الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد خيضر –بسكرة-

كليّة الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي- ثانويّة الإخوة بن ناجي/الفيض أنموذجا-

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصّص:لسانيّات تعليميّة

إعداد الطالب(ة):

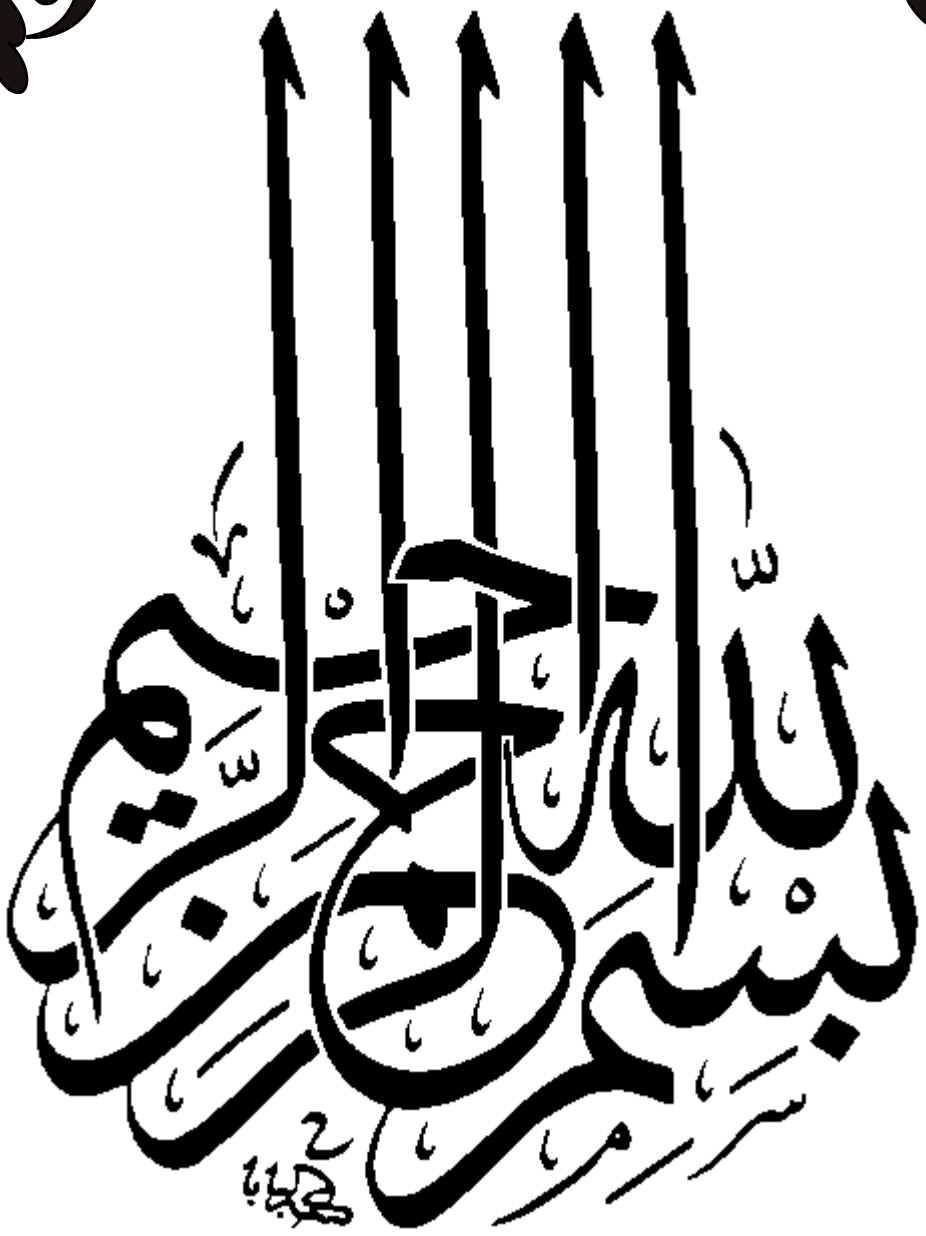
* سالم أمينة

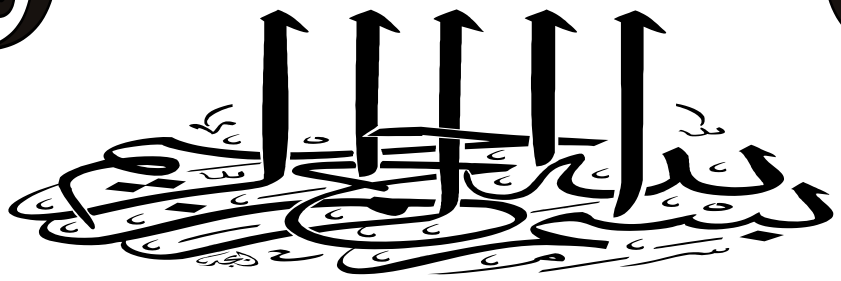
إشراف الدكتور(ة):

*دندوقة فوزيّة

السنة الجامعيّة:1436هـ/1437هـ.

2015م/2016م.


بسم الله الرحمن الرحيم



«وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُه ُوالمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالَمِ الغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ»

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

سورة التّوبة:﴿الآية 105 ﴾

الشكر والعرفان

عرفانا بفضل كلّ من قدّم لي يد العون في إنجاز هذا البحث،يسعدني أن أتقدّم بجزيل الشكر للدّكتورة المشرفة"دندوقة فوزيّة" على جهودها العظيمة التي قدّمتها لي من خلال توجيهاتها لي ومتابعتها للموضوع منذ بدايته إلى أن اكتمل كبحث أكاديمي، فـ

أنت كالبحر يمطره السّحاب وماله *** فضل عليه لأنّه من مائه

كما أشكر جميع أساتذة كليّة الآداب واللغة العربيّة دون استثناء،ولا يفوتني أن أخصّ بالذّكر طاقم إدارة ثانويّة:الإخوة بن ناجي بالفيض من مدير وأساتذة وكل عمال المؤسّسة على حسن استقبالهم لي وإسهامهم بشكل كبير في مساعدتي بكل الوسائل المتاحة في عملية التّربّص بحيث سهّلوا علي كل الأمور التي ساعدتني في التحصيل العلمي بالوجه الذي أرتضيه.

مقدّمة

مقدمة:

يعدّ علم اللغة التطبيقي من أهمّ العلوم اللّغويّة،إذ يحتلّ مكانة هامّة في تاريخ علم اللسانيات،ويرجع له الفضل الكبير في فتح آفاق واسعة النّطاق لحل مشاكل اللغة،وتذليل الصعاب التي يواجهها الباحثون المختصّون في مجال تعليميّة اللغة العربية على وجه الخصوص،حيث يقدّم هذا العلم الأطر النظريّة المتعدّدة التي تساعد على حل مشاكل اللغة والتي منها: ظاهرة الأخطاء اللغويّة،إذ جرت الدراسات في هذا الموضوع من قبل الكتاب ومن بينهم فهد خليل زايد في كتابه الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائيّة،ومؤلّف أحمد مختار عمر المعنون بـ أخطاء اللغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين،والأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربيّة لماجد الصايغ.

وممّا لا شكّ فيه أنّنا جميعا نخطئ عند تعلمنا اللغة الأولى وعند استعمالنا لها،ولكن إدراك المتعلّم لأخطائه يعني أنّه يهتم بها،ممّا يدفعه إلى تصحيحها وعدم استعمالها .

والأخطاء اللغويّة بأنواعها من بين القضايا اللغويّة الخطيرة؛والتي لم يسلم منها الأستاذ ولا التّلميذ خاصّة في زماننا هذا تعد من أهم الأسباب التي دفعت بي للقيام بهذا البحث،مع انتشار الأخطاء اللغويّة بأنواعها (النّحويّة والإملائيّة وغيرها) خاصّة في مؤسّساتنا التربويّة التعليمية،و ملاحظتي لمستوى واستعمال التلاميذ اللغة العربية يعدّ سببا رئيسا للبحث في هذا الموضوع،وأمّا بخصوص اختياري للمرحلة الثّانويّة كونها مرحلة نّهائيّة فهي نتاج المراحل السّابقة من التعليم الابتدائي والمتوسّط وهذا باعتبار الموضوع موسوم بـ ***الأخطاء اللغويّة عند تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي-ثانويّة الإخوة بن ناجي /الفيض أنموذجا-*** إضافة إلى كون التلميذ مشرف على اجتياز شهادة البكالوريا،وما ينتظره من مراحل أخرى.

وحول هذا الموضوع تطرح الإشكالية التالية:ما مدى انتشار الخطأ اللغوي وخطورته على التلميذ زمنه تتفرّع عدّة تساؤلات أهمّها:ما طبيعة الخطأ اللغوي،وما أنواعه ومدى تفشّي هذه الظاهرة وطرق علاجها يا ترى؟،وهل الحلول التي تسعى لتحقيقها المنظومة التّربويّة آتت أُكلها؟وللإجابة عن كل هذه التساؤلات اعتمدت **المنهج الوصفي القائم على التحليل ومنهج تحليل الأخطاء** لمعالجة هذه الإشكاليّة والتحكم فيها ميدانيّا،في خطّة غرّتها مقدّمة افتتحت بها بحثي،يليها فصلان الأوّل بعنوان: ماهية الأخطاء اللغوية،ويحتوي مبحثان؛الأوّل:مفهوم الخطأ اللّغوي والذي بدوره يحمل بين ثناياه مطلبان؛الأوّل:بعنوان تعريف الخطأ

(لغة/واصطلاحا)،أما المطلب الذي يليه وهو الخطأ عند القدامى والمحدثين،أمّا المبحث الثّاني فبعنوان: أنواع الخطأ وعوامله،والذي بدوره يظم مطلبان،الأوّل:أنواع الخطأ والثّاني عوامله.

أمّا الفصل الثّاني فيندرج تحت عنوان:رصد الأخطاء اللغويّة وتحليلها،وسبل تجنّبها،والذي يضم مبحثان يأتي المبحث الأوّل بنماذج تطبيقيّة للأخطاء اللغويّة وهذا في ثلاثة مطالب الأوّل منها بعنوان:الدّراسة الاستطلاعيّة،وفي الثّاني "تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالأساتذة والتّلاميذ وتفسير نتائجها"،أمّا المطلب الثّالث فبعنوان "تحليل الأخطاء اللّغويّة وإحصاؤُها من خلال نماذج إجابات التّلاميذ في الامتحانات والواجبات"،أمّا المبحث الثّاني فكان عبارة عن مهارات وتوصيات لتجنّب الأخطاء،ويتضمّن بدوره مطلبين يحتوى الأوّل على أثر ودور المهارات اللغويّة في تجنّب الأخطاء،والثّاني توصيّات مقترحة لتفادي الأخطاء اللّغويّة تنتهي هذه الخطّة بخاتمة حاولت من خلالها استخلاص النّتائج التي توصّلت إليها،وبالتالي فإنّ بحثي اشتمل على الجانب النظري والتطبيقي وهذا لضبط مصطلحات هذه الظّاهرة اللّغويّة قدر الإمكان،وقد اعتمدت في بحثي هذا عدّة مراجع أهمّها :الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطوّر اللّغة العربية لـ ماجد الصّايغ،واللغة العربية أداء ونطقا وإملاءً وكتابة لـ فخري محمد صالح، والأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة لفهد خليل زايد،وكتاب التّدريس باللّغة العربيّة الفصيحة في المدارس لسميح أبو مغلي.

وبما أنّ أغلب البحوث تواجهها جملة من الصّعوبات فإنّ أهمّ ما اعترضني منها غياب الحركات الإعرابيّة أثناء أخذ نماذج لأخطاء التلاميذ؛هذا ما أعاقني أثناء إحصاء الأخطاء وتصنيفها خاصّة الأخطاء النّحويّة منها،والاستبانات الخالية من الإجابة عن بعض الأسئلة في كثير من الأحيان،ممّا دفعني لإعادة توزيعها مرّة ثانية لإتمام الدراسة التّطبيقيّة،إلّا أنّ هذا لم يثن من عزمي على مواصلة البحث فتجاوزتها بعون الله تعالى وبفضل توجيهات الأستاذة المشرفة "الدكتورة **دندوقة فوزيّة**" فقد كانت سندا لتذليل الصّعاب في هذا العمل.

الفصل الأوّل:ماهية الأخطاء اللغويّة

*المبحث الأوّل:مفهوم الخطأ اللغوي

*المبحث الثّاني:أنواع الخطأ وعوامله

المبحث الأوّل:مفهوم الأخطاء .

المطلب الأوّل : تعريف الخطأ:(لغة /اصطلاحا):

1-الخطأ لغة:

لقد حضي الخطأ بتعريفات كثيرة من قبل الكتّاب والنقّاد سواء العرب أو العجم،ومن بين هذه التعريفات، تعريف ابن منظور في معجمه لسان العرب، حيث قال:

الخَطَأُ والخَطَّاءُ :ضِدّ الصَّوَابِ،وقَدْ أَخْطَأَ،وفي التنزيل﴿وَلَيسَ عَلَيكُم جُنَاحٌ فِيمَا أَخطَأْتُم ﴾ الأحزاب 05 .عدّاه بالباء لأنّه في معنى عَثَرْتُمْ أو غَلَطْتُمْ ،وقوله تعالى :﴿وَمَن قَتَلَ مُؤمِنًا خَطَأً﴾ النّساء 92.

والخَطَأُ والخَطْءٌ والخَطَاءُ ،وأَخْطَأَ أَخْطَاءً أو خَاطِئَةً وقد تَخَطَّأَ وخَطِئَ ،أَخْطَيْتُ لَغْيَةً رَدِيئَةً، أو لَثْغَة الخَطِيئَةُ ،الذَّنْبُ و تُعُمِّدَ مِنْهُ ،كالخِطْءِ بالكسر

"والخَطَأُ ضِدَّ الصَّوَابِ وأَخْطَأَ الطَرِيقَ : عَدَلَ عَنْهُ ،وأَخْطَأَ الرَامِي الغَرَضَ لَمْ يُصِبْهُ .

والخَطَأُ مَا لَمْ يُتعَبَّدْ ج:خَطَايَاوخَطَائِيٌ ،والخَطِيئَةُ النَبْذُ اليَسِيرُ مِنْ كُلِّ شَيْء ،وخَطِيءَ في دينه وأخطأَ ،سلك سبيل خطأ عامرا أو غيره ."[1]

وعرّفه كريستال(david crystal)* بأنّه:استخدام المتعلّمين المادّة العلميّة بصور مخالفة لقوانينها لأن معرفتهم للقوانين غير كافية.[2]

وعرّفه "سيرفت"(servat): (هو سوء استخدام القواعد الصّحيحة أو الجهل بالشّواذ من القواعد ممّا ينتج عن ظهور أخطاء تتمثّل في الحذف أو الإبدال أو الإضافة أو تغيير في

1-نقلا عن:ابن منظور(أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم الإفريقي المصري)، لسان العرب،تحق عبد الله علي كبير ،محمد أحمد حسن الله ،هاشم محمد الشادلي،دار المعارف ،النيل ،القاهرة 1119م، مادّة (خ ط أ)،ج13 ص1192.

*دافيد كريستل:علّامة بروفيسور لغوي بريطاني ولد 06 يوليو 1941م خريج كلية لندن الجامعيّة حاليا هو أستاذ شرف لغويّات بجامعة بانجور يهتم بالأسلوب اللّغوي للإنجليزيّة عند شكسبير وعلم المفردات وعلم المعاجم.

2-نقلا عن:محمّد أبو الرّب،الأخطاء اللغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي،دار وائل للنّشر والتوزيع، ط1،الأردن،2005م،ص43.

أماكن الحروف) ويعرّفه "عبد العزيز العصيلي" بأنّه: (انحراف عمّا هو مقبول في اللغة العربيّة حسب المقاييس التي يتّبعها الناطقون بالعربيّة الفصحى)[1]

2-الخطأ اصطلاحا :

يعدّ الفيلسوف أرسطو طاليس أوّل من عرّف الصّواب والخطأ عندما قال:"القول عمّا هو كائن بأنّه كائن،أو عمّا هو كائن بأنّه غير كائن،وهو قول غير صائب،والقول عمّا هو غير كائن بأنّه كائن وعمّا هو كائن بأنّه غير كائن،هو قول خاطئ"[2]

مفهوم الخطأ مرادف (اللحن) قديما ،وهو مُواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامّة والخاصة.[3]

وقد عرّفه صاحب معجم علوم اللغة العربية بأنّه:« عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللغة أو قواعد الإعراب أو القراءة أو تركيب الجملة ....ويتمثّل اللحن باستخدام كلمة في غير محلّها ،أو تبديل في نطق بعض الحروف وأخطأ في نطق عين الفعل أو في ضبط حركات الإعراب أو في استخدام حروف الجرّ في غير محلّها»

فاللّحن إذًا خلل في عمليّة الأداء اللّغوي على المستوى الصّوتي النّحوي والدّلالي.[4]

ويعرّفه محمّد عيد بأنّه:« خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحّة في بنية الكلام وتركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أوّلا بين العامّة من النّاس،ويتسرّب بعد ذلك إلى لغة الخاصّة »[5]

1-نقلا عن:رشدي محمّد طعيمة،المهارات اللغويّة مستوياتها تدريبها وصعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة ،ط1،2004،ص207.

2-نقلا عن:العربي السليماني،ديناميكيّة الخطأ في سيرورة التّعليم والمعرفة،مجلّة علوم التّربية-دورة مغربية نصف سنويّة-،منشورات عالم التربية والمعرفة،العدد 24،مارس 2003م،المجلد الثالث.

3- الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب)،القاموس المحيط،تحق محمد نعيم العقوسي،مؤسسة برشالة،ط8،1426هـ-2005م،مادة(خ ط أ).

4-ينظر:أحمد التنوخي،راجي الأسمر،معجم علوم اللغةالعربية،دار الجيل للنشر والطباعة والوزيع،ط1،بيروت،1424هـ-2003م،

5-نقلا عن:محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص44.

المطلب الثاني : الخطأ عند القدامى والمحدثين

1/الخطأ عند القدامى :

اللّغة العربيّة لغة القرآن والبيان،إذ استطاعت أن تجمع بين جزالة اللّفظ وجمال الأسلوب ،والتّعليميّة عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة خاصّة أضحت مركز استقطاب الفكر اللّغوي المعاصر حيث تمّ اعتبارها ميدانا مُثمرا في تطبيق الحصيلة المعرفيّة والبحث اللّغوي،وهذا ما يؤكّده قوله تعالى:﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الزمر 28)

فهي كالجوهرة الثّمينة كلّما قلّبتها وجدت وجها جديدا فريدا ،وقد حبا الله عزّ وجلّ اللّغة العربيّة سمة الجمال والجلال،ونحن أبناء اللّغة –علينا دور لا يُستهان به –ألا وهو المحافظة على اللّغة لمواكبة لحضارة الحديثة،وحقيقة البحث في اللّغة العربيّة نعمة جليلة لا يدركها إلا من مارسها ،كيف لا؟والبحث يكون موضوعه لغة أصحّ الكتب ألا وهو القرآن الكريم.[1]

فاللّغة العربيّة هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم العربي ليتمكّن من الوصول إلى مختلف ميادين التّعلّم ،فهي ليست المادّة التعليميّة التي تحمل التّعليمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسيج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها وهي بهذه الصّفة تكون الكفاءة العرضيّة القاعديّة الأولى . فهي سند الحياة الذّهنيّة بلا منازع ،فيها يعبّر المتعلّم عن أحاسيسه وأفكاره، وبها يتواصل مع المجتمع البشري إذ تعدّ زاده الفكري والوجداني[2].

1–أمين طه عبد الغفور،الأخطاء اللّغويّة الشائعة،زياد ياسين المدهون،الإصدار الثّالث من إصدارات المجمّع المدرسي،مديريّة خان يونس،فلسطين،1435هـ–2014م،ص87.

2–محمّد الصّالح حثروبي ،الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة،دار الهدى، عين مليلة،الجزائر،2012، ج1،ص138.

لكن المتأمّل للتّاريخ يرى بوضوح لغات كثيرة قد اندثرت بموت أهلها أو ضعفت بضعفهم ،فأين اللّغة الفينيقيّة(لغة أهل لبنان قديما)؟وأين الهيروغليفيّة لُغة المصريّين القدامى ؟[1]

إذ يُعدّ الخروج عن السنن المألوف في اللغة العربية عند اللغويّين القُدامى خطأ لغويّا أطلقوا عليه اسم اللحن،إذ وصفوه بأنّه:"عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما،وهذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربية ".[2]

فالخطأ أو اللّحن يتمحور معناه في خرق القّاعدة المتواضع عليها في مجال معيّن "فاللّحن في المنطق أقبح من آثار الجدري في الوجه"هذا ما قاله العرب قديما[3]،وهذا ما أشار إليه السّيوطي –رحمه الله– أيضا في قوله:"واعلم أنّ أوّل ما اختلّ من كلام العرب وأحوج إلى تعلّم الإعراب "لأنّ اللّحن ظهر في كلام المتعرّبين من عهد النّبيﷺ،فقد روينا أنّ رجلا لحن بحضرته فقال:"أرشدوا أخاكم فقد ضلّ"ومرّ عمر بن الخطّاب رضي الله عنه على قوم يتمرّنون على رمي السّهام فوجدهم لا يحسنون الرّمي ،فساءه ذلك وأخذ يؤنّبهم ويقرعهم فقالوا له{إنّا قوم متعلّمون} فهاله ذلك وفزّعه وأعرض مغضبا وقال:"والله لخطؤكم في لسانكم أشدّ عليّ من خطئكم في رميكمّ "[4].

وقالوا إنّ أوّل لحن سمع بالبادية "هذه عصاتي"والأصح "هذه عصاي أتوكّأ عليها "وأوّل لحن سمع بالعراق "حيّ على الفلاح "وإنّما هو "حيَّ على الفلاح"،في حين أنّ ثمّة من يرى أنّ اللّحن كان واردا منذ العصر الجاهلي حيث نجد صاحب كتاب" موسوعة اللّحن" يصرّح عن ذلك بلفظ صريح بقوله:"لا بدّ بأنّ بدء إصلاح الخطأ في اللّسان كان في

1-محمّد محمد داوود،العربيّة وعلم اللغة الحديث،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،دط،القاهرة،مصر ،2001م،دج،ص23.

2-فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة،دار اليازوري للنشر والتوزيع،دط،بيروت،لبنان،2003م،ص68.

3-نقلا عن:صليحة خلوفي،الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في وسائل الإعلام الجزائريّة نماذج من (الإذاعة –التّلفزة–الصّحافة المكتوبة)مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر –جامعة مولود معمري–، تيزي وزّو،الجزائر ،2011م،ص5.

-4-نقلا عن بوخدّو بشرى،السّحاب يامنة،الأخطاء الشّائعة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي(دراسة ميدانيّة)خالد حسيني–تخصّص اللّسانيات–شهادة الإجازة،الكليّة المتعدّدة التّخصصات،جامعة محمد الأوّل ،جدة،2014م/2001م،ص13.

العصر الجاهلي أيضا وكان يتمثّل في في استبشاع الخطأ وزجر صاحبه ممن يملك الزّجر ثمّ إرشاده إلى التّعبير الصّحيح واستمرّ الإصلاح على هذا النّحو من الاستكراه والزّجر والتّصويب حتّى طغى اللّحن على الألسنة،فكان أوّل طرق ضبطه ما قام به أبو الأسود الدّؤلي من وضع النّحو لما سمع اللّحن من غير وجه.[1]

فلمّا جاء الإسلام وفارق العرب الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدّول،و

خالطوا العجم وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها ،فينغلق القرآن والحديث على المفهوم ،فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة ،فكانت صناعة العربيّة على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي –رحمه الله–بوضع القواعد التي تمكّن من "انتحاء سمت كلام العرب" فكانت المادّة اللّغويّة موضع الدّرس هي المادّة التي أخذت من القبائل العربيّة عن طريق السّماع ،ومن ثمّ القياس عليها لاستنباط قواعد العربيّة ،ولا ريب أنّ تغييرا قد حصل في اللّغة العربيّة في مرحلتها الأخيرة –الثّالثة– في ألسنة النّاطقين بها نتيجة كمزاحمة شديدة من العامّيات أوّلا ،ومن اللّغات الأخرى ثانيا ،وذلك في :

–الأصوات من حيث المخارج والصّفات.

–المباني الصّرفيّة وموازينها.

–التّراكيب النّحويّة. [2]

إذ يكاد يجمع اللّغويّون على أنّ ظهور الإسلام وسرعة انتشاره ،واختلاط العرب بغيرهم من الأمم نتيجة الفتوحات الإسلاميّة هي عوامل أدّت إلى تفشّي اللّحن في الألسنة بدءً بالنّاشئة والعامّة ،وانتهاءً بالفصحاء من العرب حتّى تنبّه إليه الغيارى من حكّام وولّاة وعلماء فشمّروا عن ساعد الجدّ لصيانة هذه اللّغة وحمايتها من التّحريف والفساد جاعلين القرآن نصب أعينهم لأنّ اللّغة العربيّة هي اللّسان الذي به نطق فصيانتها صيانة للقرآن

1–نقلا عن:بوخدّو بشرى،السّحاب يامنة،الأخطاء الشّائعة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي(دراسة ميدانيّة)،ص13

2– ينظر:أحمد عمايرة ،المسافة بين التّنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي وبحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي ،دار وائل للنشر والتوزيع،ط1،عمان،الأردن،2004م،ص499ص.

الذي آمنوا به أصدق إيمان ،وكان هاجس إصلاح الألسنة وعصمتها من الانحراف في نطق القرآن وفهمه دافعا لظهور رقابة لغويّة حاولت جهدها لتمنع ارتكاب اللّحن وترشد إلى الصّواب فيه مستهدية بتلك القواعد .[1]

وعندما اقتضت الحاجة أن يضع علماء اللغة العربية القواعد الصّرفيّة والنّحويّة واللغويّة ويؤلّفوا فيها تأليفهم ،كان التطور اللغوي مستمرّا ،وأصبح الخروج عن القواعد التي وصفوها أكثر اتضاحا ،وأشدّ بروزا ،لذلك سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغويّة جنبا إلى جنب مع التّأليف في العلوم العربيّة عامّة ،ولقد سار التدوين في اللّحن مع تدوين قواعد العربية وقوانينها ،وقد ألف فيه الكسائي (189هـ)"ما تلحن فيه العوام "ثمّ توالى التأليف في الأخطاء اللغويّة عند القدامى، فهذا الكتاب "ما تلحن فيه العوام" للأصمعي (216هـ/831م)، وكتاب "إصلاح المنطق "لابن السكيت (244هـ/858م) ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي عند القدماء مع دخول الأعاجم الإسلام، إذ لم يعد الخروج عن القاعدة اللغويّة (اللحن) ناتجا عن التطور اللغوي الطبيعي للّغة ،بل أصبح مرتبطا بعامل آخر هو اختلاط الألسنة غير العربية باللسان العربي ،يولّد أشكالا كثيرة من اللحن ،لم تكن اللغة العربية تعرفها لولا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلامي، وقد تطلّب هذا الأمر من علماء اللغة العربية وهم معلّموها والمحافظون عليها أن يزداد نشاطهم في التنبيه على الأخطاء اللغويّة التي بدأت بالشيوع على ألسنة الخاصّة ،فضلا عن شيوعها على ألسنة العامّة.[2]

ولكن كل تلك الرّقابة الشّديدة الممزوجة باستهجان اللّحن ،واستبشاعه لم تأت ثمارها فظلّ دبيب الفساد يسري على ألسنة العوام وتسجيل ما يسمع من لحونها بهدف دراستها وتقويمها وتصنيفها في مدوّنات خاصّة توضع بيم أيديهم ليعرفونها ويعيّنونها ، وسمّيت (كتب لحن العامّة)وما لبث أن تنبّه روّاد حركة تنقية اللّغة إلى متابعة اللّحن عند طبقة الخاصّة من العلماء والأدباء والكتّاب فأحصوا عليهم كثيرا من العثرات التي تكفي لتكون مسوغا لوضع تصانيف خاصّة بها سمّيت (كتب لحن الخاصّة) وهذه المصنّفات هي:

1–نقلا عن:بوخدّو بشرى،السّحاب يامنة،الأخطاء الشّائعة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي(دراسة ميدانيّة)،ص15.

2–ينظر:فهد خليل زايد،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصرفية والإملائيّة،ص.68

في لحن العامّة:

-ما تلحن فيه العامّة للكسائي(ق2هـ).

-التّنبيه على حدوث التصحيف لحمزة بن الحسن الأصفهاني(ق4هـ

-لحن العوام لأبي بكر الزّبيدي (379هـ)

في لحن الخاصّة:

-درّة الخواص في أوهام الخواص لأبي محمد القاسم بن علي الحريري(ق5هـ-ق6هـ)

-تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان لأبي مكّي الصقلّي(501هـ)

-تقويم اللّسان لابن الجوزي(597هـ)

-لحن الخاصّة لأبي هلال العسكري (350هـ)

-التّنبيهات على أغاليط الروّاة لأبي القاسم علي بن حمزة البصري(375هـ) [1]

وينظر الّنحاة القدامى إلى أنّ النّحو قد يسيطر عليه الشّائع ولو كان لحنا،ومنهم الفرّاء الذي لحن في حضرة الرّشيد أمير المؤمنين:"أهل البدو والأعراب وطباع أهل الحضر ،واللّحن،فإذا حَفِظت وكَتَبتُ لم ألحن ،وإذا رجعتُ إلى الطّبع لحنتُ،فاستحسن الرّشيد كلامه ".[2]

لهذا كان الإنسان العربيّ حريصا على لغته حرصا شديدا ،عرف قيمتها ومكانتها في حياته ،فهي مستودع أشعار العرب وأمثالهم وأفكارهم ،وربّما تعرّف أنسابهم وأحسابهم ،بل إنّ العرب جعلوا من أسواقهم التّجاريّة أسواقا أدبيّة ،فقبل الإسلام نشأت لغة موحّدة أخذت من جميع اللّهجات فكانت اللّغة الفصيحة ،وتهيّأ لهذه اللّغة أحوال ساعدتها على الانتشار

1-بوخدو بشرى،السحاب يامنة،الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي(دراسة ميدانية)،ص15-16..

2-ينظر:ماجد الصّايغ،الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطور اللّغة العربيّة،دار الفكر اللّبناني للطباعة والنّشر ،ط1،بيروت،لبنان،2003م،ص32.

ونيل السّيادة ،لأنّ قبيلة قريش كانت تقف وراء تلك الأحوال فأصبحت لهجتها نواة تلك اللّغة المختارة للأسباب التّالية:

1-كان لقريش سلطان ديني وسياسي واقتصادي .

2-كانت لهجة قريش غزيرة من حيث مادّتها .

3-أسلوب لغة قريش سهل قادر على التعبير في فنون القول،فاللّغات الحيّة كاللّغة العربيّة تحتاج دائما إلى قليل من التّهذيب لمسايرة العصر الذي تعيش فيه،ونحن اليوم لا نرضى أن نبقى في المكان اللّغوي الذي وضعنا فيه أئمّة اللّغة من أجدادنا ،لأنّ قوانين الطّبيعة

والاجتماع تفرض علينا أن نكون أمّة تسير إلى الأمام وأن تكون عقولنا أكثر نضجا من عقول أسلافنا.[1]

وتتلخص نظرة القدامى إلى اللغة واللحن في الأمور الآتية:

-أوّلا :أنَّ الكمال اللغوي ينحصر في قبائل الجزيرة العربية التي لم تفسد الحضارة لغتهم ، وفي زمن لا يتجاوز صدر الدّولة العبّاسيّة .

-ثانيا :كلّ ما خالف قياسهم النّحوي فهو لحن،لاعتقادهم أنّ اللغة الكاملة وقف على العصور القديمة ،التي لها حرمتها و قداستها.

-ثالثا :كل تطور في الصيغ والدلالة والأصوات فهو لحن وشعار القائلين بذلك هو :ليس لنا أن نخترع ولا أن نقول غير ما قالوا ولا أن نقيس قياسا لم يقيسوه .[2]

ولهذا نظر اللّسانيّون القدامى للخطأ نظرة عدائيّة ،حيث اعتبره الفرنسيّون"الوحش الأسود"،لذا تتحتّم مطاردته ،فسعوا إلى القضاء على البُنى والتراكيب اللغويّة التي لا

1-زهدي محمّد عيد،نماذج في لتطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة،دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط1،عمان،الأردن،1432هـ-20011م.ص188.

2- ينظر:ماجد الصّايغ،الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطور اللّغة العربيّة،ص33.

يرغبون في أن يروّج استعمالها في اللّغة وذلك حرصا منهم على سلامة اللّغة ،وانسجامها مع المقاييس الجماليّة التي يتبنّونها.[1]

وللتّفريق بين الخطأ والصّواب هناك عدّة معايير للخطأ وهي كالتّالي:

1-عدم السّماع (عدم سماع اللّفظ عن العرب وعدم وروده في لغة القبائل التي كان يحتج بلغتها في زمن الجاهليّة كتميم وقيس وهذيل وأسد).

2 -عدم القياس:أي ردّ الشيء إلى نظيره ،أو اشتقاق لفظ من آخر فما قيس على لسان العرب صحيح .

3 -عدم ورود اللّفظ في المعاجم ،ورغم أنّ معجم لسان العرب لابن منظور على ثمانين ألف مادة إلّا أنّ بعض العلماء نهضوا واستدركوا ما فاته من مواد.

4-الاستناد إلى اللّغة الأفصح ،فمدرسة البصرة بنت قواعدها على الغالب في اللّغة وقالت إنّه صحيح ،بينما مدرسة الكوفة بنت قواعدها على القليل والنّادر .

5-الاستناد إلى قواعد النّحو والصّرف ،وهي القواعد التي وضعها العلماء منذ عهد سبويه ،وكان لها فضل كبير في حفظ اللّغة العربيّة من الفساد،ولكن ومع مرور الزّمن يرى بعضهم عدم دخول "أل التّعريف" على كلمة بعض ومنع مجيء (كافّة) حالا.[2]

1-نقلا عن:بوخدو بشرى ،السحاب يامنة،الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي(دراسة ميدانية)،ص22.

2-زهدي محمّد عيد،نماذج في التّطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغويّة الشّائعة،ص191.

2/ الخطأ عند المحدثين :

استمرَّ اللغويُّون في العصر الحديث على نهج سلفهم اللغويّين القُدامى في التَّنبيه على الأخطاء اللغويَّة،وقد أصبح اللغويُّون المحدثين على أنَّ أبا الثَّناء الألوسي (1270هـ/1854م)أوّل من ألَّف في التَّصحيح اللُّغوي في العصر الحديث وكتابه "كشف الطرّة عن الغرّة " ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي مع ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب لا على مستوى اللغة العامّة ،حيث لم يكن مدار بحثهم وإنما كان همّهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة ،لغة الشعراء والكتّاب والأدباء والخطباء ،لغة الصّحافيّين والإذاعيّين والمعلّمين والمتعلّمين ،وممّا تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أنَّ نفرا من اللغويّين المحدثين قد اتّخذوا والمجلّات والصحف ووسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي ،وهذه المقالات كثيرة منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب "لغة الجرائد" لإبراهيم اليازجي *،وكتاب:" تذكرة الكاتب " لأسعد داغر و"أغلاط اللغويين الأقدمين" لأنستانس الكرملي،،ولم يكن المؤلّفون الذين كتبوا في التّصحيح اللغوي على درجة واحدة من الاتصال بعلوم اللغة العربية ،فقد كان منهم علماء متضلّعون في اللغة العربية ،منهم "الشيخ إبراهيم اليازجي "الذي كان من كبار اللغويين المحدثين،وكان معنيّا كل العناية بتنقيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الزّيف فيها فكان الجهبذ النّاقد الخيّر لذلك جاءت مؤلّفات هذه الطبقة وافية من حيث شرح المسألة واستقصاء شواهدها من مصادر اللغة ومن المؤلّفين من كان هدفه فضلا عن تتتبع الأخطاء اللغوية وتصويبها،لذلك جاءت كتب التصحيح اللغوي في الأغلب شاملة للأخطاء في مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية ".[1]

ومنطق المحدثين كما حدّده دافيد كريستل "أنَّ النَّحوي (لا يصنع) قواعد اللغة لأنَّه لا يستطيع أن يفعل ذلك ولا ينبغي له ،وإنَّما يجب عليه أن يحدّد كلّ طموحه في تصنيف ما هو موجود منها فعلا في استعمال النَّاس " إذا ليست اللغة ساكنة بل في تغيير مستمر في أصواتها وتراكيبها وعناصرها النَّحويّة وصيغها ومعانيها ،ويقول المحدثون "فلنا أن نقيس

*إبراهيم اليازجي (ت1906م)

1- نقلا عن:فهد خليل زايد ،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائية ،ص70.

كما قاس القدماء ،وأن نشتقَ ونصرّف كما اشتقوا وصرّفوا ،وذلك لأنَّ العربية ليست مُلكا لأحد ولا طقوسا يُتعبَّدُ بها ،وإنَّما هي مجرَّد لسان يتصرَّف في أهله في ضوء ظروفهم وحاجاتهم[1]

وقد انقسم النّاس أمام منهج تصحيح الأخطاء اللّغويّة ومحاربتها في عصرنا إلى فرق عدّة ،ويمكن أن نتبيّن في مجتمعنا ثلاث فرق منها:

–فريق يرى أنّ العربي المعاصر صار يخاف أن يتكلّم بالفصحى فإن تكلّم قام له من يقول :أخطأتَ، وإن أتى بما يراه حسنا قيل له :هذه اللّفظة من الخطأ الشّائع ،وهذه العبارة فيه خروج عن القاعدة المعروفة ....،فيرون من ذلك أنّه لا داعي لهذه الضجّة الكبرى فهذا تطوّر طبيعي للّغة ،ولا بأس بتوسيع المعاني وإضافة بعضها إلى كلمات لم تحملها من قبل ،وإن لم يكن بين الكلمة والمعنى الجديد رابط،ويرون أنّه لا يُحكم بالخطأ إلّا من خرج عن قاعدة نحويّة أو صرفيّة معروفة ،لذلك تجدهم يتوسّعون في القياس جدّا ويصحّحون كثيرا من التّراكيب والكلمات التي حكم بعض أهل اللّغة والمجامع اللّغويّة – ونادرا ما تفعل المجامع ذلك–بخطئها .

–وفريق ثان يرى أنّ الأمر قد استفحل وتفاقم ،واتّسع الخِرق على الرّاقع ،وأنّنا صرنا أمام صدع لا يُرجى رأيه ،فليترك الأمر على حاله فاللّغة قادرة على أن تحمي نفسها ،فاللّحن ليس أمرا جديدا عليها ،لذلك تراهم يتجاوزون عن زلّات الكُتّاب والخطباء مع عدم رضاهم في قرارة نفوسهم عن هذا الأمر ،لذلك فقد شاع على ألسنتهم "خطأ مشهور خير من صواب مهجور" [2]

[1] –ينظر :ماجد الصايغ،الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطوّر اللغة العربية ،ص33

2-نقلا عن:خالد بن هلال بن ناصر العبري،أخطاء لغويّة شائعة،مكتبة الجيل الواعد،ط1،سلطنة عمان ،الأردن،2006م،ص11–14

–وفريق ثالث يرى أنّ من واجب العربي الغيور على لغته أن يتحرّى في كلامه الصّواب ،وأن لا يجد في نفسه غضاضة أن يعود إلى الصّواب بعد أن يُقال له : أخطأتَ،ويرون أنّه من واجبه أن يبحث عن الخطأ نفسه وأن يعلم :لماذا خطّأ أهلُ اللّغة هذا وصوّبوا ذاك؟.

لهذا فإنّ انتشار الخطأ وشيوعه ليس هو المرض نفسه ،بل هو عَرض من أعراضه ونتيجة من نتائجه ،فلا يستسيغ عقل أن نضع كلّ دواء لمعالجة العَرض ونُعميَ أبصارنا عن المرض ،إنّ السّبب الأوّل لشيوع الخطأ في عصرنا هو :خوف العربي من تعلّم مبادئ لغته ،واستصحابه لعلومها الشّريفة ،من نحو وصرف وبلاغة .

لقد افتقدنا في أيّامنا هذه المهندس اللّغوي والطّبيب الشّاعر ،والمعلّم المتذوّق للشّعر وصارت حجّتنا في تبرئة أنفسنا :التّخصّص ،فهذا محام وليس لغويّا وذاك موظّف وليس من أهل الصّرف ونحن ننكر ما للتّخصّص من أهميّة في إتقان العلوم والتّبحّر فيها ،ولكن ما لا يدرك جلّه لا يترك كلّه وإتقان العربيّة قاعدة تبنى عليها بقيّة العلوم .

وواقع الأمر أنّ هممنا قد ضعفت وعزائمنا قد قصرت وصرنا نركن إلى التّسهيل الذي لا عناء في تحصيله حتّى وصلنا إلى مرحلة صار التّحدّث فيها بالفصحى تكلّفا ،ومحاربة الخطأ اللغوي الشّائع مغالاة وصار جمع كبير ينادي بتبسيط النّحو وحذف كثير من مباحثه ،والذي نراه أنّه يجب على العربي أن يُلمّ بالقواعد العامّة للّغة من مجرورات و منصوبات ومرفوعات وأن يتعلّم من لغته ما يستطيع أن يميّز به بين كلامه وكلام الأعاجم وما يُعينه على تلاوة القرآن الكريم وما يسعفه إلى فهم ما يقرأه من كلام رسول الله ﷺ ومن شعر العرب وسائر الكتب في مختلف فنون العلم.[1]

وبالتالي يجنح بعض العرب إلى استعمال العاميّة تارة،وإلى استعمال الأجنبيّة تارة أخرى ،لذلك سارت اللّغة العربيّة سيرا بطيئا في بداية هذا العصر، هذا ما رفع من نسبة تفشّي

1- نقلا عن:خالد بن هلال بن ناصر العبري ،أخطاء لغويّة شائعة،ص14.

الأخطاء في حياتنا هذه الأيام ،فقد أصبحت همّا كبير يشعر به أولياء أمور الطلّاب و معلّمو المدارس وأساتذة الجامعات ،فيرفعون أصواتهم بالشّكوى من كثرة أخطاء الطلّاب،بل إنّ الضّعف اللّغوي قد ظهر في كتابات المؤلّفين والصّحفيين ،وفي خطب المتكلّمين،ممّا يدلّ على أنّ ظاهرة الضّعف قد أصبحت عامّة يشعر بها كلّ فرد في المجتمع،لذلك لابدّ من التّصدّي لهذه المشكلة ،ولا يكون ذلك بالشّكوى والتّذمّر ،وإنّما يكون يكون بمسح شامل للوقوف على أسباب المشكلة، ووضع فرضيّات لحلّها وإصدار القرارات اللازمة لذلك حتّى تتمّ معالجة المشكلة وحلّها حلّا جذريّا،لهذا تبقى اللّغة أهمّ وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر وركيزة أساسيّة لهذا تعدّ سلامتها فهي أساس قوّة الأمّة فإذا وهنت اللّغة وضعفت تفكّكت الأمّة،وضعف شأنها وتفرّق أفرادها ،ولغتنا العربيّة شرّفها الله سبحانه وتعالى بنزول القرآن الكريم بها،من هنا كانت المحافظة على اللّغة واجبا دينيّا لأنّها لغة القرآن .[1]

1- زهدي محمّد عيد،نماذج في التّطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغويّة الشّائعة،ص190.

المبحث الثّاني:أنواع الخطأ وعوامله

المطلب الأوّل:أنواع الخطأ

1/الخطأ النّطقي (الصّوتي) .erreur logique

أ-تعريف النُّطق :

نَطَقَ نُطقًا وَمَنْطِقًا :تَكَلَّمَ ويُقال :نَطَقَ الطَّائِرُ أو نَطَقَ العُودُ ،صَوَّتَ ،نَطَقَ الرَّجُلُ (صار منطقيّا) (أَنْطَقَهُ)جعله ينطق ،ويُقَالُ أَنْطَقَ اللهُ الأَلْسُنَ (ناطقه) كَلَّمَهُ وَقَاوَلَهُ.[1]

ب/الخطأ النطقي: وهو الخطأ الذي يرتكبه المتحدّث أثناء حديثه فيخطأ في كيفيّة إخراج الحروف والكلمات وكيفيّة نطقها فيصاب بتلعثم فيرقم كلامه بالفواصل والنّقط ،آ.....آي.....إل....وتعدّد أشكال وأصناف هذه الأخطاء فنذكر منها :

-التّأثر بالنّطق بالعامّي.

-إدخال بعض الأصوات الحشويّة أثناء النّطق

-التّخلّص بالسّكون من حركة الإعراب[2]

ج/أنواع الخطأ النطقي :

أساس النطق أصوات ،وكلُّ صوت يشير إلى حرف ما أو إلى معنى ما فإذا كان جهاز النطق في الإنسان سليما خاليا من العيوب الخَلقية ،خرج الصّوت صحيحا محقّقا الغرض منه ،ومن هنا كانت الاهتمامات البالغة بعلم اللغة وعلم الأصوات،وقد نجد عيوب النّطق ترجع إلى :عيوب خلقيّة في جهاد النطق وحالات نفسيّة يتعرّض لها الشّخص

1- إبراهيم مصطفى وآخرون ،المعجم الوسيط،مطبعة الشّرق الدّوليّة ،ط4،مصر 1425هـ مادّة(ن ط ق)، دج ،ص 931.

2-صليحة خلوفي،الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في وسائل الإعلام الجزائريّة (نماذج من الإذاعة التلفزة،الصحافة المكتوبة)،ص120.

أو نقص وإهمال شديد في التّدريب على الأداء الجيّد والنطق السّليم عند الكلام في حالة التعليم .

ومن عيوب النّطق التي أشارت إليها الكتب العلميّة :

2النّطق بانفعال مع سكتات طويلة :بين كلّ حرف وآخر وبين كلّ كلمة وأخرى .

3التّعلثم :التّوقف والتّأنّي أثناء الكلام

الهَذي :كثرة الخطأ في الكلام .[1]

/ت ، ذ ،ظ،ج،ق،ط/هذه أبرز الأصوات التي يكثر خطأ العرب في نطقها تأثُّرا بالنّظام الصّوتي للهجاتهم وعامّياتهم التي تختلف من بلد عربي إلى آخر ،بل من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد ونظرا لغلبة هذه اللهجات عليهم ويبعدهم عن ممارسة الفصحى بنطقها الصّحيح صار النّظام الصّوتي للعامّية هو المسيطر على ألسنتهم وأثَّر تأثيرا شيئا على نطق الكثيرين منهم الفصحى ،بل أثّر على تلاوة البعض للقرآن الكريم وهذه هي الكارثة .[2]

أمَّا غير الناطقين بالعربية من المسلمين وغيرهم ،فلهم مشكلات أخرى أكثر عددا وتنوّعا حسب الخلفيّات اللغويّة لكلّ منهم[3]

وأخطاء النطق غالبا ما تستنتج عن تغيير مخرج الصّوت أو تغيير بعض صفاته ومن هنا كانت دراسة مخارج الأصوات وصفاتها أساسا لا غنى عنه للتّعرّف على تلك الأخطاء

1- فخري محمد صالح ،اللغة العربية أداءً ونطقا وإملاء وكتابة ،الوفاء للطباعة والنشر،دط،المنصورة،مصر،1986م ص96

2عبد الوارث سعيد ،علوم اللغة العربيّة،الجامعة الإسلاميّة الأمريكيّة،ط3،السعوديّة،2003م ،ص29.

3-محمد محمد داوود ،العربيّة وعلم اللغة الحديث ،ص145.

بطريقة علميّة وكذلك لتصحيحها على أساس سليم ،فيما يلي أمثلة من الأخطاء الشّائعة على ألسنة العرب حتّى المتعلّمون منهم في نطقهم للعربية الفصحى بل في تلاوة البعض للقرآن الكريم (النطق الخطأ موضوع بين قوسين):

الأسبوع (الأزبوع)،المسجد (المزجد) ،مدفوع (متفوع) ،ثمَّ (سُمَّ)،أفضل (أُفُضَّل) "ف=v [1]

وفيما يلي بيان لأهمّ هذه العيوب :

1-الخمخمة :(الخنق):ويطلق العرب على المصاب بها :الأخنّ،لأنّه لا يبيّن الكلام فيخن في خياشيمه .

2-الثّأثأة :ويقصد بها صعوبة نطق حرف السّين ،حيث تخرج السّين ثاء ،أو شينا ،ومنها ما يعود إلى أسباب عضويّة مثل خلل انتظام الأسنان ،فعلاجها طبّي

3-الّجلجة :وأسبابها مُعقّدة ومتشابكة وهي ثقل في اللسان ونقص في الكلام حيث يخرج الكلام متقطّعًا ،بلا تتابع وعلاجها طبّي (نفسي) ولغوي بالتّدريب .

4الفأفأة :وهي التّردّد في نطق الفاء إذا تكلّم .

5-**الحبسة**:ويعرّفها المبرّد: "الحبسة تعذّر الكلام عند إرادته ووصفها الجاحظ بأنّها ثقل في اللسان يمنعه البيان" [2]

وتطلق لفظة الحبسة في العربية على الفقدان الكلي أو الجزئي للكلام ،أمّا لفظة (أفازياaphasia) في اللّغة الأجنبيّة على فقد القدرة على الكلام أو الكتابة .

-قد تعود أسباب الحبسة الكلاميّة إلى خلل في الدّماغ ،وهي غالبا ما تظهر لدى الأشخاص المتوسّطي الذّكاء والذين لا تظهر لديهم أيّة اضطرابات عاطفيّة أو نقص في وظائف الإدراك والوظائف الحركيّة [3]

---

[1]-عبد الوارث سعيد،علوم اللّغة العربيّة،ص30

[2] -محمد محمد داوود،العربيّة وعلم اللّغة الحديث،ص145

[3]-أحمد أوزي،المعجم الموسوعي لعلوم التّربية،مطبعة النّجاح الجديدة،ط1،الدّار البيضاء،المغرب،2006م،ص126

2/الخطأ الصرفي :erreur morphologique

أ-تعريف الصَّرف :هو فرع من الدراسات اللغويّة يتناول دراسة نظام بناء الكلمات في أيّ لغة و"علم الصّرف العربي"يتناول الأنظمة والقواعد التي تحكم بناء الكلمات (المفردات والوحدات الصّرفيّة)في اللغة العربية .[1]

ب-**الأخطاء الصّرفيّة :**

وهي تلك الأخطاء التي تخرج المفردات عن القاعدة الصّرفيّة الخاصّة بها وطرق اشتقاقها وأشكالها كثيرة نذكر منها :أخطاء التّثنية -أخطاء الجمع-الخلط بين اسم الفاعل واسم المفعول -أخطاء الإسناد -ضبط عين الفعل الثلاثي المجرّد-التّداخل بين الأفعال الثلاثية المجرّدة.[2]

-تتعدّد الأخطاء الصّرفيّة وتختلف ويمكن إجمالها في الجدول التّالي الذي نوضّح من خلاله مجموعة من الأخطاء الصّرفيّة إعطاء البديل والصّواب .

الخطأ	الصّواب	الخطأ	الصّواب
هام	مهمّ	الفتاة الأكبر	الفتاة الكُبرى
شيّقٌ	شائقٌ	مُصان	مَصون
مَهبَط	مهبَط	مَدَّرج المطار	مَدرج المطار
ماكينة	مخيَط	مُعمّرٌ	مُعمَّرٌ
مُشين	شائن -مَشين	مكحلَة	مُكحَلَةٌ

[3]

1 -فخري محمّد صالح ،اللغة العربية آداءًا ونطقا وإملاء وكتابة ،ص39.

2-ينظر أحمد مختار عمر،أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّن،عالم الكتب،ط1،مصر،1991م،،ص35.

3-حسن فالح البكور وآخرون ،فن الكتابة وأشكال التعبير ، ،دار جرير للنشر والتوزيع،ط1،عمان،الأردن،1431ه/2010م،،ص340.

ومن الأخطاء الصرفية استعمالنا كلمة(تعبان) للدلالة على عدم الرّاحة البدنيّة والصواب أن نقول :

1/تَعِبٌ:لمن أتعبه شّيء معيّن ،فنقول تَعِبَ من حمل الحجارة فهو تَعِبٌ (وهي صفة مشبّهة من الفعل تَعِبَ)

2/مُتعَبٌ:للدّلالة على من أتعبه غيره ،فنقول :أنعبه فلان فهو متعب (وهي اسم مفعول من أتعب ،واسم الفاعل منه مُتعَبٌ)وقد يُقال له كذلك تَعبٌ فهو قد تَعبَ على كلّ حال ،أمّا "تعبان" فليس لها أصل فهي ليست فصيحة .

*مُسودّةٌ أو مُسَوّدَةٌ؟

نقول في الدّلالة على الورقة التي تُكتَبُ أوتُطبَع في أوّل الأمر بقصد مراجعتها وتبييضها على أن تُعاد بعد ذلك خالية من الأخطاء مُسودّة وهذا خطأ .

فالمُسودّة هي التي اسودّت بنفسها ،ولم يُسهم في تسويدها أحد أو أنّها اسودّت من غير علّة ظاهرة ،ومن هذا الباب قول المولى عزّ وجل عن الذين سوّدوا وجوههم بشركهم بالله:﴿وَيَوْمَ القِيَامَةِ تَرَى الذِينَ كَذَبُواْ عَلَىْ اللهِ وُجُوهُهُمْ مُسْوَدَّةٌ أَلَيْسَ فِي جَهنَّمَ مَثْوًى لِلْمُتَكَبِرِينَ﴾الزمّر 60.

ويرى كثير من المفسّرين أنّ اسوداد الوجه علامة على الشّقاء والخسارة ،كما أنّ البياضة علامة على الفوز والسّعادة ،فالورقة على سبيل المثال لم تصر سوداء بنفسها بل الكاتب هو الذي سوّدها بقلمه ،ففعلها إذن ليس (اسودّ)بل(سوّد)فنقول :(سوّدَ،ومضارعه :يُسَوِّدُ،واسم الفاعل :مُسَوَّدٌ،واسم المفعول مُسَوّدٌ،وللمؤنّث:مسوّدةٌ).

ومن ذلك كلّه نقول ::أنّ الصواب إذن أن يُقال لتلك الورقة أنّها "مُسوَّدَةٌ". [1]

1-نقلا عن:خالد بن هلال بن ناصر العبري،أخطاء لغويّة شائعة ،ص64.

3/الخطأ النّحويerreur grammaticale

كثيرة هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ، حيث تتنوّع أشكالها بحسب كفاءة المتعلّم،ومدى تمكّنه من القواعد اللّغويّة التي تضبط مفردات اللّغة وتجنّبه الأخطاء ومن بين هذه الأخطاء الخطأُ النّحوي.

أ/تعريف النحو :

النحو في الاصطلاح "هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها "وهو بهذا التعريف مرادف لعلم العربية ،وليس قسيما للصّرف وهذا الاصطلاح للمتأخرين فهو تخصيصه بفن الإعراب والبناء وجعله قسيم الصرف ،ولهذا يعرّفه المحدثون بأنّه :"علم يبحث في أواخر الكلم إعرابا وبناءًا "[1]

ب/**أخطاء نحويّة :**

الخطأ النحوي قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة ،وهو الخطأ الشّائع الذي يتكرّر بنسبة أكبر.[2]

ويمكن تصنيف الأخطاء النحويّة إلى ما يأتي :

1/إلزام اسم كان أو أخواتها التأخّر علامة النَّصب مثل :كان في قاعة الامتحان مُراقبا يحرص على النظام (الصَّواب "مُراقب ")

/إلزام اسم إنَّ أو أخواتها المتأخّر علامة الرّفع مثل:إنَّ في غزّة هاشم أطفالٌ يستغيثون (الصّواب "أطفالاً")

1-نقلا عن:محمد سمير نجيب اللّبدي ،معجم المصطلحات النحوية والصرفية ،مؤسّسة الرسالة للطباعة والنشر-والتوزيع ،ط1،بيروت ،1985م،ص218.

2-فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفيّة والإملائيّة ،ص71.

3/إثبات الياء في جمع المذكّر السالم في جميع حالاته الإعرابية مثل:المعلّمين يواظبون في مهنتهم الشريفة (الصّواب "المعلّمون ")

العاملين يستمرّون في عملهم بجد ونشاط (الصّواب"العاملون ")

4/إثبات ألف التثنية للمثنّى ،مثل أثنيت على التلميذان في امتحان الحاسوب (الصّواب "التلميذين")

-حدثت مشاجرة بين العاملان (الصّواب العاملين")

5/إلزام علامة رفع الأسماء الخمسة "الواو"في جميع الحالات الإعرابية ،مثل:قابلت أخو زيد في الجامعة (الصّواب "أخا")

-سافرت مع أخوك إلى العمرة (الصّواب "أخيك ") [1]

وتأخذ الأخطاء النّحويّة عدّة صفات وأشكال منها :

أخطاء في عدم المطابقة في التّذكير -أخطاء في الاستثناء -وفي زيادة الواو -أخطاء الإضافة -في التأنيث -في عدم المطابقة في الأسماء الموصولة.[2]

ومن أمثلة الخطأ النّحوي نجد:

"اختلفوا على الشّيء"أم "اختلفوا في الشّيء"؟

نخطئ عندما نقول عن المتعاقدين -أومن في حكمهم-:اختلفنا على الثّمن،أو عن المتشاركين،اختلفوا على تقييم الرّبح ،فما الخطأ وما الصّواب إذا؟ الخطأ أنّ حرف

1-إبراهيم الخليل ،امتنان الصمادي ،فن الكتابة والتعبير ،دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة،ط2،عمان،الأردن،1430ه/2009م،ص27.

2-أحمد مختار عمر ،أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّين ،ص53.

الجرّ "على" لا يفيد المعنى الذي نريده في العبارتين السّابقتين ،فنحن نريد أنّهم اختلفوا بسبب الثّمن .

والدّليل إلى ما ذهبنا إليه آيات كثيرة من كتاب الله ومنها قوله تعالى :﴿لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ﴾ البقرة213.

"أعطيت لفلان "أم "أعطيت فلانا"؟

نقول أحيانا:أعطيت لكلّ إنسان حقّه ،ونقول أعطيت لعليّ ثوبا،بتعدية الفعل(أعطى)إلى مفعوله الأوّل ،وهذا خطأ وصوابه :أنّ الفعل(أعطى)يتعدّى إلى مفعولين من دون الحاجة إلى حرف جرّ في كليهما؛ أي أنّ هذا الفعل ينصب مفعولين مباشرة –من دون الحاجة إلى حرف جر –نصبا ظاهرا.فالصّواب أن نقول أعطيت كلّ إنسان حقّه ،وأعطيت عليّا ثوبا . فالمولى عزّ وجلّ يقول في كتابه العزيز:﴿قَالَ رَبُّنَا الذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْء خَلَقَهُ ثمُّ هَدَى ﴾ طه 50. ولم يقل لكلّ شيء خَلقهُ.[1]

1–خالد بن هلال بن ناصر العبري،أخطاء شائعة،ص18–20.

4/الخطأ الإملائي : erreur dorthographe

1-**تعريف الإملاء** :أ/في الآثار :علم يُبحث فيه عن أحوال العارضة لنقوش الخطوط العربية لا من بعد رعاية حال بسائط الحروف .

ب/ في الكتابة :هو من فروع العربية مصدر من الفعل أمليت وأمللت و يعني التّلقين والنّقل ،وبسببها ظهرت كتب الأمالي واليوم وسيلة لمعرفة صواب الكتابة بحسب الرّسم المتعارف عليه ،وإتقان الإملاء يساعد الناشئ على فهم المكتوب وله أنواع :الإملاء المنقول والإملاء المنظور ،والإملاء الاجتماعي والإملاء الاختياري .[1]

ولقد تعدّدت الآراء في النّظر إلى الإملاء كمهارة لغويّة أو كفنّ من فنون اللّغة فهناك من يعرّف الخطأ الإملائي بأنّه فنّ رسم الكلمات في العربية عن طريق التّصوير الخطّي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى وفق قواعد مرئيّة وضعها علماء اللغة.

ويرى آخرون الإملاء فنا من فنون اللغة تقع في إطار الكتابة بمفهومهاّ الواسع وعامل رئيس في تحديد مستوى الكتابة بنوعيها اليدويّة والتّعبيريّة ،ويمكن القول إنّ الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصّور الصّوتيّة أو الصّور المرئيّة (البصريّة)أو الصّور المخزونة في الذّهن للوحدات اللغويّة المستهدفة مع صورها الخطيّة أخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلّقة بذلك.[2]

1-محمد التونجي ،المعجم المفصّل في الأدب،دار الكتب العلميّة ،ط2،بيروت ،لبنان ،1984م،دج ،ص133.

2-فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة ،دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن،2006م،ص106

2/الأخطاء الإملائيّة

ويعني قصور التلميذ عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذهنيّة للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطيّة لها ،وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحددة أو المتعارف عليها ،وهو الخطأ الذي يقع فيه أغلب التّلاميذ [1]

كما تكثر لدى المتعلّمين الأخطاء الإملائيّة المدرجة فيما يأتي :

1-إهمال كتابة همزة القطع والخلط بينهما وبين همزة الوصل

2-الخلط بين تاء التأنيث المربوطة المتصلة (ة)والهاء /الضمير المتصل (ه)

3-الخلط بين الألف المقصورة (ى)والممدودة

4-عدم كتابة الحروف غير المنطوقة بألف التفريق في الأفعال المتصلة بواو الجماعة مثل:ذهبوا. [2]

ويمكن إدراج بعض الأخطاء الإملائية في الجدول الآتي :

الخطأ	الصّواب	الخطأ	الصّواب
مُديروا	مديرو	يوصل	يصل
لن يفشلو	لن يفشلوا	إلى ما ؟	إلام؟
لاكن	لكن	سينين عددا	سنين عددا
هاذا	هذا	في من ؟	فيمن ؟
كلمه	كلمة	عن من؟	عمّن؟
علي ابن محمد	علي بن محمد	طال ما	طالما
زياد بن أبيه	زياد ابن أبيه	حال ما	حالما
فتا،شذا	فتى،شذى	مثل ما	مثلما

[1] -فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفيّة والإملائيّة ،ص71.

2- إبراهيم الخليل ،امتنان الصمادي،فن الكتابة والتعبير ،ص27.

قُرا،دُما	قُرى ،دُمى	حين ما	حينما
مرعاَ،مستشفا	مرعى ،مُستشفى	بئس ما	بئسما
ثمّت	ثمّة	ريث ما	ريثما
إلاه	إله	كيلا	كي لا
طاه	طه	رُؤيا (وُجهة نظر)	رُؤية
ها أنا ذا	هأنذا	رُؤية (حلم)	رؤيا
عمّا ،فيما	عمَّ،فيم	الأُولى	الأُلى
بما (الاستفهامية)	بمَ	حين إذن	حينئذ
مُحي الدّين	مُحيي الدّين	يوم إذن	يومئذ

1

أسس تدريس الإملاء:

ينبغي عند تدريس الإملاء أن نعرف الأسس التي من أجلها وبمقتضاها ندرس الإملاء وأهمّ هذه الأسس مايلي:

1/لما كان الإملاء مبنيّا على قواعد كتابيّة ،كان من الضّروري تطبيق هذه القواعد بصورة صحيحة ،وتطبيق القاعدة له صورتان تتمثّل إحداهما في الكتابة الصّحيحة دون معرفة القواعد وهذه هي الصورة التي نسعى إلى تحقيقها لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدّنيا وهذا من أجل تثبيت العمل بالقاعدة [2]

1- أحمد حسن فالح البكور ،وآخرون ،فن الكتابة وأشكال التعبير ،ص339.

2-بليغ حمدي إسماعيل ،استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة (أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة)،دار المناهج للنّشر والتوزيع ،ط1،عمان ،الأردن،2013م،ص 130.

2/الإملاء بعدان أحدهما بصري والآخر سمعي ،أمّا البعد البصري فيتمثّل في النّظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي سنمليها على الطالب ،وقد يتم تثبيت هذه الصّورة عن طريق تكرار النّظر إليها .

أمّا البعد السّمعي للإملاء فإنّه يهدف إلى أمور كثيرة من ضمنها إزالة الخطأ الذي يمكن أن يعلق بنطق الكلمة أو كتابتها وتظهر هذه المسألة جليّة في كتابة بعض الكلمات وإذا لم تقترن بنطق صحيح فإنّ خطأ بعض الطلّاب في نطقها قد يضلّ ملازما لهم في مراحل متأخّرة وخير مثال (أل)الشمسيّة فإنّها تكتب ولا تنطق.

3/إنّنا نهدف من تعليم الإملاء إلى التّغلّب على كثير من المشكلات الخاصّة بالنّظام الكتابي ،فالمعروف أنّ لكلّ نظام كتابي في كلّ لغة مشكلاته الخاصّة وإن كانت هذه المشكلات تتفاوت جدّتها من لغة إلى أخرى

4/الإملاء وسيلة من وسائل التّدريس على التّعبير الكتابي الجيّد بل هو وسيلة من وسائل التّدريب على الخط.[1]

وتعود أهميّة الإملاء إلى أنّ الخط الإملائي يشوّه الكتابة ويعوق عمليّات الفهم ،كما أنّه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه .،وبهذا فالإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه فالخطأ الإملائي قد يغيّر الحقيقة العلميّة أو التاريخيّة والإملاء أسبق الأنشطة التي تمارس في التّعلّم اللّغوي حيث أنّ المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثمّ الكتابة اليدويّة ويتعرّف المتعلّم عن طريق الإملاء الرّسم الاصطلاحي لكلمات مستخدمة في الاتصال بغيره وبتراثه ولكلّ كلمة مكتوبة تثري بها حياته.[2]

---

[1]–بليغ حمدي إسماعيل ،استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة (أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة)،130

[2]–فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة،ص107

ويندرج ضمن الخطأ الإملائي الخطأ الكتابي باعتبار أن الإملاء مهارة لا يتم تطبيقها إلّا بالكتابة.

5/الخطأ الكتابي :errer dorthographe

أ-**تعريف الكتابة** :جاء في مختار الصّحاح للرازي أنّ مادّة (ك ت ب)"كتب":من باب نصر و(كتَّابا)أيضا و(كِتاَبَةً)و(الكِتاَبُ)أيضا الفرض والحكم والقدر و(الكَاتِبُ) عند العرب العالم ومنه قوله تعالى:﴿أم عندهم الغيب فهم يكتبون﴾و(المُكتب)بوزن المخرج الذي يعلم الكتابة .[1]

ب-**الأخطاء الكتابية** :الكتابة هي الرّمز الذي الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره ،وعقله وروحه واتجاهاته وآرائه و إحساساته ووجدانه وعواطفه وانفعالاته،ليفيد منها غيره ولعلّ تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركّز في العناية بأمور ثلاثة:

أ/قدرة الطّالب على الكتابة الصّحيحة إملائيّا .

ب/إجادة الخط.

ج/قدرته على التّعبير همّا لديه من أفكار في وضوح ودقّة .

وهذا يعني أن يكون قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا ،وقادرا على كتابة الكلمات بالطّريقة التي تواضع عليها أهل اللّغة العربيّة،وإلّا تعذّرت ترجمتها إلى مدلولاتها.

ولقد خاض الباحثون منذ أقدم العصور في نظام الكتابة العربية ،فمنهم من رضي عنها دون تحفّظ، ومنهم من رأى فيها عيوبا بحاجة إلى تقويم ،ومنهم من ضاق بها جملة وتفصيلا ،ولعلّ أبرز ما قيل عن مشكلات الكتابة العربية يعود إلى: [2]

[1] -نقلا عن: الرّازي (محمد بكر بن عبد القادر) ،مختار الصّحاح،مكتبة لبنان،بيروت،لبنان،1989م،ص.495

2-فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة،ص 99

1/الشّكل: ويقصدون به الحركات القِصار(الفتحة والضمّة والكسرة)وتكاد هذه المشكلة تكون المصدر الأوّل من مصادر الصّعوبة لديهم .

/الإملاء: كثرت الدّراسات التي تناولت قواعد الإملاء العربي واستنتج الباحثين العرب أنّ أبرز هذه الصّعوبات في هذا الجانب :

-الفرق بين رسم الحرف وصوته إذ أنّ هناك حروفا تنطق ولا تكتب كما أنّ هناك حروفا تكتب ولا تنطق.

-ارتباط قواعد الإملاء بالنّحو والصّرف .

-كثرة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها.

-الاختلاف في قواعد الإملاء بين العلماء نحو (يقرأون يقرؤون،يقرءون).

3/اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة .

4/الإعجام:و من الجدير بالذكر هنا أنّ نصف حروف الهجاء العربي معجم.

5/وصل الحروف وفصلها،وهي مشكلة نجمت عن وجوب وصل بعض الحروف ووجوب فصل بعضها الآخر ،وفي حالة الوصل نجد كثيرا من ملامح الحرف تتلاشى.[1]

ونتيجة التّهاون وضعف التّمكُّن من مهارات اللغة العربية بوجه عام شاعت مجموعة من الأخطاء الإملائيّة التي صارت عادة عند كثيرين على مستوى الكتابة الخطيّة وحتّى على مستوى الطباعة ،ومن المهم التّنبيه هنا عليها والحث على بذل جهد للتّخلّص منها ،ومن ذلك :

1-عدم التنبيه للفرق بين هاء الضّمير /هـ- ه/ و-التّاء المربوطة/ة-ة/،فيكتب الحرفان بصورة واحدة دون نطق التاء فترى كثيرا -حتّى في الإعلانات وعناوين الكتب أحيانا مثل:العبادة ،الساعة .....[2]

1-فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة،ص 99

2- فخري محمد صالح ،اللغة العربية آداء ونطقا وإملاء وكتابة،ص37.

2-إهمال وضع الرّمز على الألف مثل :انا(أنا)،الأستاذ(الأستاذ)....،أو تحتها مثل:لإسلام ،الإمام ،...ومثلها إهمال وضع علامة المد على الألف مثل :امنه (آمنه)،...

-ترك نقطتي الياء اللتين تميّزانهما عن الألف المقصورة ،مثل :على (بدلا من علي)،يرضى (بدلا من :يُرضي،أو يَرضى)ومع أنَّ اتّجاه المدرسة المصريّة في الإملاء هو عدم العناية بهذا الأمر ،اعتمادا على السّياق فإنَّ الأولى والأصحّ خاصّة بالنسبة لتعليم غير النّاطقين بالعربية ،هو الحرص على هذا التّمييز .

4-قلّة العناية بوضع النّقط للحروف المنقوطة سواءً من حيث العدد أو المكان

5-كتابة الصَّاد والضَّاد بدون "سنّة"

6-كتابة كلمة /شيء/بهمزة على ألف مقصورة والصّواب كتابة الهمزة على السطر /شيء[1]

ويمكن إجمال بعض الأخطاء الكتابيّة في الجدول الآتي:

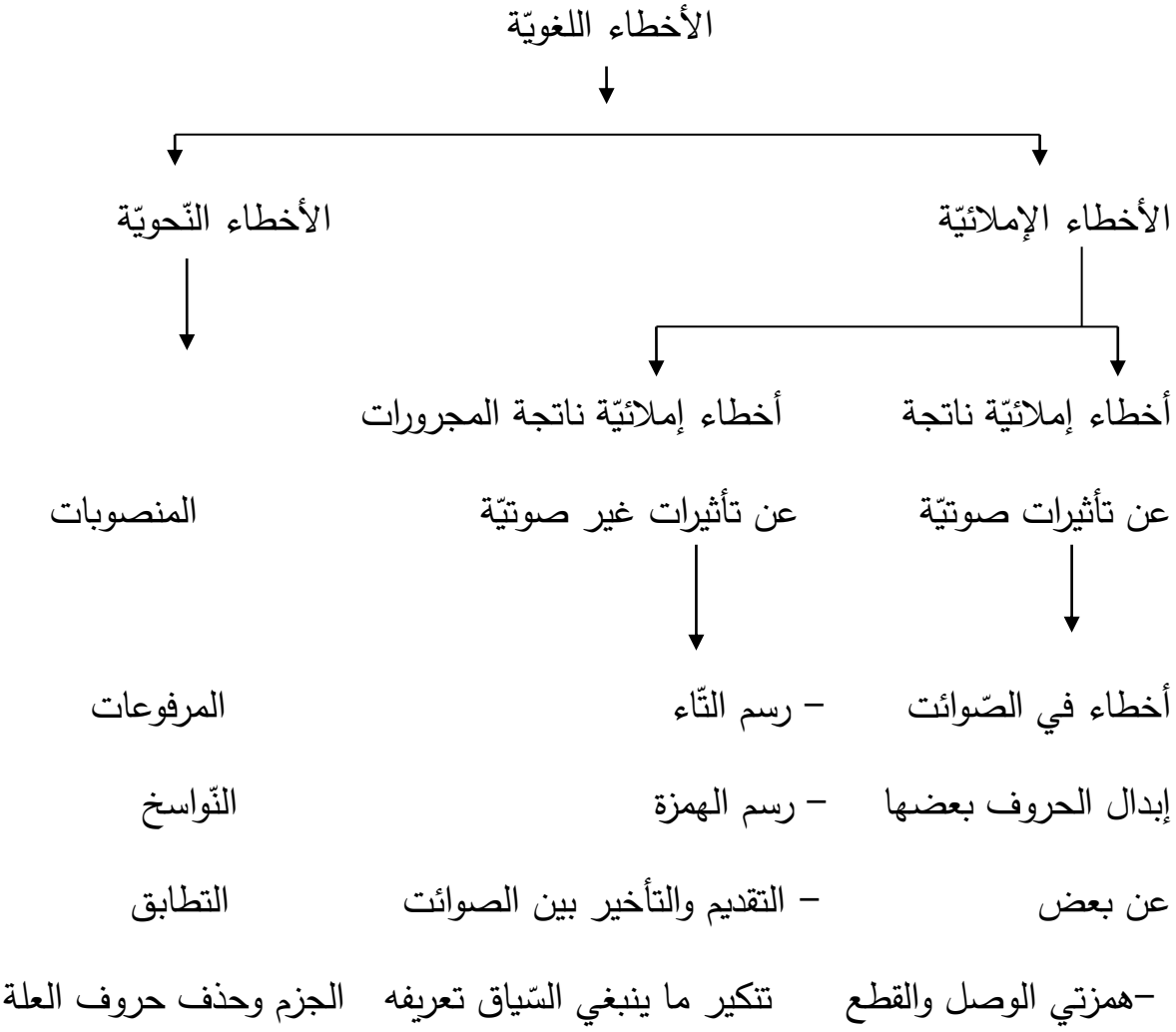
الخطأ الكتابي	الصَّواب
كلثوم بنت فلان	كلثوم بن فلان
أنا و الله	الله وأنا
الأهرامات	الأهرام
النّسائي	النَّسائي
ضحك عليه	ضحك منه
الصّيدلي	الصّيدلاني
مُرادفات	مترادفات

2

1- فخري محمد صالح ،اللغة العربية آداء ونطقا وإملاء وكتابة،ص37.

2- محمّد العدناني،معجم الأغلاط اللّغويّة المعاصرة،مكتبة لبنان،ط1،بيروت،لينان،1984،ص782.

مخطّط يجمع الأخطاء اللغويّة (النّحويّة –والإملائيّة):



المطلب الثاني :عوامل الخطأ الصرفي النحوي والإملائي

عوامل الخطأ الصرفي والنحوي:

كُرْهُ التّلاميذ مادّة اللغة العربية لما يلقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النّحويّة والصّرفيّة ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها،ولعلّ أهمّ سبب يتركّز في صعوبة مادّة النّحو العربي، وقد أدرك العلماء صعوبة النّحو وجفاف قواعده وأحكامه التي ظلّت كما كانت منذ يومها الأوّل مجرًا عصبيّا إلّا على السبّاح الماهر، وتعود صعوبة مادّة النّحو وجفافها إلى عوامل منها :

1/اعتمادها على القوانين المجرّدة والتّحليل والتّقسيم والاستبدال ممّا يتطلّب جهودا فكريّة قد يحجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها .

2/كثرة الأوجه الإعرابيّة المختلفة و التعاريف المتعدّدة والشّواهد والشّوادر والمصطلحات ممّا يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه ،ويستنفذ وقته ،ويضطره إلى حفظ تعريفات .

3/عدم وجود صلة بين النّحو والصّرف وحياة التلميذة واهتماماته وميوله،ولا تحرّك في نفسه أيّة مشاعر أو عواطف .

4/عرض القواعد بترتيبها الحالي من التلاميذ الصغار دون تجريدها مسبقا

5/هدمها من المعلّمين الآخرين ،فما يبنيه معلم اللغة العربية،يأتي معلم المواد الأخرى ،فيهدمه إمّا بجهله لقواعد اللغة العربية وإمّا لازدرائه لها ولو لمس التّلاميذ اهتمامات من جميع المعلّمين وحرصا على الالتزام بقواعد النّحو العربي .

ومن العوامل عدم مراعاة "التّكامل في مهارات اللغة العربية"وإهمال الوظيفيّة في اختيار الموضوعات النّحويّة والإملائيّة و"ازدواجيّة اللغة" ونعني بها وجود لغتين،لغة الكتابة والقراءة [1]

1-نقلا عن:فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ،ص87.

وهي الفصحى ولغة الحديث اليومي التي يمارسها ويسمعها في المدرسة والبيت والشّارع واللغة العاميّة هي اللسان الذي يستعمله العامّة مشافهة في حياتهم اليوميّة لقضاء حاجتهم والتّفاهم فيما بينهم،ومع مرور الزّمن تتّخذ هذه صفات العربيّة خاصّة متأثّرة بعوامل البيئة،فاللّهجات تتقارب وتتباعد بمقدار اقترابها من اللّغة الأم أو ابتعادها عنها.

ومن أهم الأسباب التي أدّت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحويّة والصّرفيّة وانصرافهم عنها:عدم مراعاة الوظيفيّة في اختيار هذه الموضوعات النّحويّة في فهم اللغة العربية،هذا يؤدّي إلى نفور التّلاميذ من هذه المّادة وعدم إقبالهم على دراستها لأنّها لاتحرك لديهم أيّ دافع للتّعلّم،إذ أنّ كثرة التدريب على استعمال الكتابة،النّحويّة استعمالا صحيحا يقوّي التلاميذ ويباعد بينهم وبين الخطأ في الكتابة ويساعدهم على استعمال ما درسوه بسهولة ويسر،فالقواعد إذا رُبطت بأساليب التعبير اليومي وما تتّصل بخبرات التلاميذ اللغويّة تجعلهم يحسّون بأنّها لها هدف من بلوغه والوصول إليه لذا يجب أن تكون التّدريبات النّحويّة متناسبة مع قدرات التّلاميذ ومستوحاة من واقعهم وتحرص على تعديل النّطق اليومي من خلال تنوّعها وأنشطتها الكتابيّة .[1]

ولعلّ من أهمّ أسباب الأخطاء النّحويّة نجد :

1/كثرة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتتبّعها وكثرة تفصيلاتها .

2/عدم تحقّق مبدأ الوظيفيّة من تدريس تلك القواعد النّحويّة والصّرفيّة.

3/الاقتصار في تدريس القواعد النّحويّة على الجوانب الشّكليّة في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها . [2]

1-نقلا عن:فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ،ص86.

2-بليغ حمدي إسماعيل،استراتيجيّات تدريس اللّغة العربية (أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة)،ص106.

عوامل الخطأ الإملائي:

يشير الأدب التّربوي وما كتبه المتخصّصون إلى وجود عوامل عديدة تؤدّي إلى وقوع الطّلبة في أخطاء الرّسم الإملائي لعلّ أهمّها ما يلي:

أوّلا:أسباب عضويّة :

قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار ، حيث يؤدّي هذا الضعف إلى التقط التلاميذ لصورة الكلمة التقاطا مشوّها فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف وتأخير بعضها ،وأمّا ضعف السّمع فقد يؤدّي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة ،أو مشوّهةّ أو مبدّلة أو أكثر ما يقع في ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها .

ثانيا:أسباب تربويّة :

كأن يكون المعلّم سريع النطق أو خافت الصّوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفرديّة ،ومعالجة الضّعاف أو المبطئين ،أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتّمييز بينه ،وبخاصّة الحروف المتقاربة في لأصواتها أو مخارجها أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدّقيق أو التّسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة ،أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلّمين بالأخطاء الإملائيّة وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ.

ثالثا:أسباب ترجع إلى الكتابة العربية :

والتي يمطن تلخيصها فيما يأتي:

1/عدم المطابقة بين اسم حرف الهجاء وصوته والذي يتكوّن من صوت الرمز والحركة المرافقة .حيث يغلب في اللغة العربية الاتّفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها [1]

1 –فهد خليل زايد ،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة ،ص87

أي كتابة ما يُنطق والعكس إلا أنّ هذه القاعدة غير مطردة ،حيث توجد حالات خاصّة زيدت في كلماتها أحرف لا تُنطق أو نُطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة ،ومن الأحرف التي تُنطق ولا تُكتب الألف في (ذلك،لكن ،طه،هذا).

ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق: 1/الواو في كلمة (عمرو)

2/تشابه الكلمات في شكلها ولكنّها تختلف في معانيها مثل : عَلَم،علم،عُلمَ –ثمّة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات لأنّ طريقة الضبط تحتاج إلى جهد يتم التوصل إليها .

3/ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف :

أدّى ربط الإملاء بعلمي النحو والصرف إلى تعقيد أمره ،وإثقاله بكثير من العلل النحويّة والصرفية في كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما في (سما –دعا) وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بشرى –كُبرى)إلّا إذا كانت الكلمة علما فترسم الألف ياء كاسم (يحي) للتفرقة بينها وبين الفعل "يحيا"

4/اختلاف القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم :

يؤدّي اختلاف الترقيم إلى اختلاف واضح في الفهم والإعراب ،فالترقيم مرتبط بحالات الوصل والفصل ،ويؤدّي إلى اختلاف الإعراب ،واختلاف الإعراب يؤدي إلى اختلاف الفهم .

5/اختلاف القراءة لاختلاف الكتابة:إن عبقريّة هذه اللغة الخالدة وطريقة كتابة لفظة من ألفاظها،تؤثر تأثيرا مباشرا في قراءتها فالهمزة في (نقرؤه) كتبت على الألف ومعناها نقرؤه نحن (فعل مضارع) وهي في (تقرأه) كتبت على الألف ومعناها نقرؤه أنت (فعل مضارع منصوب) وهي في (سنقرئك) كتبت على الياء ومعناها أنَّ غيره سيقرؤه أو يجعله يقرأ(فعل مضارع متعدّيا بالهمزة).[1]

1 –فهد خليل زايد ،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة ،ص87–89.

ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العاميّة مع الصور الصوتيّة الفصيحة للكلمات ،تزاحما يؤدّي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتيّة للحروف والكلمات فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي ورود وقد يشاهد هذا التهاون واضحا في الإملائيّة في وسائل الإعلام كالصحافة والتلفزة وفي كتابة أسماء المحال التجاريّة والشوارع والإعلانات.

خامسا :عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسيّة والنظام التّعليمي :

المعلم مرهق من زيارة أعداء التلاميذ في الصفوف ،إذ يبلغ عدد الصنف في حدوده الدنيا (50تلميذ) أو (تلميذة) ويصل نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية ما يقارب (28)حصة دراسيّة أو على الرغم من هذه الأعباء فإنّ عاملا آخر يساهم في تراجع مستوى المعلمين ينحصر بفقر الإدارة التعليميّة للكوادر المؤهّلة ،وإن قلّة وجود الحوافز التشجيعيّة تسهم بانعكاسات سلبيّة على المعلّمين فيقلّد البعض الآخر ،فيسود الترهل في تقويم التلاميذ لذا يعمدون إلى الآلي .[1]

سادسا :عوامل تعود إلى المعلم :أحد أهم الأسباب الرئيسة في تدنّي المستوي اللغوي للمتعلّمين ،فالمعلم الذي لم يتلق تكوينا علميا وبيداغوجي ويحصل وصول فن التدريب بسبب تدني لغة المتعلمين وهذا ما هو ظاهر في مؤسساتنا التعليمية وأكبر دليل على أنّ جل المعلمين يهملون مبدأ الفروق الفرديّة بين المتعلمين أثناء التدريس ويركزون فقط على المتعلم الجيد والمتوسط –أحيانا –دون محاولة تفعيل دور المتعلم الضعيف في العمليّة التعليميّة وما ينبغي تقديمها له وحتّى لو عرف هذا لا يستطيع معرفة الكيفيّة التي بها سيلبّي لهم حاجياتهم ،لأنَّ فاقد الشّيء لا يعطيه .[2]

1–فهد خليل زايد ،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة ،ص98.

2– ساكر مسعودة،الأخطاء اللغويّة لدى طلبة السنة الثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية ،ثانوية الحاج ابن عدي أم الطيور–أنموذجا–صحراوي عز الدين–ماجستير –قسم الأدب العربي،جامعة محمد خيضر،بسكرة،الجزائر ،2007/2008م،ص228.

سابعا :المحتوى التدريسي :إذا نظرنا إلى المحتويات المؤطّرة لتعليم اللغة العربية وجدناها ضعيفة التأثير نفتقد إلى الأساليب العلميّة الحديثة التي تنادي بها نتائج أبحاث اللسانيات التطبيقية في مجال تعليميّة اللغات وهذا لأنَّ محتوياتنا :

–تفتقر إلى عنصر التدرّج المنطقي في تدريس المواضيع المتّصلة بعمليّة تعليم اللغة العربية ،فالملاحظ مثلا في مرحلة الثانويّة أنَّ عملية تدريس النصوص تبدأ من العصر الجاهلي مرورا بالعصور الأخرى وصولا إلى العصر الحديث فلو أنَّ تدريس النصوص بعكس هذه الطريقة لكانت أجدى حيث أنّ تدريس النصوص من العصر الحديث يكون أقرب لمستوى استيعاب المتعلّمين لأنّها تحتوي على الكلمات يفهمونها وبعد تدريس النصوص الحديثة يمكن الانتقال بالمتعلمين إلى الأقدم فالأقدم وبهذا تزداد اللغة عندهم رسوخا ،إضافة إلى أنّها محتويات مكثّفة تحتاج كل حصّة فيها إلى أكثر من ساعة شرحها وهذا ما لا يتيح للمتعلّم فرصة مناقشة وفهم ما يعرض عليه من دروس .[1]

ثامنا :عوامل تعود إلى التلميذ:

يعتبر التلميذ محور التنمية التعليميّة فمن أجله تكتب المناهج وتعقد الورشات والندوات ،وتذلل الصعاب،لتوفير التعليميّة المناسبة ليتلقّى تعليمه ضمن ظروف تعليميّة مناسبة وعلى الرغم من ذلك فإنَّ جملة من العوامل تسهم في تدنّي مستواه التعليمي متمثلة:

1/النواحي النفسية (الخجل ،التردد،الانطواء)

2/انخفاض مستوى الذكاء

3/فقدان الاتساق الحركي

4/العيوب الجسديّة (ضعف البصر ،ضعف النطق ،ضعف السّمع) [2]

1 ساكر مسعودة، الأخطاء اللغويّة لدى طلبة السنة الثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية،ص288.

2–فهد خليل زايد ،الأخطاء لشائعة النحوية والصرفية والإملائيّة ،ص87.

إنَّ التلميذ الذي يعيش ضمن المجتمع الخاضع للدراسة يتأثر بمن حوله فيعكس ذلك على سلوكه التعليمي،تظهر عنده سلوكيات سلبية تسهم في تدني مستواه التعليمي كقلة اهتمام

الوالدين بالأبناء وعدم المحاسبة بل أنَّ الأمر يتعدّى كل ذلك إلى الإهمال الكلّي لهؤلاء الأبناء فتتدنّى الدّافعيّة ،عند التّلاميذ للتعليم وتزداد نسبة الغياب عن حضور الحصص بشكل ملحوظ ،يتفقّد التلميذ معنى جدوى التعليم ،وكلما قلّت المتابعة ازداد التسيّب مما يؤثر سلبا على التسيّب والمجتمع

كما يقع الطالب في الخطّأ الإملائي لعدّة أسباب ،حيث لا يقتصر سوء الكتابة على الخطأ وحسب ،بل إنَّ الأخطاء الإملائيّة نراها في كتابة تلامذة المدارس العليا،وفي كتابة كثير من المثقفين والمدرسين ،تجعلنا نقف مذهولين أمام شدّة الضعف في الكتابة باللغة العربية ،ولست أميل إلى القول بأنَّ الاختلاف وضع الهمزة في أوَّل الكلمة ووسطها وآخرها،وكتابة بعض الكلمات مثل،هذا،أولئك،طه،بحروف ناقصة أو نحو ذلك هي الأسباب في الضعف الإملائي ،ولكنني أرى إن السبب الرئيسي في الضعف هو مدرس الإملاء وما يتبعه منه طريقة عقيمة تعلم الخطأ في الإملاء أكثر مما تعلّم الكتابة السليمة .[1]

1-سميح أبو مغلي،التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس،دار الفكر للطباعة،ط1،عمان، الأردن 1997ص13-14.

كما تساهم عدّة عوامل في ظهور اللحن وتفشي الخطأ نذكر منها:

ظاهرة التماثل:تأثير الأصوات المتجاورة يبعضها نحو قول العامّة (مصدغة) (مزدغة) بفتح الميم ،حيث قلبت الصاد المهموسة إلى نظيرها المجهور وهو الزاي المفخمة ليصبح الصوتان مجهورين.

ظاهرة التغاير :هي حدوث اختلاف بين صورتين متماثلتين في كلمة واحدة نحو:تظنّيت وتسريت،ويحدث هذا الاختلاف في الكلمة المتمثلة على التضعيف بأن يتغير أحد الصوتين المضعفين إلى صوت لين طويل [1]

كما نجد أنّ من أهمّ الأسباب الخطأ الإملائي:

1/الازدواجية التي تتمثّل في استعمال مستويات لغويّة متعدّدة(العاميّة،الفصحى).

2/البعد بين النظام الكتابي والمنطوق .

3/تشابه بعض الحروف كتابة مع اختلافها نطقا كما في:ج،ح،خ،د،ذ،ز،ر،س،ش،ص، ض.

4/تشابه بعض الحروف نطقا لا كتابة كما في التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة.

5/تشابه بعض الحروف كتابة ونطقا ،كما في التّاء المربوطة والهاء.

6/استهانة المجتمع العربي بالخطأ الكتابي أو الإملائي. [2]

وأسباب الأخطاء جملة تنجم عن وقوع خلل في عمليّة اكتساب وتلقّي المادّة اللّغويّة فينعكس ذلك على الأداء.

1- ماجد الصايغ ،الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطور اللغة العربية،ص78.

2-نقلا عن:بليغ حمدي إسماعيل،استراتيجيّات تدريس اللّغة العربية (أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة)ص131.

الفصل الثّاني:رصد الأخطاء اللّغويّة وتحليلها،وسبل علاجها.

*المبحث الأوّل:نماذج تطبيقيّة للأخطاء اللغويّة.

*المبحث الثّاني:مهارات وتوصيات لتجنّب الأخطاء.

تمهيد:

تعدّ هذه الدّراسة بمثابة وسيلة مساعدة اشتملت على الاستمارة التي تمّ اتّباع طريقة المسح الشّامل أثناء توزيعها على أساتذة القسم النّهائي ،وطريقة التوزيع العشوائي أثناء توزيعها على التلاميذ ،أمّا في استخراج الأخطاء فقد اعتمدت على أوراق الامتحان والواجب المنزلي مع الحضور بالمشاركة في بعض الحصص للكشف عن الأخطاء المرتكبة من قبلهم ورصدها محاولين تحليلها وتفسيرها حتّى نستخلص منها الوسائل والحلول المناسبة لتخطّي هذه المشكلة اللّغويّة ،معتمدة في ذلك على" منهج تحليل الأخطاء"

التّعريف بمنهج تحليل لأخطاء:

"تحليل الأخطاء": مصطلح له علاقة باللّسانيات التفاضليّة ،ويدرس الخطوة التّالية للتّحليل التقابلي،فهو يركّز على الأداء الإنتاجي لدى المتعلّم أي لغته،أما التّحليل التفاعلي فيدرس اللّغة قبل التّدريس،والمفهوم العلمي للخطأ هو انحراف ملحوظ عن نمط قواعد اللّغة كما يستخدمها الكبار،وذلك في اللّغة الأولى،أو انحراف متعلّم اللّغة الأجنبية عن قواعد هذه اللّغة [1]

ويقوم منهج تحليل الأخطاء على"دراسات تشومسكي"ونظريّته في اكتساب الطفل للغته الأم،ففي نظر تشومسكي أنّ الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل،والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمّه وإنّما مؤشّرات دالّة على اكتسابه إيّاها [2]

ويجري تحليل الأخطاء على مراحل وهي:

أوّلا:تحديد الأخطاء: بمراقبة المتعلّم مراقبة دقيقة واختبار قدرته الإجماليّة ،إذ ينبغي دراسة الأخطاء التي لها صفة الشّيوع في الجماعة المتجانسة.

1–بشير إبرير وآخرون،مفاهيم التعليميّة بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة،مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة ،كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية ،قسم اللّغة العربيّة وآدابها ،جامعة باجي مختار ،عنّابة،2009م،ص57

2–نايف خرما،علي الحجاج،اللغات الأجنبيّة تعلّمها وتعليمها،دار عالم للطباعة والنشر،الكويت،1988–ص94.

ثانيا:تفسير الأخطاء: بعد عمليّة التّجميع تأتي عمليّة التّشخيص وتفسير أسباب الخطأ،ومن العوامل التي ذهب إليها الباحثون ما يأتي:

1-التّداخل اللّغوي بين العادات اللّغويّة القديمة والجديدة.

2-النّظام الّغوي نفسه للّغة وما يحتويه من خصائص

3-المتعلّم وقدراته المعرفيّة والإستراتيجية

4-التّعليم،المعلّم،الطريقة

ويبقى عامل التداخل معيارا صالحا لتفسير كثير من الأخطاء لأنّه ليس بين أيدينا معرفة واضحة عن العمليّات الدّاخليّة لمتعلّم

ثالثا:تصويب الأخطاء،يتّبع عمليّة التّفسير بالتّصحيح،إذ يحصر القائمون على هذا إعانة المتعلم على تصويب أخطائه

وعدم معرفة الأسباب الدّقيقة للخطأ تؤدّي إلى وقوع الباحثين في افتراضات خاطئة [1]

ولتحليل الأخطاء أهميّة كبيرة تتجلّى هذه الأهميّة في عدّة نقاط:

"تحليل الأخطاء يزوّد القارئ والباحث بالأدلّة عن كيفيّة التّعلّم باللّغة واكتسابها وكذلك الإستراتيجيّات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللّغة فدراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى تستكشف من خلالها ضعف الدّارس في برامج تعليم اللّغة الثّانية واقتراح أساليب مناسبة للعلاج" [2]

-"تمكّننا من التعرّف على الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين عن طريق أخطائهم"

"مكننا من تقديم البديل العلمي المناسب لتفادي الوقوع فيها لاحقا"[3]

1-صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التطبيقيّة،دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع،دط،2003م،ص143.

2-نفلا عن:بشير إبرير وآخرون،مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات اللّسانيّة الحديثة،ص58..

3-رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغويّة(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)،ص30.

المبحث الأوّل:نماذج تطبيقيّة للأخطاء اللّغويّة

المطلب الأوّل:الدّراسة الاستطلاعية:

أوّلا المجال المكاني- لثانويّة الإخوة بن ناجي/الفيض-

تقع ثانويّة الإخوة بن ناجي ببلديّة الفيض،دائرة زريبة الوادي ،ولاية بسكرة،أُنشئت يوم:12جويلية 2005م كونها المؤسّسة الأساسيّة بالحي الجديد بالفيض،تتربّع على مساحة 1500م2.

تتوفّر المؤسّسة على عدّة هياكل إداريّة تتمثّل في:

الهياكل	عددها
المكاتب الإداريّة	06
المخابر	02
الورشات	01
قاعات متخصّصة	11
المكتبة	01
قاعة المطالعة	01
قاعة الأساتذة	01

ثانيا:المجال البشري:

توظّف المؤسّسة مجموعة من العمّال موزّعين على المستويات التّالية:

الموظّفين	العدد
الموظّفين الإداريين	07
الأساتذة	21
العمّال المهنيين	14
أعوان الأمن	01

ثالثا:المجال الزمني:

تمّت مباشرة القيام بالدّراسة الميدانيّة بعد أخذ الموافقة من مديريّة التربية لولاية –بسكرة– ومدير المؤسّسة ابتداء من 2016/02/07م إلى غاية 2016/02/18م ثمّ تواصلت الدراسة مرّة ثانية من الفترة الممتدّة من 2016/04/11م إلى غاية 2016/04/28م

رابعا،العيّنة المطبّق عليها:

تعرف العيّنة بأنّها:{المجموعة الجزئيّة التي يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها ،بحيث يجب أن تكون ممثّلة بخصائص المجتمع الكلّي للدّراسة}[1]

اقتصرت العيّنة على تلاميذ المستوى النّهائي،إذ يقدّر عدد التلاميذ بالنّسبة لشعبة الآداب والفلسفة بـ 96 تلميذ موزّعين على ثلاثة أقسام،وشعبة العلوم التّجريبيّة قدّر بـ 86 تلميذ موزّعين على قسمين،عدد التلاميذ المعيدين في كلا الشعبتين فقدّر بـ 41 تلميذ أي العدد الإجمالي للتلاميذ في كلا الشعبيتين قدّر بـ182 تلميذ جدول يوضّح تطوّر نسبة النّجاح في البكالوريا في السّنوات الأخيرة:

السّنة الدّراسيّة	نسبة النّجاح
2011م	49،07%
2012م	98،25%
2013م	05،36%

[1]–نقلا عن:حسام منسي،مناهج البحث التّربوي،دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،1994م،ص92.

المطلب الثّاني:تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالأساتذة والتلاميذ

أوّلا: تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالأساتذة وتفسيرها

-يُعرّف الاستبيان على أنّه:(عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تُقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها،وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي)[1]

وتتكوّن الاستمارة الموجّهة للأساتذة من (10) أسئلة موزّعة على محاور الدّراسة كما يأتي:

أرقام أسئلة المحور الأوّل :1-2-3-4-5.

أرقام أسئلة المحور الثّاني: 6--7-8.

أرقام أسئلة المحور الثّالث:9-10.

ملاحظة:يجب وضع العلامة(**X**) أمام الخانة التي تجدها مناسبة .

المحور الأوّل :بيانات عامّة.

الجنس:

ذكر 1- ☐

أنثى ☐

العمر:*من 25 سنة-30سنة ☐ *من30 سنة -240- ☐

من 40 سنة فما فوق * ☐

1-نقلا عن :أحمد عيّاد،مدخل لمنهجيّة البحث الاجتماعي،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر،2000م،121.

3-كيف التحقت بسلك التعليم؟

عن طريق المعهد(تكوين) ☐ *عن طريق دراسة جامعيّة* ☐

إذا كان هناك طرق أخرى اذكرها:.....

4-سنوات الخبرة التعليميّة:

*أقل من 5 سنوات ☐ *من 5 إلى 10 سنوات ☐ن 10سنوات فأكثر ☐

5-ما طبيعة تخصصّك قبل الجامعة؟

علمي ☐ أدبي ☐ لغات ☐

المحور الثّاني:أنواع الأخطاء وأكثرها شيوعا.

6-بأيّ لغة تتعامل مع التلاميذ داخل القسم مع تعليل اختيارك؟

*العربيّة الفصحى ☐ *العاميّة ☐ *مزيج بينهما ☐

.....

.....

....

7-أثناء الإلقاء هل تراعي القواعد اللّغويّة من رفع ونصب ..إلخ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب" لا" فما تبريرك لذلك؟

.....

.....

8-ما هي أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللّغوية في رأيك؟

.....

.....

-المحور الثّالث:خطورتها على اللّغة العربيّة والحلول المقترحة.

9-كيف ترى مستقبل اللغة الفصحى في ظل مشكلة الأخطاء اللّغويّة؟

.....

.....

10-أ/هل وقوع التلاميذ في الأخطاء يشكل لهم عائقا خاصة في تحرير المقالات والنصوص؟ نعم ☐ لا ☐

ب/إذا كانت الإجابة بـ – نعم– فما طرق الحد من انتشار الأخطاء اللغوية بأنواعها ؟

-الاهتمام بالتكوين اللّغوي الجيّد للأستاذ في الأطوار كلّها ☐

الاهتمام بالتلميذ وحثّه على المطالعة وخاصّة قراءة القرآن الكريم – ☐

اشتراط التواصل بين طرفي العمليّة التعليميّة باللغة الفصحى ☐

تحليل نتائج الاستمارة على ضوء الدّراسة التطبيقيّة الأولى الخاصّة بالأساتذة:

أسئلة المحور الأوّل : "بيانات عامّة "

الجدول وقم 01 يوضّح جنس الأستاذ:

الجنس	التكرار	النسبة المئويّة
ذكر	03	%30
أنثى	07	%70
المجموع	10	%100

قراءة وتعليق:

لقد تبيّن من خلال أسئلة المحور الأوّل"بيانات عامّة"

بالنسبة للسؤال الأوّل أنّ نسبة (30 %)بالمائة تمثّل الأساتذة من جنس الذكور و (70%) جنس الإناث،إذ تمّ توزيعها على الأساتذة الذين يدرّسون أقسام النّهائي لشعبتي الآداب والفلسفة وشعبة العلوم التّجريبيّة، وقد تمّ توزيع الاستبيان بطريقة المسح الشّامل .

الجدول رقم 02 يوضّح سنّ الأستاذ:

السنّ	التّكرار	النّسبة المئويّة
من25 سنة إلى 30 سنة	09	%90
من 30سنة إلى 40 سنة	01	%10
من 40 سنة فما فوق	00	%00

قراءة وتعليق:

من خلال السؤال الثاني المتمثّل في عمر أو سنّ الأستاذ فقد وضّحت النّتائج أنّ نسبة(90 %)بالمائة من الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 25إلى 30 سنة ،ونسبة (10 %) فقط للأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من 30 إلى 40 سنة،وهذا يوضّح أنّهم في سنّ يسمح لهم تقديم جهد أكبر وإبداع وإنجاز مثمر في القطاع .

الجدول رقم 03 يوضّح كيفيّة التحاق الأستاذ بسلك التّعليم:

الالتحاق بسلك التّعليم	التّكرار	النسبة المئويّة
عن طريق المعهد	00	%00
عن طريق دراسة جامعيّة	10	%100
طرق أخرى أذكرها	00	%00

قراءة وتعليق:

في هذا السؤال تبيّن أنّ جميع الأساتذة التحقوا بسلك التعليم بعد الدراسة الجامعيّة أي بنسبة(100%)،من بينهم خرّيجي المدرسة العليا للأساتذة ومنهم من التحق بعد مسابقة التوظيف،هذا ما يؤكّد مدى كفاءة الأساتذة باعتبارهم يحملون درجات علميّة تأهّلهم للالتحاق بهذا القطاع بعد الخبرة الجامعيّة.

جدول رقم 04 يوضّح سنوات الخبرة التّعليميّة:

سنوات الخبرة التّعليميّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقل من 05 سنوات	05	%50
من 05 إلى 10 سنوات	01	%10
من 10 سنوات فما فوق	04	%40

قراءة وتعليق:

أكّد الأساتذة في هذا السّؤال والمتعلّق بمدى سنوات الخبرة ،إذ نجد أنّ نسبة(50 %) ممّن تتراوح مدّة تدريسهم من سنة إلى خمس سنوات، وهذا ما يوحي بأنّهم في بداية العطاء كما أي مستعدّين لبذل المزيد ،كما نجد نسبة(40 %) تتراوح سنوات خبرتهم العشر سنوات فما فوق، وهذا ما يؤكّد اكتسابهم خبرة أكبر في إيصال المعلومات للتلاميذ بكل بساطة وسهولة أي أنّ سنوات التّدريس تتنوّع بين أساتذة في بداية العطاء ممّا يثبت قدرتهم على تقديم المزيد وأساتذة يمتلكون خبرة طويلة تنعكس إيجابا على تقديم المعلومات للتّلاميذ.

جدول رقم 05 يوضّح طبيعة تخصّص الأستاذ في مرحلة قبل الجامعة :

طبيعة التخصّص قبل الجامعة	التّكرار	النّسبة المئويّة
علمي	03	%30
أدبي	07	%70
لغات	00	%00

قراءة وتعليق:

أمّا السؤال الخامس أو الأخير في المحور الأوّل فقد تضمّن طبيعة تخصص الأستاذ في مرحلة ما قبل الجامعة أي مرحلته الثانويّة إذ أكّدت نسبة (70 %) منهم بالتّخصص الأدبي في حين نجد نسبة (30 %) منهم كانت ذات تخصص علمي أي هذا ما يؤكّد أنّ المستوى اللّغوي لديهم جيّد، فطبيعة التّخصص تأثّر على لغة التلميذ وعلى معجمه اللّغوي وتكون متابعة التّلميذ لغويّا من قبل الأستاذ أكثر إذ يرصد أخطائه وطريقة كلامه وألفاظه ويحاول توجيهه خاصّة أثناء ارتكابه أي خطأ نحوي إملائي .....إلخ ،أي كلّما كانت طبيعة التّخصص أدبيّة أكثر كلّما قلّت نسبة الأخطاء اللّغويّة وارتقت لغة التّلميذ إلى مستوى عال إلى السّلامة حتّى لا نقول الفصاحة.

أسئلة المحور الثّاني:أنواع الأخطاء وأكثرها شيوعا

جدول رقم 06 يوضّح اللّغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الصّف

لغة الأستاذ داخل غرفة الصف	التّكرار	النّسبة المئويّة
العربيّة الفصحى	05	%50
العاميّة	00	%50
مزيج بينهما	05	%50

قراءة وتعليق:

أمّا أسئلة المحور الثّاني والموسومة بـ "أنواع الأخطاء وأكثرها شيوعا "،ضم هذا المحور ثلاثة أسئلة قد جاء في السّؤال الأوّل:طبيعة اللّغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الصّف،إذ أكّدت نصف العيّنة أنّها تتعامل باللّغة العربيّة الفصحى مبرّرين ومعلّلين هذا بأنّ طبيعة المادّة خاصّة ممّن يدرّسون الشّعبة الأدبيّة تستدعي بالضّرورة التّعامل بالفصحى في حين نجد أنّ النّصف الآخر يتعاملون بمزيج لغوي يجمع بين الفصحى والعاميّة ،والسّبب في ذلك أنّ أغلبهم برّروا إجاباتهم أنّ إلقائهم للدّرس يكون باللّغة العربيّة الفصحى أمّا بعد الانتهاء من الإملاء فيتمّ الشّح بالعاميّة وهذا لتبسيط المعلومة وتقريبها لذهن المتعلّم أكثر،ضف إلى ذلك أنّ بعض المصطلحات خاصّة التّاريخيّة منها تستدعي الشّرح بالعاميّة ،وأكّدوا أنّ الهدف في الأخير هو وصول المعلومة للتّلميذ لا كيفّيّة ذلك.

الجدول رقم 07 يوضّح مدى مراعاة القواعد اللّغوية من قبل الأستاذ:

مراعاة القواعد اللغوية	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	06	%60
لا	04	%40

قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول أعلاه مدى مراعاة الأستاذ وتطبيقه لقواعد اللّغة العربيّة الفصحى وخاصّة النّحويّة منها من رفع ونصب وما إلى ذلك ،فقد أكّدت نسبة(60 %) منهم بتطبيق القواعد اللّغويّة ،أمّا نسبة (40 %) فلا ينتبهون لهذا أناء إلقاء الدّرس مبرّرين ذلك بقانون(سكّن تسلم) الذي اعتبروه أصبح سائدا واعتبروه قانونا عامّا صار شائعا خاصّة الأساتذة من الشّعب العلميّة ممّن أكّدوا أنّ المهم إيصال المعلومة إذ لا تشكّل لهم القاعدة النّحويّة أمرا رئيسا وضروريّا يستدعي مراعاته إذ قد يلجأ الأستاذ إلى استعمال اللّغة الأجنبيّة في أغلب

الأحيان خاصّة استعمال المصطلحات العلميّة وشرحها ،فالأهم في نظرهم فهم التلميذ واستيعابه.

أمّا السّؤال الذي يليه حول أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء في نظر الأستاذ ،فقد أرجعوا هذا لجملة من الأسباب يمكن إجمالها في الآتي:

-نقص التّأهيل اللّغوي للتّلميذ بطريقة جيّدة في الأطوار السّابقة أي نقص أو انعدام القاعدة اللّغويّة منذ القدم أو في المراحل الأولى.

-قلّة المطالعة والتثقّف والخبرة .

-عدم التّصحيح والتوجيه من قبل الأستاذ أثناء وقوع التلميذ في الخطأ ،وبهذا يعتاد النطق بالخطأ في غياب التّوجيه والمراقبة اللّغويّة.

النّفور من دروس القواعد والميل إلى الوسائل التكنولوجية .

-عدم تمييز التلاميذ بين الكلمات ومحلّها من الإعراب وسط الجمل ،أي عدم القدرة على معرفة محلّ الكلمة ودورها في الجملة وبهذا يخطئ في إعرابها.

-تراجع دور الأستاذ وعدم اهتمامه باللّغة العربيّة مع عدم التعامل بالعربيّة الفصحى داخل القسم ولا التّواصل بها.

أسئلة المحور الثّالث:"خطورتها على اللّغة العربيّة والحلول المقترحة"

-تمحور السّؤال الأوّل في هذا المحور حول مستقبل اللّغة العربيّة في ظلّ مشكلة الأخطاء اللغوية فقد تنوّعت واختلفت إجاباتهم ،حيث يُجمِع أغلبهم على غياب دورها وضعف فعاليتها أمام باقي اللّغات خاصّة لغات العالم المتقدّم إذا بقيت على هذه الحال مع اندثارها إذا لم تتحرّك السّلطات التربويّة وقامت بتفعيل دورها وإعادة هيكلة القطاع وإعطائه أهميّة أكبر خاصّة بالنّسبة للّشعب الأدبيّة ،والاهتمام بها،مع الدّربة والمطالعة والتواصل بالفصحى ،إذ يرى معظمهم أنّ تطوّر المشكل قد يقود في نهاية المطاف لظهور جيل لا يعترف باللغة العربيّة بعد أن أصبح بعضهم يستحي التّكلّم بها في عصرنا

الحالي باعتبارها لغة العصر جاهلي على حد قول بعضهم وغير مواكبة للعصر الحالي،على الرّغم من أنّ اللّغة العربيّة تعدّ الأساس الذي تتبني عليه مفاهيم التّلميذ فما بالك لو كان هذا الأساس أعوجا فكيف تستقيم مفاهيم ومصطلحات التّلميذ.

-أمّا السّؤال الأخير من المحور الثّالث والأخير والذي يدور حول مدى انعكاس هذه الأخطاء على تحرير المقالات والنّصوص من ظرف التّلاميذ أي على لغتهم وسلامتها،فقد أكّدت نسبة(90 %) أنّ هذه الأخطاء تؤثّر بشكل كبير على لغة التّلميذ وتقلّل من قيمتها إذ تغيب فيها معالم القاعدة النّحويّة والتّرابط النّصّي مع غياب الرّونق اللّفظي والجانب الجمالي فيه أيّ نص أو مقال مفكك لا لُحمة فيه،لهذا فقد أشار نسبة(70 %) منهم على الاهتمام بالتّكوين اللّغوي الجيّد للأستاذ في الأطوار كلّها مع الاهتمام بالتّلميذ وحثّه على المطالعة ،وخاصّة قراءة القرآن الكريم في حين نجد أنّ نسبة(20 %) المتبقّية على اشتراط التّواصل بين طرفي العمليّة التّعليميّة باللّغة العربيّة الفصحى وهذا كحلّ للحدّ من انتشار الأخطاء اللّغويّة ومحاولة محاربتها،أمّا نسبة(10 %) فقد أشارت إلى أنّ هذه الأخطاء لا تشكّل للتّلاميذ عائقا في تحرير المقالات والنّصوص،وهذا بالنّسبة للشّعبة العلميّة لأنّ اللّغة العربيّة لا تشكّل لهم أساسا في العمليّة التّعليميّة مبرّرين ذلك بأنّ المواد العلميّة تعتمد على المصطلحات فيها على اللّغة الأجنبيّة.

وممّا سبق ومن خلال تحليل استمارة الأساتذة فيتّضح أنّ غالبيّة الأساتذة إن لم نقل جميعهم أكّدوا اهتمامهم بالعربيّة الفصحى أثناء تقديمهم للدروس وحرصهم الكبير على مستقبلها في ظل المشاكل الرّاهنة التي تواجهها،عموما ومن خلال استجابات معظم الأساتذة على كلّ أسئلة الاستمارة التي تقيس الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية للدّراسة التطبيقيّة الثّانية،والتي تترجمها النّسب المئويّة نستطيع القول بأنّ الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية الخاصّة بالأساتذة قد تحقّقت.

ثانيا: تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالتلاميذ وتفسيرها

وتتكوّن الاستمارة الموجّهة للتلاميذ من(18) سؤالا موزّعة على محاور الدّراسة كما يلي:

أرقام أسئلة المحور الأوّل:1-2-3-4-5

أرقام أسئلة المحور الثّاني:6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16.

أرقام أسئلة المحور الثّالث :17-18.

ملاحظة:يجب وضع العلامة(**X**) أمام الخانة التي تجدها مناسبة .

المحور الأول:بيانات عامّة

الجنس:-1-

أنثى ☐ ذكر ☐

2-الشّعبة:

آداب وفلسفة ☐ علوم تجريبيّة ☐

3-هل أعدت السّنة؟

نعم ☐ لا ☐

4-المستوى الدّراسي للأب:-

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5-المستوى الدراسي للأم:

-ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المحور الثاني:عوامل الخطأ اللغوي وكيفيّة تجنّبه :

6-هل تعلّمت في المدارس القرآنيّة ؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت إجابتك ب"نعم" في أي جانب كان تأثيره؟

.....

.....

....

7-هل تقوم بمطالعة الكتب الخارجيّة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

8-ما نوع الكتب التي تطالع؟

أدبيّة ☐ علميّة ☐ عامّة ☐

9- هل استفدت لغويّا من للمطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

10-ماذا تفضّل في حصّة الأدب العربي؟

دراسة النّص ☐ الظّاهرة اللغويّة(قواعد النّحو) ☐ التعبير الكتابي ☐

11- هل تجد صعوبة أثناء التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة ب "نعم" ما هي هاته الصّعوبات؟

.....

.....

12- ما هي أنواع الأخطاء التي ترتكبها عادة؟

صرفيّة ☐ نحويّة ☐ إملائيّة ☐

13-هل أنت على دراية بالأخطاء بها؟

نعم ☐ لا ☐

14-بأي لغة تتعامل داخل القسم؟

العربيّة الفصحى ☐ العاميّة ☐ خليط لغوي ☐

15-هل تخجل من استعمالك للغة العربيّة الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

16-هل يستخدم الأستاذ اللغة الفصحى داخل غرفة الصّف؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة ب "لا"هل هذا عائد إلى :

*اللامبالاة في استخدام الفصحى ☐

*عدم قدرة التلميذ على فهم الدّرس باللغة الفصحى ☐

المحور الثالث:خطورة ظاهرة الأخطاء اللغوية على اللغة العربية والوسائل اللازمة لتجنّبها

17-هل أثّر ضعفك اللغوي في تحصيلك العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة ب"نعم" فيما يتمثّل هذا الضعف ؟

*صعوبة فهم المصطلحات ☐

*صعوبة فهم النصوص النثريّة ☐

*صعوبة فهم النصوص الشعريّة ☐

*صعوبة الكتابة دون ارتكاب الأخطاء ☐

18–ما الحلول التي تراها ناجعة لتجنّب الأخطاء ؟

*التعامل باللغة السّليمة داخل غرفة الصّف ☐

*الحثّ على المطالعة وقراءة القرآن الكريم والشّعر ☐

–طرق أخرى اذكرها:

.....

.....

تحليل نتائج الاستمارة على ضوء الدّراسة التطبيقيّة الأولى الخاصّة بالتّلاميذ:

نتائج أسئلة المحور الأوّل "بيانات عامّة"

الجدول رقم 08 يوضّح جنس التّلميذ :

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	25	31.25%
أنثى	55	68.75%

قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الإناث حيث قدّرت بـ(68.75 %) وهذا أن دلّ على شيء أنّما يدلّ على رغبة الإناث العالية في التّعليم وطموحهن للوصول إلى المراتب العالية في العلم ،مع وعي المجتمع وثقافته بضرورة تعليم الأنثى ،في حين نجد مقابل ذلك انخفاض نسبة الذكور التي قدّرت بـ (31.25%) وهذا قد يرجع إلى توجّه الذكور إلى الحياة العمليّة باعتبار التعليم أصبح خاصّا بشكل أكبر بالإناث باعتبارها المجال الغالب الذي تنجح فيه المرأة وتبرز فيه تفوّقها و ووجودها في حين نجد الذكور يشكّل لهم العمل روح المسؤوليّة.

جدول رقم 09 يوضّح شعبة التلميذ في المستوى النّهائي:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
آداب وفلسفة	50	62.5%
علوم تجريبيّة	30	37.5%

قراءة وتعليق:

توضّح النتائج في الجدول أعلاه أنّ عدد التلاميذ في الشّعبة العلميّة مرتفع بشكل كبير مقارنة بالشعبة الأدبيّة،حيث وصلت نسبتهم إلى (62.5 %) مقارنة بالشّعبة الأدبية التي وصلت نسبتها إلى (37.5 %) وهذا ليل على رغبة التلاميذ الشديدة في الاختصاصات العلميّة من طب وهندسة وما إلى ذلك كونها المجال الأوفر حظّا في وقتنا الحالي في نظرهم لما تمله التخصصات العلميّة من علوم ومعارف مواكبة للعصر أو يتطلّبها بالأحرى.

جدول رقم 10 يوضّح إذا كان التلميذ قد أعاد السّنة أم لا؟

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	60	75%
لا	20	25%

قراءة وتعليق:

يبدو من النتائج الموضّحة في الجدول أعلاه أن نسبة (75 %) من التلاميذ معيدين ،وهذا قد ينعكس على تحصيله العلمي ومدى رغبته في الإقبال على الدّراسة ممّا للإعادة من أثر على نفسيّته ونظرة زملائه له فهذا يثبّط من قابليته للتركيز والنّجاح ،في حين نجد نسبة (25 %) مقبلون على شهادة البكالوريا لأوّل ممّا يولّد لهم الطموح للنّجاح والاندفاع للعلم والمعرفة وهذا ما سينعكس إيجابا على تحصيلهم العلمي بشكل أكبر مقارنة بالتلاميذ المعيدين.

جدول رقم 11 يوضّح المستوى الدّراسي للأب:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
لاشيء	15	18.75%
ابتدائي	22	27.5%
متوسّط	16	20%
ثانوي	17	21.25%
جامعي	08	10%

قراءة وتعليق:

تُظهر النتائج في الأعلى أنّ أغلب أولياء التّلاميذ لهم مستوى الابتدائي إذ قدّرت نسبة ذلك(27.5%) يليها مستوى الثّانوي والتي قدّرت بـ (21.25 %) وهذا يدلّ على وعي الأولياء والتحاق اغلبهم بركب العلم ،يعقبها في الترتيب مستوى المتوسّط بنسبة (20 %) ثمّ الجامعي بنسبة (10%) وهذا ينعكس على التلميذ بالإيجاب ويخدم حاجاته باعتبار الأولياء من الظروف المحيطة بالتلميذ وأقرب ما يؤثّر فيه وعلى ثقافته وميوله ومستواه العلمي والفكري.،في حين تبقى نسبة (18.75 %) من الأولياء ممن لم يلتحقوا بالمدارس ،ونستنتج من هذه النتائج أنّ نسبة (78.75 %) من الأولياء متعلّمين وهذا يؤكّد الدّور الفعّال الذي يلعبه الأولياء في رفع مستوى وثقافة الأبناء.

الجدول رقم 12 يوضّح المستوى الدّراسي للأم:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
لاشيء	28	35%
ابتدائي	30	37.5%
متوسّط	10	12.5%
ثانوي	05	6.25.%
جامعي	07	08.75%

قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الجدول في الأعلى المستوى الدّراسي للأم باعتبارها الأقرب إلى التلميذ من حيث التأثير الفكري والنّفسي ،إذ يتّضح أنّ نسبة(30%) من الأمهات لهم مستوى التعليم الابتدائي يليها في الترتيب(28 %) ممن لم يلتحقن بالمدارس وهذا عائد في أغلب الأحيان إلى عدم توفّر فرص التّعليم سابقا والظروف التي كانت تعيشها المرأة أي بإجمال فإنّ نسبة(62%) من الأمّهات التحقن بالتعليم ،فمدى ثقافة ووعي الأم ومستواها الفكري يلعب دورا هامّا في تحصيل الأبناء العلمي ومدى اهتمامهم بالعلم وسعيهم للنّجاح.

نتائج أسئلة المحور الثّاني:"عوامل الخطأ وكيفيّة تجنّبه:

الجدول رقم 13 يحمل نتائج السّؤال السّادس والمتمثّل في ما إذا كان التلميذ تعلّم في المدارس القرآنيّة أم لا:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	50	62.5%
لا	30	37.5%

قراءة وتعليق:

يتّضح من النتائج في الجدول أعلاه ارتفاع نسبة التلاميذ الذين تعلّموا بالمدارس القرآنيّة إذ وصلت إلى(62.5%) وهذا ما يدلّ على اهتمام الأولياء بالجانب الدّيني والعلمي والخلقي لأبنائهم ،إذ برّر غالبيّة التلاميذ أن التعلم في المدارس القرآنيّة تكسبهم مهارة في النطق وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وتقوي ذاكرتهم نتيجة التعوّد على الحفظ ومع إكسابهم مهارة عالية في الكتابة وجمال الخط وحسن الصّياغة في الأسلوب ،وتجنّبهم الأخطاء النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة .،في حين نجد أنّ نسبة (37.5%) من التلاميذ لم يلتحقوا بالمدارس القرآنيّة وهذا قد يعود لنقص وعي بعض الأولياء أو التلاميذ، أو لظروف ماديّة أو اجتماعيّة.

الجدول رقم 14 من المحور الثّاني يوضّح نسبة المطالعة للكتب الخارجيّة عند التّلميذ:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
دائما	03	03.75%
أحيانا	31	38.75%
نادرا	29	36.25%
أبدا	07	08.75%

قراءة وتعليق:

توضّح النّتائج المقدّمة في الجدول أعلاه أن نسبة(38.75 %) من التلاميذ يقبلون على المطالعة أحيانا وهذا شيء إيجابي أي أنّهم لا ينفرون من المطالعة ويحبّذونها،تليها نسبة(36.25%) تطالع في القليل النّادر وهذا قد يؤثّر على المستوى اللّغوي لديهم تعقبها نسبة (08.75 %) ممن لا يتوجهون للمطالعة أبدا؛ وهذا قد يرجع إلى طغيان الوسائل التكنولوجيّة التي أخذت مكان الكتاب الورقي بين أواسط الشّباب إذ يجنحون إليها في غالب الأوقات و تبقى نسبة(3.75%) فقط من التلاميذ ممّن يطالعون بشكل دائم وكلّما سمحت لهم الفرصة بذلك وهذا يعكس وعي هذه النّسبة وشدّة حبّها و ولوعها بالقراءة والتثقيف .

جدول رقم 15 يوضّح نوع الكتب التي يطالعها التّلميذ:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
علميّة	05	06.25%
أدبيّة	08	10%
عامّة	60	60%

قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال النتائج المقدّمة في الجدول أعلاه أنّ أغلب التلاميذ يتّجهون إلى مطالعة الكتب العامّة حيث وصلت نسبتهم إلى(60 %) وهذا يدلّ على حب التلاميذ وميلهم

للتّنوّع والاختلاف بين الكتب أي من مختلف التّخصّصات إذ لا يحصرون مطالعتهم بالكتب التي تتوافق مع اختصاصهم أو تخدم شعبهم فقط ،وهذا أمر إيجابي قد يساعد التلميذ على فتح آفاق المعرفة أمامه وتوسّع من مفاهيمه ،في حين نج أنّ نسبة (10 %)يطالعون كتبا علميّة يليها نسبة (6.25 %) ممّن يطالعون الكتب الأدبيّة أي بما يخدم شعبتهم ودراستهم فقط وهذا قد يرجع إلى خوف التلاميذ من الإقبال على شهادة البكالوريا إذ يخصّصون جلّ وقتهم في التحضير والدراسة والإطلاع على الكتب التي تخدم شعبهم وتخصّصاتهم فقط.

جدول رقم 16 يوضّح إذا ما استفاد التلميذ من هذه المطالعة أم لا؟

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	63	%78.75
لا	10	%12.5

قراءة وتعليق:

يبدو أنّ نسبة (78.75 %) من التّلاميذ قد استفادوا من المطالعة؛ أي أغلبيّة التلاميذ وهذا ما يعكس الدّور الكبير الذي تلعبه المطالعة في تنمية فكر المتعلّم و الأثر البالغ الذي تتركه لديه إذ تثري رصيده اللّغوي على وجه الخصوص وتنمّي زاده المعرفي في اكتساب أفكار وتحسّن أسلوبه وتساعده في صياغة الجمل وترتيبها بشكل صحيح ،في حين تبقى نسبة (12.5 %) بالمائة تؤكّد عم الاستفادة من المطالعة وهذا قد يعود لنوع الكتب التي يطالعونها أو للفترة التي يختارون فيها المطالعة .

جدول رقم 17 يوضّح الحصّة التي يميل لها التلميذ في حصّة الأدب العربي:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
دراسة النّص	40	%50
الظّاهرة اللّغوية(قواعد النّحو)	25	%31.25
التّعبير الكتابي	15	%18.75

قراءة وتعليق:

يميل أغلب التلاميذ في حصّة الأدب العربي إلى دراسة النّص الأدبي حيث قدّرت نسبتهم بـ (50 %)،تليها حصّة الظّاهرة اللّغويّة أو قواعد النّحو بنسبة(31.25%) ،تعقبها حصّة العبير الكتابي بنسبة(18.75 %)؛هذا ما يؤكّد ميل التلاميذ الشّديد لحصّة دراسة النّص الأدبي وهذا راجع إلى نفورهم من النّحو نظرا لكره التلاميذ للمادّة و لجفافها وافتقارها للتّشويق ،أو لطريقة المعلّم ،في ين نجد أنّهم يفضّلون دراسة النّص حسب رأيهم لكون عنصر التّاريخ الأدبي والشّخصيات الأدبيّة والنّصوص الشّعريّة والنّثريّة وتحليلها إذ يستطيعون إبراز واثبات مستواهم في هذه الحصّة،إلّا أنّنا نلاحظ نفورهم من حصّة التعبير الكتابي حيث قدرت نسبة ميلهم إليها بـ(18.75 %)، وهذا قد يرجع إلى مللهم من الكتابة أو أنّهم لا يملكون القدرة التّبليغيّة في نقل أفكارهم في حصّة التعبير الكتابي.

جدول رقم 18 يوضّح إذا كان التلميذ يجد صعوبة في حصّة التعبير الكتابي أو لا؟:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	41	51.25%
لا	39	48.75%

قراءة وتعليق:

تؤكّد نسبة (51.25 %) من التّلاميذ أنّها لا تجد صعوبة في حصّة التعبير الكتابي؛وهذا قد يرجع إلى ميلهم وحبّهم للحصّة أو امتلاكهم قدرة لغويّة تمكّنهم من التعبير عن أفكارهم دون عناء ،حيث يصيغون النّصوص و الأفكار بشكل مترابط ولغة سليمة ،في حين نجد أنّ نسبة(48.75 %) يجدون صعوبة في حصّة التعبير الكتابي؛وهذا مردّه حسب رأي التلاميذ إلى عم القدرة على ترتيب الأفكار وربطها بشكل متسلسل وأسلوب جميل،مع عدم إيجاد الكلمات المناسبة للتّعبير عن أفكارهم وما يعتمل بأذهانهم مع افتقارهم للقدرة اللّغويّة و التّبليغيّة،إذ يؤكّد بعضهم أنّه يمتلك عدّة أفكار يعجز عن إيصالها كما ينبغي ممّا يوقعه في تكرار الفكرة الواحدة أكثر من مرّة ؛أي زاده اللّغوي محدود وافتقاره لمهارة الكتابة.

جدول رقم 19 يوضّح نوع الخطأ الذي يرتكبه التّلميذ عادة:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
صرفي	12	15%
نحوي	52	65%
إملائي	16	20%

قراءة وتعليق:

توضّح نتائج الجدول أعلاه أن نسبة ارتكاب التّلميذ للخطأ النّحوي مرتفعّة مقارنة بباقي الأخطاء حيث وصلت إلى (65 %)،وهذا عائد إلى جهل التّلميذ بالقاعدة النّحويّة أو عدم امتلاكها منذ المراحل الأولى في التّعلّم حيث يجد صعوبة كبيرة في صياغة جمل صحيحة من حيث التركيب والمعنى، يليه الخطأ الإملائي بنسبة (20%) وارتكاب التلميذ للخطأ الإملائي قد يكون عدم التركيز في غالب الأحيان خاصّة في كتابة همزة القطع والوصل أو للسّرعة أثناء الكتابة ،ثمّ نجد الخطأ الصّرفي الذي لا يقع فيه التلاميذ بشكل كبير ؛أي بنسبة (15 %)، وهذا قد يعود إلى وعي التلميذ بالأخطاء الصّرفيّة إدراكه لها وتميزها ، فالنّحو يشكّل للتلميذ المادّة الجافّة التي ينفر منها نظرا لجهله بها أو لعدم قدرته وعجزه لتعلّمها نظرا لطبيعتها.

جدول رقم 20 يوضّح ما إذا كان التلميذ على دراية بأخطائه:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	30	37.5%
لا	50	62.5%

قراءة وتعليق:

تؤكّد نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة(62.5 %) من التّلاميذ ليسو على دراية بالأخطاء التي يرتكبها وهذا قد يكون لجهله بالأخطاء وأنواعها أو للقاعدة اللّغويّة ،أو عدم امتلاكه القدرة على التمييز فيما بينها ليحاول تفاديها،في حين نجد أن نسبة (37.5 %) من التلاميذ على

دراية بأخطائهم نظرا لاطّلاعه عليها ومدى وعيه بخطورتها وانعكاسها على مستواه اللّغوي والفكري.

جدول رقم 21 يوضّح اللّغة التي يتعامل بها التّلميذ داخل القسم:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
العربيّة الفصحى	10	12.5%
العاميّة	27	33.75%
خليط لغوي	43	53.75%

قراءة وتعليق:

توضّح النّتائج في الجدول أن غالبيّة التلاميذ يتعاملون بخليط لغوي داخل القسم حيث وصلت نسبتهم إلى(53.75 %) مقارنة بمن يتعاملون بالعاميّة التي وصلت نسبتها إلى (33.75 %) أو العربيّة الفصحى التي قدّرت نسبتها بـ (12.5%) ، إذ يرون أن الطريقة الغالبة للتواصل فيما بينهم خليط لغوي بين العاميّة والفصحى ؛وهذا عائد ربّما إلى كون لكل مقام مقال فيتعامل مع زميله بالعاميّة والأستاذ بالفصحى وحسب طبيعة الموضوع المتناول في القسم ؛في حين نجد القلّة النّادرة ممّن يتعاملون بالعربيّة الفصحى وهذه النّسبة تعكس مدى جهل التّلميذ بقيمة الفصحى أو إلى كون الأستاذ المسيّر الوحيد والمتحكّم في لغة التلميذ خاصّة اخل القاعة لا يشترط التواصل بها ،وهذا ممّا يزيد من وقوع التلميذ في الخطأ وارتفاع نسبة ذلك.

جدول رقم 22 يوضّح إذا كان التلميذ يخجل من استعماله للفصحى:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	17	21.25%
لا	63	78.75%

قراءة وتعليق:

يبدو من النّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه أن نسبة(78.75 %) من التّلاميذ لا يخجلون ولا يجدون مانع من التّعامل باللّغة العربيّة الفصحى ، وهذا دليل على احترامهم

للّغة والسّعي لممارستها ،مع الوعي بقيمتها وهذا شيء ايجابي ينعكس على تحصيلهم العلمي ،في حين نجد أن القّلة النادرة منهم أي نسبة(21.25%) منهم يشعرون بالخجل أثناء التّعامل بالفصحى وهذا مردّه إلى المجتمع أو إلى نقص وعي التّلميذ والصّعوبات التي يجدها أثناء التواصل بها في وسطه كالنّظرة الدونيّة التي أصبح يحملها بعضهم لمتكلّم العربيّة على أنّه غير مواكب للعصر.

جدول رقم 23 يوضّح نسبة استعمال اللغة العربيّة الفصحى داخل القسم من قبل الأستاذ:

الاستجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	62	77.05%
لا	18	22.5%

قراءة وتعليق:

توضّح نتائج الجدول أنّ أغلبيّة الأساتذة يتعاملون بالعربيّة الفصحى حسب رأي تلامذتهم إذ قدّرت نسبة استعمالهم لها داخل غرفة الصّف بـ(77.05 %)، وهذا يسهم في تنمية ثقافة وضرورة التّعامل بالفصحى باعتبار الأستاذ القدوة والمثل الأعلى في العمليّة التعليمية مما سينعكس على سير الحصّة وإيصال المعلومة بشكل منظّم وأسلوب راق وتركيب وصياغة سليمة ،في حين نجد أنّ النّسبة المتبقّية من الأساتذة لا يتواصلون بالفصحى داخل غرفة الصّف إذ قدّرت نسبتهم بـ (22.5 %)؛وهذا عائد حسب رأي التلاميذ إلى اللّامبالاة في استخدام الفصحى بشكل كبير، أو إلى عدم قدرة فهم الدّرس باللغة الفصحى في القليل النّادر.

نتائج أسئلة المحور الثّالث والأخير الموسوم بـ"خطورة الأخطاء اللّغويّة على اللّغة العربيّة والوسائل اللّازمة لتجنّبها:

جدول رقم: 24 يوضّح إذا ما كان الضعف اللّغوي يؤثّر في التّحصيل العلمي:

الاستجابات	**التكرار**	**النّسبة المئويّة**
نعم	**40**	**50%**
لا	**40**	**50%**

قراءة وتعليق:

توضّح نتائج السؤال السّابع عشرة، والذي تمحور حول إذا كان ضعف التلميذ اللّغوي أثّر على تحصيله العلمي،إذ أكدت النّتائج أن التّلاميذ نصفهم الأوّل أكّد أنّ الضعف اللّغوي لم يؤثّر والنّصف الثّاني نفوا ذلك ؛فمن الذين لا يجدون صعوبة في ذلك ربّما هذا عائد إلى كون الأستاذ لا يهتم بالأخطاء المرتكبة من قبل التلميذ ولا يتتبّعها،أو إلى التلميذ بالدّرجة الأولى وعدم إدراكه ومراعاته لسلامة لغته أو السّعي إلى تصحيحها ومحاولة تدارك أخطائه وتحسين أسلوبه اللّغوي،أمّا النّصف الثاني الذي أكّد تأثير الضّعف اللغوي على تحصيله العلمي إذ تمثّل هذا الضّعف في نظرهم في صعوبة فهم النّصوص الشّعريّة بالدّرجة الأولى وبنسبة أكبر يليها الصّعوبة في الكتابة دون أخطاء مع إيجاد مشكل في الفهم النّصوص النّثريّة والمصطلحات خاصّة الأدبيّة منها.

أمّا السؤال الثّامن عشر والأخير في هذا المحور فتمحور حول الحلول التي يراها التلميذ ناجعة لتجنّب الأخطاء، إذ ترى نسبة(77.5 %) منهم أن الحثّ على المطالعة وقراءة القرآن الكريم والشّعر من أهمّ الشروط الواجب إتباعها لتفادي وتجنّب الأخطاء التي أصبحت أكبر مشكل في عصرنا الحالي تواجه التلميذ والمتعلّم الجزائري مع التّعامل باللغة العربيّة الفصحى داخل غرفة الصّف وهذا ما أكّدته نسبة (18 %) من التّلاميذ مع بعض الطّرق والتي أهمّها في نظرهم أخذ مصطلحات من المعجم اللّغوي العربي ومحاولة استخدامها وتجسيدها بالممارسة مع تشجيع القراءة والكتابة الشّعر والخواطر والاهتمام بالقاعدة اللّغويّة للتلميذ منذ المراحل الأولى وتكوين الأستاذ بشكل جيّد.

عموما ،ومن خلال استجابات معظم التّلاميذ على كلّ أسئلة الاستمارة التي تقيس الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية للدّراسة التطبيقيّة الأولى ،والتي تترجمها النّسب المئويّة نستطيع القول بأنّ الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية الخاصّة بالتلاميذ قد تحقّقت.

المطلب الثّالث: الدّراسة التطبيقيّة الثّالثة :"تحليل الأخطاء اللّغويّة وإحصائها من خلال نماذج إجابات التّلاميذ في الامتحانات والواجبات "

تمّ أخذ ورصد أخطاء التّلاميذ الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والتعبيريّة والإملائيّة من أوراق الامتحان مع طريقة الحضور بالمشاركة من خلال الإطلاع على إجاباتهم في الثّلاثي الأوّل والثّاني في المواد الآتية:(أدب عربي،فلسفة،اجتماعيات،علوم الطبيعة والحياة)

-جدول رقم 25 يوضّح المنهجيّة والخطّة التي تمّ تصنيف الأخطاء على أساسها:

نوع الخطأ	فروعه	نوع الخطأ	فروعه
أخطاء صوتيّة(في النّطق)	1-الخطأ في الصّوائت *إطالة الصوت. *قِصر الصّوت. 2-عدم التّمييز بين الصّوائت.	أخطاء إملائيّة	1-التّاء المربوطة والمبسوطة. 2-مشاكل الهمزة: *الهمزة على الألف *الهمزة على الياء *الهمزة على الواو *الهمزة على السّطر *الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع. 3-قلب بنية الكلمة: *حذف حرف *إضافة حرف *قلب ترتيب الحروف 4-أخطاء وضع النّقط: *حذف النّقط
أخطاء نحويّة	1-حروف الجر(وضع حرف بدل آخر) 2-إضافة ضمائر 3-التّنوين 4-حروف العطف(إضافة أو حذف) 5-التّقديم والتّأخير 6-التّحقيق الإعرابي		

	7-إعمال النّواسخ 8-حروف النّفي والجزم 9-الخلط في توظيف الاسم المصدر 10-أسماء الإشارة.		*إضافة النّقط 5-الإشالة 6-الخلط بين الدّال والذّال.
أخطاء صرفيّة	1-خطا في التّذكير والتّأنيث 2-الخطأ في الجمع والتّثنية 3- الخطأ في الإفراد	**أخطاء تعبيريّة**	1-غياب الرّوابط(حرف ،كلمة) 2-الصّياغة الحرفيّة 3-وضع حرف بدل آخر في الكلمة 4-تشويه كلمة 5-العاميّة 6-التّكرار 7-غموض المعنى 8-أخطاء في العدد

02-بعض النّماذج للأخطاء اللّغويّة التي وقع فيها التّلاميذ:

أ/أخطاء صوتيّة(في النّطق):تعدّ سلامة المخارج الصّوتيّة للإنسان أهم عنصر في عمليّة الكلام الذي يتعلّمه الإنسان منذ الصّغر إذ أوّل ما يبدأ بالنطق للحروف والكلمات ولا تكون هذه الكلمات سليمة وصحيحة إلّا بسلامة المخارج الصّوتيّة لهذا في السّبب الرّئيس في الأخطاء التي قد يرتكبها أثناء كلامه والنماذج المقدّمة خير دليل على مثل هذه الأخطاء:

بدأى الشّاعر قصيدته ← الصّواب:بدأ ← نوع الخطأ :مد الصوت

لنعالج هَتِهِ القضيّة ← الصّواب:هاتِهِ ← نوع الخطأ: قِصَرُ الصوت.

البعثات الطُّلَّبيّة ← الصّواب:الطّلّابيّة ← نوع الخطأ:قِصَرُ الصوت

يعرّفها الجورجاني ← الصّواب:الجرجاني ← نوع الخطأ :مد الصّوت.

يتمثّل النّموذج الميثالي ← الصّواب:المِثالي ← نوع الخطأ:مد الصّوت

بصيفتهم أفراد المجتمع ← الصّواب بِصِفتِهِم ← نوع الخطأ:مد الصّوت

ويبق الأمل ← الصّواب:ويبقى ← نوع الخطأ :مد الصّوت

الخرفات والقصص ← الصّواب الخرافات ← نوع الخطأ:مد الصّوت

خواص القمر وتأثيرته ← الصّواب :تأثيراته ← نوع الخطأ:مد الصوت

ردود أفعل قويّة ← الصّواب:أفعال ← نوع الخطأ:مد الصّوت

ميثال على ذلك ← الصّواب:مثال ← نوع الخطأ:مد الصّوت

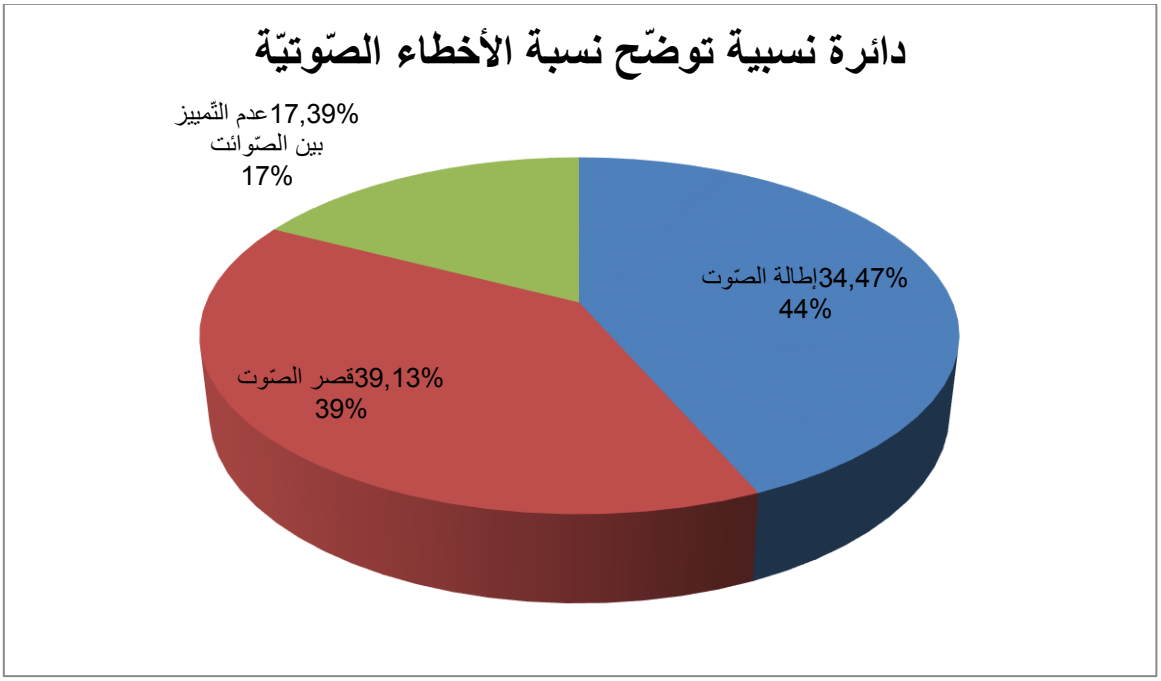
إضاح الصورة للمتلقّي ← الصّواب :إيضاح ← نوع الخطأ:قصر الصّوت

جدول رقم 26 يوضّح رصد الأخطاء النّطقيّة كملخّص للنتائج المتحصّل عليها :

نوع الخطأ	فروعه	التّكرار	النّسبة المئويّة
الخطأ الصّوتي	*خطأ في مد الصّوت	20	43.47%
	*خطأ في قِصر الصّوت	18	39.13%
	*عدم التّمييز بين الصّوائت	08	17.39%

قراءة وتعليق:

توضّح نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة الخطأ في إطالة الصّوت من قبل التلاميذ مرتفعة إذ وصلت إلى (43.47%) وهذا دليل على أنّ التلاميذ لا يدركون مدى خطئهم،أو راجع إلى تعوّد النّطق بهذه الطريقة،في حين نجد نسبة (39.13%)منهم يخطئون في تقصير الصّوت حذف صوائت ،أمّا النسبة المتبقية من التلاميذ والمقدّرة بـ (17.39%)فإنّها لا تميّز بين الصّوائت من ومخارجها ؛وهذا قد يرجع إلى إصابة التلميذ بإحدى أمراض الكلام أو يعاني من مرض في مخارجه الصّوتيّة كالحنجرة أو اللّوزتين أو في قصبته الهوائيّة ممّا يعيقه من النطق بالحرف بشكل سليم.



ب/ أخطاء صرفيّة: تعدّ الأخطاء الصّرفيّة من بين الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في عمليّته التّعليميّة على الرّغم من أنّ القاعدة الصّرفيه تمّ تلقينه إياها منذ المراحل التّعليميّة الأولى إذ يخطئ في التّفريق بين المؤنّث والمذكّر والضّمائر وتصريفاتها ولعلّ النماذج التالية توضّح بعض هذه الأخطاء:

ثلاث أوجه ←——— الصّواب:ثلاثة أوجه ←——— :في التّذكير والتّأنيث

عشر دنانير ←——— الصّواب:عشرة دنانير ←——— في التّذكير والتّأنيث

المعنى الاصطلاحي التي رادف الشّعر التّعليمي ←الصّواب:الذي رادف← في التذكير والتّأنيث

واستلموا أزمام الأمور← الصّواب:زملم← خطأ في الجمع

يتحمّل الأديب مسؤوليّة الوضع التي تعيشه بلاده← الصّواب:الذي← خطأ في التذكير والتّأنيث

ولم يتم تحطّم هذا الجدار إلّا بعد تصدّع المعسكر الشّرقيين
الصّواب:المعسكرين ← خطأ في الجمع والإفراد والتّثنية

عشرة حسنات ← الصّواب:عشر ← خطأ في التّذكير والتّأنيث

ثلاثة آيات← الصّواب :ثلاث آيات ← خطأ في التّذكير والتّأنيث

قلوبهم وأسماعهم ← الصّواب: سمعهم ← تأتي مفردة

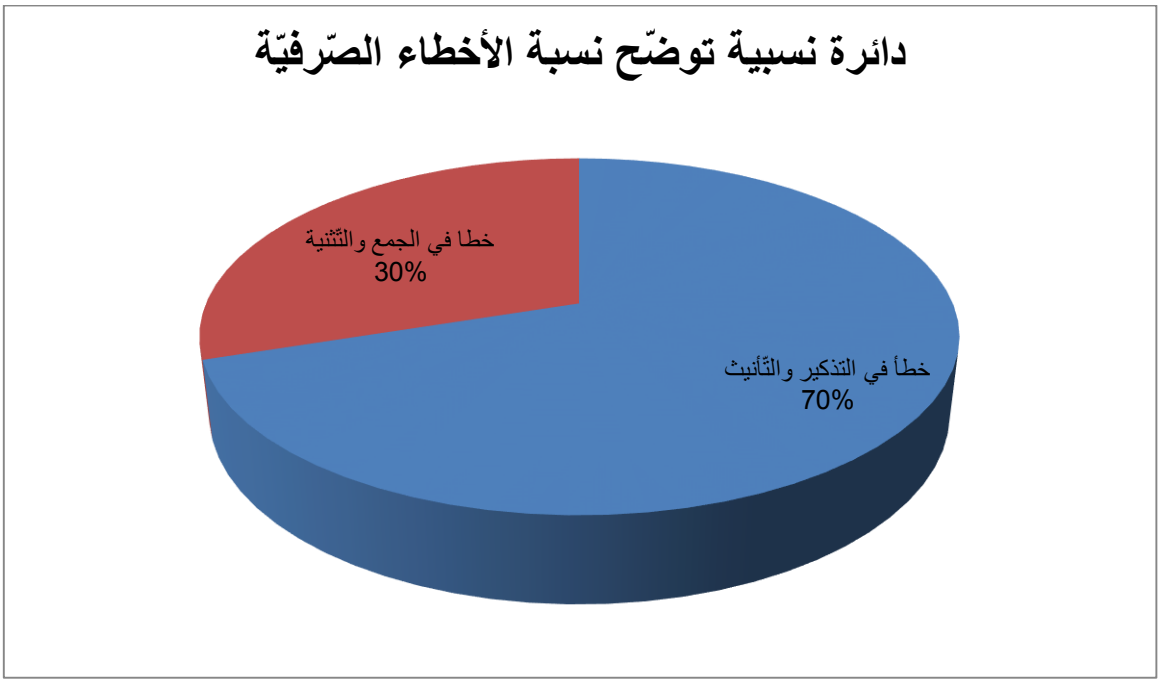
جدول رقم 27 يوضّح رصد الأخطاء الصّرفيّة كملخّص للنّتائج المتحصّل عليها:

نوع الخطأ	فروعه	التّكرار	النّسبة المئويّة
الخطأ الصّرفي	*خطأ في التّذكير والتّأنيث	07	%70
	*خطأ في الجمع والتّثنية	03	%30
	*خطأ في الإفراد	00	%00

قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يخطئون في التلاميذ تذكير الكلمات المؤنّثة أو تأنيث الكلمات المذكّرة وصلت نسبتهم إلى (70%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بخطئهم في الجمع والتّثنية والتي قدّرت بـ(30%)أي أنّ التلاميذ لا يميّزون في كثير من الأحيان بين الضّمائر التي تلحق بالمذكر والمؤنّث والحروف كتاء التّأنيث وجمع المذكّر والمؤنّث

السّالم ،وهذا أمر لا يستهان به خاصّة عند تلاميذ مقبلين على تجاوز شهادة البكالوريا إذ ينعكس سلبا على تحصيلهم العلمي وأسلوبهم الكتابي وصياغتهم للجمل.



ج/أخطاء نحويّة:يعدّ علم النّحو من بين العلوم التي لا تقوم اللّغة العربية لكن على الرّغم من هذا إلّا أن التلاميذ خاصّة في المراحل النّهائيّة يقعون في مثل هذه الأخطاء لأسباب من بينها عدم مراعاة القاعدة النّحويّة أو عدم درايتهم بها ،لهذا أدرجت بعض الأخطاء النّحويّة كنماذج حتى يتّضح المقال بالمثال أكثر:

تتحدّث نازك الملائكة بالّضميرُ الجمعي ⟵ الصّواب الضّميرِ ⟵ خطا في المجرورات

عيناي بحرٌ ⟵ الصّواب بحراً ⟵ خطأ في المنصوبات

تلبس زينب خمارا أسودٌ⟵ الصّواب أسودلً⟵ خطأ في المنصوبات

ومن ثمّة فهما مختلفين ⟵ الصّواب مختلفان ⟵ خطأ في المرفوعات

بما أنّ عمليّة الإدراك معقّدة،فيمكن ربطها إلى عوامل ذاتيّة ⟵ الصّواب ربطها بعوامل ذاتيّة ⟵ خطأ في وضع حرف جر بدل آخر

جاء الولدَ ضاحكا ⟵ الصّواب:الولدُ ⟵ خطأ في المرفوعات

استمدّ من الموروث الثّقافي الأدبي مادة شعريّة حافلة للرموز ⟵ الصّواب :بالرّموز خطأ في وضع حرف جر بدل آخر

العديد من حركاتَ التّحرر⟵الصّواب:حركاتِ ⟵ خطأ في المجرورات

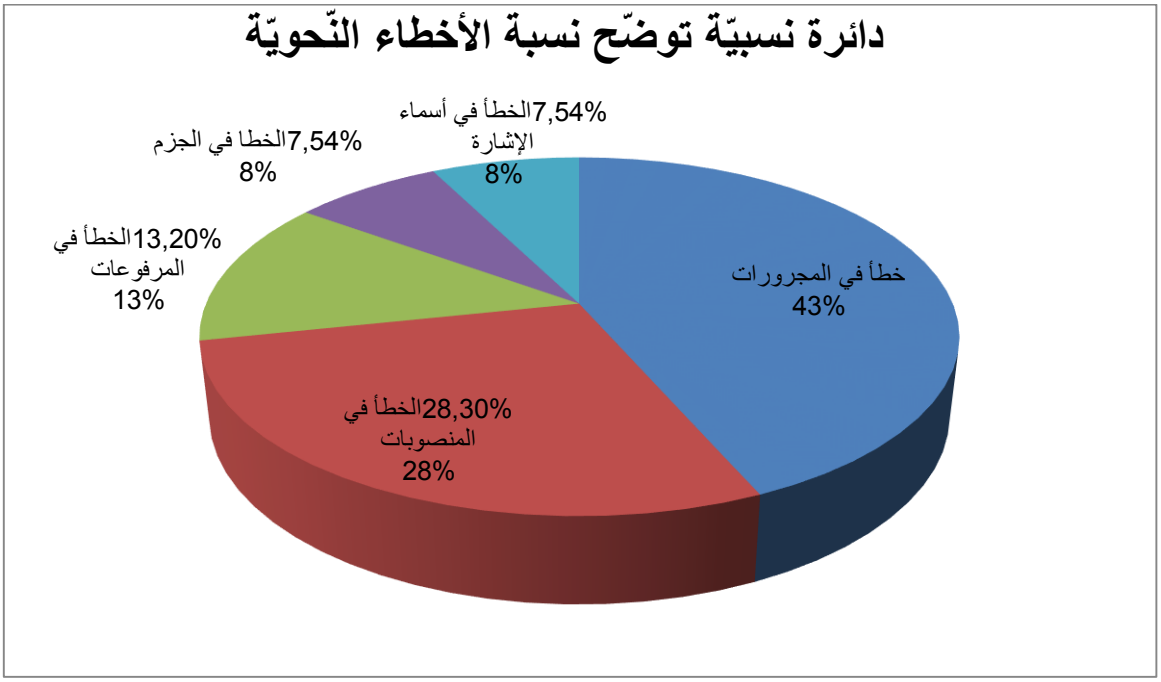
جدول رقم 28 يوضّح رصد الأخطاء النّحويّة كملخّص للنّتائج المتحصّل عليها:

نوع الخطأ	فروعه	التّكرار	النّسبة المئويّة
الخطأ النّحوي	*في المنصوبات (النّواسخ:كان وأخواتها،إنّ وأخواتها)	15 23	%28.30 %43.39
	*خطأ في المجرورات	07	13.20%
	*في المرفوعات (الفاعل،المبتدأ)	04	7.54%
	*الخطأ في الجزم	04	7.54%
	*أسماء الإشارة		

قراءة وتعليق:

تُظهر النّتائج في الجدول أعلاه أنّ أغلب التّلاميذ يخطئون في المجرورات بشكل أكبر إذ قدّرت نسبتهم بـ (43.29%) إذ يرتكبون أخطاء في رفع الاسم المجرور أو نصبه أو تسكينه كما يظهر في النماذج السّابقة ؛وسبب هذا عدم تشكيله للحروف ووضع علامات الإعراب من ضمّة أو فتحة أو كسرة في نهاية الكلمة حسب ما تقتضيه القاعدة النّحويّة لكلّ منها ،كما يعقب هذه النّسبة خطئهم في المنصوبات خاصّة في النّواسخ إذ قدّرت نسبة ذلك بـ (28.30%) فالتلميذ في هذه الحالة قد يرفع إنّ أو ينصب اسم كان فهو لا

يميّز بين عمل كلّ ناسخ من النّواسخ أو عدم إطلاعه وتطبيقه للقاعدة النّحويّة التي تقتضي رفع اسم كان وأخواتها ونصب اسم إنّ وأخواتها ،تليها نسبة خطئهم في المرفوعات حيث قدّرت بـ (13.20%) إذ لاحظنا إنّ التلميذ ينصب المبتدأ أو الخبر أو الفاعل ،وهذا ما يعكس عدم تقيّده بالقاعدة النّحوي وتطبيقها وبهذا فهو يخطئ في إعراب الكلمات والجمل ما ينعكس على مستواه الدّراسي وتحصيله العلمي ،في حين نجد أنّ نسبة خطأ التّلميذ في الجزم و في وضع أسماء الإشارة قليلة مقارنة بالأخطاء السّابقة ؛وهذا قد يرجع إلى كون التّلميذ أنّ التلميذ على دراية بها ويميّز بينها إذ نجد في القليل النّادر يستعمل اسم الإشارة للمذكر في إشارته للمؤنّث أو أن ينصب الإسم المجزوم فقد يكون سهوا أو نظرا لعدم التّركيز خاصّة أثناء السّرعة في الكتابة.



د/أخطاء تعبيريّة(ضمن الخطأ الدّلالي):

تعدّ الأخطاء التّعبيريّة من بين الأخطاء الدّلاليّة التي قد يقع فيها التّلميذ باعتباره تتضمّن المعن الدّلالي للكلمة أو الجملة التي يصيغها التلميذ أثناء التّعبير عن أفكاره وأثناء تحرير إجابته في الامتحان ليعكس فكرة أو يعطي رأيا فقد تخونه الألفاظ لتوصيل فكرته فيخطئ في التّعبيرية من بين النّماذج التي لاحظناها وسجّلناها نجد منها:

وقد سال خلال فترة الحروب ← الصّواب سادـــ ← خطأ في وضع حرف بدل آخر في الكلمة

الموضوع الذي طرقه الكاتب ← الصّواب طرحه ← خطأ في وضع حرف بدل آخر

نبرة التّحدّي نابرة من إحساس الكاتب ← الصّواب:نابعة ← خطأ في وضع حرف بدل آخر في الكلمة

الصّيغة اللّفظيّة ← الصّواب: التّنميق اللّفظي ← خطأ من حيث غموض المعنى

أطلت وجل بالخيبة وسكتّ ألفا ونطقت خلفا ← الصّواب أطلت الغيبة وجلت بالخيبة ... ← خطأ في غياب الرّوابط بحذف كلمة

نقيس المسافة بيننا والقذائف بالحاسّة السّادسة ← الصّواب:بيننا وبين القذائف بالحاسّة السّادسة ← خطأ في غياب الرّوابط بين الكلمات.

نال الشّعب الجزائري الاستقلال بعد تضحية والصّبر بالله ← الصّواب بالصّبر والإيمان بالله ← خطأ في غياب الرّوابط في الجملة

الكلمة الاسطلاحيّة ← الصّواب:الاصطلاحيّة ← خطأ في وضع حرف بدل حرف آخر

بإصدار قرار أموي ← الصّواب:أممي ← خطأ في وضع حرف بدل آخر

الدّافع الذي جعل الكاتب لكتابة النّص ← الصّواب :الذي دفع بالكاتب لكتابة نصّه ← خطا في الصّياغة

سلّط الكاتب النّصّ الضّوء على معروف الرّصافي ← الصّواب:سلّط الكاتب في نصّه الضّوء على معروف الرّصافي ← خطأ في غياب الرّوابط(بحذف حرف جر)

سياسة الأحداث ← الصّواب:الأحلاف ← خطا في وضع حرف بدل آخر في الكلمة

يمكن القول أن نقول أنّ القزويني..←— الصّواب:يمكن القول أن القزويني ←— خطأ في الصّياغة الحرفيّة

غرايِزُ الانسان←— الصّواب :غرائز ←— خطأ في استعمال العاميّة في التّعبير

بحاجة ماصّة له←—الصّواب:ماسّة ←—خطأ في وضع حرف بدل آخر

وأمام خطر تدوين الحرب ←— الصّواب :تدويل(تصبح دوليّة) ←—خطأ في وضع حرف بدل آخر أدّى إلى تشويه المعنى

إنّه كالقطن ثوق الثّلج هذا يخدع البصر ←— الصواب:فوق←— خطأ في وضع حرف بدل آخر في الكلمة

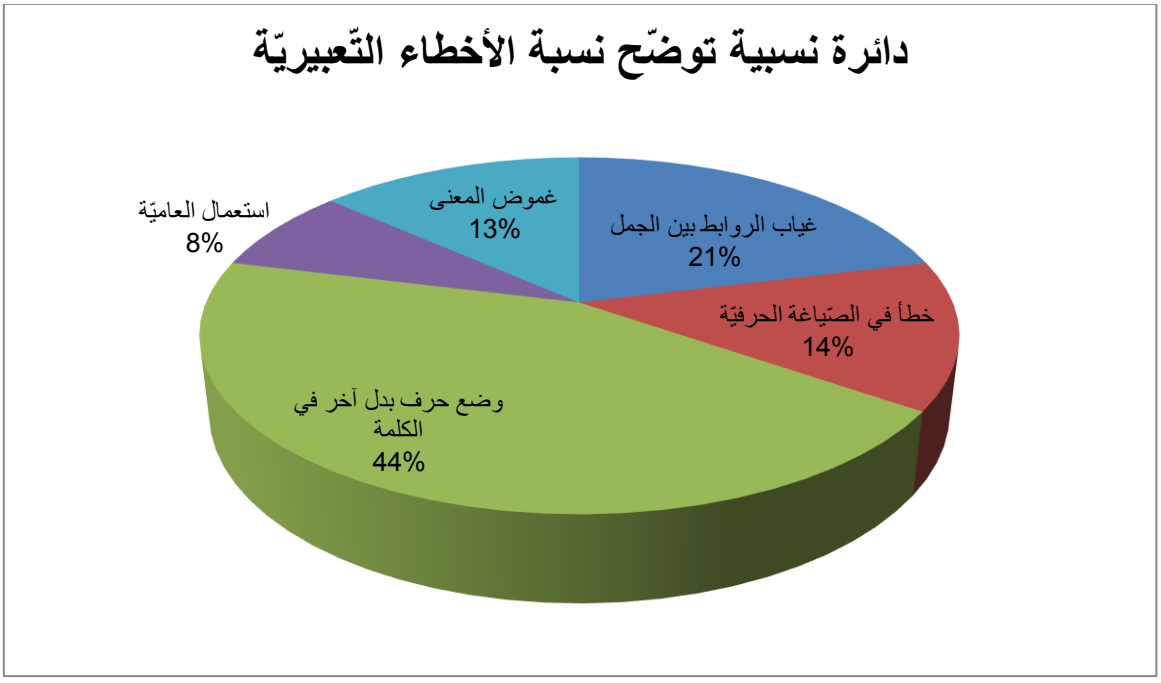
جدول رقم 29 يوضّح رصد الأخطاء التّعبيريّة كملخّص للنّتائج المتحصّل عليها:

نوع الخطأ	فروعه	التّكرار	النّسبة المئويّة
الخطأ التّعبيري	*خطأ في غياب الرّوابط(حرف،كلمة)	11	%20.75
	*الصّياغة الحرفيّة	07	%13.20
	*وضع حرف بدل آخر في الكلمة	24	%43.39
	*العاميّة	04	%7.54
	*غموض المعنى	07	%13.20

قراءة وتعليق:

توضّح النتائج في الأعلى أنّ التلميذ أثناء وضع حرف أو كلمة في مكانها المناسب ليتمّ معناها بنسبة أكبر إذ قدّر خطئه في هذا بـ (43.39%) وهذا قد يعود لعدم تركيزه في ذلك أو خيانة الألفاظ له أثناء التّعبير عن فكرة ما تعتمل داخل ذهنه فيكتب عكس ما يفكر،تلي هذه النّسبة خطئه في الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح وذلك بنسبة

(20.75%) ؛أي أنّه ق يخطئ في حذف أداة من أدواة الرّبط أوعدم ترتيب الكلمات بشكل صحيح يعطي للجملة معنى واضح مفهوم ،في حين نجد أن نسبة خطئه في صياغة الجملة أو استعمال جمل ذات معنى غامض قدّرت بـ (13.20%) فقد لاحظنا من خلال الحضور بالمشاركة أن التلميذ يستخدم جملا يصعب تحديد معناها الغامض إلى درجة أنّها غير مفهومة ولا علاقة لها بالموضوع أو عنوان الدّرس ؛فهذا يرجع إلى كون التلميذ غير مركّز مع درسه أو يجد صعوبة في تركيب الكلمات بالشّكل الصّحيح واختيار وانتقاء الكلمات المناسبة التي تخدم فكرته والمعلومة المتوفّرة إليه ،في حين نجد إنّ استخدامه للعاميّة أثناء التّعبير يقلّ بشكل كبير حيث قدّرت نسبة ذلك بـ (7.54%) وهذا دليل علة التزام التلميذ بشكل كبير باللّغة العربيّة الفصحى اثناء تحرير إجابته واهتمامه بها وسعيه لتطبيقها خاصّة داخل غرفة الصّف في تواصله مع أستاذه حتّى تتمّ العمليّة التعليم بالشّكل المرغوب.



هـ/أخطاء إملائيّة:

تعدّ الأخطاء الإملائية من بين أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلميذ خاصّة مشكل كتابة الهمزة على النبرة أو السطر أو عدم التفريق بين همزة الوصل والقطع على الرّغم من تلقّيه للقاعدة اللغوية منذ المرحلة الأولى الابتدائيّة ،متى تكتب التاء مربوطة ومبسوطة أو حتى

تكتب الهمزة على النبرة أو على السطر وهكذا،وعلى الرّغم من تعلّمها منذ المرحلة الابتدائية إلّا أن التلميذ يقع في مثل هذا النوع من الأخطاء في المراحل النّهائيّة والدليل مجموع الأخطاء التي تمّ رصدها وهذه بعض النّماذج منها:

وظعيّة الدّولة ← الصّواب:وضعيّة ← خطأ في الإشالة

المناهظة ← الصّواب:المناهضة ← خطأ في الإشالة

أيّها النّمل أدخلوا مساكنكم ← الصّواب:ادخلوا ← خطأ في همزة الوصل والقطع

كثرة الطاعلة ← الصّواب:الطاعات ← خطأ في رسم التّاء المبسوطة

السّنواة السّابقة ← الصّواب :السّنوات ← خطأ في رسم التّاء المبسوطة

توضيف ← الصّواب:توظيف ← خطا في الإشالة

انسان ← الصّواب:إنسان ← خطأ في همزة الوصل والقطع

كبار النّفوس هم انبل الخلق ← الصّواب :أنبل ← خطأ في همزة الوصل والقطع

أنا إن نضرت إلى الجزيرة ← الصّواب نظرت ← خطا في الإشالة

ويجب مراعات التلخيص ← الصّواب:مراعاة ← خطأ في رسم التّاء المربوطة

كما أنّ العدل يأدّي ← الصّواب:يؤدّي ← خطأ في رسم الهمزة على الألف بدل الواو

كما يأكّد ديكارت ← الصّواب:يؤكّد ← خطأ في رسم الهمزة على الألف بدل الواو

الخبراة ← الصّواب:الخبرات ← خطأ في رسم التّاء المبسوطة

السيطرة على المأسّسات ← الصّواب:المؤسّسات ← خطأ في رسم الهمزة

الحظارات الأوروبيّة ← الصّواب:الحضارات ← خطأ في الإشالة

الإيمان بمبدىء تقرير المصير ← الصّواب:بمبدأ ← خطأ في رسم الهمزة

ظمّ كلّ من روسيا والوم أ ⟵ الصّواب:ضمّ⟵ خطأ في الإشالة

فشل سياسة التّطويق من قِيل الولّات ⟵الصّواب:الولّاة ⟵ خطأ في رسم التاء المربوطة

الجراثيم منشئها الهواء⟵ الصّواب:منشأها ⟵خطأ في رسم الهمزة

اختلاف مستويات النّثر بختلاف مستوى المؤلف⟵ الصواب باختلاف ⟵ خطأ في حذف حرف الألف

إنّ النّصّ أدات للتّبليغ ⟵ الصّواب:أداة ⟵ خطأ في رسم التّاء المربوطة

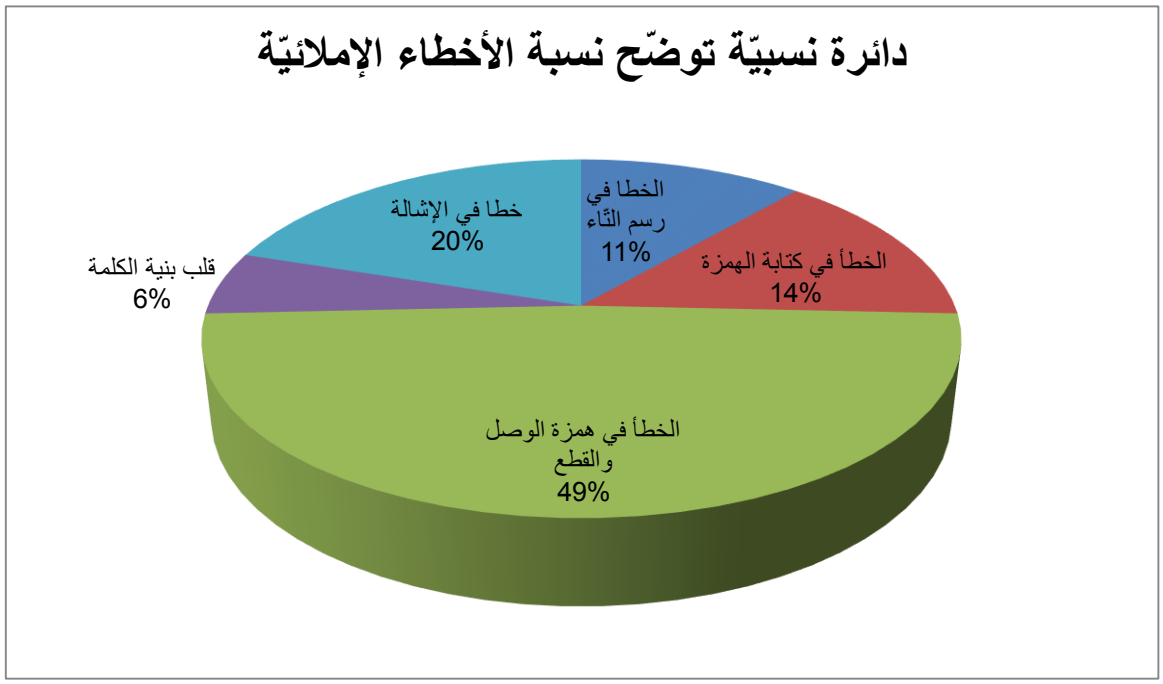
جدول رقم 30 يوضّح رصد الأخطاء الإملائيّة كملخّص للنّتائج المتحصّل عليها:

نوع الخطأ	فروعه	التّكرار	النّسبة المئويّة
الخطأ الإملائي	*التّاء المربوطة والمبسوطة	20	%10.52
	*مشاكل الهمزة وكتابتها على الألف،الهمزة،الواو ،السّطر	25	%13.15
	*الخلط بين همزة الوصل والقطع	85	%44.73
	*قلب بنية الكلمة(حذف حرف،إضافة،قلب الترتيب)	10	%5.26
	*أخطاء في وضع النّقط(حذف،إضافة)	15	%7.89
	*الإشالة	35	%18.42

قراءة وتعليق:

توضّح نتائج الجدول أعلاه أن نسبة خطا التّلاميذ في همزة الوصل والقطع مرتفعة بشكل كبير إذ وصلت إلى (44.73%) ،وهذا راجع إلى كون التلميذ لا يفرّق بينهما أو عدم درايته بالقاعدة اللّغويّة لكل من همزة الوصل والقطع أو قلّة اهتمامه بها نظرا للسرعة أثناء الكتابة وعدم التّركيز ،ممّا ينعكس سلبا على تحريره لإجابته في الامتحان وهذا أكبر خطأ لوحظ عند التّلاميذ أثناء رصد أخطائهم الإملائيّة خاصّة،يليها في التّرتيب خطئهم في الإشالة بوضعها في غير حلّها حيث قدّرت نبة خطئهم في ذلك بـ (18.42%)؛ والسّبب في ذلك حسب بعض التّلاميذ أنهم ليسو على دراية بالقاعدة اللّغويّة متى تكتب الضّاد بالإشالة ومتى يتمّ حذفها أو عدم انتباههم أثناء الكتابة مما يوقعهم في هذا الخطأ،ثمّ نجد خطئهم في الهمزة وكتابتها على السّطر والألف والنبرة بنسبة (13.15%)،إذ يكتبون الهمزة في كلمة: فأس مثلا على النّبرة، وفي كلمة :المسؤوليّة على الألف وهكذا وهذا عائد إلى كون التلميذ لم يطبّق القاعدة التي تخص كتابة الهمزة منذ المرحلة الأولى في تعليمه،ثمّ نجد خطئهم في رسم التّاء (10.52%)وهذا مردّه إلى عدم تفريق التّلاميذ بين الجمع تاء التّأنيث وتاء الجمع وغيرها ،وعدم تطبيقهم للقاعدة التي تعلّموها منذ مرحلة الابتدائي والتزامهم بها ،ثمّ يعقبه خطئهم في وضع النقط في الأماكن الصحيحة لها كأن يضع النقطة على حرف الصّاد أو حذفها في حرف الضّاد ،وقدّرت نسبة ذلك بـ (7.89%) كما يخطئ التّلاميذ في كتابة الكلمة بوضع حذف حرف او إضافة آخر أو قلب بنية الكلمة إذ قدّرت نسبة خطئهم في ذلك بـ (5.26%) وهذا مردّه إلى نقص تركيز التّلاميذ أو سهوا خاصّة مع السّرعة المطلوبة منهم أثناء الكتابة لإقبالهم على تجاوز شهادة البكالوريا

.



ونستنتج بعد هذا الإحصاء أنّ نسبة وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة مقارنة بباقي الأخطاء اللّغويّة الأخرى مرتفع خاصّة في همزة الوصل والقطع،وهذا مردّه إلى السّرعة وعدم الانتباه والتّركيز أثناء الكتابة أو سهوا،ممّا يجعلهم يحذفون همزة القطع في غالب الأحيان وإسقاطها من الكلمة .

جول رقم 31 يوضّح علامات التّرقيم:

العلامة	رمزها	موقعها في الجملة
النّقطة	(.)	–في نهاية كل جملة مستقلّة عمّا بعدها ،مستوفية لمكمّلاتها اللّفظيّة،وعند انتهاء الكلام وانقضائه.
الفاصلة	(،)	–توضع بعد : لفظ المنادى. بين الجملتين المتعاطفتين. بين الشرط والجزاء. بين المفردات المتعاطفة. بعد نَعَم أو لا جوابا لسؤال. بعد جميع المختصرات.
الفاصلة المنقوطة	(؛)	توضع بعد جملة ما بعدها سبب فيها.
النّقطتان المتعامدتان	(:)	بين لفظ القول وبين الكلام المقول. بين العناوين الفرعيّة التي توضع في أوّل السّطر. بين الشّيء وأقسامه وأنواعه. قبل الأمثلة . قبل النّص المقتبس.
علامة الاستفهام	(؟)	توضع:بعد جملة الاستفهام سواء أكانت أداته ظاهرة أم

علامة التّعجب الشّرطة نقاط الحذف والإضمار	(!) (-) (...)	مقدّرة. تدون بين القوسين للدّلالة على شك في رقم أو كلمة أو خبر. بعد علامة التّعجب أو قبلها. توضع:بعد جملة يعبّر بها عن تعجّب أو استغاثة أو فرح أو حزن أو استغراب أو تحذير أو إغراء. توضع: في أوّل السّطر في حال المحاورة بين اثنين إذا استغني عن تكرار اسميهما. بين العدد والمعدود إذا وقعا عنوانا في أوّل السطر. توضع في أوّل العبارة المعترضة،وفي آخرها. توضع مكان المحذوف من الكلام أو مكان كلام مضمر لا يراد التّصريح به لسبب ما.

نماذج لبعض أخطاء التّلاميذ في وضع علامات الوقف:

01-تعريف سلم الشّجعان هو.....(المبادرة بالتّعرف مباشرة دون وضع نقطتان المتعامدتان بين لفظ القول وجملة المقول).

02-إلى إيّ فنّ أدبي ينتمي النّص (دون وضع علامة الاستفهام{ؤ؟} نهاية السؤال).

03-اهتمّ قادة الثّورة منذ انطلاقها بإرسال البعثات الدبلوماسيّة إلى كافّة دول العالم وذلك للتّعريف بالقضيّة الجزائريّة (عدم وضع فاصلة أو نقطة نهاية من بداية الفكرة إلى نهايتها).

04-قال الكاتب أنّ الأديب والمتعلّم المتميّز .....(دون وضع نقطتان متعامدتان بعد جملة مقول القول).

05-إلى متى أنت بالذّات مشغول وأنت عن كلّ ما قدّمت مسئول (عدم وضع علامة الاستفهام نهاية السّؤال).

06 -نوع الأسلوب في البيت أسلوب إنشائي (عدم وضع النقطتان المتعامدتان).

07-من أهمّ خصائص الموضوع نجد ما يلي

تديم صورة عن الموضوع و.....(عدم وضع النقطتان المتعامدتان بعد لفظة ما يلي).

08-قال الشّاعر

هشّت لك الدنيا فمالك واجما وتبسّمت فعلام لا تتبسّم(عدم وضع النقطتان المتراكبتان بعد مقول القول).

09-خير ما تمدح به إنسان قولك فيه إنّه ذو نفس كبيرة(عدم وضع النقطتان المتعامدتان).

10-ما هي خصائص المدرسة التي ينتمي إليها الشّيخ البشير الإبراهيمي (عدم وضع علامة الاستفهام نهاية السؤال).

11-لغة النّص بسيطة مألوفة إلام توعز ذلك؟(عدم وضع فاصلة بعد انتهاء الفكرة :...مألوفة).

12-هات قيمتين مختلفتين من النّص؟(وضع علامة الاستفهام في غير موضعها).

13-ما القضيّة التي يعرضها الكاتب (عدم وضع علامة الاستفهام).

14-هل الحضارة الحديثة خير كلّها أم شر (عدم وضع علامة الاستفهام).

15-علّل من خلال النّص ؟(زيادة ووضع علامة الاستفهام في غير موضعها).

16-حدّد دلالة الألفاظ الآتية لهفي أسرف،البخلاء (عدم وضع النقطتان المتعامدتان بعد انتهاء الفكرة).

17-هل تجد الشّاعر صادق في تجربته الشّعريّة (عدم وضع علامة الاستفهام نهابة السؤال).

18-اشرح باختصار كيف يمكننا الوصول إلى هذا التّمثيل البياني ؟(وضع علامة الاستفهام في غير محلّها).

19-احسب عدد كلّ القواعد الأزوتيّة في هذه القطعة؟(وضع علامة الاستفهام في غير محلّها).

20-ما هي خاصيّة المحلول وما تصنيفه (عدم وضع علامة الاستفهام في الأول ولا في الأخير.

وبعد هذا فإن النّماذج والأخطاء التي تمّ رصدها من خلال إجابات التّلاميذ في الامتحانات والواجبات المنزليّة مع الحضور بالمشاركة في بعض الحصص تعد ثمرة الدّراسة التّطبيقيّة وخلاصة العمل الميداني.

المبحث الثاني: مهارات وتوصيات لتجنّب الأخطاء .

المطلب الأول :أثر ودور المهارات اللّغويّة في تجنّب الأخطاء

-المهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ:

مفهوم المهارة اللغوية :

عند اللغويين :تعنى الحذق والإتقان في الشيء والحاذق الماهر ،أما علماء التربية : فلها تعريفات كثيرة منها :

- السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال .
- السلوك المتعلم ، أو المكتسب بطريقة منظمة والذي يكون موجها نحو إحراز هدف معين بحيث يؤدي في أقصر وقت وأقل جهد ممكن .

وخلاصة التعريفات السابقة أن المهارة هي الأداء الذي يتم بفهم في أقصر وقت و أقل جهد نتيجة الممارسة والتدريب بطريقة منظمة [1]

ويدخل التعليم اللغوي ضمن الإستراتيجية الخاصة بتعليم المهارات باعتبار اللغة نفسها مهارة ،تضم مجموعة من المهارات الجزئية و إتقانها لا يتوقف على حفظ القواعد اللغوية ، ولكن المتعلم يتقنها بمحاكاة النماذج اللغوية السليمة التي يتعرض لها وبالتدريب والمران الموجه على أسس التعبير المختلفة على الممارسة المثمرة لما تدرب عليه من نماذج لغوية .[2]

وإن منهج تعليم اللغة يجب أن يتضمن كل الأنشطة الكتابية العامة في وحدة تعليمية متكاملة ، وسبب هذا أنه ليس هنالك مهارات لغوية يمكن أن تعلم بدقة وأن تكتسب وهي في عزلة عن غيرها ، ذلك أن التحدث والاستماع و القراءة.

1- أحمد جمعة ،الضعف في اللغة (تشخيصه وعلاجه) دج، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1،الإسكندرية ، مصر ،2006، ص 75.

2- المرجع نفسه ص125.

والكتابة إنما هي مهارات مترابطة ومواد اللغة لها أهداف عامة مشتركة مثل تنمية الجملة والفقرة أو تنمية الوحدة .[1]

وإن التقدم في التعبير يرتكز فيما يرتكز عليه على دعامتين قويتين هما :

1-كثرة الكتابة من التلميذ أو تحدث الشفهي
2-تصحيح الأخطاء التي تتوصل لتعبير التلميذ فكريا ولغويا أو قاعديا

*أسس التعلم التي هي :

/الارتباط : وهو يتمثل في أهمية التعليم التنظيمي الذي يساعد في جعل التعلم الحاضر على غيرة

2/الاستعداد : ويتمثل في التزام المدرس بأن يعد تلاميذه لتعلم الذي يلائمهم والذي يحتاجون إلى اكتسابه وتحصيله وتعليم اللغة مع هذا الوعي من المعلم يجعله في تقديمه للخبرات التعليمية للغة لا يركز على مادة معينة هي مجال المناقشة مثلا يركز أيضا على الوسائل المساعدة في التعليم .[2]

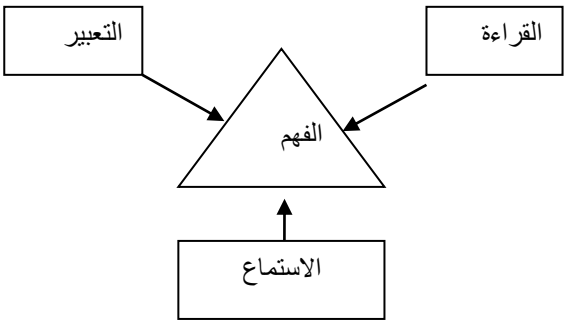
يمكن حصر المهارات اللغوية في أربع طبقات أساسية :الفهم،الاستماع،القراءة التعبير،أو إنشاء اللغة بنوعيها الكتابي والشفهي ،وهي قدرات يصعب الفصل بينها في العملية ، كما يعسر الوقوف على حدودها إلا إذا تتبعنا بداية تشكل لكل مهارة على حدة .

إنها جميعا تشكل ضربا من البناء الوظيفي المتداخل الذي يقوم فيه عنصر الفهم بدوره الرابط لبقية المكونات بحكم مشروطيته في كل واحدة من تلك المكونات كما انه البداية في أي عملية اكتساب مهما كان نوعها .

1- محمد صلاح الدين مجاور ،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،د ج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،2000م، ص237.

2- المرجع نفسه،ص277 .

[1]



مخطط يوضّح المهارات اللغوية المساعدة على تجنب الخطأ

–ويمكننا التغلب على صعوبات الخطأ النحوي والصرفي بما يلي :

*التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون التيسير إخلال بأصول الكتابة .

*الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى والاسترشاد بآراء علماء اللغة وبخصائص الكتابة العربية .

*الالتفات إلى أسس المنهج السليم وإلى طرق تعليم الهجاء في التغلب على صعوبات الكتابة.

2–المبادئ والمرتكزات الأساسيّة في تعلم الإملاء :

ثمة ما يشير إلى جملة من المبادئ الأساسيّة التي يجب مراعاتها عند تعليم الإملاء وتعلّمه منها :

أ/إن تعلم الإملاء عملية عضويّة تطويريّة فلن يقوى التلاميذ على تعلم الإملاء بالطريقة الصحيحة إلاّ بالتدريب على استخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي وتشجيعهم على تكرار النطق السليم للكلمات موضع التدريب وإعطائهم الحرية في التجريب و الاكتساب والمراجعة والتدرج معهم من رسم الكلمات السهلة إلى رسم الكلمات الصعبة حتى ينمو لديهم الاستعداد والقدرة على الكتابة الإملائية.[2]

1 نقلا عن:-نواري سعودي أبو زيد ،محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ،بيت الحكمة للنشر والتوزيع،ط1،جامعة سطيف،الجزائر ،2012، دج ص81 .

[2] –نقلا عن: فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص.92

ب/إن تعلم الإملاء عملية عقلية تتضمن التفكير وليس الحفظ فلكي يتمكن التلاميذ من رسم الحروف والأصوات بصورة صحيحة ومتقنة وأداء مناسب لابد من أي يتم تدريبهم على توظيفّ المفردات بشكل مكثف كما أن دافعيتهم لتعلم الإملاء قد تنمو من خلال السياقات الكتابية الهادفة ،وليس من خلال التدريبات لمجردة المعتمدة على قوائم الكلمات البعيدة عن معجمهم اللغوي ،وهناك ما يؤكد أن التلاميذ المتميزين في اللغة يقرؤون ويتحدثون بشكل جيد لأنهم يتخيلون صورة الكلمة ويتذكرون صوتها .

ج/ يجب أن يتم تعلم الرسم الإملائي في ضوء علاقة هذه العملية الأدائية اللغوية بعمليتي القراءة و الكتابة ويكملها مع مهارات اللغة الأخرى ، حيث أن تكامل مهارات اللغة في موقف التعليمي يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي للمتعلمين الذين يستخدمون معلوماتهم اللغوية وخبراتهم في التعلم في مواقف الكتابة ، كما يفضل اختيار موضوع الإملاء من الموضوعات التي تثير اهتمام التلاميذ[1]

مهارة الكتابة : (التعبير الكتابي):

تمثل الكتابة مرحلة متقدمة من الاكتساب اللغوي الذي ينم عن تطور في الدراسات العقلية ، ونمو في البنيات المعرفية لدى الإنسان عموما والطفل المتعلم على وجه الخصوص.

تمثل الكتابة إذ مرحلة الرشد في حياة البشرية التي تكرر فصولها مع كل متعلم عبر التاريخ ، فمن خلال اكتسابها يتحرر المتعلم الذي يمتلك الدافعية من التبعية للمعلم ، إذا باستطاعته عندئذ أن ينهل من موارد المعرفة ما يريد في أي وقت يشاء .

يمثل تعلم الكتابة هاجسا للمختصين النفسانيين والتربويين وللمعلمين و الأولياء على السواء ، غير أن أهم كل واحد من هؤلاء يختلف عما يشغل الأخر يحرص على أن يتعلم ولده الكتابة بشكل صحيح دون إدراك للخطوات والآليات.[2]

1- فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص93

2- نواري سعودي أبو زيد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص90.

ومن مهارات الكتابة :

-يكتب الحروف العربية في مواضعها المختلفة من الكلمة كتابة صحيحة

-يضع النقط على الحروف في أماكن وضعها الصحيحة

-يلتزم بالنظام في مسايرة السطر الذي يكتب عليه

-يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات

-يكتب الحروف المتشابهة في الرسم الهجائي كتابة صحيحة

-يكتب التاء المفتوحة والمربوطة كتابة صحيحة [1]

-يميز في الكتابة بين الحركات القصيرة و حروف المد

-يكتب الكلمات ذات اللام الشمسية والكلمات ذات اللام القمرية كتابة صحيحة

- يميز في الكتابة بين التنوين والنون .

وعلى من يود تجنب هذه الأخطاء فيما يكتب أن يؤمن بضرورة الدقة والسلامة اللغوية فهذا منطلق أساسي لاكتساب عادة الكتابة الصحيحة الخالية من الأغلاط ولا بد من القيام بمراجعة قواعد الإملاء و الترقيم من حين لأخر ولا سيما تلك التي تتعلق بكتابة الهمزة ،و المقصور والممدود والكلمات المعربة بالعلامات الفرعية (الحروف) ولو أن هذه المراجعة تبدو لدى بعض الناس -للأسف - مضيعة للوقت أو إلى الطابع إلى المدرس الذي سيقوم بقراءته وتصحيحه إذ كان الأمر متعلقا بامتحان أو ببحث أو بتلخيص أو أي من الواجبات والتعيينات البيتية المحملة وتتطلب عملية المراجعة هذه ما يأتي:

أولا: الوقوف بدقة عند الحروف و الأسماء و الأفعال المهموزة في أول الكلمة

ثانيا : إذا وقعت الهمزة همزة وسط.[2]

1- أحمد جمعة ، الضعف في اللغة (تشخيصه وعلاجه) ص146 .

2- إبراهيم خليل، امتنان الصمادي، الأخطاء الشائعة ص 30-31

كيف تتجنب الوقوع في الأخطاء الشائعة الأخرى ؟

-المراجعة هي إحدى الوسائل المهمة و النافعة في تحسين الأخطاء وفيما يتصل بعلاقات الإعراب الفرعية لا يتطلب الأمر من الطالب سوى النظر في الكلمات القليلة جدا من الجمع السالم مثلا ، أو من الأسماء الخمسة ،أو من الأفعال المسندة إلى ألف الاثنين ، أو واو الجماعة ، أو ياء المخاطبة ، والتوقف عنها و التساؤل عما أذا كانت كتابتها لها صحيحة أم لا

وإذا اختلط بنا الأمر ولم نستطيع التأكد من صحة الكتابة فعلينا أن نرجع إلى كتاب في النحو مثل فإن تعذر ذلك ، نضيف الوقت ، فما علينا إلا أن نسأل من هم أكثر معرفة منا بهذا الأمر وأن لا نتردد في ذلك بدواعي الحياء أو الحرج من السؤال لأن الوقوع في الخطأ أدى إلى الشعور بالحرج من السؤال ، وفي نهاية المطاف نستطيع أن نقلع عن فن الكلمة التي لا نطمئن لكتابتها باستعمال غيرها مما تتيحه لنا إمكانيات اللغة ومخزونها من الألفاظ المترادفة والمتواردة .[1]

[1]- إبراهيم الخليل، امتنان الصمادي، الأخطاء الشائعة ، ص31.

المطلب الثّاني:توصيات مقترحة لتجنّب الأخطاء

قد تستمر الصعوبات لدى بعض التلاميذ، وعلاج هذا تدريب التلاميذ تدريبا كافيا يمكن أن يتم هذا بالطريقة الآتية :

1-الاهتمام بالأستاذ والحرص على التّكوين الجيّد له وخاصّة تكوينه اللّغوي مع حسن اختيار الأستاذ المناسب للمادّة المناسبة التي تتوافق مع تخصّصه الجامعي.

2-الاهتمام بالتّكوين اللّغوي للتّلميذ في المراحل الأولى كالابتدائي والمتوسّط لبناء القاعدة اللّغويّة الصّحيحة .

3-الاهتمام بالفروق الفرديّة بين التّلاميذ ومتابعتهم لغويّا أثناء الإلقاء مع تتبّع إجاباتهم سواء كانت شفويّا أو كتابة لمراقبة ما قد يقعون فيه من أخطاء لتصويبها قبل فوات الأوان.

4-الحث على المطالعة وتشجيع المبادرات الفرديّة للتّلاميذ خاصّة كتابة الشّعر وحفظ الآيات القرآنيّة وزرع روح المنافسة الثّقافيّة فيما ،لجلب اهتمام التلميذ وتشجيعه.

5-اشتراط التّعامل باللّغة العربيّة الفصحى داخل غرفة الصّف من قبل طرفي العمليّة التعليميّة والتّشديد على ذلك والحرص عليه.

6-استعمال مصطلحات جديدة في كلّ حصّة من المعجم اللّغوي العربي حتّى يتعلّمها التّلميذ ويتكوّن لديه معجم لغوي لا بأس به في العام الدّراسي.

7- الحث على المطالعة العامّة أي الكتب الخارجيّة بمختلف أنواعها لا محدودة بتخصّصات أو شعب.

8-تنمية المهارات اللّغويّة كالقراءة والكتابة والإملاء .

9-توعية التّلميذ بخطورة مشكل الأخطاء اللّغويّة ومحاولة تجنّبها والحد من انتشارها والحرص على سلامة اللّغة والأسلوب الرّاقي للتلميذ.

10-تكليف التّلاميذ بحفظ سور وآيات قرآنيّة مع حفظ الشّعر العربي خاصّة الشّعر الجاهلي نظرا لسلامته وفصاحة لغته .

11-محاولة معالجة أمراض الكلام باعتبارها تشكّل عائقا للتلميذ من الناحية الصّوتيّة أو النّطقيّة ومراعاة ذلك .

12-الحرص على التّدرج اللّغوي للتلميذ أثناء وضع البرنامج التّربوي بما يتوافق مع مستواه الفكري وقدرته العقليّة.

13- الحث على وضع علامات الإعراب على الكلمات وتشكليها حتّى يسهل إعرابها،ورسم الحروف رسما سليما صحيحا.

14-القدرة على نقل الكلمات بصورتها الصّحيحة دون تحريف مع ربطها بالنّطق السّليم،وهو ما يطلق عليه (الإملاء المنقول)حتّى يتمكّن التلميذ بإتباع طريقة صحيحة في التعلّم منذ البداية حتى لا يواجه مشاكل لغويّة مستقبلا.

15-تعويد الطلّاب على كتابة علامات الترقيم ووعها في موضعها السّليم.

16-كتابة همزة القطع في مواطنها الصّحيحة مع مراعاة عدم ربطها بهمزة الوصل

17-تعلّم الرّسم الإملائي في ضوء علاقة هذه العمليّة الأدائيّة اللّغويّة وتكاملها مع عمليتي القراءة والكتابة ومع مهارات اللّغة الأخرى.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة العلميّة،نستطيع أن نقدّم جملة من النتائج التي اتّضحت لنا،وتمّ استخلاصها من البحث الموسوم بـ "**الأخطاء اللّغوية عند تلاميذ السنة الثّالثة ثانوي**" وهي كما يأتي:

-أنّ مفهوم الخطأ أو كما أطلق عليه القدماء اللّحن تطوّر تدريجيّا عبر الزّمن مع قدماء البلاغة والنّحويين عندما ألّفوا كتبا في معالجة هذه المشكلة اللّغويّة ومحاولة حلّها بوضع القواعد والأسس المنهجيّة التي تحفظ اللّغة من الزّوال والاندثار ككتاب ما تلحن فيه العامّة للكسائي وتقويم اللّسان لابن الجوزي .

-أنّ الخطأ اللّغوي يتنوّع ويختلف،فنجد الخطأ الصّوتي والصّرفي والنّحوي والإملائي وأكثرها شيوعا عند التّلاميذ الخطأ الإملائي خاصّة ما يتعلّق بهمزة الوصل والقطع ونرجع أهمّ سبب في ذلك إلى نقص وقلّة التّركيز من قبل التّلميذ مع عدم انتباه الأستاذ وتتبّعه للتّلميذ أثناء ارتكابه للخطأ داخل القسم مع غياب القاعدة النّحويّة لدى التّلميذ .

-ضف إلى ذلك أنّ ظاهرة الأخطاء اللّغويّة نتاج المراحل السّابقة تنمو مع التّلميذ مع لغته وأسلوبه، لهذا لا بدّ للتّلميذ باعتباره محوا رئيسا في العمليّة التّعليميّة أن يسعى جاهدا للخروج من هذه المشكلة التي تواجهه اليوم وتهدّد أجيال المستقبل وهذا لا يتأتّى إلا بالجهود المشتركة بين أطراف العمليّة التعليميّة التّربوية .

-كما يعدّ السّهر على بذل المزيد من العناية بأساتذة اللّغة العربيّة باعتبارهم المعوّل عليهم في رفع مستوى التّلاميذ ،وذلك عن طريق إعدادهم إعدادا أكاديميا جيّدا ،والإكثار من الدّورات التّكوينيّة .

-تنمية أسلوب الحوار والاهتمام به من خلال اشتراط التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى داخل غرفة الصّف .

-إلزام التّلاميذ بالتّعلم بالمدارس القرآنيّة منذ المراحل التّعليميّة الأولى لاكتساب المهارات اللّغويّة في النّطق والكتابة.

-العناية الكبيرة بالتّلميذ،باتباع طرق ووسائل تدفعه وتشجّعه لتحسين مستواه اللّغوي ،والوقوف على الأسباب،فمعرفة الفرد لأسباب وقوعه في الخطأ تساعده في التنبّه لها وتجنّبها في محاولات لاحقة لكي لا يقع فيها مرّة أخرى.

لا يسعني في نهاية هذا البحث إلاّ القول عذرا -إن كان لي عذر-أنّني لم أتردّد في المحاولة بكلّ ما أوتيت من قوّة في أن أضيف علما إلى علمي ولبنة لجدار المعرفة،ثمّ أركع حامدة لله ومن بعده أنحني ولاءً وتقديرا للأستاذة المشرفة التي رعت الموضوع منذ بدايته كفكرة إلى أن اكتمل كبحث أكاديمي.

الملاحق

ملحق رقم 01 يوضّح إذن مديريّة التربية للتّربص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم: 26 / م.ت.ت/2016

بسكرة فـــي : 2016/02/18
مديـــر التربيـــــة
إلـــــى

السيـــــد: مدير / ثانوية /متوسطة/ إبتدائية
الإخوة تناجي.....
الغيض.....

الموضوع: الموافقة على إجراء تربـــص / زيـارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- أ. منية سالم.....
- .....
- .....
- .....

من جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية:الآداب و اللغات قسم: الآداب و اللغة العربية تخصص: لسانيات تعليمية

سنـة : أولـى ماستر – ثانيـة ماستر - ثالثـة LMD – رابعـة كلاسيك - الدكتوراه
وهـــذا ابتـــداء مـــن : 2016/04/11 إلـــى غـايـــة : 2016/04/28

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـرة لديكـم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

ملحق رقم 02:نبذة عن ثانويّة "الإخوة بن ناجي –الفيض–"

بعد بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والرسل محمّد–ص–

تقع ثانوية الشهداء الإخوة بن ناجي ببلدية الفيض وهي إحدى بلديات دائرة زريبة الوادي ولاية بسكرة والتي عرف سكانها بالجود والكرم وعزّة النفس وحب الفداء حيث أنجبت العديد من الأبطال الذين ضحّوا بأرواحهم من أجل أن تعيش الجزائر في عزّة وكرامة،ومن بين هؤلاء الأبطال نجد الشهداء الإخوة بن ناجي الذين زيّنوا اسم ثانويتنا وهم:

أربعة شهداء من عائلة واحدة وهي عائلة بن ناجي بشرى لها بهذا الشرف العظيم حيث شبّ أبنائها الأربعة على حب الوطن وكره المستعمر لما لاقوه من ظلم وطغيان ولما حانت الفرصة لم يتردّدوا لحظة واحدة .حيث كانت بيوتهم ملاذا للمجاهدين والمناضلين

وسخروا كل ما يملكون من إبل وزاد لتموين الثورة .

ولما اكتشف العدو أمرهم التحقوا بالجبل وأبلوا البلاء الحسن وشهد عليهم كل من عرفهم بالتفاني والشجاعة والإقدام في مجابهة العدو دون تردّد.

إلى أن لاقوا ربهم في ساحة الوغى شهداء عند ربهم يرزقون وهم:

–بن ناجي محمد المولود سنة 1915م التحق بصفوف الثورة سنة 1957م استشهد برتبة جندي سنة 1960م

–بن ناجي العيد المولود سنة 1918م التحق بصفوف الثورة سنة 1957م استشهد برتبة جندي سنة 1960.

–بن ناجي عمار المولود سنة 1921م التحق بصفوف الثورة سنة 1956م استشهد سنة 1959م وكان ينشط كمسبل.

–بن ناجي إبراهيم المولود سنة 1927م التحق بصفوف الثورة سنة 1955م استشهد برتبة جندي سنة 1956م.

حيث فتحت الثانويّة أبوابها في الموسم الدراسي2005م/2006م.

صورة توضّح ثانوية الإخوة بن ناجي –الفيض–:

الملحق رقم 03 يوضّح الاستمارة الموجّهة للأساتذة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كليّــة: الآداب واللغات

قســـم:الآداب واللغة العربيّة

تخصّص: لسانيات تعليميّة

الأخطاء اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي- ثانوية الإخوة بن ناجي/الفيض أنموذجا-

أساتذتنا الكرام هذا الاستبيان موجه لكم لغرض علمي يتمثّل في إعداد بحث مكمّل لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي تخصص لسانيات تعليميّة ،لذا نرجو منكم قراءة هذا الاستبيان بتأنّ ثم الإجابة عن الأسئلة بكل دقة ووضوح وشكرا.

إعداد الطالبة: إشراف الدكتورة:

سالم أمينة دندوقة فوزيّة.

السّنة الجامعيّة:1436هـ/1437هـ

2015م/2016م.

ملاحظة:يجب وضع العلامة(**X**) أمام الخانة التي تجدها مناسبة .

الجنس:

1-ذكر ☐

أنثى ☐

2-العمر:*من 25 سنة-30سنة ☐ *من30 سنة -40 ☐

*من 40 سنة فما فوق ☐

3-كيف التحقت بسلك التعليم؟

*عن طريق المعهد(تكوين) ☐ *عن طريق دراسة جامعيّة ☐

إذا كان هناك طرق أخرى اذكرها:.....

.....

.....

4-سنوات الخبرة التعليميّة:

*أقل من 5 سنوات ☐ *من 5 إلى 10 سنوات ☐ *من 10سنوات فأكثر ☐

5-ما طبيعة تخصصّك قبل الجامعة؟

علمي ☐ أدبي ☐ لغات ☐

المحور الثّاني:أنواع الأخطاء والأكثر شيوعا.

1-بأيّ لغة تتعامل مع التلاميذ داخل القسم مع تعليل اختيارك؟

*العربيّة الفصحى ☐ *العاميّة ☐ *مزيج بينهما ☐

.....

.....

.....

2-أثناء الإلقاء هل تراعي القواعد اللّغويّة من رفع ونصب ..إلخ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب" لا" فما تبريرك لذلك؟

.....

.....

.....

3-مـــاهي أســـباب وقـــوع التلاميـــذ فـــي الأخطـــاء اللّغويـــة فـــي رأيك؟.....

.....

3-المحور الثّاني:خطورتها على اللّغة العربيّة والحلول المقترحة

1-كيف ترى مستقبل اللغة الفصحى في ظل مشكلة الأخطاء اللّغويّة؟

.....

.....

.....

2-أ/هل وقوع التلاميذ في الأخطاء يشكل لهم عائقا خاصة في تحرير المقالات والنصوص ؟ نعم ☐ لا ☐

ب/إذا كانت الإجابة ب- نعم- فما طرق الحد من انتشار الأخطاء اللغوية بأنواعها ؟

-الاهتمام بالتكوين اللّغوي الجيّد للأستاذ في الأطوار كلّها ☐

-الاهتمام بالتلميذ وحثّه على المطالعة وخاصّة قراءة القرآن الكريم ☐

اشتراط التواصل بين طرفي العمليّة التعليميّة باللغة الفصحى ☐

الملحق رقم 04 يوضّح الاستمارة الموجّهة للتّلاميذ:

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث اعلمي

كليّــة: الآداب واللغات

قســـم:الآداب واللغة العربيّة

تخصّص: لسانيات تعليميّة

استبيانّ تلاميذ

الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي- ثانويّة الإخوة بن ناجي/الفيض أنموذجا-

أخي التلميذ أختي التلميذ(ة)،هذا الاستبيان موجّه لكم لغرض علمي يتمثّل في إعداد بحث لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي تخصّص لسانيات تعليميّة ،لذا نرجو الإجابة عن أسئلة الاستمارة بدقّة وتركيز مع وضع علامة(**X**)في الخانة المناسبة.

إعداد الطالبة: إشراف الدكتورة:

سالم أمينة دندوقة فوزيّة

السّنة الجامعيّة: 1436هـ/1437هـ

2015م/2016م

ملاحظة:يجب وضع العلامة(**X**) أمام الخانة التي تجدها مناسبة .

المحور الاوّل:بيانات عامّة

الجنس:-1-

ذكر ☐ أنثى ☐

2-الشّعبة:

آداب وفلسفة ☐ علوم تجريبيّة

3-هل أعدت السّنة؟

نعم ☐ لا ☐

4-المستوى الدّراسي للأب:-

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5-المستوى الدراسي للأم:

-ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المحور الثاني:عوامل الخطأ اللغوي وكيفيّة تجنّبه :

1-هل تعلّمت في المدارس القرآنيّة ؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت إجابتك ب"نعم" في أي جانب كان تأثيره؟

.....

.....

.....

2-هل تقوم بمطالعة الكتب الخارجيّة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

3-ما نوع الكتب التي تطالع؟

أدبيّة ☐ علميّ ☐ عامّة ☐

4- هل استفدت لغويّا من للمطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

5-ماذا تفضّل في حصّة الأدب العربي؟

دراسة النّص ☐ الظّاهرة اللغويّة(قواعد النّحو ☐ التعبير الكتابي ☐

6- هل تجد صعوبة أثناء التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

-اذا كانت الاجابة ب "نعم" ماهي هاته الصّعوبات؟

.....

.....

....

7- ماهي أنواع الأخطاء التي ترتكبها عادة؟

صرفيّة ☐ نحويّة ☐ إملائيّة ☐

8-هل أنت على دراية بالأخطاء بها؟

نعم ☐ لا ☐

9-بأي لغة تتعامل داخل القسم؟

العربيّة الفصحى ☐ العاميّة ☐ خليط لغوي

10-هل تخجل من استعمالك للغة العربيّة الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

11-هل يستخدم الأستاذ اللغة الفصحى داخل غرفة الصّف؟

نعم ☐ لا ☐

-اذا كانت الإجابة ب "لا"هل هذا عائد إلى :

*اللامبالاة في استخدام الفصحى ☐

*عدم قدرة التلميذ على فهم الدّرس باللغة الفصحى ☐

المحور الثالث:خطورة ظاهرة الأخطاء اللغوية على اللغة العربية والوسائل اللازمة لتجنّبها

1-هل أثّر ضعفك اللغوي فى تحصيلك العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

-اذا كانت الإجابة ب"نعم" فيما يتمثّل هذا الضعف ؟

*صعوبة فهم المصطلحات

*صعوبة فهم النصوص النثريّة

*صعوبة فهم النصوص الشعريّة

*صعوبة الكتابة دون ارتكاب الأخطاء

2-ما الحلول التي تراها ناجعة لتجنّب الأخطاء ؟

*التعامل باللغة السّليمة داخل غرفة الصّف ☐

*الحثّ على المطالعة وقراءة القرآن الكريم والشّعر ☐

-طرق أخرى

اذكرها:.....

.....

.....

الملحق رقم 05 يوضّح أسئلة الامتحانات لمادة الأدب العربي.

1-أسئلة مادّة الأدب العربي لمستوى الثّالثة ثانوي:

ثانويّة الشّهداء الإخوة بن ناجي السّنة الدّراسيّة:2015م/2016م

المستوى: 3 آداب وفلسفة. المدة: ساعتان

الفرض الأخير للثلاثي الثالث في مادة اللّغة العربية وآدابها

النص:الحق والواجب **متلازمان**، فمتى كان لشخص حقّ كان هناك واجب، بل الواقع أنّ كلّ حقّ يستلزم واجبين:واجبا على النّاس أن يحترموا حقّ ذي الحقّ ولا يعترضوا له أثناء فعله، وواجبا على ذي الحقّ نفسه، وهو أن يستعمل حقّه في خيره وخير النّاس، فمثلا إذا (كان لي بيت) فهو حقّ لي، وذلك يستلزم واجبين: واجبا على النّاس ألاّ يتعدّوا على هذا **البيت** بضرر، وأن يحترموا حقّي في ملكيته، وواجبا عليّ وهو أن استعمل البيت في خيري وخير النّاس، فإذاأشعلت فيه نارا أريد إحراقه، أو آذيت النّاس بإيجاره لعمل مقلق للراحة لم أكن أدّيت ما وجب عليّ، وهكذا.ولكنّ جهة التنفيذ في الواجبين ليست واحدة؛ فالذي (ينفّذ الواجب) الأول هو القانون الوضعي – غالبا– فـــإذاتعدّى أحد على بيتي فغصبه منّي كـــان القانون الوضعي هو الذي يحميني، فأستطيع أن أرفع الأمر إلى المـــحاكم والقاضي يلزمه بمراعاة حقي وينفّذ ما يجب عليه، أمّا الواجب الثاني – وهو الواجب عليّ فـــي استعمال حقي على أحسن وجه – فليس الذي ينفّذه هو القانون الوضعي –غالبا– وإنّما يأمر به القانون الأخلاقي، ويترك تنفيذه إلى ذي الحقّ نفسه، وإلى الرأي العام، فلو أنّي هدمت بيتي و(هو عامر)، أو أتلفت هندسته، أو تركته مهجورا لا أسكُنه ولاأُسكِنه لم يتدخل القانون الوضعي في ذلك وإنّما يتدخل القانون الأخلاقي، فيأمرني أن أعمل الواجب عليّ من استعمال بيتي لخيري وخير النّاس، ويلومني إذا لم اتبع ذلك، وكذلك يلومني الرأي العام، فإذا قال القانون الوضعي: " لكلّ مالك أن يتصرّف في ملكه كيف يشاء" فإنّ الأخلاق تقول: " ليس للمالك أن يتصرّف في ملكه إلاّ بما فيه الخير له وللنّاس".

أحمد أمين

الأسئلـــــــة.

أ- **البنـــــــاء الفكـــــــري:**

1/ – ما العلاقة بين الحق والواجب كما وردت في النّص؟

2/ – ما هما واجبا الحق كما بيّنهما الكاتب؟

3/ – استخرج من النّص مثالا عزّز به الكاتب وجهة نظره.

4/ – إلى من تعود مسؤولية تنفيذ الواجب في نظر أحمد أمين؟

5/ – هل يتعارض القانون الوضعي مع القانون الأخلاقي؟ وأيّهما أجدر بحلّ مشاكل النّاس في نظرك؟

6/ – إلى أي نوع من أنواع النّثر ينتمي هذا النص؟ اذكر ميزة بارزة من ميزاته.

7/ – لخّص مضمون النّص بأسلوبك الخاص.

ب–<u>البنـــــــاء اللّغـــوي:</u>

1/ – أعرب ما تحته سطر.

2/ – بيّن المحل الإعرابي للجمل المحصورة بين قوسين.

3/ – يكاد النّص يخلو من الخيال بمَ تعلّل ذلك؟

4/ – ميّز فيما يأتي التعابير الحقيقيّة من التعابير المجازيّة مع التعليل:

- قال القانون الوضعي
- كان لي بيت
- أشعلت فيه نارا
- القانون الوضعي هو الذي يحميني

5/ – ما النّمط التعبيري الغالب على النّص؟ علّل.

ملحق رقم 06 يوضح فهرس الجداول:

الرّقـــم	عنـــــــاويـــن الجـــــــداول	الصّـــــفحة
01	جنس الأستاذ.....	48
02	سن الأستاذ.....	49
03	كيفيّة التحاق الأستاذ بسلك التّعليم.....	49
04	سنوات الخبرة التعليمية للأستاذ.....	50
05	طبيعة تخصص الأستاذ في ما قبل الجامعة.....	51
06	اللّغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الصّف.....	51
07	مدى مراعاة الأستاذ للقواعد اللّغوية داخل القسم.....	52
08	جنس التّلميذ.....	58
09	شعبة التّلميذ.....	59
10	أعاد السّنة أم لا؟.....	59
11	المستوى الدّراسي للأب.....	60
12	المستوى الدّراسي للأم.....	60
13	تعلّم في المدارس القرآنية أم لا؟.....	61
14	نسبة مطالعته للكتب الخارجيّة.....	62
15	نوع الكتب التي يطالعها.....	62
16	استفاد من المطالعة.....	63
17	النشاط الذي يميل له في حصّة الأدب العربي.....	63
18	إذا كان يجد صعوبة في التّعبير الكتابي.....	64
19	نوع الخطأ الذي يرتكبه عادة.....	65

20	إذا كان التلميذ على دراية بأخطائه.....	56
21	اللّغة التي يتعامل بها التّلميذ داخل غرفة الصّف.....	66
22	إذا كان يخجل من استعماله للفصحى.....	66
23	نسبة استعمال أستاذه للفصحى داخل القسم.....	67
24	إذا كان الضّعف اللّغوي أثّر على تحصيله العلمي.....	67
25	يوضّح المنهجيّة التي تمّ تصنيف الأخطاء على أساسها.	69-70
26	رصد الأخطاء النّطقيّة ونسبتها.....	71
27	رصد الأخطاء الصّرفية ونسبتها.....	73
28	رصد الأخطاء النّحويّة ونسبتها.....	75
29	رصد الأخطاء التّعبيريّة ونسبتها.....	78
30	رصد الأخطاء الإملائيّة ونسبتها.....	81
31	علامات التّرقيم.....	84-85

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أوّلا: المعاجم

01-إبـــــراهيم مصـــــطفى وآخـــــرون،المعجم الوســـــيط،مطبعة الشّـــــرق الدّوليّة،ط4،مصر ،1425هـ ،مادّة (ن ط ق)،دج.

02-أحمـد أوزي،المعجـم الموسـوعي لعلـوم التّربية،مطبعـة النّجـاح الجديـدة،ط1،الـدّار البيضاء ،المغرب،2006م.

03-محمّـد التّـونجي،المعجم المفصّـل فـي الأدب،دار الكتـب العلميّـة،ط2،بيـروت ،لبنان،1984م،دج.

04 -نقلا عن: محمّد سمير نجيب اللّبدي،معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة،مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع،ط1،بيروت،لبنان،1985م،دج.

05-محمّـــــد العـــــدناني،معجم الأغـــــلاط اللّغويّـــــة المعاصـــــرة،مكتبة لبنان،ط1،بيروت،لبنان،1984م،دج.

06- نقلا عن:ابن منظور(أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم الإفريقي المصري)، لسان العرب ،تحـق عبـد الله علـي كبير ،محمـد أحمـد حسـن الله ،هاشـم محمـد الشـادلي،دار المعارف ،النيل ،القاهرة 1119م، مادّة (خ ط أ) ،ج13.

ثانيا:الكتب

07-إبـراهيم الخليل،امتنـان الصّـمادي،فن الكتابـة والتّعبيـر،دار المسـيرة للنّشـر والتّوزيـع والطّباعة،ط2،عمّان،الأردن،1430هـ/ 2009م.

08-ينظر: أحمد التّنوخي ،راجي الأسمر ،معجم علوم اللّغة العربية ،دار الجيل للنّشر والطّباعة والتّوزيع ط1،،بيروت،1424هـ-2003م.

09- أحمـد جمعـة ،الضـعف فـي اللغـة (تشخيصـه وعلاجـه)،دار الوفـاء لـدنيا الطباعـة والنشر، ط 1،الإسكندرية ، مصر،2006، دج .

10- ينظر :أحمد عمايرة،المسافة بين التنظير-النّحوي والتّطبيق اللّغوي وبحوث في التّفكير النّحوي والتّحليل اللّغوي ،دار وائل للنّشر والتّوزيع ،ط1،عمّان الأردن، 2004م.

11-نقلا عن:أحمد عيّاد،مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر ،200م.

12- أحمد مختار عمر،أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّين،عالم الكتب،ط1،مصر ،1991م

13-نقلا عن:بشير إبرير وآخرون،مفاهيم التّعليميّة بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة،مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة،كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية،قسم اللّغة العربيّة وآدابها،جامعة باجي مختار،عنّابة،2009م.

14-بليغ حمدي إسماعيل،استراتيجيّات تدريس اللّغة (أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة)،دار المناهج للنّشر والتّوزيع،ط1،عمّان،الأردن،2013م.

15-نقلا عن:حسام منسي،مناهج البحث التربوي،دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،1994م.

16-حسن فالح البكور وآخرون،فن الكتابة وأشكال التعبير،دار جرير للنّشر والتّوزيع،ط1،عمّان،الأردن،1431هـ/2010م.

17-نقلا عن:خالد بن هلال بن ناصر العبري،أخطاء لغويّة شائعة،مكتبة الجيل الواعد،ط1،سلطنة عمان،الأردن،2006م.

18-نقلا عن: الرّازي (محمّد بكر بن عبد القادر) ،مختار الصّحاح،مكتبة لبنان،بيروت،لبنان،1989م،مادّة(ك ت ب)،دج.

19-نقلا عن:رشدي محمّد طعيمة،المهارات اللّغويّة(مستوياتها،تدريسها وصعوباتها)،دار الفكر العربي، ط1،القاهرة،2004م.

20-ينظر: زهدي محمّد عيد،نماذج في التّطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغويّة الشّائعة،دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع ،ط1،عمّان،الأردن،1432هـ-2211م.

21–سميح أبو مغلي،التّدريس باللّغة العربيّة الفصيحة لجميع المواد في المدارس،دار الفكر للطّباعة،ط1،عمّان،الأردن،1997م.

22–صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة،دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع،دط،2003.

23–عبد الوارث سعيد،علوم اللّغة العربيّة آداء ونطقا إملاء وكتابة،الوفاء للطباعة والنّشر ،دط،المنصورة،مصر ،1986م.

24– نقلا عن:العربي السّليماني ،ديناميكيّة الخطأ في سيرورة التّعليم والمعرفة،،مجلّة علوم التّربيّة –دورة مغربيّة نصف سنويّة –منشورات عالم التّربيّة والمعرفة ،العدد24،مارس،2003م،المجلّد الثالث.

25–فخري محمّد صالح،علوم اللّغة العربيّة،الجامعة الإسلامية الأمريكيّة،ط3،السّعوديّة،2003م.

26–نقلا عن:فهد خليل زايد،الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة،دار اليازوري للنّشر والتّوزيع،دط،الأردن،عمّان،دت.

27–فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة،دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع ،عمّان،الأردن،2006م.

28– الفيروزآبادي (مجد الدّين محمّد بن يعقوب)،القاموس المحيط،تحق محمّد نعيم العرقوسي،مؤسّسة برشالة،ط8، 1426هـ/2005م،مادّة(خ ط أ).

29–ينظر:ماجد الصّايغ،الأخطاء الشّائعة وأثرها في تطوّر اللّغة العربيّة،دار الفكر اللّبناني للطّباعة والنّشر ،ط1،بيروت،لبنان،2003م.

30–نقلا عن:محمّد أبو الرّب ،الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي،دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط1،الأردن، ،2005م.

31–محمّد الصّالح حثروبي،الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة،دار الهدى،عين مليلة،الجزائر ،2012م،ج1.

32-محمّد صلاح الدّين مجاور،تدريس اللّغة العربيّة في الرحلة الثّانويّة ،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر ،2000م،د ج.

33-محمّد محمّد داوود،العربيّة وعلم اللّغة الحديث،دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع،دط،القاهرة،مصر ،2001م،د ج.

34-نايف خرما،علي الحجاج،اللغات الأجنبية تعلّمها وتعليمها،دار المعرفة للطباعة والنشر ،الكويت،1988م

35-نقلا عن:نواري سعودي أبو زيد،محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة،بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع،ط1،جامعة سطيف،الجزائر ،2012م،د ج.

ثالثا:المجلّات والرّسائل الجامعيّة

36-أمين طه عبد الغفور،الأخطاء اللّغويّة الشّائعة،زياد ياسين المدهون،الإصدار الثّالث من إصدارات المجتمع المدرسي،مديريّة خان يونس،فلسطين،1435هـ/2014م.

37-نقلا عن:بوخدّو بشرى،السّحاب يامنة،الأخطاء الشّائعة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي (دراسة ميدانيّة)،خالد حسيني-تخصّص اللّسانيات- شهادة الإجازة،الكليّة المتعدّدة التّخصّصات،جامعة محمّد الأوّل،جدّة،2014م/2015م.

38-ساكر مسعودة،الأخطاء اللّغويّة لدى طلبة السّنة الثّانية ثانوي،دراسة وصفيّة تحليليّة،ثانويّة الحاج ابن عدي أم الطيور-أنموذجا-صحراوي عز الدين-ماجستير-قسم الأدب العربي،جامعة محمّد خيضر ،بسكرة،الجزائر ،2007م/2008م،(مخطوط).

39-نقلا عن:صليحة خلّوفي،الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في وسائل الإعلام الجزائريّة نماذج من (الإذاعة،التّلفزة،الصّحافة المكتوبة)،مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر-جامعة مولود معمري،تيزي وزو ،الجزائر ،2011م.

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
مقدّمة.....	**أ–ب**
الفصل الأوّل:ماهية الأخطاء اللّغويّة.....	**10**
المبحث الأول:مفهوم الخطأ اللّغوي.....	10
المطلب الأوّل:تعريف الخطأ(لغة/اصطلاحا).....	11–10
المطلب الثاني:الخطأ عند القدامى والمحدثين.....	12
01/الخطأ عند القدامى.....	18–12
02/الخطأ عند المحدثين.....	22–19
المبحث الثّاني:أنواع الخطأ وعوامله.....	23
المطلب الأوّل :أنواع الخطأ.....	38–23
المطلب الثّاني:عوامله.....	**46–39**
الفصل الثّاني:رصد الأخطاء اللّغوية وتحليلها،وسبل علاجها.....	**47**
تمهيد.....	49–48
المبحث الأوّل:نماذج تطبيقيّة للأخطاء اللّغويّة.....	50
المطلب الأوّل:الدّراسة الاستطلاعيّة	51–50
المطلب الثّاني:تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالأساتذة والتلاميذ وتفسير نتائجها	52

01–تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالأساتذة وتفسيرها..... 52–60

02–تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالتلاميذ وتفسيرها..... 61–74

المطلب الثّالث:تحليلُ الأخطاء اللغوية وإحصاؤُها من خلال نماذج إجابات التلاميذ في الامتحانات والواجبات 75–93

المبحث الثّاني:مهارات وتوصيات لتجنّب الأخطاء..... 94

المطلب الأوّل:أثر ودور المهارات اللّغوية في تجنّب الأخطاء..... 94–99

مطلب الثّاني:توصيات مقترحة لتفادي الأخطاء اللّغويّة..... 100–101

الخاتمة..... 103–104

الملاحق..... 105–122

قائمة المصادر والمراجع..... 123–127

فهرس الموضوعات..... 128–129

ملخّص البحث:

جاءت مذكّرة"الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي–ثانويّة الإخوة بن ناجي /أنموذجا–للإجابة عن الإشكاليّة المطروحة :

ما طبيعة الخطأ اللّغوي وأنواعه وما طرق علاجه؟

وللإجابة عن الإشكال المطروح تمّ اختيار ثانويّة الإخوة بن ناجي بالفيض لإجراء الدّراسة الميدانيّة،ولاختبار فرضيات الدّراسة تمّ الاعتماد على أدوات متمثّلة في الحضور بالمشاركة في بعض الحصص مع الاستبانة التي تمّ تصميمها وتوزيعها على 10 أساتذة و80 تلميذ وكذلك الإطلاع على إجابات التّلاميذ في الامتحان والواجبات المنزليّة للمواد التّالية(أدب عربي،فلسفة،اجتماعيات،علوم الطبيعة والحياة) والتي تمّ أخذها كنماذج للإحصاء واستخراج الأخطاء بأنواعها الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والتّعبيريّة والإملائيّة .

وباتباع خطوات المنهج الوصفي التّحليلي بالتّعاضد مع منهج تحليل الأخطاء تمّ جمع المعلومات المتحصّل عليها بالاعتماد على النّسب المئويّة لاختبار فرضيات البحث،وبناء على النتائج المتحصّل عليها تم وضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات لتجنّب مشكلة الأخطاء اللّغويّة التي أضحت همّا يشغل بال كل من الأستاذ والتّلميذ على حدّ السّواء.

Le résumé

Ce travail de recherche qui s intitule "les fautes d'orthographe chez les élèves de la troisième année secondaire, lycée des frères BEN NADJI" ,camme un exemplaire .on a fait ce mémoire pour rependre a la question de recherche posée :

*a quelle nature , on peut classer la faute d'orthographe ? quels sont ses types ? comment on peut ce genre de fautes ?

Pour répondre a la problématique posée, on a choisi le lycée des frères BEN NADJI–EL FEIDH–poor faires la partie pratique de cette étude .

Afin d'examiner les hypothèses ,on a assiste des séances au lycée ,on distribuant un document aux 80 élèves , et dix professeurs ,et aussi ,on analyse les réponse des matières suivantes :

(lettre arabe, philosophie, histoire et géographie ,science de la nature et la vie)qui ont pris comme des exemplaires de statique ,et relever les fautes par ses types oral ,morphologiques ,grammaticales d'expression…etc.

Pour réaliser notre mémoire ,on a opte la méthode dexriptive expérimentale par cohérence , et intégralité , avec l'analyse des fautes . on ramasse les informations obtenues a l aide des pourcentages des examinassions des hypothèses de recherche.

Et a partir des résultats obtenus ,on a propose un ensemble des conseils et des propositions pour éviter le problème traite " les fautes d'orthographe " qui devient le souci de nos jours qui in quiète le professeur et le lycéen en équivalence.