وزارة التعليـم العـالـي والبحـث العلمـي

جامعـة محمـد خيـذر - بسكـرة -

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسـم الأدب العربي

الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي ، دراسة وصفية تحليلية ، ثانوية الحاج ابن عدي – أم الطيور– – أنموذجًا –

مـذكـرة مقدَّمـة لنيـل شهـادة المـاجستيـر
في علـوم اللسـان العـربي

إعداد الطالبة : ساكـر مسعودة

إشراف الدكتـور صحراوي عزالدين

أعضـاء لجنـة المنـاقشـة

1- دفـه بلقـاسـم أستاذ محاضر بسكرة رئيسًـا

2- صحراوي عز الدين أستاذ محاضر سطيف مشرفًا ومقررًا

3- خـديش صالـح أستاذ محاضر خنشلة عضوًا مناقشًا

4- بومعـزة رابـح أستاذ محاضر بسكرة عضوًا مناقشًا

السنة الجامعية:(1427هـ - 1428 هـ)
(2007 م - 2008 م)

أ/ اللغة ظاهرة مكتسبة

توطئة:

لكل الكائنات الحية على وجه الأرض لغة تفاهم وتواصل مستعملة فيما بينها ، إلا أننا لابد من أن نكون حريصين في استعمال كلمة لغة ، لأن هناك لغة واحدة فقط في هذا العالم تختلف اختلافًا جذريًا عن جميع الوسائل الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات ، وأن فصيلة فقط في هذا العالم مفطورة على تعلم هذه اللغة ، وهي فصيلة الإنسان وحده الذي خصه الله بهذه القدرة المميزة .

ولقد تعددت التعاريف المعطاة للغة واختلفت باختلاف واضعيها ، فتعريف اللغة من الوجهة اللغوية هي : << جمع " لغى " و " لغات " و " لغون " ، فهي الكلام المصطلح عليه بين القوم ، وهي مشتقة من الفعل " لغا " ، " يلغو " ، " لغى بكذا " أي " تكلم بكذا " >> [1] .

أما من الناحية الاصطلاحية فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعريفات متعددة كذلك، اختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانًا تبعًا لتعدد المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمي إليها علماء اللغة .

فمن أشهر التعريفات المخصصة للغة في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم اللغوي الشهير" أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ) " الذي يقول فيه:<< أما حدها* فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم >> [2].

فهذا التعريف يتضمن ثلاث حقائق تتصل بماهية اللغة ووظيفتها وهي:

- الطبيعة الصوتية للغة: << أما حدها فأصوات... >> .

1- ابن منظور ، لسان العرب ، ج: 15 ، مادة " لغى " ، دار صادر ، بيروت . ص 250 .

* حد الشيء : تعريفه .

2- ابن جني ، الخصائص ، تح : محمد على النجار ، ج : 1، مطبعة الكتب (1982م) . ص 57 .

- الوظيفة الاجتماعية للغة حيث كونها أداة للتعبير والاتصال: << فهي أصوات يعبر بها... >> .
- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع : << يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ... >> .

في حين نجد تشومسكي قد حَدد مفهوم اللغة في أول كتاب له صدر سنة (1957م) على النحو التالي : << من الآن فصاعدًا نعتبر أن اللغة كناية عن مجموعة – متناهية أو غير متناهية – من الجمل ، كل جملة منها طولها محدودة ، ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر ، وكل اللغات الطبيعية ، في شكليها المكتوب والمحكي تتوافق مع هذا التعريف ، ذلك لأن كل لغة بالامكان تصورها كتتابع فونامات علمًا بأن عدد الجمل غير متناهٍ >> [1] .

فتشومسكي في هذا التعريف يرمي إلى أن اللغة تحتوي على عدد محدد من الأصوات ، تَخَّصص كل جملة بعدد محدد من العناصر الصوتية أو الحرفية بالرغم من أن عدد الجمل غير متناهٍ .

فتشومسكي هنا يركز على خصائص اللغة البنيانية التي بالامكان دراستها الدراسة العلمية الواضحة ، فهو لا يحلل اللغة من زاوية أنها وسيلة التواصل أو التعبير كما ذهب ابن جني ، بل من زاوية أنها مجموعة جمل كل جملة منها تحتوي على شكل فونيتيكي .

ومن التعريفات السابقة يتضح أن اللغة في حقيقتها أصوات لا غير ، يحكمها نظام داخل المجتمع اللغوي الواحد ، وهذه هي طبيعتها ، وليست اللغة هي الكلام ، بل إن الكلام هو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي، وبالتالي فاللغة عبارة عن المعايير التي يجب على المتكلم مراعاتها[2].

1- ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية التحويلية ، وقواعد اللغة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، د ط ، (1985م) بيروت . ص 09 .

2 - ينظر:محمود فهمي حجازي ،أسس علم اللغة العربية ،دار الثقافة للطباعة والنشر ، دط،(1979م)القاهرة. ص 26.

ومن خلال ما تقدم من تعاريف للغة ، فحتمًا يتبادر إلى أذهاننا سؤال معقد نوعًا ما ، وهو : كيف تتكون وتتطور اللغة لدى الإنسان ؟ .

اللغــة ظاهـرة مكتسبـة

الشيء المعروف أن عمليـة اكتسـاب اللغـة الأولـى تتميز بالسـرعة ، ذلك أننـا نجد الطفل ما إن يلتحـق بالمدرسة الابتدائية حتى يكـون يستعمـل اللغـة فـي غايـة الطلاقـة ، وقد أدى هذا إلى الاعتقاد بأن الإنسان يُخلق مستعدًا بيولوجيًا للكلام ، إلا إذا حال بينـه وبين ذلك عاهة من العاهات ، إلا أن هذا الاستعداد غير كـاف وحده ، لمـاذا ؟ لأن الطفل الآخذ فـي النمو يحتاج إلى التفاعل مع الآخرين من مستخدمي اللغة ، وهذا لكي يُوجِـه مَلَكـة اللغـة نحـو لغـة بعينهـا مثـل العربيـة أو الفرنسـية ...إلـخ فمـثلاً الطفـل الـذي لا يسـمع أو لا يُسـمح لـه باستعمال اللغة لن يتعلم أي لغة ، ذلك لأن اللغة التي يتعلمها لا تُوّرث بل تُكتسب ، ومن هنا نقـول بأنـه لكـي يتحـدث الطفـل لغـة مـا ، فإنـه يلـزم أن يكـون قـادرًا علـى سـماع تلـك اللغـة المستعملة ، إلا أن سماع أصـوات اللغـة وحدها لا يكفـي كذلك ، لأنـه وكمـا ذهـب " جـورج يول " في كتابه (معرفـة اللغـة) : (أن الآبـاء فـي حالــة الصـم الـذين يُتيحــون لأبنائهــم ذي السمـع الطبيعي فرصــة مشاهدة التلفاز والسماع لبرامج الإذاعـة لـن يكتسبوا أي قدرة علـى التحـدث باللغـة أو فهمهـا ، فالشــيء الـذي يتعلمــونه بإتقـان حتـى الثالثـة مـن عمــرهم ، هـو استعمال اللغة الإشارية فقط ، التي يتعاملون بها مع آبائهم) [1]

وعملية اكتساب اللغة عند الطفل نعني بها المراحل المختلفة التي يمر بهـا الطفل ، منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم فـي لغـة المجتمـع ، ونجـد أن معظـم العلمـاء قسموها إلى ثلاث مراحل وهـي :

1. مرحلة الصيـاح (vovolising time) .
2. مرحلة البـأبـأة (babbling time) .
3. مرحلة الكــلام (talking time) .

1- جورج يول ، معرفة اللغة ، تر: محمود فراج عبد الحافظ ، دار الوفـاء لدنيـا الطباعـة والنشر، ط:2 (2000م) الإسكندريـة . ص181 .

وفي المقابل قسموا مرحلة الكلام إلى مرحلتين :

أ- فترة اللغة الصغيرة (little language) ، أي اللغة الخاصة بالطفل حين يتفرد باستعمالات لغوية خاصة به .

ب- فترة اللغة المشتركة (common language) وهي الفترة التي يَبدأ فيها الطفل بالخضوع للغة الجماعة التي ينتمي إليها .

1/ مرحلة الصياح : (مرحلة ما قبل اللغة) : الصياح عبارة عن ردود فعل عكسية ليس لها أيُّ مغزى وجداني أو ذهني ، ناتج عن مرور الهواء على الأوتار الصوتية ، فالأطفال عقب ولادتهم (يصيحون بأصوات مثل { ى } أو { آ } ، وقد تنتهي هذه الصيحات بمقاطع مثل { بخ } أو { نغ }) [1] .

فالصياح ليس كلامًا وليس الأصل فيه أن الطفل يريد أن يَنْقُلَ شيئًا ما إلى غيره ، وإنما هو لغة عفوية أو جدها الطفل بمعزل عن كل فهم أو تقليد للغة الآخرين ، إلا أن الكبار يقرؤون شيئًا ما في هذا الصياح فيهرعون إلى الطفل عند سماعهم صياحه لإزالة ما به من ضيق ، إلى أن يلاحظ الطفل هذا ، فيصبح يستعمله استعمالاً إراديًا كلما أراد شيئًا ، وبهذا تتحول الصياح إلى عمل إرادي بعد أن كان في أول أمره عملاً انعكاسيًا[2]

2/ مرحلة البأبأة : وتدخل ضمن المرحلة ما قبل اللغوية ، والأصوات التي يصدرها الطفل في هذه المرحلة تختلف عن تلك التي يصدرها في مرحلة الصياح ، ذلك أن (الأصوات الجديدة تكون أكثر ملاءمة لأغراض الكلام ، إلا أن الطفل لا ينطق بها قاصدًا أو مقلدًا للأصوات التي يسمعها ، وإنما هي عبارة عن نشاط عضلي خالص مثل تحريك اليدين والرجلين) [3] .

1- ديد بيه بورو ، إضطرابات اللغة، تر : انطوان الهاشم ، منشورات عويدات للنشر والطباعة ، دط ، (2000م) لبنان. ص 21 .

2- ينظر: محمود السعران ، اللغة والمجتمع ،دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، د ط ، (1999م) القاهرة . ص 38 .

3- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع ، دط ، (2002م) الإسكندرية . ص 127 .

والملاحظ أن " الميم " و " الباء " أول ما يتهيأ من أفواه الأطفال ، وكذلك كثيرًا ما يكرر الطفل كلمة " ماما ، بابا " ، وربما يرجع هذا إلى أن أول الأعضاء التي تُمرن عند الطفل هي الشفاه نتيجة شرب الحليب ، ولهذا كانت أول الأصوات التي ينطق بها الطفل هي الحروف الشفوية مثل " الميم " و " الباء " .

وعندما ما تقوى حاسة السمع عند الطفل يجد متعة في سماع الأصوات التي يخرجها من نفسه ، ذلك أن الطفل عندما يلفظ صوتًا ما يحدث لديه هذا الصوت إحساسًا سمعيًا يرتاح إليه ويتلذذ بوقعه ، فيكرر الصوت ليتكرر إحساسه هذا ، وقد أُطلق على هذه العملية بـ : " تقليد الطفل لنفسه "أو" التفاعل الدائري عند الطفل " ، وبعدها ينتقل الطفل من التقليد الذاتي الذي يقلد فيه نفسه إلى التقليد الموضوعي الذي يقلد فيه غيره ، ويحدث هذا عندما يأخذ الطفل في سماع أصوات مشابهة لما ينطقه يَنْطُقُها مَنْ حَوْلَهُ ، وهنا يدرك الطفل المشابهة بين ما يصدره هو وما يَصْدُرُ من حوله ، فيأخذ في تكرار ذلك مستمتعًا به [1] ، ومن جراء هذا يكون الطفل قد تمكن من نطق عدد كبير من الفونيمات .

3/ مرحلة الكلام : وتسمى مرحلة استعمال اللغة ، وتنقسم إلى قسمين :

أ- فترة اللغة الصغيرة : والمقصود بها أن الطفل في هذه الفترة تكون له لغة خاصة بعيدة عن اللغة التي يتعرض لها أو يسمعها ، فكثيرًا مما ينطق به الطفل في هذه المرحلة يكون غير مفهوم ، إلا في نطاق بيئته الصغيرة من أفراد أسرته وأهله المقربين منهم [2] ، فقد نسمع مثلاً طفلاً يسمي " الملعقة " (مَعو) وآخر يطلق على " الحليب " (بُوفا) ، ولكن شيئًا فشيئًا ومع نمو الطفل عصبيًا وتحكمه في سمعه يبدأ في التخلص من لغته الصغيرة ، ويقترب من النظام اللغوي للغته الأم التي يتعامل بها سائر من حوله .

1- ينظر: مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، دار مصر للطباعة والنشر ، ط: 04 (1975م) . ص 25 .

2-ينظر: نادية رمضان ، قضايا في الدرس اللغوي ، مؤسسة شباب الجامعة ، دط ، (2002م) الإسكندرية . ص 42 .

ب- فترة اللغة المشتركة: وهنا يصبح كلام الطفل أكثر انتظامًا (وقد حددها عبد الواحد وافي من نهاية السنة الأولى أو بداية السنة الثانية إلى غاية السنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة) [1]، وهذا يستغرق وقتًا طويلاً:

ففي بداية هذه المرحلة يكون الطفل يحرف الكثير من الكلمات العادية ، في محاولته الدائبة للوصول إلى النظام الصوتي الصحيح (إلا أنه تواجهه بعض الصعوبات في نطق بعض الأصوات ، خاصة عندما تكون جزءً من مجموعة صوتية ، أو مجموعات صوتية ، بينما يكون قادرًا على نطقها مفردة) [2] فنجده مثلاً ينطق فونيم / ك / مفردًا بينما عندما يتواجد هذا الفونيم في كلمة يحولها / ت / فينطق :

ـ تتاب ←بدل / كتاب / ، وينطق :

ـ ستينة ←بدل / سكينة / .

وقد ينطق / ش / / س / فيقول : سَعَرَ ←بدل / شَعَرَ / .

فالشيء الذي نُلاحظه هنا أن الطفل في بداية اكتسابه للغته الأم يشبه البالغ في عملية اكتسابه للغة أجنبية ، وخاصة غير العربي الذي يتعلم اللغة العربية ، وذلك عند نطقه لبعض الكلمات في اللغة العربية التي تحتوي على بعض الفونيمات غير الموجودة في لغته .

وقد ينال هذا التغيير معظم حروف الكلمة ، فلا يكاد يُبقي فيها على شيء من أصواتها الأصلية ، مثل نطقه ل (شوكولاطة) بـ (ساساته) ، وكثيرًا ما ينطق الأطفال في هذه الفترة جزءًا واحدًا من الكلمة وغالبًا ما يكون المقطع الأخير منها ، ويسميها علماء اللغة بـ " الاختصار ، Multilation " [3] ، فقد ينطق :

1- عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع (2003م) . ص 169 .

2- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية . ص 132 .

3- ينظر: عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل . ص 171 .

ـ ديل ←بدل / منديل / ، أوينطق :

ـ تاب ←بدل / كتاب / .

ويمر الطفل في هذه المرحلة بعملية (الجملة ذات الكلمة الواحدة) ، فقد نلاحظ مثلاً الطفل ينطق كلمة (ماما) ويقصد بها (ماما أعطيني الحليب) أو (ماما انظري

...) وهي مفردات تقوم مقام الجملة، وهذا ما يُعَدُّ (نوعًا من ضيق القاموس والثروة اللفظية الذي يكون عدده قليلاً محدودًا، ويُحَّملها الطفل العديد من المعاني) [1].

كذلك الطفل في هذه المرحلة نجده يقيس ما لم يسمع على ما يسمع ، وهذا القياس خاص ، فهو جزء من قدرته اللغوية ،ويُسمى بالقياس الخاطئ (False Analagy) (ويظهر هذا القياس عندما يحاول الطفل اكتساب النظام المر فولوجي للغته "Morphological System " ، وهنا يقع في بعض الأخطاء) [2] فمثلا نجده يعمم تاء التأنيث في كل مؤنث فيقول : (أخضره بدل (أحضر)

أحمره ←بدل (أحمر) ...) . كذلك نجده يعمم مورفيم الجمع (ين) ، فيقول (أسدين بدل (أسد)←/ ولدين بدل (ولد)←كلبين بدل (كلب)←.

كذلك في هذه المرحلة يصبح باستطاعة الطفل النطق بكلمة (ليلى) و(سرير) ولكنه غير مستعد أن يضم الصيغ جنبًا إلى جنبٍ لينتج عبارة.

ومن هنا ومن خلال المعلومات المُقَدَّمَة سابقًا يتبادر إلى ذهني التساؤل عن كيفية اكتساب الطفل للقدرة النحوية في تكوين التركيب الجملي الكامل ؟.

معظم العلماء يذهبون إلى أن نمو قواعد اللغة عند الطفل تبدأ من العام الثاني له وهذا النمو يكون بفضل عملية المحاكاة والتقليد.

ـ فما معنى التقليد ؟

2- جورج يول ، معرفة اللغة . ص 186 .

3- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية . ص 133 .

إن التقليد يلعب دورًا بالغ الأهمية في اكتساب اللغة الأولى، إلا أن نجاحه يتوقف على عدة عوامل منها: صحة النموذج الذي يقلده الطفل، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج[1].

فالطفل يقلد ويحاكي ما نتكلم ، فإذا أخطأ لا يجد مِنْ حوله مَنْ يشرح له القاعدة ، وإنما يكرر الصواب أمامه ، وهكذا وعن طريق هذه الطريقة وحدها (الخطأ والتصحيح) يُلم الطفل بتراكيب اللغة ومعانيها ، ويهضم كل ذلك ثم يقيس عليه ، وبهذا يكتمل

نضج لغة الخطاب لديه دون أن يَعْلَمَ شيئًا عن قواعدها وقوانينها وضوابطها ، وهذا هو المنهج الفطري في تعلم اللغة[2].

فالأطفال أثناء استماعهم للغة وتواصلهم مع الكبار أو الأطفال ، يقومون بتحليل البنى اللغوية وتشكيل فرضيات حول مختلف جوانب اللغة ، فالطفل عندما يجد البنى اللغوية التي يستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها ، يقوم بتعديلها على ضوء ذلك ، أي أن الأطفال دائمًا يفحصون هذه الفرضيات بمقارنتها باللغة المحيطة بهم ، فيتركون بعضها ويعدلون في بعضها الآخر ، وفي حال ترك فرضية ما يشكلون أخرى بديلاً عنها ، وتستمر هذه العملية بضع سنوات حتى ينجح الطفل في بناء فرضيات تُؤكد صحتها البنى اللغوية التي يتعامل بها[3] .

وأكبر دليل على هذا " الأخطاء اللغوية " التي يرتكبها الأطفال ، فهذه الأخطاء ليست في حقيقتها أخطاء بل محاولات من الطفل لاستخدام البُنى اللغوية التي تعلمها ، وتطبيقها على اكتساب المزيد من جوانب اللغة ، فالطفل الذي يجمع (مكتبة)

1- ينظر: محمود فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، دط ، (2002م) الإسكندرية. ص36 .

2- ينظر: رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخانجي للنشر ، ط: 03 (1415 هـ - 1995 م) القاهرة . ص 168 .

3- ينظر: " نايف حزما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 73 .

على (مكاتب) ، إنما يقوم بذلك لأنه يكون قد تعلم أن جمع كلمة (مزرعة) هي (مزارع) وليس (مزروعات) ، وهذا ما يُطلق عليه اسم (الأخطاء المنطقية ، وهي ليست دليلاً على أن الطفل قد ارتكب خطأ ، بل إنها دليل على أنه يتعلم اللغة ، وأن آليته اللغوية تعمل) [1] .

وقد يَسْتَمِعُ الطفل إلى جمل مثل (علي أعطى كتابًا لليلى) ، (علي أعطى ليلى كتابًا) ، فيفترض أن الأفعال التي يتبعها اسمان أحدهما مسبوق بحرف جر يمكن أن تقبل

أن يتبعها اسمان لا يسبق أيٌّ منهما حرف جر ، وبناءً على هذا يقول الجملة الخاطئة (ماما صنعت ليلى خبرًا) ، وهنا يتبين له أن الفرضية خاطئة ، ولابد عليه أن يتركها ويضع فرضية جديدة بديلة عنها ، وبالتالي فهذه الأخطاء التي يقع فيها الطفل تمثل (المرحلة الانتقالية في عملية اكتساب اللغة ، والتي تعبر عن تطبيق الطفل لفرضيات غير صحيحة من جهة نظر لغة الكبار) [2] ، ونستطيع القول هنا أنه – الطفل – يقوم بتعميم مفرط لقواعد استنبطها ولكن دون أن يضع لها القيود والضوابط .

وبالتالي نقول بأن الطفل عند اكتسابه للغة الأم لا يحتاج إلى تعلم مقصود ومبرمج ، ولا إلى حفظ مفردات وجمل اللغة وتخزينها في قاموسه الذهني ، ثم استعادتها عند الحاجة ، هذا لأن الطفل لا يمكنه الاستماع إلى جميع الجمل في لغته ، ومع هذا فهو يفهم جملاً يقولها الكبار لم يَسْتَمِع إليها مسبقًا .

ومن خلال ما تقدم نقول بأن الطفل يتوصل بمفرده إلى قواعد وضوابط تسمح له باستخدام اللغة بشكل مبدع وخلاق، ودون أن يعلمه إياها أحد، ولو حاول أحدهم تلقينها إياه لما فهمها.

1- " نايف حزما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 74 .

2- " شحدة فارع وآخرون " ، مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل للطباعة والنشر ، ط:01 (2000م) عمان . ص 234 .

وعليه فعملية التقليد و ارتكاب الأخطاء هما الوسيلتان اللتان بهما يكتسب الطفل كل جوانب اللغة.

ب/ دور المدرسة في الاكتساب اللغوي الجيد

إن التعلُّم أساس تطور أو تخلف المجتمعات ، وبمعيار نشاط الأساتذة وطلبة الدراسات العليا يتحدد مستوى انتشار وترقية العلوم فيها ، ولعل هذا ما ذهب إليه الأستاذ "رابح تركي" حينما قال : (إن التعليم لا يقتصر على نشر العلم فقط ، ولكنه يهدف أيضاً إلى ترقيته والنهوض به ، وتقوم هذه الترقية والنهوض به على البحوث و الدراسات العلمية التي يقوم بها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا في مختلف المجالات بنية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة و الحضارة الإنسانية بصفة عامة) [1] .

و المتعارف عليه لدينا أن مكان التعلُّم هو المدرسة ، فما المدرسة ؟ .

المدرسة : هي ذلك المجتمع الصغير الذي يضم المتعلِّم و المعلِّم وقيادات التعليم ، تدخل في كيان المجتمع الكبير ، ولها طبيعتها الخاصة و معطياتها المتميزة ، فيها يكتسب المتعلِّم ما يكتسب من مهارات اللغة ، إضافة إلى مجموعة من المعارف العلمية و العادات الاجتماعية ،ذلك أن المدرسة (صورة مصغرة مكثفة للحياة الاجتماعية ، يكتسب المتعلم من خلال معايشته لها المعارف و الخبرات و العادات السلوكية)[2] .

وتَحْمِلُ المدرسة على عاتقها مسؤولية إعداد المتعلِّم ليتمكن من لغته ، حيث تمده بمهارات القراءة الصحيحة جهرية كانت أم صامتة ، و بمهارات الكتابة المتمثلة في تمكين المتعلِّم من التعبير السليم الدقيق الواضح مع صحة في رسم الكلمات ، وجودة الخط المكتوب ، و لا ننسى مهارات التحدث التي تجعل منه متكلمًا طلقًا قادراً على التعبير مع سلامة في النطق ، وكذا استقبال ما يفيده مع الوعي و الفهم و الدقة ، ذلك أن الاستماع أصبح من أهم نوافذ اكتساب المعرفة وخاصة بعد الانتشار

1- رابح تركي " وظائف التعلم في المرحلتين الثانوية و الجامعية " : مجلة الثقافة ، ع / 63 . وزارة الأعلام و الثقافة مايو (1981 م) الجزائر . ص 42 .

2– خالد محمد الزواوي ، اللغة العربية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع ،د ط ، (2002 م) الإسكندرية . ص 75 .

الواسع لوسائل الإعلام .

وقد حُدد للمدرسة منهجًا تحدده فكرة الاختيار،اختيار ما ينبغي تقديمه للمتعلمين في صورة محتويات ، هذه المحتويات تضمها الوثيقة الشهيرة المسماة بالكتاب المدرسي .

فالكتاب المدرسي هو حلقة التواصل بين ماضي الإنسان و حاضره، أملاً في أن يفيد المتعلمين فهم الماضي ومعرفة الحاضر و التسلح بالمعرفة في مواجهة المستقبل، لكن هذا الكتاب قد تعيقه بعض الأزمات منها [1]:

- أنه من اختيار أشخاص معينين، ولا يعتد فيه بمطالب المتعلمين.
- يفترض أن ما فيه صالح و بالتالي يعطل عملية تطور المعرفة.

فعملية تعليم العربية مثلاً خصصت لها كتبًا مدرسية متعددة، منها كتاب القواعد وكتاب القراءة وكتاب المطالعة...إلخ ، وهذه الكتب تُقدِم معلومات عن اللغة ، إلا أننا ومن خلال ملاحظة واقعنا اللغوي ، وجدنا أن هذه المعلومات لا تُعِلم المتعلمين اللغة بالمستوى الذي نرجوه . ومن هذا الإشكال ظهر سؤال جدير بالبحث ألا وهو: هل اللغة معرفة أم مهارة ؟ .

المعرفة: وهي عبارة عن مجموعة من المعلومات المترسبة في العقل، مثل معرفة قواعد اللغة العربية معرفة نظرية.

المهارة : وهي عبارة عن (عمليات تشغيل) تعمل على تحليل المعلومات الموجودة بصرية كانت أو غير بصرية * أو كليهما معًا ، بحيث يُنظر إلى هذه المهارات من حيث السرعة في التشغيل والفهم ، وهنا تظهر صعوبة التعلُّم التي مردها المتعلِّم

1- حسن عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها . ص 48 .

* المعلومات البصرية تتمثل في كل ما تقع عليه العين من البيئة الخارجية ، كالنصوص المكتوبة شلاً . إلا أن هذا النوع لا يؤدي مباشرة إلى التعليم ، و أكبر دليل على هذا كثير من الصغار يرون الكتب و المجلات لكنهم لا يفهمون محتواها، و هذا ما يؤكد أن الفهم ليس مجرد تعرف على الرموز وحدها بصريًا ، وهذا ما يحيلنا إلى نوع آخر من المعلومات وهي المعلومات غير البصرية والتي لا مكان لها عبر الدماغ البشري.

نفسه أو المادة المتعلَّمة، أو الموقف الذي يُدار فيه التعلُّم،أو فيها جميعا [1] .

فمثلا المهارة اللغوية تعني براعة المتعلِّم وتمكُّنه من أداء التحصيل اللغوي المتنوع الذي تحصل عليه جراء عمليات التعليم و التعلُّم، وهناك خصائص خمس للمهارة وهي[2]:

ـ **الخاصية الأولى** : وتعني القدرة على أداء عمل (Action) معين ، هذا العمل غالبًا ما يتكون من مجموعة من العمليات الفرعية ، بحيث يتم بشكل متسلسل و متناسق مثل مهارة (التصويب مع القفز لتسجيل هدف في كرة السلة) تتضمن جملة من العمليات الفرعية وهي (مسك الكرة ← والوثب إلى أعلى ← ودفع الكرة نحو الهدف والهبوط ← عقب الوثب).

ـ **الخاصية الثانية** : أن المهارة تنطوي على مزيج من السلوكات أو الاستجابات ، وهذه السلوكات تكون عقلية اجتماعية وحركية (جسمانية)...إلخ ، غير أنه في كل مهارة يغلب سلوك معين من هذه السلوكات ، فمثلاً مهارة (إلقاء خطبة دينية) تتضمن كل هذه السلوكات (العقلية ، الاجتماعية ، الحركية) إلا أننا نجد السلوك العقلي يغلب على السلوكات الباقية .

ـ **الخاصية الثالثة** : الأداء المهاري يتأسس على معرفة الفرد لهذه المعرفة ، التي تُستخدم في أداء عمل معين ، فمهارة الطباعة مثلاً (التي تغلب عليها المهارة الحركية) تتطلب معرفة الفرد بحروف اللغة ، وموقع كل منها على لوحة المفاتيح ...إلخ ، غير أن المعرفة وحدها لا تكفي إتقان الفرد أداء المهارة ، إذ يلزمه هنا الممارسة والتدريب حتى يتمكن من إيجاد الضرب عليها.

1- ينظر : حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها . ص 55 .

2- حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس ،عالم الكتب ، ط:1 (1461هـ - 2001م) القاهرة . ص 4 .

ـ **الخاصية الرابعة** : أن الأداء المهاري يُنمَّى لدى الفرد ويُحسنُ من خلال عملية الممارسة (practice) أو التدريب (training) الذي يُقْصَدُ به تكرار واع وهادف ، مصحوب بالتعزيز لا تكرار عشوائي للأداء فقط .

ـ **الخاصية الخامسة** : أن الأداء المهاري يُقَيِّمُ بمعياري (الدقة في القيام- و السرعة في الإنجاز) فمثلاَ المتعلم لا يتقن مهارة استخدام الميزان الحساس إلا إذا تمكن من وزن وتقدير عدة كتل صغيرة بدقة (دون خطأ) ،وفي أقل زمن ممكن [1] .

ومن هنا نقول بأن اللغة مهارة لا معرفة ، وإن كان فيها من المعرفة مثل : قواعد النحو والصرف والبلاغة ، فلا قيمة لهذه القواعد من دون أن تكون نظاما فاعلا ، و قواعد تحكم القول والكتابة ، و تُقيم الفهم وتساعد على الإفهام ، فمن دون المهارات لا يمكننا التحدث و الكتابة على الوجهة الصحيحة ، فمثلاَ المتعلِّم يتعلَّم النحو

لسنوات طويلة ، ولكن عندما يتحدث يلحن ، وهذا أكبر دليل على أن المتعلّم يكتسب طوال سنواته التعليمية المعارف النحوية فقط ، دون اكتسابه لمهارة تطبيق هذه المعارف النحوية ، وهذا راجع إلى (ضعف الأساليب المتبعة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية ، فبالتمكن من المهارات يصبح بوسع المتعلّم الكشف عن المعرفة وكذا فهمها و إفهام الآخرين إياها) [2] ، ومن هنا نقول إنه يستوجب التركّيز في التعليم على مهارات اللغة ، وهذا عكس ما نلاحظه في الدرس اللغوي ، إذ يركز على المحتوى دون عمليات الفهم ، فامتحاناتنا دائمة الارتباط بفكرة "رد لي بضاعتي " دون إعطاء المتعلّم فرصة التعامل مع هذا المحتوى وإبراز مهارة تفكيكه له .

وعملية التعليم عبارة عن (نشاط مهني يستهدف مساعدة المتعلمين على التعلُّم ، وهذا النشاط قابل للتحليل و الملاحظة و الحكم على جودته ومن ثم تحسينه) [3]

1- حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس. ص 6 .

2- سهر روحي الفيصل ، المشكلة اللغوية العربية ، جروس بورس ، د ط ، (1992 م) لبنان . ص 56 .

3- جابر عبد الحميد جابر ، استراتيجيات التدريس و التعلم ، دار الفكر العربي للطباعة و النشر ، ط :1(1999 م) القاهرة. ص 35.

معنى هذا أن مهنة التعليم تتطلب تنظيمَا وترتيبَا دقيقَا لبيئة الدرس، وتنسيقًا بين عناصره، وتعمل على الرُقي بالمستوى التعليمي للمتعلمين، وهذا الترتيب و التنظيم يتم إنجازه من خلال مراحل وهي:

1- **عملية التخطيط (planning process)** : وتعني (وضع خطة لتقديم الدرس ، أو خطة لتدريس المقرر ككل ، وهنا يحاول المعلِّم تحديد الأهداف الإجرائية أو العامة للدرس بدقة فائقة ، ويحرس على معالجتها بالتدريس وصولاً إلى الحكم العام – القاعدة – وبعدها يقوم بتعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ ، وترتيبها بطريقة تسلسلية تناسب عقول تلاميذه) [1] ، معنى هذا أن المعلِّم ومن خلال نظرته لمحتوى المقرر ، ومستوى متعلميه يقوم بوضع منهجية تعليمية معينة ، من خلالها يستطيع إيصال هذا المحتوى إلى عقول المتعلمين ، بشرط أن يستوعب المتعلمون هذا المحتوى ويعملون

به ، فمثلا يقوم بتقسيم مادة درسه (أو المحتوى التعليمي المقرر ككل) إلى مراحل ، حيث تكون بين هذه المراحل فرصة يستجمع فيها المتعلمون انتباههم ، ويجددون نشاطهم للمرحلة الثانية ، ذلك أن الاستمرار دفعة واحدة في عرض المادة يؤدي إلى الملل و السآمة لدى المتعلمين .

وعملية التخطيط تتطلب من المعلِّم الاتصاف بعدة مهارات : مهارة تحليل المحتوى و تنظيم تتابعه ، وكذلك مهارة تحليل سمات المتعلمين ، إضافة إلى تحديد الأهداف التدريسية والوسائل التعليمية .

2 – عملية التنفيذ (escecutian process) : وهذه العملية تقوم على أساس العملية الأولى – عملية التخطيط – بحيث يسعى المعلَّم هنا إلى تنفيذ وتطبيق ما خططه من قبل في الصف الدراسي ، ويحدث هذا بتفاعله و اتصاله مع متعلميه ، وقيامه بإجراءات تدريسية معينة منها :

1- خير الدين هني ، تقنيات التدريس ، ط : 1(1419ه-1998م). ص 175.

ـ توضيح الأهداف و تهيئة المتعلمين للدرس : ينبغي للمعلِّم أن يُوَضِح لمتعلميه الأهداف المرجوة من تقديم هذا الدرس ، ويكون ذلك بمراعاة مايلي :

ـ أن تكون هذه الأهداف : (واقعية ممكنة التحقيق ، وأن يتم صياغتها بلغة سهلة ومفهومة ، و إبراز القيمة الوظيفة لهذه الأهداف من خلال إيضاح أهميتها في حياتهم الفردية و المجتمعية) [1] فالقيام بهذه العملية تشد من انتباه المتعلمين ، و تثير دافعية التعلُّم لديهم ، وبالتالي المشاركة في الدرس ، ذلك أن المتعلمين يريدون معرفة أسباب عرض درس معين دون سواه ، وكذا معرفة ما هو متوقع ومنتظر منهم، ذلك أن توعية المتعلمين بما سوف يتعلمونه يساعدهم على الربط بين الدرس وحياتهم ، ويثير دافعيتهم وبالتالي يبذلون جهدًا كبيرًا ، وأن أفضل طريقة لربط معرفة المتعلِّم السابقة بالدرس المقدَّم يكون

بالمراجعة المختصرة التي تدفع المتعلّم لاسترجاع ما تعلمه ، أو بطرح سؤال ، أو حكاية قصة أو واقعة .

ـ عرض الموضوع : من أبرز سمات التعليم الناجح ، وسر نجاح الدرس هو عرض المعلومات بطريقة جد واضحة ، ذلك أن (السلوك التدريسي الذي له الأثر الكبير في تعلُم المتعلم يكمن في قدرة المعلم على عرض درسه بطريقة واضحة مبسطة) [2] ولهذا ينبغي للمعلِّم أن يَعْلَم بدقة ما الذي يسعى الوصول إليه من وراء عرض درسه ليسترشد به في خطته ، وكذا اختيار الطريقة التي تناسب قدرة استيعاب المتعلمين ، وأعمارهم ، وطبيعة مادة الدرس .

وهذه العملية كذلك تتطلب جملة من المهارات منها : مهارة تهيئة المتعلمين وتوفير الجو الملائم للدراسة ، ومهارة الشرح و العرض والأسئلة ، ومهارة استثارة دافعية التعلُّم لدى المتعلمين.

1- حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس. ص 343 .

2- عبد المنعم عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب للطباعة و النشر، دط ، دت ،القاهرة. ص 38.

3- عملية التقويم : (Evaluation process) : وهنا يقوم المعلِّم بالحكم على العملية التعليمية ، فيرى إن كانت قد تحققت الأهداف المرجوة أم لا ، من خلال طريقة خطة الدرس وتنفيذها ، وإعادة النظر فيها إذا تطلب الأمر هذا ويكون بالتأكد من تحقق الفهم لدى المتعلمين ، وتقديم التغذية الراجعة ، وغالبًا ما تتمثل هذه العملية في طرح المعلِّم لأسئلة على المتعلمين وبتقديم المتعلمين لإجابات يعتقدون أنها صحيحة ، هنا يستجيب المعلِّم لإجابات المتعلمين، وهذا جانب هام في العملية التعليمية ، ذلك أن الممارسة تكون قليلة القيمة بدون معرفة النتائج ، وأهم عمل يقوم به المعلمون تزويد المتعلمين بتغذية راجعة إذا تطلب الأمر هذا ، والتي بدونها لن يتمكن المتعلمون من تحسين أدائهم ، وإن أحسن الطرائق لتوفير تغذية راجعة مفيدة تكون مايلي [1] :

- أن تُوفر هذه التغذية بعد ممارسة المتعلمين لما طُلب منهم من تمارين بأسرع وقت ممكن ، ومن الأحسن أن تكون بعد الممارسة الفعلية مباشرة ، بحيث يَتَذكر المتعلمون أداءهم بوضوح ، فمثلاً المعلمون الذين يقدمون ملاحظات مكتوبة على المقالات الطلابية ، ينبغي أن يعيدوا هذه الأوراق المصححة بسرعة للمتعلمين ومناقشة الأخطاء المرتكبة لاستدراكها .

- أن تكون التغذية الراجعة محددة بقدر الإمكان ، وذلك في مثل أن يقول المعلِّم للمتعلِّم : (استخدامك لكلمة السجنجل فيه ادعاء ، والأفضل منها أن تستخدم كلمة مرآة) بدلاً من القول (إنك تستخدم في مقالك كلمات غريبة) .

- لابد أن تكون التغذية الراجعة موجهة مباشرة إلى الأنماط السلوكية لا لتفسير القصد والنية وراء السلوك ،وهنا فقط تكون التغذية عونًا للمتعلمين ،ومثال ذلك أن يقول المعلِّم للمتعلِّم:(أنا لا أستطيع قراءة خطك لأنك لا تترك مسافات بين الكلمات) بدلاً من القول:(أنت لا تعمل على تحسين خطك) وعملية التقويم أيضًا تعتمد على جملة من المهارات

1- جابر عبد الحميد جابر ، استراتيجيات التدريس و التعلم . ص 41.

منها : مهارة إعداد أسئلة التقويم، و مهارة تشخيص أخطاء المتعلم وعلاجها .

فمما سبق نقول بأن المدرسة في مجال تعليم اللغة للمتعلمين تسعى إلى إكسابهم مهاراتها – اللغة – وهذه المهارات تتمثل في (الاستماع – الحديث – القراءة – الكتابة) إلا أن هذه المهارات كل لا يتجزأ إذ لا يمكن الفصل بينهما أثناء العملية التعليمية ، و إلا أدى إلى عدم التواصل الجيد فتتعطل وظيفة اللغة ، وبالتالي الفهم والتعليم المستهدف ، واللغة بمهاراتها المختلفة وسائل و أدوات يتبادل بها الناس أفكارهم ، ذلك أن (اللغة ليست هدفاً في ذاتها ، وإنما وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعية الإنسانية) [1] فمن المحال أن يحيا الناس من دون وسيط يُيسِر عليهم حياتهم وتواصلهم بعضهم ببعض وكذا من المحال أن يوجد صف دراسي من دون أدوات التواصل (المهارات) فإذا أَخَذت المدرسة هذه المقومات بعين الاعتبار فإنها تكون قد أسهمت في إكساب المتعلِّم اللغة الصحيحة .

المهارات اللغوية :

أولاً : الاستماع : وهو أسبق أنواع المهارات ، ذلك أن الإنسان في تطور لغته يبدأ مستمعًا قبل أي وسيلة اتصاليه أخرى ، لأنه يعيش في عالم الحديث المسموع شهورا عديدة قبل أن يتمكن من الاشتراك فيه .

والاستماع عملية عضوية تهدف إلى اكتساب المعرفة ، بحيث تُستقبل أصوات الناس في المجتمع وفي كل حالات التواصل المقصودة وغيرها ، فتُشتق المعاني من هذه الأصوات المسموعة وفق ما لدى الفرد من معارف سابقة ، والسياقات التي يُجري فيها التحدث ، ذلك أن غاية الاستماع مقّيّدة باستيعاب المسموع لا التوقف عند مجرد السماع (السماع هو أساس المهارات الأخرى في التعلم و التعليم معًا ، فبه تدور قاعات الدروس في كل مراحل تعليمية ، وأن قسطًا كبيرًا من وقت الإنسان ينفق في

1- محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، د ط (1998م) القاهرة . ص 12.

الاستماع) [1] ، لكن الملاحظ أن الاستماع في العملية التعليمية عندنا يقوم على أساس خاطئ ، مفاده الاكتفاء بما يقوله المعلمون من شروح في الحصص ، وبسكوت المتعلمين في مقابل فهم ما يَشْرح المعلِّم ، فهذا النوع من الاستماع صحيح في شكله لا مضمونه . إذًا فتدريس الاستماع أمر مهمل تمامًا في التعليم عندنا، والاستماع المستهدف هو الذي يقوم على أمرين مهمين هما [2]:

- التمكن من مهارات عملية الاستماع الصحيح وشروطها .
- توظيف هذه المهارات في عملية التعليم والتعلُّم، وفي الحياة العامة .

و الاستماع نوعان، استماع لجلب المعلومات واستماع ناقد:

- مهارات الاستماع لجلب المعلومات : وتكون عن طريق[3] :

1– العناية بالمتحدِث في كل مستويات الحديث السهلة المتوسطة و المعقدة، فالسامع عليه أن يركز على مضمون حديث المتحدِث بغض النظر عن الطريقة

2- إتباع التعليمات المعطاة في سياق التحدُّث، هذه التعليمات تختلف وتتفاوت باختلاف مستويات نضج المستمعين، فقد تكون تعليمات ساذجة مثل: (أغلق الكتاب،

كرر من بعدي) أو معقدة مثل: (اذكروا محاسن موتاكم، أو لخصوا ما استمعتم إليه...) ويدل تنفيذها أو عدمه على اندماج أو انصراف المستمِع عن المتحدِث والمضمون .

3- توقع أفكار المتحدِث: ويتحقق بدوام تركيز المستمِع وانتباهه الشديد لما يَتحدث فيه المتحدِث ،بحيث يستطيع التنبؤ بما سيُقال في كلمات بعينها ،أو جمل بذاتها أو أفكار كبرى ،وهذا التنبؤ لن يكون إلا بالمعرفة السابقة المشتركة بين المستمِع والمتحدِث وكذا

1- صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية . ص 153

2- حسنى عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة وتدريسها . ص 123 .

3- حسن عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها . ص 133 .

الاهتمام بالموضوع المتَحدَث فيه من قبل المستمع، إضافة إلى التركيزالذهني مع المتحدِث

4- تلخيص كل المسموع شفهيا: وهنا ينعكس اتجاه التواصل، بحيث يُصبح المتحدِث مستمعًا والمستمِع متحدثا، وهنا يظهر مدى وعي المستمِع بالمضمون أو تشوهاته، ونوع الإضافة التي أضافها المستمِع أو التزامه الحرفي بالموضوع الذي استمع إليه .

ـ **مهارات الاستماع الناقد:** فكرة النقد هي ما ينبغي على المدرسة أن تتبناها في كل نشاط تعليمي، هذا النقد الذي يرتبط بالتفكير (التحليل) والتعلُّم (التمييز) و النقد الفعال يقوم على جملة من المهارات المتمثلة في[1]:

1- تحديد الخطة التي يقوم عليها تنظيم الحديث : ويقصد به مراقبة المتحدِث من خلال طريقة عرضه للموضوع ، ومن حيث أسلوب تحدثه وعملية انتقاله من غرض لغرض وكذا التركيز على السياق الذي يدور فيه الحديث ، وهذا كله من أجل الكشف عن الأفكار بنوعيها (الكلية و الجزائية) ذلك أن الحديث يكون عبارة عن أفكار رئيسية (Kernal ideas) متضمنة لمجموعة من الأفكار الجزئية أو التفريعات (leavs) .

2- تحديد الأمثلة التي تُوضَّح فيها الأفكار، وخاصة إذا كانت الأفكار مجردة، فإن المتحدِث سيحاول تقديم أمثلة محسوسة لتوضيحها وما ينبغي على المستمِع إلا أن يُحدد هذه الأفكار، ويحاول أن يعممها على أمثلة أخرى من الواقع لم يذكرها المتحدِث.

3- الربط بين المسموع والخبرات الشخصية للمستمِع : وهذا لتحقيق[2] :

- ✖ المداوم على الاستماع؛ فلا بد أن يكون المسموع مما يشغف المستمِع.
- ✖ خلع المعنى من المسموع؛ فلابد أن لا يكون الاستماع لمجرد التلهي.

وبالتالي لابد من تعويد المستمعين على التفكير فيما يعرفونه فعلاً، على ضوء ما يستمعون إليه، وهنا تُحدد الفوارق بين ما يستمعون إليه وما لديهم.

1- عزم الله بن عبد الله الغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية و التطبيق. ص 49 .

2- حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعلم اللغة العربية وتدريسها. ص 138 .

4- استخدام سياق الحديث في اكتشاف المعاني الجديدة: إن السياق الحاصل فيه الاستماع مثل: (الجو العام للتحدث، ونوع المادة المتكلم فيها، وطبيعة اللغة، والأمثلة المستخدمة فيها...) يساعد في الحصول على المعاني المستهدفة .

وهناك طرائق عدة لاختبار القدرة على فهم المسموع منها(1) :

1- الاختبار من متعدد : وهو أن يستمع المتعلِّم لحوار قد يكون بسيطا أو معقدًا ، ثم يُلقى عليه سؤالاً إجابته متضمنة في هذا الحوار، وذلك بتقديم إجابات اختيارية ، منها إجابة واحدة صحيحة والبقية خاطئة .

2- الإمــلاء : وهنا يستمع المتعلِّم للمادة اللغوية ويفهمها ، ثم يعيد كتابتها ، لأن الإملاء ما هو إلا اختيار لفهم المسموع فقط ، ولكن يُشترط هنا أن تكون المادة المسموعة مسجلة على شريط حتى لا تكون هناك سرعة أو سرعات مختلفة وبالتالي تباين أثناء الإلقاء .

ثانيًا : التحدث : نقصد بالتحدث أن يعبر المتحدِث عما يريد من رغبات وما يحس به من عواطف في عبارات لفظية ، وعادة ما يكون التحدث حوارا متبادلا لأنه لون من ألوان الكلام ، وطريقة من طرق استخدام اللغة وممارستها .

والاتصال الشفهي بين البشر يمثل قدرا لا يستهان به من عمليات الاتصال، تصل نسبته من (75 % إلى 90 %) من الاتصال الإجمالي و بمختلف وسائله، وهناك معلمون يميزون بين نوعين من التحدث (2):

ـ **التحدث الشفهي الوظيفي :** وهو الحديث المستعمل في مختلف المواقف الاجتماعية مثل : (تبادل الأفكار و التحايا و استعمال الهاتف...) وكونه وظيفيا لأنه يُستعمل في توصيل المعلومات والتعبير عن الآراء ، وهذا التواصل يتطلب وجود مرسِل و مستقبِل بينهما علاقة تتطلب الأخذ والعطاء (الصوتي والفكري ...) .

1- عزم الله بن عبد الله الغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية و التطبيق. ص 50 .

2- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط (2000م) ص 63 .

ـ **التحدث الشفهي الإبداعي** : الإبداع في الحديث لا يتوفر لدى المتعلِّم إلا إذا شعر بالحرية الكاملة في التعبير عن دخيلة نفسه و أفكاره دون تقُّيد ، ذلك أن هذا الإبداع في الحديث ينمو لدى المتعلمين من خلال تفاعلهم الحر مع الخبرات الموجودة خارج المدرسة ، و الخبرات المخططة داخلها .

ونقطة الاختلاف بين الحديث الشفهي الوظيفي ونظيره الإبداعي هو " الإحساس " ، الذي يكون متمركزًا في الحديث الإبداعي لا الوظيفي ، إذ إن (التحدث الإبداعي تعبيرًا عن الذات بالدرجة الأولى ، أما الوظيفي فهو مضبوط بقوانين لا يمكن تجاوزها إلى غيرها مما لم يتعارف عليه المتواصلون) [1] .

والتعبير الشفهي لا يتعلمه المتعلِّم عند دخوله المدرسة ، ذلك أن المتعلِّم قبل دخوله المدرسة يكون على اتصال بالمحيط الاجتماعي الصغير الذي يحيط به ؛ أي أن المدرسة ليست المسؤولة على تعليم الحديث الشفهي للمتعلِّم ، وإنما مهمتها تكمن في تنظيم المهارات وتعميقها وربطها ربطًا وثيقًا بمهارات التقاط المعاني لأن (الأطفال كلهم يسيرون على نفس المراحل في اكتساب اللغة ، بالرغم من. الاختلافات الكبيرة في حصيلتهم أو لغتهم الفطرية ، وهؤلاء الأطفال يقعون حتما في أخطاء) [2] ، والمدرسة لكي تكون مؤثرة في متعلميها وفي المجتمع الذي أولاها ثقته في تربية الناشئة ، لابد من أن تكون بمثابة (المعمل) و (العيادة) في تعليم الحديث للمتعلمين ، و تحسين تمكنهم منه .

لكن الشيء الملاحظ عندنا هو أن عملية تعليم مهارة التحدث في مدارسنا لا يُخصص لها إلا الوقت القصير ، بحيث تتمثل في التعبير الشفهي الذي يقوم به المتعلمون ، ذلك أن عملية تعليم التعبير الشفهي لا يتكفل بها معلمو اللغة العربية فقط ، بل

1- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ، تعليمها ، وتقويم تعلمها. ص 163 .

2- أنيس محمد أحمد قاسم ،مقدمة في سيكولوجية اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب ، د ط (2000 م) القاهرة. ص 6

كل معلمي المواد التعليمية الأخرى ،فما من مادة دراسية إلا وتَطلُّب تعليمها نوعًا من الحديث ، يكون معلمو تلك المواد على وعي بالمهارات التحدثية اللازمة لتلك المادة .

فعملية تعليم مهارة التحدث لا وقت مخصص لها، بل ولا محتوى محدد يمكن أن تصوغه المناهج التعليمية، فكل شيء يمكن تناوله حديثًا وحوارًا ونقاشًا.

واختبارات مهارة التحدث متعددة أبرزها [1] :

1- المقابلة الشخصية المُوجَّهة : هي عبارة عن محادثة تدور بين الممتحِن والممتحَن وتتضمن مجموعة من الإجراءات ، أعدت مسبقًا بهدف جعل الممتحَن يشارك في الحوار و التواصل اللغوي اللفظي ، وهذه المقابلة تمر بخمس مراحل :

* **المرحلة الأولى: مقدمة:** وفيها يُقَدِّم الممتحِن نفسه للممتحَن، ثم يناقشه في حياته وبلده وعمله وهويته واهتماماته.

* **المرحلة الثانية: محاورة مطولة:** وهنا يُطلب من الممتحِن التحدث بإسهاب عن موضوع أو موضوعين مألوفين عنده.

* **المرحلة الثالثة: استخلاص المعلومات:** هنا يقوم الممتحِن بإعطاء الممتحَن ورقة متضمنة لمعلومات معينة، ويَطْلُب منه أن يسأله بعض الأسئلة تتعلق بهذه المعلومات .

* **المرحلة الرابعة: الاتجاهات والتأملات:** يُسأل الممتحَن عن خططه المستقبلية، ومخطط دراسة تخصصه.

* **المرحلة الخامسة: الخاتمة:** ينهي الممتحِن المحادثة بتوجيه الشكر للممتحَن.

2- الوصف التسلسلي لمجموعة من الصور: وهنا يقوم الممتحِن بتقديم مجموعة من الصور المترابطة، والتي تدل على أحداث متعاقبة، وبعدها يَطْلُب من الممتحَن تأليف قصة حول هذه الصور، ويُشترط هنا من الممتحِن أن يعطي الممتحَن بعض الوقت للتفكير حول أحداث القصة.

1- عزم الله بن عبد الله ألغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية و التطبيق . ص 54 .

لكن الشيء الملاحظ من خلال هذين الاختبارين (المقابلة الشخصية الموجهة و الوصف التسلسلي لمجموعة من الصور) أن اختبار (الوصف التسلسلي لمجموعة من الصور) يقيس مهارة التحدث فقط ولاشي غير ذلك ، أما اختبار (المقابلة الشخصية الموجهة) فإنه يقيس قدرة الممتحَن على فهم المسموع و التحدث في آن واحد .

ثالثًا : القراءة : المعروف أن اللغة المنطوقة تسبق دائمًا اللغة المكتوبة ، وتكون أساسًا لها ، وما لم يدرك المتعلِّم معاني ما في الكتب من كلام مطبوع ، وما لم يكن متشوقًا إلى الكشف عما فيها من أفكار فلن يكون عنده الدافع لتعلُّم القراءة .

والقراءة في نظر الكثير من المفكرين والباحثين و المربين هي (القدرة على استيعاب المادة المكتوبة عن طريق عملية فك رموزها الكتابية، للوصول إلى المعنى المراد) [1].

بمعنى أنها عملية عقلية، تبدأ بعملية فك و تحليل الرموز، و صولاً إلى المعاني الكامنة

ويرى دانيار (denhiere) أن القراءة هي (نشاطات مبذولة من قبل فرد ، من أجل التعرف ، الفهم ، التخزين في الذاكرة ، ومُستقبلاً استعمال مجمل أو جزء من المعلومات التي يمكن استخراجها من نص ما ، وهذه الأخيرة تختلف باختلاف الصفات المعرفية للفرد ، ومعارفه السابقة ، وباختلاف خصائص و صعوبات النص المقروء) [2] .

من خلال هذا التعريف نستنتج أن القراءة تحصل ببذل بعض المجهودات العضوية و الذهنية ، والتي بها نكتسب معلومات مما نقرأه ، و بالتالي تخزينها في الذاكرة و استرجاعها وقت الحاجة ، وهذا الاكتساب يختلف باختلاف مستوى القُّـُراء .

1- عزم الله بن عبد الله ألغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق. ص 51 .

1- لعوامن حمودي ، " المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية ، دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية ، لعيينة من تلاميذ السنة الرابعة" ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، قسم علم النفس وعلم التربية و الارطفونيا ، سطيف ، ص 17 .

و القراءة يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر ليصل بها إلى المعاني الكامنة ، ولعل هذا ما ذهب إليه " روبير غاليسون " في تعريفه للقراءة بقوله (... عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون) [1].

فمما سبق نلاحظ أن القراءة عملية عقلية عضوية نفسية.

ـ **أنواع القراءة:** وقد اتخذت أشكالاً متعددة نذكر منها:

1- من حيث طريقة الأداء: وهي نوعان:

أ- القراءة الصامتة : عبارة عن (عملية فكرية لا دخل للصوت فيها ، تتم عن طريق العين الباصرة التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ حيث تُستوعب المعاني و الأفكار) [2] ، معنى هذا أن القراءة الصامتة تعتمد على أساسين فقط وهما (العين الباصرة والدماغ) ، بحيث تقوم العين الباصرة بالتقاط هذه الرموز و إرسالها إلى الدماغ ، و هذا الأخير يقوم بترجمة هذه الرموز إلى معاني على حسب العرف المتعارف عليه ، أي أن هذه العملية لا تتطلب وجود جهاز نطقي سليم للجهر بما هو مكتوب .

ب- القراءة الجهرية : وهي عبارة عن (مفتاح الطلاقة و الدقة في القراءة الصامتة) [3] معنى هذا أن القراءة الجهرية تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرُّف بصري للرموز الكتابية ، و إدراك عقلي لمدلولاتها ، إضافة إلى جهاز نطقي سليم به نجهر في قراءتنا لما هو مكتوب ، أي أن هناك دخلا للصوت في هذه العملية .

1- عبد الملك مرتاض " اللغة العربية" ، مجلة فصلية ، المجلس الأعلى للغة العربية . ع/ 4 (2001 م) . ص 208 .

2- إبراهيم عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، ط : 8 مصر. ص 61 . وينظر : نايف معروف ، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس ، ط : 1 (1985 م) لبنان ، ص 93 .

3- صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسهُ و تطبيقاته التربوية ص 69 .

2- من حيث الغرض العام للقارئ: وتتمثل في [1]

أ- **القراءة التحصيلية** : وتعنى الإلهام و الاستذكار ، أي أنها عملية تتطلب التريث في القراءة لفهم المسائل إجمالاً و تفصيلاً ، و حفظها و استرجاعها وقت الحاجة ، و لهذا اتسمت بالتكرار (تكرار عملية القراءة) .

ب- القراءة الاستمتاعية: وهي القراءة التي ليس الغرض منها الحصول على المعلومات وتخزينها و استرجاعها وقت الحاجة، و إنها الغرض منها المتع العقلية أو النفسية، كقراءة قصة أو رواية، أو كقراءة الشعر.

ج- القراءة السرية العاجلة : ونقصد بها (الاهتداء بسرعة لشيء معين ، ولا تتحقق هذه القراءة إلا باستعمال جميع الوسائل التي تُمكن التلاميذ من القراءة الصحيحة) [2] بمعنى أن هذه القراءة يسعى فيها صاحبها إلى الحصول على معلومات بسيطة غير معقدة ، لا تحتاج إلى تحليل ، أو تكرير عملية القراءة ، أو أنه يحاول التأكيد من شيء بحيث لا يستغرق الوقت الكبير في عملية القراءة ، إلا أن هذه العملية تحتاج إلى بعض الأسس أو الشروط منها سلامة العين ، و تركيز العقل و الدقة وعادة ما تختص هذه القراءة بالباحثين والمستعجلين ، كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء ، و العناوين ... .

د- القراءة النقدية : وتعني القدرة على التحليل والتعليل ، و إصدار الحكم على المقروء ، و يتطلب هذا الجانب القدرة على الانتفاع بالمادة المقروءة وهضمها ودراستها . والأنواع كثيرة تتعدد بتعدد المواد التي يقرأها الإنسان في هذا العصر الذي زاد فيه الإنتاج

العقلي زيادة كبيرة ، إلا أن الذي يهمنا هنا هو ذلك العمل الذهني الذي يعتمد أولاً على التحليل (الاستقراء) ليصل فيه إلى التركيب (الاستنتاج) .

1- حسين الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها . ص 172 .

2- ينظر : عبد الحميد فايد ، رائد التربية العامة و أصول التدريس ، دار الكتاب ، ط : 3 (1975 م) لبنان . ص 143 ، وينظر : ديريك رو ستري ، تعلم كيف تقرأ ، دار الكرمل ، ط : 1 (1986) عمان . ص 120 .

ولما كانت القراءة (نشاطا ملازما للإنسان عدُّت من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يُطل منها على الفكر الإنساني أيًا كان وعاؤه طولاً وعرضًا وعمقًا واتساعًا) [1] ذلك أنها تسهم في بناء شخصية القارئ عن طريق تثقيف عقله ، و اكتسابه المعرفة ، وأن تقدم المجتمعات يُحكم عليه بمدى إقبال أبنائه على القراءة ، حيث سُئل المفكر الفرنسي " فولتر " يومًا عمن سيقود الجنس البشري فأجاب : (الذين يعرفون كيف يقرؤون و يكتبون) [2] . وبالتالي يجب على القارئ أن يستفيد مما يقرأ ، ويضع في حسبانه أن الجهود المبذولة في القراءة ينبغي أن يقابلها مردود معين

ومادام الإنسان بحاجة إلى الانفتاح والإبداع وكسر العزلة بين ما هو ماضي وما هو حاضر ، فهو بحاجة ماسة إلى القراءة ، قراءة الناقد المستهدف ، والقراءة كعملية تعليمية مكتسبة لابد لنا من إتقانها ، وهذا يتطلب توفر مجموعة من المهارات و العوامل المساعدة على اكتسابها منها [3] :

1- **مهارات فيزيولوجية** : وتتمثل في معرفة الأدوات المستخدمة من قبل الكاتب لإبراز اهتماماته مثل (الحروف والكلمات وعملية الربط أو الفصل بين الجمل ، والترقيم والخط والألوان) * ، وكذا النطق بها النطق الصحيح ، بالإضافة إلى حركة العين أثناءها ، والجلسة الطبيعية بحيث يكون الكاتب بعيدًا عن المكتوب بمقدار ثلاثين سنتمترًا .

1- إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ، مكتبة النهضة المصرية ، ط : 4 (1999 م)

القاهرة .ص 429 .

2- الربيع بو فامة ، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، دار الطليعة للنشر والتوزيع ، د ط (2002 م) قسنطينة . ص 5 .

3- حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية . ص 161 .

*- لابد من أن تكون هذه الأدوات متعارفة ومتبادلة بين الكاتب والقارئ .

2- مهارات عقلية : وتعنى المعرفة المسبقة على الشيء المقروء ، من خلال الثروة المفرداتية ومعانيها ، وإدراك الفكرة العامة من المقروء والمعاني القريبة و البعيدة ، ثم التفاعل مع المقروء و الحكم عليه ونقده ، وهذا هو أساس الفهم

إضافة إلى بعض العوامل المساعدة منها [1] :

ـ بيئة المتعلِّم أو المكان الحاصل فيه فِعْلَ القراءة: يجب أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لإتقانها، كالابتعاد عن الضوضاء التي تشتت انتباه القارئ وتبعده عن التركيز.

ـ توفير الدافعية للمتعلِّم ، ذلك أن الإنسان (ليس ذهنًا فقط بل وجدانًا كذلك ، وله دافعية في الفهم عن المقروء وشدة الانتباه و الاهتمام تؤديان حتمًا إلى إيجابية فهمه) [2] فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة في التعلُّم والقدرة عليه ، وأُتيحت له الفرصة و قُدم له الإرشاد فيما يتعلم ،غير أن هذه القدرة و الفرصة و الإرشاد لا تجدي نفعًا في التعلُّم ما لم يكن لدى الإنسان ما يدفعه إليه . فما على المعلِّم - المعلِّم الجيد الكفء - إلا أن يسعى لإثارة هذه الدافعية ، وهذا يتم بقدرته على توصيل المقروء لمتعلمية ، و إفهامهم ما وراء المعنى ... .

ـ إضافة إلى الكتاب ومظاهر الجاذبية التي تتجلى في مضمونه، من حيث تسلسل أفكاره و وضوح أسلوبه، وكذا شكله و أوراقه وطباعته... .

ونستطيع أن نختبر المتعلمين إن كانوا حقًا يتقنون مهارة القراءة أم لا عن طريق [3]:

1- أن نقوم بتقديم نص لغوي ونتبعه بأسئلة متعددة قد تطول أو تقصر ، و يُطلب من المتعلِّم الإجابة عنها ، وهذه الأسئلة متنوعة ، قد تكون مباشرة أو غير مباشرة (إستنتاجية).

1- ينظر: معروف نايف ، كيف تلقي درسًا ، دار اليقظة العربية ، ط: 4 (1969 م) بيروت . ص88 .
2- " زهير أبو خليل ، نبيل أبو حاتم ". المرشد في كتابة الإنشاء لطلاب المرحلتين : الإعدادية و الثانوية ،مكتبة رحاب ، ط 2 (1996 م) . ص206
3- عزم الله بن عبد الله ألغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية و التطبيق . ص 52 .

2- اختبارات التتمات المنظمة : وهذا النوع من الاختبارات يقيس قدرة المتعلّم على معرفة و استنتاج المفردات اللغوية ، أو التراكيب النحوية التي تكون قد حُذفت من النص المقدَّم بطريقة منتظمة ، عن طريق قراءة وفهم كامل النص ، بحيث تُترك الجمل الأولى في النص كما هي مدخلاً للمتعلِّم ، ومن ثم تحذف كل خامس أو سابع كلمة في النص بطريقة منتظمة ، وعلى المتعلِّم التعرف على الكلمة المحذوفة و كتابتها في الفراغ المعطى .

رابعًا : الكتابة : إن عملية القراءة متلازمة مع الكتابة ، بحيث لا نستطيع إتقان واحدة دون الأخرى ، ذلك أن كل من يستطيع القراءة يستطيع الكتابة ، أما من لم يُجد القراءة فحتمًا لا يجيد الكتابة ، فاللغة المكتوبة تسير وفقًا للأنماط التي تجري عليها اللغة المنطوقة ، بمعنى أن الشخص يكتب وفقًا للطريقة التي ينطق ويتحدث بها .

والكتابة عبارة عن (الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وعقله وروحه وآراءه واتجاهاته وأحاسيسه ، ووجدانه ، وعواطفه ، و انفعالاته ليفيد بها غيره) [1] بمعنى أنها الوسيلة التي تترجم اللغة المنطوقة بما فيها الأفكار المجردة والآراء ، إلى مجموعة من الرموز و الإشارات المتعارف عليها بين القُراء و الكُتاب ، و بهذا تكون مفهومة واضحة لكل من يقرأها ، و لعل هذا ما أكده كل من " ماييه ، و أنطوان " بقولهما إن الكتابة (عنصر محافظة يعمل على تثبيت اللغة ، أو على أداء شكلها المثالي) [2] .

1- عبد الفتاح البجه ، تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط : 1 (2002) عمان . ص 263 .

2- " مايبه ، أنطوان" ، منهج البحث في اللغة ، تر : محمد مندور ، دار المعلم للملايين ، د ط (1946 م) بيروت ص 86 .

وعملية تعلم الكتابة لا تأتي دفعة واحدة و إنما تكون عبر مراحل ، لأنها (عملية نمائية لا تحدث فجأة)[1] بمعنى أنها تنمو وفق خطوات ، بحيث تكون الخطوة اللاحقة أكثر تعقدًا من سابقتها ، أي أنها تقوم بالاستناد إلى الخبرة السابقة ، فمثلاً عملية إدراك المتعلِّم لعلاقة الشكل المكتوب من (رموز و إشارات) بالمعنى المراد لا يتم من دون تفكير وخبرة سابقة ، وقدرة على فهمها وتفسيرها ، إضافة إلى إدراكه للعلاقات المكانية وتتابع الحروف ، فجميع هذه العمليات عقلية لا يكتسبها المتعلِّم إلا بالتدريج .

والملاحظ أنه تبعا لنوع البيئة التي جاء منها المتعلِّم ثراءً أو فقرًا أو اعتدالا يكون تصور المتعلمين للكتابة ، فمنهم من يلتحق بالمدرسة وهو عارف بأن الكتابة ما هي إلا كلامًا منقوشًا على سطور الصفحات ، و منهم من لا يعرف هذا ، و بالتالي فلا بد على المعلِّم أن يراعي هذا في متعلميه ، بحيث يبرهن لهم أنه بالإمكان تجسيد ما ننطقه كتابيًا ، وذلك بكتابة الحروف و الكلمات على السبورة ، و إعطائهم فرصة المحاولة والتقليد في هذا ، ومن الأحسن أن يشجع المعلُّم المتعلمين مشاركته في كل المناشط الكتابية سواء على السبورة أو في كراساتهم ، وهذا ليتأكدوا بأنفسهم أن الحروف و الكلمات المنطوقة يمكن تجسيدها و تمثيلها كتابيًا ، و باستمرار النضج و النمو في باقي مهارات الكتابة كالتمكن من التهجي وعلامات الترقيم و نظام الجمل المتداولة ، يبدأ المتعلِّم بالتدريج يستقل عن معلِّمه، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأنه لا ينبغي على المعلِّم أن يجبر متعلميه الاعتماد على أنفسهم في الكتابة ، لأنهم لن يكونوا كذلك إلا إذا أرادوا ذلك

فالمتعلِّم لكي يتمكن من مهارة الكتابة لابد له أولاً من تعلُّم كتابة الرموز المكتوبة (الحروف – الكلمات – الجمل بمختلف تراكيبها) حيث تساعدُه عند تمكنه من نظام ترتيبها على التعبير المتكافئ للغته المنطوقة، التي يحاول ترجمتها إلى كلمات و موضوعات تحريرية.

1- حسني عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية ، تعليمها و تقويم تعلمها . ص 186 .

وبالتالي فلتمكن من عملية الكتابة يلزمنا معرفة مقدمات تتمثل في علامات الترقيم وتنمية الثروة اللفظية ، وأركان الجمل المتداولة في اللغة والخط ، ولعل أسباب فشل و إخفاق المتعلمين في كتاباتهم بحيث يسودها الارتجال والأخطاء الإملائية والنحوية رغم الفرص اللازمة هو عدم أحاطتهم بهذه المقدمات [1] :

I. **علامات الترقيم:** نوع من الاصطلاح و الترميز المتفق عليه بين القُراء والكُتاب، يدخل ضمن دراسة اللغة غير اللفظية مثل: حركات الجسم وتعبيرات الوجه...إلخ و وظيفتها تتجلى في كونها تعمل على منع الخلط بين أجزاء الكلام المكتوب الذي ينقله الكتاب للقارئ ، فالقارئ عندما يرى تلك الرموز مدونة يشعر بحركة عقل الكاتب ، و يعيش معه تجربة الكتابة ويتصل به اتصالاً وثيقًا ، وبهذا تنتقل الرسالة والمعاني و المشاعر و الأفكار التي يسعى الكاتب إلى نقلها .

ولكل علامة معنًى في الكتابة وقيمة عند الكاتب، ودورًا في تسلسل الأفكاروهذه العلامات لها فائدتان أساسيتان [2] :

ـ تساعد على حسن تنظيم وتنسيق الموضوع ، حيث يُكتب الموضوع في فقرات ، كل فقرة تتضمن فكرة رئيسية ، وتكون كل فقرة مستقلة بذاتها تبدأ بترك مسافة في أولها وتنتهي بنقطة ، وتبدأ الفقرة الموالية من بداية السطر والنظام نفسه، وهكذا حتى انتهاء الموضوع .

ـ تساعد على توضح المكتوب وما فيه من أفكار وتُعطى صورة جذابة للمكتوب ، يأنس إليها القارئ ويستمتع بها نظرهُ ويرتوي عقله ، ولهذا يجب علينا الابتعاد عن فكرة تأجيل تعليم المتعلمين علامات الترقيم حتى يكتمل نضجهم ، باعتبار دقة التعامل بها ، فالطفل عندما يلتحق بالمدرسة يشترك في منا شط اللغة ، فيصبح المعلِّم يقرأ له ويتكلم إليه ، وهنا تتواجد الفرصة المناسبة لتعليم المتعلمين علامات الترقيم ، فالطفل

1- حسنى عبد البارئ عصر ، فنون اللغة العربية ، تعليمها ، وتقويم تعلمها . ص 191 .

2- أكرم جميل قنبس ، معجم الإملاء العربي ، دار وسام للطباعة و النشر ، ط :2 (1998 م) لبنان . ص 157.

لما يتابع المعلِّم وهو يقرأ في كتاب القراءة أو في أي شيء مكتوب أمامه ، يرى تلك العلامات منقوشة ؛ وهنا يأتي دور المعلِّم في لفت نظر المتعلمين إلى وجود هذه العلامات ، وأن يعكس وظيفتها لأسماعهم عن طريق قراءته ، وعندما يكبرون و يألفونها يناقشون معهم الأسباب التي من جرائها وضعت .

وعلامات الترقيم المستعملة و المتداولة كثيرة منها [1] :

ـ **الفاصلة:**(،)" الشوُلة ، عقفة العقرب " : وتكون بين الجمل التي تكوِّن كلامًا تامًا ، أو بعد لفظة المنادى مثل " يا رجال العلِم ، اتقوا الله " .

ـ **الفاصلة المنقوطة** : (؛) " الشولة المنقوطة " : و توضع بين جملتين أحداهما سببًا في حدوث الأخرى ، حيث يقف القارئ عندها وقفة أطول قليلاً من سكته الفاصلة .

ـ **النقطة** : (.) " الوقفة " : تكون في نهاية الجملة التامة المعنى ولا كلام بعدها ، وكذلك في ختام فقرة كاملة من موضوع طويل ، و في ختام الموضوع كله .

ـ **النقطتان** : (:) " علامة التوضيح و الحكاية " : و تكون بعد لفظة (قال :) وما تصرف منها ، و كذلك بين الشيء و أقسامه ، و توضع قبل الكلام الذي يُذكر لتوضيح ما سبقه مثل : (الصدَى : هو ارتداد الصوت ، بعد أن يصطدم بجبل أو جدار) .

ـ **علامة الحذف:**(. . .) : هي عدة نقاط أفقية أقلها ثلاث ، يضعها الكاتب مكان كلام قام بحذفه .

ـ **علامتا التنصيص:** (<<.....>>) : و يستعمله الكاتب عندما ينقل كلام غيره حرفيًا ، بلا زيادة أو نقصان .

ـ **القوسان:** (. . .) أو [. . .] : ويُكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام ، مثل الجمل الاعتراضية و التفسيرية . . . مما يقطع

1-ينظر: حسني عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية ، تعليمها وتقويم تعلمها . ص198 .

تعاقب الأركان الأساسية في الجملة الواحدة أو الجملتين .

ـ علامة الاستفهام : (؟) : وتوضع بعد صيغ التساؤل .

ـ علامة التعجب :(الانفعال أو التأثر (!)) : وتوضع بعد صيغ التعجب وما جرى مجراهما من الكلام الذي يُعبر عن الانفعالات النفسية ، مثل (ما أصدقك ! ...) وقد تجتمع علامة التعجب مع علامة الاستفهام إذا كان الاستفهام يحمل معنى الاستغراب و الاندهاش، مثل: (كيف احتملت كل هذا العناء و حدك ؟ !) .

ـ القوسان القرآنيان: ( ): يوضعان لتمييز النصوص القرآنية عن غيرها.

إلا أن علامات الترقيم يكاد ينعدم التمكن منها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية و الإعدادية و الثانوية ، وقد يصل هذا الانعدام إلى طلبه المستوى الجامعي .

II. تنمية الكلمات اللازمة للكتابة ، و القدرة على اختيارها : إن إثراء الحصيلة اللغوية و تنوع مستوياتها لدى الفرد يجعله أكثر فهمًا لما يُنطق أو يُكتب ، وبازدياد الخبرات و التجارب و المعارف و المهارات التي يكتسبها الفرد يزداد المحصول الفكري و الثقافي و الفني عامة ، وتنفتح الشخصية على ما يحيط بها .

و أساليب تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين و إثراؤها متعددة ، ولكن رغم تعددها لا قيمة لها دون معلِّم شغوف بتعليم متعلميه ، حريص على تقدمهم ، مؤمن بقيمة مهارات اللغة ، و إن أهم الأساليب المستعملة في تنمية أرصدة المتعلمين من الثروة اللغوية ما يلي [1] :

ـ لابد من أن تكون قراءة المعلِّم للموضوعات واضحة مسموعة لدى المتعلمين، كي يفهموها و يستوعبوها ومن ثم يقلدونها.

ـ ينبغي تعويد المتعلمين التعبير عن أفكارهم و معانيهم برسمها و تصويرها لونًا و نقشًا وكتابة أو حتى بالموسيقى إذا أمكن.

1- ينظر أنيس محمد أحمد قاسم ، مقدمة في سيكولوجية اللغة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، د ط (2000م) . ص144

ـ يُعود المعلِّم متعلميه على أن يحتفظوا دومًا بقوائم يدونون فيها الكلمات الجديدة عليهم ، التي لم يسبق أن تعرضوا لها ، وكذا الجمل الواردة فيها هذه الكلمات ، وبعدها يحاولون التعبير الكتابي عن الكلمات نفسها بجمل جديدة من عندهم .

ـ تدريبهم البحث عن المترادفات و المتضادات للكلمات المكتوبة والمسموعة.

ـ تدريبهم على إكمال الجمل أو اختيار الكلمات التي توضع ليكتمل بها معنى الجمل .

والوسائل متعددة و مختلفة لكننا لا نستطيع القول أن هذه الوسائل أنجح وأنفع من تلك ، لأن هذا الحكم يرجع للمعلم نفسه ، لأنه الأدرى بسيكولوجية متعلميه ، فقد تَظهر لنا بعض الوسائل مهمة لكن عنده لا نفع لها ، و العكس صحيح .

ومقدار الدقة و العمق في المكتوب يُحقق بتحقق الوضوح في الهدف المرجو من وراء الكتابة، ذلك أن درجة الدقة و العمق تُحدد مسبقًا، عندما يكون الهدف من الكتابة ممكناً واضحاً، و عندما تكون المهارات اللازمة لها متوفرة. وهنا يتبادر إلى أذهاننا التساؤل عن هدف المعلِّم و المتعلِّم من عملية الكتابة .

هناك فلسفتان في التعليم [1] :

- إحداهما تركز على المادة الدراسية بغض النظر عن مناسبتها للمتعلِّم .
- و الثانية تركز على المتعلِّم باعتباره أساس العملية التعليمية ، و به يتحدد الزمان والمكان والمقدار والكيف اللازم لعمليتي تعليمة وتعلمه .

إلا أن الملاحظ و للأسف أن التعليم مازال يركز على المعارف اللغوية التي يُحصِّلُها المتعلِّم ، و الذي يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات اللغوية فقط . فالمتعلِّم هنا لا يتعلم الكتابة انطلاقا من حاجته إليها، و إنما تنفيذا لتعليمات المعلِّم، ذلك أن الدافع لتعلم المتعلِّم الكتابة هنا هو دافع خارجي مفروض عليه، ليس نابعًا من داخل المتعلِّم، وبالتالي

1- "كريمان بدير، أميلي صادق"، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب ، ط : 1(2000م) القاهرة . ص 82 .

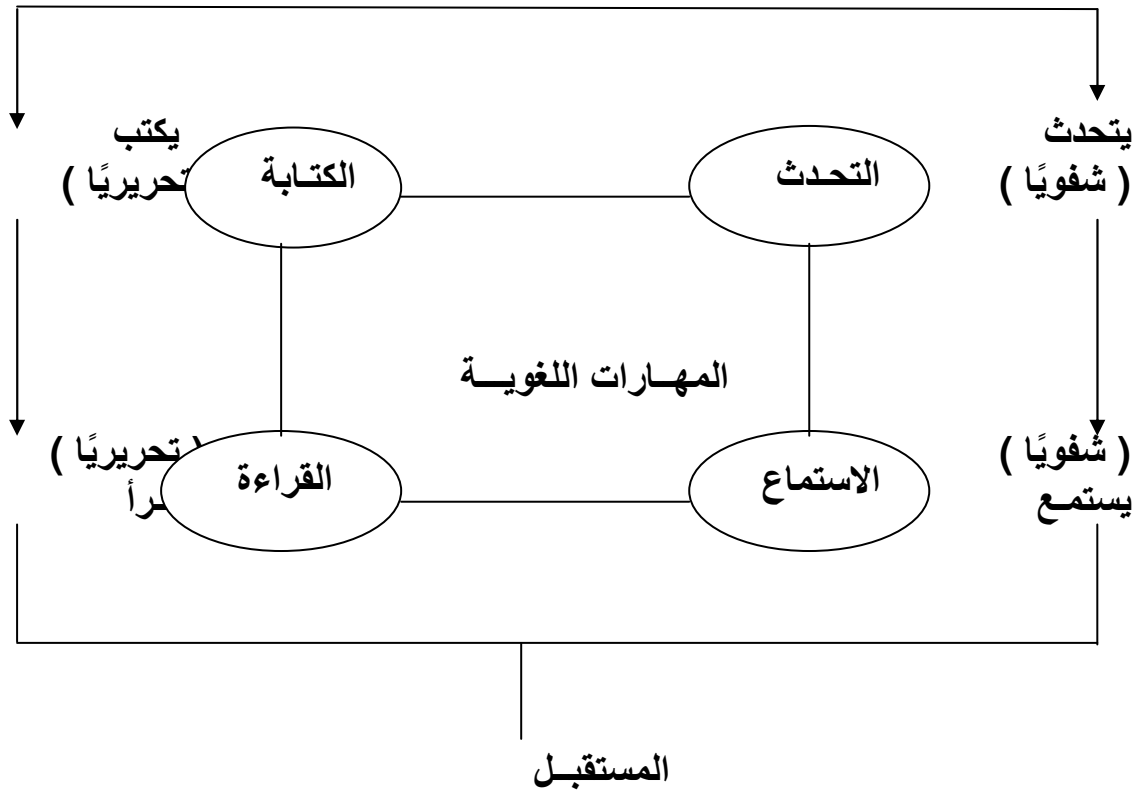
يكون الغرض من الكتابة هنا معلوم لدى المعلِّم فقط دون المتعلِّم، والمعروف أن المتعلِّم لن يتعلم شيًا لا يكون محفوزًا إلى تعلمه بدافع نابع من داخله.

وبالتالي يجب علينا قبل تكليف المتعلِّم القيام بعملية الكتابة أن يكون مدفوعًا داخليًا ، وأن يكون معتقدًا أن الكتابة مهمة بالنسبة إليه ، و أنه في حاجة إلى ممارستها لتحقيق أغراضه ، وعند ما يكون الدافع لتعلُّم الكتابة نابعا من داخل المتعلِّم نفسه يكون المعلِّم مجرد مرشدًا و موجهًا لتعلمها ، بحيث يُعد بيئة الفصل لتوفير فرص التعلُّم فيكون التعليم بمقدور المتعلِّم ،و بالتالي تزوده بعينة من الأفكار و الكلمات و الجمل والتراكيب ،والتي بها يصبح المتعلِّم ينظر إلى الكتابة على أساس أنها السبيل الوحيد لتحقيق أغراضه الخاصة ، و حاجاته التي يعوزه تحقيقها ، و المعلِّم الفذ هو الذي يعرف بأن الأمور الفاعلة في تعلم مهارات الكتابة تتمحور في الدوافع الداخلية للمتعلمين ، و ما يتيحه لها من مناشط كتابية .

ومن خلال تعرضنا لموضوع دور المدرسة في الاكتساب اللغوي الجيد اتضح لنا أن الإنسان في اتصالاته اللغوية لا يكون إلا مستمعاً أو متحدثاً ، ذلك أن العملية الاتصالية اللغوية عبارة عن(فعل التبادل اللغوي بين متحدث و متحدث إليه) [1] ، بمعنى أنها عملية تتم بين فردين أو جهتين ، بحث يكون أحدهما مرِسلاً و الآخر مستقبِلاً ، والمرسِل إما أن يكون متحدثًا أو كاتبا ، في حين المستقبِل يكون قارئًا أو مستمعًا ، وهذا يعني أن العملية الاتصالية ــ أساس تفاهم الأفراد ــ تتم بأربعة مهارات (الاستماع - الحديث - القراءة - الكتابة) و يمكن توضيح هذا كما يلي :

1 - 'Robire galisson . danial coste' dictionnaire de didactiques des langues , paris 1976 . p 102

المرسل

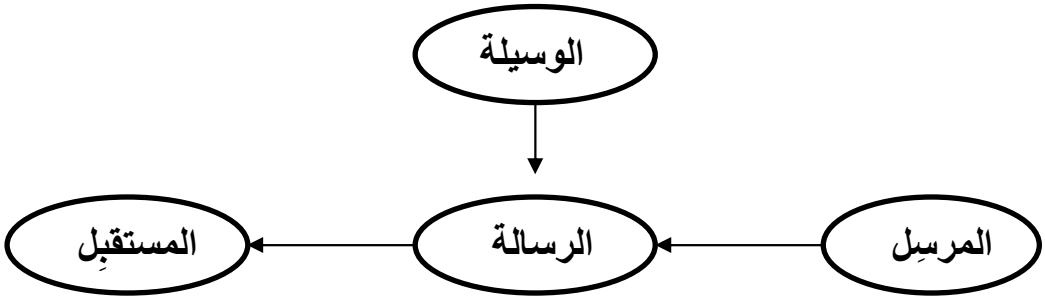


فأساس العملية الاتصالية هنا هو المرسِل و المستقبِل بحيث :

1- المرسِل: وهو من يقوم بإرسال الرسالة، و يريد من ورائها التأثير على الآخرين (المستقبِل) ليشاركوه أفكارًا و أحاسيس و خبرات... وهذا المرسِل قد يكون فردًا أو مجموعة أفراد ، أو يكون معلِّمًا (وهذا المعلِّم يجب أن يكون ملمًا بالرسالة واعيًا بالمستوى المعرفي و الثقافي و الاجتماعي للمتعلمين (مستقبلي الرسالة) ، و المرسِل في عملية الاتصال اللغوي يحتاج إلى مهارتين لغويتين و هما : مهارة الحديث (إذا كان إرساله شفويًا) و مهارة الكتابة (إذا كان إرساله تحريريًا) .

2- المستقبِل : وهو من يستقبل الرسالة ، وقد يكون فردًا أو جماعة ، أو يكون متعلِّمًا ، و المستقبِل في عملية الاتصال اللغوي يحتاج إلى مهارتين لغويتين وهما : مهارة الاستماع (إذا كانت الرسالة شفوية) و مهارة القراءة (إذا كنت الرسالة كتابيةً) .

إلا إن عملية الاتصال اللغوي بين المرسِل و المستقبِل لا تتم إلا إذا تواجد عنصران مهمان وهما (الرسالة و الوسيلة) و توضح كالتالي :



3- الرسالة: وهي مجموعة الأفكار و المعلومات و المهارات الموجودة في ذهن المرسِل (و ليكن المعلِّم) و يريد إرسالها إلى المستقبل (وليكن المتعلِّم).

4- الوسيلة: وهي الأداة التي تعمل على إخراج ما في ذهن المرسِل وإيصاله إلى المستقبِل، أي أنها تقوم بحمل الرسالة (مجموعة الأفكار و المعلومات...) وتكون الوسيلة عبارة عن مجموعة من الرموز أو الألفاظ أو الجمل... .

إلا أن (الرسالة و الوسيلة) أو ما يمكن أن تسميتهما ب " اللغة " غير كافية وحدها في العملية الاتصالية اللغوية ، و إنما تحتاج إلى توفر شروط أخرى تعمل على السير الحسن لهذه العملية و عدم عرقلتها ، ذلك أن (... اللغة وسيلة أساسية في هذا الفعل ، و لكن توجد عوامل أخرى تتدخل فيه وتساعد في حدوثه و تحديد محتواه

ودلالاته) [1] ومن بين هذه الشروط : قناة التخاطب .

5- القناة (canal) : وهي التي تعمل على أن تكون الرسالة (ما يرسله المعلِّم مثلاً) منا سبة للمستوى المعرفي للمستقبِل (وليكن المتعلِّم) و خبرته السابقة ، أي أنها تؤكد على حدوث عملية الاتصال فهي (تحرص على إبقاء التخاطب بين المتخاطبين ، و التأكد من أن التبليغ يتم في ظروف حسنة و بنجاح) [2] بمعنى أنه على المرسل أن يكون

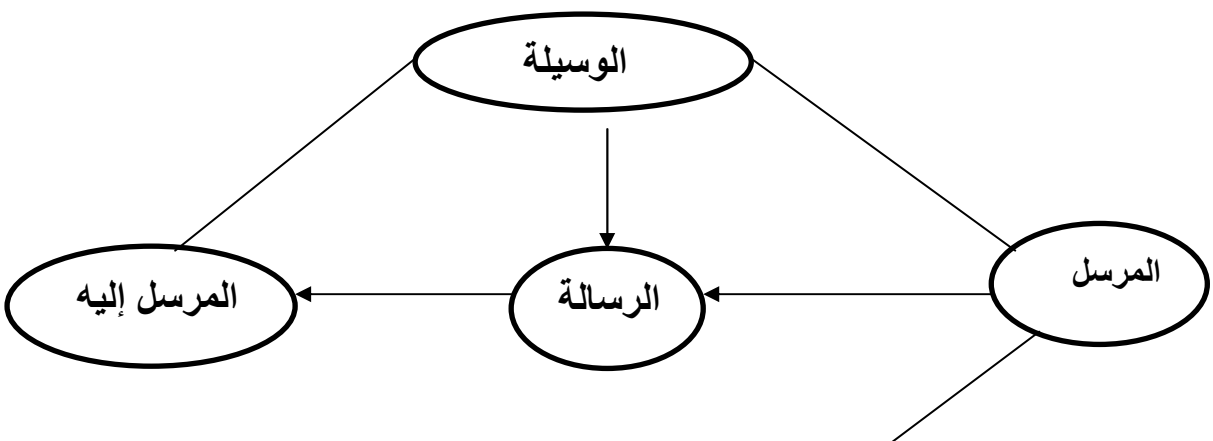
مدركًا لأبعاد الموقف الاتصالي ، وهذا ليختار الشكل المناسب لإرسال رسالته ، لأن لكل مقام مقالا ، وفي المقابل يكون المستقبِل فاهمًا لرموز الرسالة ، ذلك أن (ما يدور من أحاديث بين المتكلم و المستمع لا يقتصر على مضمون الرسالة فحسب ، بل إن لغة الخطاب المستعملة بينهما تخضع لنوع العلاقة التي تربط بينهما) [3] .

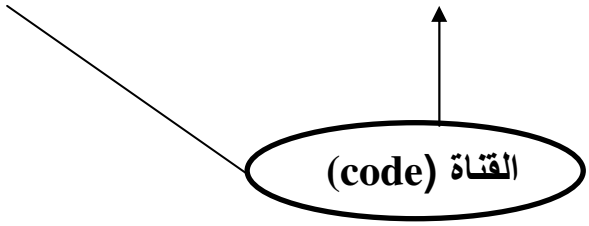
1-(R. galisson , D . Coste),dictionnaire de didactiques des langues. p 102 .

2 -عبد السلام المسدي ، الأسلوبية و الأسلوب ، الدار العربية للكتاب ، ط : 2 (1982 م) .ص159

3- أحمد محمد قدور ، مبادئ في اللسانيات ، دار الفكر المعاصر، ط : 1 (1416 هـ ، 1996 م) لبنان . ص241 .

ومن هنا تكون عناصر العملية الاتصالية اللغوية كما يلي :





فمما سبق نستنتج أن عملية تعليم اللغة كأداة ، تتطلب إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة بكل أشكالها وممارسة أنشطتها ، وخلق الظروف المناسبة والمشابهة للمواقف اللغوية خارج المدرسة ، وهذا لكي لا يحس المتعلِّم أن الشيء الذي يُقدم له في المدرسة بعيد كل البعد عما يمارسه في حياته الاجتماعية و محيطه الخارجي بمعنى أنه يترتب علينا العناية بالمهارات اللغوية (الاستماع ،الحديث، القراءة ، الكتابة) بدلاً من التركيز على حفظ القواعد .

ج/ عوامل الضعف اللغوي في الواقع التربوي

إن التعليم عبارة عن مجموعة من الإجراءات تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية والتربوية ، وهذه الإجراءات تتم وفقًا لأُسسٍ ومبادئ مدروسة ومهيأة بحسب الحاجات والقدرات النفسية والمادية المتاحة ، وعِماد هذه العملية أربع ركائز، إنسانية ومادية مرتبة على النحو التالي : - المعلِّم – المتعلم – المناهج – الوسائل التعليمية التربوية المادية المساعدة (كالمطبوعات – الكتاب المدرسي – السبورة – الطبشور – وسائل الإيضاح المسموعة والمرئية ... الخ).

وعلى الرغم من أن جل الإمكانات متوافرة لدى المدرسة ، والعوائق المادية التي تواجهها قليلة ، والمثيرات المشجعة كثيرة ، إلا أننا لا نشهد للمدرسة دورًا في إكساب المتعلِّم اللغة العربية الفصيحة ، ولا تعمل لتطويرها ونشرها على النحو المطلوب ، بل إننا نلمس ضعفًا لغويًا جليًا بين المتعلمين والمعلمين على حد سواء ، وقَلَّ ما نجد بينهم من يكتب بضعة أسطر دون خطأ ، أو يقرأ فقرة دون تلعثم أو توقف فظاهرة شيوع الأخطاء كانت وما تزال مستفحلة لدى المتعلمين .

والحقيقة أنها – المدرسة – ليست المسؤولة الوحيدة عن هذا الضعف ، بل قد اجتمعت عوامل عديدة على استفحال هذه الظاهرة ، منها ما يعود إلى المدرسة وهيئتها ، ومنها ما يعود إلى أساليب وطرائق التدريس ، ومنها ما هو قائم على المناهج الدراسية التي تُفرض على المتعلمين...إلخ ، ولا ننسى العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلِّم ، و التي لها الأثر السلبي الكبير في التقليل من فرص التعلُّم الجيد ، وممارسة استخدام اللغة العربية الفصحى بشكل مستمر من قبل المتعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها ، ومن بين هذه العوامل ما يلي :

- المعلِّم : الذي له الأثر الكبير والمباشر على المتعلِّم ، سواء من الناحية السلوكية أو العلمية ، ذلك أن المتعلِّم يحاكى معلِّمه ويقلده في سلوكاته ولغته ، فالإنسان دائمًا يقتدي ممن هو أعلى منه مكانة وثقافة ومرتبة .

فالمعلِّم الضعيف المعلومات والتكوين من بين العوامل الرئيسة في إعاقة تعليم اللغة وضحالة المستوى التعليمي للمتعلمين ، لأن (الأستاذ الذي ليس له تكوينًا علميًا وبيداغوجيًا ويجهل أصول التدريس ، والأسس التربوية والنفسية يكون عاملاً مهمًا في ضعف المستوى) [1] بمعنى أن المعلِّم الجاهل بأصول التدريس ، وغير القادر على استنباط ومعرفة نفسية متعلميه والتعامل معهم ، لا يستطيع تحضير مادته التعليمية بطريقة بسيطة سهلة ، مدركة من قبل متعلميه ، وهذا من حيث (تهّيئة المتعلم للدرس ، تقسيم مادته التعليمية إلى أفكار متسلسلة وتقديم الأمثلة الحية الملائمة لمستوى المتعلم التعليمي ...

) ، والذي ينجر عنه عدم توصيل الرسالة التعليمية للمتعلمين ، وكذا صعوبة فهمها وعدم معرفتهم لهدفها ، وهنا يحدث فقدان الثقة بين المعلِّم والمتعلِّم ، وبالتالي كراهية المتعلم للمادة المُدرسة . والشيء الملاحظ في مؤسساتنا التعليمية ضعف مستوى معلمي اللغة العربية ، وأبسط مثال على هذا الضعف فقدانهم القدرة على التحدث بالعربية السليمة طيلة تقديمهم المادة التعليمية للمتعلِّم ، وكذا تعثرهم عند أدائهم للنصوص الأدبية ، ولعل السبب في هذا يرجع إلى :

ـ عدم توافر دافعية تعليم مادة اللغة العربية لدى المعلِّم : فقد وجدنا أن (كثير من تَفْرِضُ الإدارة المدرسية على غير المتخصصين لا تربويًا ، ولا أكاديميًا تدريس هذه المادة – اللغة العربية – وهم بعلمها جاهلون، وبأساليب تدريسها جاحدون) [2] ، فعندما تَسْمَحُ أو تَفْرضُ الإدارة على معلِّم ما متخصص في مجال معين التدريس في مجال آخر، فإن هذا يُحبط من نفسية المعلم في تناول عمله ، فيحصل النفور منه ، ثم من المتعلمين حين يقفون على جهله وتهاونه .

1- رابح بوحوش ، " اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة " ، مجلة التواصل ، ع/8 ، جوان (2001م) عنابة . ص 18 .

2- ابن حُوَ يلي الأخضر ميداني ، " الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى " ، أعمال ندوة تسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، (2001م) الجزائر. ص 452 .

وقد يرجع السبب إلى الجهات التوجيهية التي تقوم بتوجيه المتعلمين الحاصلين على شهادة الباكلوريا إلى دراسة تخصصات غير مرغوب فيها من قبل الناجحين ، فما نلاحظه أن الناجحين الحاصلين على درجات متوسطة أو ضعيفة يوجهون إلى دراسة تخصص الأدب العربي ، ولعل هذا ما أكده أحمد مختار عمر في قوله إن(الدراسات الميدانية أثبتت أن الغالبية العظمى من طلاب قسم اللغة العربية كانوا من ذوي المستويات المتوسطة ، أو الدنيا في دراستهم الثانوية ، وهذا ما انعكس على مستواهم اللغوي) [1] فالمعلِّم إذا كان ضعيفًا في اللغة أثناء دراسته في المرحلة ما قبل الجامعية فإنه يظل كذلك في مرحلته الجامعية ، وعندما يعمل هذا الخريج في مهنة التدريس ، فإنه لا يستطيع أن يُعَلِمَ

المتعلمين لغتهم ، لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، وبهذا نظل ندور في فراغ ، لأن الجاهل يَنْقُلُ الجهل إلى غيره ، فتزداد دائرة الجاهلين باللغة .

ـ العمل الميداني المثْقل : من المعروف أن مجال اللسانيات وعلم تدريس اللغات دائمة البحث عن أحسن وأنجع الطرائق لرفع المستوى التحصيلي للمتعلمين في تعلم اللغة ، وعلى هذا ينبغي على كل معلِّم أن يكون دائم الإطلاع على نتائج هذه الأبحاث لتحسين مستواه وتجديد معلوماته ، إلا أن العوائق التي تمنع المعلِّم على مثل هذا الإطلاع كثيرة ، منها العمل الميداني المكثف ، فإذا نظرنا إلى عمل المعلِّم وجدناه يبدأ من الساعة الثامنة صباحًا حتى الثانية عشر زوالاً ، ومن الثانية زوالاً حتى الخامسة مساءً ، بالإضافة إلى كثافة البرنامج المقرر ، الذي ينبغي أن ينهيه مع نهاية السنة الدراسية ، وهذا ما لا يدع له مجالاً للراحة وتجديد نشاطه ، والإطلاع على ما هو جديد ومفيد .

ـ الكتاب المدرسي: وهو الذي يمكن أن نقول عنه إنه (ليس وسيلة لإيصال

1- أحمد مختار عمر ،العربية الصحيحة ،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، ط:2 (1998م) القاهرة . ص 32 .

جملة من المعارف فحسب ، بل كذلك وسيلة تربوية علمية عملية) [1] أي أنه ليس وسيلة نوصل بها مجموعة من المعلومات إلى مرسِل معين فقط ، بل غاية تسعى إلى إعداد المتعلِّم (المتلقي) تربويًا ، بحيث تكسبه مجموعة من القيم الحسنة ، والتي تجعل منه فردًا صالحًا في المجتمع ، وتعلمه تعليمًا وظيفيًا يستفيد منه في حياته العملية مستقبَلاً . وما دام الكتاب المدرسي عمدة العملية التعليمية لابد من أن نراعي فيه :

- عملية الطباعة الجيدة: التي تعمل على جذب انتباه المتعلِّم، وتحفزه على تناوله.

- استخدام وسائل الإيضاح المشوقة: التي تساعد المتعلِّم على فهم المعلومات المقدَّمة، وعادة ما تكون وسائل الإيضاح عبارة عن مشجرات ودوائر وأسهم، وحبذا لو تُلون هذه الوسائل لتكون أكثر إيضاحًا.
- السهولة في الأسلوب : عندما نجعل أسلوب الكتاب سهلاً وفي مستوى إدراك المتعلِّم نكون قد بعثنا فيه روح المسؤولية ، بحيث يحس أن هذه المادة موجهة إليه فعلاً ، وعليه فهمها والاستفادة منها ، أما إذا كان أسلوب المادة المقدَّمة معقدًا فإنه سينفر منه ، ويحس بالغرابة نحوه ، ويعتقد أن هذه المعلومات غير موجهة إليه . فسهولة الأسلوب تجعله قادراً على استيعاب هذه المادة ، بحيث تحيي فيه روح الدافعية لمواصلة القراءة والبحث عن الجديد ، والمقارنة بين الصحيح والخاطئ ، و بالتالي يصحح ما يجهله من أخطاء في المعلومات التي اكتسبها من خلال اكتشافه للحقيقة ، ومن جراء هذا تنمو لدى المتعلِّم قدرات التحليل والتفكير المنطقي ، وكذا التعبير عنها ، وبهذا نكون قد

1- ابن حُوَ يلي الأخضر ميداني ، " الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى " ، أعمال ندوة تسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، (2001م) الجزائر. ص 445 .

حققنا الأهداف المنشودة من تأليف هذا الكتاب.

ولكن الملاحظ أن ما تقدم مفقود في معظم الكتب التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية ، مما أدى بالمتعلِّم إلى الشعور بالضجر والميل إلى التقاعس والكسل ،والذي بدوره يؤدي إلى غياب الروح الإبداعية والمبادرة الخلاقة في صفوف المتعلمين ، إضافة أنها تفتقد إلى :

* عنصر الانتقاء الجيد للعناصر المعرفية الأساسية الملائمة لمستوى المتعلمين : وبفقدان هذا العنصر نكون قد فقدنا عنصر الربط بين الأفكار المقدَّمة والأهداف المنشودة ، فالملاحظ أن معظم المعلومات المعرفية المتناولة في الكتب التعليمية فوق مستوى إدراك المتعلِّم ، بحيث أُدخلت فيها بعض التفاصيل التي تزهد المتعلمين في التعلُّم ، بل وتُنَفرهم

منه (فهو عبارة عن نوع من التحليل الفلسفي المنطقي ، فيه كثير من التقاسيم والمصطلحات والتحاليل) [1] ، فهي مليئة بالتعارف الغامضة والمتعددة ، التي لا يجني منها المتعلِّم غير العناء ، لأنها معلومات يتعذر استيعابها من قبل الدارسين المختصين أنفسهم ناهيك عن المتعلمين ، وهذا راجع إلى أننا ما زلنا نُعلم لغتنا بكتب النحو القديمة ، والتي ينبغي أن نقوم بتعليمها للمتعلِّم عن طريق مراحل ، بحيث نقوم في كل مرحلة من مراحل حياته التعليمية بالانتقاء من هذه الكتب لمعلومات معرفية على حسب مستواه الإدراكي ، لأن المتعلِّم هنا (ليس باحثًا متخصصًا ، فنحن لا نمده إلا بالحد الأدنى الأساسي ولذلك علينا أن نقوم بنقل المعارف الأساسية التي نريد تعليمه إياها حسب قواعد وشروط معينة) [2] .

* تفتقد إلى توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعليم : فهذه الكتب غير منظَّمة بالشكل الذي يَصْلُح مباشرة للتعليم ، إذ غالبًا ما نجد تذبذبًا في ترتيب وتوزيع

1- محمد صاري ، " واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة – تحليل ونقد – " ، مجلة التواصل ، ع/8 جوان (2001م) عنابة الجزائر . ص 25 .

2- مليكة بوراوي، " النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز– النص الوصفي آنموذجًا– "، مجلة اللغة العربية ع/14 (2005م) عنابة . ص 83 .

الدروس على مستوى المقرر، وحتى (محاولات التيسير في الكتب المدرسية لم تأت بالجديد الذي يجذب انتباه الطلبة) [1] ولعل هذا راجع إلى:

1/-أن الاتجاه التقليدي هو السائد في عملية التأليف والتدريس ، بحيث أصبح المعلِّم (مجرد مستهلك للكتب المدرسية ، يثق كثيرًا بتلك المعارف التي تتضمنها تلك الأجهزة البيداغوجية ، ولا يكلف نفسه عناء البحث وتدقيق المعارف) [2] .

2/-لا نسعى في عملية تأليفنا لكتب تعليم لغتنا إلى توظيف نتائج البحوث اللسانية التعليمية في تمييز الموضوعات الوظيفية عن غيرها .

3/-مضامين الكتب النحوية يختارها أناس غير متخصصين.

وفي الأخير نقول بأنه لا ينبغي أن تخضع وتحدد المقررات التعليمية من خلال التقرير الشخصي والخبرة الذاتية ، وإنما من خلال نتائج الأبحاث العلمية الميدانية ،

وكذا خبرة المعلمين من جراء تحليل نتائج المتعلمين في شتى مراحل التعليم ، ومعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليب كلامهم ، وتكثر فيها الأخطاء ، ويصعب فيها على المتعلمين التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

ـ الطريقة المنتهجة : مهما تكن الكفاءة في اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وفق مقاييس علمية متوفرة ، ومهما كان دافع التعلُّم لدى المتعلمين موجودًا ، والمعلِّم متمكنًا من مادته ، إلا أن هذه العناصر لا تعني شيئًا إن لم تكن هناك طريقة جيدة لتقديم هذا المحتوى ، يتبناها المعلِّم لتُيسِّر له تفهيم المادة للمتعلمين ، وتُحبب الدرس إلى نفوسهم والطريقة من (الأمور الجوهرية لنجاح المدرس في مهنته ، وترتيب مادته وبغيرها فالنظام لديه مفقود ، ووقت تلاميذه ضائع ، لأن الفوضى دائمة ، والشكوى مستمرة ... وهي عبارة عن خطوات متسلسلة يتّبعها المدرس في درسه من بدايته إلى

1- مهدي المخزومي ، في النحو العربي – نقد وتوجيه – ، دار الرائد العربي ، ط:2 (1986م) بيروت . ص 15 .

2- "فتحي فارس،مجيد الشارفي"، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط:1 (2003م) تونس .ص 78.

نهايته) [1] بمعنى أن الطريقة هي خط يتبعه ، أو كيفية ينتهجها المعلِّم ، وتكون عبارة عن مجموعة خطوات متتالية ومترابطة ، بحيث تكون الخطوة اللاحقة مرتبطة بالخطوة السابقة ، وهذا من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية . ورغم أهمية الطريقة في عملية التعليم الجيد ، إلا أننا نجد الطرق المتبعة في تعليم لغتنا غير ممنهجة حيث نجد (مدرسو هذه اللغة ينتهجون في تدريسهم طرقًا تقليدية عقيمة لا تستميل التلاميذ ، ولا تضيف إليهم رصيدًا لفظيًا ، ولا تطور مهاراتهم اللغوية ، ولا حتى تكتشفها) [2] ، فمثلاً طريقة تدريس النحو العربي هي طريقة نظرية تقوم على عمليات (التلقين – والحفظ – والاجترار) دون مهارات الاستماع والنطق والقراءة والكتابة ، بحيث نجد المتعلمين يعرفون القاعدة ويحفظونها جيدًا ، لكن لا يستطعون كتابة أو نطق جمل سليمة ، ذلك أنهم (تلقوا قاعدة لا يعرفون كيف يستخدمونها ، ومن هنا فإن تدريس قواعد النحو لا تأتي بالنتيجة المرجوة وهي إتقان اللغة العربية ، والنطق والكتابة بها بصورة سليمة) [3]، أي أن دروس القواعد التي يتعلمها المتعلِّم لا تمكنه من التعبير الصحيح عما يحسه ، بمعنى أن

المدرسة حاليًا تجعل المتعلِّم قادرًا على تطبيق القواعد النحوية لكن دون مراعاة الاستعمال الفعلي لها في جميع الأحوال الخطابية التي تتطلبها حياته . وهذا ما يؤدي إلى اكتساب المتعلمين الملكة اللغوية دون التبليغية ، فهذه (المعرفة النظرية للقواعد ، واستظهارها بعيدًا عن الممارسة والاستعمال قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ) [4] وأكبر دليل على أن المعرفة النظرية غير مجدية هو أن أكثر المتعلمين حفظًا للقواعد يخطئ في كلامه أخطاءً فاحشة ، ذلك أن الشيء الذي يُبقي المعلومات مختزنة في الذاكرة ، حية حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع ، هو

1- عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب للطباعة والنشر، دط ، دت ، القاهرة . ص (43-44) .

2- خالد محمد الزواوي ، اللغة العربية . ص 87 .

3- www alarabonline : org \ print asp ? fonane \ 26-03-2006 . p: 01

4- خالد محمد الزواوي ، اللغة العربية . ص 101 .

ممارسة استخدامها بصورة مستمرة ، لأن الاستخدام المستمر لهذه المعلومات يساعد على إتقانها وثباتها ونموها في الذاكرة ، يقول " لودفج فتجنشتين : (إن كل كلمة تبدو في حد ذاتها كما لو كانت شيئًا ميتًا ، وما الذي يعطها الحياة ؟ أنها تكون شيئًا حيًا أثناء استخدامها ، فهل دبت فيها الحياة بهذا الشكل ، أو أن الاستخدام نفسه هو حياتها ؟) [1] ومن الأمور التي زادت من صعوبة الاستفادة من دروس النحو ، وضاعفت من جفافها :

* **التمارين اللغوية :** التقنية التعليمية التي لا تستغني عنها أي طريقة تعليمية ، والتي تعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن ، لكننا وجدنا أن التمارين اللغوية بصفة عامة والتمرين النحوي على الخصوص ، والتي تعمل على خلق المهارات اللغوية مهملة عندنا ، فأكثر المعلمين يكتفون بالقليل منها ولاسيما التحليلية والخاصة بالإعراب فقط .

* **الأمثلة الموضحة المعطاة:** إن النحو يُدَّرس بنماذج بعيدة الصلة عن حياة المتعلمين وعن إدراكهم، فهذه الأمثلة (موروثة يستعملها المعلمون أثناء عمليتي الشرح والتطبيق، أُختيرت في عصر يخالف عصرنا لهدف استنباط قاعدة، أو تأييد

رأي، وليس للتعليم) [2] حيث أنها لا تثير في نفوس المتعلمين مشاعر ولا تحرك عواطف، بل ولا تعينهم على إثراء رصيدهم اللغوي، وترقية تعبيرهم.

وإذا نظرنا إلى حصة دراسة النص في المدرسة الثانوية لوجدنا أن عملية تحليل النصوص تتبع منهجية واحدة ، تقوم أولاً بالتعريف بصاحب النص ، ثم شرح مناسبة النص ، فشرح المفردات الصعبة ، وبعدها استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة ، ثم نقد الأفكار ، وبعدها دراسة عاطفة وأسلوب الكاتب أو الشاعر (والملاحظ أن

1- محمد صاري ، " تيسير النحو ترف أم ضرورة ؟ " ، مجلة الدراسات اللغوية ، ع/2 سبتمبر (1422هـ - 2001م) السعودية . ص 154 .

2- عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية . ص 152 .

العاطفة في كل النصوص عاطفة جياشة ، أما الأسلوب في الغالب سهل قوي) ، فالمتعلِّم هنا (لا يشعر بالفرق بين النصوص ، لأن التحليل المقترح عليه لا يُظهر خصائص كل نص بشكل بارز ومميز) [1] ، فهذه المنهجية عودت المتعلمين تكرار عبارات جاهزة ، أدت بهم إلى الشعور بالملل من تناولها ، والعجز في تحليلها ، وهذا ما يدفعنا إلى القول إن هذه الطريقة تقلل الحماس لتعلُم اللغة ، وتضعف القدرة على كسب مفرداتها ، ومن ثم تؤدي إلى تجنب دروسها والنفور منها ، لأنها تعتمد على التلقين والتحفيظ ، في الوقت الذي كان فيه من المفروض إتاحة فرص المناقشة والتحليل للمتعلِّم ، وإتباع الطرق الحديثة في التعليم ، والتي تقوم على (الانتقاء والتخطيط والعرض والترسيخ) ، فالمناهج التعليمية الحديثة (تقتضي ألا يكون التعليم قائمًا على تلقين المعارف ، وإنما يحث على تدريب المتعلم على البحث عن المعرفة) [2] .

والشائع لدينا أن سبب ضعفنا في اللغة يكمن في صعوبة النحو، وكأن اللغة هي النحو، ولعل هذا ما أكده الدكتور " على جواد الطاهر " حينما قال: (لقد فشلنا في تدريس لغتنا تلك بديهة لم يعد الاعتراف بها فضيلة.... فدرس اللغة من أثقل الدروس على الطلبة ، وأن الواحد منهم ليفضل أن يتعلم كل شيء إلا علمًا اسمه النحو) [3]، وهذا ما زاد من صعوبة الإشكال ، ومن هنا نقول بأن لابد من أن نبحث عن السبب الحقيقي للمشكلة أولاً

حتى نستطيع وضع أيدينا على الحل المناسب ، وهذا يكون بتغيير نظرتنا إلى اللغة ، فاللغة ليست هي النحو ، ذلك أن النحو نظامها العقلي وهيكلها صحيح ، لكنه يبقى جزءًا منها فقط ، و على هذا فتعليم اللغة لا يكون بتعليم النحو نظريًا منفصلاً على

1- الحواس مسعودي ، " النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية) "، مجلة اللغة والأدب ، ع/9 الجزائر . ص 75 .

2- مليكة بوراوي ، " النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز – النص الوصفي آنموذجًا – "، مجلة اللغة العربية ع/14 (2005م) عنابة . ص 81

3- أحمد حقي الحلي ، " اللغة العربية وطرائق تدرسيها " ، اللغة العربية والوعي القومي ، مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العراقي ومعهد البحوث والدراسات العربية . ط:2 (1986م) بيروت . 374 .

باقي المواد اللغوية كما هو متداول الآن، وإنما يكون بإتباع عملية تضافر المواد في التعليم، وتدريس النحو ضمن المواد اللغوية الأخرى.

فمما سبق نقول بأنه لا يجب تحميل النحو فوق طاقته ، ومن المبالغة إسناد مهمة تعليم اللغة العربية للنحو وحده ، ذلك أنه مجرد فرع من فروعها ، ومساعد لاكتساب الأرضية المناسبة لها ، ومخطئ من يظن أن عملية اكتساب اللغة يكون بزيادة دروس النحو أو باختصار قواعدها ، ولعل هذا ما أشار إليه ابن خلدون لما قال : (المطولات النحوية لا حاجة إليّها في التعليم ، وأن متون النحو ومختصراته مخلة بالتعليم) [1] ، أما قضية الوصول إلى ملكة التبليغ والتواصل فلا تتحقق إلا بتضافر مجموعة كبيرة من الإجراءات والأنشطة والمهارات اللغوية ، وكذا محاكاة العبارات والنصوص السليمة والفصيحة ، ذلك أن النحو (لا يُصلح لسانًا ما لم يترافق مع إعداد لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة ، وحفظ الأفصح منها ، وتَمَثُل أساليب الفصحاء والبلغاء ، والتدريب على محاكاتها) [2] ، فالنحو يعتبر قانونًا شبيهًا بأي قانون آخر ، فالقانون الجزائي مثلاً لا يستطيع وحده حماية المجتمع ما لم يترافق بتربية خلقية واجتماعية ووطنية ، ففي قضية فصل تعليم دروس اللغة العربية عن بعضها البعض يسبب إشكالية كبيرة ، وهو أن المتعلِّم (لا يستطيع الربط بين الشيء الواحد الذي يدرسه في مكانين وزمنين وعلمين مختلفين) [3] ، فمثلاً في قضية فصل درس النحو عن درس علم المعاني ، نجد المتعلِّم يتعلم قاعدة " تقديم

الخبر وتأخيره " ، ويحفظها ويأتي بأمثلة متعددة عنها ، لكنه يجهل ارتباط (التقديم والتأخير) بالمعنى . أو أنه يتعلم في النحو قاعدة (نائب الفاعل) أما لماذا تَصْرِفُ العربية النظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه

1- محمد عيد ، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون ، عالم الكتب للطبع والنشر ، دط ، دت ، القاهرة . ص 35 .

2- ممدوح خسارة ، " مباديء عامة في تيسير النحو " ، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات ، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، ع/8 (2003م) . ص 14 .

3- " سهر روحي الفيصل ، جروس بورس " ، المشكلة اللغوية الحديثة ، د ط (1992م) لبنان . ص 69 .

فذلك مالا شأن للنحوية به، وإنما مكانه في علم آخر ألا وهو " علم المعاني ".

ـ الازدواجية اللغوية : هذه الازدواجية التي حافظ عليها المسؤولون الجزائريون في مجالات شتى منها التعليم و الإدارة والإعلام ، وهذا خوفًا من فقدان التوازن (التوازن بين الأصالة وما تقوم عليه من إرث حضاري عربي إسلامي لغة وثقافة وعقائد وتقاليد ، وبين العصرنة وما تفرضه من تفتح على العالم العربي المتمدن ، ونقل لغته وعلومه وأساليب تفكيره) [1] ، غير أننا وجدنا طغيان اللغات الأجنبية على لغتنا العربية، بحيث أصبح الأفراد يتنافسون في تعلُّمها وإتقانها والانبهار بها ، وهذا لأهميتها في مجالات التعليم العلمي (إننا رأينا عددًا كبيرًا من الجامعات تنشأ في الوطن العربي ... إلخ تلجأ جميعًا إلى جعل اللغة الأجنبية لغة التدريس في الكليات العلمية ، ولاسيما في مجال العلوم التطبيقية والعلوم البحثية ... فقد كانت من نتيجة هذا الحصار أن أُبْعِدَت اللغة العربية عن مجال التفاعل مع العلوم ذاتها في التدريس وفي البحث وفي التأليف) [2] ، ونحن لا نستطيع الإنكار أو التقليل من أهمية تعلُّم اللغات الأجنبية ، إلا أنه لا ينبغي أن يكون هذا على حساب لغتنا العربية ، فالتعليم باللغة الأجنبية على مستوى الطب والهندسة والكيمياء وباقي العلوم أدى باللغة العربية إلى أن تكون خارج مجال الغاية ، بحيث أصبح المتعلِّم العربي الذي تلقى تعليمًا عربيًا بحتًا في مرحلته الثانوية ، وزاول تعليمًا علميًا في الجامعة يعاني من ضعف شديد في أداء لغته العربية (فالعربي الذي ينحو هذا الاتجاه نجده قد تلقى تعليمًا عربيًا صرفًا ونحوًا في بداية مشواره التعليمي ، لكن رصيده منها ضعيف

جدًا ، فقليل من يجيد استعمال العربية في التعبير عن أفكاره ، وكذا نطقها النطق الصحيح على حسب مقتضيات النحو وقواعد

1- أحسن أحمران ، " الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الإزدواجية اللغوية " ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير ، الجزائر (1998م) . ص 10 .

2- عبد الكريم خليفة ، " تعريب التعليم الجامعي عامل أساسي من عوامل النهضة " ، كتاب الأصالة ، محاضرات الملتقى الثالث عشر للفكر الإسلامي ، ج/3 (1399هـ- 1979م) تمنغست . ص 37 .

العربية) [1] ، وقد أدى إحساسهم بالضعف في لغتهم إلى السخرية منها ومن دارسيها ، وهذه السخرية اللغوية غير السوية قد دفعت بكثير من مستخدمي اللغة العربية إلى الشعور بخيبة أمل من هذه اللغة ومستوياتها ، وأوجدت نفورًا لدى فئات كثيرة من المتعلمين ، وبخاصة العلميين الذي أصبحوا يخلطون بين دارجة ركيكة وأجنبية غريبة في التعبير عن أفكارهم ، وهذا ما يدل على (قلة ثقة كثير من أبناء المجتمع العربي بأنفسهم وبلغتهم ، وبقدرات هذه اللغة على الوفاء بمتطلبات الحياة ، ومستلزمات الحضارة الحديثة ، وهنا ضاع الاعتزاز باللغة والإحساس بضرورة التمكن منها) [2] .

ـ الثنائية اللغوية : من التحديات الراهنة التي تواجه اللغة العربية الفصيحة ، فالمتعلِّم الجزائري يعيش ظاهرة لغوية معقدة ، تزاوج بين عربية فصيحة تُستعمل في المحيط المدرسي والمواقف الرسمية فقط ، ودارجة – لغة المنشأ* - يُفكر ويَتكلم ويَتعامل بها في محيطه الاجتماعي العام (إننا في حياتنا اليومية نفكر ونتكلم ونغني ... ونتفاهم ... ونتشاتم ... بلغة محكية... ونتكلم في مواقفنا الرسمية بلغة الأجيال الغابرة ...) [3] إلا أنه في كثير من الأحيان نجد المعلِّم يزاوج بين الفصحى والدارجة أثناء التدريس ، وهذا عندما يجد نفسه في مقام يتطلب المستويين في وقت واحد ، وخاصة عند الارتجال في مواضيع ذات صبغة ثقافية ، وهنا يحدث التداخل (فعندما يحدث تداخل بين المستويين أثناء التعليم يكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالاً ، حيث يترك في لغة

1- صالح بلعيد ، اللغة العربية ، آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط ، (1995م) الجزائر ص 146 .

2- عبد السلام شقروش ، " سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية لإعادة صياغة نظرية النحو " ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دط ، (2001م) الجزائر. ص 369 .

* لغة المنشأ : وهو مصطلح أطلقه الدكتور " عبد الرحمان الحاج صالح " ، ويُقصد به لهجة المحيط الذي ينشأ فيه الطفل ، وهذا الطفل يكتسب لهجته (لغة المنشأ) بشكل عفوي عن طريق الاحتكاك بين أفراد أسرته ، ومحيطه الاجتماعي العام .

3- أنيس فريحة ، نحو عربية ميسرة ، دار الثقافة ، دط (1955م) بيروت . ص 18 .

المتعلم آثارًا تشوه الملكة التي اكتسبها في المدرسة، وينتج عن ذلك أخطاء وتصدعات لغوية) [1] ، فالمعلِّم عندما يستعمل الدارجة أثناء التدريس فإنه سيسفر على مجموعة من الآثار السلبية منها :

- تجعل المتعلِّم يستهين بلغته، وينظر إليها على أنها قاصرة لا يستطيع استعمالها في كل المواقف،وبالتالي يجهل منزلتها بين اللغات الأخرى .
- تصبح اللغة بالنسبة إليه ذات مجال ضيق، مقصورة في كونها مجرد مادة دراسية فقط.

- الإعلام : لا يخفى على أحد ما للإعلام من تأثير عميق في الارتقاء أو الخطِّ من مستوى اللغة ، ذلك أن العلاقة بين الإعلام واللغة متبادلة ، فمن جهة نجد الإعلام يحمل في طياته فرصًا كبيرة في خلق تأثيرات إيجابية لصالح الفرد وتمكينه من تحسين وفصاحة لسانه ، وبخاصة إذا أحسنا توظيف الوسائل الإعلامية في تقديم ما هو مفيد ، وحرصنا على سلامة اللغة نطقًا وكتابة من خلالها ، ذلك أن تأثيره في لغة الناطقين عميقًا ، نظرًا لاستمراريته مدى حياة الفرد ، وبأشكال متعددة مكتوبة ومسموعة ومرئية ، إضافة إلى أن كثرة استعمال اللغة والاهتمام بها على مستوى الوسائل الإعلامية يساعد على نشرها وتداولها بين الناس ، وهذا ما يضمن حياتها وحيويتها بين لغات العالم ، في حين نجد اللغة هي القلب النابض للإعلام ، إذ بها فقط يستطيع إرسال معلوماته وأفكاره وآرائه للمتلقين ، ولعل هذا ما وضحه الدكتور " السيد أحمد مصطفى " في قوله : (اللغة هي بمثابة تربة خصبة للإعلام ، وهي المجال الذي يمارس فيه نشاطه ، وينقل عبره أفكاره ، كما أن اللغة

لا تستطيع أن تستغني عن هذه الوسائل بكونها أدوات للاتصال بين الأفراد والمجتمع ، وتساعد اللغة على النمو والتطور من خلال

1- ممدوح خسارة ، " مبادىء عامة في تيسير النحو " ، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ع/8 (2003م) . ص 100 .

الاستعمال الدائم لها ، وبذلك تحافظ على اللغة من الذبول والانزواء) [1] .

لكن ما يؤسفنا هنا هو تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية بصورة كبيرة وواضحة على لغة كثير من الإعلاميين ، فضلاً عن ركاكة الأسلوب ، حيث نجد أن (الصحافة تساهلت كثيرًا في قواعد اللغة ، واعتمدت البساطة والإيجار وشاع فيها الخطأ ، وأكد بعض الصحفيين يقول : << خطأ مشهور أفضل من صواب مهجور >>) [2]، وهذا ما أدى إلى فساد الذوق وضياع مكانة اللغة العربية ، واعوجاج ألسنة أفراد الأمة ، فضعفت لغة المتعلمين لأنهم يتأثرون بما يسمعون ويقرؤون ثم يقلدون ، ومن ثم تعطيل وظيفة الفصحى التي من شأنها تحقيق الفهم والإفهام لأبنائها .

1- أحمد مصطفى السيد ، " العلاقة بين الصحافة واللغة وتأثيرها على الكتابة الصحفية " ، مجلة الثقافة العربية ، ع/7 ، جويلية (1990م) . ص 71 .

2- صالح بلعيد ، اللغة العربية ، آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة . ص 133 .

ـ خطوات البحث الميداني

إن الانتشار الواسع لظاهرة الأخطاء اللغوية بنوعيها (النحوية والإملائية) وكذا الأسلوبية ، والملاحظة على النتاج المكتوب والمنطوق لكل ناطق بالعربية تقريبًا ، دفعني إلى البحث عن الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة ، لإعطاء بعض الحلول الممكنة ، وقد وجدت أن الحل الوحيد لاكتشاف خبايا هذه الظاهرة لن يكون إلاَّ بالتعامل معها عن قرب ، ولهذا قمت بإجراء دراسة ميدانية تضمنت .

1- العينـــة : لقد احتوت عينتنا على ستة عشر(16) معلِّمًا من ثانوية " الحاج بن عدي – أم الطيور – " إحدى بلديات ولاية وادي سوف ، هؤلاء المعلمون يتصفون بكونهم يُدَرِسون مواد مختلفة ، ولكن يقدمونها باللغة العربية ، أي أن المعلمين الذين يُدَرِسون اللغات الأجنبية لا يدخلون ضمن العينة المختارة ، إضافة إلى ستين(60) متعلِّمًا من الثانوية نفسها ، ذات المستوى " السنة الثانية ثانوي " ، ونقصد بكلمة العينة : (مجتمع الدراسة الذي تُجمَع منه البيانات الميدانية ، وهي تعتبر جزءاً من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون مُمثِلة له لتجرى عليها الدراسة)[1]

2- الاستمارة: وتضمنت مجموعة من الأسئلة، وزعت على متعلمي العينة، من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع، تساعدنا على معرفة الظروف الداخلية والخارجية المحيطة بالمتعلِّم، والتي تعمل على عرقلة عملية تعلمه بصفة عامة وتحصيله اللغوي بصفة خاصة. ولما رأيت أنني بحاجة إلى رأي المعلمين في بعض المسائل قمت بإجراء استمارات خاصة بهم، احتوت على بعض الأسئلة فقط، وقد أرفقتها باستمارة المتعلمين.

1- رشيد زرواني ، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط:1 (2002م) الجزائر . ص 191 .

أ- استمارة خاصة بالمتعلمين : ووجهت إلى متعلِّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور – وقد قمت بأخذ كل الإجابات بعين الاعتبار ، ما عدا الإجابات التي خالفت الشروط المطلوبة ، وقد تضمنت هذه الاستمارة ستة عشر(16) سؤالاً محددًا ، أو ما يُطلق عليه اسم (الأسئلة المغلقة) ، بحيث وَضعت تحت كل سؤالٍ إجابات مقترحة ، وهذا ما يجعل المتعلِّم مجبرًا على الاختيار من هذه الإجابات ، دون أن يتعداها إلى إجابات أخرى موسعة ، مما سهل عليّ القيام بعملية الفرز ، وكذا دراسة وتحليل الإجابات دون أي عائق ، وإن أسئلتي في استمارة المتعلمين لم تنحصر في معرفة الجانب التعليمي واللغوي فقط ، بل حاولت من خلالها معرفة الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهم ، وهذا لمعرفة مدى تأثيرها على عملية تحصيلهم اللغوي .

ب- استمارة خاصة بالمعلمين : ووجهت إلى معلِّمي ثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور – الذين يدرسون باللغة العربية ، وقد أخذت بعين الاعتبار كل الآراء التي أبدوها ، باعتبارهم مسيّري العملية التعليمية ، والمسؤولين الأوائل على عملية التحصيل العلمي واللغوي للمتعلمين ، وقد احتوت استمارة المعلمين على خمسة(05) أسئلة فقط ، وهي عبارة عن أسئلة مكملة للأسئلة التي وجهت للمتعلمين نظرًا لاحتياجي إليها ، وكانت هذه الأسئلة من النوع المغلق أيضًا انحصرت في معرفة الجانب التعليمي واللغوي فقط .

3- الفرضيات :

أ- على المستوى الاجتماعي :

1/ نفترض أن تدني المستوى الثقافي للوالدين من الأسباب المُعرقِلة للعملية التعليمية .

2/ نفترض أن الظروف المادية الصعبة التي يعيشها المتعلِّم من الأسباب المسهمة في التقليل من دافعية التعلم لديه .

ب- على المستوى اللغوي :

1/ نفترض أن الثنائية اللغوية التي يعيشها المتعلِّم، والمتمثلة في لغة دارجة مستعملة في المحيط الأسري والاجتماعي، ولغة فصيحة مستعملة في المحيط المدرسي، من بين أهم الأسباب الدَّافعة إلى تدني المستوى اللغوي للمتعلِّم.

2/ نفترض أن مداومة المتعلِّم على قراءة القرآن الكريم ، وكذا الشعر ، ومطالعة القصص والروايات تُمكنُّه من اكتساب ثروة لفظية ومَلَكة تبليغية جيدة .

ج- على المستوى البيداغوجي :

1/ نفترض أن ضعف المستوى اللغوي للمعلِّم، واستعماله للدارجة في تعاملاته مع المتعلمين عائق في تعلُّم اللغة العربية الفصيحة.

2/ نفترض أن عملية تعليم النحو (القواعد) للمتعلِّم لا تكسبه اللغة العربية الفصيحة والمتمثلة في الملكة التبليغية .

4- الأسئلـــة:

أ- الأسئلة الموجهة للمتعلمين:

- **الأسئلة من 01 إلى 08:** وتوضح لنا ملامح متعلمي العينة، والأحوال المحيطة بهم، وتمثلت كما يلي:
  - السؤالان (1، 2): متعلقان بالجنس والعمر.
  - الأسئلة (3، 4، 5، 6، 7، 8): متعلقة بالحالة المادية والتعليمية والنفسية المحيطة بالمتعلِّم، وهذا من خلال التعرف على (مهنة الأولياء، وكذا مستوى تعليمهم، وظروف تنقل المتعلِّم للمدرسة، ومدى تحمسه للدراسة).

- **الأسئلة من 09 إلى 11:** توضح لنا المستوى اللغوي لمتعلمي العينة، من خلال مدى مداومة المتعلمِّ على قراءةالقرآن ، ونتائجه الدراسية

في مادة اللغة العربية ، والنشاطات اللغوية التي تستهويه ويرغب في مزاولتها .

- **السؤالان 12 و 13:** يُوضحا لنا نظرة المتعلِّم للعملية التعليمية من حوله، ومدى تأقلُمه معها.
- **الأسئلة من 14 إلى 16:** تبين لنا كيفية تصرف المتعلِّم مع الثنائية اللغوية التي يعيشها (بين محيطه الأسري والاجتماعي، ومحيطه المدرسي التعليمي).

ب- الأسئلة الموجهة للمعلمين :

- **الأسئلة من 01 إلى 03:** وتوضح لنا ملامح معلمي العينة، وهذا من خلال معرفة جنس العينة ومستواها العلمي، ومدى خبرتها في المجال التعليمي.
- **السؤال رقم 04:** يُوضح سبب انتشار ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين حسب رأي المعلمين.
- **السؤال رقم 05 :** يوضح لنا مدى احترام المعلِّم للمستويات اللغوية أثناء عملية تقديمه للدرس .

لكن ورغم الجهود المبذولة للقيام بعملية مسح شاملة لظاهرة الأخطاء اللغوية ومعرفة أسبابها ، إلا أنني أخفقت في الوصول إلى هذا ، بسبب العدد المحدود من أفراد العينة الذين أجابوا عن هذه الاستمارات ، أما الباقي فقد امتنع عن الإجابة ، ناهيك عن الذين تعاملوا معها باستهتار ، وهذا بالرغم من أنني أشرفت بنفسي على توزيع هذه الاستمارات وتقديم التوضيحات والأسباب المقنعة من وراء

إعدادها، ورغم الوقت الكافي الذي منحته لأفراد متعلمي العينة للإجابة عنها. وهذا ما جعل نتائجي تتسم بطابع الجزئية لا الشمولية.

5- الفـــرز: بعـد جمـع الاستمارات المجـاب عنهـا قمـت بعمليـة الفـرز، والتـي تمثلت في إحصاء عدد تكرار إجابات كل سؤال، ووضعها في جداول ثم حولتُ هذه الأعداد إلـى نسـب مئويـة، وبعدها حولـتُ النسـب المئويـة إلـى درجـات، وهذا لكـي تتضـح الصـورة أكثـر.

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم اللغة والأدب العربي

هذه الاستمارة موجهة لمتعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي، ثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور – لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول:

الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، دراسة وصفية تحليلية، ثانوية الحاج ابن عدي – أم الطيور - أنموذجًا.

لذا نرجو من المتعلمين الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

شكرًا على تعاونكم الفعال في إنجاح هذا البحث .

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (x) في خانة الإجابة المرغوب فيها.

استمارة خاصة بالمتعلمين

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة :

1) الجنس: ـ ذكر ☐

ـ أنثى ☐

2) العمر.....

3) المستوى التعليمي للأب :

ـ ابتدائي ☐

ـ متوسط ☐

ـ ثانوي ☐

ـ جامعي ☐

ـ دون مستوى ☐

4) المستوى التعليمي للأم :

ـ ابتدائي ☐

ـ متوسط ☐

ـ ثانوي ☐

ـ جامعي ☐

ـ دون مستوى ☐

5) مهنة الأب : .....

6) مهنة الأم : .....

7) ما ظروف تنقلك إلى المدرسة ؟

ـ مقبولة ☐

ـ سيئـة ☐

8) هل تتحمس للدراسة ؟

ـ إلى أقصى درجة ☐

ـ إلى حد ما ☐

☐

ـ لا تتحمس إطلاقًا

9) هل سبق أن تعلمت القرآن بالمسجد ؟

ـ نعم ، ولكن لفترة قصيرة ☐

ـ نعم ، لفترة طويلة ☐

ـ لم أدرس إطلاقًا ☐

10) كيف كانت نتائج دراستك في مادة اللغة العربية ؟

ـ جيـدة ☐

ـ حسنـة ☐

ـ متوسطة ☐

ـ ضعيفة ☐

11) ما النشاطات اللغوية التي تستهويك وترغب في مزاولتها باستمرار ؟

ـ قراءة الشعر ☐

ـ مطالعة القصص والروايات ☐

ـ قراءة النحو (القواعد) ☐

12) هل تستوعب دروس النحو (القواعد) بطريقة جيدة ؟

ـ نعـم ☐

ـ لا ☐

13) هل تعتقد أن الطريقة المتبعة من قبل معلِّم اللغة العربية لشرح درس:

ـ ملائمة ☐

ـ إلى حد ما ☐

ـ غير ملائمة ☐

14) هل تبذل جهدًا في تفادي الأخطاء اللغوية أثناء الحديث والكتابة ؟

- نعـم ☐
- لا ☐

15) ما اللغـة التي تستعملها أثنـاء تواصلك في محيطك المدرسـي (مع الزمـلاء والمعلمين ، وأفراد الإدارة)

- العامية ☐
- الفصحى ☐
- مزيج بين الفصحى والعامية ☐

17) ما اللغة التي تتعامل بها مع محيطك الأسري:

- العامية ☐
- الفصحى ☐
- مزيج بين الفصحى والعامية ☐
- لغة أخرى غير العربية (فرنسية ، إنجليزية) ☐

- التعليق على استمارة المتعلمين

*** جدول رقم (01) : جنس العينـة :**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكور	27	% 45	°162
إنـــاث	33	% 55	°198
المجموع	60	% 100	°360

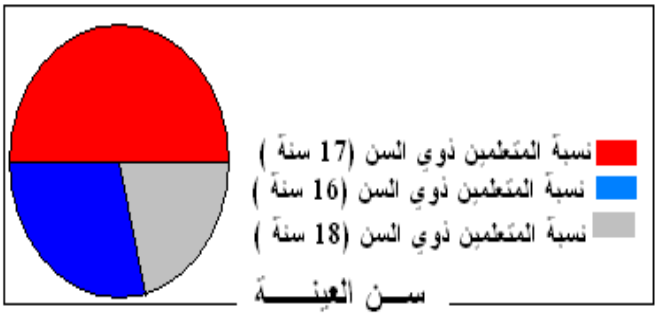
قراءة وتعليق :

يُظهر الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الإناث التي بلغت (55%)، عن نسبة الذكور البالغة (45%)، وظاهرة ارتفاع نسبة الإناث عن الذكور مُلاَحظة على كل مستويات التعليم، وقد يعود هذا إلى:

- وعي المجتمع بضرورة تعليم البنت، حيث أصبحت فرص التعليم متكافئة لكلا الجنسين.
- وقد يكون مرده إلى طبيعة عادات وتقاليد منطقة – أم الطيور – باعتبارها منطقة محافظة لا تسمح للبنت بالخروج إلا للضرورة أو للدراسة ، وهذا ما دفعها إلى التحمس لمواصلة تعليمها من أجل كسر حيّز تحرُكها المحدود الذي فُرِضَ عليها .

*** جدول رقم (02) : سن أفراد العينة :**

السن	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
16	17	%28,33	°102
17	30	%50	°180
18	13	%21,67	°78
المجموع	60	%100	°360



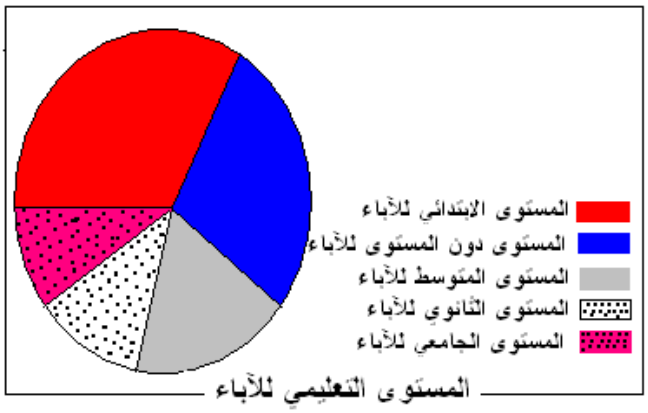
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نستطيع القول إن أعمار أفراد العينة تتراوح من (16 سنة إلى 18 سنة)، حيث بلغت ذات السن (16 سنة) نسبة (28,33%) ، وذات السن (17 سنة) نسبة (50%) ، أما ذات السن (18 سنة) فبلغت نسبة (21,67%) .

ومن هذه النتائج يتضح أن المعلِّم يتعامل مع فئة عمرية منسجمة متشابهة في أفكارها – دون أن ننسى الفروق الفردية الموجودة بينهم – وهذا ما يسهل عليه القيام بعمليته التعليمية .

*** جدول رقم (03) : المستوى التعليمي لآباء متعلمي العينة :**

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ابتدائي	20	% 33,33	°120
متوسط	12	% 20	°72
ثانوي	06	% 10	°36
جامعي	05	% 08,33	°30
دون المستوى	17	% 28,33	°102
المجموع	60	% 100	°360

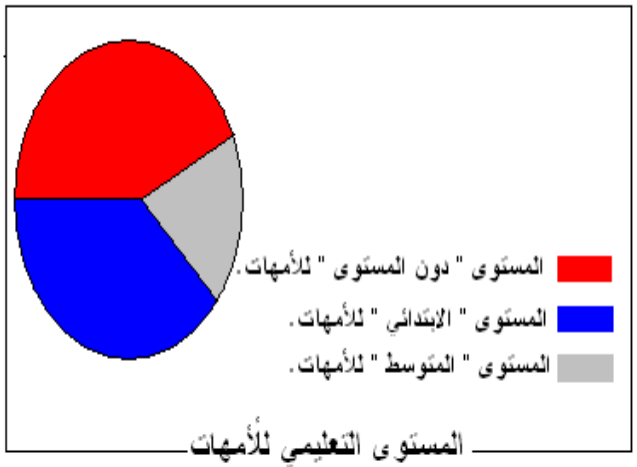


قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أن المستوى التعليمي لآباء متعلمي العينة متدن كثيرًا ، حيث بلغت نسبة الابتدائي فيهم (33,33 %) يليها نسبة المستوى دون المستوى ، والتي قدرت بـ (28,33 %) ، وبعدها نسبة المستوى المتوسط والتي بلغت (20 %) ، فهذه المستويات لا تخدم حاجات الأبناء التعليمية ، بل تؤثر سلبيًا عليهم من الناحية النفسية والفكرية ، في حين بلغت نسبة الآباء ذو المستوى الثانوي (10 %) ، ونسبة الآباء ذوي المستوى الجامعي (08,33 %) – أهم فئة في المجتمع ، والتي بها يرتقي تفكير الأبناء – وهي نسب ضئيلة جدًا ، يترتب عليها خطر كبير يهدد المتعلم ، باعتبار أن البيئة المحيطة بالمتعلِّم من أهم العوامل المساعدة على التعلُّم ، فهي التي تُهيء الظروف الملائمة لإثارة دافعية التعلُّم للمتعلِّم ، ولعل هذا راجع إلى أنه فيما مضى بين (الستينات والسبعينات) كانت فرص التعليم ضئيلة ، والظروف المادية صعبة ، مع قلة وعي المجتمعات لفائدة التعلُّم ، نظرًا لما خلفه الاستعمار الفرنسي من تخلف على المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية . والذي لم يعط للشعب فرصة التفتح عن العالم ومستجداته ، وخاصة في منطقة ريفية مثل – أم الطيور -

*** جدول رقم (04) : المستوى التعليمي لأمهات متعلمي العينة :**

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ابتدائي	22	% 36,67	°132
متوسط	11	% 18,33	°66
ثانوي	00	% 00,00	°0
جامعي	00	% 00,00	°0
دون المستوى	27	% 45	°162
المجموع	60	% 100	°360



قراءة وتعليق:

تُظهر إحصائيات الجدول أن المستوى التعليمي لأمهات متعلمي العينة متدن كذلك ، حيث تمركزت أكبر نسبة في مستوى دون المستوى ، والتي قدرت بـ (45 %) ، ولعل هذا يعود إلى عدم توفر فرص التعليم للبنت سابقًا ، وتليها نسبة ذات المستوى الابتدائي التي بلغت (36,67 %) ، وبعدها نسبة المستوى المتوسط المقدرة بـ (% 18,33) ، في حين انعدمت النسبة في المستوى الثانوي ، والجامعي ، وهو مستوى ضعيف يكون تأثيره سلبيًا على التحصيل الدراسي للأبناء ، بحيث لا يستفيد الابن من مساعدات أمه في المسائل الدراسية ، لأنها بعيدة كل البعد عن الجانب العلمي ، ونحن نعرف أن دور الأم مهم جدًا في تحسين مستوى الأبناء ، لأنها بؤرة وأساس الارتقاء ، ولعل هذا ما وضحه حافظ إبراهيم لما قال :

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبًا طيّب الأعراق .

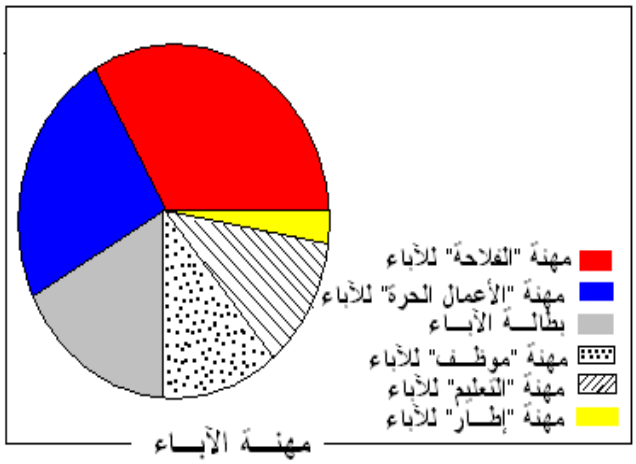
إلا أنه وللأسف قد حَكمت البيئة الريفية، والمحيط الاجتماعي على المرأة سابقًا باستحالة الدراسة لها.

من خلال الجدول رقم (03) والجدول رقم (04) نقول بأن المحيط الأسري التعليمي لمتعلمي العينة في عمومه متدن جدًا ، مما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على عملية تعلُّم الأبناء ، لأن هذا الابن لا يجد من يساعده على ترسيخ ما تلقاه في المدرسة من دروس ، ذلك أن المتعلِّم كائن اجتماعي له ظروف اجتماعية من شأنها الرفع أو الحّط من المستوى التحصيلي له في كل المواد الدراسية ، والأسرة من الأوساط الاجتماعية التي لها الدور الكبير في التأثير على عملية تعلُّم أفرادها لأنها (امتداد للمدرسة في تعليم التلميذ) [1]

1- إبراهيم زكرياء ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، د ط (1999م) الأزريطة . ص 189 .

*** جدول رقم (05) : مهنة آباء متعلمي العينة :**

المهنة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
بطال	10	% 16,67	°60
فلاح	19	% 31,67	°114
أعمال حر	13	% 21,67	°78
موظف	09	% 15	°54
معلم	07	% 11,67	°42
إطار	02	% 3,33	°12
المجموع	60	% 100	°360



قراءة وتعليق:

من ملاحظتنا للجدول ، إتضح أن النسبة الكبيرة لمهنة آباء متعلمي العينة هي (مهنة فلاح) ، والتي قدرت بـ (31,67 %) ، وهذا طبيعي باعتبار أن المنطقة فلاحية (

100 %) ،تليها نسبة (مهنة الأعمال الحرة) ، والتي قدرت بـ (% 21,67) ، ومما عُرف على صاحب الأعمال الحرة غياباته الكثيرة التي تدوم أيام وشهور عن العائلة – لأنه عامل ليل نهار- وهذه العيابات ستؤثر حتمًا على الأبناء ، وتجعل رعايتهم ناقصة ، فكثير من الأبحاث تؤكد أن (السبب في ذكاء التلميذ يرجع إلى إمكانات الإشراف والمتابعة له من الوالدين) [1] .

تليها مباشرة نسبة (البطال) والمقدرة بـ (16,67 %) وهذا لقلة فرص العمل ، والمؤثرة أيضًا على الأبناء ، لعدم توفير أدنى مستلزماتهم وحاجاتهم الضرورية ، وهذه النسبة تساوي نسبة الموظف (15 %) الموظف البسيط ذو الأجر المحدود ، الذي لا يكفي حتى للمعيشة ، وكذا نسبة المعلِّم التي قدرت ب(11,67 %) وهي نسبة ضعيفة جدًا ، إلا أنه وبالرغم من أن المعلِّم لا يستطيع تغطية كل المصاريف لكن باستطاعته رعاية أبنائه من الناحية النفسية والعلمية ، أما المهنة المهمة (إطار)

1- حافظ عبد الفتاح نبيل، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، د ط (1998م) . مصر . ص 06 .

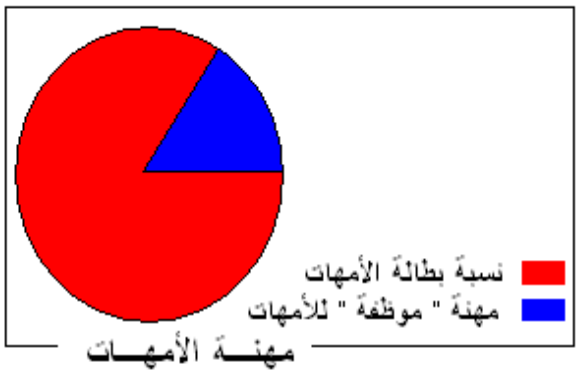
فتقدر بنسبة ضئيلة جدًا (03,33 %) .

وعلى العموم نقول إن المستوى المادي لآباء متعلمي العينة بين (المتوسط والضعيف) وهذا له تأثير سلبي على المتعلِّم ، ذلك أن تحصيله الدراسي مرتبط بالجو الأسري الذي يترعرع فيه ، بحيث إن (الأسرة التي تكثر فيها المتاعب الاقتصادية تنعكس على التحصيل الدراسي وأحيانًا التسرب من المدرسة) [1] .

1- تيسير مفلح كوافحة ، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، دار الميسرة ، ط:1 (2004م) عمان . ص 85 .

*** جدول رقم (06) : مهنة أمهات متعلمي العينة :**

المهنة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
بطالة	53	% 88,33	°318
إطار	00	% 00,00	°0
معلمة	00	% 00,00	°0
موظفة	07	% 11,67	°42
المجموع	60	% 100	°360



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول إتضح أن نسبة البطالة عند الأمهات وصلت إلى أقصى الدرجات ،حيث بلغت (88,33 %) ،وقد يرجع هذا إلى أن جل الأمهات (دون المستوى) كما ظهر لنا في الجدول رقم (04) ، أو يعود إلى كَوْنِ هَمُّ أمهاتنا الوحيد تربية الأولاد وخدمة البيت ، ولم يكن للتعلَّم دورٌ في حياتهن .

وكون الأم دون مهنة لا يعتبر معرقلاً للأبناء بل بالعكس ، فإذا كان الأب قادرًا على سد حاجيات الأبناء ، فالأم البطالة – الماكثة بالبيت – ستكون لها فرصة رعاية أبنائها أكثر من المرأة العاملة والغائبة المنشغلة كثيرًا عن أبنائها ، أما إذا كان الأب غير قادر على تلبية حاجيات الأبناء ، فإن بطالة الأم ستؤثر عليهم أكثر .

وانخفاض نسبة العاملات التي بلغت (11,67 %) تفسرها مسألة ارتفاع نسبة البطالة عندهن .

ومن خلال الجدولين (05) و (06) يتضح أن المستوى المادي لأسر متعلمي العينة دون المتوسط ، وهذا له الأثر الكبير على عملية التعلُّم ، لأنه يعمل على كبح استعدادات المتعلِّم ، ذلك أن (العقبات المادية ثقيلة الوطأ على تلاميذنا) [1] فالفروق البيئية وبخاصة المادية تؤدي حتمًا إلى فروق كبيرة في التعلُّم ، لما ينجم عنها من فروق في المعرفة السابقة لدى المتعلمين ، ويَظهر هذا في ثراء القاموس اللغوي

1- لوغال أندريه ، التخلف المدرسي ، تر: يمن الأعشر امام ، منشورات عويدات ، ط:1 (1982م) بيروت.ص 131.

لديهم ، فالفارق كبير بين أسرة فيها " الكتب والصحف والمجلات والراديو والكمبيوتر والتلفاز " ، وأخرى لا تملك إلا واحدًا فقط من هذه المثريات الثقافية ، ويظهر الفارق جليًا في أن المتعلِّم من الأسرة الأولى يستطيع أن يستنتج الكثير من مخزونه ، ويتخيّل أمورًا عدّة متشعبة من مجرد قراءة كلمة مرت عليه سابقًا ، في حين يقل هذا التخيل وذاك الاستنتاج عند متعلِّم الأسرة الثانية .

ومن خلال الجداول رقم : (03) و (04) و (05) و (06) يتضح تدني المستوى الاقتصادي والثقافي والعلمي في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه متعلمو أفراد العينة ، وهذا ما يؤثر سلبًا على التقدم في التحصيل التعليمي واللغوي للمتعلِّم ، لانعدام الدوافع و الإمكانات المساعدة على ذلك .

*** جدول رقم (07) : ظروف التنقل إلى المدرسة :**

الظروف	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
مقبولة	46	% 76.67	°276
سيئـــة	14	% 23.33	°84
المجموع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق :

ما يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (76,67 %) لا يعانون من صعوبات التنقل ، وقد تكون هذه النسبة تعبر عن المتعلمين الذين يقطنون بمقر الثانوية ، أي ببلدية – أم الطيور – في حين نجد أن نسبة (23,33 %) من المتعلمين يعانون صعوبات تنقل سيئة ، ولعل هذه النسبة تعبر عن حالة المتعلمين الذين يقطنون بقرية – البعاج – ويزاولون دراستهم ببلدية أم الطيور ، لعدم وجود ثانوية هناك ، فهؤلاء المتعلمون يعانون كثيرًا مشاكل الحافلات ، ومشاكل التنقل هي الأخرى لها تأثيرها السلبي على عملية التلقي لدى المتعلِّم إذ نجد أن :

- المتعلِّم دائم التوتر قليل الانتباه، وخاصة في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي، ذلك أن المتعلِّم في هذه الحصص يكون همه الوحيد التفكير في موعد انطلاق الحافلة، وكثيرًا ما يَطْلُبُ المتعلِّم من المعلِّم الإذن له بالخروج قبل نهاية الحصة للالتحاق بها.
- التعب الشديد والدائم للمتعلِّم: ذلك أن المتعلمين ينطلقون من مقر سكناهم في الصباح الباكر، وكثيرًا منهم يأتي واقفا لقلة الكراسي المخصصة للوقوف.
- الإهانات التي يتلقاها المتعلِّم من قبل أفراد الإدارة التي تعمل على إنقاص دافعية التعلم لديهم : وهذا راجع إلى أنه في بعض الحالات يتأخر المتعلِّم عن موعد انطلاق الحافلة صباحًا – وخاصة في فصل الشتاء – فيضطر للوقوف وقتًا ليس قصيرًا على الطريق للحصول على وسيلة

نقل تنقله إلى المدرسة، وفي حالة مثل هذه يحتاج المتعلِّم إلى إذن الدخول للقسم، نظرًا لغيابه أو تأخره، وليحصل على هذا يجب عليه أن يصبر عما سيتلقاه من قبل أفراد الإدارة.

- إضافة إلى أنه يوجد الكثير من المعلمين من لا يستطيع إعادة بداية الدرس من جديد للمتعلِّم المتأخر، وهذا نظرًا لضيق الوقت المخصص للدرس.

*** جدول رقم (08) : مدى تحمس المتعلمين للدراسة :**

التحمس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
إلى أقصى حد	50	%83,33	°300
إلى حد ما	10	%16,67	°60
لا أتحمس إطلاقًا	00	%00	°0
المجموع	60	%100	°360

قراءة وتعليق :

وجدنا أن النسبة القصوى (83,33%) متحمسة للدراسة ، ولعل هذا ما يفسر حالة المتعلمين باعتبار أن المتعلِّم هنا أصبح في المرحلة النهائية ، مهتمًا فقط بنيل شهادة البكالوريا والذهاب إلى الجامعة ، ووضع اللبنة الأولى في بناء مستقبله ، وهذا التحمس لدى المتعلِّم يجعله يَكْسِر كل العراقيل التي تعيقه على التعلُّم ، والاعتماد أكثر على نفسه وعلى الكتب الخارجية ، بيد أننا وجدنا نسبة (المتحمس للدراسة نسبيًا) تقدر بـ (16,67%) ، وهذا ما يعبر عن المتعلمين المتحمسين لنيل شهادة البكالوريا ، ولكن ظروفهم المحيطة بعملية تعلمهم سببت لهم بعض المشاكل التعليمية ، غير أن نسبة

المتعلمين غير المتحمسين للدراسة (إذا كانت صادقة) معدومة تمامًا ، ولعل هذه النسبة تفسيرها ارتفاع نسبة عدد المتعلمين المتحمسين للدراسة .

*** جدول رقم (09) : مدى مزاولة المتعلمين لقراءة القرآن بالمسجد :**

المزاولـــة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم ، ولكن لفترة طويلـــة	11	% 18.33	°66
نعم ، ولكن لفترة قصيـــرة	33	% 55	°198
لم أدرس إطلاقًا	16	% 26.67	°96
المجمـــوع	60	%100	°360

قراءة وتعليق :

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية متعلمي العينة ، والتي قدرت بنسبة (55%) زاولت قراءة القرآن الكريم لفترة قصيرة فقط ، في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين لم يزاولوا قراءة القرآن بتاتًا نسبة (26,67%) ، مما يعود سلبًا على عملية إتقان اللغة العربية الفصيحة ، ذلك أن مداومة قراءة القرآن الكريم تساعد على اكتسابها – اللغة العربية الفصيحة – نطقًا و كتابة وتركيبًا وكذا أسلوبًا ، باعتبار أن القرآن الكريم المثال الوحيد الحي لكيفية نطق الفصحى نطقًا صحيحًا ، وأكبر دليل على هذا أننا عندما نحتاج إلى

وصف صوت من الأصوات ، أو ظاهرة صوتية معينة نستعين بنطق المجيدين من قُراء القرآن الكريم .

في حين وجدنا أن نسبة (18,33%) فقط من زاولت قراءة القرآن لفترة طويلة ، وهي نسبة قليلة ، وقلة قراءة القرآن من العوامل الأولى التي تسهم في صعوبة اكتساب المتعلِّم للغة العربية الفصيحة نطقًا وكتابة .

*** جدول رقم (10) : نتائج المتعلمين في مادة اللغة العربية :**

النتائج	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
جيدة	03	% 05	°18
حسنة	33	% 55	°198
متوسطة	19	% 31,67	°114
ضعيفة	05	% 08,33	°30
المجموع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق:

يوضح الجدول السابق أن نتائج متعلمي العينة في مادة اللغة العربية مقبولة عمومًا ، إذ بلغت نسبة المتعلمين ذوي المستوى الحسن فيها إلى (55%) ، في حين قدرت نسبة المتعلمين ذوي المستوى المتوسط بـ (31,67%) ، بينما قلت النسب لدى المتعلمين ذوي المستوى الجيد والتي بلغت (05%) ، والمستوى الضعيف البالغة (08,33%) ولكن قضية أن المتعلمين تحصلوا على نتائج مقبولة في مادة اللغة العربية لا يعني أن مستوى تمكنهم من اللغة العربية الفصيحة نطقًا وكتابة مقبول ، فقد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة أسئلة امتحانات اللغة العربية المألوفة عندهم ، لأنها دائمة التشابه والتكرار ، فهي

تدور دائمًا حول نص وأسئلة مباشرة حوله ، إضافة إلى شرح بعض الكلمات وإعراب بعضها ، و في الأخير تكليف المُمْتَحَنِين بتعبير كتابي أو شئ من هذا القبيل ، أما إذا كانت في مجال تحليل النصوص فبالنظام نفسه ، دائمًا العاطفة صادقة جياشة ، أما الأسلوب فدائمًا إنشائي أو خبري سهل ، ولهذا باستطاعة أيّ متعلِّم الأخذ بهذا النموذج ، والإجابة عن طريقه ، والحصول على أفضل النتائج .

*** جدول رقم (11) : النشاطات اللغوية التي يرغب المتعلم في مزاولتها :**

النشـــــاط	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
قراءة الشعر	28	% 46,67	°168
مطالعة القصص والـــروايات	27	% 45	°162
قـــراءة النحـــو (القـــواعد)	05	% 08,33	°30
المجمـــــوع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق :

إتضح من خلال الجدول أن أغلبية متعلمي العينة تميل إلى قراءة الشعر ، ومطالعة القصص والروايات ، حيث بلغت نسبة من يفضلون قراءة الشعر (46,67%) ، ونسبة من يميلون إلى مطالعة القصص والروايات (45%) ، وهذا لِمَا في الشعر والقصص والروايات من عنصر التشويق والمتعة التي تشد الانتباه ، فما من قارئ يبدأ في قراءة قصة أو رواية ، إلا ونراه راغبًا في إتمامها للوقوف على نهايتها ،وما إن يطلّع على المقدمة إلا ونراه راغبًا في معرفة العقدة ، وما إن يصل إلى العقد ويتعرف عليها ، حتى يتحمس لمعرفة كيفية حلها ، وهكذا ...إلخ ، بمعنى أن الشيء الذي شد انتباه القارئ هنا هو الطريقة المشوقة المُتَّبعة في العرض ، ومداومة قراءة الشعر ومطالعة

القصص والروايات لها آثار إيجابية في اكتساب اللغة العربية ، فالمتعلم المداوم على قراءة الشعر وبخاصة القديم منه ، نراه يكتسب اللغة الفصيحة الصحيحة نطقًا وكتابة ، أما بمطالعة القصص والروايات ، فإن القارئ سيكتسب الكثير من الثروة اللفظية المساعدة على اكتساب الكفاية التبليغية ، والتي تَسْمَحُ له بالتعامل بالعربية الفصيحة في مختلف المواقف اللغوية .

أما النسبة الضئيلة فتمثلت في قراءة دروس النحو (القواعد) حيث قدرت بـ (08,33%) ، وقد يعود هذا إلى نفور المتعلمين منها بسبب :

- إما لأن موضوعات النحو جافة ، تفتقر إلى عنصر التشويق والإثارة ، الذي يؤدي بالمتعلِّم إلى الملل الذي يعمل على إضعاف قدرته على المتابعة والتركيز .
- وإما لأن طريقة المعلِّم في عرض درس النحو غير مناسبة .
- وإما لتراكم موضوعات النحو ، التي تؤدي بالمتعلِّم إلى ما يسمى بالتخمة المعرفية لا المهارية .

*** جدول رقم (12) : مدى استيعاب دروس النحو (القواعد) :**

هل يوجد استيعاب	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	48	% 80	°288
لا	12	% 20	°72
المجموع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق :

يبين الجدول السابق أن المتعلمين لا يجدون صعوبة في عملية استيعاب دروس النحو (القواعد) ، وقد بلغت نسبتها (80 %) ، في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين يعانون هذه الصعوبة (20 %) .

لكن هذه النسب وضعتنا في تناقض، فَرَضَ علينا العودة إلى الجدول رقم (11)، وطرح السؤال التالي: إذا كانت دروس النحو (القواعد) سهلة الاستيعاب من قبل متعلمي العينة، فلماذا ظهر نفورهم منه في الجدول رقم (11)، والمتمثل في عدم رغبتهم لمزاولة دراسته ؟ .

قد يكون الاختلاف الظاهر بين نسب الجدول رقم (11) ، والجدول رقم (12) راجع إلى أن المتعلِّم يستوعب ما يُلقى إليه من دروس في النحو (القواعد) ، لكنه لا يعرف الغاية المرجوة من وراء دراسته هذه ، وهذا ما يولد رغبة النفور لديه ، ذلك أنه

جاهل لكيفية الاستفادة منها عن طريق استثمارها في معاملاته اللغوية ، ولعل هذا راجع إلى أنه يتعلّم العربية قواعد صماء دون استنطاقها ، حيث يتلقى دروس النحو بطريقة نظرية ، يقوم المعلّم فيها بتقديم الدرس ، وما على المتعلّم إلا حفظ القاعدة المستخلصة وتخزينها ، من دون ممارسة تمارين تحليلية حولها ، تعمل على إثارة رغبة داخلية لدى المتعلّم للعمل بهذه القاعدة المُلّقنة على صعيد الممارسة الميدانية ، وبهذه الطريقة يكون المتعلّم قد اكتسب مَلَكة لغوية لا مَلَكة تبليغية ، وهذا ما لا نسعى إليه .

*** جدول رقم (13) : الطريقة المتبعة من قبل معلم اللغة العربية لتقديم درسه :**

الطريقة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ملائمة	35	% 58,33	°210
إلى حد ما	18	% 30	°108
غير ملائمة	07	% 11,67	°42
المجموع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق :

يُظهر الجدول أعلاه أن طريقة معلّم اللغة العربية في عرض درسه ملائمة وهذا ما عبرت عنه نسبة (58,33 %) ، في حين بلغت نسبة من نظروا إليها على أنها ملائمة إلى حد ما (30 %) ولعل هذا يعود إلى أن :

ـ المعلّم يتمتع بقدرة عالية في كيفية التعامل مع متعلميه ، وأنه ذو صبر وخبرة طويلة في المجال التعليمي ، ولهذا يستطيع جذب انتباه متعلميه من جهة ، وإلقاء دروسه بطريقة مشوقة من جهة أخرى .

ـ أو قد تعود إلى طرق عرض دروس اللغة العربية ، التي أصبحت مألوفة عند كل المتعلمين ، سواء أكانت حول تحليل النصوص ، والتي تمر بمراحل معروفة لدى كل متعلّم ، بحيث تبدأ بقراءة النص ، ثم شرح بعض الكلمات الصعبة ، وبعدها استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة ، وكذا دراسة الأسلوب وطبيعة العاطفة ، وهذه المراحل في

التحليل مُطبقة على مختلف النصوص . أما لغرض درس في النحو فيجب إتباع طريقة نمطية تبدأ بتقديم أمثلة، ثم استخراج المتشابه والمختلف، وبعدها استنتاج القاعدة والتي يقوم المتعلِّم بحفظها، ولهذا لا يجد صعوبة في استيعاب طريقة عرض المعلِّم لأنها واضحة ومعروفة لديه.

أما نسبة (11.67%) من متعلمي العينة ذهبوا إلى أن طريقة معلِّم اللغة العربية في عرض مادته غير ملائمة ، وقد تعبر هذه النسبة عن :

ـ متعلمين أذكياء جدًا، يبحثون عن المعلِّم المثالي (الباحث)، معلِّم دائم التغيير ، يحب كسر النظام المألوف المُمل .

ـ وإما تعبر عن متعلمين ضعاف رافضين لأي شيء، والمعلُّم مُعَرَّضٌ دائما للنقد، ولهذا فمهمته صعبة جدًا أمام معلمين مختلفين في المستوى.

*** جدول رقم (14) : مدى تفادي المتعلمين للأخطاء اللغوية أثناء الكتابة والحديث :**

تفادي الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعـــم	27	% 45	°162
لا	33	% 55	°198
المجمـــوع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أن معظم متعلمي العينة لا يسعون وراء تفادي الوقوع في الأخطاء اللغوية أثناء تعاملاتهم التواصلية (كتابة وحديثا) ، وقد بلغت نسبتهم (55%) ، مما يدل على أنه لا توجد مراقبة من قبل المعلِّم ، ذلك أن المتعلِّم يتقيد بأوامر قدوته الحسنة "معلِّمه" ، وهذا ما يؤثر سلبا على عملية تعلُّم اللغة العربية الفصيحة ، ويزيد من توغل ظاهرة انتشار الأخطاء اللغوية بين صفوف متعلمينا .

فإذا عدنا وقارنا بين إحصائيات الجدول رقم (12) التي أكدت نجاح عملية استيعاب دروس النحو (القواعد) من قبل المتعلمين ، وإحصائيات الجدول الذي بين أيدينا ، وجدنا أن المتعلِّم في عملية تعلمه للغة العربية ، يكتسب الكفاية اللغوية فقط ، لا الكفاية التبليغية لأن المتعلم هنا غير قادر على استثمار ما تعلمه من قواعد في تعاملاته اللغوية .

وإذا رجعنا إلى الجدول رقم (10) ، الذي أظهر أن نتائج المتعلمين في اللغة العربية مقبولة عموما ، تأكد لنا أن الاختبارات المطبقة على المتعلمين لقياس درجة

استيعابهم وتمكنهم من اللغة العربية ، من أجل وضع تغذية راجعة إذا تطلب الأمر هذا ، غير هادفة ، وإنما اختبارات شكلية فقط لا تسعى وراء القضاء على أكبر خطر يهدد لغتنا العربية .

أما نسبة (45%) من المتعلمين الذين يحاولون تفادي الوقوع في الأخطاء اللغوية أثناء تواصلا تهم الكتابية والشفاهية ،فتعبر عن المتعلم النشط الذي يُحِبُ من جهة أن يتكلم بفصاحة وطلاقة ، ومن جهة أخرى أن تظهر أعماله قوية متكاملة ، هذا المتعلم هو الذي يستطيع مراعاة ما درسه نظريًا في حياته العملية .

*** جدول رقم (15) : اللغة التي يستعملها المتعلم في محيطه المدرسي بين (الزملاء ومع المعلم، ومع أفراد الإدارة):**

اللغـــة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
العاميـة	09	% 15	°54
الفصحـى	11	% 18,33	°66
مزيـــج من الفصحى والعامية	40	% 66,67	°240
المجمـوع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق:

بين الجدول أعلاه أن أغلب تعاملات المتعلمين في المحيط المدرسي (بين الزملاء ، المعلمين ، أفراد الإدارة) ليست عربية فصيحة (100%) ، وإنما مزيج بين الفصحى والعامية ، وهذا ما عبَّرت عنه نسبة (66,67%) أكبر دليل على عدم احترام مستويات اللغة العربية الفصيحة ، وهذا ما جعل العامية تزاحم الفصحى في كل المواقف التواصلية للأفراد ، حتى وصلت إلى مستويات ما كان ينبغي أن تصل إليها ، وصلت إلى المقر الأساسي لتعليم وتعلُّم اللغة العربية الفصيحة " المدرسة " ، ومرد هذا المزج بين الفصحى والعامية أن المتعلمين ليست لديهم القدرة التبليغية الكافية ، التي تساعدهم على مواصلة التكلم بالفصحى ، ولذا نجدهم يستغيثون بالعامية من حين إلى آخر لإيصال ما يرغبون إيصاله .

والأكثر من هذا أننا وجدنا نسبة (15%) متعلمين يتعاملون في المحيط المدرسي بعامية بحتة، مما يدل على أنهم عاجزون تمامًا عن التعامل بالفصحى، ومما شجع على هذا أفراد الهيئة التعليمية، من معلمين ومراقبين.. إلخ ذلك أنهم لا يلتزمون بالفصحى أثناء

تعاملهم مع المتعلمين ، ونحن نعلم أن جزءًا لا يستهان به من أسباب ضعف المتعلِّم في عملية اكتساب لغته العربية الفصيحة يعود إلى قلة ممارسته لها ، ولعل هذا ما وضحه الدكتور : أحمد مختار في كتابه " العربية الصحيحة " لما قال : (نجد كثيرًا من المعلمين –إن لم نقل كلهم – يستعملون في إلقائهم للمحاضرات

الدارجة، وخاصة في الإلقاء الارتجالي، وهنا نستطيع حصر الفصحى في عملية الكتابة فقط) [1].

بيد أن المتعلمين الذين يتواصلون بعربية فصيحة في المحيط المدرسي قدرت نسبتهم بـ (18,33 %) فقط ، وهذا هو واقعنا ، وحال عربيتنا في مواقفنا التعليمية ، والتي ستضيع من بين أيدينا لو استمر الوضع هكذا .

1- أحمد مختار ، العربية الصحيحة . ص 23 .

*** الجدول رقم (16) : اللغة التي يتعامل بها المتعلم في محيطه الأسري :**

اللغـــة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
العاميـة	50	% 83,33	°300
الفصحـى	00	% 00,00	°0
مزيـــج من الفصحى والعامية	08	% 13,33	°48
لغـة أخرى غير العربية (فرنسية أنجليزية ...)	02	% 03,33	°12
المجمـــوع	60	% 100	°360

قراءة وتعليق:

يوضح الجدول السابق أن لغة تواصل متعلمي العينة في محيطهم الأسري هي العامية – لغة المنشأ- ، وقد بلغت نسبتها (83,33 %) ولعل مرد هذا إلى المحيط العائلي العامي الذي يعيش فيه المتعلّم ، فإذا عدنا إلى إحصائيات الجدولين (03) و (04) وجدنا أن المستوى العلمي لأسر متعلمي العينة متدن جدًا ، وهذا ما يُعرقل من عملية تعلُّم اللغة العربية الفصيحة ، لأن ما يتلقاه المتعلِّم في المدرسة لا يستطيع أو بالأحرى لا يُسمح له بممارسته في محيطه الخارجي .

أما نسبة من يمزجون بين الفصحى والعامية فقد قدرت بـ (13,33 %) ولعل هذه النسبة تعبر عن المتعلمين الذين يمتاز محيطهم العائلي بمستوى علمي معين ، وغالبًا ما يكون الأب معلمًا وهذا حسب إحصائيات الجدول رقم (05) ، التي أظهرت أن نسبة آباء متعلمي العينة الذين يزاولون مهنة التعليم بلغت (11,67 %) .

ونسبة من يتعاملون بلغة أخرى غير العربية (فرنسية،إنجليزية...إلخ) تقدر بـ (03,33 %) ، وهي نسبة ضئيلة جدًا تعبر عن طبيعة عائلة المتعلِّم لا المحيط الخارجي له ، ولعلها تعبر عن المتعلِّم الذي يكون أبوه إطارًا في مجال ما ، حيث بلغت نسبة آباء

متعلمي العينة اللذين مهنتهم إطار (03,33 %) وهذا حسب إحصائيات الجدول رقم (05) وهي نسبة قليلة أيضًا .

أما نسبة من يتعاملون بالفصحى فهي منعدمة تمامًا ، ذلك أن الفصحى لا مكان لها في حياتنا خارج المدرسة ، ومن تكلم أو تعامل بها فإنه يكون محط سخرية من الجميع ، وإن ما يؤكد هذا الكلام طبيعة مجتمعاتنا في كل الأقطار العربية .

ومن إحصائيات هذا الجدول والجدول رقم (15) الذي بيّن أن لغة التعامل في المحيط المدرسي عبارة عن مزيج بين الفصحى والعامية ، تؤكد أن حيز استعمال العربية الفصيحة صغير جدًا ، مقارنة بالعامية التي تحتل مجال التعاملات في المحيط الاجتماعي ، وجزءًا من مجال التعاملات اللغوية في المحيط المدرسي ، بيد أن الفصحى تحتل جزءًا فقط من مجال التعاملات اللغوية في المحيط المدرسي ولا وجود لها في المحيط الاجتماعي للأفراد ، ومن هنا نقول بأن الفصحى انكمشت في بطون الكتب وانتشرت العامية على ألسنة كل الأفراد .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة والأدب العربي

هذه الاستمارة موجهة لمعلمي ثانوية الحاج بن عدي الحاج – أم الطيور – لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول :

الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، دراسة وصفية تحليلية، ثانوية الحاج ابن عدي – أم الطيور - أنموذجًا.

لذا نرجو من المعلمين الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

شكرًا على تعاونكم الفعال في إنجاح هذا البحث .

ملاحظة : نرجو وضع العلامة (x) في خانة الإجابة المرغوب فيها .

استمارة خاصة بالمعلمين

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة :

1) الجنس : ـ ذكر ☐

ـ أنثى ☐

2) المستوى الدراسي :

ـ ليسانس لغة وأدب عربي ☐

ـ خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي ☐

(فلسفة ، رياضيات ، اجتماعيات...)

3) الخبرة :

ـ أقل من ثلاث سنوات ☐

ـ من 4 سنوات فما فوق ☐

4) حسب اعتقادك إلى م تعود ظاهرة تفشي الأخطاء اللغوية بين المتعلمين ؟

ـ المتعلم ☐

ـ صعوبة النحو ☐

ـ طرائق التدريس ☐

ـ كثافة البرنامج ☐

ـ ثنائية اللغة ☐

5) هل توظف العربية الفصحى وتحترم مستوياتها (الصوتية، الصرفية والنحوية) أثناء التدريس.

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

ـ التعليق على استمارة المعلمين

*** جدول رقم (01) : جنس عينة المعلمين :**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكور	09	% 56,25	°202
إناث	07	% 43,75	°158
المجموع	16	% 100	°360

قراءة وتعليق:

يوضح الجدول السابق أن النسب بين الجنسين متقاربة، حيث بلغت نسبة الذكور (56,25 %) في حين بلغت نسبة الإناث (43,75 %) ، وهذا دليل على أن فرص العمل متوفرة لكلا الجنسين وأن المرأة أصبحت تنافس الرجل في كل المجالات العملية وبدون استثناء .

*** جدول رقم (02) : المستوى الدراسي للمعلمين :**

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ليسانس لغة وأدب عربي	03	% 18.75	°68
خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي فلسفة ، رياضيات فيزياء ، علوم...)	13	% 81.25	°292
المجموع	16	% 100	°360

قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه المستوى العلمي لمعلمي ثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور – ، هذه العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية ، إذ كانت مزيجًا من معلمين في اللغة العربية ومعلمين في المواد الأخرى (كالفلسفة والرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ...)، باستثناء معلمي اللغات الأجنبية، أي أن العينة تحتوي على معلمين يستعملون اللغة العربية في إلقاء دروسهم، وهذا لمعرفة كيفية تعاملهم بالعربية في اتصالاتهم مع المتعلمين.

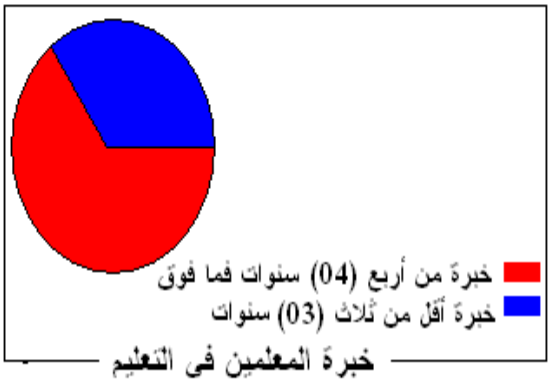
وقد بين الجدول أن نسبة (18,75%) من المعلمين ذوي المستوى " ليسانس لغة وأدب عربي" ، هذا المستوى الذي يتم الوصول إليه عن طريق مزاولة الدراسة لمدة أربع سنوات في الجامعة ، في حين وجدنا نسبة (81,25%) ممن لم يزاولوا دراستهم في مجال اللغة والأدب العربي ، وإنما في مجالات أخرى منها (الرياضيات ، الفيزياء والفلسفة...).

ومن هنا نقول بأن النسبة الكبيرة من معلمي عينتنا لم يتلقوا تعليمًا عربيًا فصيحًا بكل مستوياته (الصوتية، الصرفية والنحوية)، بل أكثر من هذا إننا نجد المعلمين خريجي المعاهد ذات التعليم العلمي (كالرياضيات والفيزياء...) قد تلقوا تعليمًا بلغات أجنبية ، وهم الآن يمارسون مهنة التعليم باللغة العربية التي غالبًا ما تكون متعثرة ، تؤثر تأثيرًا سلبيًا على عملية تعلُّم المتعلِّم للغة العربية الفصيحة ، ذلك أن تعليم

المهارات اللغوية لا ينحصر في حصص اللغة العربية فقط، بل إن العناية بأخطاء المتعلمين وتصويبها يكون في كل المواد المقررة، سواء في الحصص الخاصة بفروع اللغة أو المواد التعليمية الأخرى لأن تدريسها يتم باللغة العربية.

*** جدول رقم (03) : مدة خبرة المعلمين في مجال التعليم :**

مـــدة الخبـــرة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أقـــل من ثـــلاث سنـــــوات	06	% 37,5	°135
من 4 سنوات فما فـــــوق	10	% 62,5	°225
المجمـــــوع	16	% 100	°360



قـراءة وتعليـق:

يبين الجدول أعلاه مدى أقدمية معلمي العينة في مجـال التعليم ، حيث بلغت نسبة من زاولوا التعليـم من" أربـع سنـوات فما فوق " (62,5%) ، وهي نسبة معتبرة تؤكد أن معظم معلمي العينة ذوو خبرة عالية ، بحيث تستطيع التعامل مـع المتعلميـن بطريقة ملائمة لمستواهم التعليمي ، قادرة على إثارة دافعية التعليم بين صفوفهم ، في حين بلغت نسبـة من زاولـوا مهنـة التعليم من" سنة إلـى ثـلاث سنوات" (37,5%) ، وهذه النسبة لها تأثيـرها السلبـي على عمليـة تعلـم المتعلمين ، كـون المعلم هنا مبتدئًا في مهنة التعليم ، جـاهلاً ًللكثير من مبادئ وأساسيات التدريس ، لا يتقن مهارة التعامل مـع المتعلمين ، ممـا يـدفع بهم إلـى العزوف عن التعليم ، وعزوف المتعلمين عن التعليم لا يرجـع إلـى كـون المـادة التـي يُشـرف على تدريسها هذا المعلم صعبة ، وإنما عزوفهم يكون من المعلم (صـاحب هذه المـادة) ، وعليه يكون هؤلاء المعلمون قد أسهموا من حيث لا يدرون في كبح مواهب المتعلمين وقتل دافعية التعلُّم لديهم .

الأسبـــــاب	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
المتعلـــم	03	% 18,75	°67,5

*** جدول رقم (04): سبب تفشي الأخطاء اللغوية بين المتعلمين حسب رأي المعلمين :**

قراءة وتعليق :

يبين الجدول السابق أسباب تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية بين صفوف المتعلمين ، حيث وجدنا نسبة (50%) من المعلمين من يرجعون سبب تفشي الأخطاء اللغوية بين المتعلمين إلى " كثافة البرنامج " ، مما يؤكد على أن المتعلمين وكذا المعلمين يعانون كثيرًا منه ، ذلك أنهم لاحظوا أن هذا الكم الهائل من المحتوى الدراسي لا يخدم الحاجات التعليمية للمتعلم ، وإنما يقف عقبة في طريق تعلمه ، لأنه غير مناسب لمستواهم التعليمي و لخصائصهم الفردية ، أي أن هذا الكم من المعارف يتجاوز إمكانات فهم واستيعاب المتعلم لها ، مما يؤدي بالمتعلم إلى النفور من دروس اللغة العربية عامة ، ودروس النحو خاصة ، ويعود هذا النفور إلى كون المتعلم لاحظ أن المعلومات التي يتلقاها في المدرسة غير قادر على استيعابها ، ولا تخدمه في استعمالاته العملية ، ولعل هذا ما وضحه الدكتور " بشير ابرير " لما قال : (... كثيرًا ما يجيء المحتوى الخاص باللغة العربية عبارة عن معلومات ميتة جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي ، لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب ،ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في

خضمها) [1].

في حين بلغت نسبة أفراد العينة الذين ذهبوا إلى أن ظاهرة تفشي الأخطاء اللغوية بين المتعلمين ترجع إلى صعوبة النحو (18,75%) ، وهذا ما يدل على أنهم نظروا إلى النحو نظرة غير صحيحة ، فهم هنا يوكلون للنحو مسؤولية تعليم اللغة العربية ، مع العلم أن النحو ما هو إلا الهيكل الذي يحافظ على الشكل الصحيح للغة ،وأن عملية تعليم اللغة العربية الفصيحة مسؤولية كل عناصر العملية التعليمية ، منها " المعلم " وطريقته في عرض دروسه ، ذلك أن عملية استيعاب دروس النحو من قبل المتعلمين تكسبهم الكفاية اللغوية فقط لا التبليغية ، وأكبر دليل على هذا أن إحصائيات الجدول رقم (12) من استمارات المتعلمين أكدت أن المتعلمين يستوعبون جيدًا دروس النحو وهذا ما قُدر بنسبة (80%) ، في حين واقعنا التعليمي يؤكد على تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية بين صفوف المتعلمين .

وقد وجدنا نسبة (18,75%) من المعلمين من يُرجعون سبب تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية بين المتعلمين إلى المتعلم نفسه ، وما يعنيه هذا الكلام أن المتعلم هنا لا يبذل جهدًا في تفادي هذه الأخطاء ، ولعل هذا ما وضحته إحصائيات الجدول رقم (14) من استمارة المتعلمين التي بينت أن نسبة (55%) من المتعلمين لا يبذلون جهد تفادي الوقوع في الأخطاء اللغوية عند كتابتهم وحديثهم . لكن إلى ماذا يعود هذا ؟ يعود إلى انعدام المراقبة من قبل المعلمين ، بحيث لا يعملون على إثارة دافعية المتعلمين لتحسين مستواهم اللغوي ، وهذا بحثهم الابتعاد عن الوقوع في الأخطاء اللغوية ، ذلك أنه من عادة المتعلم التقيدُ بأوامر قدوته المثلى " المعلم " (فلا أحد تنكر أثر القدوة الحسنة بالنسبة للناشئة خاصة ، والناس عامة ، ولكن أثرها عند الناشئة أبلغ لأنها تعيش مرحلة ذات

1- بشير ابرير ، " استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق ، تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة " ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، ع/6 (2002م) الجزائر . ص 200 .

قابلية أكثر للتأثير واكتساب المعلومات والسلوك) [1].

أما نسبة (12,50%) من أفراد العينة ذهبوا إلى أن سبب تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية عند المتعلمين تعود إلى " الثنائية اللغوية " التي يعيشها المتعلم الجزائري عمومًا ، والتي تُحدث ازدواجية في التعامل ، مما يؤدي به إلى استخدام كل مستوى (فصيح أو دارج) في مقام معين .

في حين انعدمت نسبة من يرجعون سبب تفشي الأخطاء اللغوية إلى الطريقة المتبعة في إلقاء الدروس ، وهذه النسبة المنعدمة غير صادقة ، وترجع عدم مصداقيتها إلى كون المعلِّم لا يريد الاعتراف بأن طريقة عرضه هي السبب في تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية . ونحن نعلم جيدًا أن الطريقة تعتبر من أهم الوسائل المساعدة في إنجاح العملية التعليمية، ذلك أنه بالطريقة الجيّدة في التقديم يستطيع المعلِّم تبسيط ما يراه المتعلِّم معقدًا، والوصول به إلى الأهداف المرجوة من وراء عملية التعليم.

ومما سبق نقول بأن ظاهرة تفشي الأخطاء اللغوية بين المتعلمين تعود إلى جملة من العوامل منها: " كثافة البرنامج وطريقة عرضه، وكذا الثنائية اللغوية... " .

1- عارف مفضي البرجس ، التوجيه الإسلامي للنشيء في فلسفة الغزالي ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ط : 1 (1981م) . ص 93 .

*** جدول رقم (05): مدى توظيف المعلم للفصحى، واحترام مستوياتها (الصوتية**

والصرفية، والنحوية) أثناء التدريس:

توظيف الفصحى و احترام مستوياتها	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعـــــم	04	% 25	°90
لا	12	% 75	°270
المجمـــــوع	16	% 100	°360

قراءة وتعليق:

بين الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين لا يتقيدون باستخدام اللغة العربية الفصيحة واحترام مستوياتها (الصوتية، والصرفية والنحوية) أثناء التدريس، حيث بلغت نسبتهم (75 % وقد تعبر هذه النسبة عن المعلمين الذين يشرفون على تدريس مواد أخرى غير العربية (كالفلسفة، الرياضيات...) وهذا تبعًا لكون العينة عشوائية الاختيار ، فهؤلاء المعلمون لم تسمح لهم الفرصة أثناء الدراسة الجامعية من إتقان اللغة العربية الفصيحة ، ذلك أنهم لم يتلقوا تكوينًا في مجال الصوتيات و اللسانيات التطبيقية ، التي تمكنهم من الإلمام بالجوانب اللغوية ومهارات التدريس الناجعة ، وهذا ما يدل على القصور الواضح في المستوى اللغوي واللساني لعدد كبير من معلمي العينة ، والذي يؤثر سلبًا على مسار العملية التعليمية ، وعلى تحصيل المتعلمين في اللغة المنطوقة والمكتوبة ، ذلك أنه من بين أسباب ضعف المستوى اللغوي للمتعلِّم يعود إلى ضعف الإعداد اللغوي للمعلم ، باعتبار أن المعلم له الدور الأساسي في التكوين اللغوي الجيد للمتعلِّم ، وهذا بإتاحة فرصة ممارسته للغة الصحيحة ، ولن يتأتى هذا إلا عندما يُظهر المعلم مهاراته اللغوية أثناء الدرس ليدفع بالمتعلم إلى تقليده في فصاحته ، أما إذا استعمل الدارجة في تعاملاته فإنه لا يمنحه فرصة الاستماع للغة الفصيحة ، إلا أنه و للأسف نجد كثيرًا من المعلمين لا تَسْمَحُ لهم قدراتهم اللغوية باستخدام العربية الفصيحة

فيلجأون إلى استخدام الدارجة لشرح بعض المسائل الصعبة أثناء تقديم الدرس ، وهذا موجود بخاصة عند معلمي المواد الأخرى غير العربية ، وهم بهذا لا يسعون وراء مساعدة

المتعلم في اكتساب اللغة العربية الفصيحة ، ولعل هذا ما أكده الدكتور " حسن شحاته " لما قال : (أن معلمي المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء المتعلمين) [1] ، وهذا أكبر عائق في تعلم اللغة العربية ، ذلك أن المتعلم يتعلم أصولها ، وقواعدها في حدود حصص اللغة العربية فقط ، لكن سرعان ما يتشتت هذا ويتلاشى في دروس المواد الأخرى التي لا تحترم مستوياتها ، ومن هنا نقول بأن عملية تعليم المهارات اللغوية للمتعلم لا تنحصر مسؤوليتها في حصص اللغة العربية فقط ، بل كل المواد الدراسية مسؤولة على هذا كونها تلقى باللغة العربية .

في حين وجدنا نسبة (25 %) فقط من يتقيدون بالفصحى ويحترمون مستوياتها اللغوية أثناء التدريس ، ولعل هذه النسبة تعبر عن معلمي اللغة العربية الذين تلقوا تعليمًا عربيًا متخصصًا ، سواء في اللسانيات التطبيقية أو الصوتيات ، بحيث استطاعوا التمكن من الفصحى والإلمام بكل مستوياتها (الصوتية والصرفية والنحوية) .

1- حسن شحاته ،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،الدار المصرية اللبنانية ،ط:4 (2000م) القاهرة. ص 330.

نتائج الدراسة الميدانية الخاصة باستمارة المعلمين والمتعلمين

المعروف أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والعلمية المحيطة بالمتعلِّم تنعكس على مدى تحصيله التعليمي ، واكتسابه اللغوي أثناء تعلمه ، ولمعرفة مدى هذا الانعكاس قمنا بتوزيع استمارات على كُلٍّ من معلمي ومتعلمي العينة المختارة التي بلغت (16 معلمًا ، و 60 متعلمًا) ، بحيث احتوت هذه الاستمارات جملة من الأسئلة ، وهذا لمعرفة كل الأحوال المحيطة بالمتعلمين ، وانطلاقًا من المعطيات والإحصائيات المتحصل عليها ، توصلنا إلى جملة من النتائج ، نوجزها في ما يلي :

ـ أن المستوى الثقافي والعلمي والمادي المحيط بالمتعلم متدن كثيرًا ، وهذا نظرًا لمستوى الوالدين الذي لا يتعدى المستوى الابتدائي و المتوسط ، إضافة إلى طابع المِهَن المُتْعِبة التي تتطلب مجهودًا كبيرًا ، ووقتًا طويلاً من قبل آباء متعلمي العينة ، وهذا ما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على عملية تعلُّم المتعلِّم ، لأن الظروف المحيطة به تفتقد إلى عنصر الرعاية التعليمية من (إثارة دافعية ومراقبة مستمرة) .

ـ أن المتعلمين متحمسون جدًا للدراسة ، رغم الظروف السيئة المحيطة بهم ، ومرد هذا التحمس هو كونهم في المراحل النهائية من الدراسة الثانوية ، همهم الوحيد النجاح ، وهذا ما كوّن لديهم دافعية التعلم ومواجهة العوائق .

ـ أن المتعلمين زاولوا تعلم القرآن الكريم بالمسجد ، لفترة زمنية قصيرة فقط ، وهذا له تأثيره السلبي على عملية اكتساب العربية الفصيحة الصحيحة ، باعتبار أن لغة القرآن الكريم في أقصى درجات الفصاحة والبلاغة العربية ، ومداومة قراءته تؤدي بالمتعلم إلى اكتساب فصاحة وطلاقة لسانية ، وكذا ملكة لغوية وتبليغية جيدة ملائمة لكل المواقف .

ـ أن طريقة معلم اللغة العربية في عرض درسه غير ملائمة ، لأنها طريقة تهتم بالشكل النظري لا العملي ، تسعى وراء الملكة اللغوية لا التبليغية ، تخدم المعرفة لا المهارة ، ولعل الشيء الذي جعل متعلمي العينة ينظرون إلى طريقة معلم اللغة العربية

على أنها سهلة وملائمة ، تعود إلى كونها طريقة نظرية بحتة ، تؤدي بهم إلى استيعاب دروس النحو (القواعد) جيدًا وهذا على الصعيد النظري دون استيعابها على صعيد

الممارسة والتطبيق في حياتهم التعاملية ، وأكبر دليل على هذا ارتكابهم الأخطاء اللغوية في كتاباتهم وحديثهم .

ـ وأن الخطر الكبير الذي يهدد المستوى اللغوي لمتعلمي العينة ، يتمثل في عدم بذلهم لأيّ مجهود في تفادي الأخطاء اللغوية أثناء تعاملاتهم التواصلية كتابة وحديثًا ، وهذا ما يُسبب إشكالية كبيرة في عملية التعلُّم والتعليم ، ذلك أن المتعلِّم لكي يَفْهم المعنى المقصود أو لكي يُفهم الآخرين ويُوّصل إليهم أفكاره ، يجب أن يكتب كتابة أو يتحدث حديثًا سليمًا خاليًا من الأخطاء التي تعيق عملية الفهم .

ـ أن المتعلِّم يعيش وضعية لغوية معقدة ، إذ نجده أثناء تواصله يتأرجح بين مستويين لغويين ، لغة عربية فصيحة مستعملة في التعليم ، ودارجة مستعملة للتواصل في الحياة اليومية والمحيط الأسري ، وهذا لأنه يعيش في وسطين مختلفين ، وسط اجتماعي ووسط مدرسي أوقعه في الاضطراب وأدى به إلى صعوبة تمكنه من لغته العربية الفصيحة .

ـ أن جل معلمي العينة ذوو خبرة عالية، هذه الخبرة التي من شأنها النهوض بمستوى المتعلم التعليمي، وكذا اللغوي.

ـ إلا أن الشيء السلبي والمؤسف الذي سجلناه يكمن في أن أغلب معلمي العينة عند إلقاء دروسهم لا يتقيدون باللغة العربية الفصيحة ، ولا يحترمون مستوياتها (الصوتية ، الصرفية والنحوية) ، وهذا ما يزيد من عرقلة عملية تعلم المتعلِّم للغة العربية الفصيحة ، وفشله في إتقانها .

ـ ولقد ذهب المعلمون إلى أن طبيعة المناهج المُقَرَرة لتعليم اللغة العربية من بين أهم الأسباب المسهمة في تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية بين صفوف المتعلمين ، ذلك أن المتعلم يجد نفسه مجبرًا على حفظ هذا الكم الهائل من المعلومات من أجل إجراء الامتحان فقط ، و الانتقال من سنة إلى أُخرى ، لا لاستيعابه واستثماره في مواقفه

التعليمية ومعاملاته اللغوية ، مرجع هذا كون أن هذه المناهج صُممت من قبل أشخاص غير قادرين على الربط بين المستوى التعليمي اللغوي للمتعلمين ، وبين المعلومات التي

ستتضمنها هذه المناهج ، ولهذا كانت المناهج المقترحة بعيدة عن واقع المتعلم ، وهذا ما أسفر عن عدم التمكن من شد انتباه المتعلمين بل للمعارف المقدَّمة لهم ونفورهم منها ، وهذا راجع لعدم التناسب الذي يسهم في إرباك عقل المتعلم ، مما يؤدي به إلى الإخفاق الذي قد يتسبب في هروبه من الدرس ، أو دوام رسوبه وإخفاقه .

ـ الدراسة الميدانية الثانية

ـ العينة : لقد احتوت عينة الدارسة على ثلاثة أقسام ذات المستوى الثانية ثانوي ، بحيث تَكَوّن قسمين منها على أربعين (40) متعلمًا ، بينما تَكَوّن القسم الثالث على ثمانية وثلاثين (38) متعلمًا ، وبالتالي بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة مائة وثمانية عشر (118) متعلمًا .

ـ المدّونة : بالنسبة إلى نوعية المدونة التي أَجريت عليها الدراسة كانت مدونة مكتوبة ، اعْتَمَدْتُ فيها على أوراق إجابات الامتحانات الكتابية الثلاثة الخاصة بمقياس الفلسفة التي أُجريت على مدى السنة الدراسية لعام (2005 م ـ 2006 م) ، وقد بلغ عدد أوراق إجابات هذه الامتحانات التي قُمْتُ بتصحيحها لغويًا (من الناحية النحوية والإملائية) ثلاث مائة وأربع وخمسين (354) ورقة . ويرجع سبب اختياري لهذه المدونة إلى كون المتعلم في حالة إجراء امتحان فيه يسعى جاهدًا إلى صَبِّ كل ما تم تحصيله واستيعابه مع محاولة تفاديه الوقوع في الأخطاء اللغوية وكذا تحسين أسلوبه .

إضافة إلى أوراق إجابات امتحانات مقياس الفلسفة ، استأذنت من أساتذة يُدَرِّسون هذه العينة بأن يقوموا بتكليف أفرادها بالكتابة في موضوع مشكولٍ ، ولم يكن هذا الموضوع حرًا بل قُيِّدَ بسؤالٍ تمحور حول " المصالحة الوطنية " ، وظهرت صيغة السؤال كما يلي: (تُعَد قضية السلم والمصالحة الوطنية قضية مهمة في تاريخ الدولة الجزائرية . اكْتُبْ موضوعًا تتحدث فيه عن السلم والمصالحة الوطنية ، مع الالتزام بضبط الموضوع بالشكل) ، وقد طبق هذا العمل على أفراد متعلمي العينة بعد انتهاء انتخابات " المصالحة الوطنية " مباشرة ، أي بتاريخ (2005/10/05م) وتم هذا في حصتي اللغة العربية والاجتماعيات حيث مُنِح أفراد متعلمي العينة لإنجاز هذا التعبير مدة ساعة كاملة ، وترجع أسباب قيامي بهذا العمل إلى ما يلي :

ـ سبب استئذاني من أساتذة بتكليف أفراد متعلمي العينة القيام بهذا التعبير بدلاً مني كي لا يَعْرِف المتعلم أنه يكتب في موضوع لأجل الدراسة والتحليل ، فيؤدي به هذا إلى الانضباط والتكلف في ما يَكْتُب ، بل أردت أن يكون المتعلم عفويًا في عمله .

ـ سبب اختياري لموضوع " المصالحة الوطنية " يرجع إلى كونه موضوع الساعة ، ولكل فرد من أفراد متعلمي العينة وجهة نظره الخاصة بهذا التي يحاول الإدلاء بها ، وهذا ما يجعل المتعلم يسترسل في ما يكتب ، ويعبر عما بداخله حقيقة فيكثر من التعبير والكتابة .

ـ إضافة إلى أنني أردت أن يكون هذا العمل مشكولاً لأن أوراق الإجابات الخاصة بامتحانات الفلسفة غير مشكولة ، وهذا ما صعب عليّ فرصة الوقوف على كل أنواع الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) ،بل وقفت على الأخطاء الإملائية وبعض من الأخطاء النحوية فقط .

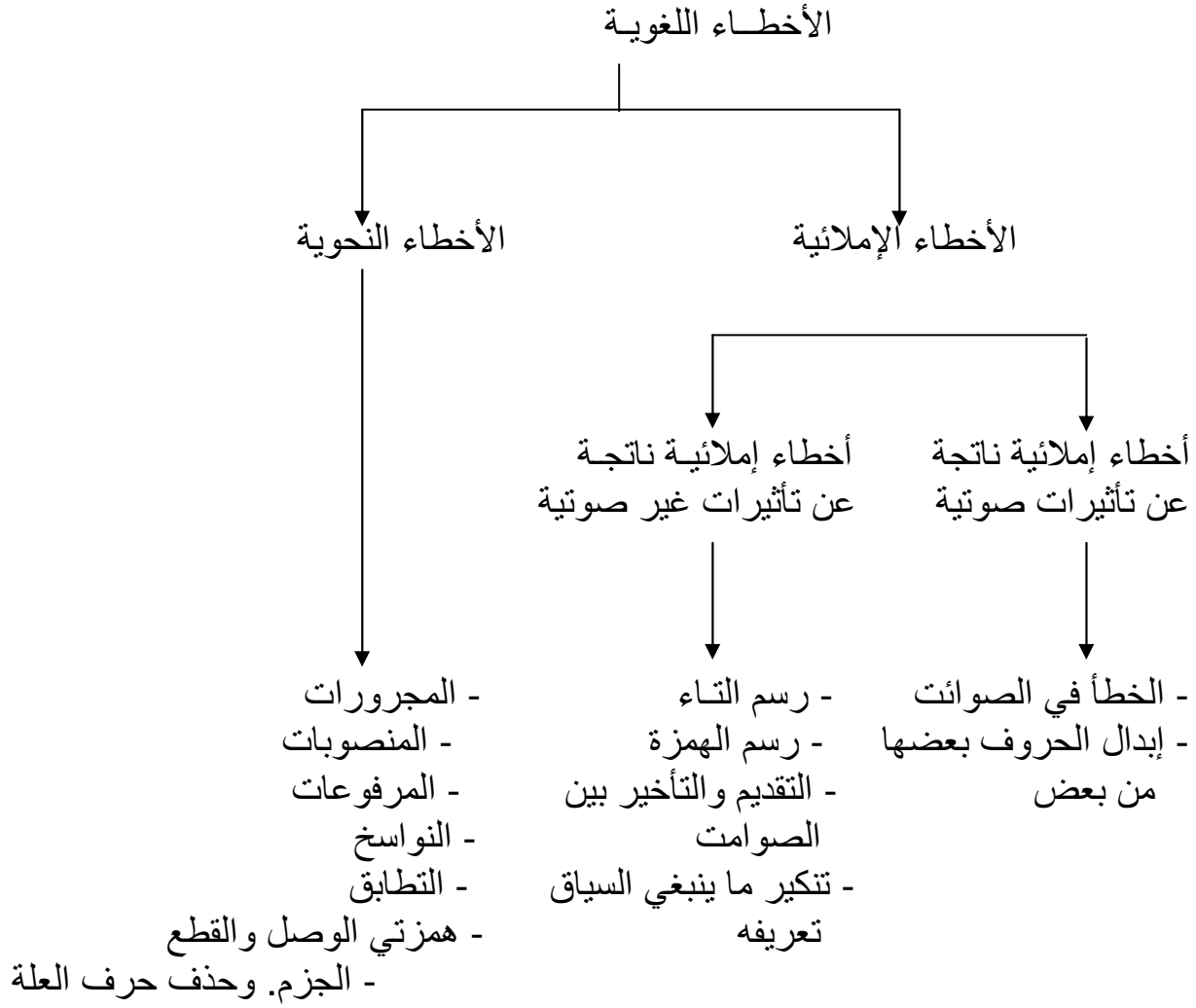
ومن خلال هذا يكون باستطاعتي الوقوف على كل أنواع الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) التي وقع فيها أفراد العينة، ومعرفة مدى تكررها ، لأن الأخطاء اللغوية التي يعاني منها المتعلمون لا تعتبر أخطاءً إلا إذا تكررت عدة مرات .

ولقد بلغ عدد أوراق التعبير الكتابي المشكول التي قُمْتُ بتصحيحها تصحيحًا لغويًا من الناحية (النحوية والإملائية) مائة وخمس (105) أوراق ، والباقي ألغيته بسبب :

- ✘ رداءة الخط الذي صَعُبَ عليّ فهمه من جهة .
- ✘ ومن جهة أخرى أن هناك بعضًا من أفراد متعلمي العينة جنح إلى الرسم الكاريكاتوري تعبيرًا عما بداخله بدلاً من الكتابة .

وبعد تصحيح المدونة قُمت بتسجيل الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل أفراد متعلمي العينة في قصاصات، وجعلت لكل نوع من أنواع هذه الأخطاء قصاصاته الخاصة به، ولكل خطأ داخل النوع الواحد قصاصاته المستقلة مع

قياس درجة تكرره، ثم حاولت بقدر المستطاع تفسير سبب ظهور هذه الأخطاء، وإعطاء بعض الحلول الممكنة، وقد ظهر هذا العمل كما يلي :



I. **الأخطاء الإملائية:** لقد بلغ عدد الأخطاء الإمـــلائية التي وقع فيها متعلمو العينة (187 خطأ) وتجلت في صنفين:

أولا ً: أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات صوتية : وبلغ عددها (95 خطأ) .

ثانيًا : أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات غير صوتية : (كالمعرفة الجزئية بالقاعدة ، أو الجهل بكيفية تطبيقها ...) : وبلغ عددها (92 خطأ) .

أولاً ـ الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية: وبلغت نسبتها (50,8%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتجلت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الخطأ في الصوائت	73	% 76,84	°277
إبدال الحروف بعضها من بعض	22	% 23,16	°83
المجموع	95	% 100	°360

<< جدول يبين الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية >>

1 ـ **الخطأ في الصوائت :**وبلغت نسبة الوقوع فيها (76,84%) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، ونعني بكلمة الصائت (الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم وخلال الأنف معهما أحيانًا ، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضًا تامًا)[1] .

والصوائت* في اللغة العربية تنقسم إلى قسمين :

- صوائت قصيرة : ونعني بها الحركات الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة .

1- محمود السعران ، علم اللغة مقدمة للقارىء العربي ، دار النهضة العربية ، دط ، بيروت ، دت . ص 148 .

➢ صوائت طويلة: ونعني بها الحركة زائد حرف المد من جنسها وهي: "الواو" و "الألف" و "الياء".

والخطأ في الصوائت ظهر عند متعلمي العينة بنوعيه :

أ ـ إطالة صوائت قصيرة : وقد بلغ عدد أخطاء المتعلمين في " إطالة الصوائت القصيرة " (40 خطأ) أي ما يعادل نسبة (42,11%) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، ومن أمثلتها عند المتعلمين :

- كما قدما لنا صاحب النص .
- يعبر عما بداخليه .
- الذي يدخيلنا .
- فيجب على علم الفقه أن يأتي بي شروط.

ب ـ قصر صوائت طويلة: وقد بلغ عدد أخطاء المتعلمين في " قصر الصوائت الطويلة " (33 خطأ) أي ما يعادل (34,73%) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، ومن بين الأمثلة المتواجدة في كتابات المتعلمين ما يلي :

- الاعتماد على الدين الإسلمي .
- فكانت أسببها .
- يجب وضع قانون ينص على المصلحة .
- تحثنا على معرفة الله ومخلوقته .

يُبين الجدول أعلاه أن نسبة وقوع متعلمي العينة في أخطاء (قصر صوائت طويلة وإطالة صوائت قصيرة) البالغة (76,84%) تفوق نسبة أخطاء (إبدال الحروف بعضها من بعض) والتي بلغت (23,16%) ، ولعل أسباب قصر الصوائت الطويلة في

---

* - اختلفت تسمية مصطلح "الصوائت" بين اللغويين العرب ، حيث أطلق عليه " إبراهيم أنيس " اسم (أصوات اللين) وعند "كمال محمد بشير" ظهر باسم (الحركات) ،وعند "تمام حسان" (أصوات العلة) وعند "أحمد مختار عمر" (العلل)

(الإسلمي ، أسببها ، المصلحة ، مخلوقته) بدلاً من (الإسلامي ، أسبابها المصالحة ، مخلوقاته) وإطالة صوائت قصيرة في (قدما ، بداخليه ، يدخيلنا ، بي شروط) بدلاً من (قدم ، بداخله ، يدخلنا ، بشروط) تعود إلى :

ـ التأثير الكبير للدارجة على فصحى متعلمي العينة ، وخاصة ميزة " المطل " الشائعة في لغتنا الدارجة ، والتي نعني بها تحويل الصوائت القصيرة (الضمة ، الفتحة والكسرة) إلى صوائت طويلة (الواو ، الألف ، الياء) ، فكثيرًا ما نقوم في دارجتنا بتحويل " الضمة " إلى " واو " في مثل (كُلْ ←كُول) ، أو بتحويل " الكسرة " إلى "ياء" في مثل (عِشْ ←عيش) وهذا ما يُبّين أن هناك تداخلاً بين لغة المنشأ (الدارجة) واللغة الهدف (الفصحى) .

ـ وقد يكون مرد هذا التساهل عند بعض المعلمين مع المتعلمين، والسماح لهم بالمزج بين الفصحى والدارجة في قاعات الدرس، ولعل هذا ما وضحته الاستمارات الخاصة بالمعلمين والمتعلمين في الفصل الثاني من هذا البحث.

2 ـ إبدال الحروف بعضها من بعض: لقد شكلت العقبة الصوتية حضورًا عند متعلمي العينة، حيث بلغت نسبة الوقوع في أخطاء (إبدال الحروف بعضها من بعض) عندهم بـ (23,16%) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، وتمثلت في ما يلي :

الخطـــــأ	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
إبدال الضاء ضادًا وإبدال الظاد ضاءً	12	% 54,54	°196
إبدال السين صادًا وإبدال الصاد سينًا	06	% 27,27	°98
إبدال التاء طاءًا	04	% 18,18	°66
المجمـــوع	22	% 100	°360

أ ـ إبدال الظاء ضادًا، وإبدال الضاد ظاءً: وهي أكثر الأنواع شيوعًا بين متعلمي العينة، ظهر منذ القدم* واستمر إلى يومنا هذا، بلغت نسبته (54,54%) من مجموع (إبدال الحروف بعضها من بعض) ، ومن أمثلة هذا النوع من الإبدال في مدونة المتعلمين ما يلي :

- كذلك بتوضيف علم الفقه .
- يندرج نص ابن راشد ظمن النصوص الفلسفية .
- حجج صاحب النص معضمها من القرآن الكريم .
- وفق صاحب النص في إقناعنا بظرورة وجوب استخدام العقل .

وقد يعود سبب الخلط بين (الظاء و الضاد) إلى كونهما أكثر الأصوات تعقيدًا، ذلك أن وقعهما في الأذن متشابه، ومخرجيهما متقارب، وقليل جدًا من يميز بينهما، فالنطق ب (الضاد أو الظاء) يتطلب " انطباق اللسان على الحنك الأعلى آخذًا شكلاً مقعرًا " [1].

ب ـ إبدال السين صادًا، وإبدال الصاد سينًا: وبلغت نسبة الوقوع فيه (27,27%) من مجموع (إبدال الحروف بعضها من بعض) ومن أمثلة هذا النوع من الإبدال في مدونة المتعلمين ما يلي :

- ومن هذا نسوغ الإشكالية .
- هذه حجة مقتبصة من كلام الله صبحانه وتعالى .

---

* - مما يدل على أنهما " الضاد ، والظاء " كانا عائقين في النطق والكتابة منذ القدم ، مجموعة المؤلفات التي أُلفت من أجل التفرقة بينهما ، نذكر من بينها " زينة الفضلاء في الفرق بين " الظاء والضاد " لأبي البركات بن الأنباري ، و " الفرق بين الظاء والضاد " للصاحب بن عباد .

1- إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة الانجلومصرية ، ط:5 (1979م) . ص 47 .

ولعل سبب وقوع متعلمي العينة في مثل هذا النوع من الإبدال يعود إلى قرب مخرجي الصوتين ، ذلك أن كُلاً من (السين والصاد) حروفًا نطعية – نطع الغار الأعلى– إلا أن الصاد صوت مفخم والسين صوت مرقق ، وقد يكون مرد وقوع المتعلمين في مثل هذا الإبدال أيضًا أن المتعلم يقوم بكتابة ما ينطق به .

وظاهرة إبدال (السين صادًا ، والصاد سينًا) منتشرة بكثرة في لهجتنا الدارجة ، فكثيرًا ما ننطق كلمة (صمراء) بدلاً من (سمراء) ، وكلمة (صارق) بدلاً من (سارق) ، وكذلك كلمة (صو**ڤ**) بدلاً من (سوق) ، والملاحظ هنا أن حرف (القاف) أُستبدل بحرف (الڤاء)* ، وهذا نظرًا لطبيعة لهجة – أم الطيور – التي تميل إلى إبدال حرف (القاف) بحرف (الڤاء) ، وقد أكد " ابن جني " هذا لما قال (وإذا كان بعد السين غين أو خاء أو قاف أو طاء ، جاز قلبها صادًا ، وذلك في مثل

قوله تعالى : " كأنما يساقون " ويصاقون ، ... وقال في سقت صقت ، وفي سويق صويق)[1] .

ج - إبدال التاء طاءً : وبلغت نسبة الوقوع فيه (18,18 %) من مجموع (إبدال الحروف بعضها من بعض) ، ومن أمثلة هذا النوع من الإبدال الظاهر في مدونة المتعلمين ما يلي :

- إسططاعت الجزائر النيل من الإرهاب .
- ططور الوئام إلى المصالحة الوطنية .

من المثالين السابقين يظهر أن (التاء) جاورت (الطاء) وهما من مخرج واحد - من بين طرف اللسان وأصول الثنايا – إلا أن (التاء) المرقق تَأَثر ب (الطاء) المفخم فأصبح طاءً ، وهذا ما يُيسر النطق على المتعلم ، ولقد أكده الدكتور" إبراهيم أنيس"

---

* - حرف (الڤاء) لا وجود له ضمن الحروف العربية .

1- ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، تح (مصطفى السقا ، محمد الزفراف ، إبراهيم مصطفى ، عبد الله أمين) مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، ج : 1 ، ط: 1 (1954م) مصر ، ص 246 .

بقوله : (الطاء يتكون كما تتكون التاء غير أن وضع اللسان في الطاء يختلف عن وضعه مع التاء ، ويتخذ شكلاً مقعرًا منطبقًا على الحنك الأعلى ،ويرجع إلى الوراء) [1] .

يتضح من خلال الأمثلة السابقة المتمحورة حول (إبدال الحروف بعضها من بعض) أنه قد حدث تداخل بين الأصوات المتقاربة في المخرج والصفة ، فأدى إلى إبدال الواحد بالآخر . وأعتقد أن الإبدال الحاصل بين هذه الحروف (الظاء مع الضاد ، والسين مع الصاد ، والتاء مع الطاء) عند متعلمي عيّنتنا سببه إملائي ناتج عن عدم معرفة كتابتهم لهذه الكلمات بطريقة صحيحة ، وليس مرده صعوبة تمييزهم بين هذه الأصوات نطقًا أو كتابة ما عدا (الظاء و الضاد) اللذين يتطلب نطقهما قليلاً من التركيز ، ولهذا ننصح بكثرة المطالعة والممارسة ، وحبذا لو تُبرمج دروسًا للصوتيات في الأطوار ما قبل الجامعة تساعد المتعلم على التمكن من أصوات اللغة العربية الفصيحة ونطقها النطق السليم .

ثانيًا : أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات أخرى غير صوتية : وبلغت نسبتها (49,20 %) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتجلت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
رسم التاء	24	% 26,09	°94
رسم الهمزة	63	% 68,48	°246
التقديم والتأخير بين الصوامت	05	% 05,43	°20
المجموع	92	% 100	°360

<< جدول يبين الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات أخرى (غير صوتية) >>

1- إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية . ص 62 .

1- رسم التاء : وصلت نسبة أخطاء متعلمي العينة في كيفية رسم التاء بنوعيها المفتوحة والمربوطة (26,09 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات أخرى (غير صوتية) حيث تمثلت كما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
رسم التاء المفتوحة تاءً مربوطة	10	% 41.66	°150
رسم التاء المربوطة تاءً مفتوحة	14	% 58.33	°210
المجموع	24	% 100	°360

من خلال الجدول لا حظنا أن نسبة الخطأ في التاء المربوطة البالغة (% 58,33) من مجموع أخطاء " رسم التاء " تفوق نسبة الخطأ في التاء المفتوحة التي بلغت (41,66 %) من مجموع أخطاء " رسم التاء " ، وقد تمثلت الأخطاء في :

- رسم التاء المربوطة تاءً مفتوحة :

- انتهت المصالحت الوطنية .
- اقامت الأمن والسلام .
- لجأ صاحب النص إلى عدت حجج .

- رسم التاء المفتوحة تاءً مربوطة :

- خَطَة الجزائر خطوة جيّدة .
- قررة الجزائر .
- تحيا بحياة المجتمعاة .
- إن الفلسفة ليسة .

فالأمثلة السابقة توضح أن متعلمي العينة لا يفرقون بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة (المفتوحة) ولعل الجهل بالقاعدة هو علة هذا الخطأ، هذه القاعدة التي تنص على أن التاء في آخر الفعل سواء أكانت زائدة أم أصلية

تثبت مفتوحة ، في مثل (خطت ، قررت ...) بدلاً من (خَطَة ، قررة ...) . وأن الاسم عندما تتصل به تاء نستطيع النطق بها (هاء) دون أن يحدث خلل بمعنى الكلمة تكتب " تاء " مربوطة في مثل (المصالحه ...) ذلك أن (التاء المربوطة هي التي يمكن أن تتحول إلى هاء عند الوقوف في نهاية الكلمة) [1] .

أما إذا اتصلت بهذا الاسم تاء ولم نستطيع النطق بها (هاء) لأن معناها يصبح ناقصًا تكتب تاءً مفتوحة ، في مثل كلمة (وقت) التي سيحدث خلل في معناها إذا استبدلنا تاءها بالهاء (وقه) ذلك أن (التاء المفتوحة لا يمكن أن تتحول إلى هاء عند الوقف بالسكون في نهاية الكلمة ، بل تبقى على حالها ، ولا تقبل تغيير شكلها) [2] .

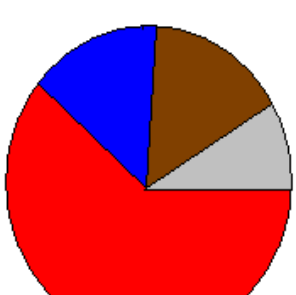
كما يمكن القول هنا إن معرفة القواعد ليست دائمًا عاملاً من عوامل تفادي الصعوبة ، ففي بعض الأحيان يقع المتعلم في الغلط رغم علمه بالقاعدة ، وبعدها يصحح لنفسه ما أخطأ فيه ، ولهذا نقول بأن سهو المتعلم وعدم تركيزه كذلك من بين أسباب الوقوع في مثل هذه الأخطاء .

2- رسم الهمزة : الخطأ في كيفية رسم الهمزة يعاني منه معظم المتعلمين تقريبًا وفي كل المستويات ، بحيث نجد نسبتها هنا مرتفعة جدًا إذ بلغت (68,48 %) ، ولعل هذا راجع إلى اتخاذها لأشكال متعددة في الكتابة ، ذلك أن كل الحروف العربية والبالغة 28 حرفًا لها صورة معينة ، إلا الهمزة التي بقيت لفظًا بلا رسم ، لذلك قام الخليل بن أحمد الفراهيدي ورسم لها رأس عين صغير (ء) فاتكأت مرة على الألف أو الواو أو الياء غير المنطوقة أو النبرة واستقرت أُخرى على السطر ، ولهذا ظهرت الأخطاء في كيفية رسم الهمزة عند متعلمي العينة بأنواع مختلفة ونسب متفاوتة ، يُبينها الجدول التالي :

1- أكرم جميل قنبس ، معجم الإملاء العربي . ص 93 .

2- المرجع نفسه. ص 95 .

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الخطأ في رسم الهمزة على الألف	05	% 07.93	°29
الخطأ في رسم الهمزة على النبرة	09	% 14.28	°52
الخطأ في رسم	09	% 14.28	°52



أ ـ **الخطأ في رسم الهمزة على الواو :** وتعد من أكثر الأخطاء تواترًا عند متعلمينا ، إذ بلغت نسبتها (63,50 %) من مجموع أخطاء " رسم الهمزة " ، ومن أمثلتها التي ظهرت عند متعلمي العينة ما يلي :

- فبدونها تكون بعض التسائلات غامضة .
- الفلسفة هي التي تأدي .
- فهو تساوئل .
- حجج صاحب النص مقنعة مأدية إلى الطريق الصحيح .

هذه الأمثلة تبرهن أن المتعلم جاهل لمعرفة أن الهمزة المضمومة أو ما قبلها مضمومًا وهي ساكنة تكتب على الواو ، في مثل (تساؤلات ، تساؤل) بدلاً من (تسائلات ، تساوئل) ، وكذا (تؤدي ، مؤدية) بدلاً من (تأدي ، مأدية) .

ب ـ **الخطأ في رسم الهمزة على السطر :** وبلغت نسبة الخطأ فيها (% 14,28) من مجموع أخطاء " رسم الهمزة " ، ومن أمثلتها :

- حيث بيّن لنا صاحب النص أن الأشيء .
- وهو في نصه هذا يتسأل .
- من خلال قرائاتنا .

- هو أنه لم يتسائل .

فالمتعلم جاهل لمعرفة أن الهمزة المتوسطة المفتوحة إذا سُبقت بألف مد كُتبت منفردة على السطر ، في مثل (يتساءل ، قراءتنا) بدلاً من (يتسأل ، يتسائل ، قرائاتنا) ، أما إذا كانت الهمزة متطرفة في نهاية الكلمة فتكتب بحسب

الحرف الذي قبلها ، ذلك أن (حركة الهمزة المتطرفة لا أثر لها في الصورة التي تكتب عليها ، وإنما الأثر لحركة الحرف الذي سبقها) [1] وبالتالي فالهمزة المتطرفة المسبوقة بسكون تكتب على السطر في مثل (الأشياء) بدلاً من (الأشيء) .

ج ـ الخطأ في رسم الهمزة على النبرة : وبلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة فيها (14,28 %) من مجموع أخطاء "رسم الهمزة " ، ومن أمثلتها نجد :

- ستظيأ درب الزمان .
- تعجز عن بعض المسأل المهمة .
- فهو رأي خاطأ .
- بلا فاءدة .

أكدت هذه الأمثلة أن المتعلم جاهل لقاعدة أن الهمزة المتطرفة إذا كان ما قبلها مكسورًا كُتبت على الياء ، سواء أكانت هذه الهمزة (مضمومة ، مفتوحة ، مكسورة أو ساكنة) في مثل (ستضيء ، خاطئ) بدلاً من (ستظيأ ، خاطأ) . في حين تُكتب الهمزة المتوسطة المكسورة على النبرة إذا كان ما قبلها حرف مد،مثل (المسائل ، فائدة) بدلاً من (المسأل ، فاءدة) .

د ـ الخطأ في رسم الهمزة على الألف : وبلغت نسبة الخطأ فيها(07,93 %) من مجموع أخطاء " رسم الهمزة " ، ومن أمثلة أخطاء متعلمي العينة فيها نجد :

- نشر الطمئنينة في البلاد .
- لابئس به .

1- أكرم جميل قنبس ، معجم الإملاء العربي . ص 77 .

ومن هذه الأمثلة يتضح أن المتعلم جاهل لمعرفة أن الحرف الذي يأتي قبل الهمزة الساكنة لا يكون إلا متحركًا ، ولذلك فالهمزة الساكنة تُكتب على حرف يناسب حركة الحرف الذي قبلها . من هنا نقول بأن الهمزة المتوسطة الساكنة المسبوقة بحرف مفتوح تُكتب على الألف ، في مثل (الطُمَأْنينة ، لابَأْس) بدلاً من (الطُمَئنينة ، لابئس) .

ومن خلال ما تقدم إتضح أن عدم تمكن المتعلم من رسم الهمزة رسمًا صحيحًا يعود على عدم تمكنه من القاعدة الخاصة بها ، فالمتعلم هنا جاهل جهلا شبه تام لهذه القواعد . إضافة إلى أنه من بين الأسباب المؤدية إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء طغيان العامية وتأثيرها الشديد على كتابات المتعلمين ، لأننا نميل دائمًا في عاميتنا إلى السهولة في النطق ، فكثيرًا ما نذهب إلى التخفيف من هذه الهمزة عن طريق حذف بعضها ، إذ غالبًا ما نقوم مثلاً بحذف همزة الألف في (لابأس) فننطقها (لاباس) ، وهذا ما يربك المتعلم ويوقعه في الخطأ .

3- التقديم والتأخير بين الصوامت : من خلال تفحصنا لكتابات متعلمي العينة ، وجدنا أخطاء تدور حول التقديم والتأخير بين الصوامت في الكلمة الواحدة ، وقد بلغت نسبتها (05,43%) ومن أمثلتها :

- فحصل التصلاح بين الإرهاب والمدنيين .
- فهناك عدة مبدائ أساسية .
- الفلسفة هي التي تعالج القضايا الغماضة .
- يتبادر إلى أذاهيننا .

يتبين من خلال هذه الأمثلة أن المتعلمين يكتبون (التصلاح ،مبدائ الغماضة ، أذاهيننا) بدلاً من (التصالح ، المبادئ ، الغامضة ، أذهاننا) ولعل السبب في هذا يعود إلى فقدان التركيز لدى المتعلم عند كتابته ، فهو في حالة سهو . وهنا نقول بأن ما وقع فيه المتعلم لا يعتبر خطأ راجعًا لكون معرفته بالقاعدة جزئية أو لعدم تمكنه من تطبيقها...إلخ، بل هفوة حصلت نتيجة السهو أو السرعة .

من خلال ما تعرضنا إليه من أخطاء إملائية وجدنا أن هناك نوعين منها، تجلت في ما يلي:

المبحث		التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات صوتية	الخطأ في الصوائت	73	% 39,03	°141
	إبدال الحروف بعضها من بعض	22	% 11,76	°42
أخطاء إملائية ناتجة عن	رسم التاء	24	% 12,83	°46
	رسم الهمزة	63	% 33,70	°121

وقد يكون مرد وقوع المتعلمين في مثل هذه الأخطاء إلى:

ـ جهل المتعلمين بالقاعدة وعدم استيعابهم لما يُقَدم لهم من دروس ، وهذا ما وضحته الأخطاء المرتكبة في كيفية كتابة كل من التاء المربوطة ، والتاء المبسوطة ، وكذلك أنواع رسم الهمزة .

ـ إضافة إلى التأثير الكبير لدارجة المتعلمين على لغتهم الفصحى ، هذه الدارجة التي يكثر فيها المطل في الكلام ، وذلك بانقلاب الصوائت القصيرة إلى صوائت طويلة ، والتي ظهرت في كتابات متعلمي العينة على شكل الكتابة العروضية ، كقلب (الفتحة ألفًا) في مثل كتابتهم ل(ولاكنه) بدلاً من (ولَكنه) وقلب (الكسرة ياءً) في مثل كتابتهم ل (ولي تغطية هذه الظواهر) بدلاً من (وِلتغطية هذه الظواهر) وكذا قلب (الضمة واوًا) في مثل كتابتهم ل (الواقع الموعاش) بدلاً من (الواقع المُعاش) ، فمرتكب هذه الأخطاء لا يميز بين (الضمة والواو) وبين (الكسرة والياء) وبين (الفتحة والألف) وهذا لاعتماده على الجانب السمعي ، إذ نجده يكتب ما يَنْطِقُ به ، مع العلم أنه ليس دائمًا ما يُنطق يُكتب ، ولعل هذا ما وضحه العالم اللساني الشهير " دي سوسير " في كتابه (محاضرات في اللسانيات العامة) حينما

قال : (إن الكتابة تقيم بيننا وبين اللغة حجابًا يمنعنا من رؤيتها كما هي : إن الكتابة ليست ثوبًا عاديًا تلبسه اللغة ، بل قناع خداع تتنكر فيه ، ويتجلى لنا هذا في رسمهم للكلمة الفرنسية (oiseau) حيث لم يرسموا أي صوت من أصوات الكلمة المنطوقة (wazo) "وازو" بوساطة دليله الخاص ، فلم يُبقوا على شيء من الصورة الحقيقية)[1] وإضافة إلى صفة " المطل " في الدارجة نجد صفة " التخفيف" التي تؤثر على المتعلم في اكتسابه

لكيفية رسم الهمزة رسمًا صحيحًا بحالاتها المختلفة ،وذلك من خلال حذف جزء من الهمزة في مثل كتابة "مُومِنْ " بدلاً من "مُؤمِنْ " ولهذا ننصح بالإكثار من التدريب والمطالعة لتجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء .

ـ ولا ننسى ظاهرة قرب مخارج الأصوات وصفاتها التي توقع المتعلم في الخلط بينها ، ولهذا ننصح ببرمجة حصصٍ للصوتيات في كل الأطوار التعليمية .

II. الأخطاء النحوية : بلغ عدد الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمو العينة (434 خطأ) وتجلت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
تنكير ما ينبغي السياق تعريفه	24	% 05.53	°20
المجرورات	153	% 35.25	°127
المرفوعات	38	% 08.75	°31
المنصوبات	74	% 17.05	°61
النواسخ	49	% 11.29	°41
التطابق	46	% 10.60	°38
همزتي الوصل القطع	38	% 08.75	°32
الجزم ،وحذف حرف العلة	12	% 02.76	°10
المجموع	434	% 100	°360

<< جدول يبين الأخطاء النحوية والصرفية عند متعلمي العينة >>

1- Ferdinand de saussure , cours de linguistique editions payot 1981 . p 51 .

1- تنكير ما ينبغي السياق تعريفه : وبلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة في " تنكير ما ينبغي السياق تعريفه " (05,53%) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية ، ومن أمثلتها :

- استطاعت الفلسفة أن تهدي الناس إلى طريق المضئ .
- وتقديم الوسائل ضرورية.
- التي تقوم على التأمل ونقد .

✖ من أجل الحرية ونظام والمساواة .

إذا بحثنا في هذه الأمثلة التي بين أيدينا وجدنا أن قضية التعريف ب (اَلْ) والتنكير تواجدت في حالات (المضاف والمضاف إليه ، والمعطوف والمعطوف عليه ، والصفة والموصوف) .

إن إخفاق متعلمي العينة في استعمال (اَلْ) التعريف والتنكير يرجع إلى عدم التحكم في جملة من القواعد الخاصة بهذه الظاهرة ، إذ نجده يجسد كتابيًا كل ما ينطق به ، أما ما لم يَنْطق به ويتطلب الكتابة فلا يجسده في مثل عدم رسمه ل (اَلْ) الشمسية في (تقوم على التأمل ونقد) وهذا لأنها (لام "أل " التعريف ، والتي يجئ بعدها حرف مشدّد ، فتباشره وتنقلب من جنسه ، وهي غير ظاهرة في النطق ، فهي تكتب ولا تلفظ)[1] في حين نجد متعلمي العينة يتقيدون بكتابة (اَلْ) القمرية في (من أجل الحرية ونظام والمساواة) وهذا لأنها (لام (أل) التعريف التي يَجئ بعدها حرف متحرك – أي ليس مشددًا – وهي تكتب وتلفظ)[2] .

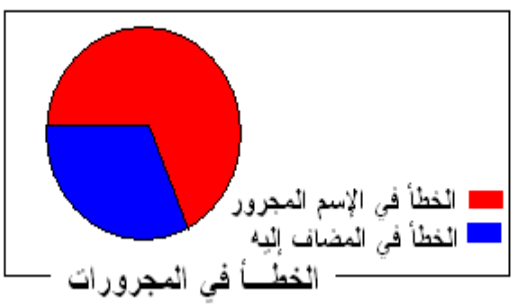
وهذا ما يؤكد عدم تمرس متعلمي العينة جيدًا على الكتابة ، وبالتالي لابد علينا من حسن استغلال التمارين اللغوية وتكثيفها ، لتبسيط هذه القضية وترسيخها من أجل اكتساب سلامة لغوية جيدة .

1- أكرم جميل قنبس ، معجم الإملاء العربي . ص 101 .

2- المرجع نفسه . ص 102 .

2- المجرورات : بلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة في مبحث المجرورات (35,25%) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة ، وقد اشتملت على ما يلي:

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الإسم المجرور	105	% 68,63	°247
المضاف إليه	48	% 31,37	°113
المجموع	153	% 100	°360



أ ـ الاسم المجرور : وبلغت نسبة أخطـــاء متعلمي العينة في الاسم المجرور (68,63 %) من مجموع أخطاء المجرورات ، ومن أمثلتها :

- يفوض لرئيسْ الجمهورية .
- تعتبر المصالحة الوطنية حلاً لمجموعةٌ .
- وهذا كله من جراءْ الإرهاب .
- إن الفلسفة لم تستطع توجيهنا إلى أغراضًا.

ب ـ المضاف إليه: أما نسبة أخطاء متعلمي العينة **في** المضاف إليه بلغت (% 31,37) من مجموع أخطاء المجرورات ، ومن أمثلتها ما يلي :

- لنكف عن سفك الدماءْ ، وقتل الأبرياءْ .
- المحافظة على سلامة الوطنْ .
- وكانت للمصالحة الوطنيةُ .
- تدفع إلى تعزيز الشعبَ .

من خلال ما تقدم من أمثلة على أخطاء متعلمي العينة في المجرورات إتضح أن :

ـ متعلمي العينة يميلون كثيرًا إلى تسكين أواخر الكلمات، وهذا ما وضحته أمثلتهم السابقة. و ظاهرة تسكين أواخر الكلمات ينتهجها جل المتحدثين باللغة العربية الفصحى، وهذا لتفادي الوقوع في الخطأ وإتباع مقولة (سكن تسلم).

ـ إضافة إلى عدم تعود المتعلمين على الشكل في كل ما يكتبون.

لكن الشيء الذي استبعدته هنا ، هو أن يكون متعلمو العينة جاهلون بعمل أدوات الجر ، أو القاعدة الخاصة بالمضاف إليه وعلامة الجر الملازمة له ، ولهذا أقول إن سبب وقوع متعلمي العينة في مثل هذه الأخطاء يعود إلى جهلهم في كيفية تطبيق القاعدة ، أو قلة الممارسة والتدريب عليها .

3- المرفوعات : وبغت نسبتها (08,75 %) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتمحورت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الفاعل	34	% 89,50	°322
المبتدأ	04	% 10,50	°38
المجموع	38	% 100	°360

أ - **الفاعل :** من الجدول السابق إتضح أن الأخطاء فيه بلغت نسبة (% 89,50) من مجموع أخطاء المرفوعات ، ومن أمثلة متعلمي العينة عليها ما يلي :

- فسدت البلادْ .
- عانت منه الجزائرَ .
- هذه المصالحة أثبت فيها الجزائريين رأيهم .
- فَقَدَ خلالها الشعبْ الجزائري الأمان.

ب - المبتدأ : وبلغت نسبته (10,50 %) من مجموع أخطاء المرفوعات ومن أمثلة متعلمي العينة فيها ما يلي :

* وحلول مكافحة الإرهاب هي:
- الوئامِ الوطني سنة 1999 م .
- المصالحةِ الوطنية سنة 2005 م .

* المصالحةِ الوطنية معناها ...

* والأعمالْ الإرهابية التي قاموا بها.

من خلال ما تقدم من أمثلة نقول بأن متعلمي العينة يستعملون (الكسرة والسكون) علامات لرفع الفاعل والمبتدأ عوضًا عن الضمة علامته الأصلية ، وكذلك نجدهم

يستعملون (الياء) علامة لرفع الجمع بدلاً من الواو ، ولعل هذا ما يعود إلى : عدم وعيهم بالتطبيق الصحيح للقاعدة المدروسة ، وخاصة إذا تغير موقع عنصر من عناصر الجملة العربية ، فمثلاً في الأمثلة التي جاءت عن الأخطاء في الفاعل نجد (عانت منه الجزائرَ ، هذه المصالحة أثبت فيها الجزائريين رأيهم ...) فنلاحظ هنا أنه ما إن وجدوا فاصلاً فصل بين الفعل والفاعل حتى أخطاء متعلمو العينة في الموقع الإعرابي للفاعل واعتبروه مفعولاً به فنصبوه ، والسبب في هذا أننا نتبع طريقة التقعيد في التدريبات النحوية ، وذلك بأن نقتصر على إعطاء الأمثلة البسيطة والقواعد الجافة معزولة عن السياق ، فهذا له أثره السلبي على استراتيجية المتعلم ، بحيث يتعلم هذا الأخير التقعيد ولا يتعلم الأداء ، وبالتالي ننصح بإجراء التمارين الخاصة بهذا داخل سياقات تبليغية مختلفة ومشتملة على جمل متنوعة تكون على حسب المستوى التعليمي للمتعلمين .

4- المنصوبات : وبلغت نسبتها (17,05 %) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتمحورت حول الخطأ " في المفعول به " ومن أمثلة أخطاء متعلمي العينة عليها ما يلي :

- سنجد توازن.
- نطرح تسائل أو سؤال

من خلال ما تقدم من أمثلة إتضح أن متعلمي العينة يقعون كثيرًا في الخلط بين المفعول به والفاعل ، ولعل هذا راجع إلى :

ـ عدم استيعاب متعلمي العينة للقاعدة النحوية الخاصة بنصب المفعول به ، وقلة التمرن والممارسة عليها .

ـ تقيد متعلمي العينة بالترتيب الشائع لعناصر الجملة العربية : فنحن نعرف أن المفعول به يأتي في الموقع الثالث من بناء الجملة العربية بعد الفعل والفاعل ، ولكن توجد هناك حالات استثنائية يتصدر فيها المفعول به المرتبة الثانية من ترتيب الجملة العربية وهنا يتعذر على المتعلم تمييز المفعول به على الفاعل كما هو واضح في (سنجد توازن ...)

فالمتعلم هنا ذهب بالمفعول به مذهب الفاعل ، فقام برفعه وكتابته (توازن) بدلاً من نصبه وكتابته (توازنًا) ، وهذا لكون الفاعل كان ضميرًا مستترًا أخذ المفعول به مرتبته الثانية فأصبح في نظر المتعلم (فاعلاً) ، فما سبق من أمثلة تؤكد أن المتعلم غير متمرن على قواعد التقديم والتأخير وفائدتهما في اللغة ، وقد يكون مرد هذا إلى الفصل بين علم النحو وعلم البلاغة .

5- النواسخ : وبلغت نسبتها (11,29 %) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتمثلت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
كان وأخواتها	42	% 85.71	°308
إن وأخواتها	07	% 14.29	°52
المجموع	49	% 100	°360

أ ـ كان وأخواتها : وبلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة في هذا المبحث (85,71 %) من مجموع أخطاء النواسخ ، وتمثلت في ما يلي :

- ويُقصد بها أن نكون أحرار.
- أصبح أبو حامد العزالي مرتبط بالفلسفة .
- فقد ظل المسلمين حائرين
- أصبحت السجونْ .

ب ـ إن وأخواتها : وبلغت نسبتها (14,29%) من مجموع أخطاء النواسخ ، ومن أمثلة أخطاء متعلمي العينة فيها ما يلي :

- نستطيع القول أن مشروعِ السلمِ.
- إن قانونُ المصالحةُ خيرٌ .
- إن الجزائريين إخوانٍ .

يتضح من خلال الأمثلة المقدمة سابقًا أن هناك تداخلاً كبيرًا في ذهن متعلمي العينة بين أدوات النواسخ المختلفة الموجودة في اللغة العربية ، وهذا ما طرح إشكالاً عويصًا أمامهم تمثل في عدم تميزهم بينها ،إذ نجدهم يخلطون بين عمل (إن وأخواتها) وعمل (

كان وأخواتها) والمعلوم عندنا أن اسم (كان أو أحد أخواتها) يكون مرفوعًا ، بيد أن اسم (إن أو أحد أخواتها) يكون منصوبًا ، في حين يكون خبر (كان أو أحد أخواتها) منصوبًا ، أما خبر (إن أو أحد أخواتها) مرفوعًا ، إلا أننا وجدنا بعض بعضا من متعلمي العينة يقومون برفع اسم إن (إن قانونُ...) بدلاً من (إن قانونَ...) وينصبون اسم كان (فقد ظل المسلمين...) بدلاً من رفعه (فقد ظل المسلمون ...) إلى

غير ذلك من الأمثلة المقدمة، وقد يرجع هذا الخلط إلى ما يلي :

ـ الجملة الاسمية في اللغة العربية لا تحافظ على حالة إعرابية واحدة، بسبب تغير وتداخل العوامل الناسخة الداخلة عليها.

ـ حيرة المتعلم أمام نوع الجملة المنسوخة، أهي جملة فعلية أم اسمية، وغالبًا ما يعتبرها جملة فعلية فيتعامل معها على هذا النحو، ذلك أن بعضًا من هذه العوامل تُصرف تصريفًا ناقصًا يأتي منها الماضي والمضارع والأمر مثل (كان).

6- التطابق: وبلغت نسبتها (10,60%) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وتمثلت في ما يلي :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
عدم مطابقة المعطوف للمعطوف عليه	33	% 64,70	°233
عدم مطابقة الصفة للموصوف	18	% 35,30	°127
المجموع	51	% 100	°360

أ ـ **عدم مطابقة المعطوف للمعطوف عليه :** وبلغت نسبة الوقوع في مثل هذه الأخطاء (64,70 %) من مجموع أخطاء التطابق ، ومن أمثلة متعلمي العينة فيها ما يلي :

- فقد خلالها الشعب الجزائري الشعور بالثقةِ والأمانْ والاستقرارْ .
- أدت إلى قتل العديدِ والمئاتَ .
- التسامح بين الشعبِ الجزائري والإرهابُ .

- ويدعوهم إلى السلمِ والمصالحةُ .

ب ـ عدم مطابقة الصفة للموصوف: وبلغت نسبتها (35,30 %) من مجموع أخطاء التطابق ، ومن أمثلتها :

- تركت انطباعاً حساسٌ .
- يعيش الشعب الجزائري حياةً متطورةٌ .
- تعرضت الجزائر إلى احتلالٍ عنيفٌ .
- والدعوة إلى بناء مستقبلٍ زاهرْ .

من خلال ما تقدم من أمثلة نلاحظ أن متعلمي العينة يجهلون العلاقة التي تربط بين الصفة والموصوف ، وكذا المعطوف بالمعطوف عليه ، ذلك أن المعطوف يتبع المعطوف عليه في الحالات الإعرابية المختلفة (رفعًا ونصبًا وجرًا) لكننا نجد بعضًا من

متعلمي العينة يخالفون بين العلامتين الإعرابيتين للمعطوف والمعطوف عليه ، في مثل رفعهم للمعطوف (المصالحةُ) بدلاً من جرهم له (المصالحةِ) وجعله يناسب حركة المعطوف عليه المجرور (السلمِ) فتصبح الجملة صحيحة (ويدعوهم إلى السلمِ والمصالحةِ) .

كذلك الصفة تتبع الموصوف في كل الحالات الإعرابية (رفعًا ونصبًا وجرًا ، وكذا إفرادًا وتثنية وجمعًا إضافة إلى التعريف والتذكير) إلا أننا وجدنا بعضًا من متعلمي العينة يخالفون بين العلامة الإعرابية للصفة والعلامة الإعرابية للموصوف في مثل (تركت انطباعًا حساسٌ) فبدلاً من نصبهم للصفة (حساسًا) وجعلها تابعة للموصوف المنصوب (انطباعًا) نجدهم يرفعون الصفة (حساسٌ) ويخالفون بها العلامة الإعرابية للموصوف .

وهذا ما يؤكد فعلاً على أن المتعلمين جاهلون لكيفية تطبيق القاعدة تطبيقًا صحيحًا نتيجة قلة الممارسة والتمرن عليها .

7- همزتا الوصل والقطع: وقدرت نسبة أخطاء متعلمي العينة فيها (75 ,08 %)، و انقسمت إلى قسمين:

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
رسم همزة الوصل همزة قطع	17	% 44.73	°161

أ ـ رسم همزة الوصل همزة قطع : وبلغت نسبتها (44,73 %) من مجموع أخطاء رسم همزتي الوصل والقطع ، ومن أمثلة أخطاء متعلمي العينة في رسم همزة الوصل ما يلي :

- ناهيك على ما خلفه الإستعمار في السنوات السابقة .
- إنكسر عالم القيم .

- وقد إنبثق ميثاق السلم .

ب ـ رسم همزة القطع همزة وصل : وبلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة في كيفية رسم همزة القطع (55,27 %) من مجموع أخطاء رسم الهمزة ، ومن أمثلتها :

- عالم القيم احسن عالم .
- ولم يطرح لنا ما هي الاسباب .
- أدت واجبها واجابت عن كل الاسئلة .

من خلال ما تقدم من أمثلة نقول بأن متعلمي العينة لا يميزون بين همزتي الوصل والقطع ، وهذه الظاهرة اللغوية من بين المسائل التي يخطئ فيها الكثير من المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ، ولعل هذا يعود إلى :

ـ عدم رسوخ القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل والقطع في ذهن المتعلم ، هذا الرسوخ الذي لا يتم إلا من خلال كثرة استثمارها في المواقف اللغوية المختلفة كتابة وحديثًا ، وهذا ما نفتقده في مواقفنا التعليمية ، إذ نجد عدم الاهتمام للتمييز بينهما ، فعندما يكتب أو ينطق المتعلم همزة الوصل همزة قطع ، أو يقوم بكتابة أو نطق همزة القطع همزة وصل ، لا يجد من يمنعه عن هذا ، أو يُنبِه عليه الالتزام بالتفريق بينهما ، كما أننا نجد بعضًا من

المعلمين من لا يراعي أثناء تحدثه التمييز بينهما ، إذ نجده تارة يضغط على همزة الوصل نطقًا في مثل (الإستعمار – إنكسر – إنبثق ...) عوضًا عن (الاستعمار – اِنكسر– اِنبثق...) فيظن المتعلم هنا أن الهمزة التي نطق بها المعلم همزة قطع ، فتَرتسِمُ في ذهنه ويثبتها كتابة ،وتارة أخرى يقوم بتخفيف همزة القطع نطقًا في مثل (احسن - اسباب - اسئلة - اقوال ...) عوضًا عن (أحسن - أسباب – أسئلة أقوال ...) ، فيظن المتعلم هنا أن الهمزة التي نطق بها المعلم هي همزة وصل ، فترتسِمُ في ذهنه ويثبتها كتابة .

- ولا ننسى تأثير دارجة المتعلمين التي تميل إلى التيسير في النطق ، إذ نجدها دائمًا تجنح إلى تخفيف همزة القطع فتحولها إلى همزة وصل ، ذلك أن الهمزة

المتحركة (أو ما تسمى بهمزة الوصل) جيء بها من أجل التخلص من النطق بالسكون في أول الكلمة لاستثقاله على اللسان لأنه في اللغة العربية لا يُبدأ بساكن ولا يُوقف على متحرك .

8- الجزم وحذف حرف العلة: وبلغت نسبة أخطاء متعلمي العينة فيه (2,76 %) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة ، ومن أمثلته ما يلي :

- لم يأتي .
- لم تبدي .
- لم يبقى .
- لم يراعي .
- لم يرى .
- لم يعطي .

من خلال الأمثلة السابقة لاحظنا أن عمل (لم) الجازمة للفعل المضارع قد عُطِل عملها ، فلم تَعُد تَقُم بوظيفتها المعتادة والمتمثلة في جزم الفعل المضارع ، هذا الفعل الذي قد يكون معتل الآخر فيُجزم بحذف حرف العلة ، وهذا ما لم نلمسه في

الأمثلة المُقَدَمة ، إذ وجدنا بعضًا من متعلمي العينة من يقوم بإثبات حرف العلة في الفعل المضارع المجزوم ، في مثل (لم تأتي - لم يراعي ...) بدلاً من (لم تأت - لم يراع ...) وهذا راجع إلى:

ـ عدم الوعي بالقاعدة النحوية ، وهذا لإتباعنا طريقة التقعيد في التدريبات النحوية ، بحيث نقتصر على إدخال الأدوات على الأفعال في جملة بسيطة مستقلة بذاتها ومعزولة عن السياق ، فهذا له أثره السلبي على استراتيجية المتعلم ، بحيث يتعلم هذا الأخير التقعيد ولا يتعلم الأداء . ولهذا ننصح بإجراء تمارين داخل سياقات مختلفة ومشتملة على جمل قصيرة وطويلة ، وذلك حسب المستوى التعليمي للمتعلم .

ـ وقد يكون مرد وقوع متعلمي العينة في مثل هذه الأخطاء إلى أنه حصل لديهم تداخلا بين عمل العوامل التي تدخل على الفعل المضارع في مثل (" لم " والتي

تقوم بجزم الفعل المضارع، و"لن " التي تقوم بنصبه، و"لا " النافية والتي لا تعمل فيه شيئًا).

ـ كذلك قد يكون السبب راجعًا إلى أن هناك بعضًا من المتعلمين من يكونوا في حالة سهو أثناء كتابتهم ، فيكون تركيزهم منصبًا على الموضوع فقط دون مراعاتهم للأمور النحوية والإملائية فيما يكتبون ، وظاهرة السهو على حذف حرف العلة من الفعل المضارع المعتل المجزوم منتشرة عند معظم المتعلمين وعلى اختلاف مستوياتهم وقليل فقط من ينتبه إليها .

نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بتحليل مدونات المتعلمين :

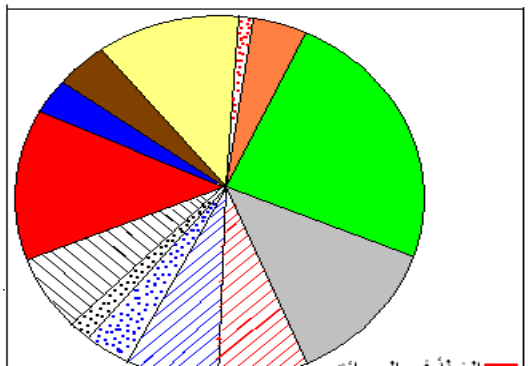
من خلال النتائج التي توصلنا إليها جراء إحصاء وتصنيف وتحليل مدونات متعلمي العينة الكتابية إتضح لنا مدى الامتداد الواسع للأخطاء اللغوية في صفوف متعلمي عينتنا ، بحيث لم يقتصر هذا الامتداد على متعلمين معينين فقط ، بل كان مستفحلاً على كل متعلمي العينة ، مما يؤكد لنا أن ما سُخر لتعليم اللغة العربية الفصيحة من برامج مقترحة في التعليم ، وكذا طرائق تقديم الدروس وإعداد المعلمين والتمارين اللغوية المرسخة لهم ... الخ غير كاف لامتلاك زمامها مبنى ومعنًى وأسلوبًا، بدليل إخفاق المتعلمين في الاستيعاب الجيد للقواعد النحوية والإملائية العربية المُدرسة لهم، وعدم تمكنهم من استثمارها في مواقفهم اللغوية المختلفة من كتابة وحديث.

وقد أظهرت المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الاستطلاعية وجود أخطاء متنوعة في كتابات متعلمي العينة ، حيث انقسمت إلى قسمين ، أخطاء إملائية وأخطاء نحوية ، وبالمقابل انقسمت الأخطاء الإملائية إلى صنفين ، أخطاء ناتجة عن تأثيرات صوتية وأخرى ناتجة عن تأثيرات غير صوتية ، كقلة استيعاب القاعدة النحوية أو المعرفة الجزئية بها وكذا السهو والإرهاق ... الخ

فبالنسبة إلى الأخطاء الإملائية تحصلنا على خمسة أنواع بصنفيها ، الناتجة عن تأثيرات صوتية أو غيرها ، جاءت مرتبة على الشكل التالي : ظهر الخطأ الأول في " الخطأ في الصوائت " بنسبة (39,03 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، وظهر الخطأ الثاني في " رسم الهمزة " بنسبة (33,70 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات أخرى غير صوتية ، في حين كان الخطأ الثالث في " رسم التاء " بنسبة (12,83 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات أخرى غير صوتية ، أما الخطأ الرابع فكان في" إبدال الحروف بعضها من

بعض " بنسبة (11,76 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، أما الخطأ الخامس والأخير فتمحور حول " التقديم والتأخير بين الصوامت " بنسبة (02,70 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات أخرى غير صوتية ، وهو أصغر أنواع الأخطاء الإملائية المرتكبة من قبل متعلمي العينة .

أما بالنسبة إلى الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة كانت ثمانية أنواع ، جاءت مهيكلة على الشكل التالي : ظهر الخطأ الأول في " المجرورات " بنسبة (35,25%) ، والخطأ الثاني في " المنصوبات " بنسبة (17,05%) ، في حين كان الخطأ الثالث في " النواسخ " بنسبة (11,29 %) أما الخطأ الرابع فظهر في " التطابق " بنسبة (10,60 %) ، بينما ظهر الخطأ الخامس والسادس في كِلٍّ من " المرفوعات " و " همزتي الوصل والقطع " بنسبة (08,75 %) أما الخطأ السابع فظهر في " تنكير ما ينبغي السياق تعريفه " بنسبة (05,53 %) ، في حين كان الخطأ الثامن والأخير في " الجزم ، وحذف حرف العلة " بنسبة (02,70 %) وهو أصغر نوع في الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، ويمكن تجسيد كل هذه الأخطاء اللغوية بنوعيها الإملائية والنحوية في الجدول التالي :



المبحث		التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات صوتية	الخطأ في الصوائت	73	% 11.75	°42
	إبدال الحروف بعضها من بعض	22	% 03.54	°13
أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات غير صوتية	رسم التاء	24	% 03.86	°14
	رسم الهمزة	63	% 10.14	°36
	التقديم و التأخير بين الصوامت	05	% 00.80	°03

وبناءً على النتائج المتوصل إليها تبين أن المتعلمين من أفراد العينة يعانون صعوبات نحوية وإملائية في جميع الموضوعات اللغوية تقريبًا، وأغلب الأخطاء المرتكبة من قبل متعلمي العينة لا ينحصر مصدرها في النقل السلبي من لغة المنشأ (الدارجة) إلى اللغة الهدف (الفصحى) فقط ، كما ذهب إليه المنهج التقابلي الذي تكلمنا عنه في المدخل ، بل انحصرت في عدة عوامل منها : طرائق التدريس ، وسوء الإعداد الجيد للمعلمين ، وقلة التمارين اللغوية المرسخة للدروس المُقدّمة ، إضافة إلى عدم ملاءمة البرامج المقترحة للمستوى التعليمي للمتعلمين .

فإذا نظرنا مثلاً إلى برنامج مقياس قواعد اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي الشعبة الأدبية لوجدناه تضمن الموضوعات التالية:

1. الجملة التي لها محل من الإعراب .
2. الجملة التي لا محل لها من الإعراب .
3. التعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به .
4. صيغ التعجب السماعية.
5. صيغ المدح والذم (نعم ، بئس) .
6. صيغ المدح والذم (حبذا ، لا حبذا) .
7. الإغراء والتحذير.

8. الاختصاص.
9. الاستغاثة والندبة.
10. الترخيم.
11. أحرف العرض والتحضيض والجواب .
12. أحرف التنبيه والتفسير .
13. الإعلال قلب الواو ياء ، الإعلال بالحذف .

14. الإبدال : قلب فاء افتعل تاء – قلب تاء افتعل دال - قلب تاء افتعل طاء.
15. طريقة النَّسب المختوم بتاء التأنيث – الاسم المقصور.
16. النَّسب إلى الاسم المنقوص والنَّسب إلى الاسم الممدود .
17. المفعول المطلق .
18. المفعول لأجله .
19. المفعول معه .
20. المفعول فيه .
21. معاني حروف الجر .
22. معاني حروف العطف .

من خلال تفحصنا للموضوعات المتناولة في مقياس القواعد النحوية للسنة الثانية ثانوي الشعبة الأدبية. وجدناها لا تلائم المستوى التعليمي لمتعلمي العينة المستهدفة ، فهي بعيدة كل البعد عما يحتاجونه لمعالجة أخطائهم اللغوية ، وسد ثغرة عجزهم في اكتساب لغة عربية فصيحة ، ذلك أننا وجدنا الأخطاء اللغوية التي وقع فيها متعلمو العينة بنوعيها الإملائية والنحوية ، لم يُعالج منها ولا موضوعًا واحدًا في البرنامج المقرر، وكان الأجدر بالمسؤولين قبل قيامهم بوضع محتويات هذا البرنامج ، النظر أولاً إلى المستوى التعليمي لمتعلمي العينة المستهدفة ، لمعرفة نقائصها ومتطلباتها اللغوية ، ثم وضع ما يحتاجونه من مواضيع في هذا ، فلو اِتبع هؤلاء المسؤولون هذه الطريقة لوجدنا جل المواضيع التي أخطأ فيها متعلمو العينة مقررة في البرنامج ، فمحتوى هذه الموضوعات لا يحل مشكلة المتعلم اللغوية ، بل يزيد من صعوبتها ، وهذا بتراكم الموضوعات التي تُخلط عليه الأمر، فيعجز

عن فهم واستيعاب ما قدُّم ، وما يُقدَّم له من دروس ،وهنا يلجأ إلى الحفظ الآلي وبالتالي : (تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية ،وقد يكون ذلك سببًا في توقف آليات الاستيعاب الذهني) [1] .

1- عبد الرحمان حاج الصالح ، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية " ، مجلة اللسانيات ، ع/4 (1973م – 1974م) ، جامعة الجزائر . ص 46 .

وباعتبار أنني قمت بتتبع العينة المستهدفة من بداية السنة إلى نهايتها ، أي طيلة العام الدراسي كله للسنة الثانية ثانوي ، مع رصد كل الأخطاء المرتكبة من قبلهم ، أردت تفحص محتويات برنامج السنة الثالثة ثانوي ، لمعرفة إذا كان هذا البرنامج المسطر لمتعلمي هذه العينة في العام المقبل ، سيعمل كتغذية راجعة تقضي على أخطائهم ، وتسد ضعفهم في اكتساب اللغة العربية الفصيحة ؟ ، إلا أنني وجدت انعدام مقياس لتدريس قواعد النحو العربي في السنة الثالثة ثانوي ، باستثناء بعض المسائل المُدمجة في ما يُسمى بمقياس " الأعمال الموجهة " التي تضمنت مواضيعًا في (معاني إعراب " إذ ، إذا ، إذًا " – المصادر وأنواعها " سماعية وقياسية " – الاسم الموصول – التعجب – الحال – التوكيد – النداء) معنى هذا أنه لا توجد هناك تغذية راجعة ، وأن الموضوعات المتضمنة لبرنامج السنة الثالثة ثانوي لا تحل المشكلة اللغوية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون .

لكن الشيء الإيجابي الذي لاحظته من خلال تفحصي لحصص النصوص والمطالعة الموجهة أنهم يتطرقون أثناءها إلى إعراب جمل مستخرجة من النصوص المتناولة فيها ، والمتضمنة للمواضيع النحوية المقررة وغير المقررة من مسائل في (النواسخ – كان وأخواتها – والأسماء الموصولة) ، بالإضافة إلى تناولهم في حصص النصوص لبعض المسائل البلاغية المُدَّرسة في مقياس الأعمال الموجهة من (السجع الطباق – الجناس ...) وهذا ما يُشير إلى أن هناك ترابطًا وتداخلاً بين مقاييس تعليم اللغة العربية .

إضافة إلى أنه في مقياس التعبير نجد المتعلمين يُكلَّفون في الحصة الأولى من حصص هذا المقياس بكتابة تعبير في موضوع ما ، وفي الحصة الموالية يقوم المعلِّم مع

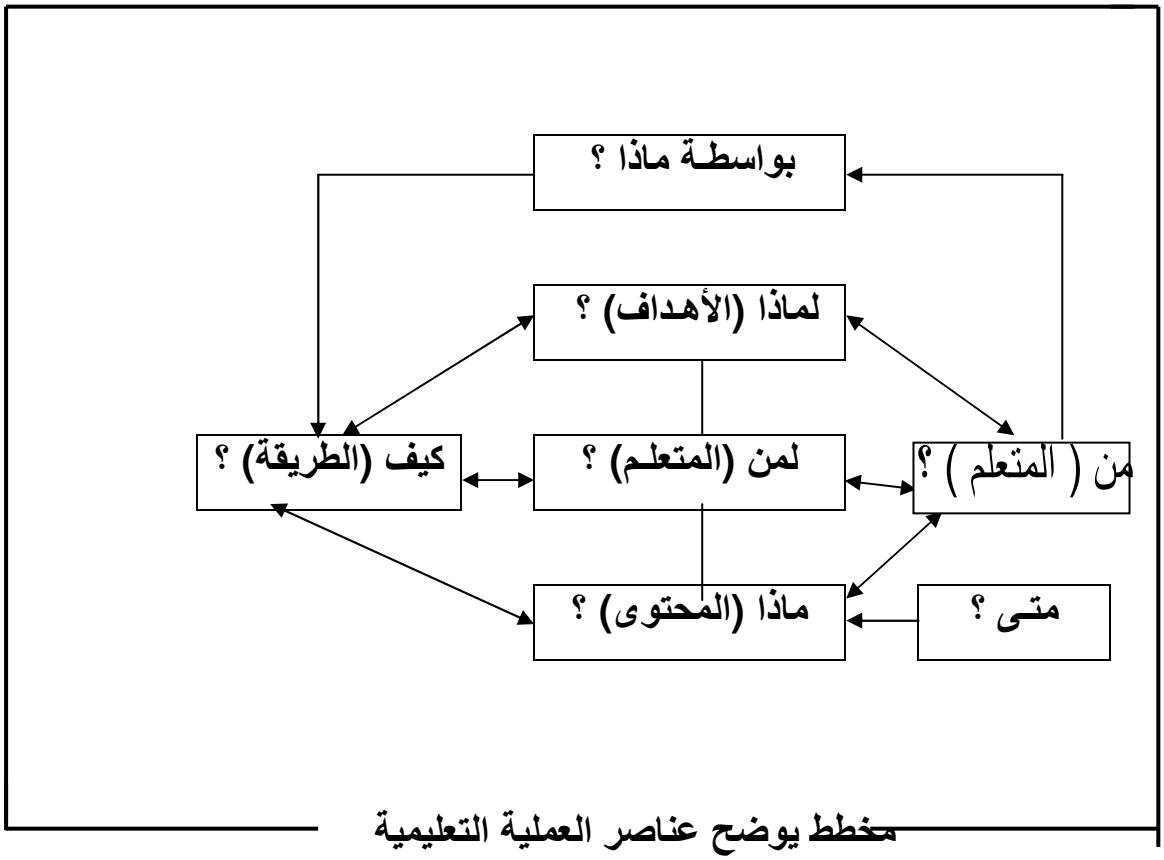
متعلميه بتصحيح ما وقع فيه متعلموه من أخطاء ، وذلك من خلال رسم جدول مقسم إلى ثلاث خانات ، تكون الخانة الأولى مخصصة لعرض الجملة التي وقع فيها الخطأ ، أما الخانة الثانية فتخصص لإبراز نوع الخطأ ، في حين تخصص الخانة الثالثة إلى تصويب الخطأ ، فمثلاً في موضوع " الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر " الذي تطرق إليه

متعلمو العينة أثناء حصة التعبير الكتابي، ظهرت عندهم أخطاء متنوعة، صُحِحَت كما يلي:

الخطأ	نوعه	صوابه
التعاون على الخير والنهي عن كل منكر	تعبيري	التعاون على الخير والنهي عن المنكر
رؤوف رحيم عادلاً	نحوي	رؤوف رحيم عادلٌ
الخصماة	إملائي	الخصومات

فهذه الطريقة في التصحيح لها أثرها الإيجابي على المتعلم في عملية تعلمه للغة العربية الفصيحة، واكتساب ناصيتها ، لأن المتعلم عندما يُصَحَحُ أمامه الخطأ الذي وقع فيه سيتداركه ويحاول تفاديه مرة أخرى .

والمعلِّم الذي يريد النجاح في مهمته التدريسية ، والوصول بالمتعلم إلى المستوى التعليمي المخطَطِ له ، ينبغي له قبل تقديم أي درس النظر في مجموعة عناصر العملية التعليمية ككل ، والموضحة في المخطط التالي :



مخطط يوضح عناصر العملية التعليمية

إن هذه الأسهم المتجِهة إلى كل الاتجاهات تدل على العلاقة المتبادلة بين كل عناصر العملية التعليمية ، بمعنى أن كل عنصر فيها يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بها ، وأن أي تأثير في أحدها ينتقل إلى بقية العناصر ، وهذه العناصر يمكن تفسيرها كما يلي :

ـ لمن أدرس ؟ (المتعلم : محور العملية التعليمية) : ما دامت الغاية من سير العملية التعليمية هو الوصول بالمتعلِّم إلى مستوى استيعاب ما سوف يُقَدم له ، لابد على من المعلِّم التعرف على الخلفية العلمية والثقافية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين ، وهذا

لمعرفة مستوى الدافعية والطموح والرغبة لديهم في التعلُّم ، وبالتالي التعامل معهم بالطريقة التي تلائمهم .

ـ من يُدرس ؟ (المعلِّم : محرك العملية التعليمية) : وهو الذي يعمل من أجل جعل المتعلم يستوعب ما قُرر من محتوى ، ولذا يجب أن يكون متميزًا بالإعداد الأكاديمي والمهني العاليين ، وملمًا بأسس المقياس الذي يُدرسه ، قادرًا على انتقاء الأنشطة والوسائل والطرائق المناسبة لعرضه .

ـ ماذا أدرس ؟ (المحتوى) : وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات ،المقسمة إلى محاور في فترة زمنية محددة ، تُلَقن إلى المتعلِّم بواسطة المعلم .

ـ لماذا أدرس ؟ (الأهداف) : ونقصد بها مجموعة المعارف التي نريد إكسابها للمتعلم أو المستوى التعليمي الذي نريد أن يصل إليه المتعلِّم .

ـ كيف أُدرس ؟ (الطريقة التي تتم بها عملية التدريس) : ونقصد بها الخطوات التي يتبعها المعلِّم للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المسطرة ، وهذه الطريقة تُحَدَّدُ من قبل المعلِّم بعدما يقوم بعملية تحديد خبرات المتعلمين السابقة ، أي بالإجابة عن السؤال (لمن أُدرس ؟)، وكذا تحليل مادة التدريس المُقررة، أي الإجابة عن السؤال (ماذا أُدرس؟) إضافة إلى معرفة الغاية المرجوة من وراء عمله التعليمي، وهذا بالتطرق إلى الإجابة عن (لماذا أُدرس ؟) .

وعندما يُحدِد المعلم الطريقة التي سيعتمدها في التدريس عليه أن يسأل نفسه خمسة أسئلة [1] :

1. هل تُحقِقُ الطريقة أهداف التدريس ؟ .
2. هل تثير الطريقة انتباه المتعلمين ، وتولد لديهم الدافعية للتعلم ؟ .
3. هل تتماشى الطريقة مع مستوى النمو العقلي والعلمي للمتعلمين ؟ .
4. هل تحافظ الطريقة على نشاط المتعلمين أثناء التعلُّم، وتشجعهم بعد انتهاء الدرس (أي تشجعهم على مواصلة البحث في الموضوع والتوسع فيه) ؟ .

1- www . File / D \ docume ~ 1\ utuis 1 \ Iocaisa \ temp \ trilkjhn htm. 24\01\2004. p2 5
sur

5. هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة في الدرس ؟ .

فإذا كانت الإجابة ب (نعم) أو (إلى حد ما) فيمكن أن يُقال على الطريقة التي اختارها المعلِّم صالحة، وإذا كانت الإجابة ب (لا) في معظم الأسئلة فإنه على المعلم أن يغير من طريقته.

ـ بواسطة ماذا أُدرس؟ : وهو السؤال الذي يَصِلُ بين المعلِّم والطريقة ، و نقصد به الوسائل التعليمية التي من شأنها مساعدة المعلِّم في طريقة عرضه للمحتوى التدريسي ، وهذه الوسائل قد تكون بسيطة كالطبشور والسبورة ، وقد تكون وسائلاً سمعية بصرية كبيرة تعمل على جذب انتباه المتعلمين كالتلفزيون والكمبيوتر ... .

ـ متى أُدرس ؟ : وهو السؤال الذي يربط بين المعلِّم والمحتوى ، ونقصد به الحجم الساعي المخصص لتقديم هذا المحتوى التدريسي .

وعلى الرغم من أن معرفة هذه العناصر من قبل المعلِّم لن تقضي على كل المشاكل التعليمية التي تواجه المتعلِّم ، ولن تَصِل به إلى درجة الاستيعاب الكاملة ، لكنها ستعطيه صورة واضحة عن سيرورة العملية التعليمية ، والتي يستطيع من خلالها القضاء على جُلِّ المشاكل المعرقلة لها ، وبالتالي التقليص من حدتها الشائعة في كل المستويات التعليمية .

أسباب انتشار الأخطاء اللغوية :

من خلال ما تقدم من تحليل في مدونات متعلمي العينة المكتوبة ، إضافة إلى الاستمارات ، وجدنا أن ظاهرة الأخطاء اللغوية بنوعيها (النحوية والإملائية) انتشرت لدى كل متعلمي العينة ، بل ومست كل شريحة المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ، وكذا المثقفين دون استثناء ، وأسباب هذا الانتشار متعددة منها :

ـ المعلِّم : أحد أهم الأسباب الرئيسية في تدني المستوى اللغوي للمتعلمين ، فالمعلِّم الذي لم يتلق تكوينًا علميًا وبيداغوجيًا ، ويجهل أصول فن التدريس يكون سببًا في تدني لغة المتعلمين ، وهذا ما هو ظاهر في مؤسساتنا التعليمية ، و أكبر دليل على هذا أن جل المعلِّمين يُهملون مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التدريس ، ويركزون فقط على المتعلِّم الجيد والمتوسط – أحيانًا - دون محاولة تفعيل دور المتعلِّم الضعيف في العملية التعليمية ، وذلك أنه – المعلِّم – لا يستطيع استنتاج حاجيات المتعلمين التعليمية وما ينبغي تقديمه لهم ، وحتى لو عَرِف هذا لا يستطيع معرفة الكيفية التي بها سيلبي لهم حاجياتهم ، لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، وهذا ما يدفع بالمتعلِّم إلى الملل من الحصص التي يُشرف على تدريسها هذا المعلِّم ، وكرهه إياها ، لأنها تنعدم لعنصر التشويق والإثارة .

إضافة إلى أن أكبر مشكل يعترض طريق المتعلِّم في تعلُّم لغته العربية الفصيحة اعتماد المعلِّم على بعض الأحيان لأسلوب اللغة الدارجة في عملية شرحه لبعض المسائل الدراسية، وهذا ما ظهر لنا من تحليلنا لاستمارات المعلمين والمتعلمين.

ـ **المحتوى التدريسي (المنهج) :** إذا نظرنا إلى المحتويات المسطرة لتعليم اللغة العربية وجدناها ضعيفة التأثير ، تفتقر إلى الأساليب العلمية التعليمية الحديثة التي تنادي بها نتائج أبحاث اللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغات ، وهذا لأن محتوياتنا :

ـ تفتقر إلى عنصر التدرج المنطقي في تدريس المواضيع المتصلة بعملية تعليم اللغة العربية، فالملاحظ مثلا في المرحلة الثانوية أن عملية تدريس النصوص تبدأ

من العصر الجاهلي مرورًا بالعصور الأخرى ، وصولاً إلى العصر الحديث [1] ، فلو دُرست النصوص بعكس هذه الطريقة لكانت أجدى ، حيث إن تدريس نصوص من العصر الحديث يكون أقرب لمستوى استيعاب المتعلمين ، لأنها تحتوي على كلمات يفهمونها ، وبعد تدريس النصوص الحديثة يمكن الانتقال بالمتعلمين إلى الأقدم فالأقدم ، وبهذا تزداد ثروتهم اللفظية ، وتزداد اللغة عندهم رسوخًا .

ـ بعيدة عن متطلبات الحياة الوظيفية للمتعلمين ، ففي بعض الأحيان نجد مواضيعًا مقررة لمستوى تعليمي معين تفوق قدرة استيعاب المتعلمين لها .

ـ إضافة إلى أنها محتويات مكثفة ، تحتاج كل حصة فيها إلى أكثر من ساعة لشرحها ، وهذا ما لا يُتيح للمتعلِّم فرصة مناقشة وفهم ما يُعرض عليه من دروس .

ومن هنا نقول بأن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية لا تؤثر في المتعلمين بل تنفِّرهم منها ، وهذا لأنها بعيدة عن عالمهم بحيث لا تراعي اهتماماتهم وطموحاتهم التعليمية ، ولا تلبي لهم حاجاتهم الثقافية والبيئية .

ـ التمارين اللغوية : الملاحظ في مدارسنا أننا في حصص النحو العربي نعتمد على التمارين الشكلية التي لا تخرج عن نطاق الجملة المنعزلة الجافة ، التي تُكسب المتعلِّم الملكة اللغوية فقط دون التبليغية ، ونهمل التمارين اللغوية التحليلية التي تعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلِّم ، واسترجاعها وقت الحاجة بطريقة جيدة وسليمة ، لأنها لا تقوم على معرفة المكونات السطحية الظاهرة في الجملة من (فعل وفاعل ...) فقط ، بل تتعداها إلى معرفة المعنى الخفي في بنيتها التحتية (الباطنية) ، والتي تؤدي بالمتعلِّم إلى الربط بين الشكل والمعنى ، وبالتالي اكتسابه للملكة اللغوية (الشكلية) وكذا التبليغية (الدلالية) .

ـ الطرائق المتبعة لعرض الدروس : إن معظم الطرق التي يتبعها المعلمون في تقديم دروسهم طرائق تقليدية عقيمة ، تعتمد على التلقين والحفظ ،لا الحوار والمناقشة

1- www . alarab online .org \ index .asp? frrame . 26\03\2006 . page 02 sur 4 .

تفتقر إلى عنصر التشويق الذي يشد انتباه المتعلمين ، صعبة الأسلوب لا تُكسب المتعلِّم رصيدًا لفظيًا ولا تطور له مهارة لغوية ، بل تعمل على دحضها وهذا ما يولد الشعور بالضجر لديهم والميل إلى التقاعس وغياب الروح الإبداعية بين صفوفهم.

ـ **الفصل الشبه التام بين فروع اللغة العربية :** المعروف أن اللغة وحدة متكاملة إلا أننا أثناء عملية تعليمها نعتمد على تقسيمها إلى مجموعة من الفروع ، بحيث يُخصص لكل فرع برنامج معين ووقت محدد ، وهذا لتسهيل عملية التقديم و التفصيل وكذلك لكي لا يُهتم بفرع دون آخر ، إلا أن هذا التقسيم في عملية تعليم اللغة العربية لم يُفهم معناه من قبل المعلمين ، بحيث نظروا من خلاله إلى أن فروع اللغة منفصلة عن بعضها البعض لا تجمع بينهم علاقة ، ولهذا نجدهم أثناء قيامهم بعمليتهم التعليمية يهملون التكامل الموجود بين فروع اللغة (القراءة - البلاغة - التعبير – الإملاء - القواعد) إذ كان من المفروض أن تكون حصص القراءة والتعبير بنوعيه الكتابي والشفهي المثال الحي والواقعي لتطبيق واستثمار ما قُدم من معلومات ومعارف في حصص القواعد والإملاء وكذا البلاغة ، لا بالاعتماد على أمثلة الجمل البسيطة الجافة البعيدة عن حياة المتعلِّم وحاجياته اللغوية (فتدريس الإملاء وسيلة لسلامة الكتابة من الخطأ ، وتدريس القراءة والنصوص وسيلة لزيادة الثروة اللغوية والإعانة على الفهم والتذوق والتفاعل مع المقروء والاستفادة منه في تنمية الخبرات غير المباشرة) [1] فهذا الفصل بين فروع اللغة العربية صَعَّب من عملية تعلمها ، لأن تدريس كل فرع لوحده لا يقوم بالدور الفعال في اكتساب المتعلِّم للغة الصحيحة .

ـ **الثنائية اللغوية :** ظاهرة لغوية خطيرة ، يعيشها كل متعلِّم جزائري ، بحيث نجده يتعامل في محيطه المدرسي بلغة تختلف عن تلك التي يتعامل بها في محيطه الخارجي (خارج المدرسة) ، والاتساع فضيع جدًا بين اللغتين يسهم بصورة واضحة في ظهور الأخطاء اللغوية عند المتعلمين أثناء تعلمهم للمستوى الفصيح من اللغة ، ويكون

1- السيد أحمد محمود ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ، ط:1 (1980م) بيروت . ص 44 .

هذا على شكل تداخل أو اقتراض ، ولعل هذا ما تبرهن عليه الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون عند إطالتهم لصوائت قصيرة ، وتقصيرهم لصوائت طويلة . فلولا هذه الثنائية لسَهُل على المتعلمين تعلم الفصحى ، ذلك أن تحصيل اللغة تلقائيًا أسهل من تحصيلها دراسيًا .

ـ **الوسط الاتصالي الاجتماعي :** إن الوسط الاتصالي الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم خارج المدرسة والمتكون من الإذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات واللافتات على الجدران تفشت فيها الأخطاء اللغوية بصورة كبيرة وواضحة ، وهذا ما يؤدي إلى السقوط بمستوى اللغة العربية الفصيحة ، لأن العلاقة بين اللغة والإعلام عضوية لا يمكن استغناء إحداهما عن الأخرى ، وكل هذا يؤثر تأثيرًا سلبيًا على لغة المتعلمين لأنه دائم التفاعل مع هذه الوسائل .

ـ **السهو والإرهاق:** كثير ما يقع المتعلم في أخطاء السهو والإرهاق، إلا أنه لا ينبغي اعتبارنا إياها أخطاء ناجمة عن ضعف المتعلم اللغوي لجهله بالقاعدة النحوية ، أو لمعرفته الجزئية بها . وإنما عبارة عن هفوات ناجمة عن التوتر والسرعة التي سرعان ما سوف ينتبه إليها ويصححها.

بعض الحلول والتوصيات :

1 ـ العمل على بذل المزيد من العناية بمعلمي اللغة العربية باعتبارهم المعول عليهم في الرفع من مستوى المتعلمين اللغوي، وذلك بإعدادهم الإعداد الأكاديمي الجيد، والإكثار من الدورات التكوينية التي تساعدهم على تجديد معلوماتهم وتحسين مستواهم في مجال تخصصهم.

2 ـ يجب النظر إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية ، لا ينحصر دوره في الإجابة الآلية عن الأسئلة التي يطرحها المعلِّم والاستماع وقبول كل ما يعرض عليه فقط ، في حين يقوم المعلِّم بتحضير الدرس واستخراج القاعدة من الأمثلة المُقَدَمة ، بل يجب إقحامه في كل هذا ، وجعله يشارك معلمه في كل خطواته لعرض درسه .

3 ـ الحرص على التدرج في عرض المحتوى اللغوي المبرمج للمتعلمين، ومحاولة الالتزام بما سوف ينفعهم من دروس، وما يناسب مستواهم التعليمي والابتعاد عن الحشو الذي لا فائدة منه.

4 ـ الاقتصار في تعليم النحو العربي على ما يستخدمه المتعلِّم في حياته اليومية فقط ، وترك التفصيلات والتفريعات الأخرى إلى مراحل دراسية تعليمية متقدِّمة ، بمعنى أنه يجب التخفيف من التفصيلات والتعليلات التي تزدحم بها دروس النحو ، والاكتفاء فقط بأبسط الأحكام التي تعصم اللسان من الخطأ ، وعلينا دائمًا أن نضع في الحسبان الفرق بين دراسة النحو (النحو العلمي) ، وتعليمه (النحو التعليمي) ، فالأول يكون للمتخصصين وطلاب الدراسات العليا المعنيين بدراسة اللغة ، أما الثاني فيكون لمتعلمي هذه اللغة فقط .

5 ـ يجب على المعلم أن يعطي اهتماما خاصًا للتمهيد في أيِّ موضوع يقدمه للمتعلمين ، لما له من دور بيداغوجي فعال في التحصيل الجيد للمعارف المُدَرَّسة ، فهو يعمل على الاستعداد الذهني والنفسي للمتعلمين في استيعاب المادة التعليمية ، وعادة ما يكون التمهيد بطرح بعض الأسئلة ذات العلاقة بالدرس لتهيئة المتعلمين وشد انتباههم .

6 ـ محاولة الإكثار من التمارين اللغوية التحليلية التي تساعد على ترسيخ المعلومات المُقدَّمة في ذهن المتعلِّم ، ويجب ألا يفصل بين حصة التمارين التحليلية والحصة النظرية وقت طويل لأنها (المكمل الضروري لكل عرض حواري ، من حيث أنها تسمح بواسطة تطبيق مكثف ومنظم بتثبيت التراكيب اللغوية التي تظهر في الحوار) [1] .

7 ـ يجب وضع تغذية راجعة سريعة إذا لوحظ من خلال التمارين التحليلية المُقَدَّمة أن المتعلمين لم يستوعبوا ما قُدم لهم من معلومات ومعارف أثناء الدرس، وهذا بالبحث عن السبب الذي عرقل عملية الاستيعاب ومحاولة معالجته.

8 ـ يجب السعي وراء توظيف المُسَهِلات التعليمية كالتلوين والتأطير والجداول التوضيحية ، والأساليب التعليمية الحديثة التي يحتاجها كل معلِّم لدعم طريقته في عرض درسه ، وهذا لما تلعبه الأساليب التوضيحية من دور في التثبيت الجيد للمعارف في أذهان المتعلمين وجلب اهتمامهم أثناء الشرح .

9 ـ محاولة تطبيق مبدأ التكامل بين فروع مادة اللغة العربية ، وذلك بالابتعاد عن منهج تدريس فروعها منفصلة عن بعضها البعض ، والاعتماد على المنهج التكاملي في تعليمها ، وهذا بالنظر إلى فروع اللغة العربية على أنها كل متكامل تعمل من أجل اكتساب المتعلِّم اللغة العربية الفصيحة الصحيحة ، ولذا لا ينبغي تدريسها منفصلة عن بعضها البعض . وأن الفصل بين فروع اللغة العربية الملاحظ في مؤسساتنا التعليمية ما هو إلا (لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة، أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي) [2].

10 ـ ينبغي التركيز في تعليم اللغة على إكساب المتعلمين القدرة على التواصل الاجتماعي (Social communicative compétence) بدلاً من الاقتصار

1- denis girard , linguistique appliquée et didactique des langue , paris 1972 . p 63 .

2- طعيمة رشدي أحمد ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، ط:1 (1998م) . ص 132 .

على قواعد اللغة وحدها ، وتعويدهم دومًا المناسبة بين المقام وما يستوجبه من مقال ، أي أن المعلِّم ينبغي أن يضع نصب عينية أن هدفه في حجرة التدريس هو إتقان المتعلِّم للغة ، ذلك أن المقصود بتعليم اللغة وتوجيهها وظيفيًا هو : تحقيق القدرات اللغوية والتبليغية عند

المتعلمين ،بحيث يتمكنوا من ممارستها ممارسة جيدة ولهذا ينبغي إجبار المتعلمين على الإكثار من المطالعة والقراءة لتنمية الثروة اللفظية عندهم ، وتوسيع خبراتهم ومعارفهم ، واكتسابهم للمهارات التبليغية الرئيسية ، فمثلاً في مقياس التعبير لماذا لا نكلف المتعلمين بقراءة رواية معينة ثم تلخيصها بأسلوبهم الخاص ؟ أو أننا نقوم بإعطاء قصص قصيرة تكون ذات نهاية مبتورة نوعًا ما ، ونطلب منهم التوسع فيها واقتراح نهاية معينة لهذه القصة .

11 - لابد من الاهتمام بالدرس الصوتي، ومطالبة الجهات المعنية ببرمجة حصص لتدريس الصوتيات في مدارسنا ما قبل الجامعة، تعتمد على تدريب المتعلمين على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف، والظواهر الصوتية العربية كالإدغام والنبر... ، وهذا ليتمكن المتعلِّم من الفصاحة النطقية العربية .

12 - لابد من الانضباط في استعمال اللغة العربية الفصيحة داخل المدرسة، ومحاولة منع المتعلم المزج بينها وبين الدارجة – لغة المنشأ -.

كذلك المعلِّم - قدوة المتعلِّم – لابد عليه ألا يَخْرُجَ عن نطاق العربية الفصيحة أثناء تعامله مع المتعلمين، سواء أكان هذا المعلم معلم لغة عربية أم معلم موادٍ أُخرى تُدَرَسُ باللغة العربية.

إضافة إلى عُمال الإدارات المدرسية عليهم التقيد باللغة العربية الفصيحة في حوارهم مع المتعلمين .

13 - تعويد المتعلمين استعمال المعاجم اللغوية التي تمكِّنهم من التعرف على معاني الكلمات الغريبة، وكذا الوقوف على الفرق بين معاني الكلمات المتقاربة.

14 - مطالبة المتعلمين بحفظ بعض الآيات والسور من القرآن الكريم، وكذا بعض الأعمال الأدبية العربية القديمة (من شعر ونثر)لأن هذا يساعدهم على اكتساب ناصية اللغة العربية الصحيحة الفصيحة.

15 ـ محاولة شكل كل النصوص والجمل التي تُقَدم للمتعلمين، وفي كل المستويات التعليمية، ومطالبتهم بشكل كل ما يقومون بكتابته وخاصة أواخر الكلمات.

16 ـ يجب علينا الرفع من قيمة اللغة العربية الفصيحة في أعين المتعلمين ، وذلك بمحاولة إقناعهم ميدانيـًا أن مَنْ لغته فصيحة صحيحة حديثًا وكتابة خالية من الأخطاء ترفع من شأنه في نظر المعلِّم وكل ما يَسْتِمَعُ أو يَقْرَأُ إليه ي حين أن مَنْ لغته مشتملة على الأخطاء تحط من قيمته مهما كان مستواه العلمي عاليًا

17 ـ يجب أن تكون هناك مراقبة مستمرة للغة الصحافة ، لأنها عنصر فعالُ في التأثير على لغة المستمعين ، ولهذا يجب عقد دورات تكوينية تدريبية للمذيعين في الوطن العربي للنطق السليم باللغة العربية الفصيحة الصحيحة ، ولعل هذا ما اقترحه الدكتور " عبد الرحمان حاج صالح " الذي رأى أنه من الضروري تنظيم دورات تكوينية للمذيعين .

أ/ الخطأ بين اللحـن والغلـط

اللغة محرك المجتمع وأهم مقوماتــه ، لأنهـا الوسيلــة الأساسية فـي التفـاهم وتبـادل الأفكار والآراء بين أفراده ، إلا أن كل لغــة فـي الدنيا لهـا مـا يميزهـا عن غيرهـا (فاللغـة العربية يستطيـع مستعملها أن يقـرأ بهـا نصوصًـا حديثـة وأخـرى قديمـة ، ولا يجد صعوبــة كبيــرة فـي فهمهـا ، بعكس لغـات أخـرى قديمـة وحديثـة ، فعلـى سبيل المثـال اللغـة اليونانيـة القديمة تختلف كثيـرًا عن اللغة اليونانية الحديثـة) [1] .

نشأت اللغة العربية في شبه الجزيرة العربية التي كانت بيئة نقية يتكلم العربـي فيهـا بلغة عربية فصيحة ويتعامل بها دون تكلُّـف ، كان الطفـل يشـبّ فـي هذه البيئـة ، يسمع لغـة سليمة يكتسبها ويعبر بها في حياته بسهولة ويسر بحيث لا يجد في ذلك عنـاءً ، وظلـت اللغـة العربيــة نقية متماسكة بعيدة عن كل لحـن إلـى أن جـاء الإسـلام ودخـل النـاس فـي دين اللغـة أفواجًـا واختلط غير العربي بالعربي فتسرب الضعف إلى ألسنتهم ، وعن هذا يقول أبو بكــر الزبيدي : << ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتـها حتـى أظهـر الله الإسـلام على سائـر الأديـان ، فدخـل الناس فيـه أفواجًـا ، وأقبلـوا عليـه ارسـالا ، واجتمعت الألسنة المتفرقة ، واللغات المختلفة ، ففشا الفساد في اللغة العربية >> [2] .

1- WWW. ALARABONLINE .org \ index . asp? Fname 26/03/2006. page 1 sur 4

2- صلاح روّاي ، النحو العربي ، نشأته وتطـوره . مدارسه ورجاله ، دار غريب للطباعة والنشـر والتوزيع ، د ط ، القاهرة . ص 08 .

وهذا الفساد في استعمال اللغة يُعَدُّ قضية خطيرة ، لأنه عبارة عن ثغرة يتسرب منها ضعف ينخر جسم لغتنا العربية ، إلا أنه وللأسف وجدناه قد طغى على العامة والخاصة ، وصار يعج به النتاج المكتوب والمنطوق للمتعلمين ، هذا الفساد في اللغة لم يمس شريحة الضعفاء ومتوسطي المستوى فقط بل حتى شريحة النخبة المتعلمة الممتازة ، ولعل هذا ما تؤكده مقاومة النحاة منهم الكسائي علي بن حمزة في كتابه " ما تلحن فيه العوام " والسيوطي جلال الدين في " غلطات العوام " وعبد القادر المغربي في " عثرات اللسان في اللغة " .

وقد حدد الإطار الدلالي للفساد في اللغة بمصطلحات مختلفة منها (اللحن ـ الخطأ ـ الغلط) ويجدر بنا هنا ضبط مفاهيم هذه المصطلحات .

لاشك أن الذي نقصده بكلمة اللحن هو : (مخالفة العربية الفصحى في الأصوات ،أو الصيغ ،أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب ،أو في دلالة الألفاظ) [1] وقد ورد مصطلح اللحن في اللغة العربية بعدة معانٍ نذكر منها :

1/ الغناء والتطريب : لقد جاء مصطلح اللحن بمعنى التطريب وتحسين القراءة والغناء [2] ، في قول الرسول ρ : << اقرءوا القرآن بلحون العرب وأصواتها ، وإياكم ولحُوُنَ أهل العشق >> .

2/ التورية والرمز : وقد ورد مصطلح اللحن بمعنى التورية على لسان رسول الله ρ ، وذلك حينما نقضت بنو قريضة العهد الذي كان مبرمًا بينها وبين الرسول ρ حيث (بعث الرسول ρ " سعد بن مُعاذ بن النعمان " وهو يومئذ سيد الأوس ، و " سعد بن عُبادة بن دليم " وهو يومئذ سيد الخزرج ، ومعهما عبد الله بن رواحة ، فقال << انطلقوا حتى تنظروا أحق ما بلغنا عن هؤلاء القوم أم لا ؟ فإذا كان حقًا

1- رمضان عبد التواب ، لحن العامة والتطور اللغوي ، مكتبة زهراء للنشر ، ط:2 (2000م) القاهرة . ص 13 .

2- المرجع نفسه . ص 32 .

فألحنوا لي لحنًا أعرفه ، ولا تفتوا في أعضاء الناس ، وإن كانوا على الوفاء فيما بيننا وبينهم فاجهروا به للناس >>) [1] فمعنى اللحن في هذا الحديث الشريف أن نريد شيئًا فنوري عنه بشيء آخر ، أو نرمز إليه بقول مغاير ، أي استخدام معنى قريب و إراد معنى بعيد أو خفي .

3/ اللهجة الخاصة : لقد جاء مصطلح اللحن بمعنى اللغة أو اللهجة على لسان " أبي المهدية الأعرابي " لما قال رادًا على اليزيدي (<< ليس ملاك الأمر إلا طاعةُ الله >> برفع (طاعة) على لغة تميم ، وكان أبو المهدية حجازيًا ينصب خبر (ليس) بعد (إلا) ، فرد عليه اليزيدي قائلاً : << ليس هذا من لحني ولا من لحن قومي >> [2] بمعنى ليس هذا من لغتي ولا من لغة قومي .

4/ الفطنة والذكاء: وقد جاء على لسان الرسول ρ :<< إنكم تختصمون إليّ ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض فأقضي له على نحو ما أسمع منه >> . فمعنى اللحن في هذا القول الشريف " الفطنة والذكاء " [3] ، بمعنى أنه قد يتميز أحد المختصمين بميزة الذكاء والفطنة ، فيكون أعرف بالحجة وأفطن لها وأغوص عليها من خصمه ، فيقضي له الرسول ρ دون الآخر لقوة دليله .

5/ معنى القول وفحواه : وقد ورد مصطلح اللحن بهذا المعنى في موضع واحد فقط من القرآن الكريم ، وذلك في قوله تعالى : << أَمْ حَسِبَ الذِينَ في قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أن لَّنْ يُّخْرِجَ اللهُ أَضْغَنَاهُمْ (29) وَلَوْ نَشَاءُ لأَرَيْنَاكَهُم فَلَعَرفْتَهُمْ بسيمَاهُمْ وَ لَتَعْرِفَنَّهُمْ في

1- رمضان عبد التواب ، لحن العامة والتطور اللغوي . ص 32 .

2- صلاح روّاي ، النحو العربي ، نشأته ، تطوره ، رجاله . ص 10 .

3- أبوالحسن أحمد بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، تح : عبد السلام هارون ، دار الجبل ، ط : 1 (1411 هـ . 1991 م) بيروت ، ج:05 ، مادة (لحن) . ص : 240 .

لَحْنِ القَوْل والله يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ >> من سورة (محمد) ، أي (في معنى القول ومذهبه وفحواه) [1] .

6/ الخطأ في اللغة : وأقدم شعر وردت فيه كلمة (اللحن) بمعنى الخطأ في اللغة بيت مالك بن أسماء بنت خارجة بن حذيفة الفزازي من شعراء الدولة الأموية :

مَنْطِقٌ صَائِبٌ وتَلْحَنُ أحيا ناً وخيرُ الحديث ما كان لَحْنًا

وقد ثار جدل كبير حول معنى هذا البيت ، حيث ذهب الجاحظ إلى أن معنى كلمة (اللحن) في هذا البيت هي " الخطأ في اللغة " ، في حين فهمه الحجاج بن يوسف الثقفي على أنه " التورية " ، إلا أن هند بنت أسماء زوجة الحجاج وأخت الشاعر تروي أن معنى كلمة (اللحن) في بيت أخيها تعني " الخطأ في اللغة " . فقد روّي أن " هند بنت أسماء بنت خارجة " تكلمت فلحنت وهي عند الحجاج ، فقال لها : أتلحنين وأنت شريفة في بيت قيس ؟! فقالت : أما سمعت قول أخي " مالك لامرأته الأنصارية ؟ . قال : ما هو ؟ . قالت : قال :

مَنْطِقٌ صَائِبٌ وتَلْحَنُ أحيا نا وخيرُ الحديث ما كان لَحْنًا

فقال لها الحجاج : إنما عنى أخوك اللحن في القول ، إذ أكنَّى المحدِث عما يريد ولم يرد اللحن في اللغة فأصلحي لسانك [2] .

ولعل المعنى الأخير لكلمة اللحن – الخطأ في اللغة – قد ظهر متأخرًا عن غيره من المعاني، حيث لم تظهر الحاجة إليه إلا بعد أن اِختلط العرب بغيرهم من الأعاجم.

وقد اندرج تحت ما أطلق عليه مصطلح (اللحن) أمور ثلاثة:

1- WWW. dam .org \ trath (99 – 100)turath 99 . 100 . 18 .26/03/2006 . page 2 sur 19

2- ينظر : رمضان عبد التواب ، لحن العامة والتطور اللغوي . ص 15 .

أولاً : اللحن في المعنى : ويتمثل هذا النوع من اللحن في استعمال الألفاظ العربية في غير موضعها ، من ذلك قول العامة من الناس : (هذه أرض عظيمة

الخصوبة ، والصواب : أرض خِصبة بالكسر ، أو خصيبة ، أو مُخْصبة ، كما جاء في الحديث الشريف : << إن الله ليحب البيت الخصيب >>) [1] .

والملاحظ أن معاني مثل هذه الكلمة التي حكم عليها بالخطأ ظلت سائدة منذ القديم حتى الوقت الحاضر، وأنه لا يخطر ببال أحد استعمالها بالعرف الذي رأى العلماء أنه هو العرف الصحيح. فمن ذا الذي يعرف أن كلمة (الخصوبة) خاطئة ؟ .

ثانيًا : اللحن في الأصوات والصيغ والأبنية : وهذا النوع من اللحن جرى على ألسنة الموالي والعبيد والجواري وتمحور حول الأصوات والصيغ والأبنية التي ألفتها ألسنتهم في البيئات التي نشأوا فيها وخالفت الأصوات والصيغ والأبنية الموجودة في اللغة العربية ، فضلاً عن الأصوات التي توجد في العربية ولا توجد في لغاتهم ، وأمثلة هذا النوع من اللحن ما يلي [2] :

1 ـ اللحن في الأصوات : ومن أمثلتها النطق بالحاء هاء : وهذا كما في قول زياد بن أبيه : أهدوا لنا همار وهش ، أي حمار وحش .

2 ـ اللحن في صيغ الكلمات : ومثاله قول نحاس أعجمي للحجاج حين سأله : أتبيع الدواب المعيبة ؟! ، فقال له : شر يكاننا في هوازها ، وشر يكاننا من مدانيها ، وكما تجيء تكون . وكان يريد شر يكاننا بالأهواز والمدائن يبعثون إلينا بهذه الدواب ونحن نبيعها على وجوهها .

3 ـ اللحن في أبنية الكلمات : ومن أمثلتها قول يوسف بن خالد السمتي لعمرو بن عبيد : (ما تقول في دجاجة ذبحت من قفائها ؟ فقال له عمرو : أحسن ، قال :

1- عباس أبو السعود ، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة ، دار المعارف بمصر ، د ط ، القاهرة . ص 193 .
- صلاح روّاي ، النحو العربي ، نشأته ، تطوره ، رجاله . ص 13 .

من قفاؤها . قال : أحسن . قال : من قفاءها . قال عمرو : ما عنّاك بهذا ؟ قال : من قفاها واستراح .) [1] .

وهذا النوع من اللحن ـ الخطأ في الأصوات أو الصيغ أو الأبنية ـ الذي كان يجري على ألسنة الموالي والعبيد والجواري لم يكن بالأمر الذي يقلق علماء العربية ، إذا لم يكن خطرًا على اللغة العربية ، ولا يَخْرج بها من حادة الصواب التي ألفها العربي بسليقته وفطرته ، فهذا النوع من اللحن ليس المفسد للغة أو الدال على ضعفها .

ثالثًا : اللحن في الإعراب : ويظهر هذا اللحن في صورة إسقاطٍ لحركات الإعراب ، ولم ينتبه إليه العرب إلا بعد أن فتحوا الأمصار واختلطوا بأهالي هذه البلاد المفتوحة ، فكان لزامًا على غير العربي أن تكون لغته العربية ، كما كان لزامًا على العربي أن يترفق بغير العربي . وبسبب هذا تسرب الضعف إلى سليقة العربي وظهر اللحن ووهنت الملاحظة الدقيقة التي تمتاز بها اللغة العربية وهي اختلاف المعاني لاختلاف شكل آخر الكلمة ، ومن مظاهر اللحن في الإعراب أن (رجلاً دخل على الحسن يسأله بعض المال ، فقال له : يا أبو سعيد ، فقال الحسن : أحسب أن الدوانيق* شغلتك عن أن تقول : يا أبا سعيد) [2] .

والظاهر أن لفظة (اللحن) بالمعنى الأخير ـ اللحن في الإعراب ـ كان أكثر البواعث الرئيسية على الجهود التي بذلها النحاة للحيلولة دون شيوع آثاره السلبية في حقل اللغة بجانبيه : الكتابي واللساني .

ومما سبق نقول بأن اللحن مصطلح تقليدي قديم ظهر عند علماء اللغة العرب القدامى ، الذين تعرضوا لمثل هذه الموضوعات ـ الفساد في اللغة ـ التي

1- محمد عيد ، في اللغة ودراستها ، عالم الكتب للطبع والنشر ، د ط ، (1974م) القاهرة . ص 73 .

* الدوانيق : ويقصد بها الدراهم ، والدانق : سدس الدرهم .

2- محمد عيد ، في اللغة ودراستها . ص 73 .

شاعت عند اتساع الرقعة الإسلامية واختلاط العرب بالأعاجم .

والملاحظ أن هناك مصطلحات أخرى ظهرت مقابل اللحن ، وزاحمته في معناه وهي (الخطأ والغلط) .

لقد عرّف ابن منظور في معجمه لسان العرب الخطأ بأنه << مصدر " خطأ " ، و الخطأ من الصواب ، وأخطأ الطريق عدل منه ،وأخطأ ما لم يتعمد .

وأخطأ و يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدًا أو سهوًا وقال بعضهم : المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره >> [1] .

في حين ذهب ابن فارس إلى أن : << خطوأ : (الخاء ، الطاء ، والحرف المعتل والمهموز) يدل على تعدِّي الشيء ، والذهاب عنه ، ويقال : خَطوتُ أخطو خُطوة ، والخطوه : مابين الرِّجلين .

والخَطَاءُ: الذي تجاوز حد الصواب،ويقال،أخطأ ،أي تعدّى الصواب >> [2].

من خلال التعريفين السابقين نستطيع القول إن الخطأ هو : انحراف الشخص عن الشيء الصحيح دون قصد أو معرفة مسبقة منه لهذا الشيء .

وفي مقابل الخطأ نجد مصطلح الغلط ، وقد عرفه ابن منظور بأنه (أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه ، وقد غلط في الأمر يغلط غلطًا وأغلطه غيره . و تقول العرب: غلط في منطقه، وغلط في الحساب غلطًا. و قال الليث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن وجهة صوابه من غير تعمد) [3].

1- ابن منظور ، لسان العرب ، دار الجبل ، ج : 07 ، د ط ، بيروت (1988 م) ، مادة " خطأ " . ص 67 .

2- أبو الحسن بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، تح : عبد السلام هارون ، ج : 2 دار الجبل ، ط 1 (1411 هـ - 1991 م) بيروت ، مادة " خطوأ " . ص 198 .

3- ابن منظور ، لسان العرب ، ج : 07 ، مادة " غلط ". ص 363 .

أما ابن فارس فقد تعامل مع الغلط على أنه : (غلط : (الغين ، واللام والطاء) كلمة واحدة وهي الغَلط : خلاف الإصابة ، غَلط ، يَغْلَط غَلَطًا ، وبينهم أُغلوطةٌ ، أي شيء يُغالِط به بعضهم بعضًا) [1] .

من خـلال ما تقدم نجـد أن ابن فارس عرّف " الغلـط " بـداية بكلمــة " خـلاف " فقال عنه إنه خلاف الإصابة والإصابة من التصويب، ومعنـى التصـويب أننـا صـوبنا الشـيء إلى مكان ما، وهذا المكان نعرفه لكننا أخطأنا الوجهة فيه. وإضافة إلـى تعريـف ابـن منظـور نقول: إن الغلط هو كوننا نعرف الوجه الصحيح للشيء، لكننـا نغلـط فيـه دون وعـي أو قصـد منا، وما دمنا نعرف الوجه الصحيح للشيء فسرعان ما سوف نتدارك هذا الغلط ونصححه.

أمـا مـن الناحيـة الاصـطلاحية لمفهومي (الخطـأ و الغلـط) فـإن آراء البـاحثين قـد اختلفت في قضية استخدام مصطلح لغوي واحد فـي مجـال الانحـراف اللغوي عن المعيـار الصـوابي للغـة ، فقد اصـطلح عليـه (سـعد زغـاس (1984م) فـي بحثـه " انحـراف السـلوك اللغوي لدى تلاميذ الثانويات " بالانحـراف اللغـوي ، ونعتــه فرويـد (1976م) فـي كتابــه " علـم نفـس الحيـاة اليوميـة (la psychologie la vie quotidienne) " بالنسيان اللغوي ، في حين اصطلح علـى تسميته علمـاء اللغـة القدامى فـي كتبهم (لحـن العامـة) علـى إطلاق " اللحـن اللغوي " على الأخطاء اللغوية)[2] .

والأخطاء عادة ما تكون ناتجة عن : (قيـاس أو تضـييق خـاطئ لإحـدى القواعـد ، أو تعميم مبالغ لها)[3] معنى هذا أن الأخطاء تعني اختـراق أو مخالفـة قاعـدة أو أكثر مـن قواعـد اللغـة ، وهذه المخالفة أو الاختراق تكون بشكـل منظـم

1- أبو الحسن بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، ج : 04 ، مادة " غلط " . ص 390 .

2- نسيمـة ربيعـة جعفـري ، الخطأ في المدرسة الأساسية الجزائرية ، مشكلاتـه وحلولـه ، ديـوان المطبوعات الجامعية ، د ط ، (2003م) الجزائر . ص 26 .

3- المرجع نفسه . ص 17 .

ودون **إدراك** من المتعَلِّم الذي يتعلم لغة أجنبية **أنــه** يخترق أو يخالف تلك القاعدة ذلك أنـه لم يتقن بعـد تلك القاعـدة اتقـانًا تامًـا ، ولعـل هذا ما أكده كل مـن (galissan / caste) فـي " قامـوس تعليمية اللغات " حين ذهبـا إلى القول إن (هذه المخالفـات ترجـع بوجـه عـام إلـى الجهل بقواعد اللغة أو المعرفة الجزئية بها ، أو الفهم الخاطئ لها)[1]

ومن هنا يجب أن ننظر إلى الخطأ على أنه مرحلة أساسية ضرورية في عملية اكتساب أو تعلم المعارف اللغوي والمهارات فيها ، ذلك أن التعَلُّم يقوم على قانون (المحاولة والخطأ ، أو الهدم والبناء) ، وهذا ما سنتطرق إليه في المبحث اللاحق .

أما الأغلاط فهي عبارة عن (زلات لسان يتعرض لها كل متحدث بلغته ، أو متعلم للغة أجنبية لأسباب خارجة عن نطاق اللغة رغم إتقانه تلك اللغة ومعرفته الجيدة بقواعدها) [2] . معنى هذا أن الأغلاط تكون ناتجة إما عن قصور في الذاكرة ، أو عن حالات فيزيولوجية كالتعب أو حالات نفسية كالانفعال مثلاً ، وبالتالي فهي أغلاط عابرة عادة ما ننتبه إليها في الحين عند كلامنا ، ونصححها بكُل يُسر .

ومن هنا كان لابد علينا التمييز بين الأغلاط العابرة الناتجة عن السهو وعدم الانتباه ، والأخطاء التي تعكس مرحلة معينة من مراحل التعلُّم أو الاكتساب ، وهو ما يمكن أن نسميه بـ **" مقدرة التكلم الانتقالية "** .

وبالتالي نستطيع القول إن الأخطاء العابرة التي تمس الأداء (la performance) هي أخطاء غير منظَّمة ، بيد أن الأخطاء المنظَّمة تمس المقدرة اللغوية للمتعلِّم التي لا يمكن أن ينتبه إليها المتعلم من تلقاء نفسه .

1- galissan \ danial caste ," dictiannaire de didactique de langues " .PARIS 1976 , p:215 Rabire

2- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفة ، الكويت (1988م) . ص 101 .

ب/ مناهـج تحليـل الأخطـاء اللغويـة

مما لاشك فيه أن النظريات اللسانية والنفسية اللسانية المعتمدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب اللغات – التي كان يؤمل منها استنباط العقبات التي تعترض طريق المتعلِّم في عملية تعلم لغة ثانية وتساعد المعلِّم في الوقوف عند الأماكن الصعبة ، التي تتطلب منه مجهودًا خاصًا لتذليلها – أعطت بعدًا جديدًا للنقاش المتمحور حول " الخطأ اللغوي " ، بحيث انقسم أصحاب هذه النظريات إلى قسمين :

ذهب أصحاب القسم الأول إلى أن المبادئ التي يمكن الاعتماد عليها لتفسير الأخطاء اللغوية ، هي تداخل عادات اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية ، ولهذا ذهبوا إلى أن الدراسات اللغوية التقابلية للنظام اللغوي للغة الأم ، واللغة الثانية أكبر مساعدة يمكن أن يقدمها اللسانيون لعملية تعلم اللغات .

في حين يرى أصحاب القسم الثاني أن عملية اكتساب اللغة لا تكمن في المقارنات بين اللغة الأم واللغة الثانية فقط، وإنما تتدخل فيها إضافة إلى عادات اللغة الأم، مجموعة من العوامل الأُخرى الداخلية والخارجية.

ومن هنا ظهر منهجان يسعيان إلى العمل نفسه، وهما " المنهج التقابلي " و " منهج تحليل الأخطاء " .

1- المنهج التقابلي : عبارة عن منهج في تعليمية اللغة ، يتنبأ بالأخطاء التي سيقع فيها متعلِّم اللغة الثانية ، يقوم على أفكار " فاينرش (veinreich 1953) الذي جاء بفكر "الازدواج اللغوي " من خلال مفهوم مركزي وهو " التداخل " ، الذي عرفه " دي بوا و آخرون " بقولهم : (يحصل التداخل اللغوي عندما يوظف المتعلم – ذو الازدواجية اللغوية – خاصية صوتية أو صرفية أو معجمية أو نحوية للغة الأم في اللغة الأجنبية) [1] ، في حين عرفه " جيل بيبو " بأنه (نقل لقواعد اللغة الأم وقوانينها على

1- (dubois – guespin – gaicomco) , dictionnaire de linguistique . p 265 .

اللغة المستهدفة) [1] بمعنى أن مزدوج اللسان أثناء تعامله باللغة الثانية ، يقوم باقتراض بعض العادات (الصوتية ، الصرفية والنحوية) من لغته الأم إلى اللغة الثانية . ومن أفكار " فاينرش " تأسست نظرية " لادو " (lado 1957) المتمثلة في " المنهج التقابلي " ، والتي وجدت صداها في المجال البيداغوجي لأن هدفها الأساسي يرمي إلى حل الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء اكتسابه للغة ثانية ، المتأتية من الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية ، وقد ذهب " فريز " في كتابه " الرائد في تعلُّم وتعليم اللغات الأجنبية " إلى أن (أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيُجرى تعلمها مقارنًا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية) [2] ، ولهذا علينا قبل البدء بعملية تعليم اللغة الثانية للمتعلمين ، لابد من القيام بعملية تحليل وتفكيك كل نظام – نظام اللغة الأم ، ونظام اللغة الثانية – على حده تحليلاً كليًا إلى مجموعة من المستويات (الصوتية ، والصرفية والنحوية) ، ثم المقارنة بينها لتتضح أوجه التشابه و الاختلاف ، ذلك أن أوجه التشابه بين اللغة الأم واللغة الثانية سهلة الاستعياب من قبل متعلم اللغة الثانية (فالمتعلم يتعلم تراكيب اللغة الثانية بسهولة لأنه سبر أغوار ميكانزمات نفس هذه التراكيب في لغته الأم) [3] ، أي أن المتعلِّم لا يمكنه الاستغناء عن المعارف التي تجمعت لديه بواسطة لغته الأم ، التي سيلجأ إليها عند تعلمه لغة ثانية . أما أوجه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية فإنها تكون صعبة الاستيعاب ،وتؤدي بالمتعلِّم إلى الوقوع في الخطأ (...إن الدارس يجد صعوبة في تعلم الجوانب المختلفة عن لغته في اللغة التي يتعلمها أو الجوانب التي لا يوجد مثلها في لغته) [4] ، وقد أطلقا " نايف خرما ، على حجاج "

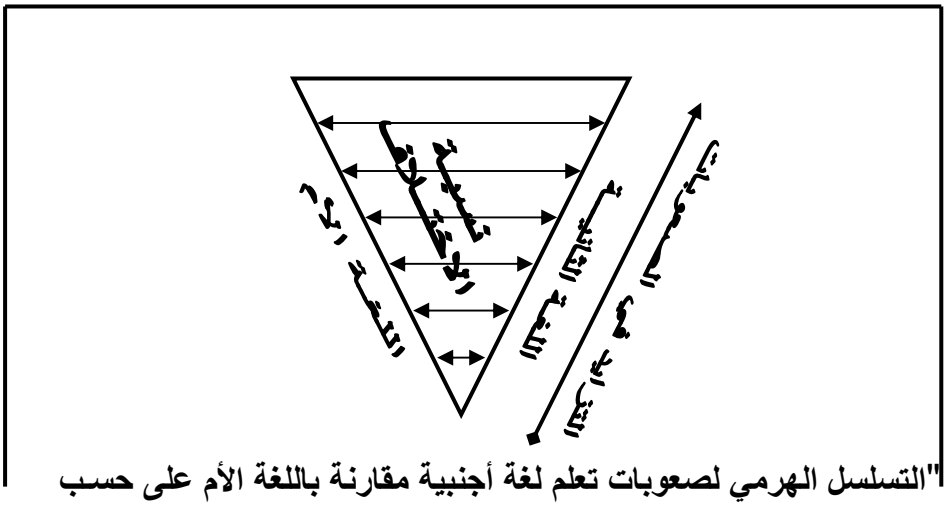
1- gilles bibeau , Revue marocaine de didactique des langues .Avril 1988 . p 07 . -

2- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 89 .

3- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1 (1988م) . ص 24 .

4- الهليس يوسف ، " تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى " ، مجلة المعرفة السورية . ع / 178 ، (1976 م) . ص 162 .

على سرعة عملية استيعاب التراكيب والصيـغ اللغويـة التـي تشبه تلك الموجـودة فـي اللغـة الأم بــ : (النقــل الايجابــي positive transfèr)، وعـن عمليــة صعوبــة استيعــاب التراكيب والصيـغ اللغويـة التي تختلـف عن تلك الموجـودة فـي اللغـة الأم ب(النقل السلبي transfer negative)[1] ، ومن هنا نقول بأن متعلِّم اللغة الثانية يواجـه صـعوبات أكثـر فـي تعلُّم هذه اللغـة إذا كانـت وجـوه الاخـتلاف بينهـا وبيـن لغتــه الأم كثيـرة ، وتتضــاءل هـذه الصعـوبة كلمـا قلـت أوجـه الاختــلاف ، وازدادت أوجــه التشـابه ، ولعـل المخطـط المقابـل يوضح هذا .



"التسلسل الهرمي لصعوبات تعلم لغة أجنبية مقارنة باللغة الأم على حسب نظـرة المنـهج التقابلي"

1- ينظر " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 82 .

بمعنى أنـه من خـلال القيـام بـإجراءات التحليل التقـابلي ، يستطيع المعلِّم وقبـل أن يتعامل مع متعلميه إدراك ما يمكن أن يقعوا فيـه من أخطـاء ، أو يواجهـوه من صعوبــات ، وبالتالي تجنبها بوضع حلول لها .

إلا أنه عندما أجريت الدراسات على الأخطاء المنتجة فعلاً من قبل متعلمـي اللغـة الثانيـة اتضـح أن القدرة التكهنيـة للتحليل التقـابلي ليست صـادقة تمامًـا ، بدليـل أن الأخطـاء التي ارتكبهـا هؤلاء المتعلمون لـم يتنبـأ بهـا (فمتكلم اللغـة الثانيـة يـأتي بأخطـاء لـم يتوقعها التحليل التقابلي بل أكثر من ذلك أن هذا التحليل تنبأ بأخطاء لم يرتكبها أي متعلم لهذه اللغة الثانية) [1] ، ومن هنا وُجّهت انتقادات كثيرة لهذا المنهج منها :

1 ـ أن التوجه المقارن الذي ذهب إليه أنصار المنهج التقابلي ، الذي اعتبروه الحل الأساسي في مواجهة صعوبات تعلم لغة ثانية ، ما هو إلا جانب من جوانب صعوبة تعلمها (هذه المقارنة بمثابة الحل لتعليم اللغات الأجنبية لأنها تُقَدِم تفسيرًا نظريًا لقسم كبير من الأخطاء المنتجة في لغة ثانية) [2] .

ولعل مرد هذا أن أنصار هذا المنهج اهتموا بالفروق التي تظهر على مستوى المقابلة بين النظامين اللغويين لتحديد الصعوبات التي تواجه المتعلم على المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية ، والنحوية) ، ولم يهتموا بالفروق الفردية التي تجعل بعض المتعلمين يتفوقون على غيرهم في تعلم اللغة ، وغير ذلك من الأسباب الداخلية والخارجية التي تعيق عملية التعلـم .

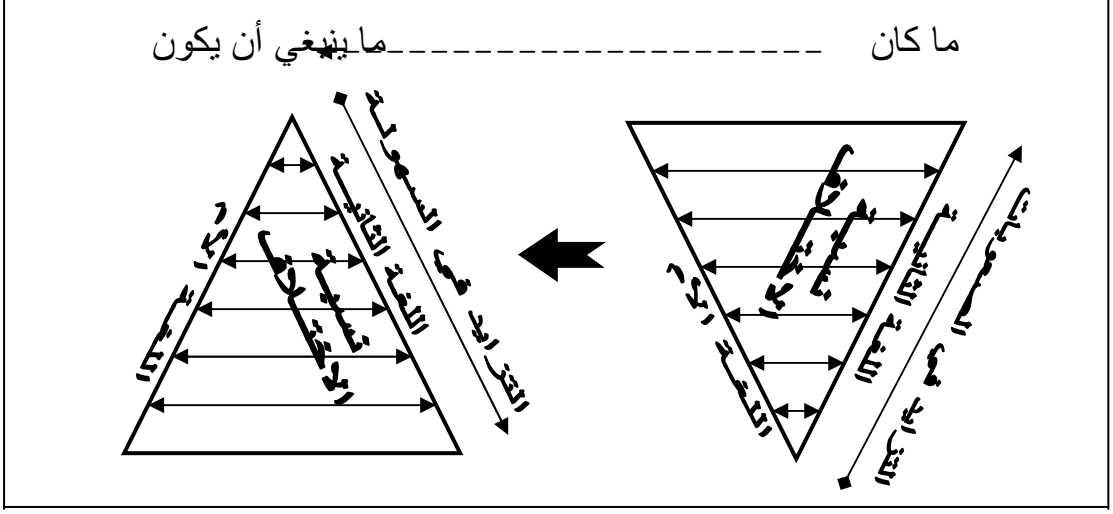
2 ـ ومن بين أهم الانتقادات التي وجهت إليه أيضًا ، ما يُختص بالتسلسل الهرمي للصعوبات التي يواجهها متعلم لغة ثانية ، ذلك أن (وجوه الشبه القريبة جدًا بين لغتين معينتين أصعب الأمور تعلمًا نظرًا إلى أن المتعلِّم يعتبرها متشابهة تشابهًا

1- "فتحي فارس،مجيد الشارفي"، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط:1 (2003م) تونس .ص 126

2- المرجع نفسه ص 127

كليًا ، ولذلك فهو لا يعيرها كبير الاهتمام وبالتالي فإنـه لا يميز بينهـا) [1] ، وهذا مـا دعـا إلى قلب الهرم رأسًا على عقب ، وذلك بـالنظر إلـى وجوه الشبه القريبـة جدًا بين النظـامين على أنها أصعب الأمور تعلمًا ، أمـا أوجـه الاختـلاف بينهـا فهـي التـي تكـون سـهلة التـعلم ، ولعل هذا ما يوضحه المخطط الموالـي :

التسلسل الهرمي لصعوبات تعلم لغة أجنبية مقارنة باللغة الأم



إن الإخفاق النسبي الذي أصـاب التحليل التقـابلي جـراء تركيزه علـى التداخل بين اللغـات المختلفـة أثنـاء عمليـة تعليم اللغـات وتجاهلـه التـام للعوامل الداخليـة والخارجيـة التـي تعيق عملية التعلم ، جعل المعلمين يبتعدون عن مثل هذه المقارنـات باعتبارهـا غير مجديـة كثيرًا في عملية تعلم اللغـة ، وجـراء هذا تجاهل البعض فكرة التحليل التقـابلي ، وحـافظوا على فكرة تحليل الأخطاء .

2- منهج تحليل الأخطاء : منهج عملي ميداني يركز على الأخطاء التي يرتكبهـا المتعلمون ، جاء رد فعل على المنهج التقـابلي ، لعجزه عن تفسير العدد الكبير من أخطـاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي ، يقوم على دراسات تشومسكي ونظريتـه

1- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 95 .

في اكتساب الطفل للغته الأم ، ففي نظر تشومسكي أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل ، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه ، وإنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها (فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار بل مظهرًا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور) [1]. وعلى هذا الأساس قام منهج تحليل الأخطاء على يد (كوردر- نمسر- سلنكر) ، واعتبروا أن المراحل التي يمر بها الطفل عند تعلم لغته الأم نفسها التي يمر بها المتعلِّم عند تعلمه لغة ثانية ، ولهذا نجد "كوردر" يتساءل: (لماذا نطالب متعلِّم اللغة الأجنبية أن يتجنب الخطأ اللغوي في الوقت الذي نجده طبيعيًا أن يخطئ الطفل الذي يتعلم الكلام ، أي لغة الأم ؟) [2] ، وقد ذهب أصحاب هذا المنهج إلى أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلِّم قد تكون نتيجة لقياس خاطئ على قاعدة سابقة ، أو تعميم مبالغ فيه لها ، أو جهل بقيود تطبيقها ، فهذه الأخطاء هي التي (تخرق واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في جانب من جوانبها) [3] ، وقد أطلق سلنكر (selinker 1972) على هذه الأخطاء اسم "اللغة الوسيطة "* ، وهي عبارة عن تطور لحالة المرحلة التي بلغها المتعلِّم في تعلُّمه المتدرج للغة ثانية ، التي تقترب شيئًا فشيئًا إلى اللغة الصحيحة ، ذلك أن المتعلِّم (يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها وإحكامها وذلك في اتجاه امتلاك اللغة الأجنبية ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولاً ثم الوقوف عليها

1- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 99 .

2- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1، (1988م) . ص 25 .

3- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 99 .

* وقد اصطلح " نيمسر NIMSSER على " اللغة الوسيطة " اسم " النظام التقريبي ، واصطلح على تسميتها " كوردر corder " " باللهجة ذات البنية الخاصة " ، نسيمة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية ، مشكلاته وحلوله – دراسة نفسية – لسانية – تربوية . ص 17 .

ثانيًا ثم تفاديها في نهاية المطاف) [1] . معنى هذا أن عملية تعلُّم لغة ثانية تكون عبر سلسلة من المراحل ، يتخطاها المتعلِّم مرحلة بمرحلة وتدريجيًا حتى الوصول إلى نهاية مرحلة ، التي فيها يكون المتعلِّم قد اكتسب زمام اللغة الثانية وذلك بالقضاء على كامل أخطائه ، لأنه في كل مرحلة يقوم بمراجعة أخطائه التي ارتكبها تعديلاً وتصحيحًا وإثباتًا ويتفاداها في المرحلة اللاحقة (فالأخطاء تُمكن من وصف الكفاية المؤقتة* في اللغة المستهدفة وتقييمها) [2] .

ولعل هذا ما دفع أصحاب منهج تحليل الأخطاء إلى التركيز على الملكة اللغوية (la compétence) لا الكلام الفعلي (performance) ، وميزوا بين الأخطاء التي يرتكبها الطفل في لغته الأم والمتعلم للغة ثانية ، والناتجة عن عدم فهم واستيعاب إحدى قواعد اللغة ، وبين الأغلاط أو زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو باللغة الثانية التي يتعلمها ، نتيجة أسباب خارجة عن نطاق اللغة ، رغم تمكنه من تلك اللغة فهذه الأغلاط لا تدخل ضمن الدراسة التحليلية للغة ، لأنها أغلاط عابرة ، فهاهو " كوردر " نجده يميز بين (أخطاء الكفاية " compétence " الراجعة إلى نقص المعرفة بالقواعد أو التطبيق الخاطئ لها واسماها أخطاء " errors " وأخطاء الأداء " performance " (الزلة ، الإرهاق) وسماها هفوات " mistakes " ، واعتبر أن الأخطاء التي ظلّت إلى ذلك الحين علامات على صعوبات التعلم ومؤشرات فعلية على عملية الاكتساب ، كما أن ملفوظات الطفل المنحرفة في لغة الأم هي مؤشرات عملية على اِكتسابه إياها) [3] .

1- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1 (1988م) . ص 126 .

* وتعني اللغة الوسيطة وهذه الكفاية المؤقتة عندما يُنهي المتعلم عملية تعلمه للغة ثانية تتحول إلى كفاية دائمة .

2- " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 130 .

3- " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 129 .

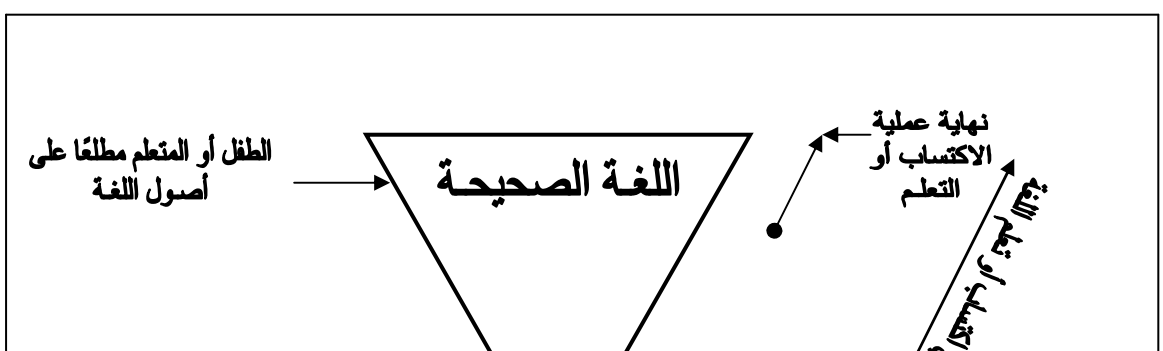
والأمثلة كثيرة جدًا على مثل هذه الأخطاء ، يلحظها المعلِّم كل يوم من طرف متعلميه ، وأكثر الأخطاء شيوعًا بين متعلمينا وهم يتعلمون لغتهم العربية " القياس الخاطئ

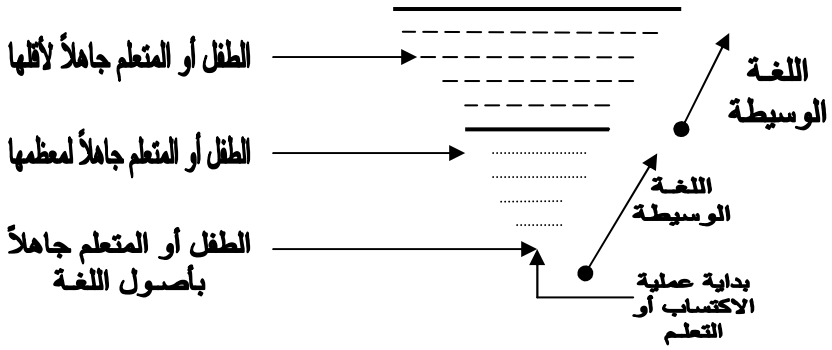
" بحيث نجدهم مثلا يجمعون (مسطرة) على مسطرات ،و(هدية) على (هديات) و(محبرة) على (محبرات) ... قياسًا على جمع المؤنث السالم ، كذلك نجد عند متعلِّم اللغة العربية الذي لم يتعرف بعد على قاعدة " الممنوع من الصرف " يتعامل مع كل الصيغ العربية على أنها متصرفة ، ذلك أن في لغته الوسيطة لا وجود لهذه القاعدة ، وعندما يتعلمها تدخل هذه المعرفة ضمن لغته الوسيطة ، ويصبح يمنع (أسباب) من الصرف قياسًا على (أشياء) ذلك أنه لا يعلم أن ما على وزن (أفعال) متصرف وأن (أشياء) هي التي شُذت ، حتى إذا أدرك ذلك وأدخلت في لغته الوسيطة عدّل من فرضيته الأولى ، ولعل السبب الحقيقي لمثل هذا القياس الخاطئ هو الجهل بالقاعدة [1] .

فمما سبق نقول بأن عملية اكتساب اللغة الثانية من طرف المتعلم لا تتم دفعة واحدة ، ذلك أنه من المستحيل أن نقدم للمتعلِّم كل القواعد والنماذج في وقت واحد ، بل لابد من تدريجها بشكل أو بآخر ، وعادة ما تكون من الأسهل إلى الأصعب أو من أكثرها شيوعًا إلى أقلها ، وهذا طبيعيًا لمراحل التدرج التعليمي .

وبالتالي نستطيع القول إن عملية الاكتساب أو التعلُّم تتطور وتنمو وفقًا لعملية الهدم والبناء ، ففي المرحلة الأولى يكتسب الطفل أو يتعلم المتعلم مجموعة من العادات والسلوكات اللغوية ، ممزوجة بين الصحيح والخاطئ ، وباستمرار عملية التعلم أو الاكتساب تقوم مرحلة تالية تُغني عن المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها ، وذلك بتخليصها وهدم ما تضمنته من شوائب وأخطاء ، وهكذا تستمر المراحل في دحر بعضها البعض صاعدة في اتجاه الإلمام بالقواعد وامتلاك اللغة الصحيحة ، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولاً ، ثم الوقوف عليها ثانيًا ، ثم تفاديها آخر المطاف ، ولعل الشكل الموالي يوضح هذا :

1- ينظر: " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 131 .





نسبـة الأخطاء المرتكبة

" التسلسـل الهـرمـي لعمليـة اكتساب أو تعلـم اللغـة "

ومـن هنـا نقـول بـأن الخطـأ اللغـوي أمـر طبيعـي وسليـم ، لأنـه خطـوة لابـد منهـا وطريـق لابد سلوكه ، ليتمكـن المتعلـم من اللغـة الثانيـة أو الطفـل مـن لغتـه الأم ، باعتبـاره وسيلـة للتَحقُق من الفرضيـات التـي يضعـها المتعلِّـم أو الطفـل لنفسـه ، ومرحلـة ضـرورية فـي تعلُّـم اللغـة الثانيـة أو اكتسـاب اللغـة الأم ، وعليـه فـلا بـد علـى المعلِّـم أن يكـون حـريص التعامل مع الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين ، وملاحظة مدى شيوعـها ، وإعـادة تعليمها بطريقة مثلى تساعدهم على استيعابها ، لأن هذه الظاهرة – الأخطاء – ستندثر شيئًا فشيئًا من لغة المكتَسِب أو المتعلِّم .

وعملية تحليل الأخطاء تمر بثلاث مراحـل [1]:

1- **المرحلـة الأولى : مرحلة حصر الأخطاء :** وتعني رصـد وتسجيل الأخطاء*

1- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 102 .

* نقول عن الخطأ المرتكب من قبل المتعلِّم أنه خطأ إذا تكرر أكثر من مرة .

ـ التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة ـ المرتكبة من قبل المتعلمين في فترة زمنية محددة.

2- **المرحلـة الثانيـة: تصنيف الأخطـاء:** ونقصـد بالتصـنيف أننـا ننظـر فـي الأخطـاء إن كانـت صرفيـة أو نحوية، فإذا كانت صرفية فمـا هـي القاعدة التـي يخرقهـا الخطـأ ؟

،أهي قاعدة جمع المذكر السالم أم قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي؟ ... وإذا كانت نحوية، فهل تخرق قاعدة من قواعد الإضافة أو العلاقة بين الفعل والفاعل؟ ...

3- **المرحلة الثالثة: البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء:** فهل ترجع إلى الازدواجية اللغوية؟ ، أو إلى صعوبة طريقة التقديم؟ ، أو المناهج المقدَّمة؟ ، أو ترجع إلى المتعلِّم نفسه؟ ، أو إلى المعلِّم؟...

و الازدواج اللغوي أو التداخل بين اللغات ، الذي نادى به أنصار المنهج التقابلي ، واعتبروه المفهوم المركزي والأساسي لتواجد صعوبات في تعلم لغة ثانية ، و الذي نظر إليه أصحاب منهج تحليل الأخطاء على أنه جزءٌ من الصعوبات التي يواجهها متعلِّم لغة ثانية ، لا يكون بين لغتين مختلفتين في النظام فقط ، وإنما قد يكون بين لغة ولهجة ، كالعربية والدارجة (فالمنهج التقابلي لا يقتصر على دراسة أوجه التشابه و الاختلاف بين لغتين من نظامين مختلفين ، بل يمكن أن يكون هذا التقابل لمستويين لغويين للغة واحدة كالفصحى العربية والعامية مثلاً من حيث المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) [1] ، وهذا راجع إلى أننا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويتين ، نلجأ إلى كل واحدة منهما في المقام المطلوب ، إضافة إلى أن العربية الفصحى لا تنتقل من السلف إلى الخلف عن طريق المحاكاة كما تنتقل الدارجة ، وإنما نتعلمها في مراحل دراستنا كما نتعلم لغة أجنبية تقريبًا ، ونقضي وقتًا ليس قصيرًا في سبيل الإحاطة

1- مليكة بوراوي ، " تحليل الأخطاء في اللغة العربية – مدونة طلبة قسم اللغة العربية " ، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، (1992م - 1993 م) عنابة . ص 18 .

بمفرداتها ومناهج أصواتها وقواعدها وأساليبها .

فإذا قمنا مثلاً بإجراء مقارنة ما بين الفصحى العربية والدارجة ، ونظرنا إليها من حيث مجال كثافة استعمال هذه أو تلك ، وجدنا أن العلاقة بين الفصحى والدارجة تقوم على أساس الاختصاص ، فالدارجة تختص بالخطاب الشفاهي ، والفصحى تختص بالنص المكتوب فمثلاً :

الأمي الناطق بالعربية ـ الذي وسيلة تعامله باللغة : الحديث لا الكتابة ـ يتعامل بالدارجة في شتى مجالات حياته ، وهذا تبعًا لمستواه الثقافي ، الذي لا يَسْمَحُ له بالتصرف في مستويات لغوية متعددة ، وحتى لو كان هذا الأمي يحفظ شيئًا من القرآن الكريم ، أو بعض الأحاديث النبوية الشريفة ، إلى جانب بعض الأدعية التي يستعملها ، وجدنا أن آثار النطق الدارج تُظْهِرُ دائمًا استحالة تلاوته وفقًا لمناهج القراءات والتجويد .

وبالمقابل لا نجد أي ناطق عربي يتعامل بالفصحى العربية في كل الأحوال ، ذلك أنه لو استعمل الفصحى العربية في مقام تعود الناس فيه استعمال الدارجة لكان محل سخرية ، وبالتالي فهذا المثقف سنجده يتعامل بالفصحى في مواقف معينة فقط (فالذي يُجيد الحديث والكتابة بالعربية الفصحى يتعامل بالفصحى والدارجة على حسب الظروف ، ونوع المواضيع ، وطبيعة ميادين الاستعمال) [1].

بيد أننا في ميدان التدريس نجد تغلب الفصحى العربية على الدارجة أثناء العملية التعليمية ، ذلك أنها ليست عملية تعليمية بلغة عربية فصحى بحتة ، بحيث (نجد كثيرًا من المعلمين ـ إن لم نقل كلهم ـ يستعملون في إلقائهم للمحاضرات الدارجة وخاصة في الإلقاء الارتجالي ،وهنا نستطيع حصر الفصحى في عملية الكتابة فقط) [2].

1- الطيب البكوش ، " إشكاليات الفصحى والدارجات " ، مجلة: من قضايا اللغة العربية المعاصرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس (1990م) . ص 182 .

2- أحمد مختار ، العربية الصحيحة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، ط:2 (1998م) القاهرة . ص 23 .

أما إذا توجهنا إلى ميدان الإعلام ، فإننا سنجد الصحف العربية تكتب بالعربية العصرية* ، أما الإذاعة والتلفزيون فيستعملان مستويات لغوية متعددة تتراوح بين الفصحى القديمة**والدارجة العادية ، مع المزج بين هذين المستويين أحيانًا (فالحصص الإخبارية تقدم بالفصحى ، في حين الحصص الترفيهية الموجهة لكافة الفئات فتكون غالبًا بالدارجة) [1] ، أي أن الحصص التي تَعْتَمِدُ على الكتابة تستعمل الفصحى العربية كالأخبار ، بينما المعتمدة على الارتجال تستعمل الدارجة أكثر أو تتنوع فيها المستويات .

وبالنسبة إلى الميدان الأدبي والثقافي ، فإننا عندما نتفحص ما يُنشر من كُتب أدبية أو علمية نلاحظ أن لغتها الفصحى العربية ، عدا الروايات التي يمتزج فيها الكلام الفصيح مع الدارج ، وهذه الدارجة لا تكون على مستوى النص وإنما على مستوى الحوار (تُجسَد الدارجة على مستوى الحوار ، لأن الحوار لا يكون له تأثيرًا يذكر إلا إذا كان قريبًا من الواقع الذي يعبر عنه) [2] .

وبالتالي وحسب ما تقدم نلاحظ أن الكم الأكبر من العرب يتعاملون بالدارجة في جميع ميادين النشاط اليومي، ذلك أن الدراجة تقوم على الخطاب الشفوي في المعاملات والحوار بين أفراد العائلة وأفراد المجتمع.

وهذا التداخل بين الفصحى والدارجة في شتى المستويات والميادين مفاده أن اللغة كائن حي ، يتطور ويتغير باستمرار ، ولهذا أولى علماء اللسانيات التاريخية اهتماما

---

*- وهي العربية المتأثرة بالدارجة من جهة ، وباللغات الأجنبية من جهة أخرى ، و في آن واحد نتيجة ترجمة الأخبار عن وكالات الأنباء العالمية ترجمة سريعة تسهل الدخيل .

**- مثل فصحة القرآن الكريم ، وهذه تتواجد على مستوى الحصص الدينية .

1- الطيب البكوش ، " إشكاليات الفصحى والدارجات " ، مجلة: من قضايا اللغة العربية المعاصرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس (1990م) . ص 184 .

2- عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، دار النهضة للطباعة والنشر ، ط: 2 القاهرة . ص 153 .

كبيرًا لأنواع التغير اللغوي ، فإذا قمنا وقارنا بين الفصحى العربية والدارجة ، وما حصل للفصحى العربية من تتطور ، لاحظنا أن التغير الصوتي يُعد أكثر التغيرات تأثيرًا على اللغة ، ذلك أن اللغة (نظام كلي شامل يُتمم الصوت فيه المعنى ، وتلعب فيه عوامل داخلية وخارجية دورًا رئيسيًا ، ومادامت اللغات تتغير باستمرار فإن الناطق بلغة معينة لا يمكنه أن يلاحظ التطور الذي يمس لغته ، لأن التغير غالبًا ما يحدث عبر حقب زمنية متباعدة ، وقد يُختلف في نطق الكلمة العربية الواحدة من بلد عربي لآخر ، ذلك أن العوامل الاجتماعية والزمنية والمكانية لها أثرها البالغ في تحديد أوجه التغير) [1] ، فمن بين التغيرات الصوتية الملاحظة مثلاً في لهجة ـ أم الطيور ـ .

❖ استبدال حرف " الغين " بحرف " القاف " ، فهم كثيرًا ما يتداولون كلمة :

- / قابة / ←بدلاً من / غابة / .

- / القداء / ←بدلاً من / الغداء / .

❖ استبدال حرف " القاف " بحرف " الثاء " مع العلم أن هذا الحرف لا وجود له في مجموعة الحروف الهجائية للغة العربية ، فنجدهم يقولون كلمة :

- / ثول / ←بدلاً من / قُولْ / .

❖ أما فيما يخص قضية الزيادة والحذف ، فهي متواجدة بكثرة في الدارجة ، فتارة نجدهم يضيفون وحدات لا يقتضي التركيب الفصيح زيادتها كوحدة حرف الجر مثلاً بعد الفعل المضارع دون الماضي للدلالة على استمرارية الحدث أثناء حدوث الفعل ، مثل قولهم :

- / يشرب في الماء / ←بدلاً من القول / يشرب الماء / .

- / تعمل في العشاء / ←بدلاً من القول / تحضر العشاء / .

1- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط:2 (2005م) الجزائر . ص 75 .

❖ ومن ملاحظاتنا أيضًا إثبات علامة الجمع في الفعل مع وجود الفاعل ، ويتجلى هذا في قولهم :

- / كانوا الذراري يلعبوا في الشارع / ←بدلاً من القول / كان الأولاد يلعبوا في الشارع / .

- / رجعوا لولاد من المدرسة / ←بدلاً من القول / رجع الأولاد من المدرسة/ .

❖ أما في قضية الحذف فنجد العامة من الناس تميل إلى اختزال الجملة إلى أضيق الحدود ، والاكتفاء فقط بالوحدات التي تؤدي المعنى ، دون الحرص على إثبات أدوات الربط بينها ، في مثل :

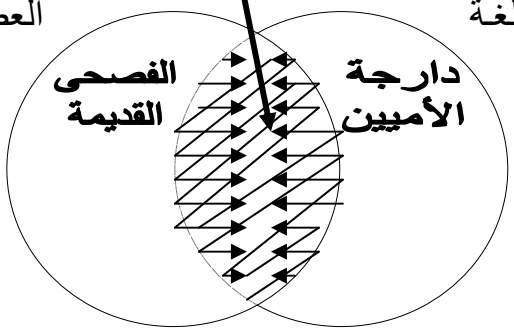
- / كنت .. وجدت روحي باش نروحوا / ← بدلاً من/ كنت قد حضرت نفسي للذهاب معكم / .
حذف

فالملاحظ هنا حدوث حذف، ذلك أنه في الدارجة لا نضيف إلى الفعل الماضي الزائد الفعلي (قد) للدلالة على الماضي القريب، بل نتجاوز الفعلين (فعل كان + فعل آخر) بدون مؤكد يفصل بينهما.

❖ كذلك يكثر في قولهم : / جا خوك / بحذف الهمزة عوضًا عن / جاء أخوك / وهذا دون أن يَحْدُثَ أيُّ تغيير لكلمة / أخ / إذا وضعت في سياق تَطَلّب : الرفع أو النصب أو الجر ، فنجدهم يقولون :

- / جا خوك / ← بدلاً من / جاء أخوك / .
- / سافرت مع خوك / ← بدلاً من القول / سافرت مع أخيك / .
- / شفت خوك / ← بدلاً من القول / رأيت أخاك / .

من جراء هذا التزاحم بين الفصحى العربية والدارجة كما مر بنا ، ظهر لدينا مستوى لغوي يتوسط المسافة بينهما ، ويُجسد نتائج قوى تداخلهما ، هذا المستوى يتكون من مستويين ، مستوى فصيح ومستوى دارج ، بحيث يكون المستوى الفصيح يتصل في أقصاه بالفصحى القديمة ، أما المستوى الدارج فيتمثل في أقصاه بدارجة الأميين ، وهذا المستوى هو ما يُصطلح عليه بـ " العربية العصرية " أو " اللغة الوسطى " ، ولعل الشكل الموالي يوضح وضعية اللغة الوسطى " اللغة العربية العصرية (الوسطى) " التداخل بين الفصحى العصرية " الناتجة عن العربية والدارجة .



" التداخل بين الفصحى القديمة ودارجة الأميين "

وقد أُعتُبِرَ هذا المستوى أفضل وسيلة لتعامل مع المتعلمين في المدارس ، ومن بين الدعاة لهذا المستوى " ساطع الحصري " ، والذي دعا إلى (تطعيم اللغة الدارجة بالفصحى للوصول إلى فصحى متوسطة معتدلة) [1] ، كذلك نجد " محمد كامل حسين " من الذين نادوا باصطناع لغة وسطى مخففة اسماها " بالنحو المعقول " ، دعا فيها إلى (تعليم المتعلمين الذين تقع أعمارهم بين (12 ـ 15) سنة بلغة فصحى مخففة ، يكون من أبرز خصائصها عدم التمسك بالإعراب إلا في الحالات التي تكون غاية في الوضوح) [2] . لكن هذا ما لا يجب أن نقتدي به ، لأنه سيعمل على توسيع الفجوى بيننا وبين لغتنا العربية الفصيحة ، بل وأكثر من هذا سيقضي عليها تمامًا

1- ساطع الحصري ، آراء وأحاديث في اللغة والأدب ، دار المعلم للملايين ، ط:1 (1958م) بيروت . ص 110 .
2- محمد كامل حسين ، اللغة العربية المعاصرة ، دار المعارف ، ط: 2 (1976م) القاهرة . ص 83 .

التعريـف بالثانـوية

أم الطيـور مـن بـين بلـديات ولايـة الـوادي ، تقـدر مسـاحتها ب (2116 كلـم2) تميـزت بطابـع ريفـي بنسبـة (85 %) ، يحـدها من الشمـال بسكـرة على بعد (90 كلـم) ، ويحدها من الجنوب المغير على بعد (30 كلم) ، أما من الشرق فيحدها الوادي علـى بعد (160 كلم) ، ويحدها من الغرب أولاد جلال على بعد (70 كلم) .

تحتـوي بلديـة أم الطيـور علـى ثانويـة واحـدة فقط، سُميت بثانويـة الحـاج بـن عـدي الحـاج، فَتحـت أبوابهـا في سبتمبـر 1995 م، يُـدرس بـها (18 أستاذًا)، مـنهم (03 أسـاتذة) لتدريس اللغة العربية.

*** أسئلة الامتحانات الثلاثة لمادة الفلسفة وإجابة بعض الطلبة عليها**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ثانوية الحاج بن عدي — المستوى : 2 / ع / .
أم الطيـور . — المدة : 2 سـا .

ملحـق

الاختبار الثلاثي الأول في مـادة الفلسفـة

السـؤال الأول :

يقول أبو حامد الغزالي : من لم يشك لم ينظر ، ومن لم ينظر لم يبصر ، ومن لم يبصر بقي في العمى والحيرة والظلال .

ـ أشرح هده العبارة مع تقديم مثال واضح .

السـؤال الثانـي :

ما الذي قصده كارل ياسبرس بقوله : بأن كل جواب في الفلسفة يتحول إلى سؤال جديد .

إجابة بعض الطلبـة :

ـ الإجابة عن السؤال الأول : شرح العبارة مع تقديم مثال : وهو الذي لم يراوده الظن أو الشك أو طرح مشكل لم يفهمه وبدى له غامض أو طرح سؤال بل يزعم نفسه داريا بكل شيء ما حوله فهذا لن تنظر ولن تتفق ويعرف الصواب لن ينظر وهناك من يتوصل إلى نتائج ودراسات وبحوث ليس من أجل التعلم والاستفادة والإفادة بل من أجل الشهرة والافتخار لكي ينظر الناس إليه بأنه قادر بعمل جبار و لاكنه يعلم أنه على خطأ فهو لم يستفيد من ذلك شيء إلى الجهل والتخلف فيبقى في حيرته وظلاله .

مثـال : فهناك من يعلم أن الخمر حرام لاكنه يشربه .

ـ الإجابـة عن السـؤال الثـاني : قصد كارل ياسبرس بقوله بأن جواب الفلسفة يتحول إلى سؤال جديد :

لا يوجد للفلسفة تعريف دقيق يمكن التقيد به فهي تشمل كل المحاولات فكلما توصلنا إلى حقاق من البحوث العلمية والتجارب والدراسات التي قمنا بها والإجابة عن التساؤلات المطروحة فلا يوفي الأخير أن تصادفنا مصطلحات أو افكرة غامضة لم صعب فهمها ورغم الإنجازات و الإجابات عن التساؤلات المطروحة ففي الأخير نبقى عاجزين

ملحـق

عن الفهم والإجابة فنرجع بذلك في المطاف لكي نطرح تسائل أو سؤال لم نتمكن من معرفة الجواب الصحيح فنرجع من جديد لنحاول الإجابة عن هذا التسائل .

ثانوية الحاج بن عدي أم الطيـور .

المستوى : 2 إ .
المدة : 2 سـا .

الاختبار الثلاثي الثاني في مـادة الفلسفـة

نـص السؤال :

<< من واجب الفلسفة أن تبين لنا أغراض الحياة، و أن تميز لنا من بين مقومات الحياة ما له قيمة في ذاته، فمهما تبلغ القيود التي تقيد حريتنا في هذا العالم الذي ينخرط في شبكة من الأسباب والمسببات ، فهناك عالم آخر هو عالم القيم ننطلق فيه أحرارًا كيف شئنا ، فما نعده خيرًا نظل نعده كذلك رغم العالم السلبـي كله ، وإذا كانت الفلسفة عاجزة بنفسها عن أن تحدد لنا أغراض الحياة، فهي على الأقل تستطيع تحريرنا من طغيان التعصب الناشئ عن ضيـق الأفق، ولو أعانتنـا الفلسفة على الشعور بقيم الجمال والمعرفـة والنشـوة بالحيـاة لكفاها ذلك هاديًا للناس يضـئ لهم الطريق في عالم مظلم >> .

برتر اندرسل

ملحـق

اكتب مقالة فلسفية تعالج فيها مضمون النص .

إجابة بعض الطلبـة :

الفلسفة هـي إستعاب عقلـي ينصـب علـى المنتـوج الثقـافي وتعتبـر قيمـة فـي حيـاة الإنسان ويرى الناس أن الفلسفة هي عبارة عن جدال فقط ومنه نصوغ الأشكال :

ما هي قيمة الفلسفة في حياة الإنسان ؟

يـرى صـاحب الـنص أن مـن حـق الفلسـفة أن تظهـر لنـا اِلتـزام الحيـاة ، وأن تميـز الناس بين أمور الحياة التـي نعيشـها و الـذي تكون لـه درجـة كبيـرة فـي نفسـه فهمهمـا تصـل الـروابط التـي تقيـد حريتنـا فـي هـذا العـالم الكبيـر الـذي يـدخيلنا فـي مجموعـة مـن الأسـباب والمسببات فهناك عالم مختلف وهو عالم الأخلاق والقيم والذي نعيش فيه أحـرار فـي نفوسنا مثلما أردنا . وكل شيء يظهر لنا خير يبقى كذالك ورغم العـالم بأكملـه وإذا كانـت الفلسـفة لا تستطيع بنفسها أن تبين لنا متطلبات الحياة فهي على الأكثر تستطيع تحريرنا من قيود الضـلم والاستبداد عن ضيق الطريق ولو كانت الفلسفة علـى الإحسـاس بـدراجات الإبـداع والإدراك المعرفي وحب الحياة لتكتفي بذاك إنتقال البشرية إلى طريق منير بـاللأنوار والعلـوم لهـم فـي طريق جهل وضلم والهذا الجأ صاحب النص إلى مجموعة من الحجج والبراهين وأمثلته لها (أن تحدد لنا أغراض الحياة) حجة واقعية والمقصود بها تبين متطلبـات الحيـاة التـي نسـعى إليهـا (عـاجزة بنفسـها) حجـة علميـة والمقصـود بهـا أن الفلسـفة غيـر قـادرة علـى تـوفير المتطلبـات التـي يرجـو إليهـا (وأن تميـز لنـا مـن بـين مقومـات الحيـاة) وهـي حجـة واقعيـة

ملحـق

والمقصود بها أن الفلسفة لا تستطيع التمييز بين الأمور التي نعيشها وللفلسفة قيمة في حياة الإنسان في مجالات كثيرة كعلم القيم والذي نستطيع فيه التميز بين الخير والشر وبعض العلوم الأخرى وفي النفس الوقت للفلسفة سلبيات كعجزها في مجالات عديدة .

ثانوية الحاج بن عدي المستوى : ثانية آداب .
أم الطيور . المدة : 2 سا .

اختبار الثلاثي الثالث في مادة الفلسفة

نص السؤال :

إن الغرض من هذا القول أن نفحص على جهة النظر الشرعي، هل النظر في الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع ، أم محظور أم مأمور به أما على جهة الوجوب نقول أن كان فعل الفلسفة ليس شيئًا أكثر من النظر في الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها وأنه كل ما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم .

وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحث على ذلك، فبين أن ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع و إما مندوب إليه، فأما الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل وتطلب معرفتها به فذلك بين في أكثر من آية في كتاب القرآن مثل قوله تعالى << فاعتبروا يا أولى الأبصار >> وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي أو العقلي والشرعي معًا ومثل قوله تعالى << أو لم ينظروا في ملكوت السماوات والأرض وما خلق الله من شئ >> .

وهذا نص بالبحث على النظر في جميع الموجودات .

ملحـق

وبهذا فإن الشـرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات وكان الاعتبار ليس شيئًا أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه هذا هو القياس، أو بالقياس فواجب أن تجعل نظرنا الذي دعا إليه الشرع وحث عليه هو أتم أنواع النظر بأتم أنواع القياس وهو المسمى برهانًا.

ابن رشـد

ـ حلل النص على شكل مقال فلسفي .

إجابة بعض الطلبـة :

يندرج النص ضمن النصوص الفلسفية القديمة وهو للفيلسوف ابن رشد وهو في إتجاه ديني واقعي وتاريخي حيث تم فيه ابن رشد بدراسة علم الفلسفية وعلم المنطق ومن هنا نطرح الإشكال بالصيغة الآتية:

ماهو حكم الفلسفة وعلم المنطق في الشرع وما هو دور القياس ؟ .

يرى صاحب النص أن الشرع قد ندب الفلسفة في حالة إذا كانت عبارة على النظر في الأشياء المحيطة سطحيًا دون التسائل فيها والتفكير العميق فيها والهدف منها معرفة خالقها لكان أحسن وأفضل كما أن الشرع أوجب استعمال العقل في معرفة الحقائق المحيطة واستنباط من المعلوم الأمر المجهول وهذا ما سماه بالقياس كما أن بالقياس يجعل النظر والتساؤل الذي طرحه الشرح هو أفضل أنواع النظر والكشف عنه بالقياس وأنواعه

ولكي يبرهن ابن رشد عن هذا القول استعمل عدة من الحجج نذكر على سبيل المثال (إن كان فعل الفلسفة... بالصانع أتم) حجة واقعية ونعني بها أنه إذا كانت الفلسفة هي مجرد النظر في الكون وحقائقه يكون هدفها معرفة صنعتها ، وقوله أيضًا (وبهذا فإن الشرع قد أوجب ... الموجودات) حجة واقعية وتعني أن الشرع قد أوجب استعمال القياس.

وقد وفق صاحب النص في إعطاء الحجج الكافية والمقنعة الواقعية إلا أنه يعاب عليه أنه تكلم على القياس الذي هو أنواع أحد الاستدلال وأهمل الأنواع الأخرى والحدس وأنواعه.

ملحـق

*** العمل الإضـافي المشكـول**

نـص السـؤال :

« تعد قضية السلم والمصالحة الوطنية قضية مهمة في تاريخ الدولة الجزائرية اكتب موضوعًا تتحدث فيه عن السلم والمصالحة الوطنية مع الالتزام بضبط الموضوع بالشكل » .

إجابة بعض الطلبـة :

لقد مرتْ الجزائرْ في العشريةِ الأخيرةِ وعانتْ مِنْ حربٍ أهليةٍ فكانت أسببها متعددةٌ وكان لها أثرٌ كبيرٌ على الجزائريون أثارًا وخيمة على هذا الوطن وفقد خسرت الجزائرْ أثناء الحرب الأهلية خسائر ماديةً ومعنويةً.

قد أنعمَ اللهُ على وطننا برئيسٍ جاءَ ليقفَ أمامَ هذه الأزمة فجاءَ بالوئامِ المدني فكانت نتائجهُ كبيرةٌ وعديدةٌ وكانت له أثار وطنيةً ودوليةً ثم جاءَ بالمصالحةِ الوطنيةِ.

تلك السنوات غيرة مجرى حياة الناس وفي تلك العشريةِ عانت أناس جاءت المصالحةَ الوطنيةَ نقصد به التسامح المحبة المودة الرحمة المصادقة العفو... فكل هذه الكلمات تعبيرُ عن المصالحةِ .

وكان من أبرزِ الدوافعِ لظهورِ هذه المصالحةِ أن الشعب لم يرضى بأحوالِ البلادِ وكان أول من دعى إليه الرئيس ومن أبرزِ هذه الدوافع أن الجزائرَ مرت بحربٍ

أهليةٍ وكان من نتائجها أرامل يتامى ومعطوبين فكان هذا السببُ الأول والحافزُ الكبير لتنفيذِ ميثاقِ السلمِ والمصالحةِ الوطنيةِ فقد قرر فخامة الرئيس يوم: 2005/09/29 م يوم تقرير مصير الجزائريين على ميثاق السلم والمصالحة الوطنية وكانت له نتائجٌ كبيرٌ وكثيرٌ.

فقدْ كان من تأثيرها رفع ستارِ على الجزائريين والنهوضِ بهم من خلالِ استفتاء 2005/09/29 م والذي رفع صوت الجزائريين بنسبة 96,64 % فقد كان للجزائريين صوتٌ كبيرٌ على الساحةِ العالميةِ .

نعم سيكون لميثاقَ السلمِ والمصالحة الوطنية نتائج عظيمةٌ وأبرزها العيش في سلمٍ ورفاهيةٍ وهو أمر مهم في رقي الجزائر وأمنها وسلامها على الساحةِ الدوليةِ.

* جدول التوزيـع الزمنـي لأفـراد متعلمـي العينـة

	السبـت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
الفترة الصباحية	عربيـة (نصوص)	علوم طبيعية فيزياء	فـراغ	فرنسيـة	إنجليزيـة	علـوم طبيعيـة
	فرنسيـة		إنجليزيـة	اجتماعيات	اجتماعيات	إنجليزيـة
	رياضيات	اجتماعيـات	فلسفـة	رياضة	علـوم إسلاميـة	اجتماعيات
	فـراغ	عربيـة (قواعد)	فـراغ		فرنسيـة	فلسفـة
الفترة المسائية	علـوم إسلاميـة	رياضيات		عربيـة (تعبير)	فلسفـة	
	فلسفـة	اجتماعيـات		فيزيـاء	عربيـة (أعمـال موجهـة)	
	فـراغ	فرنسيـة		فـراغ	فـراغ	

خـاتـمـــــــــــة

إن هذا البحث عبارة عن دراســـة أُجريت حول الأخطاء اللغويــة بنوعيها (الإملائيـة والنحويـة) المرتكبـة مـن قبـل متعلميــن بإحـدى ثانويــاتنا الجزائريـة ، هـذه الأخطــاء التي أصبحـت مشكلـة لغويـة منتشرة علـى كل الألسنة العربيـة ،التـي تتدخل فـي نشوئها مجموعـة من العوامل ، لا يمكن معالجتها من منظور أُحادي التخصص بل من منظـور متعـدد التخصـص (la multidis plinarite) ، أي بتضافـر جهـود كثيـر مـن الاختصاصـين ، وفـي شـتى الميـادين كاللسـانيين وعلمـاء التربيـة وعلمـاء الـنفس وعلمـاء الاجتماع التي من خلالها نستطيع الغوص في أعماق أنواع هذه الأخطاء ودرجة حِدَّتها ، وبالتالي نكون قد تمكنا من وضع استراتيجية تعليمية شاملة مبنية على النظريات اللغوية والنفسية والاجتماعية .

ومن خلال تصنيفي للأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل متعلمي العينة، وكذا إحصائها وتحليلها وتفسير نتائجها توصلت إلى أن الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة (طلبة السنة الثانية ثانوي، ثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور -) تنقسم إلى قسمين:

أولاً: أخطاء إملائية: وقدرت نسبتها ب (11,30%) من مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة ، وبدورها انقسمت إلى :

أ **ـ أخطــاء إملائيــة ناتجة عن تأثيرات صوتيــة :** وقــدرت نسبتهـا ب (15,30 %) من مجموع الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة ، وكانت أكبر نسبة فيها متمثلة حول " الخطأ في الصوائت " التي قدرت ب (76,84 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات صوتية ، وتعود أسباب وقوعها إلى :

ـ قرب مخارج الحروف وصفاتها التي توقع المتعلِّم في الخطأ ، كالخلط بين التاء و الطاء عند تجاورهما ، والإبدال الحاصل بين السين والصاد وبين الضاد والظاء .

ـ إضافة إلى صفتي " المطل – والتخفيف " التي تميزت بهما لغتنا الدارجة في مثل إطالة صوائت قصيرة وقصر صوائت طويلة ، وكذا التخفيف من همزة القطع ورسمها همزة وصل ، وهذا ما ينعكس على التحصيل الجيد للغة العربية الفصيحة .

ـ سهو المتعلِّم أثناء الكتابة في مثل مطابقته بين ما يَنطُق وما يكتُب، وهذا ما حصل في إبدال السين صادًا، وقد يعود هذا أيضًا إلى تأثير الدارجة - لغة المنشأ -.

ب ـ أخطاء إملائية ناتجة عن تأثيرات أخرى غير صوتية : وقدرت نسبتها ب (14,81 %) من مجموع الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة ، وكانت أكبر نسبة فيها متمثلة حول أخطاء " رسم الهمزة " والتي قدرت ب (68,48 %) من مجموع الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثيرات غير صوتية ، وقد ترجع أسباب انتشار هذه الأخطاء في كتابات متعلمي العينة إلى :

ـ الجهل بالقاعدة النحوية ، أو المعرفة الجزئية بها ، وهذا ما برهنت عليه أخطاء متعلمي العينة في كيفية (رسم الهمزة – ورسم التاء) .

ـ السهو وكذ التعب الذي يوقع المتعلم في الغلط أثناء الكتابة ، وهذا ما تجلى عند متعلمي العينة في ظاهرة التقديم والتأخير بين الصوامت في الكلمة الواحدة .

ثانيًا : الأخطاء النحوية والصرفية : وبلغت نسبتها (69,89 %) من مجموع الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة ، حيث ظهر ترتيبها من أعلى نسبة إلى أقلها كما يلي :(المجرورات – المنصوبات النواسخ – التطابق – " المرفوعات ، وهمزتي الوصل والقطع " – تنكير ما ينبغي السياق تعريفه – الجزم وحذف حرف العلة) ، إذ كانت أكبر نسبة في " المجرورات وقدرت ب (35,25 %) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة ، وأقلها في " الجزم ، وحذف حرف العلة " بنسبة (02,76 %) من مجموع

الأخطـاء النحوية والصرفية المرتكبة من قبل متعلمي أفراد العينة، وقد ترجع أسباب تواجد مثل هذه الأخطاء في كتابات متعلمي أفراد العينة إلى:

- الجهل بالقاعدة النحويـة : وقد تجلـت عنـد متعلمـي أفـراد العينـة فـي عـدم معـرفتهم لمعنـى التطـابق الحاصـل بـين (الصـفة والموصـوف – وكـذا المعطوف والمعطوف عليه) .
- قلة الاستيعاب الجيد للقاعدة النحوية (معرفة المتعلم بالقاعدة وعدم قدرتـه على تطبيقها) : وتجلى هذا في عدم معرفة المتعلم للموقع الإعرابـي لكلٍّ مـن الفاعل والمفعول بـه ، بسبب تغير إحداهما عن موقعه المعـتاد مـن ترتيـب الجملـة العربيـة (الفعل + الفاعل + المفعول به + ...) ، فالمتعلم هنا يعرف أن الفاعل يأتي مرفوعًا وأن موقعه يكون بعد الفعل ، أي فـي المرتبة الثانية من ترتيب الجملة العربية ، أمـا المفعول بـه فيـأتي منصـوبًا وموقعـه يكـون بعـد الفاعـل ، أي فـي المرتبـة الثالثـة مـن ترتيـب الجملـة العربية ، لكن الاستثناءات التي قد تطرأ على ترتيب هذه الجملة تـؤدي بـه إلـى عدم قدرتـه علـى معرفـة وتمييـز الموقـع الإعرابـي لكلٍّ منهـا ، وهـذا راجـع إلـى كوننـا نـتعلم اللغـة العربيـة قواعـد صـماءً جافـة بعيـدة عـن الاستعمالات المختلفة الحقيقية لها .
- كثرة وتنوع الأدوات الداخلة على الأفعال : وهذا ما ظهر في تداخل عمل (لن) الناصبة للفعل المضارع و(لا) النافية عديمة العمل و (لم) الجازمة له ، والتي تقوم بحذف حرف علته إذا كان مضارعًا معتل الآخر ، وهذا التداخل بين الأدوات أدى إلى اختلاط وظائفها في ذهن المتعلـم .
- تغيُّر حال الجملة العربية لتغيُّر العوامل الداخلة عليها أدى بالمتعلم إلى قلة التمييـز بينهـا ، كـاختلاف عمـل النواسـخ الداخلـة علـى الجملـة مـن (كـان وأخواتها – وكذا إن وأخواتها) .

- تـأثير لغـة المنشـأ – الدارجـة – علـى فصـحة المتعلمـين التـي تميـل إلـى التسهيل والتخفيف في النطق أدى بهم إلى تسكين أواخر الكلمات .
- اعتماد المتعلم على السمع وكتابـة مـا يَنْطُـق بـه فقط ، وهذا مـا اتضـح فـي إهماله لكتابة (ال) الشمسية التي تُثبت كتابة لا نطقًا .

من خلال ما سبـق وإضافة إلى تحليلي لاستمارات المتعلمين والمعلمين اتضح أن:

ـ البرامـج المتبعـة في تعليميـة اللغة العربية غير ملائمـة لمستوى المتعلمين، فهـي لا تلبي حاجياتهم التعليمية ولا تسد ثغراتهم اللغويـة، وكثيرًا مـا نجدهم يسـعون وراء إعطـاء المتعلم الكم الأكبر من المعلومات دون الاهتمام بكيفية إعطائها له .

ـ فصل فروع اللغة العربية عن بعضها البعض أثناء التدريس ، وهذا ما يؤدي إلى التشتت والضـعف فـي عمليـة الاستيعاب من قبل المتعلمين ، فنحن بعيدون كل البعد عما يُسمى بتكامل المواد في التحصيل .

ـ عدم وجود تغذيـة راجعة سريعة للمتعلمين فـي حالـة مـا إذا لـوحظ أن هنـاك قلـة استيعاب منهم للدروس المُقَدَّمة إليهم.

ـ عدم احترام كلاً من المعلمين والمتعلمين لمستويات اللغـة (الصـوتية – الصـرفية – النحوية) أثناء التعلُّم والتعليم .

ـ الطرق المنتهجة في التدريس تعتمد على مبدأ (استمع واحفظ) لا (نـاقش وافهم واستوعب).

ـ عدم تشجيع المعلمين المتعلمين على التكلم بلغـة عربيـة فصـيحة ، وقلـة مـراقبتهم لهذا ، إذ نجدهم في كثير من الأحيـان لا يسـعون وراء تصحيـح الأخطـاء اللغويـة التـي يقـع فيهـا المتعلمـون ، وفـي حالــة مـا إذا قـاموا بهـذا لا يقـدمون لهـم التفسـيرات المقنِعـة و التـي تمنعهم من الوقوع فيها مرة ثانية .

ـ تُخصـص لتدريس مـادة قواعد النحـو العربـي حصـة واحدة فقط مِن كل أسبوع وتدوم ساعة واحدة وهو حجم ساعي غير كافٍ.

ـ قلة التمارين اللغوية التحليلية المُرسِخة لهذه القواعد، إذ نجد في التوزيع الزمني للمتعلمين تُخصص حصة واحدة فقط للتطبيق، والتي بالمثل تدوم ساعة واحدة من كل أسبوع، فكم من متعلِّم سيشارك في حل التمارين ؟ وكم من متعلِّم سيفهم ما يُقدَّم ؟ وكم من تساؤلٍ ستتمُ الإجابة عنه في هذه السويعة ؟! .

ـ اِنعدام التكوين المستمر لمعلمينا في مؤسساتنا التعليمية ، إذ نجد أن المعلِّم الجزائري بعيد كل البعد عما يطرأ من مستجدات تعليمية في ميدان اللسانيات التطبيقية ، التي تسعى إلى تحسين عمليات اكتساب اللغات .

ـ انعدام مقياس للصوتيات في الأطوار التعليمية ما قبل الجامعة.

ـ وأكبر مشكلة وقعنا فيها هي أن عملية التخطيط لمشاريع البحث في المجالات التعليمية بالجزائر ما تزال تعمل وفق الإمكانات المادية المتاحة فقط ، إذ لا نجدها تنطلق من المشاكل الحقيقية التي تستوجب الحل .

وفي الأخير آمل أن أكون قد وّفقتُ في تحقيق الغاية المرجوة من وراء إنجاز هذا البحث المتواضع ، والذي حتمًا لا يخلو من الهفوات ، لكن أرجو فقط أن يكون مُحَفِزًا على دراسات وبحوث أعمق وأشمل . ونسأل الله أن يُحقق آمالنا جميعًا في رفع شأن اللغة العربية الفصيحة الصحيحة،اللغة المقدسة،لغة القرآن الكريم .

شكـــر وتقديـــر

الحمد والشكر لله القائل في محكم تنزيله : " لئن شكرتم لأزيدنكم ... " .

كل ما أستطيع تقديمه للذي ساعدني ووقف إلى جانبي ، وأسهم بكل ما يستطيع فعله ، هو كلمة شكر لعلها تثني عليه قليلاً ، ولو أنها لم توفه حقه ، إلى الدكتور المشرف " عز الدين صحراوي " على مساعدته ونصائحه القيمة ، الذي لم يبخل عليّ وساعدني بكل مجهوداته لإنجاز هذا العمل .

كما أتقدم بخالص الشكر إلى الأستاذ " رحماني علي " المصحح اللغوي على ما قدمه لي من توجيهات رغم وقته الضيَّق كما لا يسعُني أن أنسى الأستاذة "مليكة بوراوي " والتي أكن لها كل الاحترام والتقدير على النصائح القيمة التي أرشدتني إليها ، إضافة إلى ما زودتني به من مراجع خدمت موضوع البحث .

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من مد لي يد المساعدة سواء أكان ذلك من قريب أو من بعيد ، وأخص بالذكر : مدير وأستاذة ثانوية الحاج بن عدي – أم الطيور – كما لا أنسى أساتذتنا بقسم اللغة والأدب العربي ، وكذا عمال المكتبة ... .

إن الطريق إلى تعلم الكتابة على ثلاث شعب: الأولى أن يتصفح الكاتب كتابه المتقدمين ويطلع على أوضاعهم في استعمال الألفاظ والمعاني ثم يحذو حذوهم وهذه أدنى الطبقات عندي. والثانية أن يمزج كتابة المتقدمين بما يستجيده لنفسه من زيادة حسنة إما في تحسين ألفاظ أو في تحسين معان وهذه هي الطبقة الوسطى وهي أعلى من التي قبلها . والثالثة أن يتصفح كتابة المتقدمين و لا يطلع على شيء منها بل يصرف همه إلى حفظ القرآن الكريم وعدة من دواوين فحول الشعراء ممن غلب على شعره الإجادة في المعاني . ثم يأخذ في الاقتباس فيقوم ويقع ويخطى ويصيب ويضل ويهتدي حتى يستقيم على طريقة يفتتحها لنفسه .

ابن الأثير

الموضـوع **الصفحـة**

المقدمة.....أ.ب.ج.د
المدخل : الخطأ وتحليله.....10
الخطأ بين اللحن والغلط.....11
مناهج تحليل الأخطاء اللغوية.....20
الفصل الأول : تعلم اللغة وتعليمها.....35
اللغة ظاهرة مكتسبة.....36
دور المدرسة في الاكتساب اللغوي الجيد.....47
عوامل الضعف اللغوي في الواقع التربوي.....76
الفصل الثاني : الدراسة الميدانية الأولى.....90
خطوات البحث الميداني.....91
التعليق على استمارة المتعلمين.....100
التعليق على استمارة المعلمين.....127
نتائج الدراسة الميدانية الخاصة باستمارة المعلمين والمتعلمين.....136
الفصل الثالث : الدراسة الميدانية الثانية.....139
تصنيف الأخطاء اللغوية وإحصاؤها.....143
نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بتحليل مدونات المتعلمين 167
أسباب انتشار الأخطاء اللغوية.....176
بعض الحلول والتوصيات.....180
الخاتمــة.....184
الملاحـق.....190
ملخــص.....201
قائمة المصادر والمراجع.....206
فهرس الموضوعـات.....217

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم برواية ورش.

1- إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة الانجلو مصرية ، ط:5 (1979م) .

2- إبراهيم زكريا ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط (1999م) الأزريطة .

3- إبراهيم عبد العليم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف ،ط:8 ،مصر .

4- إبراهيم محمد عط ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، ط:4 (1999م) مصر.

5- أحمد محمد قدور ، مبادئ في اللسانيات ، دار الفكر المعاصر ، ط:1 (1416 هـ - 1996 م) لبنان.

6- أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط:2 (1998م) القاهرة.

7- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط:2 (2005م) الجزائر.

8- أكرم جميل قنبس ، معجم الإملاء العربي ، دار وسام للطباعة والنشر ط:2 (1998م) لبنان .

9- أنيس فريحة ، نحو عربية ميسرة ، دار الثقافة ، د ط (1955م) بيروت .

10- أنيس محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكتاب د ط (2000م) القاهرة.

11- تيسير مفلح كوافحة ، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة

دار الميسيرة ، ط:1 (2004م) عمـان .
12- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط:1 (1999م) القاهـرة.
13- ابن جني ، الخصائص ، مكتبة الكتب ، تح:محمد على النجار ، ج1 (1982م) .
14- ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، مطبعـة مصطفى البابي الحلبـي وأولاده ، تح (مصطفى السقا ، محمد الزفراف ، إبراهيم مصطفى ، عبد الله أمين) ، ج:1 ،ط:1 (1954م) مصـر .
15- جورج يول ، معرفة اللغة ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، تح: محمـود فراج عبد الحافظ، ط:2 (2000م) الإسكندرية.
16- حافظ عبد الفتاح نبيل، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق د ط (1998م) .
17- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء ، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون ، دار الجبل، ج:05، ط:1 (1411هـ - 1991م) بيروت.
18- حسن حسين زيتـون، مهـارات التدريس، رؤيــة في تنفيذ التـدريس، عـالم الكتب، ط:1 (1461 هـ – 2001 م) القاهرة.
19 – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربيـة بين النظريـة والتطبيـق ، الـدار المصـرية اللبنانـية، ط: 4 (2000 م) القاهرة.
20 – حسن عبد الباري عصر، فنـون اللغة العربيـة، تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب ، د ط (2000) .
21 – حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، د ط (1999) الإسكندرية.
22 – حلمي خليل ، دراسـات في اللسانيـات التطبيقيـة ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، د ط (2002) السكندرية.

23 – خالد محمد الزواوي ، اللغة العربية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، د ط (2002) الإسكندرية .
24 – خير الدين هني ، تقنيات التدريس ، ط : 1 (1419 هـ – 1998 م) .
25 – ديد بيه بورو ، اضطربات اللغة ، منشورات عويدات للنشر والطباعة ، تر : انطوان الهاشم ، د ط (2000 م) لبنان .
26 – ديريك روستري ، تعلم كيف تقرأ ، دار الكرمل ، ط:1 (1986 م) عمان .
27 – الربيع بوفامة ، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، دار الطليعة للنشر والتوزيع ، د ط (2002 م) قسنطينة .
28 – رشيد زرواني ، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط: 1 (2002 م) الجزائر.
29 – رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة مكتبة الخانجي للنشر، ط: 3(1415 هـ – 1995 م) القاهرة.
30 – رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة الزهراء للنشر، ط: 2 (2000 م) القاهرة.
31 – " زهير أبو خليل ، نبيل أبو حاتم " ، المرشد في كتابة الإنشاء لطلاب المرحلتين : الإعدادية والثانوية، مكتبة رحاب، ط: 2 (1996 م).
32 – ساطع الحصري ، آراء وأحاديث في اللغة والأدب ، دار المعلم للملايين ، ط:1 (1985 م) بيروت.
33 – " سهر روحي الفيصل ، جورس بورس " ، المشكلة اللغوية العربية ، د ط (1992 م) لبنان.
34 – السيد أحمد محمود ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ط:1 (1980 م) بيروت.
35 – " شحدة فارع ، جهاد حمدان ، موسى عمايره ، محمد العناني " خاتمة في اللغويات

المعاصرة ، دار وائل للطباعة والنشر ، ط:1 (2000 م) عمان .
36 – صالح بلعيد ، اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ، ديوان المطبوعات الجامعية، (1995 م) الجزائر.
37 – صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، د ط (1420 – 2000 م) القاهرة.
38 – صلاح روَّاي ، النحو العربي نشأته وتطوره ، مدارسه ورجاله دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة.
39 – طعيمة رشدي أحمد ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، دار الفكر العربي ط:1 (1998 م) .
40 – عارف مفضي البرجس ، التوجيه الإسلامي في فلسفة الغزالي ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، ط:1 (1981 م) .
41- عباس أبو السعود ، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة ، دار المعارف بمصر ، د ط القاهرة.
42- عبد الحميد فايد ، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتاب ، ط:3 (1975م) لبنان.
43- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط:2 (1982م)
44- عبد الفتاح البجة ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط:1 (2002م) عمان.
45- عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب للطباعة والنشر، د ط، القاهرة.
46- عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة للطباعة والنشر، ط:2، القاهرة.
47- عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، نهضة مصر للطباعة والنشر

والتوزيع، د ط (2003م).
48- عزم الله بن عبد الله الغامدي ، أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق ، دار المريخ للنشر، د ط (1418هـ - 1997م) السعوديـة.
49- " فتحي فارس، مجيد الشاري "، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط:1 (2003م) تونـس .
50- " كريمان بدير ، اِميلي صادق " ،تنمية المهارات اللغوية للطفل ، عالم الكتب ، ط:1 (2000م) القاهـرة.
51- لوغال اندريه ، التخلف المدرسي ،منشورات عويدات ، تر: يمن الأعشر أمام، ط:1 (1982م) بيروت.
52- " مايبه ، انطوان " ، منهج البحث في اللغة ، دار المعلم للملايين ، تر: محمد مندور د ط (1946م) بيـروت.
53- محمد عيد، في اللغة ودراستها، عالم الكتب للطبع والنشر، د ط (1974م) القاهرة.
54- محمد عيد ، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون ، عالـم الكتب للطبع والنشر، د ط القاهـرة.
55- محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، ط:2 (1976م) القاهرة
56- محمود السعران، علم اللغـة خاتمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، د ط بيـروت.
57- محمود السعران، اللغـة والمجتمـع، دار الفكـر العربي للطباعة والنشر، د ط (1999م) القاهـرة.
58- محمود فرج ابو طقه ،في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء للطباعة والنشر، د ط (2002م) الإسكندرية.
59- محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، د ط (1979م) القاهـرة.
60- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشـر والتوزيع د ط (1998م) القاهـرة.

61- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة والنشر، ط:4 (1975م).
62- معروف نايف ، كيف تلقى درسًا ، دار اليقظة العربية ، ط:4 (1969م) بيـروت .
63- ابن منظور، لسان العرب، دار الجبل، ج:7 (1988م) بيـروت.
64- مهدى المخزومي ، في النحـو العـربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي ، ط:2 (1986م) بيـروت.
65- ميشال زكرياء ،الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د ط (1985م) بيـروت.
66- نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، د ط (2002م) الإسكندريـة.
67- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفة د ط (1988م) .
68- نايف معروف ، خصائص اللغـة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس ، ط:1 (1985م) لبنـان.
69- نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ في المدرسة الأساسية الجزائرية ، مشكلاته وحلوله ديوان المطبوعات الجامعية، د ط (2003م) الجزائر.

ـ المجـلات والملتقيـات

70- أحمد حقي الحلي، " اللغة العربية وطرائق تدريسها "، اللغة العربية والوعي القومي مركـز دراسات الوحـدة العربيـة بالاشتراك مع المجمع العراقي و معهد البحوث والدراسات العربية، ط:2 (1986م) بيـروت.
71- أحمد مصطفى السيد، " العلاقة بين الصحافة واللغة وتأثيرها على الكتابة الصحفية " مجلة الثقافة العربية ، ع/7 جويلية (1990م) .

72- بشير اِبرير ، " استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق ، تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة " ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، ع/6 (2002م) الجزائـر.

73- لحواس مسعودي ، " النص الأدبي بين تحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية) "، مجلة اللغة العربية والأدب، ع/9، الجزائـر.

74- ابن حُوَيلي الأخضر ميداني ، " الأثـر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربيـة (2001م) الجزائـر.

75- رابح بوحوش ، " اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعـة مجلة التواصل ، ع/8 ، جوان (2001م) عنـابة .

76- رابح تركي، " وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية "، مجلة الثقافـة وزارة الإعلام والثقافة، ع/63 (1981م) الجزائـر.

77- الطيب البكوش ، " إشكاليات الفصحى والدارجات " ، مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس (1990م).

78- عبد الرحمان حاج صالح ، " أثـر اللسانيات في النهـوض بمستوى مدرسي اللغة العربية " ، مجلة اللسانيات ، ع/4 (1973م – 1974م) الجـزائـر .

79- عبد السلام شقروش ، " سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية لإعادة صياغة نظرية النحو "، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجـزائر (2001م).

80- عبد الكريم خليفة ، " تعريب التعليـم الجامعـي عامل أساسي من عوامل النهضة " كتـاب الأصالـة ، محاضـرات الملتقـى الثالـث عشـر للفكر الإسلامي ، ج:3 (1399هـ - 1979م) تمنغست .

81- عبد المالك مرتاض ، " اللغة العربية " مجلة فصلية ، المجلس الأعلى للغة العربيـة

ع/4 (2001م) .
82- محمد صاري ، " تيسير النحو ترف أم ضرورة ؟ " ،مجلة الدراسات اللغوية ، ع/2 سبتمبر (1422هـ - 2001م) السعودية.
83- محمد صاري ، " واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة – تحليل ونقد – " مجلة التواصل ، ع/8 جوان (2001م) الجزائر .
84- مليكة بوراوي ، " النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز – النص الوصفي - أنموذجًا – " ، مجلة اللغة العربية ، ع/14 (2005م) عنابة .
85- ممدوح خسارة ، " مبادىء عامة في تيسير النحو " ، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات ، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، ع/8 (2003م) .
86- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية – إلى أين ؟ - " ، المجلة المغربية لتدريس اللغات، ع/1 (1988م).
87- الهليس يوسف ، " تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى " مجلة المعرفة السعودية ، ع/178 (1976م) .

ـ الرسائل الجامعية

88- لحسن أحمران، " الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية "، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، الجزائر (1998م).
89- لعوامن حمودي ، " المظاهر اللسانية لاضطربات القدرة القرائية ، دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة " ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، سطيف .
90- مليكة بوراوي، " تحليل الأخطاء في اللغة العربية – مدونة طلبة قسم اللغة العربية " بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، (1992م – 1993م) عنابة

ـ المراجـع الأجنبيـة

91- denis girard, linguistique appliquée et didactique des langue, paris 1972.

92- " dubois – guespin – giacomo ", dictionnaire de linguistique.

93- ferdinand de sausure, coure de linguistique, editions payot 1981.

94- " Robire galisson – danial coste ", dictionnaire de didactiques des langues paris 1976 .

95- gilles bibeau , revue marocaine de didactique des langues , Avril 1988 .

ـ مواقـع الانترنـات

96- www. Al arabon line .org \ index .asp? Frrame , 26/03/2006 .

97- www.Awn .dam : org \ trath (99-100) turath (99-18) , 26/03/2006 .

98- www.File /D\ docume ~1\ utuis – 1 \ Iocaisa\temp\trilk jhn htm 24\01\2004 .

مقدمة

لقد كان للسانيات التطبيقية الفضل الكبير في مواجهة مشاكل التربية والتعليم ، بفضل مناهجها الملائمة ونظرياتها الفعالة ، التي تجاوزت المتوقع وأبهرت نتائجها المتخصصين والمتتبعين لها ، فقدمت الوسائل المفيدة والطرائق الناجعة وكانت الفتح المبين في مجال تعليم اللغات عمومًا واللغات الحية خصوصًا ، ولم تكتف بهذا بل وسعت مساحتها فاهتمت بظاهرة الأخطاء اللغوية ، الظاهرة التي تنخر جسم الطالب وتعيقه على التقدم والتطور وتقلق بال كل المهتمين بالعملية التعليمية وبخاصة تعليمية اللغة العربية .

فظاهرة الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) وكذا الأسلوبية تُعد من بين القضايا اللغوية الخطيرة المطروحة على الساحة التعليمية التربوية ، حيث أصبحت هذه القضية ظاهرة مستحوذة على كل أعمال المتعلمين باختلاف مستوياتهم فلم يسلم منها كثير من المثقفين وأصحاب الشهادات العليا ، بحيث أصبحت تشكل لهم حرجًا كبيرًا أثناء تعاملاتهم اللغوية كتابة وحديثًا ، وقد تجلى هذا عند المعلمين والمختصين الذين أصبحوا يتذمرون من هذا المشكل ، ويطرحونه للمناقشة كلما أُتيحت لهم الفرصة ، سواء أكان هذا في الندوات أم غيرها من الملتقيات العلمية التعليمية ، لأنهم لاحظوا أن استغلالهم لخبراتهم التعليمية الفعالة في التدريس فشلت ، ولم تأت بالنتائج الإيجابية المرجوة ، وهذا ما دفعهم إلى الشك في كل عناصر العملية التعليمية ، والنظر إلى الخطأ اللغوي على أنه مرحلة تعليمية لا بد منها لِلتَّمَكُن من المهارات اللغوية .

أما عن الأسباب التي ولدت لدي رغبة البحث في مثل هذا الموضوع " الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي ، دراسة وصفية تحليلية ، ثانوية الحاج بن عدي ، أم الطيور – أنموذجًا – " تعود إلى :

ـ الشيوع الكبير للأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) لدى متعلمينا في كل الأطوار التعليمية ، وقلة معرفة الأسباب المؤدية إلى هذا .

ـ إحساسنا بالغرابة نحو لغتنا العربية الفصيحة التي أصبحنا نتعلمها كلغة ثانية.

ـ إضافة إلى أن الكتابة الصحيحة عامل مهم في التعليم، وعنصر أساسي من عناصر الثقافة، ويجب التصدي لكل ما يعيق الطريق إليها.

ـ رغبتي في التعامل مع هذه الظاهرة " الأخطاء اللغوية " عن قرب من خلال دراسة ميدانية معينة ، تعتمد الجانب التطبيقي كركيزة أساسية . وقد كان سبب اختياري للمرحلة الثانوية كون المتعلم قد تَشَبَّع بقواعد اللغة العربية وقوانينها، لأن هذه المرحلة تمثل نتاج المراحل السابقة من التعليم الأساسي والمتوسط.

ـ وقد حاولت من خلال بحثي هذا رصد الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) الأكثر انتشارًا بين صفوف متعلمي العينة، وكذا الإجابة عن بعض الأسئلة الخاصة بالبحث منها:

ـ هل المناهج التعليمية المتبعة هي سبب تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) بين أفراد متعلمي العينة ؟

ـ هل يعود سبب انتشار ظاهرة الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية)إلى المتعلِّم أم المعلِّم ، أم إلى طبيعة اللغة العربية ؟

ـ هل للعامية دَخْل في نشوء هذه الظاهرة ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها اِعترضتني بعض الصعوبات ، ولكن مهما كانت درجتها تبقى صعوبات محتمة على كل باحث ، وفي كل المجالات ، ولهذا يجب ألا نأخذها كعائق في طريقنا ، وإنما كحافز على مواصلة ما بدأناه وتشبثنا به .

وانطلاقًا من هذا، ولكي يتسنى لي تحقيق هدفي المتمثل في التطلع على خصائص هذه الظاهرة اللغوية التي جلبت انتباهي وفضولي، وضعت خطة سير اعتمدت عليها، تضمنت مدخلاً وثلاثة فصول، تتصدرها مقدمة وتُخْتَتَمُ بخاتمة، تطرقت في كل منها إلى:

خصصت المدخل لتحديد معنى مصطلحات (اللحن – الخطأ – الغلط) وهذا للوصول إلى تعريف دقيق لكل منها، لكي لا نقع في الخلط بينها، كما تطرقت إلى توضيح مناهج تحليل الأخطاء المتضمنة للمنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء.

في حين تطرقت في الفصل الأول إلى التعريف باللغة ، وكيفية اكتسابها ، وحاولت إبراز دور المدرسة في الاكتساب اللغوي الجيد ، إضافة إلى تبيين بعض عوامل الضعف اللغوي في الواقع التربوي .

بينما تعرضت في الفصل الثاني إلى تحليل معطيات كل من الاستبيانين اللذين وّزِعا على الطلبة والأساتذة، حيث بلغ استبيان الأساتذة (05 أسئلة)، أما استبيان الطلبة فبلغ (16 سؤالاً).

أما الفصل الثالث فقد خصصته إلى تصنيف وإحصاء الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) المرتكبة من قبل متعلمي العينة ، وذلك عبر تحليل مدوناتهم المكتوبة المتمثلة في التعبير الكتابي المشكول الذي طلبت منهم إنجازه ، وكان تحت عنوان " المصالحة الوطنية " ، وكذا مدوناتهم في الاختبارات الثلاثة لمادة الفلسفة التي أجريت خلال فترة العام الدراسي ، وحاولت البحث عن الأسباب التي كانت وراء انتشار ظاهرة الأخطاء اللغوية بنوعيها (الإملائية والنحوية) لدى أفراد متعلمي العينة المختارة ، وذلك بُغية استجلاء العوامل المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء اللغوية ، وكيفية تجاوزها من خلال تقديم بعض الحلول والتوصيات .

وفي الأخير ختمت البحث بخاتمة تحدثت فيها عن أهم النتائج المتوصل إليها .

وقد انتهجت في إنجاز بحثي هذا الموسوم ب " الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي ، دراسة وصفية تحليلية ، ثانوية الحاج بن عدي أم الطيور – أنموذجًا – " كلا من المنهجين الوصفي والتحليلي ، لأنني وجدتهما المناسبين للتعامل مع مثل هذه المواضيع باعتبارهما الأقدر على تشخيص الظاهرة ، ولفت النظر لأبعادها وخصائصها ، لأننا دومًا في مجالات كهذه نحاول وصف الظاهرة أولاً ، ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها لمعرفة أسباب تشكُلها ، وبالتالي وضع الحلول والمقترحات الممكنة لعلاجها .

وإذا كانت المصادر والمراجع العمود الفقري لأي دراسة بحثية لما تقدمه من إيضاحات وإضافات ، فهي من الأدوات الأساسية للباحث ، والمرآة العاكسة التي تكشف للقارئ حجم ومساحة الحركة ، وتؤكد له قيمة وأهمية البحث ، وعليه اعتمدت في إنجاز بحثي هذا على جملة من المراجع الأساسية نذكر منها :

- محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية .
- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها .
- حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها).
- نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، والله ولي التوفيق، وعليه قصد السبيل.