الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ الرابعة متوسط ـ "دراسة وصفية تحليلية" ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالب:

نصر الدين فرطاس

إشراف الأستاذة:

ياسمينة عبد السلام

السنة الجامعية: 1436هـ/1437هـ

2015م / 2016 م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم اللـــــه الرحمـــــان الرحيـــــــم

﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ

أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24) تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ

بِإِذْنِ رَبِّهَا ... ﴾

شكر و عرفان

أتقدم بخالص إمتناني و تقديري إلى أستاذتي المشرفة "ياسمينة عبد السلام"، التي صبرت وصابرت حتى خرج هذا العمل إلى الوجود، و أغرقتني بجميل تفانيها و طول صبرها و دقة ملاحظتها و تصويباتها، و نصائحها الغزيرة، فلها مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان.

كما أتقدم بفائق الشكر لأساتذتي من لجنة المناقشة

و كل أساتذة القسم و طلبته .

لكم مني فائق الشكر و التقدير .

مقـــدمـــــة

منذ قديم الحضارات كانت ولا زالت اللغة رمزا وركيزة أساسيّة تُبنى بها مختلف الأمم والمجتمعات، فهي التي تُعبّر عن عاداتها وتقاليدها وتساهم في فرض وجودها، فهي أداة للتواصل والتفاهم بين مختلف الأفراد، لذلك توّجه اهتمام كلّ مجتمع إلى لغته ودراستها من مختلف النواحي اللغوية، وهو ما جسّده علم اللغة التطبيقي، من خلال محاولته تذليل الصعوبات التي أصبحت تُعيق اللغة.

وتُعدّ اللغة العربية من بين اللغات التي تتميز بخصائص لغوية عديدة، فهي من اللغات الثرّية والغنيّة بالمفردات والتراكيب، لكنّ مع مرور الزمن واحتكاكها بمختلف الحضارات لاحظ اللغوّيون والنّحاة الضعف والشوائب التي أصبحت تسودها، فقاموا بتقديم طرق فعّالة تُسهم في سلامتها وصحتها خاصة منها النحوّية والإملائية، فظاهرة الأخطاء اللغوية لم يسلم منها لا المعلّم ولا التلميذ في مختلف التعاملات الشفوّية والكتابية عبر المراحل التعليمية المختلفة ، خاصة مرحلة المتوسط .ومن ذلك راودتنا مجموعة من التساؤلات حول هذه الأخطاء :

فيم تكمن الأخطاء اللغوّية؟ و ما هي أسبابها ؟ و ما هي أنواعها ؟ و ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ و بصفة خاصة تلاميذ السنة الرابعة متوسط. وللإجابة عن هذه التساؤلات أجرينا هذه الدراسة الموسومة بـ: الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوّسط ـ "دراسة وصفية تحليلية"-، ومن أهم الأسباب التي دفعتنا للقيام بهذا البحث نذكر:

ـ كثرة الأخطاء اللغوّية(الإملائية والنحوّية) وانتشارها عبر مختلف الأطوار.

ـ محاولة فهم الأسباب المؤديّة للوقوع في هذه الأخطاء.

ـ محاولة إيجاد حلول للخروج منها.

ـ حُبنا وغيرتنا على اللغة العربيّة.

أمّا بخصوص اختيارنا للمرحلة المتوسطة فباعتبارها مرحلة مهمة في مشوار التلميذ، كما أنّها مرحلة مناسبة لقياس المكتسبات اللغوّية.ولإنجاز هذا العمل استندنا إلى خطة تضمنت ثلاثة

فصول، فصل نظري وفصلان تطبيقيان، فالفصل النظري جاء موسوما بـ: مفهوم الأخطاء اللغوّية أنواعها وأسبابها، تطرقنا فيه إلى ماهية الخطأ اللغويّ الذي يحمل بين ثناياه تعريفه لغة واصطلاحا يليه مفهوم الأخطاء اللغوّية وأسبابها، والذي يتضمن هو الآخر تحديد الأخطاء الإملائية والنحوّية والصرفية والكتابية والنطقية، وعوامل الخطأ النحوّي والإملائي، أمّا الجانب التطبيقي فقسمناه إلى فصلين تطبيقين، فالفصل الثاني حاول تحديد الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال المقابلة التي أُجريت مع الأساتذة، والاستبيان الذي وُزع على التلاميذ، وحاولنا في الفصل الثالث تصنيف وإحصاء الأخطاء اللغوّية (الإملائية والصرفية والنحوّية) وتحليلها من خلال تصحيح أوراق امتحان التلاميذ في مادة اللغة العربيّة، واختتمنا البحث بخاتمة حصرنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة، كما اعتمدنا آلية الإحصاء وآلية تحليل الأخطاء في الجانب التطبيقي، ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التي كانت سندا ومعينا في إنجاز البحث نذكر منها:

ـ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية.

ـ محمد عبد الرب، الأخطاء اللغوّية في ضوء علم اللغة التطبيقي.

ـ رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللغوّية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.

ـ نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوّي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله.

ومن المؤكد أنّ أيّ بحث علمي تواجهه جملة من الصعوبات والمشاكل، فمن بين الصعوبات التي واجهتنا نذكر:

ـ ضيق الوقت الممنوح لمثل هذه الدراسات.

ـ قلة المراجع في مثل هذه المواضيع كونها ميدانية أكثر منها نظرية.

ـ صعوبة إحصاء وتحليل أوراق امتحانات التلاميذ نظرا لرداءة الخط.

ورغم كل هذه الصعوبات إلا أننا استطعنا تجاوزها بفضل جهد الأستاذة المشرفة "عبد السلام ياسمينة"، وبعض الزملاء والزميلات المشكورين على ذلك طبعا، ممّا ساعد على إنجاز هذا العمل متمنين من المولى عزّ وجلّ التوفيق والسداد.

الفصل الأول

مفهوم الأخطاء اللغوية، أنواعها وأسبابها.

أولا: ماهية الخطأ اللغوّي :

1- تعريف الخطأ اللغوّي.

2- مفهوم الأخطاء اللغوّية.

ثانيا: الأخطاء اللغوّية وأسبابها :

I. أنواع الأخطاء اللغوّية :

1 . الأخطاء الإملائية.

2 . الأخطاء النحوية

3 . الأخطاء الصرفية.

4 . الأخطاء الكتابية

5 . الأخطاء النطقية

II. أسباب الأخطاء اللغوّية:

1 . أسباب الخطأ النحوّي والصرفي.

2 . أسباب الخطأ الإملائي والكتابي.

3 . أسباب الخطأ النطقي.

أولا: ماهية الخطأ اللغوّي:

1 . تعريف الخطأ لغة:

هو ضد الصواب، " ففي قوله تعالى: ﴿ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ. ﴾ [الأحزاب/05]، عدّاه بالباء لأنّه في معنى عثرتم أو غلطتم، وقيل خطئ إذا تعمد، وأخطأ إذا لم يتعمدْ" [1].

2 . تعريف الخطأ اصطلاحا:

تعددت تعاريف الباحثين فيه بين القديم والحديث، فالخطأ قد تم مرادف للحن موازٍ للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة، ويعرّفه "كمال بشر" بقوله: « الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها، فما خرج عن هذه القواعد وانحرف عنها بوجه من الوجوه يُعدّ لحنا أو خطأ وما سار عليها فهو صواب » [2].

ويعرفه "سيرفرت" cirvert بأنّه " استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد ما ينتج عنه ظهور أخطاء، وتتمثل في الحذف أو الإضافة أو الإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف، فالخطأ في التهجي أو الكتابة الذي يحدث بانتظـام عبر الكتابة يسمى " Error " فربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة وقواعــدها" [3].

[1] ابن منظور، لسان العرب، باب الخاء،مادة(خ.ط.أ) ،ج3، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1, 1990, المجلد الأول, ص 66.

[2] مجي الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط،مادة (خ.ط.أ) ، تحقيق محمد نعيم العرقوبي،مؤسسة برشالة، ط8، 2005،ص39

[3] رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر الغربي، القاهرة ، مصر، ط1، 2004، ص 307.

ثانيّا: مفهوم الأخطاء اللغوّية:

لقد تعددت المصطلحات والمفاهيم في تحديد مفهوم الأخطاء اللغوية وكان أشهرها اللحن والغلط والزلة والخطأ، وهذا الأخير هو الشائع في الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة.

1 .اللحن:

لم نجد تعريفا للحن بوصفه مصطلحا قديما في كتب التصحيح اللغوّي القديمة، خاصة كتب لحن العامة، فقد عبّر "محمد عيد" عن عدم ارتياحه من ذلك بقوله: « تمنيت أن أجد في أحد هذه الكتب حديثا عن اللحن فكرة وموضوعا، لكن لن تتحقق لي تلك الأمنية في أحدها.»[1]

2 . الخطأ:

عرّفه "ابن منظور" في معجمه لسان العرب بأنّه " مصدر خَطَأَ، والخَطأُ من الصواب وأَخطَأَ الطريق عدل منه، وأَخطَأَ ما لم يتعمّد، وأخَطأَ ويُخطِئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا، وقال بعضهم: المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره" [2].

وعرّف "أبو إبراهيم الفرابي" في " ديوان العرب" أنّ الخطأ نقيض الصواب، والخطأُ: الخطيئة والخطاء: لغة في الخطأ" [3]، وعرّفه "كريستال" الخطأ اللغوّي في ضوء اللغة اللغوّيات التطبيقية بأنّه " استخدام متعلّمي اللغة الهدف المادة اللغوّية فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنّ معرفتهم لهذه القوانين غير كاملة" [4].

[1] محمد عبد الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1, دار وائل للنشر والتوزيع, عمّان، الأردن،2005، ص 30.
[2] ابن منظور، لسان العرب، مج5، مادة " خطأ، ص 47.
[3] أبو إبراهيم الفرابي، ديوان الأدب، تحقيق: عادل عبد الجبار الشاطبي، دار لبنان للنشر والطباعة، ط1، 2003، ص 183..
[4] محمود عبد الرب، الأخطاء اللغوّية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 43.

3 . الغلط:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" أنّه " أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه وقد غلط في الأمر يغلط غلطا "[1]، وقال "الليث": « أنّه قد يكون من غير تعمد». أمّا "ابن جنّي" فيقول في الخصائص " إنمّا دخل الغلط في كلامهم، لأنّهم ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يعتصمون بها، وإنما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به، فربمّا استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد " [2].

فالغلط هو الوقوع في الخروج عن الصواب دون قصد أو وعي ومادمنا نعرف الوجه الصحيح والسليم للشيء فسرعان ما نسعى إلى تدارك هذا الغلط ونصححه ونصلحه.

4 . الزلّة: (العثرة، الهفوة)

قال "أبو هلال العسكريّ" إنّ زلق اللسان الذي لا يزال يسقط السقط، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه، وقد سمّى عبد "القادر المغربيّ" أحد كتبه (عثرات اللسان في اللغة) وقد قال أنّه يريد بذلك الأغلاط اللغوّية التي يظهر خطؤها حين تنطق الأفواه بها، ويفرق بعض الباحثين بين زلاّت اللسان وزلاّت الأقلام، ولكن العادة في التعبير اللغوّي جرت على إطلاق لفظ الزلات اللغوّية هكذا دون تقييدها بكونها زلات لسان أو قلم.

وقد عرّف "إبراهيم أنيس" الزلّة بأنّها " انحراف العربيّ عن طرق أداء سليقته اللغوّية، مرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال، وبيّن أنّ صاحب السليقة اللغوّية – ابن اللغة – إذا زلّ لسانه فإنّه يحس بذلك الانحراف، ويشعر بخطئه فيصلحه مباشرة في حين أنّ غيره ممن لم يتقن اللغة ولم يصل فيها إلى مرحلة السليقة اللغوّية تجوز عليه الخطأ، وإذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك " [3].

[1] ابن منظور , لسان العرب, مادة غلط, مج 11, ص 71.

[2] ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد المجيد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج3،ص 11.

[3] محمود عبد الرّب، الأخطاء اللغوّية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 38, 39.

هذا وقد بيّن "كوردر" أنّ " هذا النوع ينشئ عن زلات الذاكرة وحالات التوتر البدنية مثل التعب، والظروف النفسية مثل الانفعال الشديد، وهذه الأحوال جميعا تنشأ عن مستوى الأداء عرضيّا فلا تسبب خللا في معرفتنا لغتنا، ولذلك ندرك بسرعة أخطائنا اللغوّية من هذا النوع عندما تقع، فنقوم بتصحيحها بثقة عالية " [1].

واللّحن في اللغة له معانٍ ستة:

أولها– الخطأ في الإعراب: الذي شاهده في اللغة قول الحكم بن عبدل الأسدي:

لَيتَ الأَمِيـرَ أَطَاعَنِي فَشَفَيتَهُ مِن كُلّ مَا يَكِفي القَصِيد وَيلحَنُ.[2]

ثانيها– اللغة: الذي شاهده قول عمر (رضيّ الله عنه): « تعلّموا السنّة والفرائض واللحن كما تتعلمون القرآن».

ثالثها– الغناء وترجيح الصوت والطرب: والشاهد هنا قول يزيد بن النعمان:

لو تركـت فؤادك مستجنّـا مطوّقـة علـى فنـن تغنـي

يميـل بـها وتركبـه بلحـن إذا ما عنّ للمحـزون أنّـا.[3]

رابعها– الفطنة والذكاء: وشاهده قول الرسول (صلى الله عليه وسلم): « إنّكُم لَتختَصِمُون إِلَيَّ ولَعَلَّ بَعضَكُم أَن يَكُونَ أَلحَنَ بِحُجَّته مِن بَعضٍ، فَأقضِي لَهُ بِشَيءٍ مِن حَقِ أَخِيه فَإِنَّمَا أَقطعُ لَهُ قِطعَةِ مِنَ النَارِ»، فمعنى اللحن هنا هو الفطنة والذكاء، نظرا لقوة حجته وذكاءه فهو يتميز بالذكاء والفطنة" [4].

[1] المرجع السابق، ص 39.

[2] محمد عيد، العوامل الطارئة على علم اللغة الحديث، مجلة اللسان العربي، مج8، ج1، يناير1971، الرباط، المغرب الأقصى، ص 68

[3] محمود عبد الرّب، الأخطاء اللغوّية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 32

[4] أبو الحسن أحمد فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ج5، مادة لحن، ص239

خامسها– المعنى والفحوى: هو الذي شاهده قوله تعالى:

﴿ وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُمْ بِسِيمَاهُمْ وَلَتَعْرِفَنّهُمْ فِي لَحْنِ اَلْقَوْلْ وَالله يَعْلَمْ أَعْمَالَكُمْ ﴾ [محمد/ 30].

سادسها– التعريض والإيماء: والشاهد هنا قول القتال الكلابي:

ولقد لحنت لكم كليما تفقهوا ووحيتُ وحيّا ليس بالمرتاب[1]

إذا أردنا أن نجد تعريفا جامعا لهذه المعاني وأقرب لها فهو تعريف "محمد عيد" " خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولا بين العامة من الناس، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة" [2].

فالخطأ اللغوّي هو انحراف أو خروج الكلام عن القاعدة الأصلية في كل مستوياتها الصوتية والنحوّية والصرفية والدلالية، لأسباب متعددة ممّا يؤثر سلبا على النظام اللغوّي، وقد استفحلت هذه الظاهرة ونخرت لغة العرب سواء كانت المكتوبة منها أو المنطوقة، وذلك عند اختلاط العرب بالأعاجم قبل الإسلام وبعده، ممّا دعا إلى ظهور علم النحو ليحارب هذا الفساد، ويقيّ لغتنا من هذا المرض الذي مسّ كلّ فئات المعلمين منهم والمتعلمين.

[1] محمود عبد الرّب، الأخطاء اللغوّية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص33.

[2] محمد عيد، العوامل الطارئة على علم اللغة الحديث، ص68.

أنواع الأخطاء اللغوّية وأسبابها:

أولا: أنواع الأخطاء:

1 . الأخطاء الإملائية:

1 .1. الإملاء:

هو " كيفية تحويل المتلقي اللغوّي الكلام المنطوق، من حرف أو كلمة أو جملة أو نصّ من قاموسه الذهني اللغوّي، وذلك باستغلال الذاكرة السمعية اللفظية والبصرية والحركية في الكتابة الإملائية، تماشيا مع المعيار الصوابي المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع والاختياري والقاعديّ... " [1]، وهو أيضا " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف تُوضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، واستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد " [2].

أمّا تعريف الإملاء عند "إلياس جرجورة" فهو " ترجمة المحفز السمعي ونقله إلى محفز بصريّ له شكل محدود، وذلك حسب تجربة تعليمية وعملية سابقة، فمهمة الإملاء تعتمد في الأساس على قدرة الطالب في ترسيخ صورة ذهنية دقيقة التفاصيل للمحفز البصريّ الملائم لكلّ محفز سمعيّ محدد وربط الاثنين معا..." [3]

1 .2. الخطأ الإملائي:

ويعني " قصور المتعلم عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطيّة لها وفق قواعد الكتابة الإملائية

[1] نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله، دراسة لسانية نفسية تربوية، ديوان المطبوعات بن عكنون، الجزائر، دط، دت، 2003، ص 24,25

[2] علوّي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوّية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص 28.

[3] إلياس وليد جرجورة، مسارات في التربية العادية والخاصة، دار الفكر، عمان، ط1، 2002، ص 209.

المحددة أو المتعارف عليها"[1]، ونجد في تعريف " محمد رجب فضل الله" في دراسته أنّ الخطأ الإملائي هو " ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى" [2].

وهذه أبرز الأخطاء الإملائية التي يقع فيها أغلب المتعلمين:

1 . إهمال كتابة همزة القطع ، والخلط بينها 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.[3]

2 . الأخطاء النحوّية:

2 .1. تعريف النحو:

هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها، ويعرّفه المحدثون بأنّه " علم يبحث في أواخر الكلم إعرابا وبناءا " [4].

2 .2 الأخطاء النحوّية:

هي " قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة " [5]، ويذكر بن هشام الأنصاريّ في كتابه " شرح شذور الذهب " تصنيف

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمّان، الأردن، دط، 2006، ص 71.

[2] فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997، ص 71.

[3] إبراهيم خليل وامتنان الصمادي، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمّان، الأردن، 2009، ص27

[4] محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1985، ص 218.

[5] فهد خليل زايد، الأخطاء النحوّية الشائعة والصرفية والإملائية، ص 182

الأخطاء اللغوّية حيث يقول: « شرعت من هنا في ذكر أنواع المعربات وبدأت منها بالمرفوعات لأنها أركان الإسناد، وثنيتُ بالمنصوبات لأنها فضلات غالبا وختمت بالمجرورات لأنها تابعة في العمدية والفضلية لغيرها وهو المضاف..." [1]

ومن خلال هذين التعريفين نجد أنّ الخطأ النحويّ هو نقص أو عدم التحكم في كتابة الكلمات وفق القاعدة النحوّية، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات أو المجزومات أو النواسخ وغيرها من الأخطاء النحوّية.

3 . الأخطاء الصرفيّة:

3 .1. تعريف الصرف:

هو التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى فعل، والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة..الخ.

3 .2. الأخطاء الصرفية:

عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة " بناءً على موقعها في الجملة أو لتغيير في بنية الكلمة الأصليّة لعلّة من العلل الصرفية المعروفة، مثل: مُهاب فصوابها: مهيب أو مهوب وصَحافيّ فصوابها صِحافيّ، والقناة الأكبر فصوابها الفتاة الكبرى " [2]، فالخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها، ممّا يؤدي إلى إفساد المعنى ويؤثر على النظام

[1] بن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دط، 2004،ص286.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية, ص 182

4 . الأخطاء الكتابية:

4 .1. تعريف الكتابة:

(ك، ت، ب) كتب: من باب نصر وكتابا وكتابة، والكتاب يعني الفرض والحكم والقدر، والكاتب عند العرب " العالم " ومنه قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمْ اَلْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونْ ﴾ [1]

4 .2. الأخطاء الكتابية:

تكون بفعل الضعف في التمكن من مهارات اللغة العربية، وهي متصلة عامة بجملة من الأخطاء الإملائية، كما أنّها موجودة على مستوى الكتابة الخطية وحتى على مستوى الطباعة ومن المهم التنبيه عليها والحث على بذل الجهد للتخلص منها، ومن ذلك:

1 . عدم التنبه للفرق بين هاء الضمير والتاء المربوطة.

2 . إهمال وضع الرمز على الألف.

3 . ترك نقطتي الياء التي تميزانها عن الألف المقصورة.

4 . قلة العناية بوضع النقاط للحروف المنقوطة.

5 . كتابة الصاد والضاد بدون السِنّة.[2]

5. الأخطاء النطقية:

5 .1. تعريف النطق:

" نطق ينطق نطقا ومنطقا أي تكلم، ويُقال: نطق الطائر أو نطق العود، نطق الرجل أي صار منطقيّا، أنطقه أي جعله ينطق، ويُقال أنطق الله الألسن، ناطقه كلّمه وقاوله" [3].

[1] محمد بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مادة (ك، ت، ب)، مكتبة لبنان, بيروت، لبنان، 1989، ص 495.

[2] فخري محمد صالح، اللغة العربية أداءا ونطقا وإملاءا وكتابة، ص 36, 37.

[3] المرجع السابق، ص 39.

5 .2. الأخطاء النطقية:

تتمثل في صعوبة يجدها المصاب في النطق بمجموعة من الأصوات وهي تخصّ عملية نطق الأصوات المعزولة، وتكون الأصوات الساكنة أكثر عرضة من الأصوات المتحركة، وذلك لأنّ إدراكها يتطلّبُ أكثر دقة.

فالأخطاء أو الاضطرابات النطقية تتمثل في " أخطاء ثابتة ومنظمة في طريقة نطقها والحركات الخاطئة المصاحبة للنطق تُفسر بأنّ هناك إنتاج لصوت خاطئ يأخذ مكان الصوت العادي الطبيعي للأصوات الساكنة الذي كان من المفروض أن يُنتج " [1].

5 .3. أشكال الأخطاء النطقية:

هناك أربعة مظاهر وأشكال لهذه الأخطاء وتتمثل في الحذف والإبدال والتشويه والإضافة.

أ/ التشويه أو التحريف: ويتجسد في نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي، غير أنّه لا يماثله تماما فيتضمن بعض الأخطاء، وغالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل: س، ش، ر... فنجد مثلا: ساعة تنطق ثاعة، وقد يحدث ذلك نتيجة غياب الأسنان أو عدم وضع اللسان في موضعه السليم أثناء النطق.

ب/ الحذف: ويتمثل في حذف الطفل لصوت أو عدة أصوات من الكلمة الواحدة، وبالتالي ينطق جزء من الكلمة فقط، فيصبح بذلك كلامه غير مفهوم حتّى بالنسبة لوالديه.

ج/ الإبدال: توجد مشاكل الإبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المنتظر نطقه مثل: أسبوع تصبح أزبوع، المسجد: المشجد.

[1] محمد حولة، الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، ط1، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008, ص 30

د/ الإضافة: تتضمن إدخال صوت زائد من الكلمة، وقد يُسمع الصوت الواحد من الكلمة كأنّه يتكرر مثل: صوت تنطق سصوت، والسلام عليكم: سسلام عليكم" [1].

5 .4. العيوب النطقية: وفيما يلي أهم هذه العيوب:

1 . الحبسة: وهي مجموعة تشوهات تؤثر على تنظيم الوظيفة اللغوّية سواء على مستوى التعبير أو الفهم، وذلك نتيجة إصابة على مستوى نصف الكرة المخيّة اليسرى للدماغ المسؤولة عن اللغة

2 . التأتأة: هي اضطراب على المجرى العادي للكلام فيصبح يتميز بتوقفات وتكرارات وتمديدات لا إرادية مسموعة أو غير مسموعة، الشيء الذي يجعل كلام المصاب بالتأتأة يتميز بـ:

ـ تكرار الحرف أو المقطع الصوتي عدّة مرات.

ـ التوقف المفاجئ أو الطويل أحيانا عند نطق الحروف.

ـ إطالة النطق بالحرف قبل نطق الحرف الذي يليه.

3 . الثأثأة: ونقصد بها نطق حرف السين ثاءا، ويعود ذلك لأسباب عضوية مثل خلل انتظام الأسنان، وعلاجها طبيّ.

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

5 , الجلجلة: وهي ثقل في اللسان فيخرج الكلام متقطعا وعلاجها طبيّ(نفسي).

6 . الفأفأة: وهي التردد في نطق الفاء إذا تكلم [2].

6. الخطأ الدلالي: كما أنه هناك الخطأ الدلالي الذي يتمثل في استخدام عبارات لا تؤدي المعنى المقصود، وقد ينتج بفعل أي خطأ من الأخطاء السالفة الذكر.

[1] محمد حولة، الأرطوفونيا، ص 31

[2] محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2001، ص145

ثانيا: عوامل أو أسباب الخطأ النحوي والصرفي والكتابي والنطقي والإملائي:

1 . أسباب الخطأ النحوّي والصرفي:

كره التلاميذ اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية ومحاولتهم فهمها وتطبيقها، ولعلّ أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو العربي، وقد أدرك القدماء صعوبة النحو وجفاف قواعده وأحكامه التي ظلت كما كانت منذ يومها الأول مجرًا صعبا إلا على السباح الماهر، وتعود صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:

1 . اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال ممّا يتطلب جهودا فكرية يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها.

2 . كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، والتعاريف المتعددة والشواهد والشوارد والمصطلحات، ممّا يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه ويستنفذ وقته ويضطره إلى حفظ تعريفات.

3 . عدم وجود صلة بين النحو والصرف وحياة التلميذ واهتماماته، ولا تحرك في نفسه أية مشاعر أو عواطف.

4 . فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصغار دون تجريبها مسبقا " [1].

5 . هدمها من المعلمين الآخرين، فما يبنيه معلم اللغة العربية يأتي معلم المواد الأخرى فيهدمه، إمّا لجهله بقواعد اللغة العربية، وإمّا لازدرائه لها ولو لمس التلاميذ اهتماما من جميع المعلمين لهذه القواعد لزاد اهتمامهم بها وإيمانهم بضرورتها.

ومن العوامل عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية وإهمال الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية والإملائية وازدواجية اللغة، ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة ونعني بها الفصحى، ولغة الحديث اليومي التي يمارسها ويسمعها في المدرسة والبيت والشارع.

[1] فهد خليل زايد, الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية, ص 88

ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية وانصرافهم عنها، " عدم مراعاة الوظيفية في اختيار هذه الموضوعات النحوّية ، إذ أنّ اختيار هذه الموضوعات النحوية في فهم اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية لا تتم على أساس علمي أو موضوعي، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ في توزيعها تجزئة لا ترسخ في ذهن التلميذ بصورة شاملة، وفيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ كما أنّها تتوسع على حساب مباحث أهم، هذا كلّه يؤدي إلى نفور التلاميذ من هذه المادة وعدم إقبالهم على دراستها لأنها لا تحرك لديهم أي دافع للتعلم" [1].

2 . عوامل الخطأ الإملائي والكتابي:

2 .1. أسباب عضوية:

قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطا مشوّها، فتُكتبُ كما شُوهدت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأمّا ضعف السمع فيؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدّلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها.

2. 2 . أسباب تربوّية:

كأن" يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعاف أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينها، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ" [2].

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، ص 89

[2] المرجع نفسه، ص 75

2 .3. أسباب ترجع إلى الكتابة العربية: ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

1 . عدم المطابقة بين اسم حرف الهجاء وصوته الذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلاّ أنّ هذه القاعدة غير مطرّدة حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق، أو نُطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تنطق ولا تُكتب الألف في (ذلك، لكن، طه، هذا) ومن أمثلة الأحرف التي تُكتب ولا تنطق " الواو" في كلمة (عمرو).

2 . تشابه الكلمات في شكلها ولكن تختلف في معانيها مثل: عَلَم، عَلَمْ، عُلِمَ، ثمة أخطاء كثيرة في ضبط هذه الكلمات لأنّ طريقة الضبط تحتاج لجهد ليتم التوصل لها.

3 . ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف:

أدّى ربط الإملاء بعلمي النحو والصرف إلى تعقيد أمره وإثقاله لكثير من العلل النحوّية والصرفية، وتتجلى في كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رُسمت ألفا كما في (سما، دعا) وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رُسمت ياء كما في (بشرى، كبرى)، فإن كانت قبل الألف ياء رُسمت الألف الليّنة ألفا مثل (ثريا، خطايا) إلاّ إذا كانت الكلمة علما فترسم الألف ياء كاسم (يحيّ) للتفرقة بينها وبين الفعل يحيا " [1].

4 . تشّعُب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها:

يُعاني كثير من المتعلمين من هذه المشكلة، فقلّ أن نجد قاعدة إملائية تخلو من هذا الاختلاف، وهكذا أصبح رسم الحروف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم الإملاء وتعلّمه، ومن الأمثلة على ذلك كتابة الهمزة، حيث تُكتبُ في وسط الكلمة في مواضع مختلفة ويحكم ذلك قواعد تباين واختلاف حسب حركة الهمزة أو حسب حركة الحرف الذي يسبقها مباشرة مثل: (يقرأون، يقرءون، يقرؤون).

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، ص 76

5 . الإعجام: والمقصود به هو نقط الحروف، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم وقد تختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنطوقة، حيث يشكل هذا التنوع صعوبة أخرى تُضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية لبعض الحروف أشكال متشابهة ولكن تختلف بوضع النقاط مثل: (ب، ت، ث)، (د، ذ) (ج، خ، ح).

6 . الإعراب: يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب، فعندما نقول: جاء زملاؤنا. الفاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، مررتُ بزملائنا، جاءت الهمزة مكسورة، فرُسمت على كرسيّ الياء، هنأت زملاءنا، جاءت الهمزة مفتوحة وسط الكلمة واختلف رسمها " [1].

2 .4. عوامل اجتماعية: ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات فيؤدي إلى خطأ في الرسم للصورة الصوتية للحروف والكلمات، فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يُشاهد هذا التهاون واضحا في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام كالصحافة، وفي كتابة أسماء المحال التجارية والشوارع والإعلانات.

2 .5. عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسيّة والنظام التعليمي:

المعلّم في وكالة غوث الدوّلية جُهدٌ من حمل الأعباء، مُرهق من زيادة عدد التلاميذ في الصفوف، إذ يبلغ عدد الصف في حدوده الدنيا إلى (50) تلميذ أو تلميذة، ويصل نصاب المعلّم من الحصص الأسبوعيّة ما يُقارب (28) حصة دراسيّة، وعلى الرغم من هذه الأعباء فإنّ عاملا أخر يُسهم في تراجع مستوى المعلّمين ينحصر بفقر الإدارة التعليمية للكوادر المؤهلة، وإنّ قلّة وجود الحوافز التشجيعيّة تُسهم بانعكاسات سلبية على المعلمين فيقلد البعض الأخر فيسود الترهل حتّى في تقويم التلاميذ، لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي" [2].

[1] المرجع السابق، ص 79.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، ص 81.

2 .6. عوامل تعود إلى التلميذ: تتمثل في:

1 . النواحي النفسية (الخجل، التردد، الخوف، الانطواء).

2 . عدم الاستقرار الانفعالي.

3 . قلّة مواظبته في الذهاب للمدرسة.

4 . شروده وعدم قدرته على حصر ذهنه في الإملاء.

5 . عدم تمييزه بين الأصوات المتقاربة في المخارج.

6 . ضعف مستواه.[1]

2 .7. عوامل تعود إلى المعلم:

المعلم في المرحلة الأساسية غالبا ما يكون ضعيفا في إعداده اللغوّي، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنّما تحرص على تغطية المادة وإرهاق أذهان التلاميذ بالكم الهائل من القواعد التي يقدمها لهم وهي غير وظيفية.

إنّ إغفال تصحيح الكراريس وإغفال تصحيح الأخطاء التي ترسخ في أذهان التلاميذ لا مبرر له إطلاقا، فلا كثرة التلاميذ ولا نصاب المعلم الكبير يبرّران للمعلم تجاوز هذه القضية وهناك من المعلمين من يتهاون بمجمل العملية التعليمية فلا يقيم وزنا للأعمال الكتابية، ويقوم بتجزئة المادة اللغوّية وإتباع الطرائق التقليدية، وإهمال الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو بدون قصد، فضلا عن قلة الاهتمام بالحركات أثناء كتابة التلاميذ وعدم محاسبة التلاميذ عليها فيؤدي ذلك لإهمالها، ومن المؤسف حقا أن يضيّع المعلم وقت الحصة في أمور هامشية لا علاقة لها بمجريات الدرس، فلا يسعى إلى إثارة دافعية التلاميذ نحو الموضوعات المستجدة، ولا يستخدم الوسائل التعليمية المساعدة.

[1] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص 137.

والمعلّم لا يكترث بلغته داخل غرفة الصف، ويحرص على استخدام أسلوب متكرر في تدريس النحو والصرف، ولا يميل إلى التجديد والابتكار فيضعف التفاعل اللفظي ويقل النشاط الذاتي، كمّا أنّ عدم تنظيم أوجه النشاط الصفيّ تنظيما منطقيّا، وعدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير يُسهم في إيجاد جيل متلقٍ غير مبدع.

ومن الضروريّ كذلك تطوير طرائق التدريس وعدم الاقتصار على الطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريس اللغة العربية والنظر إلى فروع اللغة العربيّة على أنها وسائل لتحقيق غايات أربع وهي: الكتابة الصحيحة، فهم المسموع، القراءة الصحيحة، فهم المقروء" [1].

3 . عوامل الخطأ النطقي:

تتعدد هذه الأسباب وتختلف ويمكن أن تعود إلى:

ـ تشوهات على مستوى الجهاز الفني.

ـ المشاكل المرتبطة بالإدراك السمعي.

ـ صعوبة التنسيق الحركيّ للجهاز الفموي النطقي.

ـ عدم التمكن من اكتساب قواعد وأسس تنظيم إنتاج المقاطع الصوتية.

ـ عدم التمكن من التمييز السمعي – الصوتي بين الأصوات، أي عدم التمكن من الإدراك الحسيّ الجيد لهذه الأصوات.

ـ أخطاء عمليات إصدار الصوت الناجمة عن عدم اكتساب قواعد توزيع وترتيب الأصوات عبر مراحل النموّ اللغوّي " [2].

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، ص 82.

[2] محمد حولة، الأرطوفونيا، ص 31

هذه كانت أهم العوامل التي ساعدت في ظهور الخطأ اللغوّي يشتّى أنواعه النحوّي والإملائي خاصة ممّا زاد في انتشارها في كلّ المستويات سواء الشفوّية منها أو الكتابية، وأصبحت تهدد المتعلم وحتّى المعلّم كذلك.

الفصل الثاني

تحديد الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ الرابعة متوسط

أولا:خطوات البحث الميداني.

1 . المقابلة 2 . الاستبيان.

3 . العينة. 4 . الاختبارات.

ثانيا: الاستبيان الخاص بالمعلّمين.

1- دراسة الاستبيان.

2- تحليل نتائج الاستبيان.

ثالثا: الاستبيان الخاص بالمتعلّمين.

1- دراسة الاستبيان.

2- تحليل نتائج الاستبيان.

خطوات البحث الميداني:

بسبب كثرة انتشار الأخطاء اللغوّية بأنواعها في مختلف الأنشطة سواء الشفوّية أو الكتابية ارتأينا البحث في أسبابها ميدانيّا وذلك عن قرب بغية الوصول إلى نتائج للتخلّص منها، وقد تضمنت الدراسة:

1 / المقابلة: تُعرف على أنّها " محادثة تتم بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين تهدف إلى موقف معيّن، يسعى الباحث من خلالها لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة " [1].

2 /.الاستبيان: يُعرّف الاستبيان على أنّه " عبارة عن مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين، تُقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتُعدُّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا تحتاج إلى شرح إضافي " [2].

3 / العيّنة: مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي، بحيث تكون مُمثِلةً بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى فالعينة هي" مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة." [3]، كمّا أنّها " المجموعة الجزيئية التي يقوم الباحث بتطبيق الدراسة عليها، بحيث يجب أن تكون ممثلّة بخصائص المجتمع الكلّي للدراسة" [4].

لقد احتوت العيّنة على (10) معلّمين من متوّسطتين هما: متوسطة الإخوة منّصر ومتوسطة عبد الحميد بن باديس، من نفس المنطقة " طولقة" ، هذا بالنسبة للمقابلة الخاصّة بالمعلّمين، أمّا بالنسبة للاستبيان الخاص بالمتعلمين فقد وزعناه على (100) تلميذ من متوسطة الإخوة منصّر، كنموذج للدراسة الإحصائية.

---

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، ط2، 1999، ص143.

[2] أحمد عيّاد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006، ص 21.

[3] عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2011، ص 54

[4] حسام مسني، مناهج البحث التربوّي، دار الكندي، الأردن، د ط، 1999، ص 92.

4 / الاختبارات: هي " تعريف كتابي يُطلب ممن يريده كتابة مقال أو موضوع انشائي، يتحدّد حجمه حسب ما يُطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة (ناقش، ابحث، تحدث عن) ويستطيع التلميذ إطلاق العنان قلمه واسترساله في الكتابة، مع مراعاة الصحة في التعبير والدّقة في استخدام المفاهيم والأفكار والقواعد العلميّة." [1]، وقد اعتمدنا على دراسة أوراق الامتحان أو الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وذلك في مادّة اللغة العربية، سواء بالنسبة للمتعلّمين أو المعلّمين في إحصاء وتصنيف الأخطاء اللغوّية وتحليلها، ذلك كونها المادة التي تمسّ أكثر موضوعنا باعتبارها تقوم على اللغة الفصيحة والإنشاء أكثر من المواد الأخرى، التي قد تعتمد على توصيل المعلومة أكثر من الإلمام بسلامة اللغة وتصويبها.

كما اعتمدنا على النسبة المئوية التي هي إحدى الطرق الإحصائية، اعتمدنا فيها على القاعدة الثلاثية وذلك بتمثيل المعطيات العدديّة التي تدل على التكرارات، وقد تمّ استخدامها في تحليل البيانات الشخصيّة والأسئلة وارتباطها بالموضوع، وتُعطى بالصيغة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

[1] سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص 197

ـ الجدول رقم (01) يوضح البيانات الشخصيّة أو العامة للمعلّمين:

البيانات الشخصيّة		التكرار	النسبة المئوّية
الجنس	ذكر	04	40%
	أنثى	06	60%
التخصص	أدب عربيّ	05	50%
	تخصصات أخرى	05	50%
الخبرة	أقل من 3 سنوات	03	30%
	أكثر من ذلك مع التحديد	07	70%

استقراء وتعليق:

يُوضح لنا الجدول أعلاه النسب المتعلقة بالبيانات الشخصيّة للمعلمين، حيث بدأنا هذه البيانات بنوع الجنس: ذكر أم أنثى، وقد كانت النسب متقاربة حيث بلغت نسبة عدد الذكور (40%) ونسبة الإناث (60%) ، ممّا يدل على تواجد فرص العمل لكلا الجنسين خاصة الإناث التي بدأت نسبتها تطغى في مثل هذا المجال من العمل، ثمّ درسنا تخصص المعلمين وقد وجدنا فيه تساوي تخصص مادة اللغة العربيّة التي بلغت(% 50) مع التخصصات الأخرى التي بلغت (50%) هي أيضا، والتي من بينها التسيير والاقتصاد والمحاسبة وغيرها من باقي التخصصات، وهذا يبين أنّ مادة اللغة العربية أصبحت مقصدا لكلّ التخصصات، وهذا ما قد يؤثر سلبا على هذه المادة، لأنّ التخصصات الأخرى غير مادة الأدب العربيّ لا يُعطون أهمية كبرى للمادة بخلاف أصحاب التخصص، فهم لا يولون اهتماما للسلامة اللغوّية بقدر توصيل المادة وعرضها عليهم ممّا يقود التلاميذ إلى التهاون بالأخطاء اللغوّية على حساب اللغة الفصيحة.

ثمّ درسنا في الأخير سنوات الخبرة، والتي بيّنت خبرة وأقدمية أغلب المعلمين في هذه المادة، حيث بلغت نسبة أكثر من ثلاث سنوات(70%)، وهي نسبة هائلة مقارنة بخبرة المعلمين لأقل من ثلاث سنوات والتي بلغت (30%) ،وهذا مؤشرا إيجابيا يساعد المعلمين على التواصل والتعامل مع المتعلمين بأفضل الطرق وأنجعها، وذلك لإثارة دافعيتهم، وتقوية نشاطهم الذاتي إزاء مادة اللغة العربيّة.

جدول رقم (02) يوضح رأي الأستاذ بمستوى التلاميذ في مادة اللغة العربيّة:

رأي الأستاذ	التكرار	النسبة المئوية
جيد	**1**	**10%**
متوسط	**8**	**80%**
حسن	**1**	**10%**
المجموع	**10**	**100%**

استقراء وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلمين قد أبدوْ رأيهم في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية والذي طغى عليه المستوى المتوسط والذي قُدرت نسبته بـ: (80%) في حين قُدرت نسبة المستوى الجيد والحسن بـ: (10%) لكل واحد منهما، وهذا ما يُعبر عن ضعف مستواهم اللغوّي بدليل ما لاحظناه في الاستبيان السابق الخاص بالمتعلمين من قلة ممارسة التمارين اللغوّية وقلة في المطالعة ممّا أثّر سلبا على مستواهم المتدني ونتائجهم في مادة اللغة العربيّة.

جدول رقم (03) يوضح اللغة التي يتواصل بها المعلم مع تلاميذه:

طبيعة اللغة	التكرار	النسبة المئوية
فصحى	03	30%
عامية	00	00%
أحيانا الفصحى وأحيانا العامية	07	70%
المجموع	10	100%

استقراء وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ المعلمين يميلون إل التواصل بالفصحى أحيانا والعامية أحيانا أخرى، بدليل نسبتها التي قُدرت ب(70%) في حين تلتها نسبة الفصحى ب(30%) وانعدمت نسبة العاميّة، ولعلّ السبب يعود إلى إدراك المعلم أنّ المزج بين الفصحى والعامية السبيل الوحيد للتواصل والتعامل مع المتعلم، وذلك كي يستطيع جذبه أكثر ويرفع من انتباهه نحو المادة أمّا إذا تواصل معهم بالفصحى فقط فمن المنطقي أنهم سوف ينفرون من هذا النوع من التحاور وبالتالي يقلّ ارتباطهم بالمادة ممّا يؤثر سلبا على نجاح الهدف التعليمي للمادة، وهو الرفع من المخزون اللغوي للتلاميذ.

جدول رقم (04) يُوضح ما إذا كان المعلم يطلب دوما من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية:

طلب المعلم إنجاز التعابير الكتابية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**10**	**100%**
لا	**00**	**00%**
المجموع	**10**	**100%**

استقراء وتعليق:

يتضح لنا من خلال دراستنا للجدول أعلاه الذي يبين طلب المعلم من التلاميذ إنجاز التعابير الكتابية للتنمية اللغوّية أنّ أغلب المعلّمين على ذلك ونسبة (100%) خير دليل على ذلك، ولعلّ السبب وراء هذا يعود إلى تيقّن المعلم للدور الكبير الذي يلعبه التعبير الكتابيّ في الرفع من الرصيد اللغوّي للتلاميذ، فالممارسة المتكررة لهذا النشاط اللغوّي تُكسبه ثروة ومخزون لغوّي يحميه ويُصوّب لغته الفصحى كي تكون سليمة، وهذا خير دليل على حرص المعلم على ضرورة متابعة السلامة اللغوّية للتلاميذ دوما في مختلف الأنشطة اللغوية خاصة منها التعبير الكتابي.

جدول رقم (05) يُوضح إذا كان التعلّم يراعي القواعد اللغوّية أثناء الدرس مع التعليل:

مراعاة القواعد اللغوّية أثناء الدرس	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

استقراء وتعليق:

يُبين لنا الجدول أعلاه أنّ كل المعلمين يعمدون إلى مراعاة القواعد اللغوّية أثناء تقديم الدرس، وهو ما عبرت عنه النسبة المئوية ل: نعم بـ: (100%) فهم يحترمون مستوياتها الصوّتية الصرفية والنحوّية لأنهم يعمدون إلى تقديم المادة بأفضل وأنجع طريقة التي من شأنها أن تترسخ لدى المتعلمين، مبررين ذلك بمدى أهمية احترام القواعد اللغوّية، فهي التي تخدم المتعلمين في مختلف الحالات والأنشطة اللغوّية فيفهم بذلك المتعلم أخطائه ويعمل على تصويبها وتفاديها.

جدول رقم (06) يُوضح نوع الأخطاء اللغوّية الأكثر انتشارا بين التلاميذ:

نوع الخطأ اللغوّي	التكرار	النسبة المئوية
نحوّي	**03**	**30%**
صرفي	**02**	**20%**
إملائي	**05**	**50%**
نطقي	**01**	**10%**
المجموع	**10**	**100%**

استقراء وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الخطأ الإملائي لدى المتعلمين حسب رأي المعلمين، وقد قُدرت نسبته بـ: (50%) ولعلّ السبب وراء هذا ارتفاعها يعود إلى عدم وجود نشاط خاص بهذه الأخطاء، والذي بدوره يعمل على تصويبها كونها ترتبط ارتباطا وثيق بالقواعد النحوّية وهو ما يُصعب ذهن المتعلم فيقع فيها في أغلب الأنشطة اللغوّية، ثمّ تليها نسبة الأخطاء النحوّية بنسبة (30%) وهذه الأخيرة تعتمد على قواعد مجرّدة تفتقد للمتعة والتشويق، فتدفع بذلك المتعلم إلى عدم المبالاة بها، وبالتالي يقع فيها هي كذلك، ثمّ تليها الأخطاء الصرفيّة والنطقيّة بنسبة أقل هي(30%) و (20%)، ولعلّ هذا يعود إلى تغاظي المعلم في مثل هذه الأخطاء، لأنه يعرف جلّ المعرفة أنها غير مؤثرة كثيرا على مستواه التحصيلي، وسوف يكتسبها مع تطور مستواه الدراسي.

جدول رقم (07) يُوضح الأسباب المؤدية بالتلاميذ للوقوع في الأخطاء اللغوّية:

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
المتعلم	**03**	**21.42%**
طريقة التدريس	**01**	**07.14%**
المحتوى	**06**	**42.85%**
غياب المحفز	**04**	**28.57%**
المجموع	**14**	**100%**

استقراء وتعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أهم الأسباب المؤدية بالتلاميذ للوقوع في الأخطاء اللغوّية، حيث وجدنا نسبة (42.85%) من المعلمين يُرجعون سبب الأخطاء اللغوّية لدى التلاميذ إلى المحتوى، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى الكم الهائل من الدروس بالإضافة إلى أنّها لا تلائم مستواهم، ممّا لا يخدم دافعية التلاميذ نحو المقرر والمادة كذلك، كما أنّ المعلم لا يجد الوقت الكافي لتقديم هذه الدروس، فيلجأ إلى ما يُسمّى " بالحشو" فيرهق ذهن وكاهل التلميذ ويجعله يفر من المادة، ثمّ تلته نسبة غياب المحفز، لأنه كلما وجد المتعلم اهتماما ورعاية وتحفيزا من قبل المعلم والمؤسسة كلمّا زاد اهتمامه بتصويب أخطائه اللغوّية، وعمل على تفاديها.

أمّا نسبة المتعلم فقد كانت (21.42%) فهناك من المعلمين من يرون قلة اهتمام من قبل المتعلمين وتهاونهم إزاء الأخطاء اللغوّية، فهم بذلك لا يبذلون أدنى جهد في تفاديها ممّا ساعد على تفشيها بينهم، ثمّ في الأخير طريقة التدريس بنسبة (07.14%) وهذه الأخيرة تعمل على انتشار هذه الأخطاء اللغوية بين التلاميذ، فهناك من المعلمين من يعتمد على طرق تقليدية قاصرة

على نجاح العملية التعليمية تعتمد على التعقيد بسبب المحتوى الهائل الذي كشفنا عنه سابقا وتفتقد إلى التبسيط ممّا يُعرقل الأهداف المرجوّة للمادة اللغوّية التي تعتمد على تحسين جودة لغة المتعلمين في مختلف الأنشطة العلمية.

جدول رقم (08) يُوضح السبل المؤدية للتقليل من الأخطاء اللغوية:

السبل المؤدية	التكرار	النسبة المئوية
المعلم	**00**	**00%**
المتعلم	**00**	**00%**
معا	**10**	**100%**
المجموع	**10**	**100%**

استقراء وتعليق:

نستكشف من خلال قراءتنا للجدول أعلاه والمخصص للسبل المؤدية للتقليل من الأخطاء اللغوّية إجماع كل المعلمين أنّ تفادي هذا النوع من الأخطاء يأتي بتكاثف جهود كل من المعلم والمتعلم معا، حيث قُدرت نسبتها بـ: (100%) ، فالمعلّم وحده إذا لم يلق تجاوبا واهتماما من طرف المتعلم تجاه هذه الأخطاء ولا يستطيع الحد منها، كذلك المتعلم إذا لم يلق الاهتمام والحرص والتحفيز من قبل المعلّم فسوف تنتشر عنده ولا يستطيع تفاديها، فإذا قام كل واحد بدوره على أتم وجه وذلك بتطبيق القاعدة اللغوية الصحيحة، وممارستها في شتّى التمارين اللغوّية، كلمّا استطاع التلميذ كبحها والحدّ من انتشارها، وبالتالي تُصبح لغته نقيّة من خذه الشوائب والأخطاء اللغوّية.

تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلّمين:

لقد أكدّ لنا جميع الأساتذة الذين قدمنا لهم أسئلة الاستبيان المتعلقة بسبب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللغوّية ما يلي:

ـ بالنسبة للأسئلة الشخصية للمعلمين، تبين لنا أنّ هناك تواجدا لفرص العمل لكلاّ الجنسين الذكر والأنثى، ما يُوحي إلى أنّ هذا النوع من العمل لم يعد حِكرا على الرجال فقط بل حتى النساء، أمّا التخصص الذي سار عليه المعلمون فتلك كانت المفاجأة حيث أصبحت هذه المادة لا ترى أهميتها وقيمتها بدليل امتلاك المعلمين لتخصصات مختلفة غير الأدب العربي، كالتسيير والاقتصاد والمحاسبة وغيرها، أمّا بخصوص سنوات الخبرة فقد تراوحت بين 04 و 10 سنوات وهذا ما يُوحي على اكتسابهم خبرة طويلة تمكنهم من التعامل أو التواصل مع المتعلمين بأبسط وأنجع الطرق.

ـ أمّا السؤال المخصص حول رأيهم في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية، فقد أكدّ لنا جميعهم أنّ مستواهم متوسط بدليل الضعف اللغوّي الفادح الذي يكتنفهم في تعاملاتهم سواء الشفوية منها أو الكتابية.

ـ أمّا اللغة التي يتواصل بها المعلم مع تلاميذه، فقد أكدّ لنا معظمهم بأنّهم يتواصلون أحيانا بالفصحى وأحيانا بالعاميّة، فمنهم من يعتمد العاميّة أحيانا في الاتصال الشفهيّ " الشرح " كونهم يعمدون في ذلك على التبسيط، أمّا الاتصال الكتابيّ في الدروس والأنشطة اللغوّية فهم يعتمدون اللغة الفصحى والتي هي أساس مادة اللغة العربيّة.

ـ أمّا السؤال المخصص في ما إذا كان المعلم يطلب من التلاميذ إنجاز التعابير الكتابية، فقد أكدّ أغلبهم ذلك كونهم يدركون دور هذا النشاط اللغوّي في الرفع من المخزون اللغوّي للتلاميذ.

ـ أمّا ردّهم عن مدى مراعاتهم للقواعد اللغوّية أثناء إلقاء الدروس، فقد أكد جميعهم ذلك، وهذا ما يدلّ على حبهم للمادة وامتلاكهم الكفاءة اللغوّية التي من شأنها أن تستثير دافعية المتعلم نحو الدرس والمساهمة في إنجاحه.

ـ أمّا ردهم المتعلق بنوعية الأخطاء اللغوّية المنتشرة لدى التلاميذ فقد تنوّع بين الأخطاء الإملائية والنحوّية والصرفية، ما يُوحي إلى عدم تمكن التلاميذ من التقيّد وتطبيق مختلف القواعد اللغوّية المطلوبة.

ـ أمّا تعليقهم عن الأسباب المؤدية بالتلميذ للوقوع في مثل هذه الأخطاء اللغوّية، فقد كان سببه المحتوى وغياب المحفز ما يدلنا على كثافة البرنامج الدراسي، الذي يؤثر سلبا في ذهنية المتعلم، ممّا يؤدي لنفوره من المادة وعدم وجود تحفيز ملموس من المحيط التعليمي الذي يدور فيه المتعلم سواء من المعلم أو المؤسسة.

ـ أمّا السؤال المخصص حول السبل المؤدية للتقليل من الأخطاء اللغوّية، فقد أجمع فيه المعلمون هو الأخر على ضرورة تكاثف جهود كل من المعلم والمتعلم لمحاربة هذه الظاهرة اللغوّية، وذلك بالاهتمام والحرص على تفاديها لضمان نجاح وسير العملية التعليمية.

جدول رقم (01) يوضح البيانات الشخصية أو العامة للمتعلمين:

البيانات الشخصية		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	45	36.58%
	أنثى	78	63.41%
المستوى التعليمي لآباء المتعلمين	دون المستوى	26	21.13%
	ابتدائي	25	20.32%
	متوسط	35	28.45%
	ثانوي	29	23.57%
	جامعي	08	6.50%
المستوى التعليمي لأمهات المتعلمين	دون المستوى	31	25.20%
	ابتدائي	28	22.76%
	متوسط	28	22.76%
	ثانوي	25	20.32%
	جامعي	11	8.94%

مهنة أباء المتعلمين	موظف	32	26.01%
	بطّال	34	27.64%
	مهن حرّة	57	46.34%
مهنة أمهات المتعلمين	موظفة	11	8.94%
	بطالة	98	79.67%
	مهن حرة	14	11.38%

استقراء وتعليق:

يبين لنا الجدول أعلاه نسب البيانات العامة والشخصيّة للمتعلمين الذين جرت عليهم الدراسة، حيث بدأنا ذلك بنوع الجنس وقد لاحظنا ارتفاع نسبة الإناث والتي قُدرت بـ: (63.41%)على حساب نسبة الذكور التي بلغت(36.58%) ، وهو ما نجده في كلّ المستويات من التعليم، ويكمن السبب في هذا في الرغبة الكبيرة والملّحة للإناث في بلوغ أكبر مستوى من التعليم، وبالتالي تحقق رغبتها وغريزتها النفسية الاجتماعية، بالإضافة إلى أنّ الدراسة هي سبيلها الوحيد لتكسير روتين البيت، وهذه هي عادات الأسرة الجزائرية المحافظة، أمّا الذكور فقد تتغلب عليهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية، خاصة الشارع المحيط بهم دوما، ممّا يدفعهم للخروج إلى الحياة العملية على حساب التعليم.

ثمّ درسنا ثانيا المستوى الدراسي للآباء الذي كان متوسطا على العموم، بحيث نجد النسبة الأكبر في المستويات تكمن في المتوسط والتي قُدرت بـ: (28.45%) ، ثم تليها نسبة المستوى الثانوي والتي بلغت (23.57%) ثمّ بعدها نسبة المستوى الابتدائي والتي قُدرت بـ: (20.32%) وهذا ما يثبت أنّ هذه المستويات لا تخدم كثيرا النموّ الفكري للأبناء المتعلمين ممّا يؤثر سلبا عليهم في الرفع من المستوى التعليمي لهم، وهذا ما أشارت إليه كذلك نسبة الآباء دون المستوى والتي بلغت (21.13%) تليها نسبة ضئيلة جدا للآباء ذوي المستوى الجامعي والتي

قُدرت بـ (6.50%) وكلّ هذا أثر سلبا على دافعية أفراد العينة، وقد ترجع النسب المتوسطة لمستوى الآباء إلى قلة وعيهم من فائدة التعليم، كما أنّ الظروف الاجتماعية والمادية المزرية التي خلّفها المستعمر الفرنسي لعبت دورا هاما في نشر قلة الوعي والحد من المستوى التعليمي للآباء.

ثم درسنا ثالثا المستوى التعليمي لأمهات المتعلمين كذلك والذي وجدناه تحت المستوى بدليل أنّ أكبر نسبة في المستوى تجلّت في دون المستوى والتي قُدرت بـ: (25.20%) ، ثم تليها نسبة المستوى الابتدائي والمتوسط معا بنسبة (22.76%) وبعدها نسبة الثانوي بـ: (20.32%) في حين كان المستوى الجامعي ضعيفا جدّا وقُدر بـ: (8.94%) ، ولعلّ انحدار هذا المستوى يعود إلى الظروف الصعبة التي كانت تعيشها الأم سابقا ممّا عرقل رغبتها في مواصلة التعليم، ونحن نعرف أنّ الأم هي الأقرب في تقديم يد العون للابن فيما يتعلق بالمسائل العلمية والأدبية خاصة في مثل هذا السن الحساس، فكلمّا انخفض مستواها كلمّا دحّض بذلك رغبة الابن في تطوير مستواه العلمي والثقافي.

ثم درسنا رابعا مهنة أباء المتعلمين والتي تَبيّن لنا فيها أنّ نصف الآباء يزاولون المهن الحرّة والتي بلغت نسبتها (46.34%) ومن المتعارف عليه أنّ أصحاب هذه المهن يمتازون بالغياب الكثير عن البيت والأولاد، فهم بذلك لا يدعمون الاهتمامات الفكرية للأبناء ممّا يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، تليها نسبة البطالة بـ: (27.64%) وهذا لقلة فرص العمل في المنطقة وبالتالي تنعكس سلبا على الأبناء، فلا يستطيع الأب بذلك توفير أدنى مستلزمات الدراسة للأبناء، كما قُدرت نسبة الموظّف بـ: (26.01%) وهي نسبة ضعيفة كذلك كونه لا يستطيع تغطية كل الحاجيات العائلية بما فيها التعليمية للأبناء نظرا لدخله المحدود، دون أن ننسى دوره الإيجابي فهو يعمل على تحفيز ورعاية الأبناء معنويّا وعلميّا.

ثم درسنا خامسا وأخيرا مهنة أمهات المتعلمين والتي أظهرت طغيان نسبة البطالة عليهم بدليل نسبتها التي بلغت (79 .67%) وهي نسبة هائلة لكنها منطقية بالنظر إلى مستواهم التعليمي الملاحظ سلفا، وقد يرجع هذا إلى أنّ معظم الأمهات يتجهن إلى تربية أبنائهم وخدمة

البيت على حساب التعلم والعمل، لكنها في نفس الوقت تكون أكثر قربا منهم لتقدّم لهم الرعاية والتحفيز على حساب الأم العاملة، تليها نسبة المهن الحرّة بـ: (11.38%) ونسبة الموظفة التي بلغت (8.94%) وهي الأخرى تقلل من تقديم الدعم المعنوّي والتعليمي لأفراد العينة لاشتغالها بالعمل، وبالتالي يكون المتعلم هو الخاسر الأكبر حيث يُكسر بذلك جموحه وحبه في تحصيل أكبر عدد ممكن من المستويات.

لذا لا يمكن لأحد نكران قيمة الدور الأسري في تثمين المستوى التعليمي للأبناء وذلك من خلال ترسيخ ما يتعلمه داخل الحوض التعليمي وتحفيزه من حين لأخر معنوّيا وماديا والعكس ينطبق، فكلما وجد مستوى تعليمي ضعيف ورعاية أقل كلمّا ثبط حبه واهتمامه بالمستوى التحصيلي في كلّ المستويات.

الجدول رقم (02) يوضح طبيعة اللغة التي يستعملها المتعلم داخل المحيط المدرسي :

طبيعة اللغة	التكرار	النسبة المئوية
فصحى	**21**	**17.07%**
عامية	**45**	**36.59%**
مزيج	**57**	**46.34%**

استقراء وتعليق:

يُوضح لنا الجدول أعلاه أنّ المتعلمين يميلون إلى استخدام المزيج بين الفصحى والعامية داخل المحيط المدرسي وهو ما أشارت إليه النسبة التي قُدرت بـ: (46.34%) بل حتى العامية فاقت بكثير نسبة الفصحى لتصل إلى (36.59%) على حساب الفصحى التي قُدرت

بـ (17.07%) ، وهذا أكبر دليل على عدم تمكن وتحكم المتعلمين في اللغة العربية الفصيحة وبالتالي نرى ضعف في قدرتهم التبليغية، إن لم نقل عاجزين بتاتا عن التعامل بها وهذا يعود لضعف القاعدة اللغوّية عندهم وقلة ممارستها وتوظيفهم كذلك لما يُسمى بالتداخل اللغوّي حيث نراهم يستنجدون في بعض الأحيان بالعاميّة لإيصال رغباتهم ومواقفهم العلمية داخل المحيط المدرسي.

الجدول رقم (03) يُوضح مدى مناسبة الطريقة المتبعة من الأستاذ للمتعلّم:

مناسبة الطريقة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**103**	**87.73%**
لا	**20**	**16.26%**

استقراء وتعليق:

يُظهر لنا الجدول أعلاه أنّ الطريقة المتبعة من قبل الأستاذ تلائم وتناسب المتعلم، وهذا ما بينته نسبة نعم (83.73%) ، ويعود هذا إلى الكفاءة العالية التي يتمتع بها الأستاذ في التعامل مع متعلميه، حيث يعمل على تبليغ وتغطية المادة بأفضل طريقة ممكنة، بحرصه على إثارة دافعية المتعلم وتقوية نشاطه الذاتي بأنجع الأساليب فيثير انتباهه ممّا يُسهل عليه نجاح الدرس، في حين بلغت نسبة لا (16.26%) وهي نسبة قليلة تبرهن أكثر على نجاح الطريقة في هذا المستوى، وقد تعود هذه النسبة إلى نفور بعض المتعلمين من طريقة بعض المواد خاصة منها النحوّية التي تقوم على الروتينية في تقديم الأمثلة ومناقشتها واستخراج قاعدتها في أغلب الأحيان، فتفتقد لعنصر التشويق والتجديد في الأسلوب ممّا يخلق فجوة أحيانا بين المعلم والمتعلم فتقلُّ دافعيتهم ونشاطهم داخل الدرس.

جدول رقم (04) يُوضح النشاطات اللغوية التي يميل إليها المتعلم:

النشاط	التكرار	النسبة المئوية
قراءة الشعر	**43**	**34.95%**
مطالعة القصص والروايات	**65**	**52.84%**
دراسة القواعد	**15**	**12.19%**

استقراء وتعليق:

يُشير لنا الجدول أعلاه أنّ أغلبية المتعلمين يرغبون في مزاولة مطالعة القصص والروايات وقراءة الشعر حيث بلغت نسبة من يطالعون القصص والروايات (52.84%) ونسبة من يقرؤون الشعر (34.95%) وهذا ما يدلّ أنّ هذين النشاطين لهما أثر كبير في طبيعة المتعلم كونهما يشُدّان من انتباهه لما يحتويانه من عنصر الإثارة والتشويق، فالقارئ يتمتع بأحداث وشخصيات القصة والرواية، ويغرق في جوّ الشعر من جماليّات وقوافي، ممّا يُساعده على اكتساب الثروة اللغوّية التي تمكنه من استخدامها في مختلف المواقف التربوّية، أمّت نسبة دراسة القواعد فكانت جدُّ ضئيلة لتبلغ (12.19%) لدى المتعلمين، ولعلّ السبب في هذا يكمن في كثرة الأوجه الإعرابية في اللغة العربيّة وقلة الإثارة والتشويق فيها وما تتطلبه من شدّة الانتباه والتركيز ممّا يعمل على نفور أغلب المتعلمين من هذا النشاط.

الجدول رقم (05) يُوضح ما إذا كانت هناك صعوبات في التعبير الكتابي لدى المتعلمين:

الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**53**	**43.08%**
لا	**70**	**56.91%**

استقراء وتعليق:

من خلال قراءتنا للجدول الملاحظ نجد أنّ أفراد العينة الذين لا يجدون صعوبة في التعبير الكتابي تبلغ نسبتهم (56.91%) ، وهذا راجع إلى إدراكهم لقيمة هذا النشاط فهم بذلك يزاولون في العمل به ويتفادون مختلف الصعوبات التي قد تصادفهم خاصة أنّهم يُدركون أنّهم في المرحلة النهائية للمرور للمستوى الثانوّي، فباستمرارهم لهذا النشاط تقل أخطاؤهم اللغوّية ويحرصون بذلك على ضبط لغتهم من خلال التقيد بالأحكام والقواعد الصرفيّة والنحوّية والإملائية، لكن هناك فئة من المتعلمين ليست بالمتوسطة ممن يجدون جملة من الصعوبات أثناء هذا النشاط والتي قُدرت بـ(43.08%) والتي حُصرت عموما في صعوبة توظيف المطالب النحوّية كالنواسخ والأفعال المجردة والمزيدة والمعتلّة، بالإضافة إلى صعوبة بلورة أفكارهم وعدم تمكنهم من الإملاء، وكلّ هذا راجع إلى نقص المطالعة ليدهم وضعف المستوى اللغوّي عندهم.

الجدول رقم (06) يُوضح نوع الأخطاء اللغوّية التي يقع فيها أفراد العينة:

نوع الخطأ اللغوّي	التكرار	النسبة المئوية
نحوّي	58	47.15%
صرفي	28	22.76%
إملائي	27	21.95%
نطقي	10	8.13%

استقراء وتعليق:

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول أعلاه ارتفاع نسبة الأخطاء النحوّية والتي قُدرت بـ : (47.15%) لدى أفراد العينة وذلك يعود كون موضوعات النحو جافة وصعبة وتكثر فيها الأوجه الإعرابيّة وتفتقر لعنصر التشويق والإثارة، وتتطلب طريقة مجهدة لتوصيلها أو استيعابها، كما أنّ كثرة الأحكام النحوّية فيها وتشعبها تُحدث تراكم معرفي لدى المتعلم مما يجعله ينفر منها وتضعف قدرته على متابعتها وبذلك توقعه في جملة من الأخطاء المتكررة.

تليها نسبة الأخطاء الصرفيّة بـ: (22.76%) والتي ربما يعود السبب فيها إلى عدم مراعاة الصيغ الصرفيّة وإهمالهم لها خاصة منها صيغ الأفعال المجرّدة والمزيدة كونهم لم يصلوا بعد إلى مستوى النضج اللغوّي الذي يسمح لهم باختيار وانتقاء الصيغ الصرفية الملائمة لحاجياتهم التعبيرية نظرا لثراء اللغة العربية بالقواعد والصيغ الصرّفية.

أمّا نسبة الأخطاء الإملائية فقد بلغت (21.95%) من أفراد العينة والتي بدورها تقوم على إتقان قواعد النحو والصرف، فالمتعلم في هذه المرحلة غير قادر على التمييز بين مخارج الحروف، حيث توجد حالات من الحروف تنطق ولا تُكتب ممّا يُعقد الأمر ويثقل كاهل المتعلم

بالعلل الإملائية فيتّجه صوّب رسم الحروف دون التقيّد بمختلف القواعد والأحكام اللغوّية.

تليها نسبة الأخطاء النطقية التي كانت ضئيلة تُقدر بـ(8.13%) ويعود السبب فيها كون المتعلم لا يتواصل كثيرا بالفصحى مع معلمه لضعف مستواه كي ينجذب لهذا النوع من الأخطاء ويجعله بمعزل عنها، بل حتى وإن وقع فيها لا يجد ذلك الحرص الكبير والمتابعة الشديدة والمحاسبة من قِبلْ الأستاذ لهذا النوع من الأخطاء

جدول رقم (07) يُوضح إذا كان المتعلم يبذل جهدا لتفادي الأخطاء اللغوّية:

بذل الجهد	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**99**	**80.48%**
لا	**24**	**19.51%**

استقراء وتعليق:

يتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة أنّ أغلبهم يعملون على تفادي الأخطاء اللغوّية، حيث قُدرت نسبتها بـ: (80.48%) مقارنة بـ: لا التي بلغت (19.51%) وهذا ما يدل على حرصهم الشديد بالتركيز والتقيد بمختلف الأحكام اللغوّية ومتابعتهم ومحاولاتهم على تحسين جودة لغتهم، محاولين التخلص من هذه الأخطاء لكي تكون أعمالهم نظيفة وسليمة لغويّا ممّا يدل على الدور الهام الذي يلعبه المعلم بحرصه كذلك على متابعة أخطاء تلاميذه وتوعيتهم بخطورتها على اللغة العربيّة ممّا يُساهم في شدّ انتباهه لها وكل هذا يتأتّى بالامتثال للأحكام والقواعد التنظرّية للغة العربيّة، والتقليل من الأخطاء للرفع من المخزون اللغوّي لديهم.

جدول رقم (08) يوضح المسؤول عن تفادي الأخطاء اللغوّية:

المسؤول	التكرار	النسبة المئوية
المعلّم	57	46.34%
المتعلّم	66	53.65%

استقراء وتعليق:

يُمكن لنا من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه أنّ أفراد العينة يُدركون مسؤوليتهم ودورهم في تفادي الأخطاء اللغوّية حيث بلغت نسبتها (56.65%) وهو يُبرز لنا تحمّلهم هذه المسؤولية، والخروج منها يرتبط بمدى تحمسّهم ودافعيتهم للتخلص من هذه الأخطاء والعوائق اللغويّة ومحاولتهم التكلم بالفصحى في أغلب تواصلاتهم الكتابية أو الشفهية منها، والابتعاد قدر الإمكان عن العامية ومحاولة التقيد بالأحكام الصرفية والنحوية والإملائية في شتّى النشاطات الكتابيّة، كما أنهم يرون أنّ المعلم له دور كذلك في تفاديهم لهذه الأخطاء حيث بلغت نسبتها (46.34%) ممّا يُحيلنا إلى أنّه كلمّا شددّ الحرص على المتعلم وراقبه كلمّا قلت أخطاؤه، بالإضافة إلى تحفيزه لمتعلميه بشتّى الحوافز المعنوّية كانت أو المادّية من خلال الجوائز، بالإضافة إلى ضرورة إيجاده لأفضل الأساليب والطرق الجديدة التي تُثير دافعيته ونشاطه، فيقوّم لغته ويرفع من رصيده اللغوّي الذي يُمكنه من تجاوز هذه المرحلة أو المستوى والمرور للمستوى الثانوّي.

تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلمين:

لقد تبيّن لنا من خلال استجابات المتعلمين على أسئلة الاستبيان التي تدور حول أسباب وقوعهم في الأخطاء اللغوّية ما يلي:

1 . ضعف المستوى التعليمي للآباء والأمهات الذي لم يتجاوز نسبة(30%) في المستويات التي من شأنها أن تدعم دافعية المتعلّم، خاصة في مثل هذه المرحلة المؤثرة على مستواه التعليمي.

2 . اشتغال كل من الأب والأم بعمله، سواء الأب الذي يشتغل في الأعمال الحرّة التي من شأنها الغياب والابتعاد عن متطلبات المتعلم، والأم التي تكتنفها البطالة وتركن بذلك إلى حاجيات البيت على حساب المتعلم ممّا يؤثر سلبا على دافعيته نحو التعلم.

3 . تفضيل المتعلمين المزج بين العامية والفصحى في تعاملاتهم داخل المحيط المدرسي ومع المعلم كذلك يوحي لنا بضعف المخزون والقاعدة اللغوّية عندهم.

4 . كفاءة المعلم وفاعليّته داخل القسم من خلال نجاح طريقته في توصيل الدرس وتغطية المادة حسب استجابة المتعلمين، ممّا ساعده على شدّ انتباههم وإثارة دافعيتهم.

5 . رغبة المتعلمين في قراءة الشعر ومطالعة القصص كان بدافع التسلية فقط، وعدم الاستفادة من هذه الثروة اللغوّية في تعاملاتهم وحاجياتهم المعرفية.

6 . حرص المتعلمين على ضبط لغتهم أكثر وذلك بمحاولتهم تجنب الأخطاء اللغوّية أثناء ممارسة التعبير الكتابي.

7 . ارتفاع نسبة الأخطاء النحوّية ثمّ الصرفية ثم الإملائية يشير عدم إلمامهم بمستويات اللغة الفصحى والتي تتعدد أوجهها، ممّا يُعقد مأمورية المتعلم ويُضعف انتباهه اتجاهها فتكثر بذلك أخطاؤه.

8 . على الرغم من هذه الأخطاء إلاّ أنّ أغلب المتعلمين يعملون بجهد وحرص على تفاديها وتحسين مردودهم اللغوّي لتطوير مستواهم التعليمي.

9 . إجماع المتعلمين على أنّ مسؤولية تفادي هذه الأخطاء اللغوّية تكمن عليهم وعلى المعلم في نفس الوقت، وذلك من خلال مزاولتهم لأكبر عدد من النشاطات الكتابية والشفاهية ومحاولاتهم التقيد بالأحكام والقواعد اللغوّية قدر الإمكان، أمّا المعلم فيكمن دوره في حرصه الشديد على متابعة أخطائهم وتحفيزهم معنوّيا للرفع من رصيدهم اللغوّي وبالتالي التقليل قدر الإمكان من هذه الظاهرة لديهم.

الفصل الثالث

تصنيف وإحصاء الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وإحصائها:

1 . تصنيف الأخطاء الإملائية وتحليلها.

2 . تصنيف الأخطاء النحوّية وتحليلها.

3 . تصنيف الأخطاء الصرفية وتحليلها.

أولا: تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها:

لقد بلغ عدد الأخطاء التي وقع فيها أفراد العيّنة (227 خطأ) من مجموع الأخطاء اللغوّية المرتكبة من قبلهم وقد وضحنا ذلك من خلال الجدول التالي والذي اعتمدنا فيه على ترتيب الخطأ الإملائي حسب تكراره:

نوع الخطأ الإملائي والصرفي	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الصوائت	**62**	**27.31%**
الخطأ في التعريف والتنكير	**40**	**17.62%**
الخطأ في همزة الوصل والقطع	**37**	**16.29%**
إبدال الحروف بعضها ببعض	**26**	**11.45%**
الخطأ في رسم التاء	**23**	**10.13%**
الخطأ في رسم الهمزة	**22**	**9.69%**
حذف حرف أو زيادته	**17**	**7.48%**
المجموع	**227**	**100%**

1 . الخطأ في الصوائت: " ونعني بالصائت الصوت المجهري الذي يحدث في تكوين اندفاع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم وخلا الأنف معهما أحيانا دون أن يكون ثمّة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما" [1]، وقد بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع من الأخطاء الإملائية (27.31%) كأعلى نسبة بين الأخطاء الإملائية.

[1] محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، ط3، بيروت، د ت, ص 48

تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية
27%
18%
16%
11%
10%
10%
8%
الخطأ في الصوائت
الخطأ في التعريف والتنكير
الخطأ في همزة الوصل والقطع
إبدال الحروف بعضها ببعض
الخطأ في رسم التاء
الخطأ في رسم الهمزة
حذف حرف أو زيادته

جدول يُوضح الخطأ في الصوائت:

الخطأ في الصوائت	التكرار	النسبة المئوية
إطالة الصوائت القصيرة	**37**	**59.67%**
قصر الصوائت الطويلة	**25**	**40.32%**
المجموع	**62**	**100%**

ـ "**الصوائت القصيرة**: ونعني بها الحركات الثلاث الضمّة والفتحة والكسرة.

ـ **الصوائت الطويلة**: ونعني بها الحركة زائد حرف المد من جنسها وهي: الواو، الألف، والياء" [1].

1 . 1. الخطأ في إطالة الصوائت القصيرة: وقد بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في مثل هذا النوع من الأخطاء الإملائية (59.67%) من مجموع الأخطاء في الصوائت، ومن أمثلة ذلك:

ـ أصبح لا يعمل وكاسول، والصواب: وكسول.

ـ لتصبح لهو، والصواب: له.

ـ حيث يقوم الناس بأكمالهم، والصواب: أكملهم.

1 .2. الخطأ في قصر الصوائت الطويلة: وقد كانت نسبة هذا الخطأ (40.32%) من مجموع الأخطاء في الصوائت، ومن أمثلة ذلك:

ـ أن يستثمر الفرد أفكاره ومعلومته، والصواب: ومعلوماته.

ـ خالي من الأفات السيئة، والصواب: الآفات.

ـ ففقد الشيء لا يعطيه، والصواب: فاقد.

[1] ساكر مسعودة، الأخطاء اللغوّية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ثانوية أم الطيور نموذجا، ماجستير،بسكرة، الجزائر، 2008، ص 34

من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء والأمثلة المقدمة يتضح لنا أنّه منتشر بقوة داخل لغة التلاميذ من خلال نسبته المرتفعة، وذلك بنوعيه إطالة الصوائت القصيرة أو قصر الصوائت الطويلة، ولعلّ هذا يعود إلى:

ـ التأثير الواضح للدارجة على اللغة الفصحى للتلاميذ وهذا بسبب ما يُسمىّ بالتداخل اللغوّي وقد أشرنا إليه من خلال تحليلنا لنتائج الاستبيان والتي وضحت الاستعمال المفرط للعامية داخل المحيط المدرسي.

ـ تساهل بعض المعلّمين وعدم حرصهم على هذا النوع من الأخطاء خاصّة أثناء كتابتهم في مختلف الأنشطة اللغوّية.

2 . التنكير والتعريف: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الصرفية (17.62%) والجدول الآتي يُوضح لنا نسبة وأنواع هذا الخطأ:

جدول يُوضح التنكير والتعريف:

التنكير والتعريف	التكرار	النسبة المئوية
تنكير ما ينبغي تعريفه	**26**	**65%**
تعريف ما ينبغي تنكيره	**14**	**35%**
المجموع	**40**	**100%**

2 .1. تنكير ما ينبغي تعريفه: بلغت نسبة أخطاء أفراد العينة في تنكير ما ينبغي تعريفه (65%) من مجموع أخطاء التنكير والتعريف، ومن أمثلة ذلك:

ـ حل وضعيات المختلفة في حياته، والصواب: الوضعيات.

ـ تلك صعاب، والصواب: الصعاب.

ـ يضعف إيمان بالقدرة، والصواب: يضعف الإيمان بالقدرة.

2 .2. تعريف ما ينبغي تنكيره: وبلغت نسبة هذا النوع (35%) من مجموع أخطاء التنكير والتعريف ومن أمثلة ذلك:

ـ في الفشل الكثيرين، والصواب: في فشل الكثيرين.

ـ وتوطيد العلاقات التعاون، والصواب: علاقات التعاون.

ـ عنصر أساسي في الحياة الفرد، والصواب: في حياة الفرد.

من خلال قراءتنا لجدول التعريف والتنكير لاحظنا إخفاق التلاميذ في استعمال (ال) التعريف مواضعها ولعلّ هذا يرجع إلى:

ـ ضعف التلاميذ في التحكم بالقاعدة التي تخصّ هذا النوع، فنحن نجد التلميذ يعمل على كتابة ما ينطق به، أمّا ما لا ينطق به فلا يكتبه، وهذا راجع عدم تمرّسه في (ال) الشمسيّة و(ال) القمريّة، " فالشمسية هي التي يجيء بعدها حرف مشدد، فتباشره وتتغلب على جنسه، وهي غير ظاهرة في النطق فهي تُكتب ولا تُنطق، أمّا القمرية فهي التي يجيء بعدها حرف متحرك أي ليس مشددّا وهي تُكتب وتُلفظ." [1]

ـ السرعة في الكتابة وعدم التركيز في مثل هذا النوع من الأخطاء وهذا ما يؤكد عدم تمرّس متعلّمي العينة على القاعدة الإملائية، ونقص ممارستهم للتمارين اللغوّية بتحسين جودة لغتهم الفصحى.

3 .الخطأ في همزة الوصل والقطع: بلغت نسبة الأخطاء الإملائية في هذا النوع (16.29%) وهذا ما يبرزه لنا الجدول التالي:

الخطأ في همزة الوصل والقطع	التكرار	النسبة المئوية
إبدال همزة الوصل بهمزة القطع	**25**	**67.56%**
إبدال همزة القطع بهمزة الوصل	**12**	**32.43%**
المجموع	**37**	**100%**

[1] أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص 204.

3 .1. إبدال همزة الوصل بهمزة القطع: بلغت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (67.56%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك:

ـ يُصبح الإنسان إتكاليّا، والصواب: اتكاليا

ـ إنّ الإعتماد على النفس، والصواب: الاعتماد.

ـ الإستقلال الشخصي، والصواب: الاستقلال.

3 .2. إبدال همزة القطع بهمزة الوصل: وقد قُدرت نسبتها بـ: (32.43) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك:

ـ الاعراب، والصواب: الإعراب

ـ ادماج الشعب، والصواب: إدماج الشعب.

ـ اذا كان الفرد، والصواب: إذا كان الفرد.

يتضح لنا من خلال إحصائنا لنسبة هذا النوع من الأخطاء الإملائية وما تقدم من أمثلة أنّ التلاميذ يتهاونون في الفصل بين همزتي الفصل والقطع، وهذه المسألة لا توجد عند هذا المستوى من التلاميذ فقط بل نجدها تتعدّاه حتى في الثانوّي والجامعي كذلك، ولعلّ هذا يعود إلى:

ـ عدم رسوخ القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل والقطع لدى التلاميذ كما أنّ التخلص من هذا الخطأ لا يأتي بحفظ القاعدة فقط ، بل بالممارسة الشفوّية والكتابيّة خاصة، لأنّ همزة الوصل جيء بها للتخلص من السكون في أوّل الكلمة، واللغة العربية لا تبدأ بساكن ولا توقف عند متحرك فتكون بذلك ثقيلة على اللسان، " فهمزة الوصل هي كسرة أو ضمة مخففة خشية الابتداء بساكن، أي أنّ حركة الحرف التي بعدها سكون، وجيء بها حتى لا تبتدأ به " [1]، أمّا همزة القطع

[1] عبد الرحمان الهاشمي، علم النحو والإملاء والترقيم،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008، ص 196

فهي" الهمزة التي تُكتب على صورة الألف دائما، سواء أكانت مكسورة أو مضمومة أم مفتوحة"[1].

ـ تأثير اللغة العامية بين التلاميذ لأنها تميل إلى التيسير بالنطق بها وكونها كثيرا ما تحول همزة القطع إلى وصل.

4 . الخطأ في إبدال الحروف بعضها ببعض: وقد قُدرت نسبة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء الإملائية (11.45%) والتي مثلناها بالجدول التالي:

نوع الحروف المبدلة	التكرار	النسبة المئوية
إبدال الظاء ضادا وإبدال الضاد ظاءا	**19**	**73.07%**
إبدال السين صادا وإبدال الصاد سينا	**07**	**26.92%**
المجموع	**26**	**100%**

4 .1.إبدال الظاء ضادا والظاء ضادا: وهي أكثر الأخطاء انتشارا في هذا النوع من الأخطاء الإملائية وقد قُدرت نسبتها بـ: (73.07%) ومن أمثلة ذلك:

ـ الكلّ يُظيع وقته، والصواب: الكلّ يُضيع وقته.

ـ فعل مظارع، والصواب: فعل مضارع.

ـ رغم كلّ الضروف، والصواب: رغم كلّ الظروف.

ـ الفقر والضلم، والصواب: الفقر والظلم.

[1] المرجع السابق ص 197

4 .2. إبدال السين صادا والصاد سينا: وقد بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء في إبدال الحروف بعضها ببعض (26.92%) ومن أمثلة ذلك:

ـ لا اصتطيع طلب المساعدة، والصواب: لا أستطيع.

ـ يتصلح بالثقة، والصواب: يتسلح بالثقة.

ـ وسف الكاتب، الصواب: وصف الكاتب.

من خلال تفحصنا لنسبة أخطاء إبدال الحروف بعضها ببعض اكتشفنا أنّها قد انحصرت في نوعين: إبدال الظاء ضادا والعكس، والنوع الثاني يتمثل في إبدال السين صادا والعكس، وقد يعود هذا النوع من الخطأ إلى:

ـ تداخل الأصوات بعضها ببعض بسبب قرب مخارج الحروف ممّا يُصعّب النطق بها، بالإضافة إلى تهاون الكثير من التلاميذ في النطق بمثل هذه الحروف وقلّة ممارستها وتركيزهم عليها، وذلك بالمطالعة والتعبير الكتابي وغيرها من الأنشطة اللغوّية.

ـ تأثير العامية على اللغة الفصحى، ذلك كوننا ننطق الكثير من الحروف بغير نطقها الصحيح كحرف السين في (السوق= الصوق)، وحرف القاف(عرق= عرڤ)، وغيرها من الأحرف ممّا يؤثر سلبا على اللغة السليمة للتلميذ.

5 . الخطأ في رسم التاء: لقد وصلت نسبة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء إلى (10.13%) وذلك بنوعيها التاء المفتوحة أو المربوطة، وقد مثلناها من خلال الجدول التالي:

الخطأ في رسم التاء	التكرار	النسبة المئوية
رسم التاء المفتوحة مربوطة	07	30.43%
رسم التاء المربوطة مفتوحة	16	69.56%
المجموع	23	100%

5 .1. رسم التاء المفتوحة تاءا مربوطة: بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء في رسم التاء (30.43%) ومن ذلك نمثل له بـ:

ـ ما أعطة له الحياة، والصواب: ما أعطت له الحياة.

ـ لو استثمرة الناس، والصواب: لو استثمرت.

ـ الشدائد والصعوباة، والصواب: الشدائد والصعوبات.

5 .2. رسم التاء المربوطة تاءًا مفتوحة: والتي قُدرت حسب أخطاء التلاميذ بـ: (69.56%) من مجموع الأخطاء الإملائية في رسم التاء، ومن الأمثلة في ذلك:

ـ يعيش على حافت الحياة، والصواب: على حافة.

ـ في تكوين حيات جميلة، والصواب: في تكوين حياة.

ـ فثمّت أفكار ومواهب، والصواب: فثمّة أفكار.

من خلال جدول رسم التاء الذي يُظهر أخطاؤهم في نوعي هذا الخطأ، يتضح لنا أنّ السبب وراء وقوعهم في هكذا أخطاء هو عدم تمييزهم بين التاء المفتوحة والمربوطة كونهم يجهلون القاعدة التي تنصّ على ذلك والتي تقول أنّ " التاء في أخر الفعل سواء أكانت زائدة أو أصليّة تُكتب مفتوحة، وأنّ الاسم عندما تتصل به تاء نستطيع النطق بها هاء دون أن يحدث ذلك خلل لمعنى الكلمة عندما تكتب مربوطة" [1].

كما نجد سهو وتهاون بعض التلاميذ في رسم التاء وذلك لضعف الرقابة عليهم من قبل المعلّم في مختلف المواضع الكتابية التي ينسجها المتعلم.

[1] أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، ص 93.

6 . الخطأ في رسم الهمزة: وهو خطأ شائع لدى معظم المتعلمين في شتّى المستويات من الابتدائي حتى الجامعي، وقد قُدرت نسبته لدى أفراد العينة بـ: (9.69%) بمختلف أنواعها الواو، النبرة، والسطر. والجدول الآتي يُوضح لنا أكثر:

الخطأ في رسم الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسمها على الواو	**12**	**54.54%**
الخطأ في رسمها على النبرة	**06**	**27.27%**
الخطأ في رسمها على السطر	**04**	**18.18%**
المجموع	**22**	**100%**

1.6. الخطأ في رسم الهمزة على الواو: تُعدّ من أكثر الأخطاء انتشارا من مجموع أخطاء الرسم في الهمزة حيث قدرت النسبة بـ: (54.54%) ومن أمثلة ذلك:

ـ كل فرد له شأونه، والصواب: له شؤونه.

ـ هم يجرأون، والصواب: هم يجرؤون.

ـ على كل إنسان أن يتحملّ مسأولياته، والصواب: مسؤولياته.

6 .2. الخطأ في رسم الهمزة على النبرة: وقُدرت نسبة الخطأ فيه (27.27%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة، ومن ذلك نذكر على سبيل المثال:

ـ فلا فاءدة من أعمالنا، والصواب: فلا فائدة.

ـ ممّا يجعلنا نكتئاب، والصواب: نكتئب.

ـ في مختلف المسإل، والصواب: المسائل.

6 .3.الخطأ في رسم الهمزة على السطر: بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء (18.18%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة، ومن أمثلة ذلك:

ـ علينا أن لا نسيئ الظن، والصواب: أن لا نسيء.

ـ كل وله انتمائاته، والصواب: انتماءاته.

ـ مهما كان إنطوائي، والصواب: إنطواءي.

لقد بينت لنا نسبة إحصاء هذا النوع من الأخطاء عدم تفريق المتعلمين بين مواضع كتابة الهمزة سواء كانت على السطر أو الواو أو النبرة، ولعلّ ذلك يعود إلى جهل التلميذ لقاعدة كتابة الهمزة كونها حرفا متحركا على عكس الأحرف الأبجدية الأخرى، حيث تختلف كتابتها حسب حركة الحرف الذي يسبقها، فإذا كان على حرف مدّ تكتب على السطر، وإذا كان ما قبلها مضموم أوهي مضمومة تُكتب على الواو.

ـ كما نجد أيضا عدم حرص المعلّم على مثل هكذا أخطاء، وعدم تشديده على الواقعين في مثل هذا النوع من الخطأ.

7.حذف حرف أو زيادته: وقد كان أخر نوع من الأخطاء الإملائية التي وقع فيها أفراد العينة والذي بلغت نسبته (7.48%) والجدول التالي يُوضح هذا النوع من الأخطاء:

جدول يُوضح حذف حرف أو زيادته:

حذف الحرف أو زيادته	التكرار	النسبة المئوية
حذف الحرف	**05**	**29.41%**
زيادة الحرف	**12**	**70.58%**
المجموع	**17**	**100%**

7 .1. حذف الحرف: وبلغت نسبة هذا النوع من الخطأ (29.41%) من مجموع أخطاء حذف الحرف أو زيادته، ومن ذلك نذكر على سبيل المثال:

ـ وصبح يتكل على الأخر، والصواب: وأصبح.

ـ يعتمد على مكتسبته القبلية، والصواب: على مكتسباته.

ـ يجب على المجمعات أن تعمد على أنفسها، والصواب: على المجتمعات أن تعتمد.

7 . 2. زيادة الحرف: وقد قُدرت نسبة الوقوع في مثل هذا النوع من أخطاء حذف الحرف أو زيادته بـ: (70.58%) ومن أمثلته:

ـ عدام الخيبة، والصواب: عدم الخيبة.

ـ أو معتمدن، والصواب: أو معتمدًا.

ـ هبأن منثورن، والصواب: هباءًا منثورا.

فمن خلال إطلاعنا على جدول حذف الحرف أو زيادته وجدنا أنّهم لا زالوا بعيدين عن ضبط لغتهم من خلال وقوعهم في مثل هكذا نوع من الأخطاء اللغوّية، وقد يكون سببه:

ـ السرعة في الكتابة وعدم الانتباه في رسم الحروف.

ـ اعتمادهم على اللغة المنطوقة في كتابة الأحرف، فهناك من الأحرف ما تُنطق ولا تُكتب.

ـ السبب الذي يبقى دائما مكررًا ألا وهو تهاون المعلّم في المراقبة والتشديد على هذه الأنواع من الأخطاء التي تكبح جموحهم في تنمية لغتهم الفصحى في مختلف الأنشطة اللغوّية.

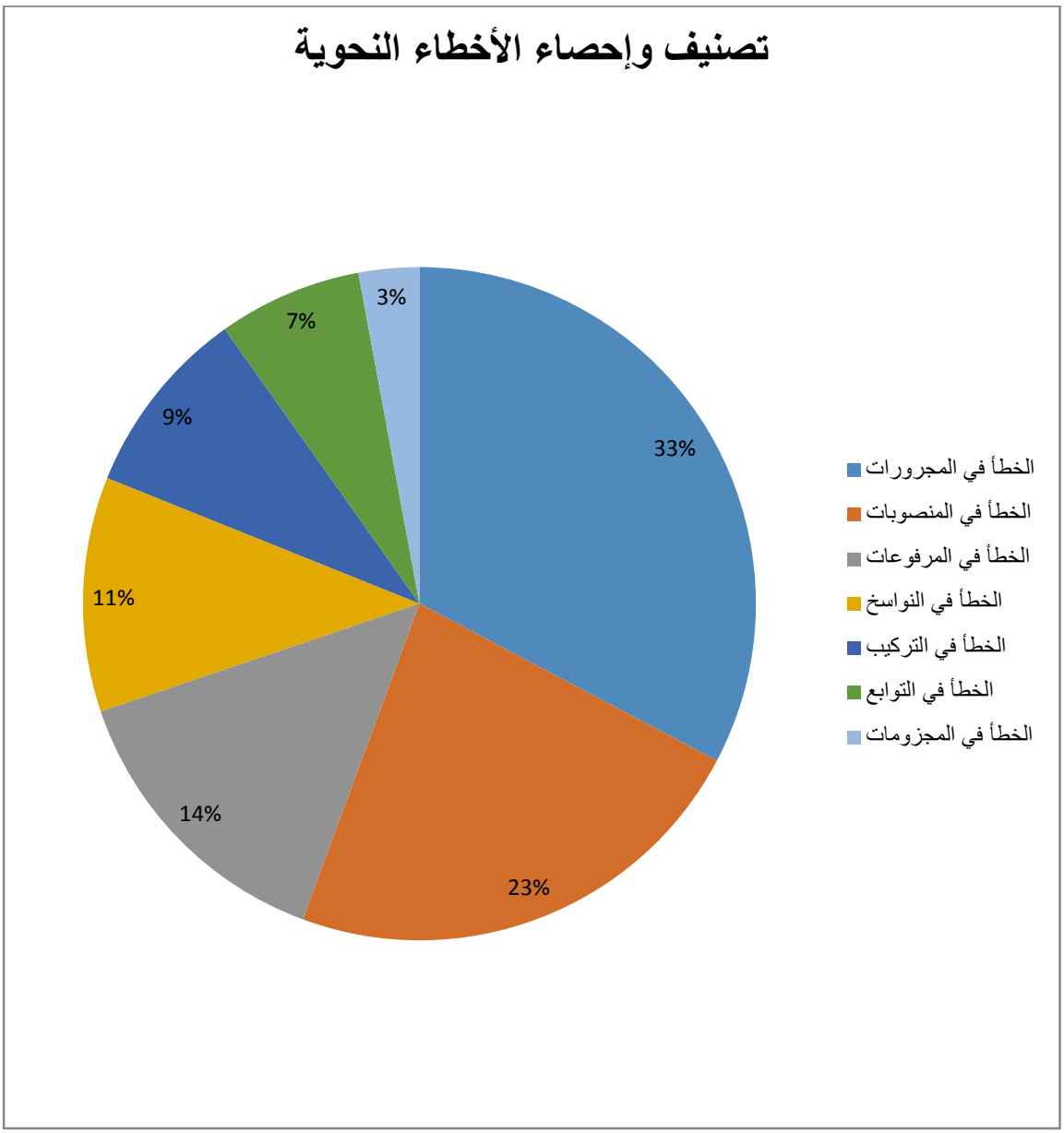
ثانيّا: تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوّية وتحليلها:

تختلف أصناف وأنواع الأخطاء النحوّية من نوع لأخر، فهي " مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، ومجال الأفعال والأخطاء، وعلامات الإعراب الأصليّة والفرعية" [1].

وقد بلغ عدد الأخطاء النحوّية التي وقع فيها أفراد العينة وذلك بمختلف أنواعها (275) خطأ، من مجموع الأخطاء اللغوّية المرتكبة، وهي تفوق بذلك نسبة الأخطاء الإملائية السالفة الذكر والتحليل سابقا، وقد اعتمدنا كذلك على ترتيب هذه الأنواع من أكثرها تكرارا إلى أخر نوع منها، وهذا ما يبرزه الجدول التالي:

نوع الخطأ النحوي	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في المجرورات	90	32.72%
الخطأ في المنصوبات	63	22.90%
الخطأ في المرفوعات	39	14.18%
الخطأ في النواسخ	31	11.27%
الخطأ في التركيب	25	09.09%
الخطأ في التوابع	19	06.90%
الخطأ في المجزومات	8	02.90%
المجموع	275	100%

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوّية والصرفية، ص 71


تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية
33%
23%
14%
11%
9%
7%
3%
الخطأ في المجرورات
الخطأ في المنصوبات
الخطأ في المرفوعات
الخطأ في النواسخ
الخطأ في التركيب
الخطأ في التوابع
الخطأ في المجزومات

1 . الخطأ في المجرورات: وقد قُدرت نسبة الأخطاء في هذا النوع من الأخطاء النحوّية (32.72%) وهي أعلى نسبة من باقي الأخطاء، وقد اشتملت على ما يلي:

جدول يُوضح الخطأ في المجرورات:

الخطأ في المجرورات	التكرار	النسبة المئوية
الاسم المجرور	**61**	**67.77%**
المضاف إليه	**29**	**32.22%**
المجموع	**90**	**100%**

1 .1. الاسم المجرور: بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الاسم المجرور (67.77%) من مجموع أخطاء المجرورات، ومن أمثلة ذلك:

ـ يتولّى شؤونه بنفسَهُ، والصواب: بنفسِهِ.

ـ أوقات فراغي من الدراسةْ، والصواب: من الدراسَةِ.

ـ وينقطع عن الناسْ، والصواب: عن الناسِ

1 .2. المضاف إليه: وقد قُدرت نسبته بـ: (32.22%) من مجموع أخطاء المجرورات، من أمثلتها:

ـ من فوائده الشحصيّةْ، والصواب: الشخصيّةِ.

ـ في تقرير الأعمالْ، والصواب: في تقرير الأعمالِ.

ـ على أسس الثقةْ، والصواب: على أسس الثقةِ.

يتضح لنا من خلال إحصائنا للخطأ في المجرورات أنّ سبب وقوع التلاميذ في مثل هذا النوع من الخطأ النحوّي هو عدم تعودهم على الشكل أثناء الكتابة، وهذا ما لاحظناه من خلال

الأمثلة المعطاة كونهم يميلون في الغالب إلى تسكين أواخر الكلم كي لا يقعوا في الخطأ الإعرابي، ممّا يدل على تطبيقهم لقاعدة الاسم المجرور والمضاف إليه.

2 . الخطأ في المرفوعات: وبلغت نسبتها (22.90%) من مجموع الأخطاء النحوّية المرتكبة من قِبل متعلمي العينة، نكتشفها من خلال الجدول التالي:

الخطأ في المرفوعات	التكرار	النسبة المئوية
الفاعل	**22**	**34.92%**
المبتدأ	**41**	**65.07%**
المجموع	**63**	**100%**

2 .1. الفاعل: بلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في الفاعل (34.92%) من مجموع أخطاء المرفوعات، ومن أمثلة ذلك:

ـ قال الشاعرْ، والصواب: قال الشاعرُ.

ـ مهما فعل منا المنافقين، والصواب: منّا المنافقون.

ـ يعتمد الفردْ، والصواب: يعتمد الفردُ.

2 .2. المبتدأ: وقُدرت نسبة الأخطاء فيه (65.07%) من مجموع أخطاء المرفوعات، ونمثل بذلك من خلال:

ـ وصفْ الكاتب، والصواب: وصفُ الكاتب.

ـ الاعتماد على النفس، والصواب: الاعتمادُ على النفس.

ـ أهميةْ الثقة، والصواب: أهميةُ الثقة.

من خلال تقديمنا للجدول الإحصائي للخطأ في المرفوعات، والأمثلة المقدّمة لاحظنا أنّ جلّ التلاميذ يميلون إلى السكون وأحيانا الكسر لرفع الفاعل والمبتدأ عوضا عن الضمة، والياء

عوضا عن الواو في الجمع، وذلك لجهلهم وعدم تركيزهم على تطبيق قاعدة الفاعل والمبتدأ، وقلّة ضبطهم للشكل في غالب التمارين اللغوّية.

3 . الخطأ في المنصوبات: بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع من الأخطاء النحوّية وتمحورت حول الخطأ في المفعول به، ومن أمثلة أخطاء التلاميذ في مثل هذا النوع من الأخطاء:

ـ الكاتب يصف أهميةُ الثقة، والصواب: يصف أهميّةَ.

ـ يُحققُ الإنسان المطالبُ، والصواب: المطالبَ.

ـ يعيش الإنسان معزولٌ، والصواب: يعيش الإنسان معزولاً.

من خلال ما تقدّم من الجدول الإحصائي وأمثلة في نصب المفعول به وجدنا أنّ أغلب التلاميذ، إن لم نقل كلّهم يعتمدون على رفعه بدل نصبه، فهم يُتبعون علامة الرفع للفاعل إلى المفعول به والسبب يعود إلى قلة تركيزهم أثناء الكتابة، فهم يكتبون بسرعة تُفقد انتباههم لعلامة نصب المفعول به، وأحيانا يكون الفاعل مستترا فيخلطون بذلك بينه وبين المفعول به، ممّا يتعذر عليهم الفصل بين الفاعل والمفعول به.

4 . الخطأ في النواسخ: وقُدرت نسبة الأخطاء في هذا النوع (11.27%) من مجوع الأخطاء النحوّية المرتكبة، وتمثلت فيما يلي:

الخطأ في النواسخ	التكرار	النسبة المئوية
كان وأخواتها	**19**	**61.29%**
إنّ وأخواتها	**12**	**38.70%**
المجموع	**31**	**100%**

1.4. كان وأخواتها: بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع (61.29%) من مجموع الأخطاء في النواسخ، ومن أمثلة ذلك:

ـ كان الوالدين، والصواب: كان الوالدان.

ـ أصبح التلميذَ يعتمد، والصواب: أصبح التلميذُ.

ـ كان الأمرَ عصيبا، والصواب: كان الأمرُ عصيبا.

4 .2. إنّ وأخواتها: بلغت نسبتها (37.70%) من مجموع أخطاء النواسخ، ومن أمثلة ذلك:

ـ إنّ القيامُ بالأعمال، والصواب: إنّ القيامَ بالأعمال.

ـ إنّ العملُ ناجح، والصواب: إنّ العملَ ناجح.

ـ إنّ مستقبلُ الإنسان، والصواب: إنّ مستقبلَ الإنسان.

من الأمثلة المعطاة والجدول الإحصائي للنواسخ يتضح لنا أنّ التلاميذ يرفعون اسم إنّ أحيانا، وينصبون اسم كان أحيانا، وقد يرجع السبب في هذا إلى خلطهم بين عمل " إنّ وأخواتها" وعمل " كان وأخواتها " ، بالإضافة إلى أنّ الجملة الاسمية لا تحافظ على حالة إعرابية واحدة بسبب تدخل العوامل الناسخة، وعدم معرفة التلميذ لنوع الجملة أهي اسمية أم فعلية.

5 . الخطأ في التركيب: وبلغت نسبة الأخطاء فيه (09.09%) ومن أمثلته:

ـ الثقة في حياة الإنسان مهمة جدًّا، والصواب: الثقة مهمة في حياة الإنسان.

ـ الفرد سيء الشخصيّة يعتمد على الآخرين، والصواب: الفرد الذي يعتمد على الآخرين هو فرد سيء الشخصيّة.

ـ يعيش على حافة الحياة ولا يستفيد منها، إنسان لا دور له في المجتمع، والصواب: الإنسان الذي يعيش على حافة الحياة ولا يستفيد منها، لا دور له في المجتمع.

من خلال النسبة المعطاة للخطأ التركيبي والأمثلة المعطاة نرى ضعفا لغوّيا فادحا يكتنف لغة التلاميذ، ولعلّ هذا يعود إلى:

ـ ضعف المستوى اللغوّي للتلاميذ، وذلك من خلال تقديمهم وتأخيرهم لبعض المفردات التي ينجرّ عنها خلل واضح في المعنى المراد توصيله.

ـ قلّة المطالعة وممارسة التعبير الكتابيّ للتلاميذ، وهذا ما استنتجناه من خلال استبيان المتعلمين.

6 . الخطأ في التوابع: وبلغت نسبة الأخطاء فيه (6.90%) من مجموع الأخطاء النحوّية المرتكبة، والجدول التالي يُوضح ذلك:

الخطأ في التوابع	التكرار	النسبة المئوية
عدم مطابقة الصفة للموصوف	07	36.84%
المعطوف والمعطوف عليه	12	63.15%
المجموع	19	100%

6 .1. عدم مطابقة الصفة للموصوف: بلغت نسبة وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء (36.84%) من مجموع أخطاء التوابع، ومن أمثلة ذلك:

ـ وصف إيمانهم القوّيْ. والصواب : القوّي

ـ لبناءٍ مستقبلٍ ناجحْ. والصواب : ناجح

ـ هذه العبرةُ الرائعةِ. والصواب : الرائعةُ

6 .2. عدم مطابقة المعطوف للمعطوف عليه: وبلغت نسبتها (63.15%) من مجموع أخطاء التوابع، ومن أمثلة ذلك:

ـ بل تكون في المشاكلِ والصعابْ. والصواب : الصعابِ

متكلاّ على نفسهِ وحظّهْ. والصواب : وحظّهِ

ـ أعمالِكَ الشخصيّة ومواهبَكْ وكفائتَكْ، والصواب: أعمالِكَ الشخصيّة ومواهبِكَ وكفائتِكَ.

من خلال قراءتنا للجدول الإحصائي للتلاميذ والأمثلة المعطاة نكتشف أنّ التلاميذ يخلطون في الحركة الإعرابية لصفة الموصوف، والمعطوف عليه بالنسبة للمعطوف، ولعلّ هذا يرجع إلى جهلهم للقاعدة التي تنصّ على أنّ الصفة تتبع الموصوف في الحركة الإعرابيّة، والمعطوف يتبع المعطوف عليه في النصب والجرّ والرفع، بالإضافة إلى السبب المكرر دوما وهو قلّة استخدامهم الدائم للشكل في مختلف تمارينهم اللغوّية.

7 .**الخطأ في المجزومات:** بلغت نسبة الأخطاء في مثل هذا النوع من الأخطاء النحوّية (02.90%) وهي نسبة ضئيلة وقليلة بالنسبة للأخطاء الأخرى، ومن أمثلة ذلك:

ـ لم يؤدي دوره، والصواب: لم يؤد دوره.

ـ ليجعلَ نفسه، والصواب: ليجعلْ نفسه.

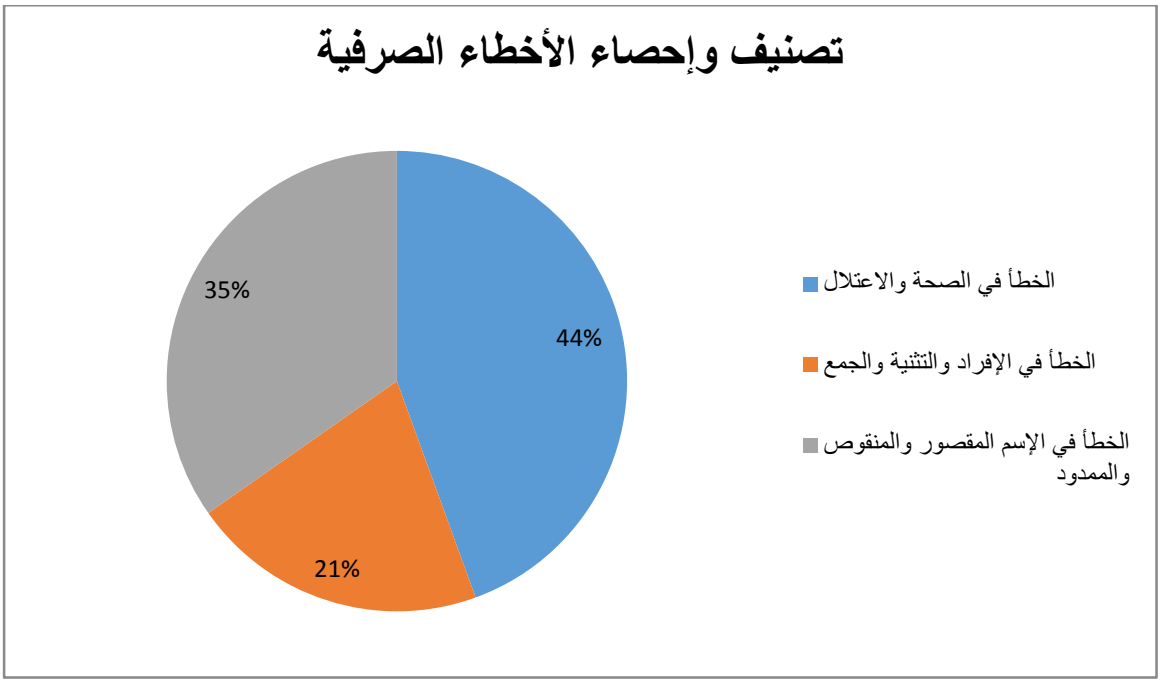
ـ لما يتعبُ الإنسان في حياته، والصواب: لما يتعبْ الإنسان.

من خلال الجدول الإحصائي والأمثلة المقدّمة في الخطأ في المجزومات اكتشفنا أنّ عمل "لم" والأحرف الجازمة الأخرى قد بطُل عملها، ممّا يدل على جهل التلاميذ للقاعدة التي تنص على أن " تُحذف أحرف العلّة وهي الألف، الواو، الياء في أخر الفعل المعتّل الآخر المسند إلى المفرد المخاطب، وتُحذف في الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر المسند إلى المفرد المتكلم أو المخاطب أو الغائب." ، بالإضافة إلى تعدد الأوجه الإعرابية وتداخلها، ممّا قلل أهمية تطبيق هذه القواعد لدى التلاميذ في مختلف الأنشطة اللغوّية التي يمارسونها.

ثالثا: تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفية وتحليلها:

لقد بلغ عدد الأخطاء الصرفيّة التي وقع فيها أفراد العيّنة (73 خطأ) من مجموع الأخطاء اللغوّية المرتكبة من قِبلهم، وقد وضحنا ذلك من خلال الجدول التالي، والذي اعتمدنا فيه على ترتيب الخطأ حسب تكراره:

نوع الخطأ الصرفي	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الصحة والاعتلال	32	43.83%
الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع	15	20.54%
الخطأ في الإسم المقصور والمنقوص والممدود	25	34.24%
المجموع	73	100%



1 . الخطأ في الصحة والاعتلال: وقد قُدرت نسبته بـ (43.83%) من مجموع الأخطاء الصرفيّة التي وقع فيها أفراد العيّنة، ومن أمثلة ذلك:

ـ أشياء أخرة، والصواب: أشياء أخرى.

ـ في إحدة المشاكل، والصواب: في إحدى المشاكل.

ـ فالثقة كنز لا يفناء، والصواب: كنز لا يفنى.

من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء الصرفية والأمثلة المقدّمة يتضح لنا خلط التلاميذ بين الاسم الصحيح والاسم المنقوص، والفعل المهموز من المنقوص، ولعلّ السبب في هذا يعود إلى أنّ أغلبها كانت تمسّ أحرف العلّة، وهذه الأخيرة هي عبارة عن صوائت، فيقعون في الخطأ فيها، بخلاف الصوامت التي تنطق لفظا، وكلّ هذا يشير دوما إلى قلة التدريب في مثل هذا النوع من الأخطاء الصرفية لفهم التغييرات التي تحصل على الأسماء والأفعال المعتلّة في جميع الأحوال.

2 . الخطأ في الاسم المقصور والممدود والمنقوص: بلغت نسبته(34.24%) من مجموع الأخطاء الصرفية المرتكبة من قبل التلاميذ.

جدول يُوضح الخطأ في الاسم المقصور والممدود والمنقوص:

الخطأ الصرفي	التكرار	النسبة المئوية
الاسم المقصور	13	52%
الاسم الممدود	07	28%
الاسم المنقوص	05	20%
المجموع	25	100%

2 .1. الاسم المقصور: وهو " اسم معرب آخره ألف لازمة وقبلها فتحة، مثل: هدى، عصى." [1]، وقد بلغت نسبته (52%) من مجموع أخطاء الاسم المقصور والمنقوص والمقصور، ومن أمثلة ذلك:

ـ سدا، والصواب: سدى.

ـ مسعا الحياة، والصواب: مسعى الحياة.

ـ لا تكثر من الشكوا، والصواب: الشكوى.

2 .2. الاسم الممدود: هو " اسم معرب آخره همزة تلي الألف مباشرة، مثل: صحراء،[2] وقد قُدرت نسبته المدروسة بـ: (28%) من مجموع أخطاء أفراد العينة في الاسم المقصور والممدود والمنقوص، ومن أمثلة ذلك:

ـ لبناءي حياتنا، والصواب لبناء حياتنا.

ـ والابتعاد عن البلى، والصواب: البلاء.

ـ القيام بأعبائي الحياة، والصواب: أعباء الحياة.

2 .3. الاسم المنقوص: وهو " اسم معرب آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها، مثل: راعي، وقد بلغت نسبة هذا الخطأ (20%) من مجموع أخطاء الاسم المقصور والممدود والمنقوص" [3].
ومن أمثلة ذلك:

ـ أيّها الإنسان العادي على الناس، والصواب: المعتدي على الناس.

ـ إنّ الإنسان المتفني في عمله، والصواب: المتفاني في عمله.

ـ ليكن لكلّ إنسان منّا خلق سامى، والصواب: خلق سامي.

---

[1] عماد علي جمعة، قواعد اللغة العربية (النحو والصرف الميسر)، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2006، ص 75.
[2] بالو محمد مفتاح، كتابي في الصرف لتلامذة المتوسط، دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2014، ص70.
[3] المرجع نفسه، ص 72.

من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء الصرفية، رأينا خلطا واضحا بين كتابات التلاميذ في التمييز بين الأسماء الممدودة والمنقوصة، وعدم تمييزهم بين الألف الممدودة والألف المقصورة في الأسماء، وذلك راجع لعدم استيعابهم للقاعدة الصرفيّة بشكل صحيح، بالإضافة إلى تأثير العامية على فصاحتهم، فهم دائما يكتبون ما ينطقون، ممّا يُحدث خلطا وخللا في الميزان الصرفي، وبالتالي فقدان المعنى الصحيح للجملة.

3 . الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع: وقد قُدرت نسبته بـ: (20.54%) من مجموع الأخطاء الصرفيّة المرتكبة من قبل أفراد العيّنة، ومن أمثلة ذلك:

ـ لنعتمد على نفوسنا، والصواب: أنفسنا.

ـ لنجني ثمر عملنا، والصواب: ثمار عملنا.

ـ لننافس المجتمع الآخرين، والصواب: المجتمعات الأخرى.

من خلال اطلاعنا على هذا النوع من الأخطاء الصرّفية ومن الأمثلة المعطاة، وجدنا أنّ أغلبها كانت في الجمع، خاصة في جمع التكسير، والسبب هو اختلافه عن جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، فهم لا يدركون المعنى الوظيفي المناسب للأسماء، وذلك راجع إلى قلة التدريبات والتطبيقات المناسبة التي تقوم بترسيخ القواعد النظرية، هذا ممّا أنشأ عندهم ما يسمى بالتهاون واللامبالاة بمثل هكذا أخطاء.

توصيّات واقتراحات:

من خلال دراستنا لظاهرة الأخطاء لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمختلف أنواعها وإحصائها وتحليلها استخلصنا جملة من الاقتراحات نذكرها على النحو التالي:

1 . تخصيص معلّمين ذوي كفاءة عالية وأصحاب تخصص وتكوين أكاديمي للرفع من المستوى المعرفي للتلميذ.

2 . الاهتمام بالمتعلّم من خلال تشجيعه على استعمال الفصحى في شتّى الأنشطة الشفوية منها أم الكتابيّة.

3 . تحفيز المتعلّم على حب المطالعة في مختلف الأعمال الكتابيّة لكي يطّلع على مختلف المفردات والتراكيب اللغوّية.

4 . الحرص على تقديم محتوى البرنامج بتدرج حتّى لا يُصاب التلميذ بالتخمة المعرفيّة ممّا يُولّد فيه نفورا من المادة.

5 . محاولة الإكثار من التمارين والأنشطة اللغوّية التي تخدم الجانب النظريّ، لكي تترسخ المعلومات أكثر لدى التلاميذ.

6 . محاولة الأساتذة إيجاد أنجع الطرق التعليمية لشدّ انتباه وإثارة فاعليّة المتعلم داخل القسم خاصة في مادة النحو التي تفتقد كثيرا للتشويق.

7 . حرص الأستاذ على مراقبة السلامة اللغوّية للتلاميذ والتشديد على مثل هذه الأخطاء اللغوّية.

8 . محاولة الأستاذ إيجاد وتوفير حصص خصوصيّة لدراسة هذه الأخطاء اللغوّية وتصويبها ومحاولة إيجاد حلول للتقليل منها.

الخـــاتمـــــــة

وفي الأخير ومن خلال دراستنا النظرية والميدانية التي أجريناها على ظاهرة الأخطاء اللغوّية بأنواعها، الإملائية والنحوّية والصرفية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط اكتشفنا مدى انتشارها داخل المحيط التعليمي، فالأخطاء اللغوّية هي خروج الناطق باللغة الفصحى عن القاعدة اللغوّية الصحيحة والمتعارف عليها لسبب من الأسباب، والتي من شأنها أن تحدث خللا في النظام اللغوّي، وقد تدخلت في نشوئها جملة من الأسباب والعوامل من أهمها:

ـ المتعلّم، وذلك بسبب ضعف المستوى اللغوّي عنده وجهله بالقاعدة اللغوّية، وعدم استيعابه لها بالإضافة إلى تأثير العامّية أو الدارجة على لغته الفصيحة ممّا يسبب له ما يسمى بالتداخل اللغوّي، وهو الذي يسهم في انتشار هذه الأخطاء اللغوّية عنده.

ـ المعلّم، من خلال نقص التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه قبل مزاولته لمهنته، بالإضافة إلى الطريقة التي يتبعها معظم الأساتذة في مثل هذا الطور التعليمي، الذي تتصف بالقدم والتقليد، وافتقادها لعنصر التشويق، والذي بدوره يمكن المتعلم من الاهتمام بالمادة، وبالتالي حرصه على تجنب الأخطاء اللغوّية، بالإضافة إلى قلة التمارين والأنشطة اللغوّية التي يقدمها للتلاميذ، والتي من شأنها أن تخدم الجانب النظري.

ـ المنهاج أو المحتوى، فالكمّ الهائل من الحجم الدراسي والذي يفوق في بعض الأحيان حتّى مستواهم، من شأنه أن ينقل ذهن المتعلم فينفر بذلك من لغته، كما أنّ الأستاذ يصبح همه الوحيد هو تقديم مقرره فقط، وذلك على حساب المتعلم، فلا يجد بدوره الفرصة حتى لتخصيص حصص لمعالجة مثل هكذا أخطاء، ويعمل على تصويبها وحلّها.

ومن خلال تصنيفنا للأخطاء اللغوّية المرتكبة من قبل التلميذ، وكذا إحصائها وتحليلها توصلنا إلى أنّ :

– الأخطاء النحوّية كانت أكثر من أكثر الأخطاء اللغوّية المنتشرة بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث بلغت نسبتها 47.82% وذلك بمختلف أنواعها، حيث تقدّمها الخطأ في المجرورات ثم في المنصوبات والمرفوعات، ثمّ في النواسخ ثم في التركيب، ثم في التوابع، وأخيرا في

المجزومات، ممّا يوحي بجهل التلاميذ بالقاعدة النحوّية التي تكتسب بدوام الممارسة، نظرا لتنوع الأوجه الإعرابية للجملة العربية حسب العوامل الداخلة عليها.

- تلتها الأخطاء الإملائية بنسبة 39.47% من مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة، حيث كان أكثرها انتشارا الخطأ في الصوائت. ثم الخطأ في التعريف والتنكير، ثم همزة الوصل والقطع، ثم في إبدال الحروف بعضها ببعض، ثم في رسم التاء، ثم في رسم الهمزة، ثم في حذف حرف وزيادته - وأخيرا الأخطاء الصرفية التي قدرت نسبتها بـ: 12.69% وهي النسبة الأقل كونها تتداخل مع الأخطاء النحوّية والإملائية، حيث تنوعت هي الأخرى بين الخطأ في الصحة والاعتلال، والخطأ في الاسم المقصور والممدود والمنقوص، وأخر خطأ هو الإفراد والتثنية والجمع، ولعلّ أبرز سبب لهذه الأخطاء هو تأثير لغة المنشأ العامية على تواصلهم داخل المحيط المدرسي، وقلة اهتمامهم بالمطالعة، نظرا لدورها البالغ في إثراء الرصيد اللغوّي لديهم.

وفي الأخير أتمنى أن نكون قد وفقنا ولو بشيء قليل في إنجاز بحثنا هذا، متمنين أن تفيد دراستنا هذه في الحدّ من انتشار هذه الأخطاء اللغوّية، ليس في المستوى المتوسط فقط بل حتى في باقي المستويات، للنهوض بلغتنا العربية لغة القرآن الكريم، فإن أصبنا فمن الله عزّ وجل، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، راجين من المولى عزّ وجل التوفيق والسداد.

الملحق

البيانات الشخصية أو العامّة:

– الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

– التخصص:

أدب عربيّ ☐ تخصصّات أخرى ☐

– سنوات الخبرة:

أقل من 3 سنوات ☐ أكثر من ذلك مع التحديد ☐

الأسئلة :

1/ –ما رأيك في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية ؟

جيد ☐ متوسط ☐ حسن ☐

2/ – بأية لغة تتواصل مع التلاميذ ؟

فصحى ☐ عامية ☐ أحيانا الفصحى وأحيانا العامية ☐

3/ – هل تطلب من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية للتنمية اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4/ – هل تراعي تعليمية القواعد اللغوية أثناء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

– مع التبرير :

.....

.....

5/ –ما هي الأخطاء اللغوية الأكثر انتشارا بين التلاميذ ؟

صرفية ☐ إملائية ☐ نحوية ☐ نطقية ☐

6/ – ما هي الأسباب المؤدية بالتلاميذ للوقوع في الأخطاء اللغوية ؟

المتعلم ☐ طريقة التدريس ☐ المحتوى ☐ غياب المحفز ☐

9/ هل السبل المؤدية للتقليل منها ترتبط بـ:

المعلم ☐ المتعلم ☐ معا ☐

1 .البيانات الشخصية أو العامة:

–الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

– المستوى التعليمي للأب:

دون المستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

– المستوى التعليمي للأم :

دون المستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

– مهنة الأب :

موظف ☐ بطال ☐ مهن حرة ☐

– مهنة الأم :

موظفة ☐ بطالة ☐ مهن حرة ☐

2.الأسئلة :

1/ – ما هي اللغة التي تستعملها في محيطك المدرسي ؟

فصحى ☐ عامية ☐ مزيج ☐

2/ – هل تعتقد أن الطريقة المتبعة من الأستاذ في التدريس تناسبك ؟

نعم ☐ لا ☐

3/ – ما نوع النشاطات التي ترغب في مزاولتها؟

قراءة الشعر ☐ مطالعة القصص والروايات ☐ دراسة القواعد ☐

5/ – هل تجد صعوبات في التعبير الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐

– أذكر أهمها :

.....

6/ – ما هي أنواع الأخطاء اللغوية التي تقع فيها؟

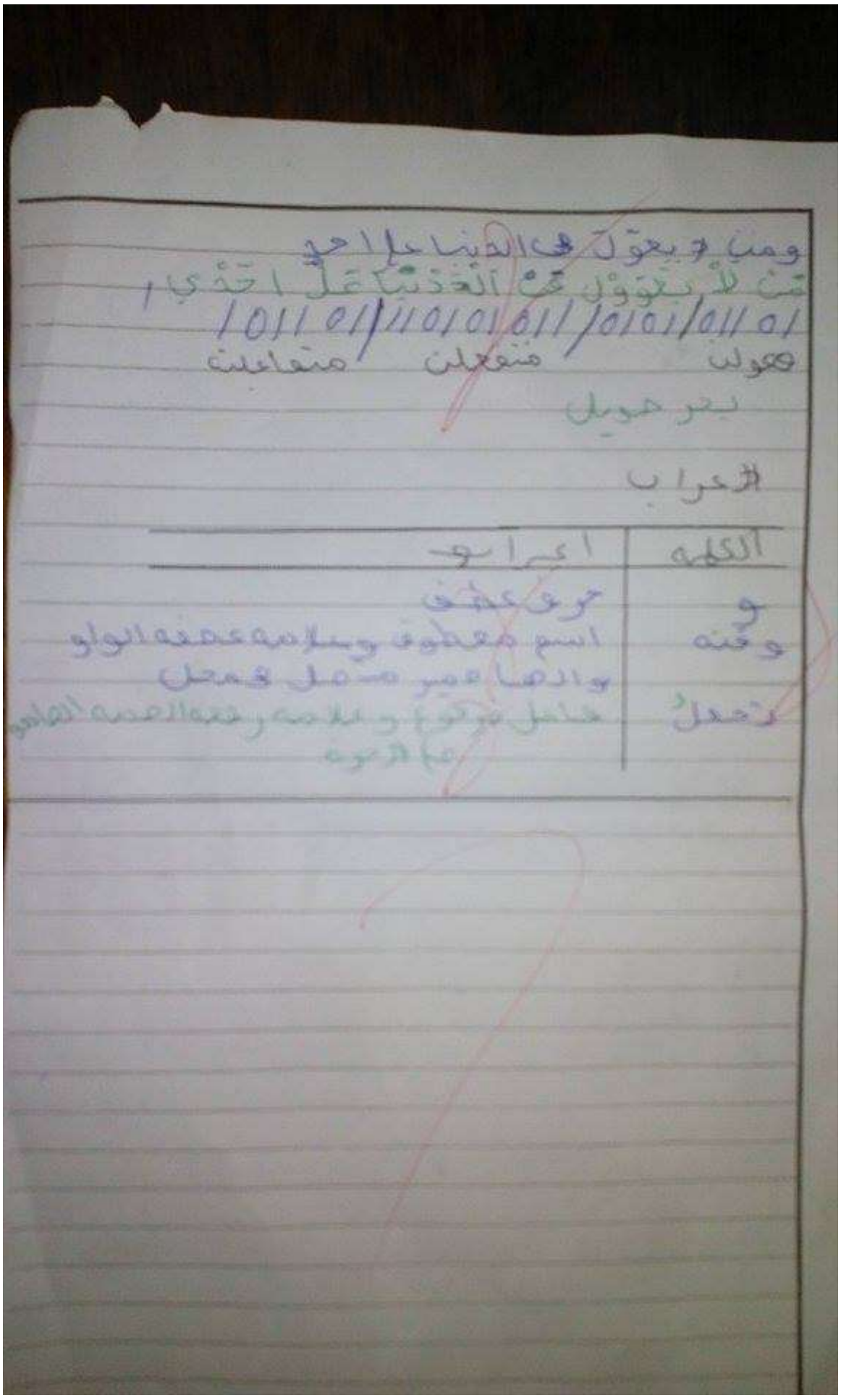
نحوية ☐ صرفية ☐ إملائية ☐ نطقية ☐

7/ – هل تبذل جهدك لتتفاداها ؟

نعم ☐ لا ☐

8/ – من يعمل على تفادي الأخطاء اللغوية ؟

المعلم ☐ المتعلم ☐

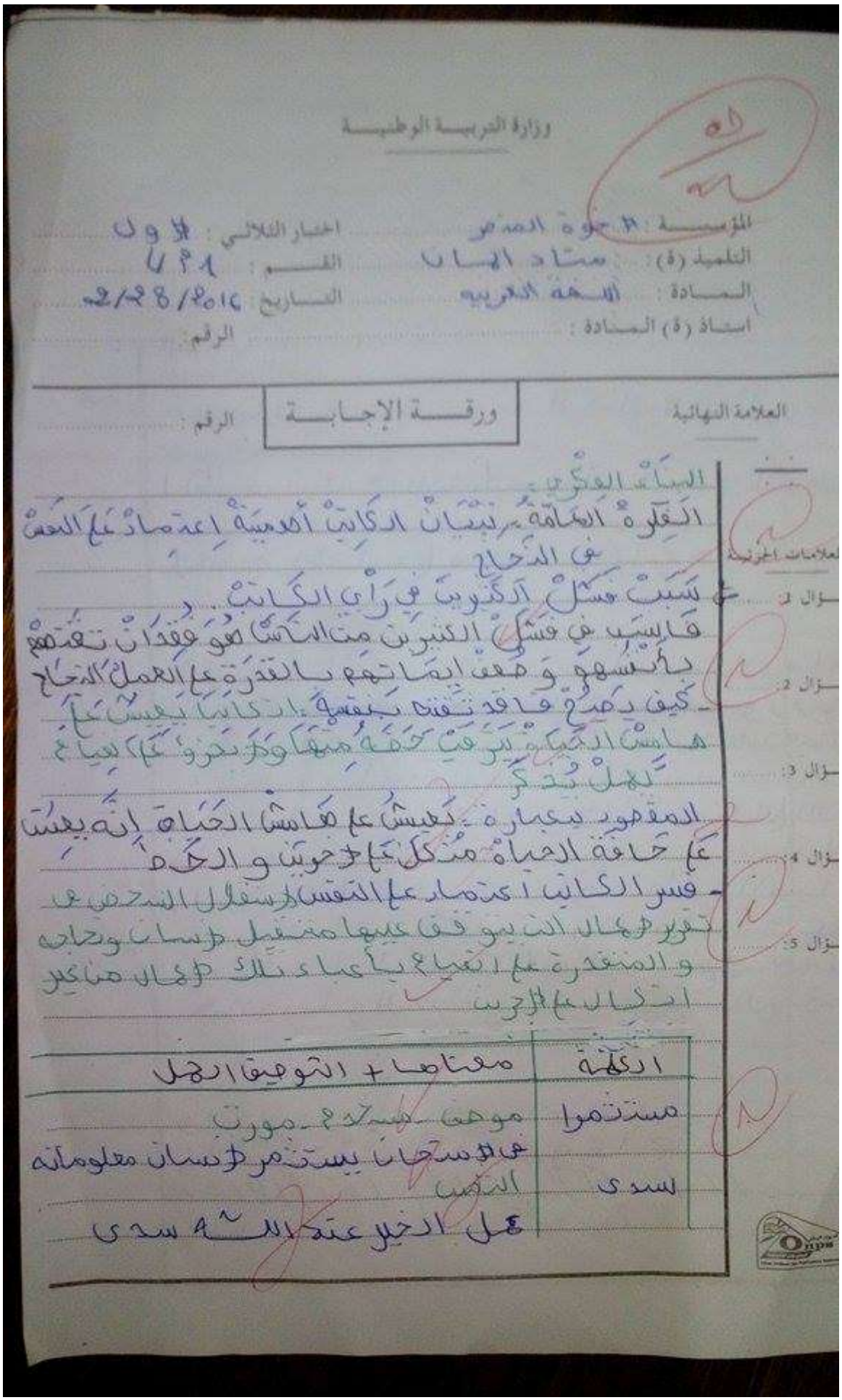


ومن يقول هذا أخي
حتى لا يقولوا حتى أخذنا على أخي
فعولن مفاعيلن مفاعيلن

بحر طويل

الإعراب

الكلمة	إعرابه
و	حرف عطف
وحنه	اسم معطوف وعلامة عطفه الواو والضمير مضاف ومحل
لأعدل	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة



وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : ثانوية الصنوبر — اختبار الثلاثي : الأول
التلميذ (ة) : ستاد الهاب — القسم : 1 ع ت
المادة : اللغة العربية — التاريخ : 2018/12/2
أستاذ (ة) المادة : — الرقم :

العلامة النهائية | ورقة الإجابة | الرقم :

السند الأول :
الفكرة العامة : تبيان الكاتبة أهمية الاعتماد على النحل في الفلاح

علامات الجزئية

سؤال 1 : سبب فشل الكثيرين في رأي الكاتبة ..
فالسبب في فشل الكثيرين من الناس هو فقدان ثقتهم بأنفسهم و ضعف إيمانهم بالقدرة على العمل الفلاح
- كيف يمدح فاقد ثقته بنفسه : الكاتبة يعيش على هامش الحياة يرى حقه منها ولا يحرؤ على المطالبة به

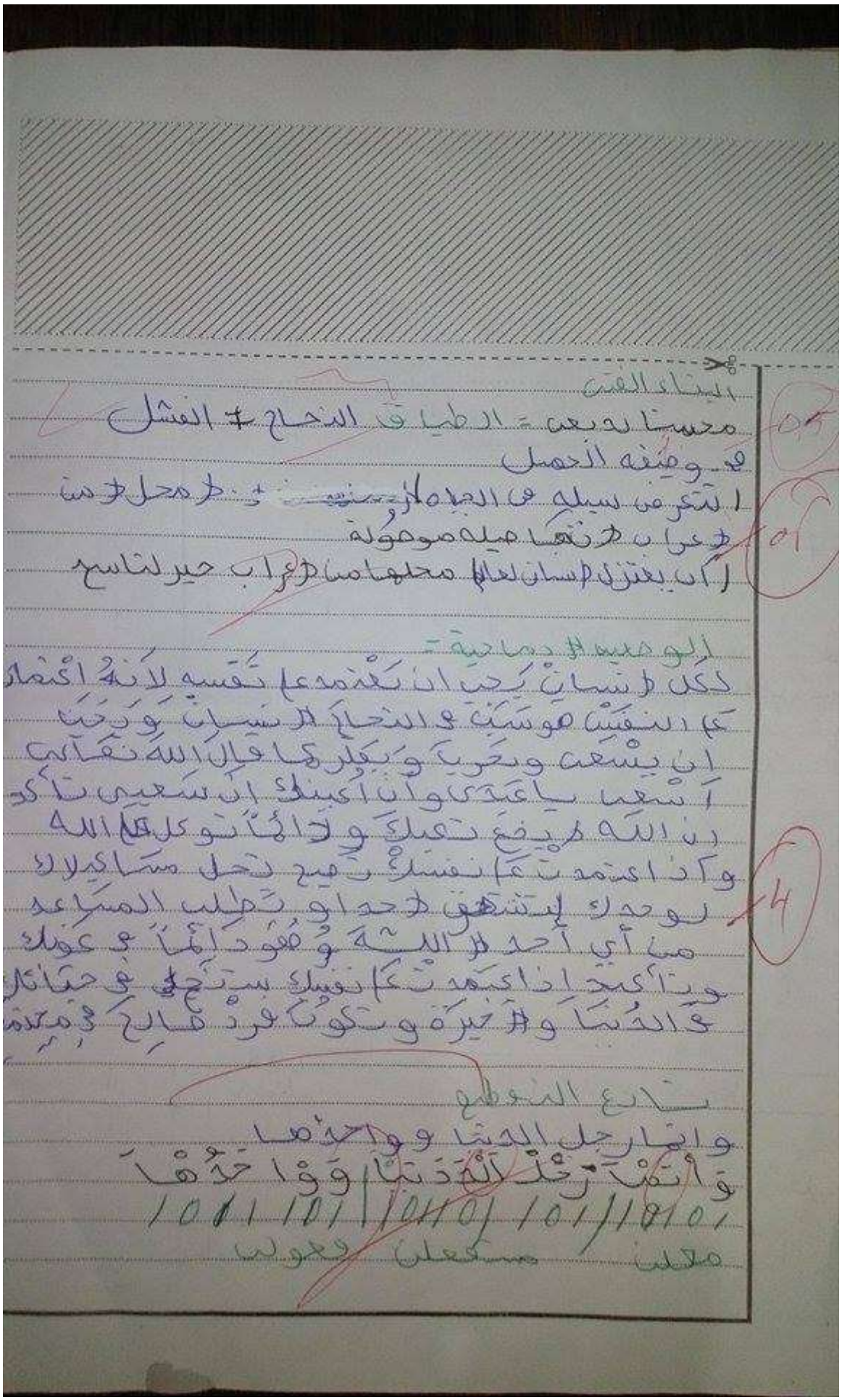
سؤال 2 : المقصود بعبارة : يعيش على هامش الحياة أنه يعيش على حافة الحياة من كل الجوانب و الحدود
- فسر الكاتبة اعتماد على النحل لإيصال الشخص إلى تحقيق آماله التي يقف عليها مستقبل الإنسان وحاجته و المقدرة على الإنتاج بأعباء تلك الآمال مهما كبر

سؤال 3 :

الكلمة	معناها + التوظيف الجمل
مستمرا	موهب مستمر مورث
يسدي	فالإنسان يستمر الإنسان معلوماته
	عمل الخير عند الله يسدي

سؤال 4 :

سؤال 5 :



قـــائـــمـــة

المصادر و المراجع

* القرآن الكريم

أولا/ المصادر:

1 مجد الدين محمود بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، مادة (خ-ط-أ)، تحقيق: محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة برشالة، ط8، 2005

2 ابن منظور، لسان العرب، باب الخاء، مادة (خ-ط-أ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مج الأول، ج13

ثانيا/ المراجع:

3 أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006

4 أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1998

5 أنطونيوس بطرس، موسوعة الإملاء العربي، قواعد، نصوص، طريقة تدريس، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2007

6 إبراهيم الخليل امتنان الصمادي، فن الكتابة و أشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009

7 أبو إبراهيم الفرابي، ديوان الأدب، تحقيق: عادل عبد الجبار الشاطبي، دار لبنان للنشر والطباعة، لبنان، ط1، 2003

8 إلياس وليد جرجورة، مسارات التربية العادية والخاصة، دار الفكر، عمان، ط1، 2002

9 بالو محمد مفتاح، كتابي في الصرف لتلامذة المتوسط، دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2014

10 ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج3

11 حسام حسني، مناهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، دط، 1999

12 أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مادة لحن، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ج5

13 عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008

14 رشيد أحمد طعمية، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004

15 سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأدرن، ط1، 2000

16 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010

17 عماد علي جمعة، قواعد اللغة العربية، (النحو والصرف الميسر)، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ط1، 2006

18 فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، دط، 1986

19 فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1997

20 فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليزودي، عمان، الأردن، دط، 2006

21 عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011

22 محمد بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مادة(ك-ت-ب)، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، دط، 1989

23 محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008

24 محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2001

25 محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1985

26 محمد عيد، العوامل الطارئة على اللغة دراسة لقضايا اللحن والتصحيف والتوليد والتقريب في ضوء علم اللغة الحديث، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب الأقصى، دط، 1971، ج1

27 محمود عبد الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005

28 محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دت

29 نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله، دراسة لسانية نفسية تربوية، ديوان المطبوعات، بن عكنون، الجزائر، دط، 2003

30 ابن هشام الانصاري، شرح شذور الذهب، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دط، 2002

ثالثا/ الرسائل الجامعية:

31 ساكر مسعودة، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ثانوية أم الطيور أنموذجا، بسكرة، الجزائر، 2008

الفـــهـــرس

الفهرس:

مقدمة	أ.ب.ج
مدخل	14-4
1- مفهوم الترابط	7-5
أ- لغة	5
ب- اصطلاحا	6
2- مفهوم الاتساق	10-7
أ-لغة	7
ب-اصطلاحا	7
3- أقسام الاتساق	10
الاتساق المعجمي	11-
الفصل الأول: الإحالة والاستبدال ودورهما في الترابط النحوي	60-15
المبحث الأول الإحالة	16-
أولا: مفهوم الإحالة	16-
أ- لغة	16
ب- اصطلاحا	17
ثانيا: أنواع الإحالة	19-
1- الإحالة إلى خارج النص	20
2- الإحالة إلى داخل النص	21
ثالثا: وسائل الاتساق الإحالية	23-
رابعا: الإحالة في الديوان	26-
المبحث الثاني: الاستبدال	45-
أولا: مفهومه	45-
أ- لغة	45
ب- اصطلاحا	45
ثانيا: علاقة الاستبدال بالإحالة والحذف	47-

1- علاقة الاستبدال بالإحالة	47
2- علاقة الاستبدال بالحذف	48
ثالثا: أنواع الاستبدال	49
رابعا: الاستبدال في الديوان	50-
الفصل الثاني: الوصل والحذف ودورهما في الترابط النحوي	61-
المبحث الأول: الوصل	62-
أولا: مفهومه	62-
أ- لغة	62
ب- اصطلاحا	62
ثانيا: وظيفة الوصل	65
ثالثا: أنواع الوصل	65-
رابعا: الوصل في الديوان	68-
المبحث الثاني: الحذف	87-
أولا: مفهومه	87-
أ-لغة	87
ب-اصطلاحا	87
ثانيا: شروط الحذف	91
ثالثا: المحاور التي يقوم عليها الحذف	92
رابعا: أنواع الحذف	93-
خامسا: الحذف في الديوان	95-
الخاتمة	102-
المصادر والمراجع	107-

الملخص:

تسعى هذه الدراسة للكشف عن الأخطاء اللغوّية عند التلاميذ، وقد ركزت على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كأنموذج لها، وذلك من خلال إحصاء الأخطاء النحوّية والصرفية والإملائية المرتكبة من قبلهم وتحليلها، ومحاولة إعطاء بعض التوصيات والاقتراحات للحدّ من هذه الظاهرة، كل هذا من أجل حبنا وغيرتنا على اللغة الفصحى، لغة القرآن الكريم.

This study seeks to detect gramatical errors scattered armong pupils , also it focused on the fourth years students of middle school as model for this study by counting the rates of gramticale spelling and morphological errors that has been made by puples and than analyse it and try to give some recomandation and syggestions