزها ما يلي: وجود أخطاء نحوية في القواعد وفي التطبيق، كما أكّد جميع الطّلبة الذين شاركوا في الاختبار أنّ للغة الأم دورًا في الخطأ اللغوي؛ لأن ترتيبها وتراكيبها تختلف عن ترتيب وتراكيب اللغة العربيّة، كما أن بعض التعابير تتداخل في أذهانهم بسبب التفكير في اللغة الأم. وقدمت الدراسة بعض التوصيات لمعالجة تلك الأخطاء .

الكلمات المفتاحية: الخطأ، النظام اللغوي، اللغة العربية، النحو.

Abstract

This study aims at identifying the extent of grammatical errors among students as well as their ability to apply the rule of Arabic grammar. The study also aims to highlight the role of the mother tongue in the linguistic error. The researcher followed analytical descriptive approach to describe the linguistic phenomena. The researcher conducted a test consisting of two parts, the first section, multiple choice questions, and the second section, essay questions. The results of the study showed that grammatical errors in the rules and the application and the mother tongue played a role in the linguistic error because its order and structure differed from the Arabic, furthermore, some expressions also make overlap in their thinking because of their mother tongue. The study revealed some recommendations to handle these errors.

Key Words: Error in System Syntax, Grammar, Arabic Language.

مقدّمـــــة

كانت اللغة العربية لغة محصورة في مجتمع عربي يعيش في بيئة محدودة إلى أن اختارها الله واختصها لتحمل كلامه عزّ وجلّ، فأصبحت لغة عالمية بدخول شعوب وأمم شتى للإسلام، وغدت وعاء يحوي العلوم الإسلامية، وترجمت إليها علوم الحضارات الأخرى، واتسعت لكافة حقول العلم، وهي إلى جانب ذلك كله حقل أكاديمي قائم بذاته يدرس في الجامعات العالمية. ولئن كان التحدث بها من قبل الناطقين بغيرها لا يستلزم الإتقان من غير المختصين بها، فإنه من المتوقع من المتخصصين بها من غير أبنائها إتقانها تحدثًا وكتابةً، ولا سيما في مثل حالة طلبتنا؛ إذ إنهم يبدأون تعلّمها في المدرسة- أحيانا-، ويدرسون في معهد للغة العربية يؤهلهم للدراسة الجامعية في الكلية، وفيها يدرسون مقررات تتطابق توصيفاتها مع المقررات التي يدرسها أبناء اللغة العربية في بلدانهم، غير أن هذا الإتقان المفترض غير ملموس في الواقع، ولعلّ تقديم مادة صُممت للناطقين بها، أو تعاملهم كأبناء اللغة من حيث التوصيف والعرض أحيانًا للطلبة يعيق تمكّنهم من اللغة، ولكن ما يثير انتباهنا ويطرح عديدًا من التساؤلات هو أسباب الأخطاء اللغوية المرصودة عند استعمال الطلبة للغة العربية، وكما يقول عبده الراجحي: إننا جميعًا "نخطئ،"، ونخطئ عند تعلّمنا للغة وعند استعمالنا لها، ومن ثمّ فإن درس "الخطأ" درس أصيل في حد ذاته، إلا أن الخطأ الذي ندرسه هو الخطأ في الأداء الإنتاجي الذي يرجع إلى عوامل في التعلّم أو في نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلّمه الطالب الأجنبي. (١٩٩٥م، ص٥٠)، من أجل الكشف عنه وتقديم العلاجات التي من شأنها وضع حدّ لها، خاصة أخطاء مادة النحو، لما تمثله من نسق قواعدي مؤطّر للغة، ومرتّب للأفكار، ومحدد لمفردات الجملة، ومبيّن صحتها وخطئها.

وقد يتساءل سائل لماذا يكون البحث على المستوى النحوي بكل تشعباته؟ ولماذا لم يحدد الباحث جزئية من جزئيات النحو الكثيرة؟ وردًا على هذه التساؤلات أقول: إن هذا البحث يعتبر بداية مسحية للأخطاء النحوية الشائعة التي يرتكبها طلبة جامعة فطاني وتحديد الموضوعات التي يخطئون فيها أكثر من غيرها، ما يتيح للباحثين الآخرين إجراء

بحوث دقيقة وتقديم حلول موضوعية لكل فرع، ثم الوصول في نهاية المطاف إلى علاج شامل لجميع الأخطاء النحوية الشائعة بين طلبة العربية غير الناطقين بها.

خلفية الدراسة:

إذا كان إقبال النّاس على تعلّم اللغة العربيّة إبان توسع الفتوحات الإسلامية سببه الرّغبة الأكيدة في فهم تعاليم الإسلام الحنيف، إلا أنه لم يكن الدافع الوحيد، بل هناك دوافع أخرى يستوي فيها المسلم وغير المسلم من بينها تحقيق مكاسب سياسيّة، أو اجتماعيّة، أو اقتصاديّة، أو غيرها. حتى قال ابن شبرمة قاضي الكوفة في عهد أبي جعفر المنصور: "إذا سرَّكَ أن تَعْظُم في عينِ مَن كنتَ في عينه صغيرًا، ويصغر في عينك مَن كان في عينك عظيمًا فتعَلَّم العربيَّة؛ فإنَّها تُجريك على المنطق، وتُدْنِيك من السُّلطان" (ابن قتيبة، ١٤١٨هـ، ج٢، ص١٧٢).

ورغم اهتمام كثير من المسلمين الجدد وغيرهم بتعلم اللغة العربيّة، إلا أنّ جهود تعليمها اعتمدت على مبادرات فرديّة قام بها العلماء والمؤسسات التربويّة والاجتماعية التي كانت تحت إشرافهم كالمساجد والكتاتيب، ونادرًا ما كانت تحظى برعاية الجهات الرسمية، وكانت طرق تعليمها ومناهجها ووسائلها للناطقين بغيرها هي المعتمدة في تعليم اللغة العربيّة لأبنائها، بل غالبًا ما يدرسون في حلقة واحدة، وفي غرفة واحدةٍ وفي درس واحدٍ، بيد أنّ من العلماء من حاول تأليف كتب خاصة تناسب الناطقين بغيرها، مثل "عبدُالقاهر الجرجانيُّ الذي قدَّم مجموعة مؤلَّفات في النحو العربيِّ؛ رغبةً في أن يقدِّم للرَّاغبين في تعلُّم العربيَّة من أبناء اللُّغات الأخرى النَّحو العربي في صورةٍ سهلة، تيسِّر عليهم تعلُّمَ القرآن الكريم وتفهُّم معانيه" (١٩٩٦م، ص٤)، واستمرّ الوضع هكذا حتى جاءت الدولة القُطرية الحديثة، خاصة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حينما بدأت أمريكا بتعليم جيشها اللغات الأجنبية التي يتواجدون على أراضيها؛ إثر صعوبات جمة واجهته في كيفيّة التعامل مع تلك الشعوب، واستعانوا بعلماء اللغة وعلماء النفس والتربيّة، لإيجاد طرق سهلة لتعليم اللغات الأجنبية، ومنذئذ كانت طرق تعليم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية تتطور مستفيدة من تداخل العلوم وتطورها، ومن العلوم الحديثة التي استفاد منها برنامج تعليم اللغات الأجنبيّة؛ اللسانيات التطبيقيّة لما تقدّمه من حلول

عملية لمشكلات تعليم اللغات الأجنبية، ما يسهم في تحسين مخرجاتها، لأنها تعتبر وسيطًا بين اللسانيات النظرية التي تهتم بالنشاط اللغوي وتنظّر له وبين العملية التعليمية التي تجري في قاعات الدراسة، ومن فروع اللسانيات التطبيقية تحليل الأخطاء، الذي يوفر قوائم من الأخطاء الشائعة عند الطلبة ويبيّن أسبابها، ما يعين القائمين على البرنامج تفاديها، أو تقليلها. وهو ما يسعى إليه هذا البحث.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله كمحاضر في جامعة فطاني أن الطلبة يخطئون في النظام اللغوي سواء عند الكتابة أو أثناء الكلام، مما دفعه إلى إجراء دراسة في هذه المشكلة طارحًا السؤال الرئيس الآتي:

- هل مشكلة الخطأ في النظام اللغوي منتشرة بين الطلبة أم تقتصر على بعضهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. هل المشكلة ناجمة عن قصور في معرفة القواعد، أم عن قلّة الممارسة؟

٢. هل للغة الأم دور في المشكلة؟

٣. هل هناك مؤثرات أخرى؟ وما هي؟

أهداف البحث:

ترمي الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على حجم الخطأ ونوعه وموضوعه ومدى انتشاره بين الطلبة أو انحساره في فئة بعينها.

٢. التعرف على مدى معرفة الطلبة للقواعد.

٣. الكشف عن مدى حصول الطلبة على وقت كافٍ لممارسة اللغة.

٤. إبراز دور اللغة الأم في الخطأ اللغوي.

٥. الوقوف على دور المؤثرات الأخرى، كغياب البيئة اللغويّة وغيرها.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الموضوعية والمكانيّة على الخطأ في النظام اللغوي-والخطأ النّحوي تحديدًا- لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة في قسم اللغة العربيّة بجامعة فطاني، ومن ثم تحديد الخطأ وبيان صنفه ووصفه وأسبابه، بينما انحصرت حدوه الزمانيّة في العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م.

الإجراءات المنهجيّة للدراسة:

منهج البحث:

انتهج الباحث في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة اللغوية كما هي في الواقع بعد تحديد مجالها وزمنها وبيئتها؛ للوصول إلى نتائج صحيحة ودقيقة قدر الإمكان، (قدور، ٢٠٠٨م، ص٢٨)، وذلك عبر تحديد أخطاء الطلبة وتصنيفها ووصفها وبيان سبب وقوعها إن أمكن، ومن ثمّ تقييم حالتها، واقتراح الحلول العلاجيّة المناسبة لها.

فمجتمع هذا البحث هو طلبة السنة الرّابعة والثالثة في قسم اللغة العربية بجامعة فطاني البالغ عددهم ٩١ طالبًا وطالبة، أما عيّنة البحث فانحصرت في ٥٦ منهم ممن حضروا في يوم توزيع الاستبانة، واختير طلاب السنة الرابعة والثالثة؛ لكونهم درسوا جميع مفردات التوصيف، أو معظمها تقريبًا، ولكونهم مارسوا اللغة العربيّة لفترة من الزمن نظريًا وعمليًا.

واستخدم الباحث لدراسة هذا الموضوع أداتين، هما الاستبانة والاختبار، أما الاستبانة فاستخدمها من أجل الحصول على معلومات عامة عن الطلبة تسهم بصورة أو بأخرى في توضيح جانب من جوانب الدّراسة، وكذلك حصر الموضوعات التي درسوها، إضافة إلى تصوراتهم واقتراحاتهم، ثم يقوم الباحث بتحليل ذلك.

أما الاختبار فشمل محورين، أولهما: محور عملي يطلب من الطلبة أن يكتبوا إنشاءً في موضوع معيّن، وثانيًا: محور نظري معرفي يضمّ المفردات التي درسوها، ويطلب منهم أن يختاروا الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة، وأن يأتوا بمثال صحيح في جملة

مفيدة للإجابة الصحيحة، ويقوم الباحث بتحليل نتائج المحورين؛ لسبر غور المشكلة، لمعرفة ما إذا كانت فعلًا تعود لقلّة معرفتهم بالقواعد، أم عدم ممارستهم اللغة، أم عوامل أخرى لها سطوتها وتأثيرها، ثمّ يقدّم المعالجات الملائمة لها.

أما طريقة تحليل النتائج فقام الباحث بتحديد الأخطاء الشائعة، وصنّفها حسب موضوعاتها، ووصفها وفق استعمالاتها، ثم وضّح أسبابها كلما استطاع إلى ذلك سبيلًا. كما لجأ إلى نظام النسب المئوية عند الإحصاء؛ لكونه سهلًا له عند التحليل وللقارئ عند التصفح السّريع. وكانت الاستبانة تتكون من فقرات نوجز إجابات الطلبة فيها كالآتي:

أ. **فقرة الأسئلة التمهيدية**

أوضح جميع الطلبة المفحوصون البالغ عددهم ٥٦ طالبًا وطالبة أنّهم درسوا بمعهد تأهيل اللغة. ومن بينهم ٤٦ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٨٢٪، درسوا بالمدارس الأهلية التي تدرّس اللغة العربيّة لطلابها، ما يطرح أسئلة عديدة حول جدوى دراسة اللغة العربيّة في المدارس طالما لا تؤهل طلابها لتجاوز امتحان تحديد المستوى البسيط .

فمن جانب مقرر النّحو درس ٤٩ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٨٧,٥٪ معظم التوصيفات المقررة عليهم خلال سنوات دراستهم الأربع، وبقي المقرر الأخير لـ٧ طلبة فقط.

وفي سؤال الشعور بالخطأ والرّغبة في التصحيح، صرّح ٥٣ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٩٥٪، أنهم يشعرون بالخطأ حين يخطئون. فيما أكّد ٥٥طالبًا وطالبة، ما نسبته ٩٨٪ على أنهم يحبون أن يصحح لهم خطأهم. وأوضح كذلك ٣٩ طالبًا وطالبة، ما نسبته ٧٠٪ رغبتهم في التصحيح الفوري المباشر، في حين فضّل الباقون التصحيح غير المباشر. وهي إجابات إيجابيّة يمكن الانطلاق منها للتشجيع والتصويب والتوجيه.

أما فيما يتعلّق بممارسة اللغة تحريرًا وشفاهة، اختلفت آراؤهم كالتالي: أشار ٣٤ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٦١٪ إلى أنّهم يمارسون اللغة كتابة يوميًّا، بينما نفى الآخرون ذلك. وفي مدى تبادلهم الرّسائل مع الأصدقاء أحيانًا، ذكر ٣٦ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٦٤٪ أنهم يتبادلون الرّسائل مع الأصدقاء أحيانًا، واستبعد الآخرون هذا الخيار. وفي سؤال ما

إذا كانت ممارستهم اللغة مختصرة في الفصل وعند كتابة البحث فقط؟، ذكر ٣٠ طالبًا وطالبة، ما نسبته ٥٤٪، أن ممارستهم اللغة لا تتجاوز الفصل والبحث. واختار الآخرون (نعم) أي تتجاوز، وهي نسبة تتعارض قليلًا مع إجاباتهم في السؤال السابق. ما يؤشّر إلى وجود خلل ما، قد يعود لفهم السؤال، أو تراجع عن موقف سابق دون التصحيح لما مضى، أو غير ذلك.

وفي جانب المحادثة والحوار أفاد ٣٢ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٥٧٪، بأنهم يتحدثون اللغة مع الأصدقاء بشكل شبه يومي، بينما شدد الآخرون على عكس هذا المنحى. وفي مدى استخدامهم اللغة أثناء مخاطبتهم الجهات الإداريّة، اختار ٧٥٪ عدم استعمال اللغة العربيّة لهذا الغرض. وفي سؤال آخر حول ممارسة اللغة، أوضح ٦٦٪ من الطلبة أنهم يتحدثون اللغة العربيّة مع الأساتذة العرب فقط عند اللزوم؟ فيما ذهب الباقون باستخدامها في أوقات أخرى. وهي نسبة كبيرة مقلقة نظرًا لقلّة أساتذة العرب وانحصار لقاءاتهم مع الطلبة بقاعات الدراسة غالبًا، وهو ما لا يضمن للطلبة بممارسة لغويّة كافية. غير أن الإجابة الملفتة والتي يصعب التغلب عليها هي الإجابة عن الخجل، حيث أكّد ٨٠٪ من الطلبة على أنهم يخجلون من استخدام اللغة، ويخافون من الخطأ، مما يعيق أي محاولة أخرى لدفعهم نحو تحسين مهاراتهم وتقوية لغتهم إن لم يُتغلب على الخجل المسيطر والخوف الطاغي من الخطأ أولًا، وهذا يستدعي تكثيف الأنشطة في جميع المواقف التعليمية وتفعيل دور الطالب في قاعات الدّراسة، وزيادة الأنشطة اللاصفية التي يؤديها الطلبة أمام عدد من الجموع باستمرار.

ب. **فقرة الموضوعات**

وبعد تحليل إجابات الطلبة في فقرة الموضوعات التي قُدّمت لهم كقواعد ومفاهيم مجرّدة، وطُلب منهم اختيار صحيحها من خطئها، ثم دعم القاعدة المختارة بمثال صحيح يؤكّد صوابية ما ذهبوا إليه، جاءت إجاباتهم متباينة، وبما أن السؤال الواحد مكوّن من طرفين حلّلنا كل طرف بمفرده، مركزين في التحليل بالنسب العليا التي تجاوزت ٥٠٪ على أساس أنّ النسب الأقلّ من ذلك تُعتبر متدنيّة وتتطلب علاجًا جذريًّا مهما كانت نسبتها.

وبدأنا بالطرف الأوّل من السؤال الخاص باختيار القاعدة، وجاءت إجاباتهم على الترتيب التالي: عرف ٩٥٪ من الطلبة قاعدة المبتدأ والخبر، فيما أدرك قاعدة اسم الإشارة ٩١٪ منهم، والضمير ٨٩٪، وكان وأخواتها ٨٧,٥٪، والمعرفة واسم الموصول والفاعل ٨٦٪، والمفعول به والحال ٨٢٪، والمعرّف بـ أل والبدل ٨٠٪، والعدد والمعدود ٧٩٪، والتمييز، وظنّ وأخواتها ٧٧٪، والمضاف إلى معرفة والتوكيد ٧٥٪، وإن وأخواتها ونائب الفاعل ٧٠٪، والمنادى ٦٨٪، والنعت ٦٦٪، والمفعول لأجله ٦١٪، والاستثناء ٥٩٪، وحروف الجر ٥٧٪، والمفعول معه ٥٥٪، والمفعول المطلق ٥٤٪، وبقيت النكرة الوحيدة التي حصلت على أقل من ٥٠٪، حيث أصاب ٢٥٪ من الطلبة القاعدة الصحيحة لها وأخفق الآخرون باختيارها.

أما في الجانب الآخر من السؤال الخاصّ بإحضار المثال الداعم للقاعدة المختارة، اتضح تضارب في المحصّلة، حيث لم يستطع بعض الطلبة استجلاب مثال صحيح للقاعدة المختارة، بينما أتى آخرون بمثال صحيح رغم خطئهم في اختيار القاعدة، وجاءت إجاباتهم كالتالي:

نالت أمثلة (المعرفة) أعلى مرتبة وحصلت على ٩٦٪، وتبعتها أمثلة المنادى بـ ٩١٪، وتلتها أمثلة اسم الإشارة بـ ٨٩٪، ثم أمثلة الضمير واسم الموصول بـ ٨٧,٥٪، وأعقبتهما أمثلة النكرة والمبتدأ بـ ٨٢٪، وتبعتهما أمثلة الفاعل، وكان وأخواتها بـ ٨٠٪، واقتفت أثرهما أمثلة الخبر والمعرّف بأل، بنسب متساوية أي ٧٩٪، ثم أمثلة المفعول به بـ٧٧٪، وجاءت بعدها أمثلة إن وأخواتها بـ ٧٥٪، ولحقتها أمثلة نائب الفاعل والعدد والمعدود بـ٧١٪، وتلتها أمثلة ظنّ وأخواتها بـ ٧٠٪، ثم أمثلة المضاف إلى معرفة بـ ٦٨٪، ثم أمثلة الاستثناء بـ ٦٢,٥٪ وأتت بعدها أمثلة الحال بـ ٦١٪ ، وتبعتها أمثلة النعت بـ ٥٧٪، وأعقبتها أمثلة التوكيد بـ ٥٥٪، ثم أمثلة حروف الجرّ بـ ٥٤٪، وجاءت إثرها أمثلة التمييز والبدل على التساوي بنسبة ٥٢٪، ثم دخلنا النسب الأقل من ٥٠٪، على الترتيب التالي: المفعول لأجله ٤٥٪، والمفعول المطلق ٤٣٪، والمفعول معه ٣٠٪.

ويلاحظ في نتيجة طرفي الإجابة أنه لا يوجد سؤال واحد أحرز التوافق بين طرفيه بشكل متساوٍ مما يعسّر إعطاء تفسير محدّد للسبب. ومن ثم يصعب على الباحث أن

يستنتج مشكلة ضعف النظام اللغوي العام عند الطلبة، هل يعود إلى موضوعات بعينها، ومن ثم نبحث عن السبب ما إذا كانت تلك الموضوعات أصعب من الأخرى بطبيعتها، وبناء عليه لا يتذكر الطلبة قاعدتها بسهولة ولا يستحضرون أمثلتها، أم يرجع الأمر إلى وقت دراستها هل كان أبعد من الآخر، ونتيجة لذلك ما يتذكره الطلبة غالبًا هي الموضوعات التي درسوها قريبًا.

كل هذه التقديرات المحتملة غير قائمة، مما يصعّب تفسير السبب الحقيقي، أو السبب الأبرز لهذا الضعف؛ لأن إجابات الطلبة مموّهة وأخذت مناحي متضاربة، بين القاعدة والمثال في السؤال الواحد، إذ تجد بين الطلبة من عرف القاعدة، ولا يعرف المثال الصحيح لها، وكذلك العكس إذ أخطأ بعضهم في اختيار القاعدة الصحيحة، وأتوا بمثال صحيح لها، وهذا شمل جميع مواضيع الفقرات رغم وجود اختلاف في النسبة.

فمثلا: موضوع النكرة: اختار ٢٥٪ من الطلبة قاعدتها الصحيحة، فيما بلغت نسبة من أحضر مثالًا صحيحًا لها ٨٢٪، وهو فارق كبير جدًا، مع أن النكرة من الموضوعات التي درسوها في السنة الأولى، لكن أمثلتها حاضرة في أذهانهم، وقاعدتها غائبة رغم سهولتها.

بينما كانت الموضوعات التي درسوها أخيرًا –سواء كانت في السنة الثالثة أو خلال الفصل الدراسي الحالي الذي أجريت فيه الاستبانة– كانت نسبهم متدنية إلى حد ملحوظ، مثل المفاعيل والمجرورات، حيث جاءت نسبهم كالآتي: مثلًا: المفعول لأجله، ٦١٪ منهم أدركوا القاعدة الصحيحة، و٤٥٪ دعّموا إجاباتهم بأمثلة صحيحة. والمفعول المطلق ٥٤٪ منهم عرفوا القاعدة، و٤٣٪ منهم عززوها بأمثلة صحيحة. والمفعول معه ٥٥٪ من الطلبة تمكنوا من اختيار القاعدة، و٣٠٪ منهم دعموها بإجابات صحيحة. وفي حروف الجر ٥٧٪ من الطلبة عرفوا القاعدة، و٥٤٪ منهم أتوا بأمثلة صحيحة...وهكذا.

ومن خلال التحليل لم نجد التعادل – ولو في مسألة واحدة – بين نِسب حفظ القاعدة ونسب تذكر أمثلتها التطبيقية، وكانت أصغر نسبة التقارب بين طرفي إجابات الموضوع الواحد ١٪، مثل نائب الفاعل، حيث أدرك ٧٠٪ من الطلبة القاعدة الصحيحة، وأتى ٧١٪ منهم بمثال صحيح. وكذلك المعرّف بأل، حيث تعرّف ٨٠٪ منهم القاعدة، ودعّم

٧٩٪منهم بالمثال المناسب. وكذلك كان الفرق بين طرفي سؤال الضمير ٥ ,١٪، حيث حصلت إجابات القاعدة على ٨٩٪ بينما نالت أمثلتها السليمة ٥ ,٨٧٪، وكذلك اسم الموصول بنفس الفارق، أي القاعدة بـ ٨٦٪ والأمثلة بـ ٥ ,٨٧٪، إثرها بدأ الفارق يتسع إلى الأعلى، فمثلا، كان الفارق بين القاعدة وأمثلتها في اسم الإشارة ٢٪، إذ كانت إجابات القاعدة ٩١٪، وأمثلتها ٨٩٪. ثم أخذ التفاوت في الارتفاع بين طرفي السؤال الواحد، فوصل الفرق بين قاعدة حروف الجرّ وأمثلتها، ٣٪، حيث حصلت القاعدة على ٥٧٪، وأمثلتها ٥٤٪، وتلتها قاعدة الاستثناء بفارق ٥ ,٣٪، إذ حازت القاعدة ٥٩٪ وأحرزت أمثلتها ٥ ,٦٢٪. ثم ازداد التباين فبلغ الفرق ٥٪ بين قاعدة إن وأخواتها وأمثلتها، إذ كانت القاعدة ٧٠٪، والأمثلة ٧٥٪، وتبعها موضوع ظنّ وأخواتها بفارق ٧٪، حيث حصلت القاعدة على ٧٧٪، والأمثلة ٧٠٪. وهكذا استمر اتساع الفرق بين إجابات القاعدة وأمثلتها التطبيقيّة بازدياد... حتى بلغ ٥٧٪ كما ذكرنا سابقا في النكرة. إذ حازت إجابات القاعدة ٢٥٪، بينما وصلت إجابات الأسئلة ٨٢٪.

الغريب في الأمر أن معظم الموضوعات التي حصلت على أكثر من ٩٠٪ من إجابات الطلبة، كان الفارق بين طرفي السؤال الواحد أكثر من ١٠٪، سواء كان الطرف الأعلى نسبة طرف القاعدة، مثل المبتدأ والخبر، حيث وصلت نسبة الإجابة عن القاعدة ٩٥٪، بينما كانت نسبة الأمثلة الداعمة للقاعدة متفاوتة، إذ بلغت نسبة أمثلة المبتدأ ٨٢٪، والخبر ٧٩٪. أو صارت الأمثلة أعلى نسبة من القاعدة، مثل أمثلة المعرفة التي أصبحت ٩٦٪، فيما لم تتجاوز القاعدة ٨٦٪. غير أن الفارق قد يصل أحيانا إلى أكثر من ٢٠٪ كما حدث في المفعول لأجله، والمفعول معه اللذين أشرنا سابقًا إلى نسبتهم المتدنية، مع ذلك كانت النسبة بين طرفي السؤال كبيرةً، حيث حصلت قاعدة المفعول لأجله على ٦١٪، وأمثلتها الصحيحة ٤٥ ٪.، وكذلك المفعول معه، إذ حازت القاعدة ٥٥٪، وأمثلتها الصحيحة ٣٠٪.

ج. فقرة موضوع التعبير الإنشائي

وفي تحليل التعبير الإنشائي تبيّن أنّ أخطاء الطلبة تنوعت بين خلط بين الضمائر، مثل: (كلّهم نستطيع) بدلا من (كلّنا نستطيع)، و(على كل إنسان أن نعيش ...) بدلا من (على

كل إنسان أن يعيش...)، والإتيان بضمائر أخرى زائدة، مثل: (الأخلاق الطيّبة هي مهمة للناس)، بدلا من (الأخلاق الطيّبة مهمة للناس)، وترك أل، رغم حاجة السياق إليها، كـ (إن ابتسامة صدقة)، بدلا من (إن الابتسامة صدقة)، وزيادتها تارة في أماكن أخرى، مثل: (يجب التعاون على المساعدة الفقراء...)، بدلًا من (يجب التعاون على مساعدة الفقراء)، وكذلك الجمع بين (أل) والإضافة في عبارة واحدة، كـ (لا أنسى الدعائي كل يوم)، بدلا من (لا أنسى دعائي كل يوم)، أو الجمع بين ياء المتكلّم والإضافة، مثل: (لابد عندي كل المسلم...)، بدلا من (لا بد عند كل المسلم...) كما استخدموا الجمع في مكان المفرد، كـ: (هذا ما يؤكّد أنّ الرّسول عليهم أفضل الصلاة والسّلام)، بدلا من (هذا ما يؤكّد أنّ الرّسول عليه أفضل الصلاة والسّلام)، أو المفرد في مكان الجمع، كقولهم: (نحن في مجتمع متنوع العرق)، بدلًا من (نحن في مجتمع متنوع الأعراق)، أو المفرد في مكان التثنيّة، مثل: (إن الله ورسوله يحبّ...)، بدلا من (إن الله ورسوله يحبّان...)، علاوة على خلطهم بين التذكير والتأنيث، مثل: (من كان لديه أخلاق يكون حياته كريما)، بدلا من (من كانت لديه أخلاق تكون حياته كريمة). أو قولهم: (فتصير المجتمع جيدا)، بدلا من (فيصير المجتمع جيدا).

وحذفوا تارة أخرى الخبر من الجملة الاسمية، مثل: (إن الأخلاق الطيبة إلى نجاح)، بدلا من (إن الأخلاق الطيبة تؤدي إلى نجاح)، واستخدموا -أحيانًا- خبرًا غير مناسب في الجملة، كتعبير بعضهم: (الأخلاق الطيبة أهمية في حياة الإنسان)، بدلا من (الأخلاق الطيبة مهمّة في حياة الإنسان)، كما جعلوا خبر كان بفعل مستقبلي مدعم بـ(سوف)، مثل: (كان النّاس سوف يستفتون في أمورهم الدينيّة)، بدلّا من حذف (سوف) في العبارة. ومن بين أخطائهم أيضًا رفع الخبر في موقع النصب، مثل: (كانوا مسلمون).

وفي مجال النعت أخفقوا في المطابقة بين الصفة والموصوف، مثل تعبيرهم: (الأمانة كبير)، بدلًا من (الأمانة كبيرة)، وفي العطف تركوا العطف أحيانا، كتعبيرهم: (التعاون الصدقة الأمانة)، بدلا من (التعاون على الصدقة والأمانة)، وزادوا أداة ربط لا يقتضي السياق بها، مثل: (الأخلاق الطيبة كثير منها، كمثل بر الوالدين...، بدلا من (الأخلاق الطيبة كثيرة منها، بر الوالدين...)، وفينة جمعوا بين رابطين في عبارة واحدة، إذ كتبوا:

(لابدّ، عليه أن يقدّر شأن الأخلاق)، بدلا من الاكتفاء برابط واحد، مثل: (عليه أن يقدّر شأن الأخلاق)، أو (لابدّ،أن يقدّر شأن الأخلاق)، ومرة أخرى جمعوا بين حرف تعليل واستدراك وتأكيد في موضع واحد، مثل: (لأنّ، لكنّ، لابدّ، من أخلاق طيّبة تحمي المجتمع من الانحلال)؛ بينما يستلزم كل حرف سياقًا مغايرًا للآخر.

وفي المجرورات: زادوا حروف جرّ لا يقتضي السياق بها، مثل: (برّ الولد بوالديه يجعله إلى ولد صالح)، بدلا من (برّ الولد بوالديه يجعله ولدًا صالحًا)، كما استخدموا حروف جرّ في غير محلها، مثل: (رعاية الوالدين والدعاء عليهما)، بدلا من (رعاية الوالدين والدعاء لهما)، أو تركوها حيث يقتضي السياق الإتيان بها، مثل: (لأنّ كثيرًا الناس يرون)، بدلا من (لأنّ كثيرًا من الناس يرون).

وفي الفعل وعوامله، تركوا النّاصب حيث يقتضى السياق ذكره، مثل: (علينا نحسّن أخلاقنا)، بدلا من (علينا أن نحسّن أخلاقنا)، كما أهملوا إعمال الجازم، مثل: (من لم يطيع الوالدين)، بدلًا من (من لم يطع الوالدين)، وزادوا فعلًا لا يقتضي سياق العبارة، كقولهم: (جاء الرسول صلى الله عليه وسلم وجاء ليكمّل الأخلاق)، بدلًا من (جاء الرسول صلى الله عليه وسلم ليكمّل الأخلاق)، واستخدموا كذلك فعلًا مكان فعل آخر، مثل: (أمن الأمانة جيدا)، بدلا من (أدى الأمانة جيدا).

وأكثروا في صياغة عبارات خاطئة، وأحيانًا غير مفهومة في تعبيراتهم مثل: (للموجود صلة الرحم وثم الصدقة)، و(دين الإسلام يتعلّم الصدقة نحن لابدّ الصدقة...)، و(ومساعد لمن مسكين والصدقة)، و(في العالم كان نعيش جميعا كثير جنس لا بد يوجد الأخلاق الطيبة)، وغيرها.

الخاتمة والنتائج

السياق التركيبي، أو ما يعرف بـ (النحو) مهم في تكوين حصيلة المتعلّم اللغوية أداءً وإنتاجًا، ويتَّضح أهميته فيما يمكّنه من بناء تراكيب مختلفةٍ تؤدي إلى معانٍ متنوعة، إذ يقوم كل تركيب بدور وظيفي مهم يلائم سياقه، بل قد يكون هناك أكثر من تركيبٍ يؤدي معنى واحدًا، ولكن كلَّ تركيب يحمل دَلالة لا يحملها غيرُه من التراكيب.

وبناء عليه قمنا بدراسة دور النحو في خطأ النظام اللغوي، مستخدمين استبانة واختبارًا مدمجين مكونين من ثلاثة أقسام، قسم يخصّ معلومات الطلبة السابقة والحالية، لمعرفة سنوات دراسة الطلبة للغة العربيّة، ورغبتهم في التعلّم، وقسم خاص بالقواعد وتطبيقاتها لمعرفة دور القاعدة في الخطأ اللغوي استحضارًا وتطبيقًا، وقسم خاص بالإنشاء التعبيري؛ للوقوف على قدرة الطلبة على التعبير السليم والتجنب عن الأخطاء الكتابية. ونورد هنا أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولا: نتائج الأسئلة التمهيديّة

١. إن جميع الطلبة المفحوصين البالغ عددهم٥٦ طالبا وطالبة درسوا معهد تأهيل اللغة، ومن بينهم ٤٦ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٨٢٪، درسوا بالمدارس الأهلية التي تدرّس اللغة العربيّة لطلابها.

٢. درس ٤٩ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٥ , ٨٧٪ معظم التوصيفات المقررة عليهم خلال سنوات دراستهم الأربع، وبقي المقرر الأخير لـ٧ طلبة فقط.

٣. صرّح ٥٣ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٩٥٪، أنهم يشعرون بالخطأ حين يخطئون.

٤. أكّد ٥٥ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٩٨٪ على أنهم يرحبون بأن يصحح لهم خطأهم.

٥. عبّر ٣٩ من الطلبة، أي ما نسبته ٧٠٪ عن رغبتهم في التصحيح الفوري المباشر، بينما فضّل الباقون التصحيح غير المباشر.

٦. ذكر ٣٤ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٦١٪ أنّهم يمارسون اللغة كتابة يوميًّا، بينما نفى الآخرون ذلك.

٧. أفاد ٣٢ طالبًا وطالبة، أي ما نسبته ٥٧٪، بأنهم يتحدثون اللغة مع الأصدقاء بشكل شبه يومي، بينما شدد الآخرون على عكس هذا المنحى.

٨. أكّد جميع الطّلبة أنّ للغة الأم دورًا في الخطأ اللغوي؛ لأن ترتيبها وتراكيبها تختلف عن ترتيب وتراكيب اللغة العربيّة، كما أن بعض التعابير تتداخل في أذهانهم بسبب التفكير في اللغة الأم.

ثانيًا: نتائج فقرات استحضار القاعدة وتطبيقاتها

١. تبيّن أنه لا يوجد سؤال واحد أحرز التوافق بين طرفيه بشكل متساو؛ إذ وُجد بين الطلبة من عرف القاعدة، ولم يعرف المثال الصحيح لها، وكذلك العكس إذ أخطأ بعضهم في اختيار القاعدة الصحيحة، وأتوا بمثال صحيح لها، وهذا شمل جميع مواضيع الفقرات رغم وجود اختلاف في النسبة. فموضوع النكرة مثلا: اختار ٢٥٪ من الطلبة قاعدتها الصحيحة، فيما بلغت نسبة من أحضر مثالًا صحيحًا لها ٨٢٪، وهو فارق كبير جدًا يختصر المشهد.

٢. لوحظ أن الموضوعات التي درسوها أخيرًا -سواء كانت في السنة الثالثة أو خلال الفصل الدراسي الحالي الذي أجريت فيه الاستبانة- كانت نسبهم متدنية إلى حد ملحوظ، مثل المفاعيل، والمجرورات، حيث جاءت نسبهم كالآتي: مثلًا: المفعول لأجله، ٦١٪ منهم أدركوا القاعدة الصحيحة، و٤٥٪ دعّموا إجاباتهم بأمثلة صحيحة. والمفعول المطلق ٥٤٪ منهم عرفوا القاعدة، و٤٣٪ منهم عززوها بأمثلة صحيحة. والمفعول معه ٥٥٪ من الطلبة تمكنوا من اختيار القاعدة، و٣٠٪ منهم دعموها بإجابات صحيحة. وفي حروف الجر ٥٧٪ من الطلبة عرفوا القاعدة، و٥٤٪ منهم أتوا بأمثلة صحيحة...وهكذا.

٣. كانت أصغر نسبة للتقارب بين طرفي إجابات الموضوع الواحد ١٪، مثل نائب الفاعل، حيث أدرك ٧٠٪ من الطلبة القاعدة الصحيحة، وأتى ٧١٪ منهم بمثال صحيح. وكذلك المعرّف بأل، حيث تعرّف ٨٠٪ منهم القاعدة، ودعّم ٧٩٪منهم بالمثال المناسب.

٤. بدأ الفارق يتسع إلى ٢٪، مثل اسم الإشارة ٢٪، إذ كانت إجابات القاعدة ٩١٪، وأمثلتها ٨٩٪. ثم ٣٪ كحروف الجرّ، حيث حصلت القاعدة على ٥٧٪، وأمثلتها ٥٤٪، ثم ازداد التباين فبلغ الفرق ٥٪ بين قاعدة إن وأخواتها وأمثلتها، إذ أحرزت القاعدة ٧٠٪، والأمثلة ٧٥٪، وتبعها موضوع ظنّ وأخواتها بفارق ٧٪، حيث حصلت القاعدة على ٧٧٪، والأمثلة ٧٠٪. وهكذا استمر اتساع الفرق بين إجابات القاعدة وأمثلتها التطبيقيّة بازدياد... حتى بلغ ٥٧٪.

٥. إن معظم الموضوعات التي حصلت على أكثر من ٩٠٪ من إجابات الطلبة، كان الفارق بين طرفي السؤال الواحد أكثر من ١٠٪، سواء كان الطرف الأعلى نسبة طرف القاعدة، مثل المبتدأ والخبر، حيث وصلت نسبة الإجابة عن القاعدة ٩٥٪، بينما كانت نسبة الأمثلة الداعمة للقاعدة متفاوتة، إذ بلغت نسبة أمثلة المبتدأ ٨٢٪، والخبر ٧٩٪. أو أوضحت الأمثلة أعلى نسبة من القاعدة، مثل أمثلة المعرفة التي أصبحت ٩٦٪، فيما لم تتجاوز القاعدة ٨٦٪. غير أن الفارق قد يصل أحيانا إلى أكثر من ٢٠٪ كما حدث في المفعول لأجله، حيث حصلت قاعدة المفعول لأجله على ٦١٪، وأمثلتها الصحيحة ٤٥ ٪، وكذلك المفعول معه، إذ حازت القاعدة ٥٥٪، وأمثلتها الصحيحة ٣٠٪.

ثالثًا: نتائج موضوع الإنشاء التعبيري

شملت الأخطاء المرصودة في تعابيرهم مواضيع عديدة أهمها ما يأتي:

١. استخدام أسلوب الغائب في مكان المتكلّم.

٢. الإتيان بضمير زائد، حيث يقتضي السياق تركه.

٣. ترك أل، حيث يقتضي السياق الإتيان بها.

٤. زيادة (أل) في مكان لا يقتضي السياق ذلك.

٥. الجمع بين (أل) والإضافة في الكلمة.

٦. الجمع بين ياء المتكلّم والإضافة.

٧. استخدام المفرد في مكان الجمع والتثنيّة أو العكس.

٨. التذكير حيث يقتضي السياق التأنيث.

٩. التأنيث حيث يقتضي السياق التذكير.

١٠. حذف الخبر حيث يقتضي السياق ذكره.

١١. استخدام خبر غير مناسب في الجملة.

١٢. إخبار (كان) بفعل مستقبلي مدعم بـ(سوف).

١٣. عدم المطابقة بين الصفة والموصوف.

١٤. ترك العطف حيث يقتضي السياق الإتيان به.

١٥. زيادة رابط، لا يقتضي السياق به.

١٦. الجمع بين رابطين في عبارة واحدة، حيث يقتضي السياق باكتفاء أحدهما.

١٧. الجمع بين التعليل والاستدراك والتأكيد في موضع واحد حيث لا يقتضي السياق ذلك.

١٨. الإتيان بحرف جرّ زائد في مكان لا يقتضي السياق ذلك.

١٩. استخدام حرف جرّ في غير محله، أو تركه حيث يقتضي السياق الإتيان به.

٢٠. ترك الناصب حيث يقتضي السياق الإتيان به.

٢١. ترك إعمال الجازم.

٢٢. زيادة فعل، حيث لا يقتضي السياق ذلك.

٢٣. استخدام فعل مكان آخر.

٢٤. صياغة عبارات خاطئة، وأحيانًا غير مفهومة.

التوصيـــات والمقترحـــات

للتغلب على الأخطاء الحالية الناجمة عن الأداء الإنتاجي، أو تقليلها، يوصي الباحث بالآتي:

١. حث الطلبة على عدم إضاعة أوقاتهم الثمينة بمتابعة ما ينشر في شبكات التواصل الاجتماعي.

٢. إصدار تعميم عام لجميع الأساتذة بتبسيط لغتهم أثناء شرح الدروس.

٣. توجيه الأساتذة المحلّين إلى عدم شرح الدروس باللغة المحليّة، ولا الدمج بين اللغتين.

٤. تعزيز الثقة بالنّفس عند الطلبة وتنمية حصيلتهم اللغويّة من خلال زيادة الأنشطة اللاصفيّة.

٥. خلق بيئة عربية اصطناعية، كإقامة مخيمات عربيّة وبرامج ميدانيّة مكثفة ودائمة أثناء كل فصل ونهايته تستخدم فيها العربيّة فقط.

٦. توسيع مفردات التوصيف لتشمل الموضوعات التي لم يتضمنها المقرر الحالي.

٧. تقديم المادة في ضمن سياقات النّصوص بدلا من القواعد والأمثلة.

ويقترح كذلك إجراء دراسة حول:

١. دور الصرف في الخطأ التعبيري وذلك نتيجة لما لاحظه من أخطاء عديدة تعود إلى الصرف، من بينها: الخطأ في كتابة الأسماء، حيث يكتبون (المساكن) بدل (المساكين)، و(صلة الرحيم)، بدل (صلة الرحم)، وكذلك استخدام خاطئ للمصدر، حيث يقولون: (لأن والديّ رعايتي)، بدل (لأن والديّ رعياني)، و(أنا احترام أبي وأمي)، بدل (أنا احترم أبي وأمي)، و(لابدّ ابتسام لجيراننا)، بدل (لابدّ أن نبتسم لجيراننا)، و(الأخلاق الطيّبة مهمة للفرد والاجتماع)، بدل (الأخلاق الطيّبة مهمة للفرد والمجتمع)، و(كيف يتحقق الإسلام في اجتماعنا)، بدل (كيف يتحقق الإسلام في مجتمعنا)...إلخ.

٢. دور اللغة الأم في خلط الطلبة بين التذكير والتأنيث، وذلك لما رأيته من عدم التفرقة بين التذكير والتأنيث في كثير من تعبيراتهم.

٣. مدى تأثير دراسة الطلبة للغة العربية قبل الجامعة في بناء كفاءتهم اللغويّة.

٤. غياب ظاهرة الاشتقاق في اللغة الملايوية وأثره في تعلّم اللغة العربيّة.

المصـــادر والمراجـــع

- جاسم، جاسم علي (٢٠٠١م): في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. كوالالمبور: (ط٢). إيه. إيس. نوردين.
- الجرجاني، عبدالقاهر (١٩٩٦م): العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، القاهرة: (ط٣)، دار المعارف، تحقيق: البدراوي زهران.
- رشيدة تالئ (٢٠١٤م): الأخطاء التحريرية في التذكير والتأنيث لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المعهد الإسلامي ممبالا، رامن، ولاية جالا، دراسة وصفية تحليلية. جامعة فطاني: رسالة ماجستير غير منشورة.
- عيسى، خثير (٢٠١٧م): "الصعوبات والحلول في تعلم اللغة العربيّة لدى الأطفال في المدرسة الجزائريّة" مجلة تاريخ العلوم. ع٩. جزائر: المركز الجامعي عين تيموشنت.
- برنامج درجة البكالوريوس (٢٠١١م): تخصص اللغة العربية، البرنامج العالمي. جامعة فطاني. قسم اللغة العربيّة وآدابها.
- صيني، محمود إسماعيل والأمين، إسحاق محمد (١٩٨٢م): التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. (ط١). الرياض: جامعة الملك سعود.
- عثمان، عبد المنعم حسن الملك، وجاسم، جاسم علي (٢٠١٣م): قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي وتعلم وتعليم اللغات. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العجرمي، منى، وبيدس، هالة حسني (٢٠١٥م). تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرّابع من الطلبة الكوريّين، في مركز اللغات، الجامعة الأردنيّة: مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلّد ٤٢، ملحق١.
- الفاعوري، عوني صبحي (٢٠١١): الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية، الجامعة الأردنية: المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية.
- فتيح، محمد (١٩٨٩م): في علم اللغة التطبيقي. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- النجران، عثمان وجاسم علي (١٤٣٢هـ): تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- حسان، تمام (٢٠٠٦م): اللغة العربية معناها ومبناها، (ط٥)، القاهرة: عالم الكتب.
- شهاب الدين الأندلسي، أحمد بن محمد بن محمد البجائي الأَبَّذي (المتوفى: ٨٦٠هـ)، (٢٠٠١م): الحدود في علم النحو. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. تحقيق: نجاة حسن عبد الله نولي.
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (١٤١٨هـ): عيون الأخبار. بيروت: دار الكتب العلمية.
- قدور، أحمد محمد (٢٠٠٨م): مبادئ اللسانيات. (ط٣). دمشق: دار الفكر.
- عمايرة، هيثم (٢٠١٤م): "ما هو علم الصرف" تاريخ الاطلاع في (١٢/ ١١/ ٢٠١٧م).

http://mawdoo3.com/