

مجلة



جامعة الملك خالد

للعلوم الإنسانية

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثاني عشر- العدد الثاني (ديسمبر 2025)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عن المجلة:

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية دورية علمية نصف سنوية، متخصصة في العلوم الإنسانية، محكمة في آلية قبول البحوث القابلة للنشر بها، وتهدف إلى نشر الإنتاج العلمي للباحثين في تخصصات العلوم الإنسانية، وتعنى بالبحوث الأصلية التي لم يسبق نشرها باللغتين العربية والإنجليزية التي تتسم بالمصداقية واتباع المنهجية العلمية السليمة.

أهداف المجلة:

- الإسهام في إبراز دور الحضارة الإسلامية في إثراء العلوم الإنسانية.
- نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية بفروعها المختلفة.
- الإضافة إلى مرموم المعرفة في الدراسات الإنسانية.
- إبراز جهود الباحثين في الدراسات والبحوث العلمية ذات الصلة بموضوعات الإنسانيات.

هيئة التحرير:

رئيس التحرير	أ.د. عبدالرحمن حسن البارقي
مديرة التحرير	د. جميلة ناصر آل محيا
عضو هيئة التحرير	أ.د. متعب عالي البحيري
عضو هيئة التحرير	أ.د. مفلح زابن القحطاني
عضو هيئة التحرير	أ.د. عبدالحميد سيف الحسامي
عضو هيئة التحرير	د. أحمد علي آل مريع
عضو هيئة التحرير	د. حمساء حبيش الدوسري

قواعد النشر:

1. تقديم البحث إلى المجلة هو التزام وتعهد من الباحث بعدم انتهاك الحقوق الفكرية.
2. نشر البحث في المجلة يتضمن موافقة المؤلف على نقل حقوق النشر للمجلة.
3. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
4. يجب أن يتصف البحث بالأصالة والابتكار والجدة واتباع المنهجية العلمية، وصحة اللغة وسلامة الأسلوب.
5. أن لا يكون قد سبق نشر البحث، أو قُدم للنشر في مكان آخر.
6. أن لا يكون البحث جزءاً من كتاب منشور أو مستلاً من رسالة علمية.
7. أن لا يزيد عدد كلمات البحث عن عشرة آلاف كلمة بما في ذلك الجداول والملاحق والمراجع.
8. في حالة الأبحاث المشتركة (الجماعية) تُرفق اتفاقية موقعة من الباحثين تتضمن نسبة إسهام كل باحث في العمل المقدم للنشر بالمجلة.
9. يلتزم الباحث بتقديم ما يفيد بمصدر تمويل الأبحاث في حالة وجود دعم لتلك الأبحاث.
10. أن يحتوي البحث على عنوان باللغتين العربية والإنجليزية، وعلى ملخصين باللغتين في حدود (250) كلمة لكل ملخص، ويتضمن الملخصان الهدف، والمشكلة، والمنهج، وأهم النتائج، والكلمات المفتاحية.
11. دفع رسوم التحكيم والنشر في المجلة بمقدار ألفي ريال.
12. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة للباحث/ين في صفحة مستقلة.
13. إرفاق شهادة تدقيق لغوي للأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
14. استخدام نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في التوثيق داخل النص وفي كتابة المراجع.
15. رومنة المصادر والمراجع العربية بعد كتابتها بالعربية مباشرة، وقبل الانتقال إلى المصادر والمراجع بلغة أجنبية.
16. تكتب البحوث العربية بخط Traditional Arabic حجم 16 للمتن، و 12 للهوامش.
17. تكتب البحوث الإنجليزية بخط Times New Roman حجم 12 للمتن، وحجم 10 للهوامش.
18. المسافة بين الأسطر (1.0).

19. يوضع عنوان البحث وصفة الباحث في صفحة مستقلة على النحو الآتي: العنوان بالعربية بمقاس 20، واسم الباحث مقاس 18، وصفته مقاس 14، وباللغة الإنجليزية العنوان مقاس 16، واسم الباحث مقاس 14، وصفته مقاس 12.
20. تُراعى الشروط الفنية لنوع الخط وحجمه في الأبحاث التي تتضمن اللغتين العربية والإنجليزية.
21. على الباحث الالتزام بالتعليمات الفنية، والتدقيق اللغوي قبل إرسال بحثه إلى المجلة.
- يُقَدَّم البحث من خلال نظام التحرير للمجلات العلمية بجامعة الملك خالد على موقع المجلة أو موقع وحدة المجلات والجمعيات العلمية بجامعة الملك خالد.

الترقيم الدولي: ISSN: 1685-6727

أبحاث العدد:

م	البحث	الصفحة
1	رصد الألفاظ الدخيلة في العربية الحديثة: دراسة في الشبوع والدلالة والأصل اللغوي من خلال مدونة لغوية د. عبدالعزيز بن عبدالله صالح المهوي	34-1
2	موضوعات الكتابة وأثرها في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تطبيقية د. مشاعل بنت ناصر آل كدم	70-35
3	القياس والتقويم في سياق تعليم العربية لغة ثانية لأغراض خاصة د. مرزوق علي محمد النباني الهذلي	109-71
4	الظواهر الأسلوبية في شعر جاسم الضحّح: قصيدة "المتنبّي...كون في ملامح كائن!" أنموذجاً د. هيا فهد سعد القحطاني	139-110
5	تعدد العوالم وتراكب الرموز في رواية الدوائر الخمس لأسامة المسلم: قراءة في بنية السرد الغيبي والواقعي د. منار عز الدين محمد شعيب	170-140
6	السُّلطة والمقاومة في رواية "العاشق والغزاة" دراسة أركيولوجية د. لينة أحمد حسن آل عبد الله	200-171
7	واقع الدراسات الثقافية في الجامعات السعودية: الفرص والتحديات في ظل التوجه الأكاديمي نحو الدراسات البيئية د. غزال بنت محمد الحربي	231-201
8	الروائي بين الذاتي والالتزام الفني د. عادل بن محمد عسيري	257-232
9	المثل الشعبي في منطقة عسير: دراسة إنشائية لنماذج مختارة د. صالح بن أحمد السهيمي	279-258
10	تجليات الذات في ديوان "فاصلة، نقطتان" لشيخة المطيري، دراسة سيميائية د. خليف بن غالب بن مبارك الشمري	312-280
11	تقنيات التجريب المسرحي في مسرحية "كبرياء التفاهة في بلاد اللامعنى" للسيد حافظ د. إبراهيم عمر علي المحائلي	342-313
12	جماليّة الخطاب وقراءة المعنى في شعر صفوان بن إدريس المرسّي: (دراسة سيميائية) د: عبد الله بن عطية بن عبد الله الزهراني	365-343
13	حالة الانتظار في الشعر العذري دراسة نفسية أسلوبية د. عمر بن نوح بن ثامر المطيري	397-366

م	البحث	الصفحة
14	المؤشرات اللغوية والسلالم الحجاجية في آيات البعث في القرآن الكريم د. فاطمة بنت عبدالله علي عبدالله	431-398
15	بلاغة الإشهار والتشهير في الخطاب السجالي: قصيدة الدامغة لجبرير ونقيضتها أنموذجاً. د. شيخة علي عسيري	469-432
16	تجديد البلاغة العربية في المملكة العربية السعودية: مشروع البلاغة الكويتية عند سعود الضاعدي أنموذجاً د. غادة محمد ذاكر الزبيدي	495-470
17	أثر اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأمهات الناجيات من العنف الأسري على الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى الأبناء أ. علياء فهد العتيبي	524-496
18	سياسات المملكة العربية السعودية في التعامل مع المقيمين السوريين خلال الأزمة: دراسة اجتماعية تحليلية مقارنة للنهوج السعودية والتركية والألمانية تجاه أزمة اللجوء السوري د. شروق إسماعيل الشريف	562-525
19	التحليل المكاني لتوزيع وتطور القرى في محافظة خليص باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية د. مليحة حامد العبدلي	606-563
20	تطبيقات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي المكاني في حصاد مياه السيول بوادي المصير - نيوم - المملكة العربية السعودية د. نجات سعيد محمد الشهراني	649-607
21	التحليل الطبوغرافي لمحمية الملك عبدالعزيز الملكية وأثره على توزيع الغطاء النباتي باستخدام محرك GOOGLE EARTH ENGINE د. وداد حمدان الروقي	681-650
22	دراسة تحليلية مقارنة للخصائص المورفولوجية بين وادي الحنو ووادي خمال شمال محافظة ينبع، باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) د. صباح سلطان نعيمش الفريدي	698-682
23	مصانع الأدوية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية مرام محمد ناصر المقيطيف	730-699

موضوعات الكتابة وأثرها في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين

بغيرها: دراسة تحليلية تطبيقية

د. مشاعل بنت ناصر آل كدم

أستاذ مشارك في معهد اللغة العربية للناطقات بغيرها

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Writing topics and their impact on the quality of writing
performance among non-native Arabic language learners: an
analytical and applied study

Dr. Mashael bint Nasser Al-Kadam

Associate Professor, Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers

Princess Nourah bint Abdulrahman University

Princess Nourah bint Abdulrahman University

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر طبيعة الموضوع المكتوب (علمي، ثقافي)، على جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال تصنيف الأخطاء الكتابية (الإملائية والنحوية)، وتقييم البناء التنظيمي للنصوص. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة من عشر طالبات ناطقات بغير العربية في المستوى المتوسط، طُلب منهن كتابة نصين: أحدهما يعالج موضوعاً ذا طبيعة علمية، مثل: (التقنية)، والآخر يعالج موضوعاً ثقافياً عاماً، مثل: (مدن عالمية). وقد خضعت النصوص لتحليل مزدوج يشمل جانبين: تصنيف الأخطاء الكتابية إلى إملائية ونحوية، ورصد تكراراتها ونسبها في كل نص، وتحليل جودة البناء الكتابي وفق معايير محددة تغطي الجوانب الشكلية والتنظيمية للنص. أظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة الموضوع تؤثر على أداء المتعلم؛ إذ تزداد الأخطاء في الموضوعات العلمية، بينما تبدو الكتابة أكثر مرونة وتنظيماً في الموضوعات ذات الطابع الثقافي. واستناداً إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات العلمية، أبرزها: تصميم أنشطة كتابية تراعي تنوع الموضوعات، وتقديم تغذية راجعة موجهة، وتعزيز مهارات التخطيط والتنظيم الكتابي، وربط التعليم بالسياقات الموضوعية المختلفة؛ بما يسهم في تنمية مهارة الكتابة الأكاديمية لدى الناطقين بغير العربية، ورفع مستوى إنتاجهم النصي من حيث الدقة والاتساق والتنظيم.

الكلمات المفتاحية: طبيعة الموضوع، جودة الأداء الكتابي، تحليل الأخطاء، المهارات الكتابية، متعلمو العربية الناطقون بغيرها.

Abstract:

The study aimed to analyze the impact of the nature of the written topic (scientific, cultural) on the quality of writing performance among non-native Arabic learners. This was achieved by classifying written errors (spelling and grammatical) and assessing the organizational structure of texts. The study adopted a descriptive-analytical approach and included a sample of ten non-native Arabic-speaking female students at the intermediate level. They were asked to write two texts: one dealing with a scientific topic, such as technology, and the other with a general cultural topic, such as global cities. The texts were subjected to a dual analysis, which included two aspects: classifying written errors into spelling and grammatical errors, recording their frequencies and percentages in each text, and analyzing the quality of the written structure according to specific criteria covering the formal and organizational aspects of the text. The results of the study showed that the nature of the topic affects learner performance; errors increase in scientific topics, while writing appears more flexible and organized in topics of a cultural nature. Based on these findings, the study made several scientific recommendations, most notably: designing writing activities that take into account a variety of topics, providing targeted feedback, enhancing writing planning and organization skills, and linking instruction to diverse subject contexts. This will contribute to developing academic writing skills among non-native Arabic speakers and raising the level of their textual production in terms of accuracy, consistency, and organization.

Keywords: nature of the topic, quality of written performance, error analysis, writing skills, non-native learners of Arabic

مقدمة:

تُعد مهارة الكتابة من الركائز الأساسية في تعلم اللغة، إذ تُعد الوسيلة الأبرز للتعبير عن الأفكار وتنظيمها بطريقة منهجية، كما أنها تمثل انعكاساً لمستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين. وتزداد أهمية الكتابة في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تُعد من أكثر المهارات تحدياً؛ نظراً لما تتطلبه من دقة لغوية، وتحكّم في التراكيب النحوية والإملائية، وتنظيم منطقي للأفكار، إلى جانب ضرورة مراعاة هيكل النص وترابط أجزائه (Harmer, 2004; Abdelatif, 2009).

الكتابة ليست مجرد أداة لنقل المعاني، بل هي نشاط معرفي معقد يستلزم التحكم في مستويات متعددة من اللغة، بدءاً من اختيار المفردات المناسبة، مروراً ببناء الجمل، وانتهاءً بترابط الفقرات وانسجامها. وتشير الدراسات السابقة إلى أن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يواجهون صعوبات واضحة في الكتابة، حيث تظهر في إنتاجهم أخطاء متنوعة تشمل الجوانب الإملائية والنحوية والتركيبية (Zughoul & Taminian, 1984; Swan & Smith, 2001) فضلاً عن تحديات في تنظيم النصوص وصياغة المقدمات والخواتم.

تتنوع موضوعات الكتابة الأكاديمية باختلاف مجالاتها؛ فالموضوعات العلمية تستلزم لغة دقيقة قائمة على المصطلحات المتخصصة والتراكيب المحكمة، بينما تقتضي الموضوعات الثقافية لغة تحليلية أوسع تعكس عمق الفهم وسعة المعرفة. غير أن هذا التنوع يكشف عن مشكلات معجمية ودلالية يعاني منها متعلمو العربية الناطقون بغيرها، أبرزها كثرة المفردات وتعددتها على نحو يجعل من الصعب الإحاطة بها، فضلاً عن تعدد المعاني وتنوع الدلالات وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المجازي، وهو ما يؤدي إلى التباس الفهم واستخدام غير دقيق للمصطلحات. كما أن اعتماد المتعلمين على تعميم القواعد التي درسوها في بنية الكلمة ودلالاتها يفضي إلى أخطاء متكررة في الإنتاج الكتابي (سكر، 2020؛ الحربي؛ 2025). هذه التحديات تنعكس مباشرة على جودة النصوص من حيث التنظيم والأسلوب وعدد الأخطاء. وتشير دراسة Abdel-Malek, (2020) إلى أن اعتماد مدخل الأنماط النصية (Genre-Based Approach) في تعليم العربية لغة ثانية يساعد المتعلمين على مواجهة هذه الصعوبات من خلال تطوير تنظيم نصوصهم بما يتناسب مع الأغراض الاتصالية المختلفة، فيما يؤكد Hyland (2004) أن الوعي باختلاف أنماط الكتابة الأكاديمية عبر التخصصات يعد مدخلاً مهماً لتحسين الأداء الأكاديمي وتنمية الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

ورغم وجود دراسات تناولت تصنيف الأخطاء الكتابية لدى هذه الفئة من المتعلمين كما في دراسات كل من أحمد (2021)، أمين (2016)، الأفيني وشالكينسكايا (2024)، أبو الرب وطافش (2019)، القضاة والرابعة (2020)، الصاعدي (2021)، جاسم (2016)، آل حمد (2016)، علي (2024)، ومحمد (2020)، فإن العلاقة بين طبيعة الموضوع المكتوب وجودة الأداء الكتابي لا تزال غائبة عن المعالجة المباشرة في البحوث السابقة، رغم أهميتها البالغة في تحسين مخرجات تعليم الكتابة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لُتضيف إلى المعرفة العلمية في مجال تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية، من خلال بحث العلاقة بين طبيعة الموضوع المكتوب وجودة الأداء الكتابي، وهي زاوية لم تحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات السابقة. وقد ارتكزت الدراسة على مجموعة من المحاور الرئيسة، شملت: تقديم خلفية نظرية موجزة عن تحليل الأخطاء الكتابية وأنواعها، وتحليلًا منهجيًا لبيانات العينة بغرض التعرف على مظاهر القوة والضعف، وصولًا إلى صياغة مجموعة من التوصيات التي من شأنها دعم تطوير الكتابة الأكاديمية لدى هذه الفئة من المتعلمين.

الدراسات السابقة:

شهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا ملحوظًا بدراسة الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد تنوعت المقاربات البحثية بين تحليل الأخطاء اللغوية وتصنيفها، واستكشاف الاستراتيجيات المستخدمة في عملية الكتابة، إضافة إلى الدراسات المقارنة بين فئات المتعلمين. ويمكن تناول هذه الدراسات ضمن ثلاثة محاور رئيسة:

أولاً: دراسات تحليل الأخطاء:

يُعد هذا الاتجاه الأكثر شيوعًا في الدراسات السابقة التي تناولت حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث اعتمدت غالبية الدراسات على منهج تحليل الأخطاء بوصفه مدخلًا لتشخيص طبيعة المشكلات الكتابية. فقد صنّفت دراسة الأفيني وشالكينسكايا (2024) الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الروس، وأظهرت نتائجها شيوع الأخطاء النحوية بنسبة بلغت (45.3%)، تلتها الأخطاء الإملائية بنسبة بلغت (24%)، ثم الأخطاء الدلالية والمعجمية والصرفية

بنسب أقل. وبالمنحى نفسه، حللت دراسة علي (2024) الأخطاء اللغوية لدى متعلمين صينيين، وكشفت عن تكرار أنماط صوتية ونحوية ودلالية، مؤكدة الحاجة إلى تدريب موجه لمعالجة هذه الجوانب.

وتوسعت دراسات أخرى في تناول مجالات متعددة من الأخطاء؛ إذ أظهرت دراسة أحمد (2021) أن الأخطاء اللغوية لدى طلاب جامعة القصيم يغلب عليها الطابع التطوري، حيث تتناقص فيها الأخطاء اللغوية مع التقدم في المستوى الدراسي، بينما ركزت دراسة الصاعدي (2021) على الظواهر النحوية في كتابات طلاب الجامعة الإسلامية، وأظهرت أن النقل من اللغة الأم وضعف الإلمام بالقواعد يمثلان أبرز أسبابها. أما دراسة القضاة والرابعة (2020) فقد حصرت الأخطاء الإملائية لدى متعلمي المستوى المتوسط، وحددت تسعة أنماط شائعة، فيما أظهرت نتائج دراسة محمد (2020) أن الأخطاء الصرفية التي نسبتها (38.8%) والإملائية التي نسبتها (32%) تمثلان النسبة الأكبر في كتابات طلاب جامعة الملك خالد، وعزت الدراسة ذلك إلى عوامل تتعلق بالبيئة التعليمية ودور المعلم.

وفي دراسة مماثلة، خلص أبو الرب وطافش (2019) إلى أن الفروق بين مستويات مختلفة من المتعلمين في الأخطاء الإملائية كانت محدودة للغاية إذ بلغت نسبتها (0.38%)، مما يشير إلى ثبات مصادر الضعف عبر المستويات. كما قارنت دراسة أمين (2016) بين أخطاء الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها، وصنفت الأخطاء في ستة مجالات (صوتية، صرفية، نحوية، تركيبية، دلالية، إملائية)، وخلصت إلى أن التأثير لا يقتصر على اللغة الأم فحسب، بل يشمل عوامل إضافية كطريقة العرض والبيئة التعليمية. وبدورها، كشفت دراسة أجراها جاسم (2016) عن كثافة الأخطاء في باب العدد بنسبة (36%)، وقد أرجعتها الدراسة إلى تأثير اللغة الأم والعوامل التطورية. في حين أوضحت دراسة آل حمد (2016) أن الأخطاء الدلالية تصدرت أخطاء طلاب جامعة آل البيت، تلتها الأخطاء النحوية ثم الصرفية.

تكشف الدراسات السابقة في هذا المحور عن إجماع على مركزية الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية في كتابات متعلمي العربية الناطقين بغيرها، مع اختلاف نسبي في ترتيب شيوعها تبعاً للعينات والمستويات. كما تبرز دور اللغة الأم كعامل رئيس، إلى جانب العوامل التطورية والتعليمية والمنهجية. غير أن معظم هذه الدراسات ركز على مستوى الكلمة والجمل دون التطرق إلى البناء الكلي للنصوص أو أثر موضوعات الكتابة في تشكيل أنماط الأخطاء.

ثانياً: دراسات استراتيجيات الكتابة:

قدّمت بعض الدراسات منظوراً مختلفاً بالتركيز على الاستراتيجيات التي يوظفها متعلمو العربية غير الناطقين بها في عملية الكتابة. ففي دراسة الخوالدة وبراسنة (2023)، أظهرت نتائجها أن الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية كانت الأكثر شيوعاً بين متعلمي الجامعتين الأردنية واليرموك، تلتها الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، مع فروق لصالح الإناث في الاستراتيجيات الاجتماعية، ولصالح المستويات المتقدمة في الاستراتيجيات المعرفية.

ويمثل هذا التوجه إضافة نوعية، إذ ينتقل من مجرد تشخيص الأخطاء إلى دراسة آليات الكتابة ذاتها. ومع ذلك، لم تربط الدراسة بشكل مباشر بين الاستراتيجيات المتبناة وبين جودة النتاج الكتابي من حيث التنظيم والوضوح وترابط الأفكار.

ثالثاً: الدراسات المقارنة بين الفئات:

اعتمدت بعض الدراسات منهج المقارنة للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين فئات المتعلمين. فقد أوضحت دراسة أمين (2016) أن أخطاء غير الناطقين بالعربية لا تعود فقط إلى تأثير لغاتهم الأم، بل تتأثر كذلك بطرائق التدريس والبيئة التعليمية، في حين أظهرت -من خلال المقارنة مع طلاب ناطقين بالعربية- أن هناك قواسم مشتركة في بعض الأخطاء. وتكمن أهمية هذا الاتجاه في وضع أخطاء متعلمي العربية ضمن سياق أوسع، إلا أن الدراسات المقارنة ما تزال محدودة، ولم توجه بشكل كافٍ نحو استقصاء أثر موضوع الكتابة في جودة الأداء.

وبالنظر إلى جميع الدراسات في المحاور الثلاثة السابقة يتضح أنها تشترك جميعاً في اعتماد منهج تحليل الأخطاء أداة رئيسة لتشخيص مشكلات الكتابة، كذلك الإجماع على تأثير اللغة الأم باعتباره العامل الأبرز في تكوين الأخطاء، وتكرار الإشارة إلى العوامل التطورية والتعليمية والمنهجية كعوامل موازية في تفسير الظواهر الكتابية.

إلا أنه عند مراجعة هذه الدراسات تظهر فجوات بحثية واضحة، أبرزها: غياب التحليل المرتبط بموضوعات الكتابة؛ إذ لم تتناول الدراسات السابقة أثر طبيعة الموضوع (علمي، ثقافي) في كثافة الأخطاء أو في جودة التنظيم النصي، كذلك قصور في تناول البناء الكلي للنصوص، مثل وضوح المقدمة والخاتمة، وتسلسل الأفكار وترابطها، ومناسبة المفردات.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسات السابقة تمثل قاعدة معرفية مهمة لفهم طبيعة الأخطاء الكتابية، غير أنها لم تتناول أثر موضوعات الكتابة في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الأمر الذي يجعل من الدراسة الحالية إسهامًا علميًا أصيلاً في سد هذه الفجوة، من خلال الجمع بين تحليل الأخطاء وتصنيفها، وتقييم البناء التنظيمي للنصوص في ضوء طبيعة الموضوعات المكتوبة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في إبراز العلاقة بين طبيعة الموضوع المكتوب (علمي، ثقافي)، ومستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ تُركّز على تحليل أنماط الأخطاء الكتابية وفهم أسبابها، إلى جانب تقييم جودة النصوص من حيث التنظيم والاتساق. وتكتسب الدراسة أهميتها من كونها تُقدّم رؤية علمية وتطبيقية قابلة للتوظيف في تطوير ممارسات تعليم الكتابة وتحسين مخرجاتها. وتوضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1. تعزيز الفهم العميق لأنماط الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية، والمساهمة في تفسير أسبابها في ضوء السياقات اللغوية والموضوعية المختلفة.
2. سدّ فجوة واضحة في الأدبيات السابقة، من خلال تناول تأثير طبيعة الموضوع المكتوب على جودة الأداء الكتابي بشكل مباشر.
3. الإسهام في تطوير استراتيجيات تعليمية وممارسات منهجية تُركّز على تنمية مهارة الكتابة بفعالية، استنادًا إلى نتائج تحليل النصوص ومتطلبات كل نوع من الموضوعات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في غياب البحث المباشر في تأثير طبيعة الموضوع المكتوب على جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث تُظهر كتاباتهم تكرارًا للأخطاء اللغوية، وضعفًا في بناء المقدمات والخواتم وتسلسل الأفكار، دون أن يُدرس أثر نوع الموضوع في هذه الجوانب بشكل متكامل.

ومن هذا المنطلق، سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما تأثير نوع الموضوع المكتوب (علمي، ثقافي) على عدد ونوع الأخطاء الكتابية (الإملائية، النحوية) لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

2. كيف يؤثر نوع الموضوع المكتوب على جودة تنظيم النصوص، من حيث تكامل بنيتها، وترابط الأفكار وتسلسلها، ووضوح المقدمة والخاتمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طبيعة الموضوع المكتوب (علمي، ثقافي) في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

1. تحليل الأخطاء الكتابية وتصنيفها إلى أخطاء إملائية ونحوية، ودراسة مدى ارتباطها بنوع الموضوع المكتوب.

2. تقويم جودة البناء الكتابي للنصوص، من خلال تحليل وضوح المقدمة والخاتمة، وتسلسل الأفكار وترابطها.

3. تقديم توصيات علمية مستندة إلى نتائج التحليل، تسعى إلى تطوير أساليب تعليم الكتابة الأكاديمية، وتكييفها بما يتناسب مع الخصائص اللغوية والبنوية لكل نوع من الموضوعات المكتوبة.

مفاهيم نظرية:

منهج تحليل الأخطاء:

يُعرّف منهج تحليل الأخطاء بأنه "دراسة منهجية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة أثناء التحدث أو الكتابة، وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات التي تهدف إلى تحديد هذه الأخطاء، ووصفها، وتحليل أسبابها. ويُعد هذا المنهج أداة بحثية فعالة تسهم في فهم طبيعة الأخطاء الإنتاجية لدى المتعلمين، من خلال تقديم وصف دقيق لها، وتشخيص العوامل المؤدية إليها" (فيفي، 2017، 199).

ويذهب بعض الباحثين إلى أن دراسة الأخطاء تمثل مدخلاً عملياً للكشف عن المشكلات الحقيقية التي تواجه المتعلم أثناء اكتساب اللغة، حيث يُعد تكرار الخطأ مؤشراً مهماً على مستوى صعوبة الظاهرة اللغوية المعنية أو سهولتها (صيني والأمين، 1982).

مراحل تحليل الأخطاء:

يُعد تحليل الأخطاء من أبرز الأساليب المعتمدة في مجال تعليم اللغة الثانية، ويهدف إلى تشخيص مواطن الضعف في الأداء اللغوي للمتعلمين، من خلال تتبع أنماط الخطأ وتفسيرها. ويتكوّن هذا التحليل من ثلاث مراحل رئيسية مترابطة، هي:

أولاً - تحديد الأخطاء ووصفها:

أشار الراجحي (2004) إلى أن دراسة الأخطاء اللغوية من حيث التحديد والوصف تخضع لجملة من القواعد المنهجية التي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1. دراسة الأخطاء ضمن جماعات متجانسة:

يركز تحليل الأخطاء في هذا المستوى على الأنماط المشتركة بين المتعلمين المنتمين إلى فئات متقاربة في العمر، والمستوى اللغوي، والخلفية المعرفية، وأحياناً اللغة الأم. ويُعزى ذلك إلى أن المناهج التعليمية عادةً ما تُوجّه إلى جماعات متجانسة لا إلى أفراد، مما يجعل حصر الأخطاء الشائعة أكثر جدوى في تشخيص صعوبات التعلم وتوجيه التدخلات التربوية بفعالية.

2. وصف الأخطاء في ضوء النظام اللغوي:

نظراً لكون اللغة نظاماً بنيوياً متكاملاً، ينبغي أن يتم تحليل الأخطاء ضمن هذا الإطار، لا على أساس جمل منفصلة. فقد يُنتج المتعلم أحياناً جملاً صحيحة بمحض المصادفة، إلا أن ذلك لا يعد مؤشراً على امتلاكه للقاعدة اللغوية. فالحكم على الخطأ أو الصواب يتجاوز سلامة الجملة إلى مدى إدراك المتعلم للبنية اللغوية الكامنة وراءها.

3. تصنيف الأخطاء إلى أخطاء قدرة وأداء:

• **أخطاء القدرة: (Competence Errors)** تعكس نقصاً في المعرفة اللغوية العميقة، وتُعد أكثر أهمية في دراسات اللغة الأم.

• **أخطاء الأداء: (Performance Errors)** تحدث أثناء إنتاج اللغة أو استقبالها، وتشيع في تعلم اللغات الثانية، خصوصاً في الكتابة والكلام، حيث يسهل قياسها بدقة أكبر مقارنة بالأخطاء الاستقبالية.

4. تحليل الأخطاء في ضوء السياق اللغوي والتواصل:

• **في السياق التواصل:** بما أن اللغة أداة للتواصل، فإن تحليل الأخطاء يكون أكثر جدوى حين يُدرج في سياقات تواصلية طبيعية؛ لذلك يُوصى بتحليل نصوص حرة مثل المقالات والحوارات والقصص، بدلاً من الاكتفاء بالتمارين الصفية النمطية، إذ يكشف الإنتاج التلقائي عن المشكلات اللغوية الحقيقية التي يواجهها المتعلم.

• **على مستويات لغوية متعددة:** ينبغي أن يشمل تحليل الأخطاء مستويات مختلفة من اللغة: (الصوت، والصرف، والنحو، والدلالة، والكتابة). فكل خطأ يُعد مؤشراً على صعوبة معينة، كخلط المتعلم بين الناء المربوطة والهاء، أو عدم التمييز بين الأسماء المعدودة وغير المعدودة، مما يعكس الحاجة إلى دعم منهجي موجه.

5. تصنيف الأخطاء وفق طبيعتها اللغوية:

يمكن تصنيف الأخطاء اللغوية إلى أربعة أنماط رئيسية تُساهم في كشف مصادر الخلل وتحديد طبيعة الصعوبات اللغوية:

- **الحذف:** إسقاط عنصر لغوي ضروري، كحرف أو كلمة تؤثر على المعنى أو البنية.
- **الإضافة:** إدخال عنصر غير مطلوب، كزيادة غير مبررة في السياق.
- **الاستبدال:** استخدام عنصر لغوي غير دقيق، سواء من حيث المعنى أو القواعد.

• **الترتيب الخاطي:** وضع الكلمات أو العبارات بترتيب غير سليم من حيث النحو أو الأسلوب. إن تصنيف الأخطاء بهذا الشكل يُسهّم في تفسيرها بصورة أدق، ويُمهّد الطريق لبناء استراتيجيات تعليمية فعالة؛ لمعالجتها والحد منها.

ثانياً: تفسير الأخطاء

يُعد تفسير الأخطاء خطوة أساسية بعد تحديدها؛ إذ يُساعد في فهم أسبابها وتطوير طرائق تدريس اللغة. ورغم عدم وجود معايير تفسيرية ثابتة، فقد اقترحت ثلاثة محاور رئيسة لتفسير الأخطاء اللغوية، وهي:

1. **التفسير التعليمي:** تُعزى بعض الأخطاء إلى أسلوب عرض المادة وتنظيمها، أو إلى ضعف التدرج وغياب الوضوح، مما يؤدي إلى فهم غير مكتمل ينعكس في أداء المتعلم.

2. **القدرات المعرفية:** تؤثر الفروق في القدرات والخلفيات التعليمية على استراتيجيات تعلم اللغة، مما يسهم في تفسير بعض الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

3. **التداخل اللغوي (Interference):** يحدث عندما تؤثر اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف، إيجاباً أو سلباً. ورغم أن التحليل التقابلي يساعد في التنبؤ ببعض الأخطاء، فإنه لا يفسرها جميعاً.

ثالثاً: تصويب الأخطاء

يُعَدُّ علم اللغة التطبيقي الأخطاء اللغوية مؤشراً على طبيعة تعلم اللغة، وأساساً لتطوير التعليم. فلا يمكن تصويب الخطأ دون فهم أسبابه، سواء تعلقت باستراتيجيات المتعلم، أو بطبيعة المحتوى، أو بتأثير اللغة الأم، مما يتطلب تدخلاً تربوياً يستهدف موضع الخلل، لا إعادة الشرح فقط.

ويسهم تحليل الأخطاء نظرياً في تفسير النقل اللغوي وفهم أنماط المتعلمين، وتطبيقاً في تحسين التدريس، وتكييف المحتوى، وتصميم مناهج علاجية، وتأهيل المعلمين.

أنواع الأخطاء:

بعد تحديد الأخطاء وتصنيفها لغوياً، تأتي مرحلة تحليلها وفق طبيعتها اللغوية، إذ تُقسم الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى أنواع رئيسة، يساعد تمييزها في فهم أبعاد الخلل بشكل أكثر دقة. ومن أبرز هذه الأنواع:

1- الأخطاء الإملائية:

يُعرّف الخطأ الإملائي بأنه "عجز المتعلم عن تطبيق القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة" (أبو الضبعان، 2007، 155). ويظهر هذا النوع من الأخطاء في أشكال متعددة، كحذف حرف، أو استبداله بآخر، أو إضافة حرف زائد، مما يؤدي إلى تشويه بنية الكلمة الأصلية والإخلال بالمعنى.

2- الأخطاء النحوية:

يُعرّف الخطأ النحوي بأنه "عدم الالتزام بقواعد الإعراب في سياق الجملة، كالاكتفاء بنوع الكلمة دون مراعاة موقعها النحوي" (زايد، 2009، 64). وتشمل هذه الأخطاء التذكير والتأنيث، وصيغ التثنية والجمع، واستخدام الأفعال والمشتقات.

3- الأخطاء البلاغية:

تتعلق الأخطاء البلاغية باستخدام الأساليب البلاغية في غير مواضعها، مثل الطباق، والجناس، والتضمن، والتنافر، حيث يفقد النص جزءًا من جماله أو دقته الفنية نتيجة الاستخدام غير السليم لهذه العناصر.

4- الأخطاء الصوتية:

يُقصد بالأخطاء الصوتية الانحرافات التي تحدث في نطق أصوات اللغة العربية أو حركاتها، وتشمل ظواهر مثل الحذف، والإبدال، والإضافة، سواء على مستوى الحروف أو الحركات، مما يؤدي إلى تشويه الكلمة أو خروجها عن صورتها الفصيحة.

5- الأخطاء الأسلوبية:

يُقصد بالأخطاء الأسلوبية استخدام الكلمات في غير مواضعها الصحيحة داخل الجملة، أو توظيفها بطريقة لا تتوافق مع معناها أو سياقها التركيبي. ويؤدي هذا النوع من الأخطاء إلى خلل في الدلالة، على الرغم من صحة الكلمات من حيث الشكل أو الإعراب.

6- الأخطاء المعجمية:

تُعرَّف الأخطاء المعجمية بأنها الاستخدام غير دقيق للمفردات من حيث المعنى أو الاشتقاق أو التوظيف السياقي، حيث تُوضع الكلمات في غير مواضعها الصحيحة، أو تُحمّل دلالات لا تتفق مع معناها الفصيح.

منهج الدراسة:

في ضوء الأهداف التي وضعتها هذه الدراسة، وقع الاختيار على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة هذه الدراسة؛ لما يوفره من أدوات لفحص الإنتاج الكتابي بدقة، واستخلاص مؤشرات كمية ونوعية تعكس مستوى الأداء الكتابي.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من عشر طالبات من الناطقات بغير العربية، يدرسن في معهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية بإحدى المؤسسات الحكومية في مدينة الرياض، خلال العام الجامعي 2024، وقد اختيرت هذه العينة لتجاسس مستوياتها اللغوية، وهو المستوى المتوسط، وذلك بهدف استقصاء أثر طبيعة الموضوع على جودة الأداء الكتابي.

أداة الدراسة وطريقة جمع البيانات:

تمثلت أداة الدراسة في الإنتاج الكتابي للطالبات، حيث كُلفن بإنجاز مهمتين كتابيتين على هيئة مقاليتين مستمدتين من محتوى المقرر: إحداهما ذات طابع علمي حول موضوع التقنية، والأخرى ذات طابع ثقافي اجتماعي حول موضوع مدن عالمية. وقد نُفذت المهمتان بعد دراسة الموضوعات والتعرض لأهم جوانبها، ضمن ضوابط محددة تمثلت في تخصيص ساعتين من زمن المحاضرة لإنجاز كل مقالة، على ألا تتجاوز مئتين وخمسين كلمة، مع التأكيد على إنجازهما دون الاستعانة بأي مراجع أو وسائل مساعدة خارجية، وذلك بما يتوافق مع المستوى اللغوي للعينة، ويضمن تكافؤ ظروف الأداء.

طرق تحليل البيانات:

جرى تحليل الإنتاج الكتابي وفق محورين رئيسين؛ تمثل الأول في تحليل وتصنيف الأخطاء الإملائية والنحوية بهدف رصد أنماطها وتكراراتها، حيث جُمعت هذه الأخطاء وصُنِّفت ثم فُرِغت نتائجها في جدول إحصائي أعد لهذا الغرض، وتمثل المحور الثاني في تقييم جودة بناء النصوص من خلال عناصرها الرئيسة مثل: وضوح المقدمة، وتسلسل الأفكار،

وترابط الفقرات، وتماسك الخاتمة (الناقطة وطعيمة، 1983؛ شعيب، 2015). وذلك بالاستفادة من قوائم تقدير موضوعات الكتابة التي عرضها علي (2016) بوصفها إطاراً منهجياً للتقويم. وقد قُيِّم أداء الطالبات في كل عنصر في المحور الثاني وفق ثلاثة مستويات معيارية: (جيد جداً، جيد، وضعيف)، كما فُرِغت نتائج هذا التقويم في جدول إحصائي مستقل يوضح أعداد الطالبات ونسبهن المئوية في كل مستوى. وقد جرى اختيار هذين المجالين لما يتَّسمان به من وضوح في الرصد ودقة في القياس، ولكونهما يمثلان أكثر ما يواجهه متعلمو اللغة من صعوبات، كما يظهر شيوعهما بوضوح في كتابات متعلمي العربية الناطقين بغيرها، فضلاً عن تأثيرهما المباشر في مستوى جودة الكتابة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إطار منهجي يفسّر طبيعة هذه الأخطاء وآثارها في الكتابة، وهو ما يقدمه تحليل الأخطاء (Error Analysis) لتحليل الأخطاء يُعدّ أحد فروع علم اللغة التطبيقي، إذ يركّز على دراسة لغة المتعلم كما ينتجها أثناء عملية التعلم، ويُنظر إليه باعتباره ظاهرة طبيعية وأصلية في مسار اكتساب اللغة (الراجحي، 2004).

وقد تم تحليل البيانات بطريقتين، الأولى: الطريقة الكمية، وفيها تم حساب نسبة الأخطاء في كل فئة مقارنة مع الأخطاء الكلية لكل الفئات. كما تم في هذه الطريقة تسجيل تكرارات ونسب تقييم جودة البناء النصي. أما الطريقة الثانية، فاعتمدت التحليل الكيفي، وفيه تم تضمين بعض الأمثلة من كتابات الطالبات في هذه الدراسة.

تحليل البيانات ومناقشة النتائج

يعرض هذا الجزء من الدراسة تحليل البيانات المستخلصة من العينة عبر مرحلتين: الأولى: رصد الأخطاء الإملائية والنحوية وتصنيفها؛ لشيوعها بين المتعلمات، وباعتبارها مؤشراً على مدى إتقانن للمهارات اللغوية الأساسية. والثانية: تقييم جودة بناء النصوص من حيث: وضوح المقدمة، وتسلسل الأفكار، وترابط الفقرات، وتماسك الخاتمة.

المرحلة الأولى: تحليل الأخطاء اللغوية

اعتمدت هذه المرحلة على تحليل كتابات الطالبات في موضوعين مختلفين، حيث طُلب من كل طالبة كتابة نصين تعبيريين. وتم حصر الأخطاء الإملائية والنحوية بهدف تصنيفها، وتحديد تكرارها ونسبها المئوية. وقد نُظِّمت النتائج في جدولين منفصلين لتيسير عرضها وتحليلها.

1. تحليل الأخطاء الإملائية في نصوص عينة الدراسة

جدول (1) الأخطاء الإملائية لعينة الدراسة

م	نوع الخطأ الإملائي	تكرار الخطأ في (موضوع التقنية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (موضوع التقنية)	تكرار الخطأ في (موضوع مدن عالمية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (مدن عالمية)
1	الحذف والزيادة	18	41.86%	1	6.25%
2	همزة القطع	14	32.56%	9	56.25%
3	همزة الوصل	7	16.28%	6	37.50%
4	الألف اللينة	1	2.33%	0	0.00%
5	التاء (المربوطة)، والهاء (المفتوحة)، والهاء	0	0.00%	0	0.00%
6	الهمزة (المتوسطة، المتطرفة)	3	6.98%	0	0.00%
	إجمالي الأخطاء	43	100%	16	100%

تشير نتائج الجدول (1) إلى تفاوت واضح في حجم الأخطاء الإملائية بين النصين؛ إذ سجّل نص التقنية (43) خطأً، مقابل (16) خطأً فقط في نص مدن عالمية. ويبرز هذا التباين في الأعداد واختلاف أنماط الأخطاء بين النصين أثر طبيعة الموضوع على نوعية الأخطاء وشيوعها، وهو ما ينسجم مع الهدف الأول من الدراسة الساعي إلى تحليل الأخطاء وتصنيفها وفقاً لطبيعة النص المكتوب.

ففي نص التقنية، تصدّرت أخطاء الحذف والزيادة المرتبة الأولى بنسبة (41.87%)، تلتها أخطاء همزة القطع بنسبة (32.56%)، ثم همزة الوصل بنسبة (16.28%)، بينما جاءت أخطاء الهمزة المتوسطة والمتطرفة بنسبة (6.97%)، وأخيراً الألف اللينة بنسبة (2.32%). وقد غابت الأخطاء تماماً في التمييز بين التاء المربوطة والهاء. وتشير هذه النتائج إلى أن طبيعة النص العلمي، بما يتضمنه من مصطلحات تخصصية وألفاظ غير مألوفة للمتعلّمين، تزيد من احتمالية الوقوع في أخطاء الحذف والزيادة أو الخلط في كتابة الهمزات. ومن أبرز الأمثلة على ذلك: كتابة (الصحة) بدلاً من (الصحية)، و(التطبيقات) بدلاً من (التطبيقات)، و(الجهزة) بدلاً من (الأجهزة)، كما لوحظ حذف همزة القطع في كلمات مثل: (أصبحت) بدلاً من (أصبحت).

أما في نص مدن عالمية، فقد تراجعت أخطاء الحذف والزيادة إلى (6.25%) فقط، مقابل ارتفاع ملحوظ لأخطاء همزة القطع (56.25%) وأخطاء همزة الوصل (37.5%). ولم تُسجَل أي أخطاء في الألف اللينة، أو التاء المربوطة والهاء، أو الهمزة المتوسطة والمتطرفة. ويُعزى ذلك إلى أن موضوع النص الثقافي اعتمد على مفردات شائعة الاستعمال وبنية أبسط نسبياً، مما خفّف من وقوع أخطاء الحذف والزيادة، لكنه أظهر استمرار صعوبة التمييز بين همزتي القطع والوصل، كما في كتابة (الاستقرار) بدلاً من (الاستقرار)، و (النمو الاقتصادي) بدلاً من (النمو الاقتصادي).

وتتفق هذه النتيجة من حيث تقارب نسب شيوع الأخطاء الإملائية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، مع ما توصلت إليه دراسة الأفيني وشالكينسكايا (2024) من أن الأخطاء الإملائية تنتشر بنسبة (24%) في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الروس. وما توصلت إليه دراسة القضاة والرابعة (2020) من أن أخطاء الحذف والزيادة الإملائية تصدرت قائمة الأخطاء بنسبة (27.73%) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من اثنين وأربعين جنسية. وكذلك دراسة محمد (2020) التي أظهرت أن الأخطاء الإملائية تنتشر بنسبة (32%).

تفسير نتائج تحليل الأخطاء الإملائية في نصوص عينة الدراسة:

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال مجموعة من الخصائص اللغوية والبنوية المرتبطة باللغة العربية نفسها؛ فأول ما يبرز هو الاختلاف الجوهري بين بنية الجملة العربية وبنية الجملة في كثير من اللغات الأخرى، ولا سيما غياب أفعال الكينونة (Verb to be)، مما يدفع بعض المتعلمين إلى إضافة عناصر غير لازمة أو حذف مكونات أساسية.

كما أن قواعد رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة تمثل تحدياً ملحوظاً، إذ يقوم رسم الهمزة على حركة ما قبلها، وهو أمر لا وجود له في لغات المتعلمين الأم، فتتكرر الأخطاء على نحو واضح مثل (توثر) بدلاً من (تؤثر) أو (أثنا) بدلاً من (أثناء). وتزداد الصعوبة مع خصوصية الكتابة العربية التي تسمح بدمج عدد من التراكيب في كلمة واحدة كما في (سألتهم فيها، وأطعمني)، وهي ظاهرة لا مثيل لها في لغاتهن، ما يجعل احتمال الوقوع في أخطاء الحذف والزيادة أكبر. ويضاف إلى ذلك أن كثيراً من المتعلمين يعتمدون في الكتابة على النطق المباشر أكثر من اعتمادهم على القاعدة الإملائية، وهو ما يسفر عن أخطاء متكررة في التمييز بين همزتي الوصل والقطع مثل: (الإستخدام) بدلاً من (الاستخدام)، و(أكتب) بدلاً من (أكتب). يدعم هذه التفسيرات ما ذكره عبدالعزيز العصيلي (2002).

تحليل أثر موضوعات الكتابة في نسبة الأخطاء الإملائية:

جدول (2) نسبة الأخطاء الإملائية لعينة الدراسة في ضوء موضوع الكتابة

م	نوع الخطأ الإملائي	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (موضوع التقنية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (مدن عالمية)
1	الحذف والزيادة	41.86%	6.25%
2	همزة القطع	32.56%	56.25%
3	همزة الوصل	16.28%	37.50%
4	الألف اللينة	2.33%	0.00%
5	التاء (المربوطة، المفتوحة)، والهاء	0.00%	0.00%
6	الهمزة (المتوسطة، المتطرفة)	6.98%	0.00%

تكشف النتائج في الجدول (2) عن أن طبيعة موضوع الكتابة تؤثر بشكل ملموس على توزيع أنماط الأخطاء الإملائية. فقد تفوق نص التقنية بتحقيق أدنى نسبة من أخطاء همزات الكتابة، لكنه واجه تحديات في الحذف والزيادة، بينما أظهرت نص المدن العالمية مستوى أعلى من الأخطاء في الهمزات. هذه النتائج تؤكد على ضرورة تصميم برامج تدريب كتابة أكاديمية متخصصة تراعي طبيعة الموضوع، وتعالج الأخطاء الإملائية الأكثر احتمالية لكل نوع منها.

وتعكس هذه النتائج صعوبة ضبط أخطاء الحذف والزيادة والهمزات عند متعلمي العربية الناطقين بغيرها في سياقات الكتابة لموضوعات علمية، وربما يعود ذلك إلى ندرة الألفاظ المألوفة وكثرة المفردات الدخيلة في هذا المجال. ويشير هذا التوزيع للنسب إلى أن الكتابة في موضوع ثقافي عام، ذي ألفاظ أكثر شيوعاً، تقل فيه الأخطاء المتعلقة بالحذف والزيادة، مقابل تزايد الأخطاء المرتبطة بالتمييز بين همزتي القطع والوصل.

ووفقاً لمنهج تحليل الأخطاء (Corder 1974) فإن التوزيع غير العشوائي لنسب الأخطاء الإملائية حسب موضوع الكتابة يكشف عن أن طبيعة النصوص تسهم مباشرة في إبراز أنماط معينة من الأخطاء؛ حيث إن المفردات التقنية غير المألوفة حفزت المتعلمين على الاعتماد المفرط على التمثيل الصوتي للكلمة، مما أدى إلى الحذف أو الزيادة، بينما وفرت

نصوص المدن العالمية بيئة غنية بالمفردات التي تحتوي على همزات، فكشفت عن ضعف تثبيت القاعدة المتعلقة بالتمييز بين همزي القطع والوصل.

2- تحليل الأخطاء النحوية في نصوص عينة الدراسة:

جدول (3) الأخطاء النحوية لعينة الدراسة

م	نوع الخطأ النحوي	تكرار الخطأ في (موضوع التقنية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (موضوع التقنية)	تكرار الخطأ في (موضوع مدن عالمية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (مدن عالمية)
1	التعريف والتذكير	10	66.67%	8	36.36%
2	التذكير والتأنيث	5	33.33%	14	63.64%
3	الإفراد والتثنية والجمع	0	0.00%	0	0.00%
	إجمالي الأخطاء	15	100%	22	100%

يكشف الجدول (3) عن تكرار ملحوظ في عدد من الأخطاء النحوية. ففي نص "التقنية"، بلغ مجموع الأخطاء النحوية (15) خطأً، حيث تصدرت أخطاء التعريف والتذكير القائمة بنسبة (66.67%)، تلتها أخطاء التذكير والتأنيث بنسبة (33.33%)، بينما لم تُسجل أي أخطاء في مجال الإفراد والتثنية والجمع. أما في موضوع "مدن عالمية"، فقد بلغ مجموع الأخطاء النحوية (22) خطأً، إلا أن ترتيب أنواع الأخطاء اختلف، إذ تصدرت أخطاء التذكير والتأنيث بنسبة (63.64%)، تلتها أخطاء التعريف والتذكير بنسبة (36.36%)، دون تسجيل أي أخطاء في الإفراد والتثنية والجمع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من حيث شيوع نسب الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ توصلت دراسة الأفبوني وشالكينسكايا (2024) إلى شيوع الأخطاء النحوية بنسبة (43.3%) لدى المتعلمين الروس، وكشفت دراسة علي (2024) التي حللت الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين الصينيين، عن تكرار نمطي لأخطاء صوتية ونحوية ودلالية، وأكدت الحاجة إلى تدريب موجه لمعالجة هذه الأخطاء. ودعمت هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة الصاعدي (2021) إذ كشف تحليل النتائج عن وجود 562 خطأً موزعاً على 17 ظاهرة نحوية، كان أكثرها ناتجاً عن النقل من اللغة الأم، وضعف الإلمام بالقواعد العربية. كما توصلت دراسة محمد (2020)

إلى شيوخ الأخطاء النحوية بنسبة (5.3%). كما تتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جاسم (2016)، ودراسة آل حمد (2016)، من وجود الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

تفسير نتائج تحليل الأخطاء النحوية في نصوص عينة الدراسة:

كشفت نتائج تحليل الأخطاء النحوية في نصوص عينة الدراسة عن تفاوت ملحوظ بين النصين من حيث نوعية الأخطاء وتوزيعها؛ إذ بلغ إجمالي الأخطاء في نص التقنية (15 خطأً)، مقابل (22 خطأً) في نص مدن عالمية. ويعكس هذا التباين أثر طبيعة الموضوع على إظهار مواطن الضعف النحوي، وهو ما يتسق مع الهدف الأول من الدراسة المتعلق بتحليل الأخطاء وتصنيفها وفقاً لطبيعة النص.

وفي ضوء هذا التباين بين النصين، تتضح مواطن الضعف النحوي في محاور رئيسة، من أبرزها أخطاء التعريف والتذكير؛ إذ تصدر هذا المحور قائمة الأخطاء في نص التقنية بنسبة (66.7%)، مقابل (36.37%) في نص مدن عالمية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطابع العلمي للنص، وما يتضمنه من مصطلحات متخصصة وغير مألوقة، قد شكّل تحدياً أكبر للطالبات في تحديد المواضع الصحيحة لاستخدام (ال) التعريف أو ترك الكلمة نكرةً. ويُعزى ذلك إلى أن بعض لغات المتعلّقات، كاللغة الفارسية والأردية، تفتقر إلى أداة تعريف ماثلة لـ (ال) في العربية، مما يجعل التمييز بين المعرفة والنكرة قائماً على السياق وحده، وعليه فإن غياب هذه الأداة في اللغة الأم ينعكس على الأداء الكتابي في العربية، فيؤدي إلى إدخال (ال) في غير موضعها أو إسقاطها. ومن الأمثلة الدالة على ذلك: كتابة (النظام مواصلات) بدلاً من (نظام المواصلات). وهذا النوع من الأخطاء يؤثر مباشرة في الدقة الدلالية للنص، ويضعف اتساقه وانسجامه.

وفيما يتعلق بأخطاء التذكير والتأنيث، فقد تجلّت بوضوح أكبر في نص مدن عالمية، حيث بلغت نسبتها (63.63%)، مقارنة بـ (33.3%) فقط في نص التقنية. ويشير هذا التفاوت إلى أن الطالبات يواجهن صعوبة أكبر في تحقيق المطابقة النحوية عند التعامل مع المفردات ذات الطابع الثقافي الاجتماعي، مما انعكس في صور متعددة من الخلل بين الفعل والفاعل أو بين الاسم وصفته. ومن أبرز الأمثلة على ذلك: (يكون الدولة) بدلاً من (تكون الدولة)، و(يجعلهم) بدلاً من (تجعلهم). أما في نص التقنية، فقد ظهرت تراكيب مثل: (ينتجه الأجهزة) بدلاً من (تنتجه الأجهزة)، و(مضر بصحة الإنسان) بدلاً من (مضرة بصحة الإنسان).

وفي هذا السياق، لم تُسجَل أي أخطاء في محور الأفراد والتثنية والجمع، ويُعزى هذا إلى شيوع هذه القاعدة في الاستعمال اليومي ووضوح بنيتها النحوية، ورسوخها؛ نتيجة التركيز عليها في المراحل الأولى من التعلّم. كما قد يُفسّر هذا الغياب بكون الأخطاء في هذا المحور يسهل رصدها وتصحيحها، إلى جانب أن بعض لغات المتعلّّـمات الأم تشترك مع العربية في صيغ الجمع، مما يسهم في تسهيل اكتساب هذه القاعدة وتقليل احتمالية الوقوع في الخطأ عند توظيفها.

وعليه، يمكن القول إن الأخطاء النحوية لدى المتعلّّـمات لا تقتصر على المستوى التركيبي الظاهر، بل تعكس تحديات أعمق مرتبطة بتباين النظام النحوي للعربية عن لغاتها الأم. ولهذا، فإن معالجتها تقتضي تبني استراتيجيات تعليمية عملية تركّز على التدريب السياقي للقواعد الأكثر إشكالاً، كالتمييز بين التعريف والتنكير وتحقيق المطابقة في التذكير والتأنيت، وذلك من خلال تفعيل أساليب التعلّم التفاعلي وتنمية مهارات التصحيح الذاتي، وهو ما يتسق مع الهدف الثالث من الدراسة الهادف إلى تطوير استراتيجيات فاعلة للارتقاء بكفاءة الكتابة العربية لدى المتعلّّـمات الناطقات بغيرها.

تحليل أثر موضوعات الكتابة في نسبة الأخطاء النحوية:

جدول (4) الأخطاء النحوية لعينة الدراسة

م	نوع الخطأ النحوي	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (موضوع التقنية)	النسبة المئوية لنوع الخطأ في (مدن عالمية)
1	التعريف والتنكير	66.67%	36.36%
2	التذكير والتأنيث	33.33%	63.64%
3	الإفراد والتثنية والجمع	0.00%	0.00%

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن طبيعة موضوع الكتابة (علمي، ثقافي) تؤثر بوضوح على الأخطاء النحوية. فقد سجل نص التقنية أعلى نسبة في أخطاء التعريف والتكبير (66.67%) مقابل (36.36%) في نص المدن العالمية، بينما

كانت أخطاء التذكير والتأنيث أعلى في نص المدن العالمية (63.64%) مقابل (33.33%) في نص التقنية، ولم تُسجَل أخطاء في الإفراد والتثنية والجمع. ويمكن تفسير هذه الفروق بأن الموضوعات العلمية تحتوي على مصطلحات متخصصة تتطلب ضبطاً دقيقاً للتعريف، بينما الموضوعات الوصفية الثقافية كالمدين العالمية تضع عبئاً أكبر على الكاتب في تحديد الجنس النحوي. ومن الملاحظ أن تكرارات هذه الأخطاء في كلا النصين تدل على أن طبيعة الموضوع تسهم في إبراز مواطن الضعف في البنية النحوية، ولا سيما في المواضع التي تستلزم دقة لغوية أعلى، وانسجاماً بنيوياً يراعي الخصائص النحوية والسياقية للجملة العربية. وتتفق هذه النتائج مع نموذج Flower & Hayes (1981) للعملية المعرفية للكتابة، ومع (Hyland 2003 a) حول تأثير خصائص المهمة النصية على توزيع الأخطاء.

المرحلة الثانية: تحليل جودة البناء الكتابي للنصوص

تُعَدُّ جودة الكتابة مؤشراً مهماً على مدى تمكّن الطالبة من التعبير عن أفكارها بوضوح وتنظيم، باستخدام مفردات مناسبة، ضمن بناء نصي متماسك. ويُقصد بجودة الكتابة هنا قدرة المتعلّمة على تقديم محتوى مترابط من حيث تسلسل الأفكار، واتساق الفقرات، ووضوح الرسالة الاتصالية للنص.

وفيما يلي سيتم تحليل نصوص كل موضوع (التقنية، مدن عالمية) على حدة، مع تفسير نتائجه بشكل مستقل، بما يُبرز الفروقات في الأداء الكتابي بين النصوص، ويُسهم في تقديم قراءة تفصيلية لجودة الإنتاج الكتابي لدى الطالبات، وفقاً للمجالات المحددة في هذه الدراسة.

1- تحليل جودة الكتابة في نص التقنية عينة الدراسة:

جدول (5) تقدير جودة الكتابة في نص التقنية (عدد الطالبات =10)

م	عناصر التقييم	جيد جداً تكرار (%)	جيد تكرار (%)	ضعيف تكرار (%)	المجموع (%)
1	وضوح المقدمة	8(80%)	1(10%)	1(10%)	100%
2	وضوح الأفكار	8(80%)	2(20%)	0(0%)	100%
3	تسلسل الأفكار وترابطها	2(20%)	6(60%)	2(20%)	100%
4	مناسبة المفردات	9(90%)	1(10%)	0(0%)	100%
5	تنظيم الفقرات	8(80%)	1(10%)	1(10%)	100%
6	وضوح الخاتمة	5(50%)	3(30%)	2(20%)	100%

أظهرت نتائج تحليل جودة الكتابة في نصوص موضوع التقنية لدى عينة الدراسة تفاوتاً بين العناصر المختلفة لتقييم الموضوعات؛ فقد اتضح أن معظم الطالبات تمكّن من صياغة مقدمات واضحة، حيث حصلت ثماني طالبات، أي ما يعادل 80% على تقدير "جيد جداً"، فيما حصلت طالبة واحدة فقط على تقدير "جيد"، وطالبة واحدة على تقدير ضعيف. كما أظهرت النتائج وضوح الأفكار في نصوص موضوع التقنية، حيث حصلت أيضاً ثماني طالبات (80%) على تقدير "جيد جداً"، وحصلت طالتان (20%) على تقدير "جيد"، ولم تُسجّل أي حالات ضعيفة في هذا العنصر. في المقابل، ظهر عنصر تسلسل وترابط الأفكار كأحد التحديات الملحوظة، إذ حصلت طالتان فقط (20%) على تقدير "جيد جداً"، بينما حصلت ست طالبات (60%) على تقدير "جيد"، وحصلت طالتان (20%) على تقدير ضعيف. أما بالنسبة لمناسبة المفردات، فقد أظهرت النتائج تفوقاً واضحاً، إذ حصلت تسع طالبات (90%) على تقدير "جيد جداً"، فيما حصلت طالبة واحدة (10%) على تقدير "جيد"، ولم تُسجّل أي حالة ضعيفة. وفي عنصر تنظيم الفقرات، حصلت ثماني طالبات (80%) على تقدير "جيد جداً"، وحصلت طالبة واحدة (10%) على تقدير "جيد"، وطالبة واحدة (10%) على تقدير ضعيف. أما وضوح الخاتمة، فقد تبين أنه من الجوانب التي تمثل تحدياً لدى الطالبات، حيث حصلت خمس طالبات (50%) على تقدير "جيد جداً"، وحصلت ثلاث طالبات (30%) على تقدير "جيد"، وحصلت طالتان (20%) على تقدير ضعيف.

وتُبرز هذه النتائج الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تركز على بناء النصوص بوصفها كلاً متكاملًا، وليس فقط على تحسين الجوانب الجزئية، من خلال التدريبات الكتابية المنتظمة، وتعزيز مهارات التخطيط المسبق، والتصحيح الذاتي، والتغذية الراجعة المستمرة، بما يساهم في تحسين الأداء الكتابي العام لدى الطالبات.

تفسير نتائج تحليل جودة الكتابة في نص التقنية عينة الدراسة:

يمكن تفسير هذا التفاوت في الأداء بعدة عوامل لغوية ومعرفية، من أبرزها عدم إدراك بعض الطالبات لأهمية المقدمة كعنصر أساسي في بناء النص، إذ تبدأ بعضهن الكتابة دون تقديم تمهيد واضح، مما يؤدي إلى مقدمات تفتقر إلى الترابط، ولا تعكس الفكرة الرئيسية للنص. علاوة على ذلك، قد لا تمتلك بعض الطالبات القدرة الكافية على اختيار العبارات الافتتاحية المناسبة، نتيجة ضعف الرصيد اللغوي، وقلة التعرض لنماذج أكاديمية مناسبة. كما يُعد ضعف القدرة

على تحديد الموضوع بدقة من العوامل المؤثرة على جودة المقدمة. ويعزى ذلك إلى عدم إتقان استراتيجيات كتابة المقدمات، مثل البدء بسؤال، أو استشهاد، أو عرض مشكلة، وهي مهارات تتطلب تدريباً ممنهجاً ومستمرّاً.

أما عنصر وضوح الأفكار، فقد حققت الطالبات نتائج إيجابية نسبياً، حيث أظهرن قدرة على التعبير عن أفكارهن بشكل واضح، رغم الحاجة إلى تحسين بناء الجمل وصياغة العبارات بدقة أكبر. ويبدو أن هذا الضعف يرتبط بغياب مهارات إعادة الصياغة والتحرير، مما يؤدي إلى بقاء الجمل بصيغتها الأولية، فتفتقر إلى الوضوح والترابط. كما أن التأثير باللغة المحكية أسهم في استخدام تعبيرات غير دقيقة لا تتناسب مع السياق الأكاديمي.

وفيما يتعلق بتسلسل الأفكار وترابطها، فقد أظهرت النتائج ضعفاً واضحاً، حيث حصل عدد محدود من الطالبات على تقدير "جيد جداً"، في مقابل نسبة أكبر حصلت على تقديري "جيد" و"ضعيف". ويُعزى هذا الضعف إلى غياب التخطيط المسبق، وافتقار النصوص إلى الروابط اللفظية اللازمة للانتقال المنطقي بين الجمل والفقرات، مما أدى إلى نصوص متقطعة وغير مترابطة.

وفيما يتعلق بمناسبة المفردات، ظهر أداء أفضل نسبياً، مع قدرة مقبولة على استخدام المفردات المناسبة لسياق النص، إلا أن التحدي يكمن في اختيار مصطلحات دقيقة خاصة عند تناول موضوعات علمية. ويُعزى ذلك إلى محدودية الخبرة في الكتابة المتخصصة، وقلة التعرض للنصوص العلمية، مما يؤدي إلى استخدام تعبيرات عامة لا تحقق الدقة المطلوبة.

كما أظهرت النتائج أن بعض الطالبات لم تتمكن من تقسيم النص إلى فقرات متماسكة، كما تضمنت بعض الفقرات أكثر من فكرة أو جاءت قصيرة جداً؛ ما أثر على تسلسل النص وفهمه. ويعكس ذلك ضعفاً في إدراك أهمية هيكلية الفقرة كوحدة مستقلة ذات فكرة رئيسية واضحة.

أخيراً، فيما يخص وضوح الخاتمة، برز ضعف في قدرة عدد كبير من الطالبات على صياغة خاتمة واضحة ومتماسكة تلخص الأفكار الرئيسة وتبرز الغرض من النص. فقد اتّسمت بعض النهايات بالعمومية والإطالة دون تركيز، في حين جاءت أخرى مختصرة اختصاراً مخلاً أضعف من اكتمال بنية النص. ويُعزى هذا القصور إلى نقص التدريب على مهارات

التلخيص وربط الختام بمحتوى النص، بالإضافة إلى ضعف توظيف أدوات الربط التي تُسهم في بناء نهاية مترابطة ومتسقة مع الهيكل العام للموضوع.

وبناءً على ما سبق، فإن تحسين جودة الكتابة لدى الطالبات يتطلب تعزيز الوعي بأهمية عناصر النص المختلفة، وتكثيف التدريب على مهارات التنظيم، والتسلسل المنطقي، واستخدام المفردات الدقيقة، إلى جانب تقديم تغذية راجعة منهجية تدعم تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية المتكاملة.

2- تحليل جودة الكتابة في نص مدن عالمية عينة الدراسة:

جدول (6) تقدير جودة الكتابة في نص مدن عالمية (عدد الطالبات = 10)

م	عناصر التقييم	جيد جداً تكرر (%)	جيد تكرر (%)	ضعيف تكرر (%)	المجموع (%)
1	وضوح المقدمة	7(70%)	1(10%)	1(10%)	100%
2	وضوح الأفكار	7(70%)	3(30%)	0(0%)	100%
3	تسلسل الأفكار وترابطها	3(30%)	5(50%)	2(20%)	100%
4	مناسبة المفردات	4(40%)	6(60%)	0(0%)	100%
5	تنظيم الفقرات	6(60%)	4(40%)	0(0%)	100%
6	وضوح الخاتمة	7(70%)	3(30%)	0(0%)	100%

عكست نتائج تحليل جودة الكتابة في نص "مدن عالمية" تبايناً في أداء الطالبات عبر مكونات التقييم المختلفة. فقد برز إتيقان نسبي في بعض العناصر، مثل وضوح المقدمة والأفكار والخاتمة، في حين لا تزال بعض الجوانب تتطلب مزيداً من المعالجة، لا سيما ما يتعلق بتسلسل الأفكار وترابطها ومناسبة المفردات. ويُشير هذا التفاوت إلى تفاوت ملحوظ في القدرة على بناء نصوص مترابطة تعكس فهماً دقيقاً للموضوع المطروح.

فيما يتعلق بعنصر وضوح المقدمة، جاء أداء الطالبات متفاوتاً؛ إذ حصل ما نسبته 70% على تقييم "جيد جداً"، و20% على "جيد"، و10% على تقييم "ضعيف". أما عنصر وضوح الأفكار، فقد كان من الجوانب التي حققت فيها

الطالبات أداءً إيجابياً نسبياً؛ حيث نالت 70% تقييم "جيد جداً"، و30% تقييم "جيد"، دون تسجيل أي حالات "ضعيف". وفيما يخص تسلسل الأفكار وتربطها، فقد كان هذا العنصر من أكثر الجوانب تحدياً؛ حيث حصلت 30% فقط على "جيد جداً"، و50% على "جيد"، بينما نالت 20% تقييم "ضعيف". أما مناسبة المفردات، فقد أظهرت نتائج مقبولة، حيث حصل ما نسبته 40% على "جيد جداً"، و60% على "جيد"، دون تسجيل تقييم "ضعيف"، مما يدل على قدرة غالبية الطالبات على اختيار مفردات مناسبة للسياق. وفي تنظيم الفقرات، سجل ما نسبته 60% من الطالبات تقييم "جيد جداً"، و40% "جيد"، دون تسجيل تقييم "ضعيف". أما وضوح الخاتمة، فقد جاء بأداء متوازن إلى حدٍّ ما، حيث حصلت 70% من الطالبات على تقدير "جيد جداً"، و30% على "جيد"، دون تسجيل تقييم "ضعيف".

وبناءً على هذه النتائج، يتبين أن أداء الطالبات في نص "مدن عالمية" يعكس قدرًا من التطور في المهارات الكتابية المرتبطة بالمضامين المعرفية والموضوعات العامة، في مقابل استمرار الحاجة إلى التدريب على مهارات التماسك النصي، والتسلسل المنطقي، والانتقال السلس بين فقرات النص. وتبرز هذه الملاحظات أهمية التكامل بين تعليم القواعد اللغوية ومهارات التعبير الكتابي ضمن ممارسات تعليمية تجمع بين الجانب البنائي واللغوي للنص.

تفسير نتائج تحليل جودة الكتابة في نص مدن عالمية عينة الدراسة:

فيما يخص عنصر وضوح المقدمة، أظهرت الطالبات تفاوتًا في القدرة على تقديم تمهيد مناسب يمهد للموضوع ويوضح الفكرة الرئيسية. فقد تمكنت بعض الطالبات من صياغة مقدمات واضحة ومرتبطة بالموضوع، بينما واجهت أخريات صعوبة في تحديد الفكرة بدقة، أو استخدام عبارات افتتاحية مناسبة. ويُعزى ذلك إلى غياب التدريب الكافي على استراتيجيات كتابة المقدمات، مثل طرح الأسئلة أو عرض مشكلة أو تقديم معلومات أساسية ذات صلة، مما أثر على فاعلية بعض المقدمات في توجيه القارئ نحو محتوى النص.

أما في وضوح الأفكار، فقد بدا أن عددًا من الطالبات يتمتعن بقدرة على التعبير عن أفكارهن بوضوح نسبي، مع وجود حاجة لدى بعضهن إلى تحسين دقة الجمل وتعزيز الحُجج بالأمثلة والشروحات الملائمة. ويُلاحظ أن النصوص

التي افتقرت إلى هذه المهارات بدت أقل إقناعاً وتماسكاً، مما يشير إلى أهمية تطوير مهارات الصياغة والتحرير لإبراز المعنى بدقة.

وفيما يتعلق بتسلسل الأفكار وترابطها، برزت صعوبات واضحة لدى بعض الطالبات في تنظيم المعلومات بشكل منطقي ومنسجم. إذ غاب في بعض النصوص التخطيط المسبق، ولم تُوظف الروابط اللفظية بشكل فعال، مما أدى إلى وجود فقرات متقطعة، وضعف في الانتقال السلس بين الجمل. ويُعزى ذلك إلى ضعف في مهارات التخطيط والتنظيم، مما أثر على ترابط النصوص وسهولة متابعتها.

في عنصر اختيار المفردات، ظهر أداء متفاوت؛ فقد استخدمت بعض الطالبات مفردات مناسبة للسياق العام، بينما لجأت أخريات إلى تعبيرات عامة أو غير دقيقة. وقد يعكس ذلك ضعفاً في التمييز بين المصطلحات العامة والمتخصصة، وغياباً للتدريب على استخدام المفردات بدقة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى رفع الكفاءة اللغوية من خلال القراءة المتخصصة والممارسة المكثفة للكتابة الأكاديمية.

أما في تنظيم الفقرات، فقد أظهرت النصوص تفاوتاً في بناء الفقرات وتماسكها الداخلي. ففي بعض الحالات، تم عرض أكثر من فكرة في فقرة واحدة دون فصل بينها، كما أن بعض الفقرات قصيرة جداً وغير مكتملة. ويشير هذا إلى غياب التخطيط والتقسيم المناسب للنص، مما يؤثر على تماسك المحتوى وفهم القارئ لتطور الأفكار.

وأخيراً، برزت في عنصر وضوح الخاتمة صعوبات لدى بعض الطالبات في تقديم نهاية مترابطة تلخص الأفكار الرئيسية وتبرز الهدف من النص. إذ اتسمت بعض النهايات بالاختصار المخل أو العمومية، مما أضعف من فعاليتها في تأكيد الرسالة النهائية للنص. ويرتبط هذا القصور بنقص التدريب على مهارات التلخيص، وعدم الاستخدام الفعال لأدوات الربط التي تُسهّم في إنهاء النص بصورة متماسكة.

وبناءً على ما سبق، فإن تحسين جودة الكتابة في نص "مدن عالمية" يتطلب تعزيز مهارات الطالبات في جميع عناصر النص، من خلال التدريبات المنتظمة، وتقديم نماذج كتابية جيدة، وتوفير بيئة تعليمية تركز على الكتابة الأكاديمية بوصفها مهارة مكتسبة تُبنى بالممارسة والتوجيه المنهجي.

3- تحليل أثر موضوعات الكتابة على جودة الأداء الكتابي:

جدول (7) أثر طبيعة الموضوع المكتوب على جودة الأداء الكتابي

عناصر التقييم	الموضوع العلمي (التقنية)			الموضوع الثقافي (مدن عالمية)		
	جيد جداً (%)	جيد (%)	ضعيف (%)	جيد جداً (%)	جيد (%)	ضعيف (%)
وضوح المقدمة	80	10	10	70	10	10
وضوح الأفكار	80	20	0	70	30	0
تسلسل الأفكار وترابطها	20	60	20	30	50	20
مناسبة المفردات	90	10	0	40	60	0
تنظيم الفقرات	80	10	10	60	40	0
وضوح الخاتمة	50	30	20	70	30	0

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن طبيعة الموضوع المكتوب تؤثر بشكل واضح على جودة الأداء الكتابي لدى الطالبات، مع اختلافات ملحوظة بين موضوعي "التقنية" و"المدن العالمية" عبر عناصر التقييم الستة. ففي وضوح المقدمة أظهرت النتائج تقارباً نسبياً بين موضوعي الكتابة، حيث حصلت طالبات موضوع التقنية على نسبة 80% في فئة "جيد جداً"، مقابل 70% في موضوع المدن العالمية. ورغم هذا التقارب، إلا أن الطالبات في نصوص التقنية أظهرن قدرة أكبر على صياغة مقدمات واضحة، ربما بسبب طبيعة الموضوع التقني التي تفرض على الكاتبة تحديد الإطار العام بشكل مباشر ومنظم. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء نموذج عملية الكتابة (Flower & Hayes 1981)، حيث يعكس نجاح المقدمة قدرة الكتاب على تفعيل أهداف المهمة والتخطيط المبكر لها.

أما في وضوح الأفكار، فقد سجل موضوع التقنية أداءً أعلى (80%) "جيد جداً" مقابل 70% في المدن العالمية). ورغم أن جميع النصوص في كلا الموضوعين خلت من تقديرات "ضعيف"، إلا أن الزيادة الطفيفة في نسبة "جيد جداً" لدى نصوص التقنية تعكس قدرة الطالبات على التعبير عن الأفكار بتركيز أكبر عند التعامل مع موضوع محدد ومتخصص مثل التقنية، مقارنة بموضوع المدن العالمية. وهو ما يتسق مع نظرية "السكرىما" (schema theory) التي تربط وضوح الأفكار بفاعلية استدعاء البنى المعرفية وتنظيمها أثناء الكتابة (Anderson & Pearson, 1984).

وفي عنصر تسلسل الأفكار وترباطها، نجد فروقاً محدودة لكنها مهمة؛ إذ حصلت نسبة 20% من النصوص التقنية على "جيد جداً" و60% على "جيد" و20% على "ضعيف"، بينما ارتفعت نسبة "جيد جداً" قليلاً في موضوع المدن العالمية إلى 30% مع بقاء 20% في فئة "ضعيف". وهذا يشير إلى أن نصوص المدن العالمية أظهرت قدرة أفضل نسبياً على ترابط الأفكار، ربما لأن الموضوع بطبيعته يتطلب ترتيباً جغرافياً أو وصفيًا يفرض تسلسلاً شبه طبيعي للأفكار، في حين أن نصوص التقنية تحتاج إلى جهد أكبر في استخدام أدوات الربط والانتقال المنطقي. وتدعم الأدبيات التربوية الفرضية القائلة بأن تعليم الكتابة وفق مقارنة نوعية عملية يساهم في تحسين الترابط والتنظيم (Hyland, 2003b).

أما مناسبة المفردات فقد أظهرت تفاوتاً كبيراً بين الموضوعين، إذ إن نسبة 90% في نص التقنية حصل على "جيد جداً"، مقابل 40% فقط في نص المدن العالمية. وهذا التباين يعكس تمكن الطالبات من توظيف مصطلحات تقنية دقيقة، بينما اعتمدت موضوعات المدن العالمية على مفردات أكثر عمومية، وهو ما أظهر قصوراً نسبياً في التنوع والدقة. ويعد هذا العنصر من أبرز مؤشرات تفوق الكتابة في نصوص التقنية على غيرها. وتفوق مناسبة المفردات في نصوص التقنية يعكس تأثير "حمل المهمة" (task involvement load) في استدعاء المفردات الدقيقة والمتخصصة، كما تؤكد أبحاث اكتساب المفردات في اللغة الثانية (Laufer & Hulstijn, 2001).

وفي عنصر تنظيم الفقرات، حققت نصوص التقنية نسباً أعلى (80% جيد جداً، مقابل 60% فقط في المدن العالمية). ويُفسّر ذلك بأن الكتابة في مجال التقنية غالباً ما تستدعي تقسيم النص إلى فقرات مرتبة منطقياً، كل فقرة تعالج فكرة محددة، بينما قد تميل موضوعات المدن العالمية إلى السرد العام الذي يضعف أحياناً وضوح الحدود الفاصلة بين الفقرات. وهذا ينسجم مع توصيات مدخل العملية و النوع (process-genre) في تعليم الكتابة (Hyland, 2007).

وأخيراً، في وضوح الخاتمة، تفوق نصوص المدن العالمية "70% جيد جداً" على نصوص التقنية (50% فقط). ما يُشير إلى أن الموضوعات غير العلمية تتيح للمتعلمين بناء خاتمات وصفية أو تقويمية طبيعية، بينما تتطلب الموضوعات العلمية خاتمات تلخيصية واستنتاجية أكثر دقة، وهي مهارة ترتبط عادة بمرحلة المراجعة وإعادة الصياغة في نموذج العمليات الذهنية (Flower & Hayes, 1981).

الخاتمة:

أظهرت النتائج أن عينة الدراسة ارتكبت 43 خطأً إملائيًا في موضوع "التقنية"، و16 خطأً في موضوع "مدن عالمية". وكان الحذف والزيادة أبرز الأخطاء في موضوع التقنية بنسبة 41.86%، مقابل 6.25% في المدن العالمية، بينما ارتفعت أخطاء همزة القطع في المدن العالمية إلى 56.25%، مقابل 32.56% في التقنية، وارتفعت أخطاء همزة الوصل في المدن العالمية إلى 37.50%، مقابل 16.28% في التقنية. أما الأخطاء الأقل شيوعًا -مثل الألف اللينة والهمزة المتوسطة والمتطرفة- فاقترص وجودها على التقنية فقط.

كما أثبتت النتائج تأثير طبيعة الموضوع على الأخطاء النحوية؛ إذ سجلت نصوص موضوع التقنية أعلى نسبة في أخطاء التعريف والتنكير (66.67%)، مقابل 36.36% في نصوص موضوع المدن العالمية، بينما كانت أخطاء التذكير والتأنيث أعلى في نصوص موضوع المدن العالمية (63.64%)، مقابل 33.33% في موضوع التقنية، مع غياب أخطاء الإفراد والتثنية والجمع.

وأظهرت الدراسة تأثير طبيعة الموضوع على جودة الأداء الكتابي، مع تفاوت واضح بين نصوص موضوعي التقنية والمدن العالمية في مقاييس التقييم المختلفة؛ فقد تفوقت نصوص موضوع التقنية في عدة جوانب، أبرزها: مناسبة المفردات (90% "جيد جدًا"، مقابل 40% للمدن العالمية)، ووضوح الأفكار (80% "جيد جدًا"، مقابل 70% للمدن العالمية)، وتنظيم الفقرات (80% "جيد جدًا"، مقابل 60% للمدن العالمية). وفي المقابل، تفوقت نصوص موضوع "المدن العالمية" في وضوح الخاتمة (70% "جيد جدًا"، مقابل 50% للتقنية)، وظهرت في نصوص موضوع "المدن العالمية" قدرة أفضل نسبيًا في تسلسل الأفكار وترابطها (30% "جيد جدًا"، مقابل 20% للتقنية).

توصيات الدراسة

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات الآتية:

1. تكثيف التدريب على التفريق بين همزي القطع والوصل، وتنمية وعي المتعلمين بأخطاء الحذف والزيادة عبر أنشطة إملاء مسموعة ومرئية تتبعها مراجعة وتصحيح ذاتي وتقديم تغذية راجعة.

2. تقديم أنشطة تطبيقية تركز على ضبط التعريف والتنكير في السياقات العلمية، و تدريبات خاصة بمطابقة التذكير والتأنيث في النصوص ذات الطابع الثقافي والاجتماعي.
3. اعتماد استراتيجية عمليات الكتابة (تخطيط، مسودات، مراجعة، تحرير) مع قوائم تحقق قصيرة للتسلسل والخاتمة، وتدريب الطالبات على استخدام قوالب الفقرات (جملة موضوع، شرح، جملة ختامية) لتعزيز الترابط.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات تتناول أنماطاً أخرى من الأخطاء الكتابية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، مثل الأخطاء الصرفية والمعجمية.
- إجراء دراسات مقارنة للأخطاء الكتابية وجودة البناء النصي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها في مستويات مختلفة؛ لتتبع مراحل النمو الكتابي.
- دراسة أثر موضوعات جديدة (أدبية، اقتصادية، بيئية) على جودة الكتابة وأنماط الأخطاء لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- دراسة فعالية برامج تدريبية مكثفة في الكتابة تستهدف معالجة الأخطاء الشائعة وتحسين مهارات بناء النصوص لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

المراجع:

- أبو الرب، محمد عبدالله صالح، وطافش، رائد فريد نجيب. (2019). الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية تطبيقية. *حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا*، (23)، 2753-2790.
- أبو الضبعان، زكريا إسماعيل. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية (ط.2)*. دار الفكر.
- أحمد، علاء رمضان عبدالكريم. (2021). الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها طلاب جامعة القصيم نموذجًا. *حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا*، (25)، 3341-3391.
- الأفيوني، بشار مصطفى، وشالكينسكايا، أرينا. (2024). تحليل الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الروس في جامعة موسكو الحكومية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 15(2)، 67-90.
- آل حمد، عبد هادي خضير. (2016). *الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها ببعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.
- أمين، مروة مصطفى السيد. (2016). أخطاء الكتابة بين متعلمي العربية - الناطقين بها والناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية الأولى: كلية الألسن، جامعة عين شمس نموذجًا. *مجلة فيلولوجي*، 33(65)، 35-70.
- جاسم، جاسم بن علي. (2016). تحليل الأخطاء الكتابية في بعض مسائل العدد لدى الطلاب الأجانب. *مجلة جامعة جيزان للعلوم الإنسانية*، (5)، 45-62.
- الحري بدر هديان هلال. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1)، 551-576. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396>
- الحوالدة، محمد علي، وبراسنة، نادر بسام. (2023). استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 50 (1)، 438-451.
- الراجحي، عبده. (2004). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (ط.1)*. دار النهضة العربية.
- زايد، فهد خليل. (2009). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*. دار اليازوري.
- سكر، شادي مجلي. (2020)، *مشكلات تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، من موقع الدليل إلى العربية دليل جامع لتعليم العربية في العالم*. <https://guidetoarabic.net>

- شعيب، أبو بكر عبدالله علي. (2015). صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أمودجًا. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (159)، 141-180.
- الصاعدي، ماهر بن دخيل الله. (2021). تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، 29 (4)، 657-683.
- صيني، إسماعيل، والأمين، إسحاق. (1982). تعريب وتحرير التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (ط.1). جامعة الملك سعود.
- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (2002). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى.
- علي، أسامة زكي السيد. (2016). الاختبارات اللغوية: مقارنة منهجية تطبيقية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- علي، سهام علي سعودي. (2024). الأخطاء اللغوية الشائعة للناطقين بغير العربية دراسة تحليلية تطبيقية على مقرر مادة التعبير الكتابي، مجلة بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية، (106)، 585-620.
- فيفي، عبد الله بن يحيى. (2017م). تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجًا. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. (18)، 197 - 240.
- القضاة، خالد يوسف العواد، والرابعة، إبراهيم حسن. (2020). تحليل الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، مجلة الأندلس، 6(21)، 327-352.
- محمد، جمال حسين جابر. (2020). الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد أمودجًا. مجلة القلزم العلمية، (4)، 125-154.
- مناعي، البشير. (2018). مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية: إشكالاتها وأسس تقويمها. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي، (25)، 188-203.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة- تحليله - تقويمه. معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى.

Abū al-Ḍab‘ān, Zakarīyā Ismā‘īl. (2007). *Ṭuruq tadrīs al-lughah al-‘Arabīyah* (Ṭ. 2). Dār al-Fikr, al-Urdun, (in Arabic).

Abū al-Rabb, Muḥammad Allāh Ṣālīḥ, wṭāfsh, Rā‘id Farīd Najīb. (2019). *al-akḥṭā’ al-ilmā’iyah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā dirāsah*

- taḥlīlīyah taṭbīqīyah. *Hawlīyat Kullīyat al-lughah al-‘Arabīyah banīn bjrjā*, (23), 2753-2790, (in Arabic).
- Aḥmad, ‘Alā’ Ramaḍān ‘Abd-al-Karīm. (2021). al-akḥṭā’ al-lughawīyah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā ṭullāb Jāmi‘at al-Qaṣīm namūdhajan. *Hawlīyat Kullīyat al-lughah al-‘Arabīyah banīn bjrjā*, (25), 3341-3391, (in Arabic).
- Āl Ḥamad, ‘Abd Hādī Khudayr. (2016). *al-akḥṭā’ al-kitābīyah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā wa-‘alāqatuhā bi-ba‘d al-mutaghayyirāt* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at Āl al-Bayt, (in Arabic).
- Al’fywny, Bashshār Muṣṭafā, wshālkynskāyā, arynā. (2024). taḥlīl al-akḥṭā’ al-lughawīyah fī al-intāj al-kitābī ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-Rūs fī Jāmi‘at Mūskū al-ḥukūmīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-adabīyah*, 15 (2), 67-90, (in Arabic).
- Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 551–576, (in Arabic). <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396>
- ‘Alī, Sihām ‘Alī Sa‘ūdī. (2024). al-akḥṭā’ al-lughawīyah al-shā’i‘ah lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-‘Arabīyah dirāsah taḥlīlīyah ṭṭbyqā ‘alā muqarrir māddat al-ta‘bīr al-kitābī, *Majallat Buḥūth al-Sharq al-Awsaṭ wa-al-Dirāsāt al-mustaqbalīyah*, (106), 585-620, (in Arabic).
- ‘Alī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2016). *al-ikhtibārāt al-lughawīyah : muqārabah manhajīyah taṭbīqīyah*. Markaz al-Malik Allāh ibn ‘Abd-al-‘Azīz al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-‘Arabīyah, al-Riyād, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah, (in Arabic).
- al-Khawālīdah, Muḥammad ‘Alī, wbrāsnh, Thā’ir Bassām. (2023). Istirātījīyāt ta‘allum mhārḥ al-kitābah ladā dārsy al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī al-Urdun, *Majallat Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 50 (1), 438-451, (in Arabic).
- al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil, wṭ‘ymh, Rushdī Aḥmad. (1983). *al-Kitāb al-asāsī li-ta’līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā i‘dādh-taḥlīlah – taqwīmuhu*. Ma‘had al-lughah al-‘Arabīyah-Jāmi‘at Umm al-Qurá, (in Arabic).
- al-Quḍāh, Khālīd Yūsuf al-‘Awwād, wālrabāb‘h, Ibrāhīm Ḥasan. (2020). taḥlīl al-akḥṭā’ al-implā’īyah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī Markaz al-lughāt fī al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah, *Majallat al-Andalus*, 6 (21), 327-352, (in Arabic).
- al-Rājīhī, ‘Abduh. (2004). *ilm al-lughah al-taṭbīqī wa-ta’līm al-‘Arabīyah* (Ṭ. 1). Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah, byrwt-Lubnān, (in Arabic).
- al-Ṣā‘idī, Māhir ibn Dakhīl Allāh. (2021). taḥlīl al-akḥṭā’ al-naḥwīyah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā, *Majallat Jāmi‘at al-Malik ‘Abd-al-‘Azīz*, 29 (4), 657-683, (in Arabic).

- al-‘Uṣaylī, ‘Abd-al-‘Azīz ibn Ibrāhīm. (2002). *Asāsīyāt Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā*. Silsilat Buḥūth al-lughah al-‘Arabīyah wa ādābuhā, Ma‘had al-lughah al-‘Arabīyah-jām‘h Umm al-Qurā, (in Arabic).
- Amīn, Marwah Muṣṭafā al-Sayyid. (2016). akhtā’ al-kitābah bayna mt‘lmy al-‘Arabīyah-ālnāṭqyn bi-hā wālnāṭqyn bi-ghayrihā fī al-marḥalah al-Jāmi‘īyah al-ūlā : Kullīyat al-Asun, Jāmi‘at ‘Ayn Shams namūdhan. *Majallat fylwlyjy*, 33 (65), 35-70, (in Arabic).
- Fayfī, ‘Abd allāh. (2017m). taḥlīl al-akhtā’ fī al-Mudawwanāt al-lughawīyah lil-muta‘allimīn: al-Mudawwanah al-lughawīyah lmt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah namūdhan. *Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurā li-‘Ulūm al-lughāt wa-ādābihā*. (18), 197 240, (in Arabic).
- Jāsim, Jāsim ibn ‘Alī. (2016). taḥlīl al-akhtā’ al-kitābīyah fī ba‘ḍ masā’il al-‘adad ladā al-ṭullāb al-ajānib. *Majallat Jāmi‘at Jizān lil-‘Ulūm al-Insānīyah*, (5), 45-62, (in Arabic).
- Mannā‘ī, al-Bashīr. (2018). mhārḥ al-kitābah ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah Lughat thānīyah : ishkālāthā wa-usus tqwymhā. *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-ijtimā‘īyah, Jāmi‘at al-Shahīd Hammah Lakhḍar*, (25), 188-203, (in Arabic).
- Muḥammad, Jamāl Ḥusayn Jābir. (2020). al-akhtā’ al-kitābīyah lmt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā: Waḥdat Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā bi-Jāmi‘at al-Malik Khālīd unamūdhan. *Majallat alqlzm al-‘Ilmīyah*, (4), 125-154, (in Arabic).
- Shu‘ayb, Abū Bakr Allāh ‘Alī. (2015). ṣu‘ūbāt al-ta‘bīr al-kitābī al-wazīfī lmt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā : ṭullāb Ma‘had Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah unamūdhan. *Majallat al-qirā’ah wa-al-ma’rifah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams*, (159), 141-180, (in Arabic).
- Şīnī, Ismā‘īl, wa-al-amīn, Ishāq. (1982). *ta’rīb wa-tahrīr al-Taḳābul al-lughawī wa-taḥlīl al-akhtā’* (Ṭ. 1). Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Riyāḍ, (in Arabic).
- Sukkar, Shādī Mijallī. (2020). *Mushkilāt Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah klghh thānīyah, min Mawqi’ al-Dalīl ilā al-‘Arabīyah Dalīl Jāmi‘ li-ta‘līm al-‘Arabīyah fī al-‘ālam*, (in Arabic). <https://guidetoarabic.net>
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher’s guide to interference and other problems* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Zāyid, Fahd Khalīl. (2009). *al-akhtā’ al-shā’i’ah al-naḥwīyah wa-al-ṣarfīyah wāl’mā’iyh*. Dār al-Yāzūrī, (in Arabic).

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abdel Latif, M. M. (2009). *Cognitive factors in the development of EFL writing ability* [Ph.D. Dissertation]. University of Essex.
- Abdel-Malek, M. (2020). Empowering Arabic learners to make meaning: A genre-based approach. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* (JNCOLCTL). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102329>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Corder, S. P. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Oxford University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2003a). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003b). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor. University of Michigan Press. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.6719>
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Zughoul, M. R., & Taminian, L. (1984). The linguistic attitudes of Arab university students: Factorial structure and correlates. *The International Journal of the Sociology of Language*, 50, 155–174.