الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط

مُذَكِرَة مُقَدَّمَة لِنَيْل شَهَادَة الماستر في الآدَاب واللُّغَة العَرَبِيَّة
تَخَصُّصْ: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
حبيبة شلبي

إشراف الأستاذ:
باديس لهويمل

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
صفية طبني	دكتورة	رئيسا
باديس لهويمل	أستاذ	مشرفا ومقررا
غنية تومي	دكتورة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/ 2017م

وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ
وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ
الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ
تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾

سورة التوبة الآية

(105)

شكر و عرفان

الشكر والحمد الأول والآخر إلى الذّي يؤتي من العلم ما لم يُعلم فيعطي ولا يبخل ،و يمنح القوة والصحة لإتمام هذا العمل، إلى رب العزة والكرامة.

اعترافًا بالودّ وتقديرًا للامتنان أوجّه شكري الجزيل إلى الأستاذ المحترم" باديس لهويمل " عن قبوله الإشراف عن المذكرة الذّي لم يتوان في تقديم التوجيهات والنصائح . فله منّي الشكر و التقدير.

كما أتوجّه بالشكر إلى الأساتذة أعضاء اللجنة المناقشة على تفضلهم بقراءة ومناقشة المذكرة

و نبسط جزيل اعترافنا إلى اخواننا وأصدقائنا وإلى طلبة وأساتذة قسم أدب عربي ، كما أشكر كل من أعانني على طباعة هذا البحث

دون استثناء.

مقدمة

في إطار مشكلة لغوية و حضارية تمسُّ اللّغة العربية ألا و هي ظاهرة الأخطاء اللّغوية ، يعيش المتعلمون أبعادها في جميع أطوار التعليم ، و يبدو الفساد اللّغوي في التطبيق الخاطئ للقواعد اللّغوية المتعارف عليها في إنشاءاتهم التحريرية (التعبير الكتابي) أكثر وضوحا من نطقها (التعبير الشفوي)

و لعلّ أكبر تحدٍ تواجهه اللّغة العربية في الوقت الراهن هو انهيار لجدار الاجتهادات التّي قدمها اللّغويون والنحاة القدامى أمام تعدّد و انتشار الأخطاء اللّغوية خاصة النّحوية والإملائية من قبل المتعلمين ، والتّي تُشكّل بذلك خللاً ملاحظًا في مسارهم التعليمي . وكثيرًا ما يشتكي مدرسو اللّغة العربية في مختلف المستويات خاصة مرحلة المتوسط من ضعف متعلميهم في التعبير الكتابي ، وعجزهم في استعمال لغة تُعبّر عن أفكارهم وأحاسيسهم ، حيث بلغ هذا الضعف درجة رهيبة لا يتساوى فيها المتعلم و التعليمات .

لذا ما ينبغي التركيز عليه هو إلقاء الضوء على الأسباب التّي أدّت إلى ضعف التحصيل الدّراسي للمتعلمين في هذه المرحلة المهمة ، وأنّ تحديدها واتّخاذ إجراءات علاجية مناسبة لها يُساعد على تجنّبها وتفاديها مثلما سعت بعض الدّراسات و البحوث السابقة في هذا المجال .

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة ماسة للبحث في موضوع الأخطاء اللّغوية في التعبير لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط والذَّي دفعني لاختيارهذا الموضوع أسباب منها:

الوقوف على المشاكل و الصعوبات اللّغوية التّي يُعاني منها التلاميذ و الانتشار الكبير للأخطاء اللّغوية(النّحوية و الإملائية) في مرحلة المتوسط و البحث عن الحلول المناسبة لمعالجتها.

التّدهور الواضح في مستوى اكتساب اللّغة العربية وفي مختلف أنشطتها خاصة التعبير الكتابي.

الرغبة في المحافظة على اللّغة العربية بوصفها أداة من أدوات الحياة العامة فهي جزء لا يتجزأ منا .

– ولأهمّية المرحلة التعليمية اخترنا السّنة الثالثة من التعليم المتوسط كونها مرحلة انتقالية من طور إلى آخر و مرحلة وسطى في المسيرة التعليمية ، يُمكن قياس فيها مستوى المتعلمين في اللّغة العربية ، ومدى استيعابهم للقواعد النّحوية و الإملائية .

وانطلاقا ممّا سبق سنحاول الغوص في الأخطاء اللّغوية وذلك من خلال نشاط التعبير الكتابي، ومن هنا تندرج جملة من التساؤلات نسعى للإجابة عليها في هذه الدّراسة وهي :

ما المقصود بالأخطاء اللّغوية ؟ و ما هي الأخطاء اللّغوية الأكثر انتشارًا لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط من خلال تعابيرهم الكتابية ؟

ما الأسباب التّي أدّت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء ؟ هل يعود سبب انتشارها إلى المناهج التعليمية المتّبعة ، أم إلى البيئة المحيطة بالمتعلم و استعمالها عدة لهجات مختلفة ، أم إلى طبيعة اللّغة العربية في حدّ ذاتها ؟

كيف يتم الكشف عن هذه الأخطاء؟ وماهي الميكانيزمات اللازمة لتجاوزها؟

و للإجابة عن التساؤلات المطروحة استدعت الدّراسة وضع خطة ممنهجة، تضمنت ثلاثة فصول ، تسبقهم مقدمة التّي جاءت جامعة لما في هذه الدّراسة وتليهم خاتمة و ملحق ، و جاء تفصيلها كالآتي :

- **مقدمة**

- **الفصل الأول:** وُسم بعنوان الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير، وتناولنا فيه تعريف الخطأ مع توضيح مفاهيم المصطلحات المشابهة له ، ثمّ تطرقنا إلى إدراج أنواع الأخطاء اللّغوية والأسباب المؤدية إلى ارتكابها ، كما تطرقنا في نهاية الفصل إلى إعطاء مفهوم عام حول التعبير وعرض تقسيماته وإبراز أهميته وعلاقته بأنشطة اللّغة العربية

- **الفصل الثاني:** وُسم بعنوان تحديد الأخطاء اللّغوية لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط ، وتمّ هذا التحديد للأخطاء من خلال الاستبانتين اللّتين وُزعتا على المعلمين و المتعلمين وتحليل نتائجهما ، بالإضافة إلى التصريحات التّي قدّمها المعلمون بخصوص موضوع الدّراسة من خلال المقابلات التّي تمّ إجراؤها معهم .

- **الفصل الثالث** :وُسم بعنوان الأخطاء اللّغوية إحصاؤها وتصنيفها وتحليلها،حيث ركزنا فيه على إحصاء الأخطاء النّحوية و الإملائية ثمّ تصنيفهما وكذا تحليلهما ، التّي ارتكبها المتعلمون من خلال تصحيح أوراق التعبير الكتابي والاختبار الذي أُجري لقياس مستواهم في اللّغة العربية، كما قمنا بتضمين الأسباب التّي أدّت لوقوع المتعلمين فيها.

- **خاتمة:** تضمنت أهمّ النتائج المتوصل إليها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات لتجاوز الأخطاء اللّغوية.

وقد انتهجنا في إنجاز دراستنا هذه على المنهج الوصفي وآليات التحليل، و ذلك بوصف الظواهر وصفًا دقيقًا وكشف الوقائع مع تحديد خصائصها ، ثّمّ يأتي بعد ذلك تحليل نتائج الدّراسة المتوصل إليها ، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهج الإحصائي في الجانب التطبيقي ، وذلك بإحصاء الأخطاء النّحوية والإملائية.

واعتمدنا في إثراء دراستنا على جملة من المصادر و المراجع التّي كانت مُعينة في إنجازها و منها:

- القرآن الكريم عن رواية ورش .

- لحن العامة و التّطور اللّغوي لرمضان عبد التّواب.

- مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية لزهدي محمد عيد.

- الأخطاء الشائعة النّحوية و الصرفية و الإملائية لفهد خليل زايد.

وقد واجهتنا في مسيرة هذه الدّراسة بعض الصعوبات نظرا لطبيعتها كونها ميدانية ومنها:

- قلّة الوقت الممنوح لمثل هذه الدّراسة الميدانية.

- تهاون بعض أفراد العينة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة الخاصة بهم .

- صعوبة فرز الأخطاء النّحوية في بعض المواضيع التّي طُلب فيها تشكيل مفرداتها .

وقد تمّ تذليل هذه الصعوبات بفضل تأثير المعلمين في نفسية المتعلمين والاستجابة لنا في حل أسئلة الاستبانة.

وختامًا لا يكون الحمد إلّا لله سبحانه وتعالى ، والشكر الجزيل للأستاذ الفاضل: باديس لهويمل ، الذّي لم يبخل علينا بتوجيهاته و نصائحه رغم انشغاله الكبير فإليه يُرجع تطّور البحث منذ البداية إلى النهاية و جزاه الله خير جزاء، و الله الموفق.

الفصل الأول

الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير الكتابي

أولا: تعريف الخطأ اللغوي

1) مفهوم الخطأ.
2) مفهوم الخطأ اللّغوي .

ثانيًا : أنواع الأخطاء اللّغوية و أسبابها .

1) أنواع الأخطاء اللّغوية
2) أسباب الأخطاء اللّغوية

ثالثًا : التعبير و علاقته بأنشطة اللّغة .

1) مفهوم التعبير، أنواعه، أهميته
2) علاقة التعبير بالقواعد النّحوية و الصرفية.
3) علاقة التعبير بالإملاء و الكتابة .

تمهيد:

إنّ الصواب والخطأ في الاستعمال اللّغوي مسألة تُغري الباحث وتستولي على جلّ اهتماماته في الدرس، حتّى لتكاد تصرفه صرفا عن غيرها من مسائل اللّغة والنّحو، وما ذاك إلاّ لشرف المقصد ونبل الغاية التّي هي الحفاظ على الفصحى وصيانتها وتنقيتها ممّا علق بها، وما قد يُعلق على مرّ الدّهر من أسقام الانحراف وأوضار الخطأ،([1]) وإنّ هذا الانحراف والفساد الذّي يعرف 'بالخطأ اللّغوي' قد مسَ الجانب الاستعمالي للّغة خاصة في نتاجها المكتوب والمنطوق، وأصبح يُشكّل عقبة في سير العملية التعلمية والتعليمية لكل متعلم، وقد اختلفت تسميات الخطأ اللّغوي ومنها (الخطأ واللّحن والغلط) وغيرها من التسميات والمصطلحات، وهذا راجع لاختلاف الدّارسين وطبيعة أساليبهم، ونظرتهم إلى مثل هذه القضايا الجوهرية، وطريقة تناولها من عصر إلى عصر.

وكان لا بّد من تحديد معنى هذه المصطلحات على حدة وفق الترتيب الذّي وردت عليه، لغرض الوصول إلى تعريف دقيق لمفهوم الخطأ اللّغوي الذّي عدّه القدماء "لحنا'، ثمّ تناولنا أنواع الأخطاء اللّغوية فمنها: الأخطاء النّحوية، والصّرفية والإملائية والكتابية وتناولنا أسباب وعوامل كلَ منها، كما تطرقنا في الأخير إلى مفهوم التعبير وأنواعه وكذا أهميته وعلاقته بأنشطة اللّغة العربية.

(1) اشراقة نور الدين الصافي محمد: قضية اللحن في اللغة العربية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة الخرطوم، 2010، ص 1(مخطوط).

أولا: تعريف الخطأ اللّغوي

1) **مفهوم الخطأ:**

1-1) لغة:

جاء في لسان 'لابن منظور' (ت 711ه)، مادة (خطأ): الخطأ والخطاءُ: ضدّ الصّواب، وقد أخطأَ، وفي التنزيل: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ "[1]عدّاه بالباء لأنَه في المعنى عثرتم أو غَلِطتم، وأخطَأَ يُخطئ: إذا سلك سبيل الخطأ عمدًا أو سهوًا؛ ويُقال خطئَ بمعنى أخطأَ، وقيل: خطِئَ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد؛ ويُقال لمن أراد شيئًا ففعل غيره أو فعل غير الصّواب: أخطأ.[2]

وقد جاء في قاموس المحيط 'للفيروز آبادي' (ت 816ه) مادة (خطأ): الخطْءُ، والخطأُ والخطاءُ: ضدّ الصّوابِ، وقد أخطأ إخطاءُ وخاطئةً، وتخطَّأَ وخطِئ، وأخطيْتُ لُغيَّة رديئةٌأو لُثغةٌ. والخطِيئةُ: الذّنب أو ما تُعمِّد منه.[3]

فمعنى كلمة (خطأ) في المعاجم وكتب اللّغة هو عدم إدراك الصّواب سواء أكان ذلك بقصدٍ أو عن غير قصدٍ، كذلك يكون الخطأ بمعنى الخطأ الأخلاقي كالذّنب والإثم يستلزم العقاب.

1-2) اصطلاحا:

"يقال إنّه: 'بالأضداد تُعرف الأشياء، فالخطأ (L'erreur) هو مقابل للصدق والصّواب والحق والعلم واليقين، والخطأ عائق ايستمولوجي يحول دون تقدّم المعرفة

(1) سورة الأحزاب، الآية (05)، ص 418.

(2) ابن منظور: لسان العرب، مادة (خ، ط، أ)، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3 1994م، ص 65، 66.

(3) الفيروز آبادي: قاموس المحيط، مادة (خ، ط، أ)، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، 1999م ص 293.

العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح. ولاسيّما إذا بُني الخطأ على الظّن، والوهم والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد والرأي الشخصي دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة".[1]

ويُعّرفه جميل صليبا في 'معجمه الفلسفي': "التقصير في إتّباع القواعد الواجبة خلقيًا أو فنيًا أو منطقيًا".[2]

فالخطأ بمعناه الاصطلاحي هو خلل يحدث في سيرورة تعليم الفرد وتعلّمه في مجال من المجالات، ويعني كذلك خرق قاعدة متعارف عليها أو مخالفة المنطق والصّواب.

وإنّ مسألة الخطأ واردة في القرآن الكريم بكثرة ويقابلها الصّواب، كما ترد كذلك باقي القضايا ثنائية منذ خَلق الإنسان، ويرجع ذلك إلى طبيعته الإنسانية، جامل وعالم، خيّر وشرير، صادق وكاذب...

ومثال ذلك ما جاء في الشرع الإسلامي:

قال تعالى: " قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ"[3]

وقال تعالى: "وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ ۖ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ۚ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا"[4]

وقال أيضا: "وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِناً إِلاَّ خَطَئاً "[5]

(1) جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف للنشروالتوزيع، ط 1، 2015م، ص 09.
(2) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دارالكتاب للنشروالتوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1981، ص 530.
(3) سورة يوسف، الآية (96)، ص 247.
(4) سورة الإسراء، الآية (31)، ص 285.
(5) سورة النساء، الآية (92)، ص 93.

2) مفهوم الخطأ اللّغوي:

لقد اختلف الدّراسون في تسمية الخطأ اللّغوي بإعطائه عدّة تسميات ومصطلحات منها: اللّحن، والغلط، والخطأ. وهذا الأخير قد تمّ السبق إليه.

2-1) اللّحن:

أ) لغة:

جاء في معجم "الوسيط مادة "(لَحَنَ) لَحَنَ في كلامه لحْنًا: أخطأ الإعراب وخالف وجه الصّواب في النّحو. فهو لاحنٌ "ولحَّانٌ: و- الرجل: تكلَّم بلغته، ويُقال: لَحَنَ بـ لحن بني فلان: تكلَم بلغتهم، له لحنًا: قال له قولًا يفهم عنه ويخفى على غيره فهو لاحنٌ[1] وفي الحديث: 'إذا انصرفتما فالْحَنا لِي لحنًا'": عرِّضا لي بما رأيتما ولا تفصحا و-إليه: نوّاه وقصده ومال إليه و-القول عنه: فهمه.

(لحِن) فلان-لحنًا: فطِن لحجّته وانتبه لها. وفي الحديث: وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَلْحَنُ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ". و-قوله لحنًا: فهِمه: فهو لَحِنٌ.[2]

وتطلق كلمة ' اللّحن' في اللّغة العربية على عدّة معانٍ جمعها 'ابن بري' في قوله "للّحن ستَّةُ معانٍ: الخطأ في الإعراب، واللّغة، والغناء، والفطنة، والتعريض، والمعنى".[3]

1-فاللّحن الذّي هو 'الخطأ في الإعراب': فالظّاهر أنّه كان يقصد به مخالفة الفصحى بوجه من الوجوه السابقة، وإن ظفرت حركات الإعراب باهتمام السابقين من اللّغويين والنّحويين، وقد فُسّر به قول مالك بن أسماء بن خارجة الفزاري:

---

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (لحن)،المكتبة الإسلامية، استانبول تركيا، ط 2، ص 819.

(2) نقلا عن إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (لحن)، ، ص 820.

(3) رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 2، 2000م، ص 13.

منطقٌ رائعٌ وتلحنُ أحيا

نًا وخير الحديث ما كان لحنًا [1]

2-اللّحن بمعنى " اللّغة أو اللّهجة ": لقد جاء مصطلح اللّحن بمعنى اللّغة أو اللّهجة على لسان " أبي المهدية الأعرابي " لمّا قال رادًا على اليزيدي " ليس ملاك الأمر إلاّ طاعة الله " يرفع (طاعة) على لغة تميم، وكان أبو المهدية حجازيًا ينصب خبر (ليس) بعد إلاّ، فرد عليه اليزيدي قائلا: " ليس هذا من لحني ولا من لحن قومي. " بمعنى ليس هذا من لغتي ولا من لغة قومي [2]

3-اللّحن بمعنى الغناء: فيقصد به التطريب وترجيح الصوت، وتحسين القراءة والشعر والغناء. وهذا المعنى أقدم كذلك من المعنى الأول.[3] ففي الحديث: " اقْرَءُوا الْقُرْآنَ بِلُحُونِ الْعَرَبِ وأَصْوَاتِها، وَإِيَّاكُمْ ولُحُونَ أَهْلِ الْكِتَابَيْنِ "[4]

4-اللّحن بمعنى الفطنة و (الذكاء): وقد جاء على لسان الرسول صلّى الله عليه وسلم: " إنّكم تختصمون إليَّ ولعلّ بعضكم أن يكون ألحن بحجّته من بعضٍ فأقضي له على نحو ما أسمع منه. " فمعنى اللّحن في هذا القول الشريف " الفطنة والذكاء ". بمعنى أنّه قد يتميز أحد المختصمين بميزة الذكاء والفطنة،

(1) محمد عبد الله ابن التمين: اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط 2، 2012م، ص 21.

(2) مسعودة ساكر: الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، دراسة وصفية وتحليلية، ثانوية الحاج ابن عدي، أم الطيور، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر ص 13، (مخطوط).

(3) رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، ص 20.

(4) نقلا عن رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، ص 20.

فيكون أعرف بالحجة وأفطن لها وأغوص عليها من خصمه، فيقضي له الرسول – صلّى الله عليه وسلم – دون الآخر لقوة دليله. (1)

5-اللّحن بمعنى التعريض والتورية: ومن الشواهد الشعرية على استعمال كلمة " اللّحن " بمعنى التعريض بيت القتال الكلابي المشهور:

وَ لقدْ وحيتُ لكُمْ ليمَا تفْهمُوا

وَ لحنْتُ لحنًا ليسَ بالمُرتَابِ

وإذا كان يُراد من " اللّحن " بمعنى التعريض والتورية الرمز إلى السامع بغير ما يفهم من صريح الكلام، فإنّ " اللّحن "يستعمل كذلك لقصد المعنى غير الظاهر للفظ.

وقد ألّف " ابن دريد " الإمام اللّغوي المشهور المتوفى سنة(321هـ) كتابه"**الملاحن**" لهذا الغرض. (2)

6-اللّحن بمعنى المعنى: وهو الفحوى والمذهب والطريقة ويُفسّر به كلمة " اللّحن " التّي وردت في موضوع واحد من القرآن الكريم في قوله تعالى: " أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ أَنْ لَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ أَضْغَانَهُمْ وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُم بِسِيمَاهُمْ ۚ وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ ۚ وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ"(3) أي في معنى القول ومذهبه وفحواه.

من خلال التعريف اللّغوي لمادة " لحن " ومعانيها التّي وردت في كتب اللّغة نجد أنّ اللّحن هو خروج الكلمة على قواعد الإعراب، والميل بالكلام عن قصده وصحته، ولا يفهمه إلاّ الحذق والفطن.

(1) مسعودة ساكر: الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، دراسة وصفية وتحليلية، ص 13.

(2) رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، ص 32، 33.

(3) سورة محمد، الآية 29، 30.

ب) اصطلاحا:

يُعرّفه محمد ألتنوجي في معجمه "علوم اللّغة العربية" بأنّه: "عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللّغة، أو قواعد الإعراب، أو القراءة، أو تركيب الجملة، ويتمثل اللّحن باستخدام كلمة في غير محلها، أو تبديل في بعض الحروف، أو الخطأ في نطق عين الفعل أو في ضبط حركات الإعراب أو في استخدام حروف الجرِّ في غير محلِّها. (1)

ويُعرّفه عبد الفتاح سليم بقوله: إنّنا نقصد من (اللّحن في اللّغة) معناه العام الذّي يشمل كل ما أصاب الفصحى من مظاهر خالفت بها الاستعمال العربي الموروث عمّا أخذت عنهم هذه اللّغة الشريفة. وسواءٌ في ذلك ما أصاب كلماتها من تغيير في البنية أو التصريف أو الاشتقاق، وما أصاب تراكيبها من تغيّر قد يُخِّل بتأدية المعاني المرادة كاختلاف الإعراب أو إهماله، والحذف أو الذكر، والتقديم أو التأخير. (2)

فاللّحن كما تبيّن ممّا سبق هو انحراف المتكلم في أدائه اللّغوي سواء في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه، وهو مصطلح قديم ظهر نتيجة اختلاط العرب بالأعاجم بعد الفتح الإسلامي ودخل فيهم ما ليس منهم.

ويتّضح جليًا الفرق بين مفهوم (الخطأ واللّحن)، ويكمن ذلك في أنّ: اللّحن لا يكون إلاّ في اللّغة (مشافهة) ، أمّا الخطأ فيكون في اللّغة (مشافهة) وفي الفعل (التأليف والتدوين) ، وهذا ما أشار إليه أبي هلال العسكري في كتابه " الفروق اللّغوية " ويقول في ذلك: " اللّحن صرفك الكلام عن جهته ، ثمّ صار لازمًا لمخالفة الإعراب والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل ، واللّحن لا يكون إلاّ في

(1) محمد ألتنوجي: معجم علوم اللغة العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م، ص 357.

(2) عبد الفتاح سليم: اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، دار المعارف، القاهرة ، مصر،ط 1، 1989م، ، ص 01.

القول. ونقول: لحن في كلامه ولا يُقال: لحن في فعله، كما يُقال أخطأ في فعله إلاّ على استعارة بعيدة، ولحن القول ما دلّ عليه القول" [1]

وليس اللّحن وحده ظهر كمقابل للخطأ ومشابه له في معناه، وإنمّا هناك مصطلح آخر يوازيه وهو ما يُعرف " بالغلط " حتّى أنّ بعض الدّارسين لا يُميزون بين المفهومين.

ولمعرفة الفرق بين مفهوم الخطأ والغلط. نتطرق إلى معرفة معنى الغلط في معاجم اللّغة وفي اصطلاح الدّارسين لإيجاد نقاط اختلاف بينهما.

2-2) الغلط:

أ) لغة:

جاء في لسان العرب" لابن منظور" (ت 711هـ) مادة (غَلِط): الغلط أن نعيا الشيء فلا نعرف وجه الصّواب فيه وقد غلط في الأمر يغلْطُ غلطًا وأَغْلط غيره، وقال اللّيث: والغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّدٍ [2]

وجاء في معجم الوسيط مادة (غلِط)- غلطا: أخطأ وجه الصواب. يُقال: غلط في الأمر. أو في الحساب، أو في المنطق، فهو غلطان. (أغلَطه): أوقعه في الغلط. (غالطَهُ) مغالطةً، وغلاطًا: أغلطه. (غلّطه): أغلطهُ، و- قال له: غلطْتَ و- نسبه إلى الغلط. (الأغلوطة): ما يُغلط فيه. أو ما يُغالط به من الكلام المبهم (ج) أغاليط (الغلطةُ): المرة من الغلط. (ج) غَلَطات. [3]

فالغلط في معناه اللّغوي يدُلّ على وقوع الشخص المستهدف في خروجه عن الصّواب دون قصد منه، ويعي ضرورة التخلص منه بتصحيح غلطه.

---

(1) أبي الهلال العسكري: الفروق اللغوية، تح محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر، د ط، 1997م، ص 55.

(2) ابن منظور: لسان العرب، ج 07، مادة (غلط)، ص 363.

(3) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (غلط)، ص 658.

ب) اصطلاحا:

يُعرف بأنّه: " خروج عن المألوف المتداول – أو فارق عن معيار (nome) معين سواء أكان متعلقًا بالاستعمال اللّغوي أم بقوانين اللّغة وقواعدها الصرفية والتركيبية، أم بإنتاج ملفوظات لغوية أو كلامية. وتتحدد درجة الغلط بقدر انحرافه عن المعيار/ القاعدة. "[1]

والمعنى الإصطلاحي للغلط أنّه يدلّ على انحراف في قاعدة من قواعد اللّغة المعروفة خاصة ما تعلّق الأمر بالناحية الأدائية للكلام، ومن ناحية استخدام قواعد اللّغة ومستوياتها. وكذلك الخطأ يتمثل في التقصير في قاعدة من قواعد اللّغة ومستوياتها الصوتية و الصرفية والنّحوية والدلالية.

ويتّضح لنا أنّ هناك تشابه بين المفهومين (الخطأ والغلط) فهما يتقاطعان في معنى الخروج عمّا هو صادق، لكن هناك من يرى أنّهما في ترادف نسبي. وقد ميّز بينهما أبي هلال العسكري بقوله: " إنّ الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، ويجوز أنّ يكون صواب في نفسه والخطأ لا يكون صوابا على وجه، وقال بعضهم: الغلط أن يُسِّهى عن ترتيب الشيء وإحكامه، والخطأ أن يُسِّهى عن فعله، أو أن يوقعه عن غير قصد له ولكن لغيره. [2]

وبالنسبة لقضية " الانحراف اللّغوي " لمفهومي (الخطأ والغلط) فإنّ آراء الباحثين قد اختلفت في استخدام مصطلح لغوي واحد في هذا المجال عن المعيار الصّوابي للّغة. فقد اصطلح عليه " سعد زغاس " (1984م) في بحثه " انحراف السلوك اللّغوي لدى تلاميذ الثانويات " بالانحراف اللّغوي، ونعته " فرويد Freud" (1976م) في كتابه "

(1) بشرى بوخدو: الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي دراسة ميدانية، بحث لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية، الكلية المتعددة التخصصات الناظور، جامعة محمد الأول، المغرب، وجدة، 2015م، ص 20، (مخطوط).

(2) أبي هلال العسكري: الفروق اللغوية، ص 55.

علم نفس الحياة اليومية " " la psychologie la vie quotidienne " بالنسيان اللّغوي. في حين اصطلح على تسميته علماء اللّغة القدامى في كتبهم (لحن العامة) على إطلاق " اللّحن اللّغوي " على الأخطاء اللغوية.[1]

نستنتج أنّ الاختلاف بين الخطأ والغلط في نظر أبي الهلال العسكري وغيره يكمن في : أنّ الخطأ هو ما خالف فيه المتعلّم في كتابته أو في حديثه قاعدة من قواعد اللّغة، لجهله أو معرفته الجزئية في تطبيقه لتلك القاعدة، أمّا الغلط فيحتمل الصّواب وهو ما يتحدّثه المتعلم من حديث غير مناسبٍ للموقف، ومردّه الهفوات التّي تظهر في حالات التردد والخوف والتعب. والخطأ في هذه الحالة أشمل من الغلط و يّعدُ الغلط أقل منه خطورة وقابل للتصحيح.

ثانيا: أنواع الأخطاء اللّغوية وأسبابها

(1) مسعودة ساكر: الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية، ص 18.

1- أنواع الأخطاء اللغوية

1-1) الأخطاء النحوية:

أ) مفهوم النّحو:

لقد تعدّدت تعريفات النّحو من قبل العلماء والدّارسين بين القديم والحديث.

فعُرِّف قديمًا بأنّه : "انتحاء سَمْتِ كلام العرب ، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك. ليحلق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإنْ لم يكن منهم؛ وإنْ شُذَّ بعضهم عنها رُدّ به إليها ". (1)

وعُرِّف -أيضا بأنّه: "علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء." (2)

نستنتج من خلال ما تقدّم أنّ المقصود بالنّحو في التعريف الأول " لابن جني " هو محاكاة العرب في طريقة كلمهم وتمكينهم في الفصاحة وسلامة لغتهم، فيكون النّحو بذلك معيارًا للمتكلم في تصحيح أخطائه وتقويم وتحصين قلمه ولسانه من الزُلل والهفوات، فهو وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته، كما نجد أنّ " ابن جني " قد جمع بين مباحث علم النّحو والصرف من خلال ذكره للإعراب وبيان نوع الكلِم، وتحديد مفردها وتركيبها.

أمّا المقصود بالنّحو في التعريف الثاني لمصطفى الغلاييني فهو العلم الذّي يهتم لما يُعرض لحالات التركيب، وما يحدث من تغير في أواخر كلماته من رفعٍ أو جرٍّ أو جزمٍ، فالنّحو في هذه الحالة أعمّ من الإعراب.

---

(1) ابن جني: الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت ط2، 1952م، ص 34.

(2) مصطفى الغلابيني: جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، ج1، بيروت، ط 28، 1993م، ص 09.

أمّا المفهوم الحديث لعلم النّحو فهو " علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة أي أنّه يبحث في الارتباط الداخلي بين الوحدات المكوّنة للجملة أو العبارة وغير ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه ". (1)

ويُقصد بهذا التعريف الحديث للّنحو على أنّه علم باحث عن أحوال المركبات، وبناء الجمل الفرعية والأساسية، وتفسير العلاقات بين الكلمات داخل الجملة أو العبارة، والنظر إلى تركيب الكلام وتأليفه من حيث انتظامه.

ب) أهمية القواعد النُحوية:

للقواعد النّحوية أهمية بالغة في حياة الفرد، ذلك أنّ تعلّمها تُسهل عليه تكلّم اللّغة لأنّه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء، فهي تعمل على تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تحمل المتعلم على التفكير وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنّبها فهي آلية منظمة للغة الفرد بأن تجعله يختار التراكيب المناسبة والصحيحة التّي تؤدي المعنى وتُحسن أسلوب المتكلم وتُجمِّله من خلال العوارض المختلفة التّي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير. (2)

ج) مفهوم الخطأ النّحوي:

(1) علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة، د ط، 2010م ص 302.

(2) صفية طبني: الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السادس، 2010م، ص 01.

" هو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة "[1]

فالخطأ النّحوي إذن هو خلل يحدث في عدم التقيّد بالقواعد النّحوية، وتكون كتابة الكلمات مخالفة لها، ويؤدي هذا إلى اختلال المعنى وتغير في وظيفة هذه الكلمات داخل تركيبها: كنصب الفاعل في حركات إعرابه الأصلية وهي " الضمة " بدل الفتحة ومثلها مع باقي المرفوعات الأخرى، والمنصوبات، والمجرورات، والمجزومات.

د) أمثلة عن الأخطاء النّحوية:

- جعل الفاعل منصوبا، فيكتبون: تفاهم الرجلين . والصواب: تفاهم الرجلان.
- جعل المفعول به مرفوعا، فيكتبون: قرأت الكتابان. والصواب: قرأتُ الكتابين.
- جعل المجرور مرفوعا، فيكتبون: على الأمران. والصواب: على الأمرين.
- ويكثر الخطأ في استعمال الأسماء الخمسة. فيكتبون: إنّ الطالب ذا علم. والصواب: إنّ الطالب ذو علم.

1-2) الأخطاء الصرفية:

أ) تعريف الصرف:

يُعرِّف علماء العربية علم الصرف بأنّه: " العلم الذّي تُعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التّي ليست إعرابا وبناء ". [2]

وكذلك هو: " علم يبحث في اللّفظ المفرد من حيث بناؤه ووزنه وما طرأ على هيكله نقصان أو زيادة. " [1]

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د ط، 2006م، ص 71.

(2) عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1973م، ص 07

فالصرف إذن هو العلم الذّي يدرس الكلمة في ذاتها دون تركيب، من حيث صورتها وهيئتها وعدد حروفها وما فيها من زيادة أو نقصان، وهذا التغيير الذّي يطرأ عليها يفيد في المعنى، وبالنسبة للمجالات التّي يتناولها علم الصرف فإنّه يقتصر على دراسة الأسماء المتمكنة (أي المعربة) والأفعال المتصرفة، فلا يبحث عن الأسماء المبنية والأفعال الجامدة، ولا الحروف.

ب) مفهوم الخطأ ا لصرفي:

هو عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التّي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة. [2] وعليه فالخطأ الصرفي هو الخطأ الذّي يرتكب في بنية الكلمة وخاصة من ناحية صياغتها فيختل بذلك المعنى. وتشمل أخطاء التصغير والنسبة، والاشتقاق وغيرها.

ج) أمثلة عن الأخطاء الصرفية:

- أخطاء في التصغير: يقولون في تصغير: مُهر، مُهيّر، وفي تصغير بَغل، بُغيِّل، وفي تصغير طِفل، طُفيِّل...إلخ. والصّواب: مُهيْر، وبُغيْل، وطُفيْل. على وزن شُعيْب.
- أخطاء في النسب: يقولون: رجل نَحَويٌّ. والصَّواب: رجل نَحْويٌّ. جاء بإسكان الحاء منسوب إلى النّحو. ورجل لَغَوِي. والصّواب: لُغَوِيٌّ بضمّ اللاّم . منسوب إلى اللّغة. [3]

1-3) الأخطاء الإملائية:

(1) محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1985م ص 125 .

(2) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 71.

(3) جاسم علي جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، العدد السابع، ص 169.

أ) مفهوم الإملاء:

هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة.

أو هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة. [1] أمّا القواعد الإملائية فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل؛ من حيث الأصوات الصحيحة أو المعتلة ومدى ارتباطها ببعضها في أجزاء الكلام، من اسم أو فعل أو حرف. [2]

ب) أنواع الإملاء:

إنّ تدريس الرسم الإملائي يتم بطرق متعدّدة، يُكّمل بعضها البعض، وتتنامى بها مهارة الإملاء وهي: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء الاستماعي، والإملاء الاختياري.

- الإملاء المنقول:

وفيه يعرض المعلم على تلاميذه قطعة في موضوع متكامل ويقوم بقراءة وتَهجّي كلماتها الصعبة شفويًا بصوت مسموع، ثم يكلّف التلاميذ بقراءتها ونطقها، مع الحرص

(1) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2011م ص 102.

(2) رندة سليمان التوتنجي: أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، دار جهينة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، د ط، 2013م، ص 67

على أهمية النقل الصحيح ومحاكاة الخط الجميل. وهذا النوع من الإملاء يلائم الصّفين الأول والثاني من المرحلة الأساسية. [1]

- الإملاء المنظور:

معناه عرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها، وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم حجب القطعة عن التلاميذ وإملاؤها عليهم بعد ذلك وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين. [2]

- الإملاء الاستماعي:

وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة الإملائية من خلال قراءة المدرّس لها، وبعد الشرح للمعنى والتدريبات على الكلمات الصعبة المشابهة لما في القطعة، ثمّ يبدأ المعلم بإملاء القطعة على الطلاب هذا النوع يناسب الصف الخامس الابتدائي.[3]

- الإملاء الاختياري:

(1) ينظر سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م ص 20

(2) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 110.

(3) فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 1998م، ص 192.

والغرض منه اختبار قدرة التلاميذ، ولذلك تُملى عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء. وهذا النوع يصلح لكل الصفوف على أن يكون على فترات متباعدة. [1]

ج) أهداف تدريس الإملاء:

- تدريب الطلبة على الرسم الإملائي الصحيح، مع الاهتمام بالكلمات التّي يكثر فيها الخطأ، ذلك أنّ الهدف الأساسي من تعليم الإملاء هو أن يكتب الطلبة الكلمات التّي تثري حصيلتهم اللّغوية.

- تحقيق الوظيفة الرئيسية للّغة، وهي الفهم والاستيعاب.

- إجادة الخط.

- تعويد الطلبة الدقة والنظام والترتيب وقوة الملاحظة.

- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهي حواس السمع واليد والنظر. [2]

د) مفهوم الخطأ الإملائي:

يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها. [3]

فالخطأ الإملائي هو الخطأ الذّي يقع فيه التلميذ بكتابة الكلمات بشكل غير صحيح مخالف تماما لقواعد الكتابة كزيادة حرف أو حذفه أو إبداله.

(1) سميح عبد الله أبو مغلي: مدخل إلى تدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، دط،2010، ص 60.

(2) سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 19.

(3) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 71.

هـ) أمثلة عن الأخطاء الإملائية:

- كتابة الألف المقصورة ممدودة، فتكتب: بكى، ورمى، وإلى، ومتى هكذا: بكا، رما إلا، متا.
- إغفال الألف الفارقة، فتكتب: ذهبوا، ولم يذهبوا هكذا: ذهبو، ولم يذهبو.
- كتابة التاء المربوطة المنوّنة (تن) فتكتب: تفاحة، وكتابة هكذا: تفاحتن، كتابتن.
- كتابة الكسرة ياء، فتكتب: من الكتاب هكذا: من الكتابي. [1]

1-4) الأخطاء الكتابية:

أ) مفهوم الكتابة:

هي قدرة حركية يدعمها إدراك بصري وتصوّر ذهني ثابت للشكل (خط وإملاء) ثمّ تصوّر عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم و بتآزر هذه المكونات يتعلّم الفرد الكتابة [2]

ب) أهمية الكتابة:

الكتابة وعاء تحفظ فيه المعارف والعلوم ولولا الكتابة لبقيت حياة الإنسان حياة بدائية ومتخلّفة، لذلك يمكن القول أنّ الكتابة قدّمت للإنسان أشياء كثيرة جعلت لها تلك الأهمية التّي تتمثل فيما يلي:

- الكتابة وعاء لحفظ التراث العالمي على مرِّ الأيّام والأعوام، يعود إليها الإنسان وقت الحاجة.

- الكتابة وسيلة لحفظ المعرفة الإنسانية. الكتابة إحدى وسائل الاتصال بين الناس.

(1) سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 24.

(2) ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م ص 27.

– الكتابة العربية فن من الفنون العظيمة، التّي اجتهد الفنانون المسلمون في إظهارها فزينوا بكتاباتهم جدران المساجد والقصور ومداخل البيوت.

– للكتابة دور فعّال في عملية التربية والتعليم، فلا تعلّم بدون كتابة، فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة. [1]

ج) مفهوم الخطأ الكتابي:

هو الخطأ الذّي قد يُغيّر المعنى المراد ويقلبه إلى ضدّه، كما أنّه قد يجعل الفكرة غامضة. [2]

د) أمثلة عن الأخطاء الكتابية:

- عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع، وعدم إتقان كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة.
- عدم معرفة كتابة تنوين الفتح فوق الهمزة.
- قلّة التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة.
- عدم الانتباه إلى كتابة (سن) الصاد والضاد، ووضعها للظاء والطاء أحيانا[3].

2- أسباب الأخطاء اللّغوية:

(1) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 95، 96.

(2) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 96.

(3) عاطف احمد فضل،رائد جميل عكاشة : الترقيم و الإملاء الوظيفي ،دار عملد الدين ،عمان ،الأردن ،ط1، 2010م، ص11

2-1) أسباب الأخطاء النّحوية والصرفية:

لقد أدرك القدماء صعوبة النّحو وجفاف قواعده وأحكامه التّي ظلّت كما كانت منذ يومها الأول مجرًا عصيًا إلاّ على السبّاح الماهر.

وتعود صعوبة النّحو وجفافها إلى عوامل منها:

- اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل و التقسيم والاستبدال ممّا تتطلب جهودًا فكرية قد يعجز الكثير من الطلاب عن الوصول إليها.

-كثرة الأوجه الإعرابيّة المختلفة، و التعاريف المتعدّدة، والشواهد والنوادر والمصطلحات ممّا يُثقل كاهل التلميذ ويُجهد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطرّه إلى حفظ التعريفات.

-عدم وجود صلة بين النّحو والصرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله، ولا تحرّك في نفسه أيةَ مشاعر أو عواطف.

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

- صعوبة عرض المادة النّحوية على الطلاب، منهجًا، وكتابًا، وتدريسًا.

- قد يأتي معلم غير كفء يُهدِّم ما بناه غيره من المعلمين الأكفاء.

- قلّة التدريبات الفاعلة في مباحث النّحو.

-عدم ربط قواعد النّحو بفروع اللّغة العربية الأخرى كالقراءة. [2]

2-2) أسباب الأخطاء الإملائية:

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 88.

(2) فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 271.

يتفاوت الطلبة في المستوى العلمي في الإملاء، ما بين متميز ومتوسط وضعيف إلاّ أنّ نسبة عالية منهم تقع في أخطاء إملائية، ولوحظ أنّ ذلك يعود إلى جملة أسباب من عضوية وتربوية ولغوية.

- أسباب عضوية:

تبدو في ضعف الطالب بصريًا أو سمعيًا، ممًا يعيق تقدّمه في الإملاء، فضلاً عن أنّ بعض الطلبة محدود القدرات ولا يجد من يأخذ بيده [1]

- أسباب تربوية:

تعود إلى المعلّم، فيكون سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مؤهل تأهيلاً تربويًا، ولا يراعي الفروق الفردية، ولا يعالج الضعاف ولا يتابع تلاميذه في تصويب أخطائهم الإملائية. [2]

- أسباب لغوية:

وتتعلق بخصائص اللّغة المكتوبة، ويتمثّل هذا في الحركات واختلاف صورة الحرف باختلاف موقعه من الكلمة، كما يتمثّل في الحروف التّي تنطق ولا تكتب أو الحروف التّي تكتب ولا تنطق.

بالإضافة إلى أسباب متعلقة بالقطعة الإملائية: فقد تكون كلمات القطعة صعبة وعدم تدريب التلاميذ على قراءة القطعة وتهجئة كلماتها [3]

- أسباب اجتماعية:

(1) سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 26.

(2) سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 26.

(3) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 106.

ومن هذه الأسباب تزاحم اللّهجات العاميّة مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات تزاحمًا يؤدي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتية للحروف والكلمات. [1]

2-3) أسباب الأخطاء الكتابية:

- أسباب وعوامل ترجع إلى اللّغة:

وهذه العوامل متعدّدة خطيرة الأثر حيث يتّخذها بعض المعلمين لاتكاء عليها في عدم تحقيق نتائج طيبة مع الذّين يعلّمونهم مهارة الكتابة من الدّارسين الجدد فتكون بمثابة حجّة قوية عندما يسألهم الرئيس المباشر لهم عن ذلك القصور فتكون هذه العوامل اللّغوية مشجعهم الذّي يعلّقون عليه تقصيرهم في واجباتهم، كذلك تشابه بعض الحروف، وما يُكتب ولا يُنطق، وتعدّد صور الحرف الواحد، بالإضافة إلى ظاهرة التنوين، وكتابة الألف اللّينة والهمزة بأنواعها.

- عوامل ترجع إلى المعلمين:

ويقصد بالمعلمين هنا كل مسؤول عن العملية التعليمية لمهارة الكتابة في الميدان التعليمي سواء أكان معلمًا، أو من رجال التوجيه الفني، أو من يشرف على برنامج تعليمي، أو مدير المدرسة. وهذه العوامل لا تقلّ أهمية عن العوامل السابقة، مع قلّة عددها ويُسر علاجها، وسهولة تشخيصها وتحديدها بالرغم من ذلك ما زالت قائمة وتشكِّل مشكلة كتابية للمبتدئين في تعلم الكتابة العربية وأهم هذه العوامل ما يأتي:

❖ نتائج الامتحانات: ينجح الكثير من المعلمين في الحصول على درجات علمية تؤهلهم للقيام بوظيفة التعليم دون أن يتمكنّوا من قواعد الإملاء وسلامة رسم الحروف في فن الخط العربي.

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 80.

❖ عملية التصويب: وتأخذ هذه العملية مظهرا شكليًا دون جدية أو تركيز من بعض رجال التوجيه الفنّي، أو بعض المشرفين على العملية التعليمية للمبتدئين، ولذلك يزيد انتشار هذه الأخطاء، برغم شيوعها بين المتعلمين. (1)

- عوامل أخرى: هناك عوامل تتداخل في تكوينها الأسباب ولا تعزّى إلى سبب معين محدد وإن كان بعضها من الممكن تحديده تحديدًا دقيقًا وتقويمه تقويمًا علميًا، وأهم هذه العوامل:

❖ معجم المتعلم: إلى يومنا هذا ليس لدينا المعجم الذّي نقدّمه إلى طفل العربية أو دارس اللّغة العربية المبتدئ سواء أكان من الناطقين بها أو من غيرهم.

❖ كراسات الخط: إنّ كراسات الخط العربي التّي تقدّم للمبتدئين في تعلم الكتابة هي في معظمها هابطة المستوى من عدّة وجوه، أسلوبًا، وشكلاً ونظامًا وكتابة وطباعة، وذلك يؤثر بلا شك على عملية تعلّم مهارة الكتابة عند المبتدئين تأثيرًا سيئا.

❖ الكتاب المقرر: الكتب التّي تقدّم للدارسين المبتدئين نراها غالبًاعلى صورة غير طيبة في : الطباعة، نقط الحروف رديء غالبًا، رداءة الكتاب من حيث الحجم الشكل، الغلاف، الصور، التنسيق. (2)

إضافة إلى كل هذه العوامل عدم مراعاة عنصر مهم وهو " علامات الترقيم" (الوقف) فهي علامات توضع بين أجزاء الكلام المكتوب، لإيضاحه، ولتمييز بعضه عن بعض لغرض الفهم والإفهام، ولهذه العلامات أهمية بالغة في إفهام المعاني، وتوضيح

(1) حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3 2011م، ص 410، 411

(2) حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 411، 412.

التراكيب وتنظيم الموضوع وتجميله، وتضبط مقوّمات القراءة السليمة. ويقابلها في الكتابة التنغيم الصوتي في الكلام المنطوق، ليضيف إليه دقّة في التعبير. [1]

لكن نجد أنّ معظم المتعلمين لا يُحسنون مواقع علامات الترقيم التّي تؤدي سوء فهم للمعنى.

كانت هذه جملة من العوامل والأسباب التّي شكلت حاجزًا معيقًا بالنسبة للمتعلم في سير العملية التعليمية وكذا اكتسابه للغنة، ممّا صعّب ذلك محاولة إيجاد سبل للعلاج والحد من هذه الأخطاء اللّغوية، خاصة أنّها شملت جميع فروع اللّغة العربية.

ثالثا: التعبير وعلاقته بأنشطة اللّغة:

1- مفهوم التعبير:

هو الطريقة التّي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يُطلب إليه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون. وللتعبير مفهوم آخر وهو الإفصاح عن الأفكار والمشاعر حديثًا أو كتابة بلغة عربية سليمة ومناسبة. [2]

أ) أنواع التعبير:

يُقسّم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين شفوي وكتابي، ويُقسّم من حيث أغراضه إلى وظيفي وإبداعي.

- **التعبير الشفوي أو الإنشاء الشفوي:** وهو أسبق وأكثر استعمالاً في حياة (الأفراد) الفرد من التعبير الكتابي، حيث إنّه أداة الاتصال السريع بين الأفراد وأداة التفاعل بينهم والبيئة المحيطة بهم. [3]

(1) عاطف أحمد فضل، رائد جميل عكاشة، الترقيم والإملاء الوظيفي، ص 148.

(2) فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية ، الأردن،عمان، ط1، 2011، ص 177.

(3) علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 162.

- **التعبير الكتابي:** وهو القدرة على التفكّر والتدبّر في الكلام المصّور للعواطف الإنسانية، في تأجّجها وبرودها، من فرح وحزن وحب وبغض وتدوينه، أو هو الطريقة الفنية في الكتابة. (1)

ويُقسّم التعبير من حيث الغرض إلى:

- **التعبير الوظيفي:** إنّ الغرض من هذا التعبير اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم ويتمثّل ذلك في المحادثة والمناقشة وتوجيه التعليمات والإرشادات، وكتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات، وهكذا فإنّ هذا التعبير يتعلّق بالحياة اليومية للفرد، ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من التعبير في كل مراحل الدّراسة. (2)
- **التعبير الإبداعي:** الغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية، والانفعالات وخلجات النفوس، والانطباعات بأسلوب أدبي بهدف التأثير في السامع والقارئ ومن أمثلته القصص بأنواعها، والمقالات، والقصائد الشعرية، والمذكرات الشخصية والتمثيليات والتراجم. (3)

ب) أهمية التعبير:

يُعدّ التعبير غاية من غايات اللّغة؛ لأنّ مستويات اللّغة جميعها تصبُّ في خدمة حصة التعبير، فالتركيب النّحوي والبناء الصرفي والمعنى الدلالي والبيان وعناصره تساعد مجتمعة في تجسيد البعد الوظيفي للّغة في موضوع التعبير؛ ممّا يؤدي إلى بناء نسيج

(1) أحمد الخطيب ونبيل حسنين: مهارات الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، عمان ، ط1، 2011م، ص 96.

(2) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، الأردن ، عمان ،ط1 ،2011م ، ص 138.

(3) زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص139.

لغوي محكم يبرز فكرة الموضوع وعناصره في أبهى حلة وأجمل معنى. ويستمد التعبير أهميته من عدةّ نواح، أهمها:

– أنّه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللّغات؛ لأنّه وسيلة الإفهام، وهو أحد جانبي عملية التفاهم.

– أنّه وسيلة اتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.

– أنّ للعجز عن التعبير أثرًا كبيرًا في إخفاق الأطفال، وفقد الثقة بالنفس، وتأخّر نموهم الاجتماعي والفكري.

– أنّه يعوّد الإنسان الترتيب والدقّة، ويزيد من ثقة المتحدث من نفسه.

– أنّه يُنمِّي عند الطلاب التفكير المنطقي السليم، ويُوسِّع دائرة أفكارهم.

– تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغوية واستعماله في حديثهم و كتاباتهم.

– التعبير الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدّراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدّم التلميذ في كسب المعلومات الدّراسية المختلفة [1]

2- علاقة التعبير بالقواعد النّحوية والصرفية:

تتميز هذه القواعد بوظيفتها الحيوية في اللّغة العربية، وبتغيير الحركة مثلا في الكلمة (نحوًا أو صرفًا) يتغير شكلها، ويتغير معناها، وتغير بذلك معنى الجملة الموجودة فيها ونظرًا لأهمية هذه القواعد وجب على المتعلم إن لم نقل الإحاطة بها كليًّا فيجمّلها حتّى يتمكن من الوصول إلى التعبير المنشود، فالنّحو والصرف ضروريان لمعرفة بناء

(1) مشهور إسبيتان: تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد: 26، 2012م، ص 2108.

اللّغة فعندما يدرس التلميذ هذه القواعد يتعلم العناصر الأساسية التّي منها تتركّب اللّغة ويحلّل تحليلاً منظمًا العلاقات القائمة بين هذه العناصر. [1]

بالإضافة إلى ذلك أنّ القواعد الإملائية وسيلة لصّحة الكتابة من الخطأ والقواعد النّحوية وسيلة لتقويم القلم واللّسان من الاعوجاج والزُلل.[2]

3-علاقة التعبير بالإملاء والكتابة:

إذا كان الإملاء يُحيل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة، وإذا كان يُكسب المتعلمين ممارسة عملية (يدوية وعقلية) تتمثّل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أو في جمل، واستخراجها من الذاكرة كما حُفظت بصورتها الصحيحة، وإذا كان أيضا عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ المتعلمين الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون بها منها، ثمّ العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة فإنّه يجب وضع هذه الرموز بشكل صحيح، من أجل استقامة اللّفظ المكوّن من هذه الرموز، وظهور المعنى المراد، فلذلك يجب على المعبّر الاطّلاع على القواعد الإملائية من أجل توظيفها.[3]

(1) فريد خلفاوي: تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات. السنة الرابعة متوسط، مذكرة لنيل درجة الماجستير في الآداب واللغة العربية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2012م ص 29، (مخطوط).

(2) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 108.

(3) فريد خلفاوي: تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات. السنة الرابعة متوسط، ص 29.

خلاصة:

من خلال ما سبق يتضّح أن نشاط التعبير يرتبط بوسائل لغوية متعددة كالقواعد النّحوية و الصرفية و القواعد الإملائية و الكتابية ، التّي يستعين بها المتعلم من أجل تجسيد بعدٍ وظيفيً للغة في جميع إنشاءاته التحريرية ، لكن يبدو أنّ هناك عوامل تُسهم في ظهور الأخطاء اللّغوية في هذا النشاط المهم من الأنشطة اللّغوية الأخرى ، خاصة أنّه يتعلق بإستراتيجية الكتابة ، و التّي من شروطها الأولى التحرير الذاتي و التنظيم .

الفصل الثاني

تحديد الأخطاء اللّغوية لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط

أولاً : عملية التعيين.

1- تحديد المجتمع الإحصائي الأصلي .

2- تحديد طبيعة التعيين .

ثانيًا : تحديد الوسائل و إجراء الدراسة .

1-الاستبانة(questionnaire) 2-المقابلة(interview)

3-الملاحظة(observation) 4-الاختبار(teste)

ثالثا :عرض نتائج الدراسة و تحليلها .

1- عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمعلمين و تحليلها .

2- عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين و تحليلها .

تمهيد:

إنّ البحث العلمي وسيلة للاستقصاء الدّقيق والمنظم، يقوم به الباحث لاكتشاف حقائق أو علاقات جديدة تُسهم في حل مشكلة ما، كذلك هو عملية منظّمة لجمع البيانان أو المعلومات وتحليلها لغرض معين [1]. ولا يقتصر البحث العلمي على الجانب النظري فقط، بل يشمل الجانب الميداني فهو جوهره وأساسه، والذّي يتم فيه تطبيق ما جاء في الجانب النظري ليضفي عليه سمة المصداقية، ويمكّن الباحث من محاولة إيجاد الحلول لمشكلة ما، مستخدمًا طرائق متنوعة ومناهج معيّنة لجمع المعلومات والبيانات للحصول على أفضل النتائج لفرضيات وتساؤلات الدّراسة.

فهذا هو هدف البحث العلمي وغيره من البحوث التربوية يستهدف شيئا ذا منفعة وفائدة حتّى يكون للبحث نفسه معنى وهدف.

1 () ربحي مصطفى غليان وعثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي. النظرية والتطبيق، دار صفاء عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 17.

أولا: عملية التعيين:

إنّ مشكلة الدّراسة هي انتشار كبير لظاهرة الأخطاء اللّغوية خاصة (النّحوية والإملائية) منها، وهو ما نلاحظه في كتابات المتعلمين وإنشاءاتهم التحريرية. ممّا استدعى نزولنا إلى الميدان لإجراء هذه الدراسة والبحث عن الأسباب الكامنة في ظهورها وانتشارها، خاصة أنّها تسلمت النتاج اللّغوي المكتوب والمنطوق. ولا يأتي هذا إلاّ من خلال:

1-تحديد المتجمع الإحصائي الأصلي:

أي النظر إليه من حيث تركيبته وطبيعة وحداته، فقد يكون مجموعة من الأفراد كالطلبة أو الجند أو قد يكون وحدات مركبة أو مؤلفة على شكل مؤسسات مثل: مجموع المدارس أو مجموع المصحات.[1]

وعليه فالمجتمع الإحصائي الأصلي في هذه لدراسة هو مجموع تلاميذ السّنة الثالثة متوسطة الصّيد نور الدّين بطولقة.

2-تحديد طريقة التعيين:

قبل تحديد طريقة التعيين لابّد من تقديم تعريف للعينة، والمقصود بالعينة (sample): "المجموعة الجزئية التّي يقوم بها الباحث بتطبيق دراسة عليها. بحيث يجب أن تكون ممثلة بخصائص المجتمع الكلي للدراسة ".[2]

وقد احتوت عينة الدراسة على (05) معلمين من متوسطة " الصّيد نور الدّين " في منطقة "طولقة"، إضافة إلى (39) متعلمًا من المتوسطة نفسها ذات المستوى السّنة الثالثة متوسط. وقد تم اختيار هذه المرحلة كونها خطوة مهمة يتسلّح فيها المتعلم بتعليمات

1 ()أحمد عياد: مدخل منهجية للبحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006، 112.

2 () حسم منسي: مناهج البحث التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د ط، 1999م، ص 92.

وتوجيهات من قبل المعلمين للاعتماد عليها وتوظيفها جيدًا قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة من التعليم المتوسط، قصد التقليل من الأخطاء واكتساب الصحيح من القواعد اللّغوية.

وقد كانت طريقة التعيين في هذه الدّراسة العينة المقصودة لأنّها اقتصرت على تلاميذ السّنة الثالثة متوسط.

منهج البحث:

لقد تم الاعتماد في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي وآلية التحليل والمقصود بالمنهج الوصفي هو " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشريحها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى ".[1]

ثانيا: تحديد الوسائل وإجراء الدراسة

تتمثل وسائل البحث العلمي كونها مجموعة من الوسائل والأساليب المختلفة يعتمد عليها الباحث من أجل الوقوف على كل جوانب الظاهرة، وتم الاعتماد على أدوات ووسائل منها:

1-الاستبانة: (questionnaire):

"هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها الباحث وهي " أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات

1 () عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977م، ص 05.

المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معين ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة وما شابه ذلك " [1]

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على استمارتين الأولى خاصة بالمعلمين وقد وزعت على (05) منهم. نظرًا لاحتياجنا معلومات تخصُّ موضوع الدّراسة باعتبارهم مسيّري العملية التعليمية، وقد أخذنا آراءهم بعين الاعتبار، وقد احتوت الاستمارة على (08) أسئلة،نهدف منها إلى معرفة بياناتهم الشخصية، وأسئلة أخرى متعلقة بموضوع البحث، وكانت أسئلتهم من النوع المغلق والمفتوح؛ لأنّها سهّلت لنا تبويب الاستبانة وتحليلها، أمّا الاستمارة الثانية خاصة بأفراد العينة (المتعلمين) وقد وزعت على (39) متعلمًا من أجل الحصول كذلك على معلومات، وتكوّنت أسئلة الاستمارة الخاصة بهم على (07) أسئلة متعلقة بالأحوال المادّية والتعليمية، ومعرفة مستواهم العلمي وطبيعة نظرتهم للعملية التعليمية وسيرها، وبالنسبة للأسئلة فتمَّ تطبيق نوعين من الأسئلة (الأسئلة المغلقة) (سؤال مفتوح)، وكانت الأسئلة المغلقة قد تلّقت استجابة من أفراد العينة وذلك من خلال الإجابة عليها بطريقة سريعة، كما أنّها لم تستدعي الجهد والارتباك من طرفهم.

2-المقابلة: (Interview):

هي " المحادثة" التّي تتمّ بين القائم بالمقابلة، والمبحوث، بغرض جمع المعلومات التّي يحتاج إليها البحث، ولذلك فهي تختلف عن الحديث العادي الذّي لا يهدف إلى تحقيق غرض معين". وهي أيضا: " إحدى أهم وسائل جمع البيانات يقوم بواسطتها الباحث أو مساعدوه بتوجيه عدد من الأسئلة لعضو العينة وتدوين إجاباته "[2]. إذن هي أداة تمدّنا بمعلومات وحقائق لا يمكن الحصول عليها أحيانا.

---

1 () زياد بن علي بن محمود الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، ط2، 2010م، ص 16.

2 () أحمد عياد: مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ص 128.

وقد استخدمنا المقابلة كأداة بحثية لاختبار صدق ودقة الإجابة عن الأسئلة المطروحة. وتمّ إجراء مقابلات فردية مع بعض المعلمين لتدعيم رأيهم حول ظاهرة الأخطاء اللّغوية.

3-الملاحظة: (observation):

هي "مشاهدة مقصودة دقيقة ومنظّمة وموجّهة وهادفة عميقة، ويشير مفهومها إلى أنّها مشاهدة للظواهر في أحوالها المختلفة و أوضاعها المتعدّدة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها والتعبير عنها بأرقام ". [1]

اعتمدنا على وسيلة الملاحظة، حيث قمنا بزيارات متعدّدة إلى متوسطة الصيّد نور الدّين، وكان الغرض منها قيام التلاميذ بواجب في التعبير الكتابي وقد قمنا بتصحيح قرابة (115) ورقة في مواضيع مختلفة، بالإضافة إلى كراريس بعض أفراد العينة.

4-الاختبار: (teste) :

يُعرف بأنّه " مجموعة من المثيرات- أسئلة شفهية أو كتابية أو صور أو رسوم- أُعدّت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا " [2]

وقد قمنا بتحضير اختبار لقياس مستوى المتعلمين في اللّغة العربية، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (4 أسئلة) متفرّقة، متعلّقة بقضايا إملائية ونحوية وكتابية، بالإضافة إلى أسئلة تتعلّق بقضية علامات الترقيم، التيّ لها أهمية كبيرة في إعطاء معنى للنص. ولهذا تم اختيار الأسئلة في هذا الاختبار لأنّها تشتمل على مواضيع يشيع فيها الخطأ بكثرة لدى المتعلمين، وكذلك لقياس مستواهم في اللّغة العربية.

---

1 () مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، الأردن، عمان، ط1، 2000م، ص 174.

2 () مساعد بن عبد الله النوح: مبادئ البحث التربوي، د ت، أستاذ أصول التربية المساعد، كلية المعلمين، الرياض، ط1، 2004م، ص 136.

- **الأساليب الإحصائية:**

لقد تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على أساليب إحصائية واعتمدنا على النسب المئوية وتفريعها إلى جداول بسيطة، والاستعانة بالقاعدة الثلاثية تخصّ المعطيات، بالإضافة إلى التكرارات متعلقة بعدد ظهور حالات فئة معينة أو قيم عددية لأفراد العينة، ثم تحويلها إلى النسب المئوية.

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

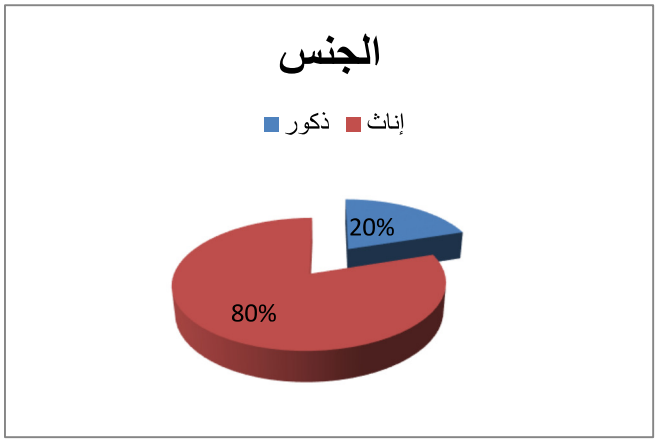
ثالثا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

1-عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمعلمين وتحليلها:

1-1) البيانات الشخصية للمعلمين:

جدول رقم (01) يوضح: جنس عينة المعلمين

الجنس	التكرار	النسبة المؤوية
ذكور	01	20%
إناث	04	80%
المجموع	05	100%

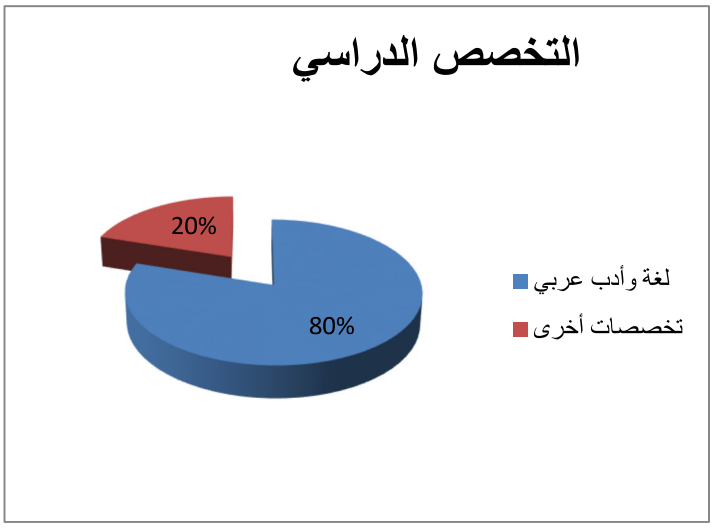


قراءة وتعليق: يوضّح الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الإناث، والتّي قدّرت ب: (80%)، في حين قدرت نسبة الذكور ب: (20%). وهذا الفرق يعود إلى الزيادة الطبيعية للإناث أكثر من الذكور، كذلك يعود الأمر إلى طبيعة النظرة للمرأة ووعي المجتمعات بمكانتها وإعطاء

حقها في التعليم. ممّا حقّق ذلك تواجد فرص العمل للإناث بكثرة خاصة في مجال التعليم.

جدول رقم (02) يوضح: التخصص الدراسي للمعلمين:

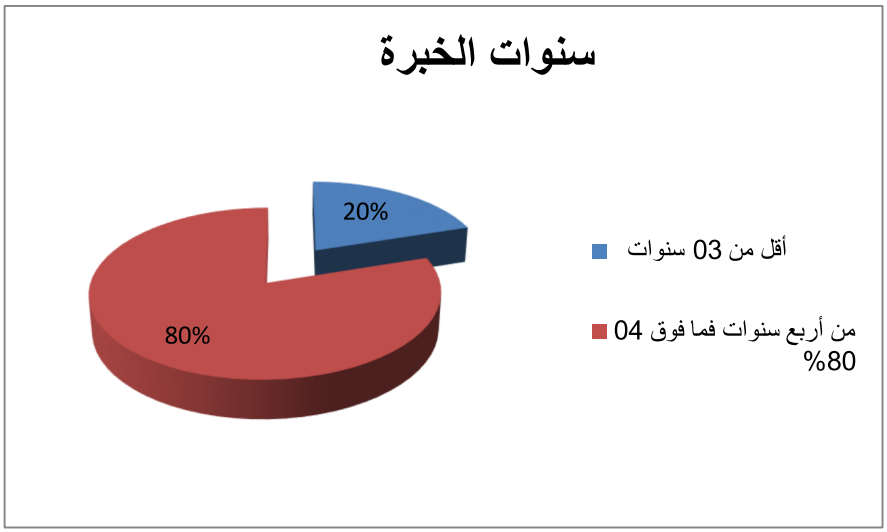
التخصص الدراسي	التكرار	النسبة المؤوية
لغة وأدب عربي	04	80%
تخصصات أخرى	01	20%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: يتضّح من خلال الجدول أعلاه أنّ التخصص الدّراسي لمعلمي متوسطة الصّيد نور الدّين متناوب بين لغة وأدب عربي و تخصصات أخرى، وقد بلغت كلٌ منهما كالآتي: لغة وأدب عربي (80%) تخصصات أخرى (20%)، ومن هنا نلاحظ أنّ متخصصي لغة وأدب عربي كبيرة نظرًا لتلّقيهم تعليمًا عربيًّا بكل مستوياته، ممّا يعطي أهمية كبرى للّغة العربية، عكس التخصصات الأخرى التّي تتطلّب تعليمًا بمصطلحات أجنبية بكثرة، ممّا يؤثر سلًبا على استعمال اللّغة العربية، ويُسهم في تدني مستوى التلاميذ في تحصيلهم الدراسي.

جدول رقم (03) يوضح: سنوات الخبرة للمعلمين

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المؤوية
أقل من 03 سنوات	01	20%
من أربع سنوات فما فوق	04	80%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: يتبيّن من خلال الجدول لسنوات الخبرة في التعليم أقدمية معلّمي العينة، حيث بلغت نسبة خبرة المعلمين من أربع سنوات فما فوق ب: (80%)، وهي نسبة عالية جدًّا مقارنة بمدة الخبرة في التعليم لأقل من 03 سنوات والتّي قدرت ب: (20%)، وهذا عامل إيجابي يعبّر عن مدى تمكن المعلمين في هذا المجال، ممّا يساعدهم في التواصل الجيد مع متعلميهم بطريقة ملائمة، ويُسّهل لهم مهمة تقديم المادة، خاصة أنّ أنشطة اللّغة العربية مختلفة تتطلّب أهم عنصرين وهما الخبرة والمهارة اللّغوية اللازمة.

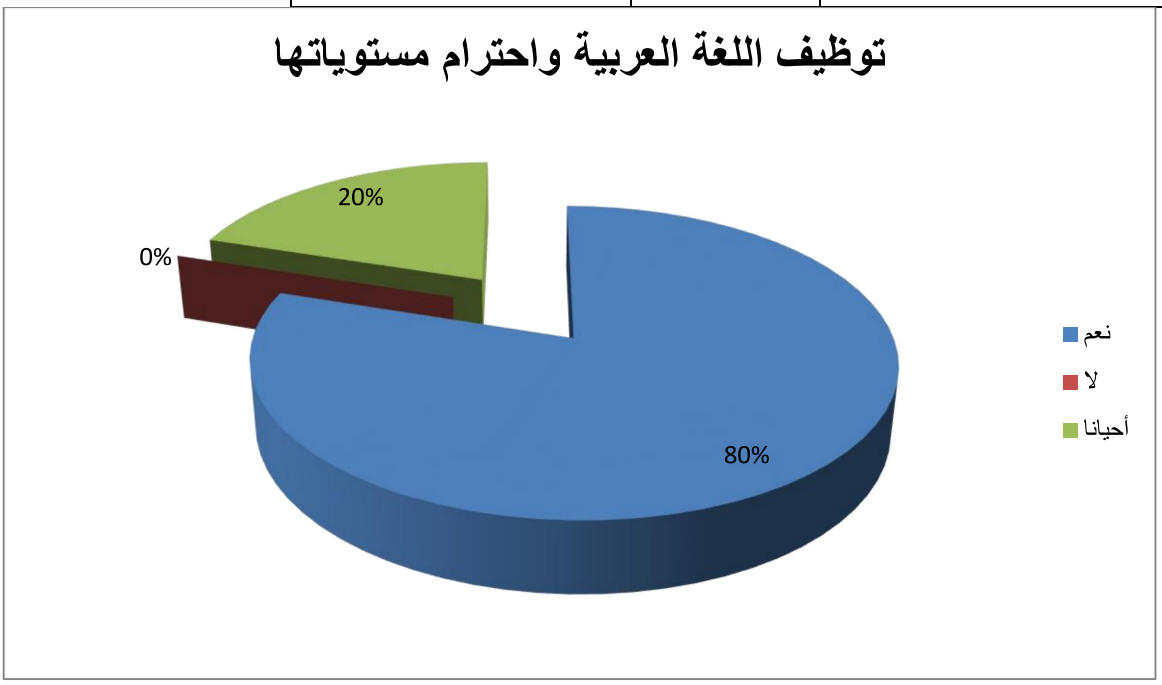
جدول رقم (04) يوضح: رأي المعلمين بمستوى التلاميذ في اللغة العربية:

مستوى المتعلمين	التكرار	النسبة المؤوية
جيد	0	00%
متوسط	05	100%
ضعيف	0	00%
المجموع	05	100%

قراءة وتعليق: يتضح أنّ جلّ المعلمين يرون أنّ مستوى التلاميذ متوسط في اللّغة العربية. وهذا ما تعبّر عنه النسبة المئوية (100%) وأغلبهم يفسّرون رأيهم باختلاف مستويات داخل الفصل الواحد سواء أكان ذلك نتاجًا منطوقًا (القراءة والمطالعة)، أو مكتوبًا (التعبير الكتابي والتمارين اللّغوية)، ممّا أثّر على تدني مستواهم في اللّغة العربية.

جدول رقم (05) يوضح: إذا كان المعلمون يوظفون اللغة العربية ويحترمون مستوياتها أثناء الدرس:

توظيف اللغة العربية واحترام مستوياتها	التكرار	النسبة المؤوية
نعم	04	80%
لا	00	00%
أحيانا	01	20%
المجموع	05	100%

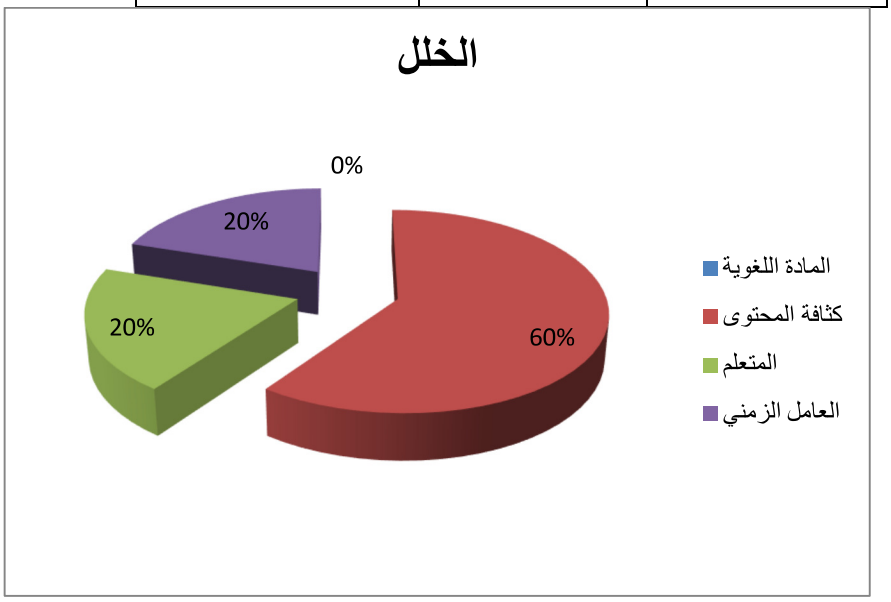


قراءة وتعليق: تبيّن نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلمين يُوظّفون اللّغة العربية ويحترمون مستوياتها (النّحوية والصرفية والصوتية) أثناء تقديم الدّرس، وهذا ما عبّرت عنه النسبة المئوية ل: نعم ب: (80%) وهي دليل يجعل اللّغة العربية الفصحى ركيزة في إلقاء الدّرس، كونهم تلقوا تعليمًا عربيًا فصيحًا، ممّا يساعد التلاميذ على النطق السليم لمفردات اللّغة العربية، وتمكنّهم من فهم القواعد اللّغوية التّي تخدم مختلف الأنشطة اللّغوية، أمّا باقي النسبة ل: أحيانا فقدّرت ب: (20%)، والتّي أجاب عنها أحد المعلمين بالرّغم من إشرافه على تدريس اللّغة العربية إلاّ أنّه لا يعمد في بعض الأحيان إلى

توظيفها واحترام مستوياتها، وربما يكون هذا مساعد إيجابي لبعض المتعلمين في تسهيل مهمة تلقين المعلومات. أو ربما يعود الأمر للقصور الذّي يعانيه هذا المعلم لطبيعة تخصصه الدّراسي غير تخصص الأدب العربي كما لاحظنا ذلك في الجدول رقم (02) وكذلك يعود الأمر لعدم تلقيه تكوينًا خاصًا في اللسانيات التطبيقية، وهذا ما أدّى بالتهاون في استخدام اللّغة العربية، وعدم احترام مستوياتها أثناء تقديم المادة اللّغوية.

جدول رقم (06) يوضح: الخلل الذي يعتري عملية تقديم المادة اللغوية:

الخلل	التكرار	النسبة المؤوية
المادة اللغوية	00	00%
كثافة المحتوى	03	60%
المتعلم	01	20%
العامل الزمني	01	20%
المجموع	05	100%

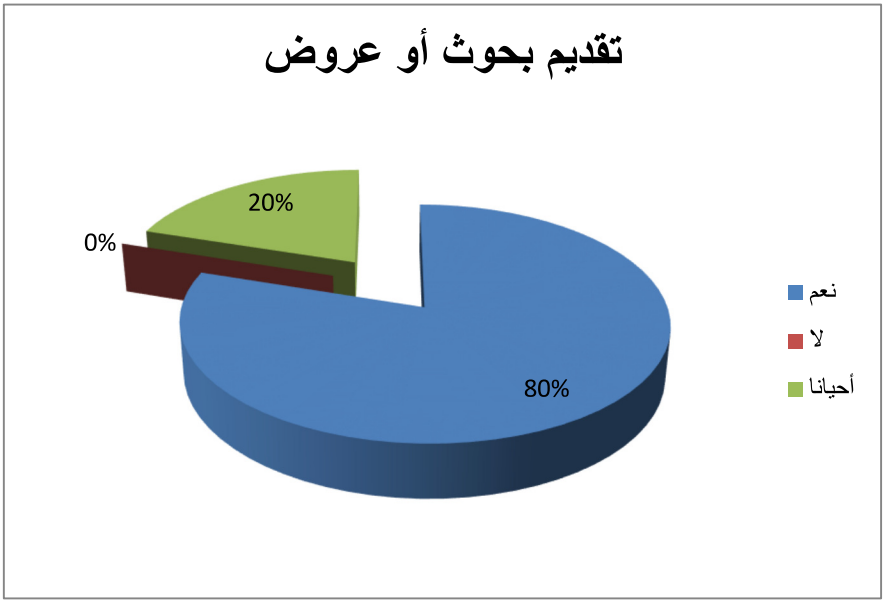


قراءة وتعليق: يتّضح من خلال الجدول أنّ المعلمون يصنّفون عامل كثافة المحتوى كأعلى نسبة والتّي قدّرت ب: (60%) وهي في حقيقة الأمر أزمة تعيشها اللّغة العربية ويعيشها المتعلم كذلك، كما يصنّفون المتعلم والعامل الزمني كمعيقين آخرين في أداء

رسالة التعليم، وقد تساوت النسبة المئوية لكلٍّ منهما وقدّرت ب: (20%) ونرى أنّ المتعلم في هذه الحالة هو المسؤول في هذه القضية وضحية في الوقت نفسه، لأنّ المتعلم يلتزم في الكثير من الأحيان لما أمر له ويقتدي بمن هو أكثر منه منزلة، لكن هذا لا يعني أنّ المتعلم لا يتوانى في أداء واجباته ويعمل بما يقدّمه له معلمه، أمّا بالنسبة للعامل الزمني فنلاحظ أنّه غير كافٍ نظرًا للكم الهائل للمحتوى الدراسي، وذلك لطبيعة النصوص الأدبية وروافدها التّي تتطلب زيادة في الحجم الساعي المخصص لكل مادة، وهذا ما يدعو بالمعلمين إلى حذف بعض الدروس من المقرر الدّراسي، أو تقديمها بطريقة مختصرة وسطحية.

جدول رقم (07) يوضح إذا كان المعلمون يطلبون من متعلميهم تقديم بحوث أوعروض لتنمية رصيدهم اللغوي:

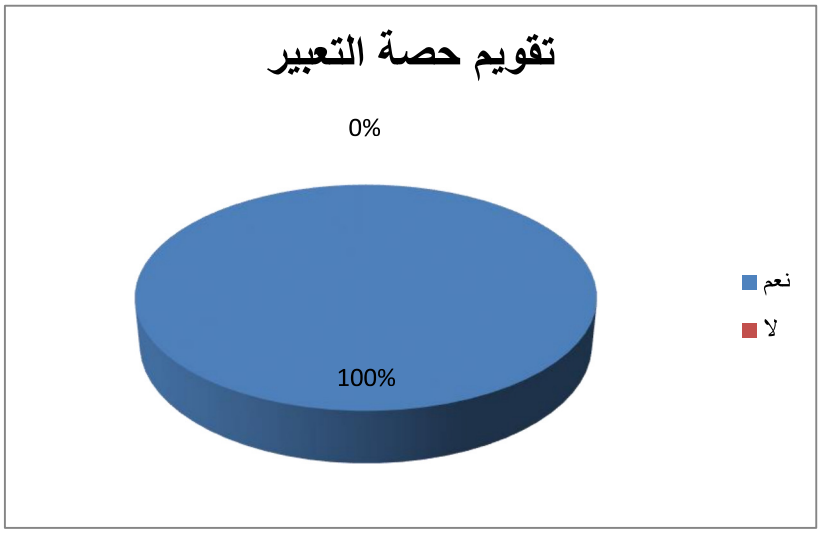
تقديم بحوث أو عروض	التكرار	النسبة المؤوية
نعم	04	80%
لا	00	00%
أحيانا	01	20%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: تبيّن نتائج الجدول أنّ أغلب المعلمين يطلبون من متعلميهم تقديم بحوث أو عروض تستهدف تنمية الرصيد اللّغوي لديهم. وقد بلغت نسبة الذّين أجابوا ب: نعم (80%)، أمّا نسبة الذّين أجابوا ب: أحيانا (20%)، وهذا يدلّ على أنّ مهمة المعلمين لا تقتصر على تقديم المعلومات فقط بل أكثر من ذلك بكثير فهم معلمين ومربين في آن واحد، كما يُمثّلون العنصر الفعال في ديمومة حصيلة المتعلمين، وتكوين ميولهم، وإثارة دافعيتهم إلى التعلم الذاتي من خلال تقديم عروض في مواضيع مختلفة عن طريق محاولاتهم في البحث فيها، ممّا تستهدف توسيع المعارف وتنمية النمو المتكامل لديهم روحيا وعقليا ومهاريا ووجدانيا، فيظل كل ما تعلّموه بمجهودهم الشخصي راسخًا أكثر من ذلك الذّي يتلقونه بواسطة ما.

جدول رقم (08): يوضح إذا كان المعلمون يخصصون حصة تقويمية لنشاط التعبير:

تقويم حصة التعبير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	100%
لا	00	00%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: تبيّن نتائج الجدول المتحصل عليها أنّ جلّ المعلمين يخصّصون حصة تقويمية لنشاط التعبير. وهذا ما عبّرت عنه النسبة المئوية ب: (100%). وكانت الغاية من طرح هذا السؤال هو معرفة الطريقة التّي تعالج بها قضية الخطأ اللّغوي.

وكان السؤال مفتوحًا عبر فيه المعلمون عن كيفية معالجة الأخطاء اللّغوية وأبرز ما جاء في إجاباتهم:

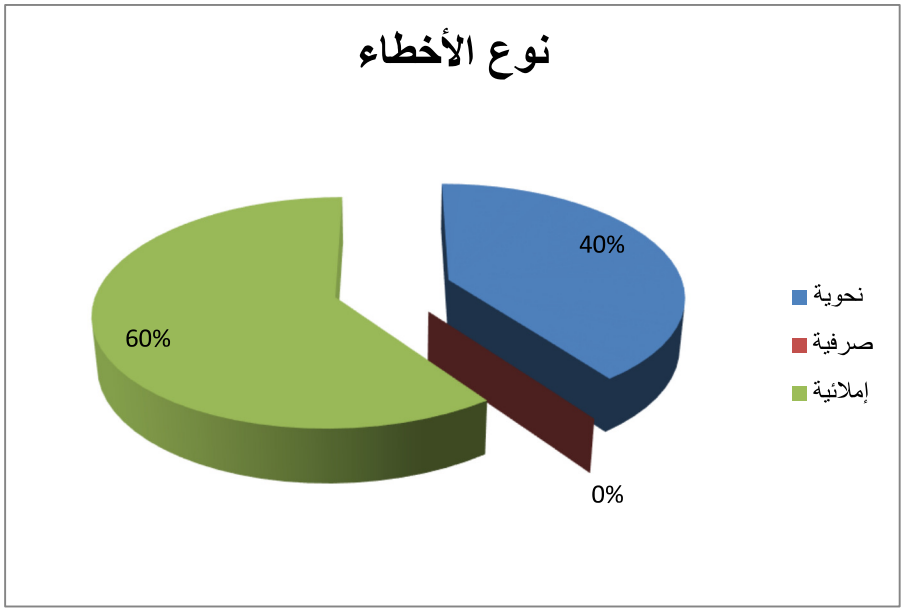
-إنجاز العرض المطلوب على شكل واجبات منزلية وإعطائهم فترة معينة.

-جعل حصة تصحيح نشاط التعبير شهريًا بعد كل أربع وحدات.

-طريقة التصحيح: وضع جداول على السبورة ثمّ تحدّد الأخطاء في الخانة الأولى، وتليها نوعية الأخطاء في الخانة الثانية، ثمّ تصويب الخطأ في الخانة الثالثة، فتكوين فقرات نموذجية في الخانة الرابعة بالإضافة إلى رصد طريقة المناقشة الجماعية وتبادل الآراء في عملية التصحيح، حتّى تبقى الكلمات التّي أخطأ فيها المتعلمون راسخة في ذهنهم،فيجتنبون بذلك الوقوع فيها مرة أخرى.

جدول رقم (09): يوضح نوع الأخطاء اللغوية المتكررة عادة عند المتعلمين:

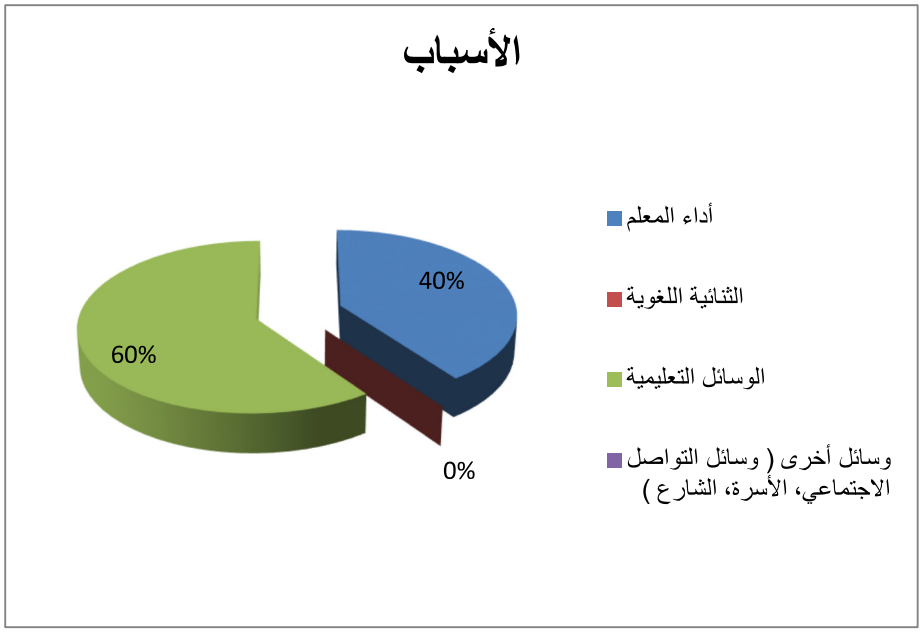
نوع الأخطاء	التكرار	النسبة المؤوية
نحوية	02	40%
صرفية	00	00%
إملائية	03	60%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: تظهر نتائج الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين حسب رأي المعلمين، وقد بلغت نسبتها (60%)، وتعبّر هذه النسبة على الضعف الكبير الذّي يلمس أقلام المتعلمين، وربما يعود الأمر إلى المتعلمين بحدّ ذاتهم لضعف مستواهم اللّغوي، وشعورهم بالخوف والارتباك من الوقوع في الخطأ، ممّا يدعوهم إلى التفكير في نقص العلامات والدرجات، أو ربما لضعف إعداد المعلمين وتدريبهم على أساليب التدريس لاعتقاد منهم أنّ الإملاء منفصل على فروع اللّغة الأخرى وهذا ما يُصعّب تعلّم القواعد الإملائية، ثم تليها نسبة (40%) وشملت الأخطاء النّحوية وهذه الأخيرة يعاني منها المتعلمين كذلك، ويعود أمرها لاحتوائها قوانين وقواعد مجردة، حيث لا تلقى اهتمامًا من طرف المتعلمين؛ لأنّها تفتقد لعنصري التشويق والنشاط عكس الأنشطة الأخرى التّي تعوَّدوا فيها على التفاعل، كذلك يعود الأمر لطبيعة نظرتهم حول القضايا النّحوية، وأنّها في رأيهم صعبة ومعقّدة تحتاج إلى جهد مضعّف لاستيعابها وفهمها، ممّا يدعوهم لحفظها دون فهمها لاعتقادهم أنّها غير مؤثرة على تحصيلهم الدّراسي، وسيكتسبونها في مستويات لاحقة.

جدول رقم (10) يوضح: أسباب انتشار ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين:

الأسباب	التكرار	النسبة المؤوية
أداء المعلم	00	00%
الثنائية اللغوية	02	40%
الوسائل التعليمية	00	00%
وسائل أخرى (وسائل التواصل الاجتماعي، الأسرة، الشارع)	03	60%
المجموع	05	100%



قراءة وتعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ أهم الأسباب لوقوع المتعلمين في الأخطاء اللّغوية هي وسائل أخرى (وسائل التواصل الاجتماعي_ الأسرة_ الشارع...) والتّي قدّرت نسبتها ب: (60%)، والملاحظ من خلال النسبة أنّ الأسباب السابقة منبعها

الأصلي هو محيط المتعلمين، فهي تؤثّر بشكل كبير على التفكير العقلي لديهم، خاصة وأنّ معظمهم يقضي وقت فراغهم أمام التلفاز و الحاسوب، ويحتكّون بشبكة التواصل الاجتماعي خاصة ما يُسمّى " بالفايسبوك ". وهنا يغيب دور الأسرة في توعية الأبناء في الاستغلال الجيّد لوقت فراغهم لما هو مفيد لهم، ويعود كذلك الأمر إلى انتشار ظاهرة الأخطاء اللّغوية إلى سبب آخر والمتمثل في الثنائية اللّغوية التّي يستخدمها المعلم داخل الحجرة الصفيّة بكثرة. قد بلغت نسبتها (40%) ممّا ساهم هذا في خلق تشويش في كلمات اللّغة العربية وعدم استخدامها جيّدا في أعمالهم الكتابية المنجزة وتمارينهم اللّغوية. وحتى تعاملاتهم الشفوية التّي تفتقد عنصر الطلاقة اللّغوية.

الجواب رقم (11): يوضح السبل المقترحة للتقليل من ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين:

لقد انقسمت آراء المعلمين حول السبل للتقليل من ظاهرة الأخطاء اللّغوية. وكان السؤال مفتوحًا عبّر فيه المعلمين عن الأطراف المسؤولة والمهمة التّي يرونها كعلاج وسبيل للحد من ظاهرة انتشار الأخطاء اللّغوية وهي:

-المناهج التعليمية وكيفية بنائها فهم يعتبرون المناهج لبّ العملية التربوية والتعليمية باعتمادها أُسس تساعد المعلمين في وضوح الأهداف بنوعيها الخاصة والعامة، ففي نظرهم يجب أن تكون الأهداف محدّدة وموازنة وفق طبيعة المتعلمين ومراعية لحاجاتهم وميولاتهم، ويجمعون رأيهم على أنّ ضعف المتعلمين ناتج عن ضعف المناهج، التّي تعاني من مشاكل في كيفية بنائها كعدم تحديد الأهداف وفق طبيعة المتعلمين وخصائص نموّهم، لذا يجب أن يكون اختيار المحتوى التعليمي والخبرات ملائم للأهداف السابقة. وهنا ما نلاحظه في المقرر الدّراسي لهذه المرحلة من المتوسط أنّ هناك بعض المقاطع تضمّ وحدات كثيرة وأنشطة متعدّدة تندرج ضمن مجال واحد، كما أنّ بعض النصوص تفتقد لعنصر التدرج، وهذا لا يخدم المتعلمين بشكل كبير.

أمّا الطرف الآخر الذّي يجده المعلمون سبيلا لتفادي هذه الظاهرة هو " المعلم " وطريقته في التدريس، فهم يرون أنّ المعلم له الدور الكبير في إنجاح العملية التربوية، وما عليه سوى تنويع الطرق والوسائل واستخدام الحوافز، كما يجب أن تكون لديه القدرة على التعامل مع الأنماط المختلفة للمتعلمين خاصة النفسية منها.

كذلك " المتعلم " هو الطرف الآخر المعني فهو ليس مجرد آلة لتلقين المعلومات، بل هو محور العملية التعليمية بوصف موقفه موقف نشاطٍ وفاعليةٍ، وبهذا يضمن مشاركته في عملية التعليم، لذا من المهم أن يراعي في تعليمه الفروقات الفردية التّي يسير بها وفقه لم له من إمكانات وقدرات خاصة به.

وعليه فإنّ آراء المعلمين في قضية التقليل من ظاهرة الأخطاء اللّغوية مرتبطة بعناصر العملية التعليمية معا.

2-1) تحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالمعلمين:

من خلال المعطيات و الإحصائيات التّي حصلنا عليها من استمارة الاستبانة الموزعة على المعلمين بهدف الحصول على معلومات تخصّ قضية الأخطاء اللَغوية وانتشارها لدى المتعلمين يتبين لنا مايأتي:

– أنَ تزايد نسبة العاملات يتماشى مع متطلّبات العصر الحديث لضرورة تلبية احتياجات الأسرة . ممَّا أصبح هناك تواجد فرص عمل لكلا الجنسين(الذكور والإناث) وأّنّ جنس الإناث أكثر ارتفاعًا من جنس الذكور خاصة في مجال التعليم .

– أن التخصّص الدّراسي للمعلمين أغلبه لغة و أدب عربي و هذا شيء محبَب للمتعلمين لتحسين مستواهم في اللّغة العربية ؛ لأنَّ خبرتهم في التعليم عالية تسمح لهم بالتعامل مع مختلف مستويات للمتعلمين نظرًا لمستواهم المتوسط ، إضافةً إلى أنَّهم يتقيّدون بالقواعد اللَغوية و يحترمون مستوياتها (الصوتية و الصرفية و النحوية) . إلاَّ أنَّ هناك حواجز

تعيق أداء رسالة التعليم متمثلة في العامل الزمني و كثافة المحتوى ، بالإضافة إلى عنصر مهم (المتعلم).

– أنَّ جميع المعلمين يكلَّفون متعلميهم تقديم عروض و بحوث تستهدف تنمية معارفهم و حصيلتهم اللّغوية ، ممَا يدفع المعلم إلى اكتشاف قدرات و مهارات مختلفة من خلال التعلَّم الذّاتي للمتعلمين، و هذا ما يجعلهم يُقوَمون حصّة التعبير لمعالجة الأخطاء التّي تلمس أقلام المتعلمين بطريقة المناقشة الجماعية و تبادل الآراء حول الكلمات الخاطئة لتجنّب الوقوع فيها.

– و بالنسبة لأهَم الأخطاء المتكررة لدى المتعلمين فقد كانت أغلبها أخطاء إملائية وأخطاء نحوية ، و يرجع ضعف المتعلمين إلى عدم تمكَّنهم من استيعاب القواعد اللّغوية في المراحل الأولى من التعليم الأساسي .

– إنَّ الأسباب التّي تُسهم في انتشار ظاهرة الأخطاء اللَّغوية لدى المتعلمين كثيرة وكانت أهمَها وسائل التواصل الاجتماعي و الأسرة ، و المعروف أنّ البيئة الاجتماعية للمتعلم تنعكس كثيرًا على التحصيل الدّراسي له من الاستغلال السيئ لوقت الفراغ و غياب مراقبة الأسرة للأبناء هذا بالنسبة لمحيط المتعلم الاجتماعي أمّا محيطه المدرسي فأخذت الثنائية اللَّغوية تفرض نفسها . و هذا ما يُشكَل اضطراب وتشويش في تعلّم اللَّغة العربية لدى المتعلمين .

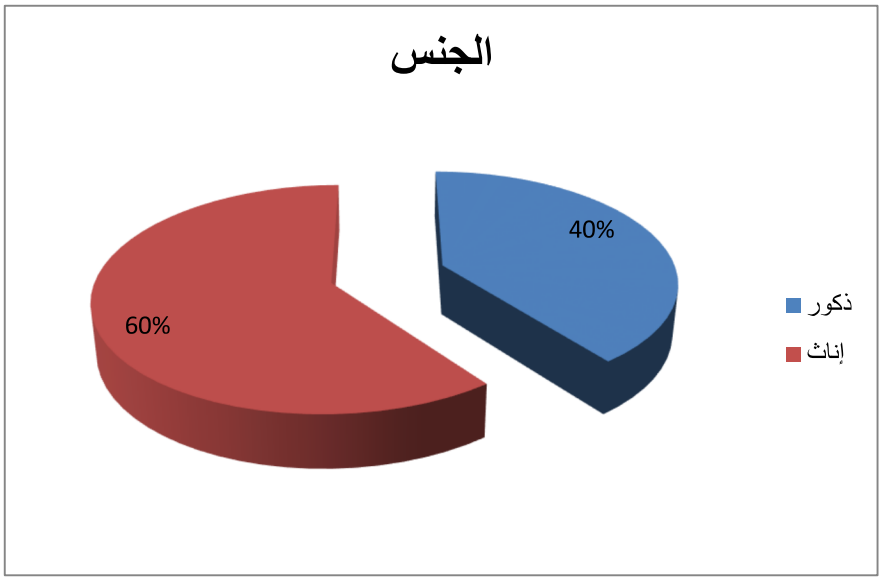
– أنَّ أهمَ السبل المقترحة من طرف المعلمين للَتقليل من ظاهرة الأخطاء اللَّغوية مرتكزة على المناهج التعليمية و كيفية بناءها لأنَّ أيَ ضعف يمسَ المناهج يؤدّي بالضرورة إلى ضعف المتعلمين ، و أنَّ نجاحه ناتج عن نجاح المتعلمين ، كما أنَّ تكاثف جهد المعلم في التعليم الجيَد من السّبل الأخرى للتقليل من الأخطاء اللَّغوية وكذلك بالنسبة للمتعلم باعتباره مُسهمًا فعّالًا في العملية التعليمية .

2-عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين وتحليلها:

2-1) البيانات الشخصية للمتعلمين:

جدول رقم (01) يوضح: جنس عينة المتعلمين

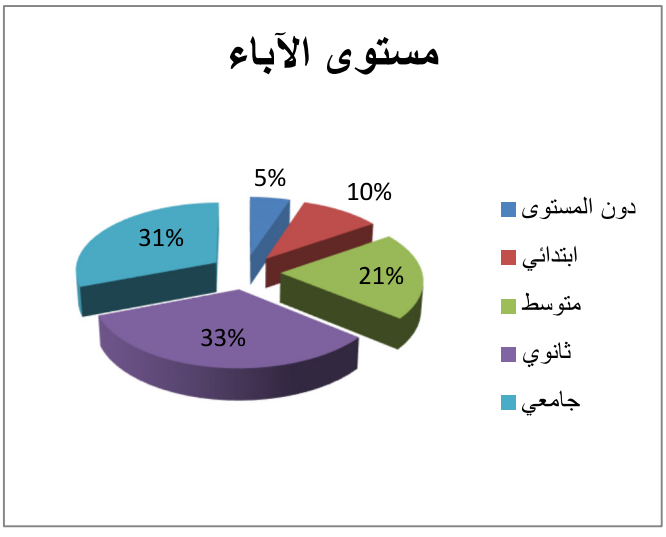
الجنس	التكرار	النسبة المؤوية
ذكور	17	43.58%
إناث	22	66.41%
المجموع	39	100%

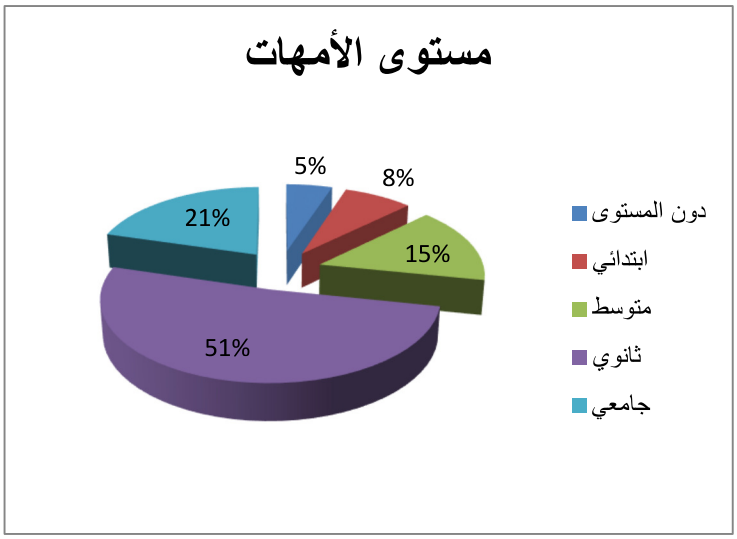


قراءة وتعليق: يتّضح من خلال نتائج الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الإناث، وقد بلغت (56.41%) مقارنة بنسبة الذكور التّي بلغت (43.58%). وهذه الزيادة ظاهرة في جميع المجالات خاصة التعليم، ويرجع الفارق بين النسبتين إلى اهتمام الأسر بتعليم البنات. وتغير نظرة المجتمعات إلى عمل المرأة وضرورة تواجدها في مختلف القطاعات لضمان مستقبلها، خاصة وأنّ الظروف المادية جيدة تسمح لهم بذلك، عكس ما كان يعيشه المجتمع سابقًا من تخلف وجهل وأمية...، كما يعود الأمر إلى عنصر الزيادة الطبيعية الكبيرة للإناث.

جدول رقم (02) يوضح: المستوى التعليمي لآباء وأمهات المتعلمين

مستوى الآباء	التكرار	النسبة المئوية
دون المستوى	02	05.12%
ابتدائي	04	10.25%
متوسط	08	20.51%
ثانوي	13	33.33%
جامعي	12	30.76%
مستوى الأمهات	التكرار	النسبة المئوية
دون المستوى	02	05.12%
ابتدائي	03	07.69%
متوسط	06	15.38%
ثانوي	20	51.28%
جامعي	08	20.51%
المجموع	39	100%





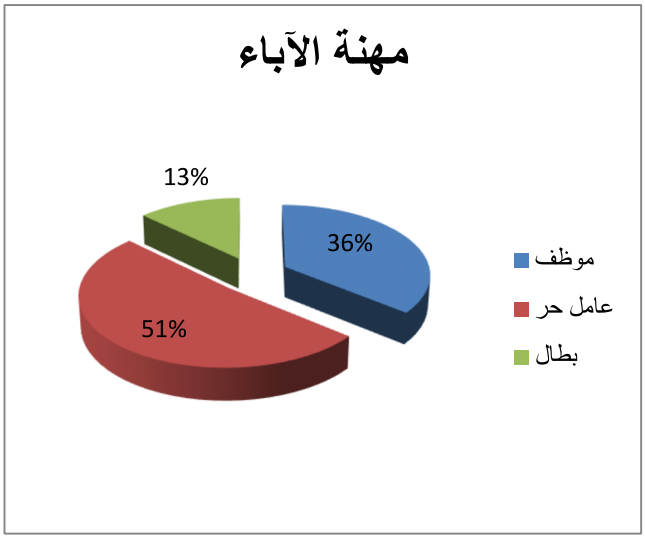
قراءة وتعليق: يبيّن لنا الجدول أعلاه المستوى التعليمي لآباء وأمّهات المتعلمين، وأكبر نسبة في هذه المستويات هي المستوى الثانوي. وقد بدأناها بمستوى الآباء حيث قدّرت ب:(33.33%)،وهي نسبة متقاربة مع المستوى الجامعي والتّي قدرت ب:

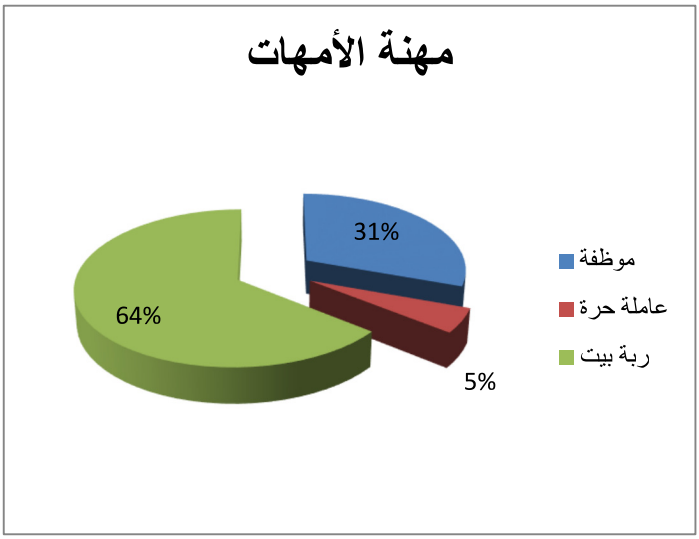
(30.76%)،وتشير النسبتان إلى أنّ المستوى التعليمي للآباء متوسط، لكن نرى أنّهما المستويين المطلوبين على الأقل للحفاظ على اللّغة العربية الفصيحة والتعامل بها في المنزل، على اعتبار أنّ كل ما يحيط بالمتعلم يكتسبه بطريقة غير مباشرة، نظرًا للظروف المادية الجيّدة، والدخل الأسري للمتعلمين وهذا الأخير يسمح لهم بالارتقاء بلغتهم عن طريق توفير الكتب الخارجية والقصص وغيرها من الوسائل التعليمية، أمّا في النسب لمستوى الآباء فلا تخدم الجانب التعليمي لأبنائهم، فبلغت كل منها كالآتي: نسبة (20.51%) لمستوى المتوسط، ونسبة (10.25%.) لمستوى الابتدائي، وآخرها نسبة دون المستوى التّي بلغت (05.12%) وتدلّ هذه النسب على أنّ مستوى الآباء متدني كثيرًا، وما ينتج عنه غياب مراقبة أسرية لأنشطة المتعلمين. كما لهم تأثير سلبي على حاجات أبنائهم التعليمية كعدم مساعدتهم مثلا في حل الواجبات المنزلية والقضايا العلمية والمسائل الرياضية وغيرها من التمارين اللّغوية، التّي تتطلّب مستوى متوسط أو ثانوي على الأقل.

وبالنسبة لمستوى الأمهات فتشير النسب الخاصة بهم إلى تشابه في نسب مستويات الآباء، والملاحظ أنّ نسبة المستوى الثانوي مرتفعة فقد وصلت إلى (51.28%)، وهذا شيء جيد بالنسبة للمتعلمين، أمّا نسبة المستوى الجامعي فهو منخفض وقد قدرت نسبته ب: (20.51%)، وتليها نسبة انخفاض المستوى المتوسط وقدرت نسبته ب: (15.38%)، ونلاحظ أنّ الانخفاض في المستويين السابقين للأمهات لا يخدم بشكل جيد في الحفاظ على اللّغة العربية للمتعلمين وعلى إنجاز أعمالهم اللّغوية، أمّا نسبة انخفاض المستوى الابتدائي فقد بلغت (07.65%)، وكذلك نسبة دون المستوى بلغت (05.12%) وهذا مؤشر إيجابي بالنسبة للمتعلمين على تحصيلهم الدّراسي، فالأم تبقى الطرف الأول المساعد على تنشئة ابنها عقليًا وجسميًا.

جدول رقم (03) يوضح: مهنة آباء وأمهات المتعلمين:

مهنة الآباء	التكرار	النسبة المئوية
موظف	14	35.89%
عامل حر	20	51.28%
بطال	05	12.82%
مهنة الأمهات	التكرار	النسبة المئوية
موظفة	12	30.36%
عاملة حرة	02	05.12%
ربة بيت	25	64.10%
المجموع	39	100%





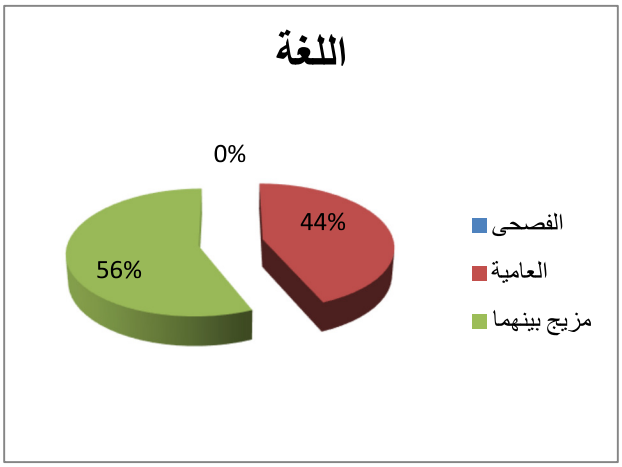
قراءة وتعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ آباء المتعلمين ذو مهنة أعمال حرة تقّدر نسبتهم ب: (51.28%)، وهي تشير بأنّ آباء المتعلمين عاملين لكن خارج إطار التعليم، ممّا تؤثّر هذه المهنة على أبنائهم، لكثرة غياباتهم في المنزل وقلّة متابعتهم في كل مراحل التعليم،وتليها نسبة (35.89%) تمثل نسبة الآباء الموظفون، وهذه المهنة لا تكفي مصاريفهم ولا تسُدّ حاجات المتعلمين التعليمية في بعض الأحيان، ويكتفون باقتناء

المتطلبات الضرورية في الحياة فقط، أمّا بالنسبة للآباء البطالين فقدرت نسبتهم ب: (12.82%) والتّي تؤثّر بدورها على التحصيل الدّراسي على المتعلمين، ممّا يدفعهم في الانقطاع عن الدّراسة في المراحل الأخرى من التعليم ويتوجّهون إلى العمل.

وبالنسبة لأمهات المتعلمين فأغلبهن لا يعملن وهي ما تمثله نسبة (64.10%) لأنّ عمل المرأة الأول هو رعاية أولادها ومتابعتهم في حل دروسهم وواجباتهم المنزلية. رغم أنّ مستواهم التعليمي متوسط كما لاحظناه في الجدول رقم (02) ممّا يسمح لهن بالعمل،والملاحظ في الجدول أعلاه أنّ فرص العمل متوسطة وهي ما تعبّر عنه نسبة الأمهات الموظفات التّي قدرت ب: (30.76%). وهذا يؤدّي إلى إهمال الأمهات لأبنائهم ممّا يؤثّر على تحصيلهم الدّراسي، ويعود عمل المرأة خارج البيت ربما لضرورة قصوى كتلبية احتياجات الأسرة المتزايدة أو غياب المعيل (الأب).

جدول رقم (04) يوضح: اللغة التي يتواصل بها المتعلمين داخل محيطهم المدرسي:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	00	00%
العامية	17	43.58%
مزيج بينهما	22	56.41%
المجموع	39	100%

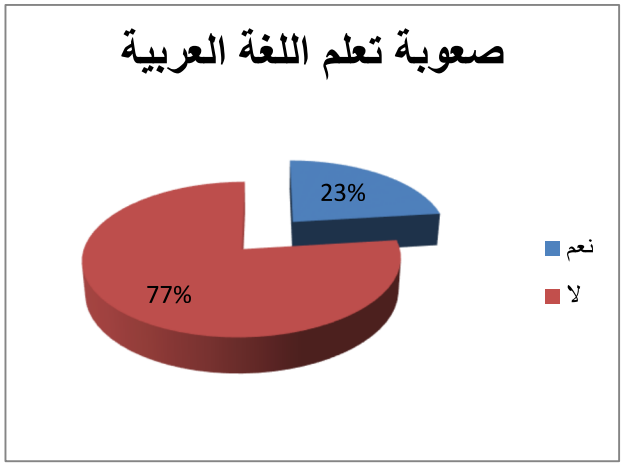


قراءة وتعليق: توضّح لنا نتائج الجدول أنّ أكثر لغة تواصلا داخل المحيط المدرسي للمتعلمين هو مزيج بين الفصحى والعامية، وقد بلغت نسبتها (56.41%) أمّا نسبة استخدام العامية فبلغت (43.58%)، أمّا بالنسبة للفصحى فهي منعدمة تمامًا، وهذا دليل على العجز والقصور الواضحين في المستوى اللّغوي للمتعلمين، وهو ما يراه المعلمين

كذلك من خلال ما لاحظناه في الجدول رقم (02) الخاص باستبانة المعلمين حول رأيهم في مستوى المتعلمين وقد أجمعوا على أنّه متوسط، وهذا يؤثّر بشكل سلبي على تحصيلهم الدّراسي في نتاجي اللّغة المنطوق والمكتوب منها. وإنّ تهميش اللّغة الفصحى من طرف المتعلمين يعود إلى النظرة الدونية للّغة العربية، فهم يعتقدون أنّ من يتكلم اللّغة العربية متخلفًا، وأنّ من يتكلم اللّغات الأجنبية متقدمًا، كما تظهر النتائج أنّ استخدام العامية بكثرة راجع لطبيعة تدريس المواد الأخرى، والتّي يكون حضورها فيها بشكل كبير، ممّا تؤثّر بدورها على تعلم اللّغة العربية، وينتج هذا ظهور ما يُسمّى " بالثنائية اللّغوية ".

جدول رقم (05) يوضح: إذا كانت هناك صعوبة في تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين:

صعوبة تعلم اللغة العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	23.07%
لا	30	76.92%
المجموع	39	100%



قراءة وتعليق: توضح النتائج المتحصل عليها أنّ أغلب المتعلمين لا يجدون صعوبة في تعلم اللّغة العربية، وهي ما عبّرت عنه النسبة المئوية (76.92%).

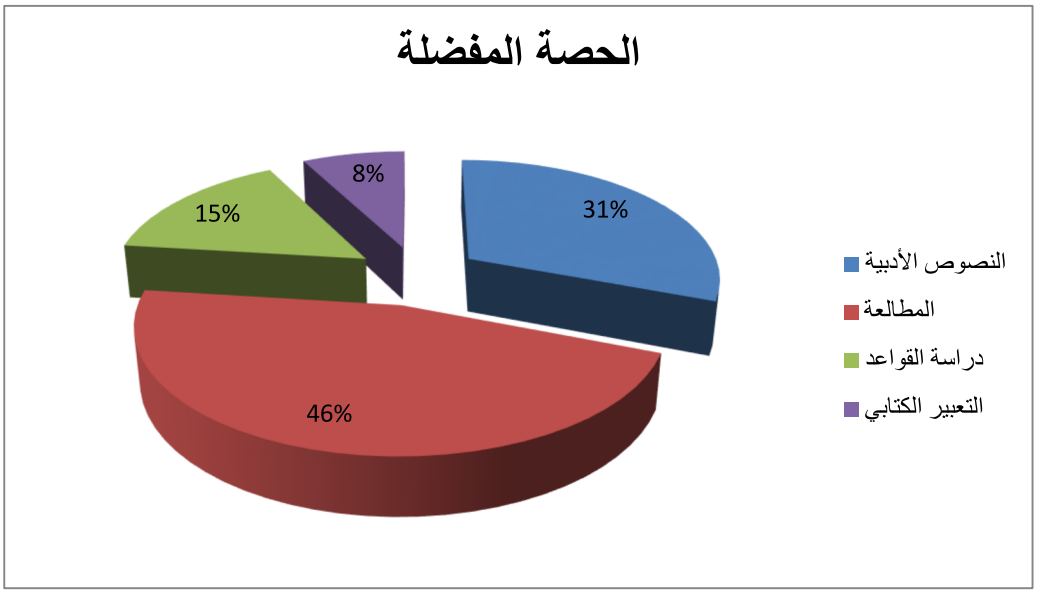
وبالنسبة للذين أجابوا ب: نعم فكانت النسبة المئوية (23.07%). ولمعرفة مكمن الصعوبة لدى المتعلمين في تعلم اللّغة العربية أجابوا على السؤال الثاني التابع لسؤال الجدول (05) بالشكل الآتي:

مكمن الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
برنامج اللغة العربية	04	10.25%
طريقة تدريس المعلم	05	12.82%
اللغة العربية في ذاتها	00	00%
المجموع	39	100%

قراءة وتعليق: يوضح الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلمين الذّين يجدون صعوبة في طريقة تدريس المعلم قد بلغت (12.82%)، وتعبّر هذه النسبة على أنّ طريقة تقديم الدروس غير ملائمة أومعقّدة، وربما لا يُقيّم فيها المعلمون وزنًا للأعمال المنجزة، كما يعمدون على تجزئة المواد اللّغوية ويتّبعون الطريقة التقليدية الروتينية التّي تفتقد إلى عنصر إثارة دافعية المتعلمين، وكذلك التشويق للدرس، ممّا يشكل حاجزًا معيقًا بين المعلم والمتعلم، كما يجد المتعلمين مشكلا آخر في برنامج اللّغة العربية. وقد قدرت نسبته ب: (10.25%) وتفيد هذه النسبة طول واتساع برنامج اللّغة العربية لكثرة روافدها ممّا يقود بعض المعلمين بحصرها في رؤية محددة دون فتح مجال لتعدد الآراء والقراءات للمتعلمين، فتؤدي بالضرورة إلى عدم تركيز المتعلمين فيها، فنجدهم لا يتفاعلون داخل الصف الدّراسي بالشكل المطلوب، وهذا ما يصعّب تعلّم اللّغة العربية في نظرهم ويشتكون طريقة التدريس.

جدول رقم (06) يوضح: أهم حصة دراسية المفضلة لدى المتعلمين:

الحصة المفضلة	التكرار	النسبة المئوية
النصوص الأدبية	12	30.76%
المطالعة	18	46.15%
دراسة القواعد	06	15.38%
التعبير الكتابي	03	7.69%
المجموع	39	100%

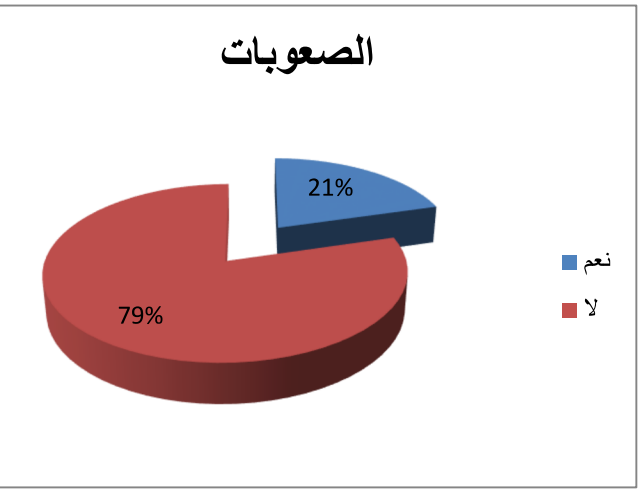


قراءة وتعليق: من خلال النتائج الظاهرة في الجدول يتبيّن لنا أنّ المتعلمين يميلون إلى درس المطالعة بكثرة بدليل نسبتها المئوية التّي قدّرت ب: (46.15%)، وكذلك قراءة النصوص الأدبية والتّي قدّرت نسبتها ب: (30.76%)، ويرجع هذا إلى ما يقدّمانه هذين الرافدين من إثارة وتشويق وخلق جو تفاعلي بين المعلمين والمتعلمين، وغرس روح المنافسة والمناقشة، ممّا يدعو بالمعلمين اكتشاف القدرات والمهارات المختلفة أثناء الحصة، أمّا حصتا دراسة القواعد والتعبير الكتابي، فإنّهما يلاقيان نفورًا وعدم اهتمام من

طرف المتعلمين، فقد بلغت نسبة كل منهما: دراسة القواعد (15.38%)، والتعبير الكتابي (07.69%)، ويعود عدم تجاوب المتعلمين لحصة دراسة القواعد لاعتمادها على موضوعات لا تراعي حاجات المتعلمين وميولاتهم، كما أنّ قوانينها مجرّدة صعبة تتطلّب جهدًا فكريًا عاليًا فيضطر المتعلمون لحفظها عن ظهر قلب دون فهمها أو استيعاب جزءا منها. أمّا بالنسبة لنشاط التعبير الكتابي، فنلاحظ عدم الاهتمام به كثيرا، ويعود الأمر إلى عدم تمكّن المتعلمين من تقنيات التعبير اللازمة وعدم احترام ما يطلب منهم بالتفصيل، كذلك شعورهم بالخوف من الوقوع في الخطأ، خاصة أنّ بعض المعلمين لا يتقيّدون بتصحيح الأعمال الكتابية لضيق الوقت أو لعدم اهتمامهم بها، ممّا يربك المتعلمين ويجعلهم لا يُقدّمون على انجاز واجباتهم.

جدول رقم (07) يوضح: إذا كانت هناك صعوبات تواجه المتعلمين في التعبير الكتابي:

الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	20.51%
لا	31	79.48%
المجموع	39	100%



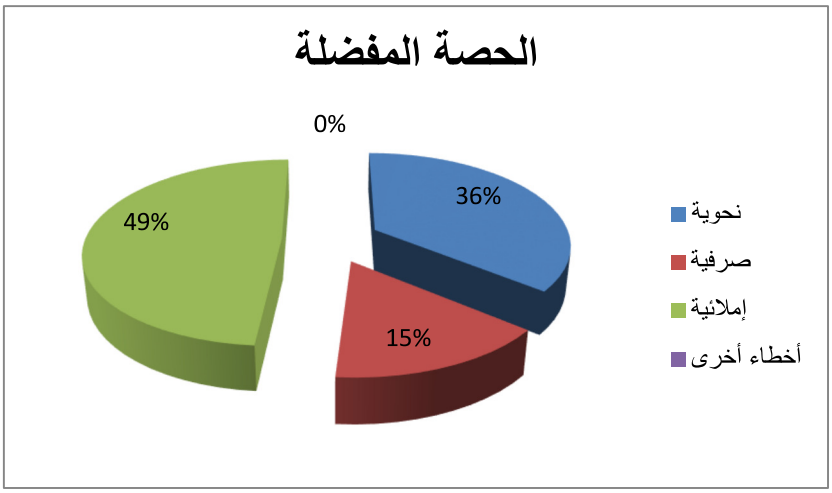
قراءة وتعليق: تظهر نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب المتعلمين لا يجدون أيّة صعوبة في نشاط التعبير،وقد بلغت نسبتهم ب: (79.48%)، وبالنسبة للذّين تواجههم صعوبات فقد بلغت نسبتهم ب: (20.51%) والملاحظ من خلال نسب هذا الجدول أنّ نتائجه غير صادقة مقارنة بنتائج الجدول رقم (06) فهناك تناقض فيما بينهما ودليل ذلك أنّه تمّ اختيار نشاط التعبير كأدنى نسبة مقدرة ب: (07.69%) في سؤال أهم حصة دراسية

مفضلة لدى المتعلمين. أمّا الجدول أعلاه يبيّن أنّ أغلبهم لا يجدون صعوبة في التعبير الكتابي. وربما يعود هذا التناقض إلى أنّهم يتغلبون على هذه الصعوبات ويتفادون الوقوع في الأخطاء بأنواعها بحكم اكتسابهم كفاية تبليغية محكمة تساعدهم في شتّى الأعمال اللّغوية وبالنسب للمتعلمين الذّين يجدون صعوبات ومشاكل تعترضهم في نشاط التعبير الكتابي وأجابوا بنعم قد بلغت النسبة المئوية (20.51%). وكان السؤال مفتوحًا أجاب عليه المتعلمون عن أهم الصعوبات والعراقيل التّي تواجههم ونذكر أهمها:

- صعوبة توظيف عناصر نحوية وصرفية المطالب بها.
- التفاوت في عدد الأسطر سواء بالزيادة أو النقصان.
- استخدام علامات الوقف والترقيم في غير محلها، ممّا يُحدث اختلالاً في معنى النص.
- صعوبة التنسيق بين عناصر الفقرة لعدم الاستخدام الجيد لعنصري الاتساق والانسجام، ويؤدّي هذا إلى ركاكة الأسلوب في التعبير
- كما يجدون صعوبة في نوعية المواضيع المراد تحريرها، وكيفية معالجتها من طرف المعلمين.

جدول رقم (08) يوضح: نوع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمين دائما:

نوع الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية
نحوية	14	35.89%
صرفية	06	15.38%
إملائية	19	48.71%
أخطاء أخرى	0	00%
المجموع	39	100%

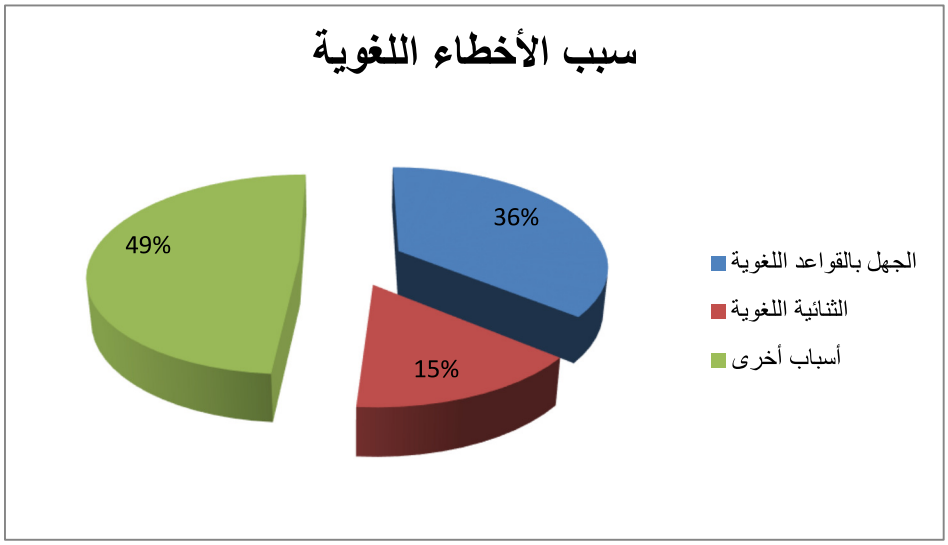


قراءة وتعليق: يظهر الجدول أعلاه أكثر الأخطاء اللّغوية التّي يقع فيها المتعلمين متمثلة في الأخطاء الإملائية. وقد قدّرت نسبتها (48.71%). وكان الغرض من طرح هذا السؤال على أفراد العينة (المتعلمين) هو معرفة حقيقة وضعهم اللّغوي الذّي يعيشونه. وقد أوضحت النتائج صحّة وصدق المعلمين حول هذه القضية.

وقد يعود سبب وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء اللّغوية إلى أسباب عضوية (كضعف البصر أو السمع)، وضعف مستواهم وشرود أذهانهم داخل الحجرة الصفيّة،ثمّ تليها نسبة كل من الأخطاء النّحوية مقدرة ب: (35.89%) والأخطاء الصرفية بنسبة (15.38%)، ويعود هذا الأمر إلى صعوبة استيعاب كل دروس النّحو والصرف المقررة عليهم.

جدول رقم (09) يوضح: سبب وقوع المتعلمين في الأخطاء اللغوية:

سبب الأخطاء اللغوية	التكرار	النسبة المئوية
الجهل بالقواعد اللغوية	08	20.51%
الثنائية اللغوية	20	51.28%
أسباب أخرى	11	28.20%
المجموع	39	100%

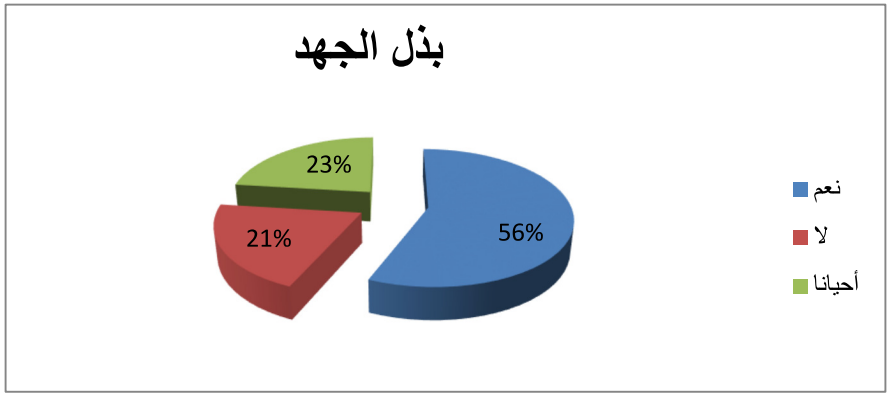


قراءة وتعليق: يوضّح لنا الجدول أعلاه الأسباب المؤدّية بالتلاميذ للوقوع في الأخطاء اللّغوية، ونلاحظ أنّ نسبة (51.28%) من المتعلمين يُرجعون الثنائية اللّغوية من أهم الأسباب المؤدّية للوقوع في هذه الأخطاء، فالمتعلمون يتلقون لغتين لغة القراءة والكتابة والمتمثلة في الفصحى، ولغة التعامل والحديث اليومي متمثلة في العامية. وهذا يؤدّي إلى خلط كبير في لغة المتعلمين. خاصة وأنّهم مازالوا يكتسبون لغتهم في هذه المرحلة من التعليم سواء في الجانب الكتابي أو الشفوي. و ربما تكون هذه الثنائية اللّغوية نقطة إيجابية للمتعلمين، يعتمد عليها المعلمون لتسهيل دروسهم على اعتبار أنّ مستويات المتعلمين تختلف من متعلم إلى آخر. ونجد نسبة (28.20%) من المتعلمين يُرجعون

أسباب أخرى لوقوعهم في الأخطاء اللّغوية متمثلة في المنهج والمعلم وغيرهما والملاحظ أنّ محتوى المقرر الدّراسي لا يلائم مستوى المتعلمين ولا يلبي حاجاتهم بدليل أنّهم لا يستوعبون المعلومات المقدّمة لهم وأنّها لا تخدم المادة اللّغوية بحد ذاتها. كما أنّ المتعلمين يُحمّلون المسؤولية للمعلم. وهذه المعلومة متداولة ولا تزال تتداول إلى يومنا هذا، ومعنى هذا أنّ المعلم هو السبب الرئيس لوقوع المتعلمين في الأخطاء اللّغوية، وربما يعبّر هذا على أنّ هذه الفئة متميزة تتمتع بذكاء عال ممّا جعلها تلاحظ ضعف المعلم في أداءه اللّغوي ذلك أنّ طريقة التدريس تلعب دورًا كبيرًا في إنجاح العملية التعليمية، أمّا بالنسبة لجهل المتعلمين لقواعد اللّغة فقد كانت نسبتهم (20.51%) وتعبر هذه النسبة على عدم استيعابهم لهذه القواعد في مرحلة التعليم الأساسي ممّا جعل مستواهم ضعيف في اللّغة العربية.

جدول رقم (10) يوضح: إذا كان المتعلم يبذل جهدا كافيا لتجنب الوقوع في الأخطاء

بذل الجهد	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	56.41%
لا	08	20.51%
أحيانا	09	23.07
المجموع	39	100%



قراءة وتعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول ونتائجه المتحصل عليها أنّ أغلب المتعلمين يبذلون جهدًا كافيًا لتجنّب الوقوع في الأخطاء اللّغوية. وقد بلغت نسبتها ب: (58.57%) مقارنة مع الذّين لا يبذلون جهدًا كافيًا إلاّ في بعض الأحيان وهي ما تمثله نسبة أحيانا ب: (23.07%)، والملاحظ أنّ المتعلمين يسعون وراء تجنّب الوقوع في الأخطاء اللّغوية في تعاملاتهم التواصلية خاصة الشفهية منها لأنّ الكثير منهم يُصيب فيها ويُخطأ في تطبيقها (كتابة)، أمّا باقي لمستوى الآباء النسبة فقدرت ب: (20.51%) وتمثل الذّين لا يسعون وراء تجنّب الوقوع فيها وهذا يدلّ على عدم اهتمام المتعلمين بالجانب العلمي والتطوّر لمستواهم الدّراسي لنظرتهم الزائفة لما يُقّدم لهم من خبرات ومعارف ومهارات لغوية مختلفة التّي لا يستفيدون منها، وهذا ما يؤثّر سلبًا على عملية التعليم والتعلم ممّا يزيد في عدم قابلية المتعلمين لتجنّب الوقوع في الأخطاء اللّغوية، ومنها عدم الرغبة بالتواصل في الدّراسة.

2-2) تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين:

لقد كانت إجابات المتعلمين على أسئلة استمارة الاستبانة مقتصرة على الجانب الاجتماعي و الاقتصادي و العلمي للمتعلمين ، بحيث تنعكس هذه الجوانب على مدى اكتسابهم اللَّغة العربية وعلى تحصيلهم الدّراسي و يتبيَن ذلك في مايأتي :

- أنَّ المستوى العلمي و المادي لآباء المتعلمين و كذلك الأمهات متوسط ، حيث يساعد على التعامل مع اللَّغة العربية في كلا جانبيها المكتوب و المنطوق لكن في المقابل تشتمل مهنة الآباء على طابع العمل الحرّ الذّي يستدعي جهدًا كثيرًا و وقتًا طويلاً و ربحًا قليلاً ، ممّا يُؤثر على تعليم أبنائهم .
- أنّ طبيعة اللَّغة التّي يتواصل بها المتعلمون داخل محيطهم المدرسي يشمل مستويين مختلفين لغة التعامل و الحديث اليومي (العامية) ، و لغة الكتابة والقراءة (الفصحى)، و هذا ما يؤدّي إلى عدم التمكن من التواصل باللَغة العربية بشكل جيَد لكن المتعلمين لا تواجههم صعوبات في تعلّم اللَّغة العربية و لا في تعلَّم التعبير الكتابي إلاّ فئة قليلة .
- لقد كانت حصّة المطالعة من أهمَ الحصص المفضَلة لدى المتعلمين ، بحيث يجد فيها المتعلم ارتياحًا كبيرًا ، فهي مجرّد حصّة استماعية لا أكثر عكس الأنشطة اللّغوية الأخرى التّي يحاول التهرّب منها لصعوبتها فهي مملّة و معقدة في نظره .
- أنَ صعوبات المتعلمين في التعبير الكتابي متعدّدة فهناك صعوبات متعلقة بالناحية الموضوعية (نوع و مجال الموضوع)، و صعوبات متعلقة بالناحية الشكلية (متصلة بنظام الكتابة الصحيحة).

خلاصة:

من خلال ما تقدّم من تحليل نتائج استمارة الاستبانة الخاصة لكل من المتعلمين و المعلمين، و ما أسفرت عنه إجابات المعلمين في المقابلات التّي تم إجراؤها معهم . نخلص إلى :

أنّ أكثر الأخطاء اللّغوية التّي يقع فيها المتعلمون في نشاط التعبير حسب رأيهم و رأي المعلمين متراوحة بين الأخطاء النّحوية و الأخطاء الإملائية. و قد كانت أهمّ الأسباب التّي أدت إلى شيوع هذا الكم المزعج من الأخطاء لدى كل متعلمي العينة على اختلاف مستوياتهم كثيرة تعود إلى : أسباب لغوية ، اجتماعية ، عضوية ، نفسية ، و خاصة التربوية منها . و هذه الأخيرة لها الدور الكبير في ضمان نجاح أو فشل سير العملية التعليمية .

الفصل الثالث

الأخطاء اللّغوية إحصاؤها وتصنيفها و تحليلها

أولاً : تصنيف الأخطاء النّحوية و تحليلها .

ثانيا : تصنيف الأخطاء الإملائية و تحليلها .

أولاً: تصنيف وإحصاء الأخطاء النّحوية وتحليلها:

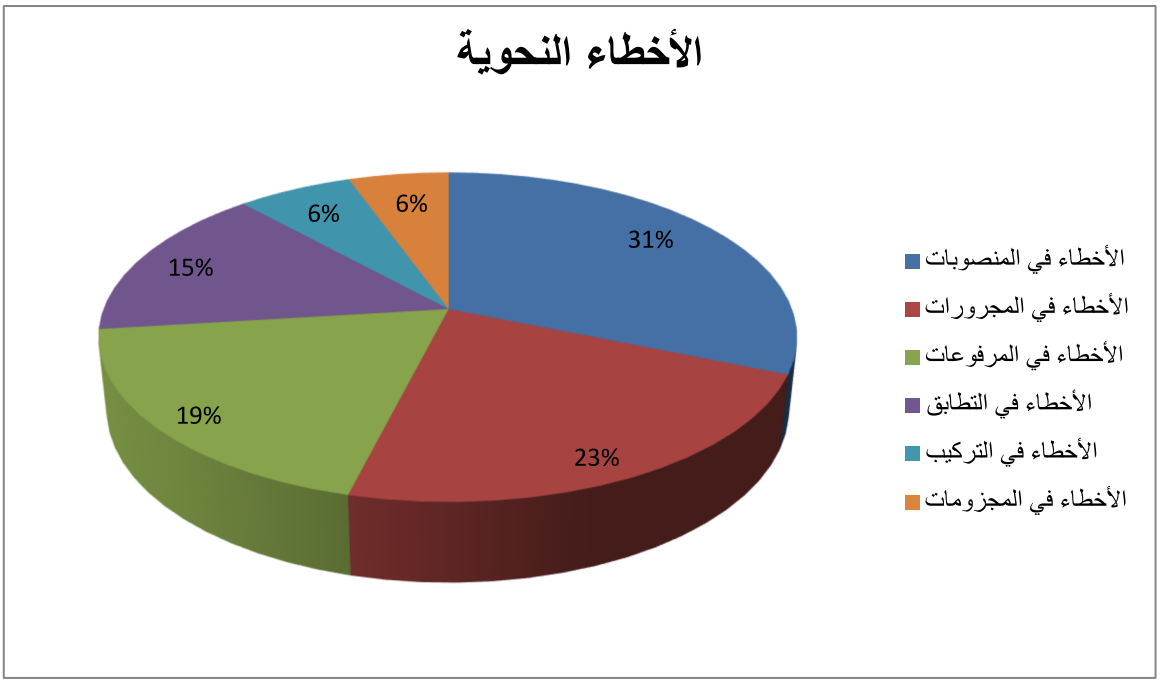
تحتل اللّغة العربية حيزًا كبيرًا ضمن المواد المقررة في مختلف المراحل الدّراسية(الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي)، لكن نلمس عجزًا عند التلاميذ عن إقامة اللسان الفصيح، والقدرة على تطبيق قواعد اللّغة دون الوقوع في الخطأ أو العجز عن التحرير.

وعليه فقد تمّ إخضاع المتعلمين لاختبار تقويمي لقياس مستواهم في اللّغة العربية. وبلغ عدد الأوراق (39) ورقة، وتمّ تصحيحها، بالإضافة إلى الاطلاع على التعابير الكتابية للمتعلمين في مختلف المواضيع،وقمنا باستخراج منها الأخطاء اللّغوية (النّحوية والإملائية) وتحليلها. وبلغ عدد الأوراق (117 ورقة).

وقد بلغ عدد الأخطاء النّحوية المرتكبة من قبل أفراد العينة (256 خطأ) من مجموع الأخطاء اللّغوية. وقد رُتبت من أعلى نسبة إلى أدناها. وصنّفت حسب نوع الخطأ وعدد تكراره مع قياس نسبته المئوية، وهي موضّحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (01) يوضح:الأخطاء النحوية المرتكبة من قبل أفرلد العينة

الأخطاء النحوية	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء في المنصوبات	80	31.25%
الأخطاء في المجرورات	58	22.65%
الأخطاء في المرفوعات	49	19.14%
الأخطاء في التطابق	39	15.23%
الأخطاء في التركيب	16	06.25%
الأخطاء في المجزومات	14	05.46%



-يتّضح من خلال الجدول والدائرة النسبية ما يأتي:

-أنّ مجموع الأخطاء النّحوية التّي ارتكبها المتعلمون كما ذكرنا سابقا (256 خطأ)، وأظهر حساب النسب المئوية الواردة في الجدول تفاوت في نسب الأخطاء النّحوية من نوع إلى آخر وهي كما يلي:

1-الأخطاء في المنصوبات: وبلغت نسبة الوقوع فيها ب: (31.25%) من مجموع الأخطاء النّحوية التيّ ارتكبها أفراد العينة (المتعلمين). وقد اشتملت على:

-جدول رقم (02) يوضح :أخطاء المتعلمين في المنصوبات.

المنصوبات	التكرار	النسبة المئوية
المفعول به	59	73.75%
الحال	21	26.25%
المجموع	80	100%

أ-المفعول به: وقد بلغت نسبته ب: (73.75%) من مجموع أخطاء المنصوبات.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين على "**المفعول به**" ما يأتي:

-يقود السفينةُ صاحبَها. الصواب: يقود السفينةَ صاحبُها.

-فوجدوا أرض ويابس. الصواب: فوجدوا أرضًا ويابسة.

-أعطيت لشهرزاد الهدية لتفوقها في الامتحان. الصواب: أعطيت لشهرزاد هدية لتفوقها في الامتحان.

ب-الحال: وبلغت نسبته ب: (26.25%) من مجموع أخطاء المنصوبات.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين على " **الحال** " ما يأتي:

-ركع قبطان السفينة مسجودًا ومحمودًا لربّه. الصواب: ركع قبطان السفينة ساجدًا وحامدًا لربّه.

لمحت النّاس في الشارع متحدثون. الصواب: لمحت النّاس في الشارع وهم يتحدثون.

يتّضح من خلال النماذج المقدمة في أخطاء المنصوبات أنّ المتعلمين يلجئون إلى استخدام اللّغة العربية دون اهتمام لقواعدها، فلا يهمهم رفع منصوب ولا نصب مرفوع. وهذا ما أكدته نتائج الجدول لمخالفة نصب المفعول به ، كما أنّهم لا يفرّقون بين القائم بالفعل وهو " الفاعل " وبين من وقع عليه الفعل وهو " المفعول به ". كما جاء في المثال الأول (يقود السفينةُ صاحبَها) فالمتعلمون يعتبرون السفينة فاعلاً وأنّ صاحبها مفعول به وهذا خطأ، رغم أن هناك ضميرًا متصلًا بالفاعل يعود على المفعول، لكن يتّضح جليًا أنّ المتعلمون يجهلون مواضع تقديم الفاعل على المفعول. كما جاء في قوله تعالى: " وإذا ابتلى إبراهيم ربه بكلمات فأتمهن. "[1] ونجدهم يجهلون الأفعال التيّ تتعدّى إلى مفعولين، ويكتفون بمفعول واحد. فيخالفون بذلك القاعدة النّحوية أو يقومون بتعدية المفعول الأول

(1) سورة البقرة، الآية (124).

بحرف جر كما جاء في مثال (أعطيت لشهرزاد الهدية) وهذا خطأ ذلك أنّ " الفعل (أعطى) يتعدّى إلى مفعولين من دون الحاجة إلى حرف جر في كليهما، أي أنّ هذا الفعل ينصب مفعولين مباشرة من دون الحاجة إلى حرف جر – نصبًا ظاهرًا "[1]

وبالنسبة للحال فنجدهم لا يفرّقون بينه وبين المفعول به ومختلف المنصوبات فالحال هو اسم منصوب يؤتى به لبيان هيئة صاحبه ، ولمعرفة رتبته في الجملة يُطرح السؤال كيف؟ بالإضافة للقول المشهور " بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات ".

2-الأخطاء في المجرورات: وكانت نسبة الوقوع فيها من قبل المتعلمين ب: (22.65%) من مجموع الأخطاء النّحوية. وقد اشتملت ما يأتي:

-جدول رقم (03) يوضح: أخطاء المتعلمين في المجرورات:

المجرورات	التكرار	النسبة المئوية
المجرور بالحرف	40	68.96%
المجرور بالإضافة	18	31.03%
المجموع	58	100%

أ-المجرور بحرف: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الخطأ الإملائي ب: (68.96%) من مجموع أخطاء المجرورات.

من نماذج أخطاء المتعلمين على"**المجرور بالحرف**" ما يأتي:

-ذهبت إلى أصدقاء. الصواب: ذهبت إلى أصدقائي.

-رجعت بالمدينة البارحة. والصواب: رجعت من المدينة البارحة.

(1) خالد بن هلال بن ناصر العبري: أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجبل الواعد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 12.

ب-المجرور بالإضافة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الخطأ الإملائي ب: (31.03).

ومن نماذج أخطاء المتعلمين على "**المجرور بالإضافة**" ما يأتي: مررت بالعامل البناية. الصواب: مررت بعامل البناية.

يعجبني الصّيد البحر مع أبي. الصواب: يعجبني صيد البحر مع أبي.

-يّتضح من خلال إحصائنا لأخطاء المجرورات بنوعيها المجرور بالحرف والمجرور بالإضافة أنّ المتعلمون يحذفون المضاف إليه. ويفصلون بين المضاف والمضاف إليه بكلمات معينة وهذا بسب عجزهم اللّغوي، ويُسيئون اختيار حروف الجرّ في الغالب فيستحضرون الحروف غير المناسبة للتعبير المقصود كما في المثال الثالث (رجعت بالمدينة البارحة)، وأصلها رجعت من المدينة البارحة. وسبب هذا الخلط بين الحروف الرابطة وتركيبها هو عدم تمييز المتعلمين لمعاني حروف الجرّ، وجهلهم بأنّها حروف معاني عاملة ؛ أي أنّها تُغيّر من إعراب الجملة عند دخولها عليها. كما يُخطئون في إدخال (ال) التعريف على المضاف والمضاف إليه بالرغم من أنّه معرفة.

3-الأخطاء في المرفوعات: وبلغت نسبة الوقوع فيها من قبل المتعلمين ب: (19.14%) من مجموع الأخطاء النّحوية.

وقد اشتملت على ما يأتي:

-جدول رقم (04) يوضح: أخطاء المتعلمين في المرفوعات:

المرفوعات	التكرار	النسبة المئوية
الفاعل	25	51.02%
خبر كان	15	30.61%
الفعل المضارع	09	18.36%
المجموع	49	100%

أ-الفاعل: وقد بلغت نسبة الوقوع في هذا الخطأ النّحوي ب: (51.02%) من مجموع الأخطاء النّحوية.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في "**الفاعل**" ما يأتي:

-نزل الراكبين من الحافلة. الصواب: نزل الراكبون من الحافلة.

-عاد القائدَ ورفاقُه من الجزيرة. الصواب: عاد القائدُ ورفاقَه من الجزيرة.

-رجعت البنتين إلى بيتهما بسلام. الصواب: رجعت البنتان إلى بيتهما بسلام.

ب-خبر كان: وبلغت نسبة الوقوع في هذا الخطأ النّحوي ب: (30.61%) من مجموع الأخطاء النّحوية.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في"**خبر كان**"ما يأتي:

-كان القادة قلقون على مصيرهم. والصواب: كان القادة قلقين.

-ظلّ الجوّ متعكر من رائحة النفايات. والصواب: ظلّ الجوّ متعكرًا من رائحة النفايات.

-يكون الوقت رائعٌ في المساء. الصواب: يكون الوقت رائعًا في المساء.

ج-الفعل المضارع: وقد بلغت نسبته (18.36%) من مجموع الأخطاء النّحوية.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في" **الفعل المضارع** "ما يأتي:

-كان رفقاء كولومبس يتآمروا عليه. الصواب: كان رفقاء كولومبس يتآمرون عليه.

-بدأ أحدهم يتشتتون. الصواب: بدأ أحدهم يتشتت.

من خلال ما تقدّم من نماذج أخطاء المتعلمين في مجال المرفوعات نجد أنّ المتعلمون لا يستوعبون عناصر الجملة المكونة من المسند والمسند إليه، واللّتان تُشكّلان المحور الأساس في بناء الجملة فلا تقوم إلّا بهما ، وتقع علاقة الإسناد بين الفعل والفاعل في الجملة الفعلية، وبين المبتدأ والخبر في الجملة الاسمية، أمّا باقي العناصر فهي " فضلى " ويعتبرها المتعلمون تدخل ضمن العناصر الإسنادية. وهذا خطأ ذلك أنّ: " العناصر الاسنادية في الجملة الفعلية أو الاسمية هي الحدّ الأدنى الذّي تنعقد به الجملة بحيث تُؤدي معنى مفيدا، وهي أقلّ قدر للقول المركب المفيد أي الكلام ". والعناصر التيّ يطول لها بناء الجملة هي عناصر غير الاسنادية أي التيّ لا يكون أحدها عنصرا إسناديا.[1]

كما أنّ المتعلمون يُخالفون القاعدة النّحوية في (نصب الفاعل) في حركة إعرابه الأصلية (الضمة) وفي حركاته الفرعية (الألف) في المثنى، و (الواو) في جمع مذكر السالم والأسماء الخمسة. ونجدهم يستعملون (الياء) في كلمة " الراكبين " كعلامة رفع لجمع مذكر السالم بدل (الواو) وهذا خطأ.

كما أنّهم يُخالفون تطبيق القاعدة النّحوية لعمل النواسخ (كان وأخواتها) والتيّ تُعدّ من الأفعال الرافعة والناصبة وهي من العوامل اللفظية التيّ تُغيّر إعراب الجملة الاسمية بعد دخولها عليها. لذلك يختلط عمل النواسخ (كان وأخواتها)، مع عمل النواسخ (إنّ وأخواتها) ويعود سبب هذا الخلط لطبيعة الجملة الاسمية التيّ تطرأ عليها تغيرات في الحركات الإعرابية وفي ترتيبها داخل التركيب بسب العوامل اللفظية السابقة الذّكر، وهذا

(1) محمد حماسة عبد اللطيف: التوابع في الجملة العربية، مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، د ط، 1991، ص 05، 06.

يؤدي بالمتعلمين إلى الخطأ أثناء تطبيقها، كما أنّ نقص التدريبات اللّغوية فيها يقلّل الفهم لدى المتعلمين.

وبالنسبة للفعل المضارع فنجدهم يحذفون (النون) في حالة رفعه ولا يطابقون بين الفعل والفاعل. ويعود السبب في قلّة التركيز أثناء كتابة الأعمال التحريرية رغم إمهالهم الوقت اللاّزم للمحاولة فيها.

4-الأخطاء في التطابق: وبلغت نسبة الأخطاء في مثل هذا النوع من الأخطاء النّحوية ب: (15.23%)، واشتمل على ما يأتي:

-جدول رقم (05) يوضح: أخطاء المتعلمين في التطابق:

التطابق	التكرار	النسبة المئوية
النعت	16	41.02%
العدد	14	35.89%
المعطوف والمعطوف عليه	09	20.51%
المجموع	39	100%

أ-النعت: وبلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في مثل هذا النوع من الأخطاء النّحوية ب: (41.02%).

ومن نماذج أخطاء المتعلمين " **النعت**"ما يأتي:

-نظرت إلى السماء زرقاءَ. والصواب: نظرت إلى السماء الزرقاء.

-رأيت طرقًا متشققةٌ. والصواب: رأيت طرقًا متشققةً.

تقدّم رجل المجتهدة ابنته إلى المنصة. والصواب: تقدّم الرجل المجتهدة ابنته إلى المنصة.

ب-العدد: وبلغت نسبته ب (35.89%) من مجموع أخطاء التطابق.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في "**العدد**"ما يأتي:

-أقلعت ثلاثة سفن من ميناء بالوس. والصواب: أقلعت ثلاث سفن من ميناء بالوس.

-جاء إلى مكان الحادث ثلاثة عشر شرطيا وشرطية. والصواب: جاء إلى مكان الحادث ثلاثة عشر شرطيا وشرطية واحدة.

ج-المعطوف والمعطوف عليه: بلغت نسبته ب: (20.51%) من مجموع أخطاء التطابق.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في "**المعطوف والمعطوف عليه**" ما يأتي:

- يزيد فيَّ الاحترامَ والإجلالِ. الصواب: يزيد فيَّ الاحترامَ والإجلالَ

-أكلت الفاكهة فحلوى. الصواب: أكلت الفاكهةَ فالحلوىَ.

-سارت الطفلة ثمّ أمّ. الصواب: سارت الطفلة ثمّ الأمّ.

من خلال ما تّم تقديمه من نماذج أخطاء المتعلمين في (النعت، والعدد، والمعطوف والمعطوف عليه) يّتضح أنّ المتعلمين يُخالفون القاعدة النّحوية بين التابع والمتبوع خاصة العلامة الإعرابية.

وأنّ نظام اللّغة يُوثق علاقة التابع بالمتبوع من خلال وسائل مختلفة أهمها وأظهرها العلامة الإعرابية. إذ لابّد من تطابق التابع مع المتبوع في الإعراب و لعلّة من أجل متابعته لمتبوعه في الإعراب أطلِق عليه في الدّرس النّحوي مصطلح "التابع"- وهو لا يتبع ما قبله إلاّ أنّه على علاقة وثيقة به بحيث يُنظر إلى التابع والمتبوع معا.[1]

(1) محمد حماسة عبد اللطيف: التوابع في الجملة العربية، ص07.

بوصفُهما اسمًا واحدًا من الحكم. لذلك فالتوابع تشترك في تبعيتها لمتبوعها الحركة الإعرابية في حالات (الرفع والنصب والجرّ) فهما كالاسم الواحد، كما يتبع النعت منعوته في التنكير والتعريف، والإفراد والتثنية والجمع كما جاء في قوله تعالى: " فتحرير رقبة مؤمنة. " فمن الخطأ أن يأتي النعت نكرة والمنعوت معرفة كما جاء في قوله تعالى : "فتحرير رقبة مؤمنة"[1] فمن الخطأ أن يأتي النعت نكرة و المنعوت معرفة كما جاء في "نماذج أخطاء المتعلمين.

أمّا بالنسبة لأخطاء المتعلمين في العدد فكانت نسبتها متقاربة مع نسبة أخطاء النعت، ونجد أنّ المتعلمين يُخالفون في حكم العدد من حيث تذكيره وتأنيثه وذلك بالجمع كما جاء في المثال لأول (أقلعت ثلاثة سفن...) وهذا خطأ فحكمه من حيث تذكيره وتأنيثه يكون بالمفرد. كما جاء في قوله تعالى: "والمطلقات يتربصن بأنفسهن ثلاثة قروء"[2]. وهذا بالنسبة للنعت المفرد الذّي يُخالف المعدود. ونجد أيضا أنّ المتعلمين يّخالفون النعت المركب في التذكير والتأنيث والأصح هو العكس أي أّن النعت المركب يُوافق معدوده في التذكير والتأنيث.

وقد أخطأ المتعلمين في النعت المركب بقولهم (جاء إلى مكان الحادث ثلاثة عشرة شرطيا...) والصواب (ثلاثة عشر شرطيا) بدون التاء المربوطة وبفتح حرف الشين. كماجاء في قوله تعالى: "إذ قال يوسف لأبيه يا أبت إني رأيت أحد عشر كوكبا والشمس والقمر رأيتهم لي ساجدين"[3]

كما يُخطئ المتعلمون في الخلط بين المعطوف والمعطوف عليه في التنكير والتعريف، والتثنية والجمع، بالإضافة إلى الخلط في استعمال العلامة الإعرابية الصحيحة لهما، كما يستخدمون حروف عطفٍ غير مناسبة مّما يُخل معنى التركيب.

(1) سورة النساء، الآية (92)، ص 93.

(2) سورة البقرة، الآية (227)، ص 36.

(3) سورة يوسف، الآية (04)، ص 235.

5-الأخطاء في التركيب: لقد بلغت نسبة الوقوع فيها ب: (06.25%) من مجموع الأخطاء النّحوية. وقد اشتملت على عنصر التقديم والأخير في التركيب.

من نماذج أخطاء المتعلمين في" **التركيب**" ما يأتي:

الشجاعة، البطولة، النّزاهة، هذه هي صفات بطلتنا لالا فاطمة نسومر. الصواب: تتصف -لالا فاطمة نسومر بصفات كالشجاعة والبطولة والنّزاهة.

-أنظروا إنّ هناك أرضًا تلمح على مرمى البصر يا رجال. الصواب: يا رجال أنظروا هناك أرضًا تلمح على مرمى البصر.

-قام عمّان لأنشتاين بتبنيه، وكانا يحبانه، ~~ممّا~~ اهتمامه بالعلم زوّدوه بكتب علمية. الصواب: قام عمّا أنشتاين بتبنيه، وكانا يحبانه لاهتمامه بالعلم، فزوّدوه بكتب علمية.

من خلال النسبة الإحصائية لأخطاء المتعلمين في التركيب يتبّين أّن المتعلمين يُعانون نقصاً ملحوظًا في بناء التركيب خاصة في عناصر تقديمه أو تأخيره ممّا يُؤدي إلى ركاكة الأسلوب. وعدم فهم المقصود. ونجد أغلب المتعلمين يُسيئون اختيار عناصر لغوية التيّ تناسب التركيب الصحيح، ويجهلون أهمية الترابط فيما بينها في تشكيل نظام لغوي محكم، ذلك أنّ البنى التركيبية هي " تلك القواعد التيّ تُفَرع فيها العناصر اللّغوية، وتصور فيها بالتالي العلاقات التيّ تربط العناصر فيما بينها "[1]

ويعود سبب أخطاء التركيب إلى عدم تمكّن المتعلمين من استخدام القواعد الضابطة في ربط العلاقات بين عناصر التركيب. كما جاء في المثال الأول (الشجاعة، البطولة، النزّاهة هذه هي...) تّم وضع فواصل بين كلمات التركيب بدل حروف العطف. كما

(1) حورية بشير: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2002م، ص 131، (مخطوط).

لجئُوا إلى تغيير في رُتب المفردات داخل التركيب، كما يعود السبب إلى انعدام المطالعة التيّ تُثري الحصيلة اللّغوية للمتعلمين.

6-الأخطاء في المجزومات: وقد كانت هذه الأخطاء أدنى نسبة على باقي نسب الأخطاء الأخرى، وقُدّرت ب: (05.46%) من مجموع الأخطاء اللّغوية. واشتملت على أخطاء الفعل المضارع المجزوم.

من نماذج أخطاء المتعلمين في "**جزم الفعل المضارع**" ما يأتي:

-لا ترمي النفايات في الشارع. الصواب: لا ترم النفايات في الشارع.

-من يفعلُ شرًا يعاقبه الله. الصواب: منْ يفعلْ شرًا يعاقبه الله.

-لم يرى سائق السيارة إشارة المرور. الصواب: لمْ يرَ سائق السيارة إشارة المرور.

من خلال الأمثلة المقدّمة والحساب الإحصائي لأخطاء المجزومات يتّضح أنّ المتعلمين لا يحذفون حرف العلّة في الفعل المضارع المجزوم، والتّي هي علامة جزمه كما جاء في المثال الأول والثاني (لا ترمي، ولم يرى) وأصلها (لا ترم، ولم ير)، وهذا يدلّ على جهلهم بالقاعدة النّحوية وقلّة الممارسة الوظيفية لمثل هذه القضايا المهمّة، وعدم التمييز بين الأدوات الناصبة مثل (أنْ ولْن) وبين الأدوات الجازمة، فحروف الجزم هي : "لْم ولما ولام الأمر ولا الناهية وهي مختصة بالفعل المضارع نحو فليلتّق وليصبر. "[1]

فالحركة الإعرابية في الفعل المضارع المعتل الآخر تكون " بحذف حروف العلّة " وهي (الألف، الواو، والياء) في آخره، وتكون علامته " السكون " إذا كان فعلا مضارعا صحيح الآخر

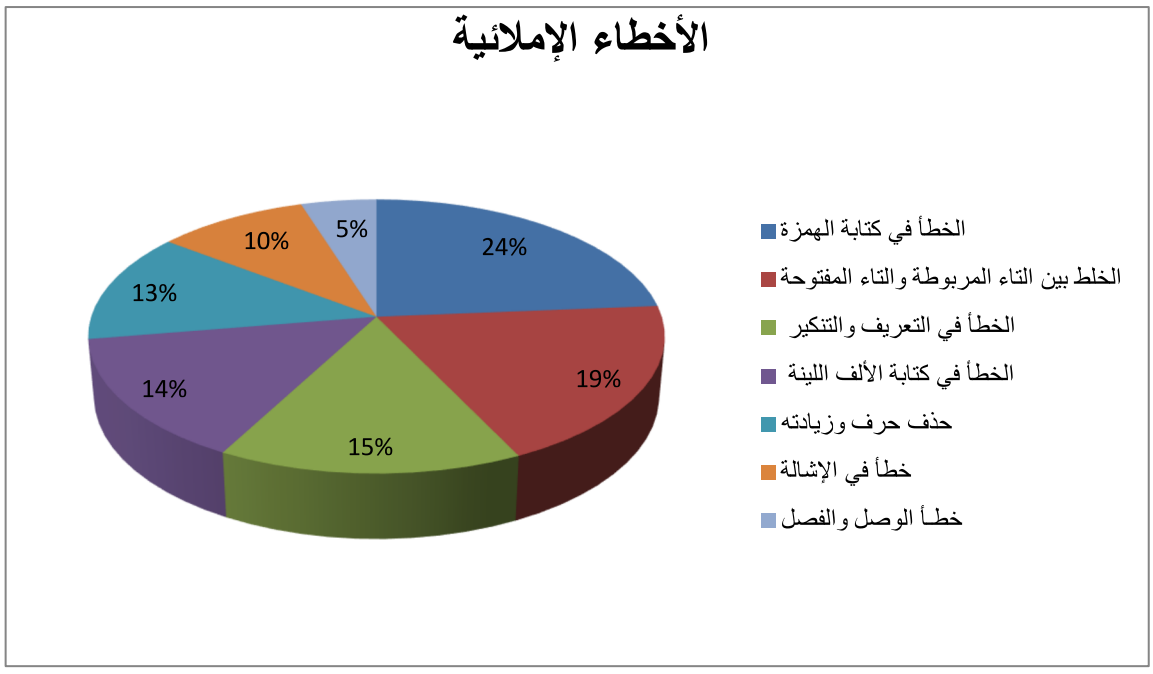
1 فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وتأليفها وأقسامها، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص 145.

ثانيا: تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها

لقد بلغ عدد الأخطاء الإملائية التيّ ارتكبها المتعلمون في التعبير الكتابي ب: (308 خطأ) وقد فاقت بذلك نسبة الأخطاء النّحوية. وقد رُتّبت كذلك من أعلى نسبة إلى أدناها مع تكرار وقوع الخطأ وقياس نسبته المئوية.

-جدول رقم (01) يوضح: العرض الإحصائي للأخطاء الإملائية للمتعلمين:

الأخطاء الإملائية	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كتابة الهمزة	73	23.70%
الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	59	19.15%
الخطأ في التعريف والتنكير	46	14.93%
الخطأ في كتابة الألف اللينة	45	14.61%
حذف حرف وزيادته	40	12.98%
خطأ في الإشالة	30	09.74%
خطأ الوصل والفصل	15	04.87%
المجموع	308	100%



يتبيّن من خلال الجدول والحساب الإحصائي لنسبة الأخطاء التيّ وقع فيها المتعلمون متنوعة وقد اشتملت على:

1-الخطأ في كتابة الهمزة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية ب: (23.70%). وقد اشتملت على أشكالٍ من الهمزة وهي كالآتي:

-جدول رقم(02) يوضح: الخطأ في كتابة الهمزة:

الخطأ في كتابة الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كتابة همزة المصل وهمزة القطع	32	43.87%
خطأ كتابة الهمزة على الواو	17	23.28%
خطأ كتابة الهمزة على السطر	14	19.17%
خطأ كتابة الهمزة على النبرة	10	13.69%
المجموع	73	100%

2-الخلط في كتابة همزة الوصل وهمزة القطع: وقد بلغت نسبة أخطاء المتعلمين فيها ب: (43.83%) وهي أعلى نسبة من مجموع الخطأ في كتابة الهمزة، وقد كانت نسبة كل منهما كما يأتي:

-جدول رقم (03) يوضح: الخلط في كتابة همزة الوصل وهمزة القطع:

الخلط في كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	التكرار	النسبة المئوية
خطأ كتابة همزة القطع عوض همزة الوصل	19	59.37%
خطأ كتابة همزة الوصل عوض القطع	13	40.62%
المجموع	32	100%

أ-خطأ كتابة همزة القطع عوض همزة الوصل: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (59.37%) من مجموع الخطأ في كتابة الهمزة.

نماذج أخطاء المتعلمين في "**كتابة همزة القطع**" ما يأتي:

-إجتمع النّاس كالجراد لرؤية المصابين. الصواب: اجتمع النّاس كالجراد لرؤية المصابين.

-مثّلت لالا فاطمة نسومر دورها كإمرأة شجاعة. والصواب: مثلت لالا فاطمة نسومر دورها كامرأة شجاعة.

ب-خطأ كتابة همزة الوصل عوض همزة القطع: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (40.62%) من مجموع أخطاء كتابة الهمزة.

نماذج أخطاء المتعلمين في" **كتابة همزة الوصل**" ما يأتي:

انّ الحديقة لكثيرة أشجارها. والصواب: إنّ الحديقة لكثيرة أشجارها.

لقد قام الأب باهمال أولاده. الصواب: لقد قام الأب بإهمال أولاده.

3-خطأ كتابة الهمزة على الواو: وقد بلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (23.28%) من مجموع أخطاء كتابة الهمزة.

من نماذج أخطاء المتعلمين في كتابة "**الهمزة** "على الواو ما يأتي:

-عدت من القرية وبدى لي النّاس مئلوفون. الصواب: عدت من القرية وبدى لي النآس مألوفون.

-لقد أجاب المتهم عن تسائل الشرطي. والصواب: لقد أجاب المتهم عن تساؤل الشرطي.

4- خطأ كتابة الهمزة على السطر: وبلغت نسبة أخطاء المتعلمين في هذا النوع من الخطأ ب: (19.17%) من مجموع أخطاء كتابة الهمزة.

نماذج أخطاء المتعلمين في "**كتابة الهمزة على السطر**" ما يأتي:

-نجح التلاميذ المجتهدون الأكفأ. الصواب:نجح التلاميذ المجتهدون الأكفاء.

-يتراىء لكولومبس أنّ الأمر سينتهي قريبا. والصواب: يتراءى لكولومبس أّن الأمر سينتهي قريبا.

5-خطأ كتابة الهمزة على النبرة: وبلغت نسبتها ب: (13.69%) من مجموع أخطاء كتابة الهمزة.

من نماذج أخطاء" كتابة الهمزة على النبرة " ما يأتي:

-تكلم أحد رفقاء كولمبس بكلمات رديأة. والصواب: تكلم أحد رفقاء كولومبس بكلمات رديئة.

-لقد أخطؤا في القول عن أنشتاين أنّه مجنون. والصواب: لقد أخطئوا في القول عن أنشتاين أنّه مجنون.

-يتضح من خلال ما تقّدم من نماذج أخطاء المتعلمين في كتابة الهمزة أن أعلى نسبة لأخطاء المتعلمين متمثلة في الخلط بين همزة الوصل والقطع، فنجدهم يتهاونون في استعمالهما، ولا يتّبعون القاعدة الخاصة بهما، حيث أّنّ همزة الوصل: " هي التيّ يتوصل بها للنطق بالكلمة المبدوءة بحرف ساكن، وهي تثبت نطقًا في ابتداء الكلام، وتسقط في وسطه ودرجه " [1]. معنى هذا أنّ النحاة جاؤوا بهذه الهمزة للتخلّص من حرف الساكن. والمعروف أنّ اللّغة العربية لا تبدأ بساكن. أمّا همزة القطع: " هي التيّ تُثبت في ابتداء الكلام ووصله. " [2]

-كما بّين لنا الجدول نسب إحصاء أخطاء كتابة الهمزة على الواو وكانت نسبتها متزايدة مقارنة لأخطاء الهمزة على السطر وعلى النبرة.

فنجدهم يكتبون الهمزة على النبرة أو على السطر عوض كتابتها على الواو. بحيث أنّ الهمزة تُرسم واوًا في مواضع كثيرة منها: إذا كانت مضمومةً بعد ساكن غير واوٍ أو ياءٍ وليس بعدها واو مدٍ نحو: أَرْؤُس، أَفْؤُس، التفَأُول، التضَاؤُل، ونحو: جزْؤُه، سماؤُه.و منه هؤُلاءِ فإنّ ما قبلها في النطق ألف ساكنة وإنْ كانت قدْ حذفت في الخط تخفيفاً، و بالنسبة لأخطاء المتعلمين في كتابة الهمزة على السطر فنجدهم يكتبونها على ألف المد أو على الألف المقصورة كما جاء في الأمثلة (الأكفأ، يترايء) والصواب (الأكفاء، يتراءى) والقاعدة تقول أنّ " الهمزة المتطرفة المتحركة بعد حرف ساكن تكتب على السطر ". [3]

(1) محمد بن صالح العثيمين: تح محمد الأزهري: قواعد في الإملاء، مكتبة عباد الرحمن للنشر والتوزيع،القاهرة، مصر، د ط، 2009م، ص 07.

(2)عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2008م، ص 12.

(3) حسن شحاتة وأحمد طاهر حسين: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، د ب، ط1، 1998م، ص 31.

-كما نجدهم يكتبون الهمزة على (الألف، أو الواو، أو الياء) عوض على النبرة كما في الأمثلة (رديأة، أخطؤا) والصواب (رديئة، أخطئوا) ولهذا تكتب الهمزة على النبرة " إنْ كانت مفتوحةً أو مضمومةً أو ساكنةً بعد كسرٍ مثل: مِئة، فِئون ... " [1]

وتعود هذه الأخطاء إلى عدم تطبيق القواعد المتعلقة بكلِّ نوع من أنواع الهمزة جيدًا، أو لعدم ارتساخ هذه القواعد من قبل المتعلمين لقلّة الممارسات الكتابية وكذلك النطقية.

2-الخلط في كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة:

وبلغت نسبة الأخطاء التيّ ارتكبها أفراد العينة (المتعلمون) ب: (19.15%) من مجموع الأخطاء الإملائية. وقد اشتملت على ما يأتي:

-جدول رقم(04) يوضح: أخطاء المتعلمين في الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة:

الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة	التكرار	النسبة المئوية
كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة	38	64.40%
كتابة التاء المفتوحة عوض التاء المربوطة	25	42.37%
المجموع	59	100%

أ-كتابة التاء المربوطة عوض التاء المفتوحة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (64.40%).

(1) عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، ص 16.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في" **كتابة هذه التاء** "ما يأتي:

-يوجد في المدينة بناياة عالية. والصواب يوجد في المدينة بنايات عالية.

-جلسنا في المقاعد فبدأة أرى المباني. الصواب: جلسنا في المقاعد فبدأت أرى المباني.

ب-كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (42.37%).

من نماذج أخطاء المتعلمين في "**كتابة هذه التاء**" ما يأتي:

-كنت أنتظر في محطة الحافلات وفجأت لاحظت عمارات عالية. والصواب: كنت أنتظر في محطة الحافلات وفجأة لاحظت عمارات عالية.

-رأيت طرقا متشققة ففكرة في تغييرها. الصواب: رأت طرقا متشققة ففكرت في تغييرها.

-يتبيّن من خلال نسبة وقوع المتعلمين في أخطاء كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة أن المتعلمين يخطئون في كتابة (التاء) المربوطة في الأفعال وكذلك بالنسبة للأسماء. والمعروف أنّ التاء في الأفعال لها وظائف منها: أنْ تكون محل رفع فاعل أو تاء تأنيث. وأمّا التاء المفتوحة فتختص بالأسماء المفردة أو المؤنثة وبعض جمع التكسير الّذي لا ينتهي مفرده بتاء مفتوحة.

وإنّ الخلط في كتابة التاء من قبل المتعلمين سببه الجهل بالقاعدة التيّ تقول أّن " التاء المربوطة التيّ عند الوقف تلفظ هاء.[1] وهذا يعني أنّ التاء أثناء كتابتها تنطق (هاء) وإذا لمْ تنطْق فتكتب (تاء) مفتوحة، كما يعود السبب إلى التسرع أو السّهو أثناء كتابة التعبير الكتابي.

(1) رندة سليمان التتونجي: أساليب تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص 33.

3-الخطأ في التعريف والتنكير: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية ب: (14.93%)، واشتملت على ما يأتي:

-جدول رقم(05) يوضح أخطاء المتعلمين في التعريف والتنكير:

الخطأ في التعريف والتنكير	التكرار	النسبة المئوية
تنكير ما ينبغي تعريفه	29	63.04%
تعريف ما ينبغي تنكيره	17	36.95%
المجموع	46	100%

أ-تنكير ما ينبغي تعريفه: وبلغت نسبة تكرار هذا الخطأ ب: (63.04%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

من نماذج أخطاء المتعلمين في" **ما تنكير ما ينبغي تعريفه**" ما يأتي:

-مررت بالنّاس طيّبين. والصواب: مررت بالنّاس الطيّبين.

-وهذه المباني الفخمة وشركات برّاقة. الصواب: وهذه المباني الفخمة والشركات البرّاقة.

ب-تعريف ما ينبغي تنكيره: وبلغت نسبة تكرار هذا الخطأ ب: (36.95%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

من نماذج أخطاء المتعلمين في" **تعريف ما ينبغي تنكيره**" ما يأتي:

-رأيت الجبال الشامخةَ. والصواب: رأيت الجبال شامخةً.

-إنّ الشرطي لم ينظم الناس في السير جيداً. والصواب: إنّ الشرطي لم ينظم الناس في سيرهم جيدًا.

من خلال النماذج السابقة ونتائج الجدول الظاهرة، والتي تتمحور حول أخطاء (التعريف والتنكير) يتبين اضطراب المتعلمين في كتابة (ال) التعريف في غير موضعها. وهي تمثل علامة الاسم. ويرجع هذا الاضطراب إلى: جهل المتعلمين بالقاعدة الإملائية المتعلقة بالحروف التي تأتي بعد (ال) الشمسية و (ال) القمرية. فاللام الشمسية هي لام (ال) في قولنا: الشمس، ويلاحظ أنها لا تنطق، وإنما تتحول إلى صوت مماثل لما بعدها، ويدغم الصوتان، ويرمز لهما بالشّدة. وتكون اللام شمسية (أي تكتب ولا تنطق، وإنما ينطق الصوت الذي بعدها مشدودا) إذا وقع بعدها أحد الأصوات الآتية: (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن)، أما اللاّم القمرية فهي لام " أل " في قولنا: القمر ويلاحظ أنها تحتفظ بشخصيتها، وتظهر في النطق، ولا تتحول إلى صوت آخر كالشمسية. [1] وبالنسبة للحروف التي تأتي بعدها هي باقي الحروف التي لم تأتي بعد اللام الشمسية.

4-الخطأ في كتابة الألف اللينة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الخطأ الإملائي ب: (14.61%)، وهي نسبة مساوية لنسبة الخطأ في التعريف والتنكير، واشتملت على:

جدول رقم (06) يوضح: الخطأ في كتابة الألف اللينة:

الخطأ في كتابة الألف اللينة	التكرار	النسبة المئوية
كتابة الألف المدودة عوض الألف المقصورة	25	55.55%
كتابة الألف المقصورة عوض الألف المدودة	17	37.77%
المجموع	45	100%

(1) رندة سليمان ألتنوجي: أساليب تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص 33.

أ-كتابة الألف الممدودة عوض الألف المقصورة: لقد كانت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الخطأ ب: (55.55%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

من نماذج أخطاء المتعلمين في كتابة الألف الممدودة عوض المقصورة ما يأتي:

سعا إسحاق نيوتن جاهدا في اكتشاف الجاذبية. والصواب: سعى إسحاق نيوتن في اكتشاف الجاذبية.

ضحا مفدي زكرياء بحياته من أجل الوطن. الصواب: ضحّى مفدي زكرياء بحياته من أجل الوطن.

ب-كتابة الألف المقصورة عوض الألف الممدودة: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الخطأ ب: (37.77%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

من نماذج أخطاء المتعلمين في "**كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة** "ما يأتي:

نجى كولومبس ورفاقه من الموت. والصواب: نجا كولومبس ورفاقه من الموت.

دعى رئيس البلدية المواطنين للمحافظة على المدينة. والصواب: دعا رئيس البلدية المواطنين للمحافظة على المدينة.

يتضح من خلال النماذج المقدمة وقراءتنا للجدول أن المتعلمين يميلون إلى كتابة الألف الممدودة ويجتنبون الألف المقصورة أو العكس وهذا خطأ كما في الأمثلة الأولى (سعا ضحّا) وهي تقع في آخر الكلمة وأصلها (سعى، ضحّى). " وتكتب الألف بصورة الياء في فعل أو اسم معرب ثالثه منقلبة عن ياء ". [1] أما بالنسبة للألف اللينة في آخر الكلمة فتكتب بصورة المد والقاعدة تقول أن: " كل الأفعال الثلاثية (مكونة من ثلاثة حروف

(1) محمد بن صالح العثيمين، ص 06.

آخرها كان واوا) تستطيع أن تعرف بذلك فيما لو أسندت الفعل لنفسك تقول: خطوت، نجوت، صفوت، عفوت ". [1]

5-الخطأ في حذف الحرف وزيادته: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ الإملائي ب: (12.98%) من مجموع الأخطاء الإملائية. واشتملت على ما يأتي:

جدول رقم (07) يوضح: الخطأ في حذف الحرف وزيادته:

الخطأ في حذف الحرف وزيادته	التكرار	النسبة المئوية
خطأ حذف حرف	14	35%
خطأ زيادة حرف	26	65%
المجموع	40	100%

أ-خطأ حذف حرف: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (35%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في "**حذف حرف** "ما يأتي:

كانت تلك البلد مزينة بورود الياسمين. والصواب: كانت تلك البلدة مزينة بورود الياسمين.

في البدية لم ألحظ المكان. والصواب: في البداية لم ألحظ المكان.

يجب تنظيف الشارع كي يبقى شرعنا نظيفا. والصواب: يجب تنظيف الشارع كي يبقى شارعنا نظيفا.

(1) حسن شحاتة وأحمد طاهر حسين: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، د ب، ط1، 1998م، ص45.

ب-خطأ في زيادة حرف: وبلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا الخطأ ب: (65%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

من نماذج أخطاء المتعلمين في" **زيادة حرف**"ما يأتي:

كان على يميني بنايات عالية لاكن جدرانها متسخة. والصواب: كان على يميني بنايات عالية لكن جدرانها متسخة.

بالإيرادة والعزيمة نحقق النجاح. والصواب: بالإرادة والعزيمة نحقق النجاح.

تمنيتو لو كان مظهرها مختلفان. والصواب: تمنيت لو كان مظهرها مختلفا.

يتبين من خلال قراءتنا للجدول المتعلق بخطأ حذف حرف وزيادته أنّ المتعلمين يهملون كتابة حروف المد التابعة للحركات كما يهملون الحركة في الشكل. فيحذفون المد ويكتفون بالصوائت القصيرة المتمثلة في الحركات الإعرابية الثلاثية (الضمة، الفتحة، الكسرة). كم جاء في المثال (البدية، ألحظ، شرعنا) وأصلها (البداية، ألاحظ، شارعنا). وبالنسبة لزيادة المتعلمين للحروف فقد كانت بإطالة الصوائت القصيرة التي سبق ذكرها كما جاء في المثال (لاكن، بالإيرادة، تمنيتو) وأصلها (لكن، بالإرادة، تمنيت). وتكمن الأسباب في وقوع المتعلمين في مثل هذه الأخطاء إلى:

-ضعف مهارة الاستماع والتعود على كتابة الحروف التّي تنطق ولا تكتب.

-استخدام الدارجة بكثرة من أهم العوامل لوقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء.

-طريقة تدريس المعلم وفن إلقائه. خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

6-الخطأ في الإشالة: وبلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة ب: (09.74%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

ومن نماذج أخطاء المتعلمين في "**الإشالة**"ما يأتي:

الطرقات لم تنضف من القمامة. والصواب: الطرقات لم تنظف من القمامة.

لم نذهب إلى الرحلة رغم أن الظروف كانت ملائمة. الصواب: لم نذهب إل الرحلة رغم أن الظروف كانت ملائمة.

يتبّين من خلال نسبة وقوع المتعلمين في أخطاء الإشالة أنّها متقاربة مع أخطاء الحذف والزيادة، فنجد أنّ المتعلمين يخلطون بين (الضاء والظاد) اللّذان لهما نفس المخرج (النطق) ويختلفان من حيث الكتابة ولا يخضعان لأي قاعدة تضبطهما، وهذا النوع من الخطأ ليس ناتج عن تأثيرات صوتية، وإنمّا هو خطأ كتابي. وفي هذه الحالة لا بدّ للمتعلم أن يتبع طريقة معينة في التمييز بين (الضاد والظاء) وذلك بالاعتماد على التذكر البصري أو ما يسمى " التعلم بالاستبصار " وهذه الأخيرة تثير قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره ومعارفه، وتدعوه إلى مواجهة الصعوبات التّي تواجهه. أي استخدام مهاراته الذهنية التّي تعتمد على التذكر والحفظ. ومن خلالها تقل إخفاقات المتعلمين في مثل هذه الأخطاء.

7-خطأ الوصل والفصل: وبلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة ب: (04.87%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة. واشتملت على ما يأتي:

جدول رقم (08) يوضح: أخطاء المتعلمين في الوصل والفصل:

خطأ الوصل والفصل	التكرار	النسبة المئوية
خطأ وصل الحرف بالفعل والاسم	04	26.66%
خطأ فصل الحرف عن الفعل والاسم	11	73.33%
المجموع	15	100%

أ-خطأ وصل الحرف بالفعل والاسم: وقد بلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية ب: (26.66%)

من نماذج أخطاء المتعلمين في "**الوصل**" ما يأتي:

سنعود لرؤيتكم إنشاء الله الأسبوع المقبل. والصواب: سنعود لرؤيتكم إن شاء الله الأسبوع المقبل.

فقترحت عليهم إعادة بناء الطرقات. والصواب: فاقترحت عليهم إعادة بناء الطرقات.

انتهى عمل الشرطة بنتصارهم على المجرمين. والصواب: انتهى عمل الشرطة بانتصارهم.

ب-خطأ فصل الحرف عن الفع و الاسم: بلغت نسبة وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية ب(73,33%).

من نماذج أخطاء للمتعلمين في "**الفصل**" ما يأتي:

برق الرعد كثيرا لي يتبين أنّ الأمطار ستهطل. والصواب: برق الرعد كثيرا ليتبين أنّ الأمطار ستهطل.

يسّبح كولومبس بالشكر لي الله على وصوله إلى الجزيرة. والصواب: يسّبح كولومبس بالشكر لله على وصوله إلى الجزيرة.

يتبين من خلال النماذج السابقة حول أخطاء (الوصل والفصل) لأفراد العينة: أنّ نسبة هذه الأخطاء كانت قليلة جدا بالمقارنة مع باقي الأخطاء الأخرى، وأنّ أخطاء الفصل فيها أكثر من أخطاء الوصل. حيث وجدنا أنّ المتعلمين يفصلون بين حرف الجر والاسم المجرور بكثرة وهذا يعود لعدم إدراك قواعد الكتابة العربية خاصة في المراحل الأولى من

التعليم الأساسي، والتّي لم يكتفي فيها المتعلمون بتطبيقها واكتسابها جيدا. مما قل الاهتمام بها وعدم ممارستها في هذه المرحلة.

وإنّ الأصل في اللّغة فصل كل كلمة من أختها، لأنّ كل كلمة تدل على معنى غير معنى الأخرى، كما أنّ المعنيين متميزان، فكذلك اللفظ المعبر عنهما. والقاعدة هي أنّ ما صح الابتداء به والوقف عليه فصل. فيفصل الاسم الظاهر من الضمير المنفصل، ويفصل كلاهما مما عداه. اسمًا. كان أو فعلاً أو حرفًا زائدًا على حرف، وما يجب وصله بغيره من الكلمات ما لا يصح الابتداء به كنوني التوكيد، وتاء التأنيث، وكاف الخطاب، وعلامات المثنى وجمع المذكر السالم والمؤنث السالم، والضمير البارز المتصل. [1]

[1] حسن شحاتة وأحمد طاهر حسين: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، ص 92.

خلاصة :

لقد تمّ إحصاء الأخطاء اللّغوية النّحوية والإملائية المرتكبة من قبل متعلمي متوسطة الصيد نور الدين للسّنة الثالثة متوسط من خلال مدونة "التعبير الكتابي" بالإضافة إلى اختبار لقياس مستواهم في اللّغة العربية، كما تمّ تصنيف هذه الأخطاء و تحليلها. و قد تمكنّا من خلال التحليل الإحصائي لها من معرفة أكثر الأخطاء اللّغوية انتشارًا و تمثّلت في الأخطاء الإملائية، وقد بلغت نسبتها ب: (54.60%) من مجموع الأخطاء اللّغوية ، وقد شملت أخطاء الهمزة بأنواعها و التّي تقدمت بنسبة كبيرة ، ثمّ الخلط بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة ، ثمّ الخطأ في التعريف و التنكير ثمّ الخطأ في كتابة الألف اللينة ، ثمّ الخطأ في حذف الحرف و وزيادته ثمّ الخطأ في الإشالة و أخيرا خطأ الوصل والفصل كأدنى نسبة في الأخطاء الإملائية.

أمّا الأخطاء النّحوية فبلغت نسبتها ب:(45.39%) من مجموع الأخطاء اللّغوية وتنوعت هي الأخرى كذلك، حيث شملت أخطاء كثيرة و كانت أولها أخطاء في مجال المنصوبات، ثمّ المجرورات، ثمّ المرفوعات، ثمّ التطابق، ثمّ التركيب، و أخيرا المجزومات.

خاتمة

وبعد هذه الدراسة المتواضعة لظاهرة الأخطاء اللّغوية و من خلال معاينتنا الميدانية للمدونة التي اخترناها للدراسة و المتمثلة في أوراق التعبير الكتابي لتلميذ السنة الثالثة متوسط جعلتنا نتوصل إلى مجموعة من النتائج المهمة و هي على النحو الآتي:

- يعاني معظم المعلمين من مشاكل تعيق سير الحصة الدراسية و بخاصة كثافة المحتوى الدراسي و قلّة العامل الزمني .
- استمرار المتعلمين في نظرتهم التقليدية للمعلم بأنّه صاحب المعرفة ، ويبقى دورهم مجرد تلقي المعلومات و هذا الاعتقاد الخاطئ أسهم في ضعف مستواهم في اللغة العربية
- إنّ كثرة الأخطاء اللّغوية المرتكبة من قبل المتعلمين هي التّي تكون في مخالفة رسم الكلمات للقواعد المتعارف عليها و المتمثلة في الأخطاء ألإملائية أمّا الأخطاء النحوية فكانت أقل منها.
- بروز مجموعة من الأسباب التّي تقف وراء تفشي ظاهرة الأخطاء اللّغوية عند المتعلمين وكانت أهمّها : تراجع المحيط الاجتماعي و المدرسي عن دورهما ، السياسة اللّغوية التي تعيشها البلاد ، الاطلاع المتزايد على وسائل الإعلام و الاتصال مع قلة استخدام الوسائل التعليمية ككتب المطالعة و القصص.
- عدم اهتمام المتعلمين بنشاط التعبير رغم احتلاله مكانة مهمة ضمن الوحدة التعليمية المقررة في تجسيد مكتسباتهم و إظهار معالم شخصيتهم ، إذ يُعدّ التعبير الهدف العام من تدريس اللّغة العربية.

وبناءا من النتائج السابقة . نجمل بعض المقترحات و التوصيات لتدارك الخطأ اللّغوي و هي كالآتي :

- ضرورة الاهتمام بقاعدة المعلمين و ذلك من خلال تكثيف دورات تكوينية للتغلب على مختلف الصعوبات ، ممّا يؤهله هذا للتعامل مع مختلف المستويات من المتعلمين .
- إسناد تأليف المقرر الدراسي إلى مجموعة من الخبراء و المربين، الذين لهم صلة بعلم النفس و التربية و بعلوم اللّغة العربية.
- مساعدة المتعلمين على اكتساب أدوات تعبيرية بهدف التدريب على إستراتيجية الكتابة الصحيحة تجنبه الوقوع في الأخطاء.
- حسن اختيار الموجه المعلم الطريقة المثلى في تقديم درسه لكون وجود حركة ديناميكية بين المادة العلمية و طريقة تدريسها.

- استخدام وسائل تعليمية ملائمة لحاجات المتعلمين و متماشية مع طرق التدريس في ضوء الأهداف التي تم تحديدها و موضوعات المحتوى لتحقيق الفهم و الاختصار في الزمن.
- ضرورة معالجة المعلم الضعف الذي يعاني منه المتعلم و ذلك عن طريق المراقبة المتواصلة في عملية تصحيح الأخطاء و التوجيه المستمر.
- تحقيق عنصر التدرج الذي يُراعي توظيف القواعد في المواقف الحياتية لتبسيطها.
- ضرورة تدريب المتعلم الالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى و التواصل بها داخل المدرسة و خارج أسوارها.
- الوقوف على قضايا و قوانين النحو المناسبة لهذه المرحلة من النصوص و محاولة إعراب البعض من مفرداتها و جُملها .

وفي الختام نأمل أنّ نكون قد وفقنا في إبراز مشكلة من مشكلات التعليمية والمساهمة في محاولة تجاوزها ، كما نأمل تواصل البحوث و الدراسات في هذا المجال لذلك لابد أنّ يكون هناك إصلاح للغة حتّى تظل اللّغة كما هي و لا تندثر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❋ **القرآن الكريم برواية ورش.**

أولاً: المصادر والمراجع

1-أحمد الخطيب، نبيل حسنين : مهارات الكتابة والتعبير،دار كنوز المعرفة العلمية،عمان،الأردن، ط1، 2011م.

2-أحمد عياد: مدخل لمنهجية البحث العلمي ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006م.

3-جميل حمداوي : بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، دب، ط1 ،2015م.

4-جميل صليبا : المعجم الفلسفي، دار الكتاب، بيروت، لبنان، دط1، 1981م.

5-ابن جني : الخصائص،تح محمد علي النجار،دار الكتب العلمية،ج 1، بيروت، ط1952،2م.

6-حامد عبد السلام زهران وآخرون : المفاهيم اللّغوية عند الأطفال،دار المسيرة، عمان، الأردن ، ط3، 2011م.

7-حسم منسي : مناهج البحث التربوي، دار الكندي،عمان، الأردن، دط، 1999م.

8-حسن شحاتة وأحمد طاهر حسنين : قواعد الإملاء العربي بين النظري والتطبيق، مكتبة دار العربية، دب، ط1 ،1998م.

9-خالد بن هلال بن عاصر العبري : أخطاء لغوية شائعة ، مكتبة الجيل الواعد، عمان، الأردن، ط 1،2006م.

10- عبده الراجحي : التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1973م.

11- ربحي مصطفى غليان،عثمان محمد غنيم : مناهج و أساليب البحث العلمي،النظرية التطبيق، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1،

12- رمضان عبد التواب : لحن العامة والتطور اللّغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط2 ،2000م.

13- رندة سليمان التتونجي : أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، دار جهينة، عمان، الأردن، دط،2013م.

14- زهدي محمد عيد : مدخل إلى تدريس المهارات اللّغة العربية،دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1 ،2011م.

15- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي : القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010م.

16- سامي يوسف أبو زيد : قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة،عمان، الأردن، ط1 ،2001م.

17- عبد السلام محمد هارون : قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار الطلائع، القاهرة، مصر، دط،2008م.

18- سميح عبد الله أبو مغلي : مدخل إلى تدريس اللّغة العربية،دار البداية،عمان،الأردن،ط2010،1م.

19- عاطف أحمد فضل، رائد جميل عكاشة: الترقيم والإملاء الوظيفي، دار عماد الدين، عمان، الأردن،ط1، 2010م.

20- علي سامي الحلاق : المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة، دط،2010 م.

21- فاضل صالح السامرائي :الجملة العربية وتأليفها وأقسامها، دار الفكر،عمان، الأردن.

22- عبد الفتاح سليم : اللّحن في اللّغة ومظاهره ومقاييسه، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1 ، 1989م.

23- فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط،2006م.

24- فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، ط1، 2011م.

25- فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللّغة العربية،دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1988م.

26- ماهر شعبان عبد الباري : الكتابة الوظيفية و والإبداعية، دار المسيرة، ط2010،1م.

27- محمد بن صالح العثيمين: تح، محمد الأزهري، قواعد في الإملاء، مكتبة عبد الرحمن، القاهرة، مصر، دط،2009 م.

28- محمد بن محمود فجّال : مهارات الكتابة، جامعة الملك سعود للنشر العلمي، المملكة العربية السعودية، الرياض، دط،2010م.

29- محمد حماسة عبد اللّطيف : التوابع في الجملة العربية، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر.

30- محمد عبد الله ابن التمين : اللّحن اللّغوي و أثاره في الفقه واللّغة،دائرة الشؤون الإسلامية،الإمارات العربية المتحدة،دبي، ط2 ،201 2م.

31- مروان عبد المجيد ابراهيم : أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الورّاق، عمان، الردن، ط1، 2000م.

32- مساعد بن عبد الله نوح : مبادئ البحث التربوي،دب،أستاذ التربية المساعد،كلّية المعلمين،الرياض،ط2006،1م

33- مصطفى الغلاييني : جامع الدروس العربية،منشورات المكتبة العصرية، ج1، بيروت، ط28 ،1993م.

34- أبي هلال العسكري : الفروق اللّغوية، تح محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر، دط،1997م.

ثانيا: المعاجم.

1-إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط،مادة(لحن) ،المكتبة الإسلامية،استانبول،تركيا،ط2،دس.

2-الفيروز أبادي : قاموس المحيط، مادة (خطأ) ،ج1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 1999م.

3-محمد ألتنوجي : معجم علوم اللّغة العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1،2003م.

4-ابن منظور : لسان العرب، مادة (خطأ)، ج1، دار صابر، بيروت، ط3، 1994م.

5-محمد سمير نجيب اللّبدي : معجم المصطلحات النّحوية والصرفية، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1985م.

ثالثًا : المجلاّت

6-جاسم علي جاسم : نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي،مجلة مجمع اللّغة العربية الأردني، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، العدد السابع ، دس.

7-صفية طبني : الأبعاد التعليمية للقواعد النّحوية، مجلة مخبر اللّغة و الأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السادس، 2010م.

8-مشهور اسبيتان: تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، العلوم الإنسانية، المجلد26 ،2012م.

رابعًا : الرسائل.

9-إشراقة نور الدين الصافي محمد : قضية اللّحن في اللّغة العربية حتى نهاية القرن الرابع الهجري،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير،قسم اللّغة العربية،جامعة بحر الغزال،1997م.

10- حورية بشير : المكتوب في المدرسة الجزائرية تحليل إنشاءات التلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية،بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب و اللّغات، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر،2002م.

11- مسعودة ساكر : الأخطاء اللّغوية لدى طلبة السّنة الثانية ثانوي، دراسة وصفية وتحليلية، ثانوية الحاج ابن عدي أم الطيور، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب و العلوم الإنسانية الاجتماعية، قسم أدب عربي،جامعة محمد خيضر بسكرة.

12- فريد خلفاوي: تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات، السنة الرابعة متوسط، مذكرة لنيل درجة الماجستير في الأدب واللغة العربية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012م.

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر- بسكرة-

كلية الآداب واللّغات

قسم الآداب و اللغة العربية

تخصص لسانيات تعليمية

الموضوع: استمارة استبانة بحث بعنوان:

الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط

إنّ الباحثة بصدد إعداد دراسة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التعليمية المعنونة ب: الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير لدى تلميذ السنة الثالثة متوسط.

إنّ إجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة تعتبر منكم مساهمة إجابية في هذه الدراسة الميدانية. الّتي نحاول فيها اقتراح ما يساعد على تحسين مستوى التلاميذ في نشاط التعبير التحريري و كذلك التقليل من ظاهرة الأخطاء اللّغوية . و نحيطكم علما بأنّ معلومات هذه الاستبانة لا تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحتة.

أرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذا الاستبيان و الإجابة عليه بكل دقة و موضوعية.

و نشكركم على تعاونكم معنا

استمارة استبانة حول ظاهرة الأخطاء اللَغوية للمعلمين

ملاحظة : **ضع علامة (x) في الخانة المناسبة .**

أولا : البيانات الشخصية أو العامة للمعلمين .

- الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

- التخصص الدراسي :

لغة وأدب عربي ☐ تخصصات أخرى ☐

- سنوات الخبرة :

أقل من ثلاث سنوات ☐ من أربع سنوات فما فوق مع التحديد ☐

ثانيا : الأسئلة :

1- ما رأيكم في مستوى التلاميذ في اللغة العربية ؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2- **هل توظفون اللغة العربية الفصحى و تحترمون مستوياتها (الصوتية و الصرفية و النحوية . .) أثناء الدرس ؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- أين يكمن الخلل الذي يعتري عملية تقديم المادة اللَغوية في نظركم ؟

المادة اللغوية ☐ كثافة المحتوى ☐ المتعلم ☐ العامل الزمني ☐

4- هل تطلبون من تلاميذكم تقديم بحوث أو عروض تستهدف تنمية رصيدهم اللَغوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل تخصصون لتلاميذكم حصة تقويمية لنشاط التعبير ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ نعم : كيف يتم ذلك ؟ .....

.....

6- ما نوعية الأخطاء التي تتكرر عادة عند تلاميذكم ؟

صرفية ☐ نحوية ☐ إملائية ☐

7- حسب اعتقادكم إلام يعود انتشار ظاهرة الأخطاء اللَغوية بين المتعلمين ؟

أداء المعلم ☐ الثنائية اللغوية ☐ الوسائل التعليمية ☐

وسائل اخرى (وسائل التواصل الإجتماعي – الأسرة – الشارع . . .) ☐

8- في رأيكم ماهي السبل التي تقترحونها للتقليل من ظاهرة الأخطاء اللَغوية لدى المتعلمين :

.....

.....

.....

استمارة استبانة حول ظاهرة الأخطاء اللغوية للمتعلمين

أولا : البيانات الشخصية للمتعلمين :

- **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 ☐

- **مهنة الأم :**

موظفة ☐ ربة بيت ☐

ثانيا : الأسئلة :

1- **ماهي اللغة التي تتواصل بها داخل محيطك المدرسي ؟**

الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐

2- **هل ترى صعوبة في تعلمك اللَغة العربية ؟**

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان جوابك بنعم أين تكمن الصعوبة .

برنامج اللغة العربية ☐ طريقة تدريس المعلم ☐ اللغة العربية في ذاتها ☐

3- **ما هي أهم حصة دراسية تفضلها ؟**

النصوص الأدبية ☐ المطالعة ☐ دراسة القواعد ☐ التعبير الكتابي ☐

4- **هل تواجهك صعوبات في التعبير الكتابي:**

نعم ☐ لا ☐

اذا كان جوابك بنعم . أذكر أهمها : .....

.....

5- **ما نوع الأخطاء اللَغوية التَي تقع فيها دائما ؟**

نحوية ☐ صرفية ☐ إملائية ☐ أخطاء أخرى ☐

6- **إلام يعود سبب وقوعك في الأخطاء اللَغوية ؟**

جهلك بالقواعد اللغوية ☐ الثنائية اللغوية ☐ أسباب أخرى (المنهج . المعلم ..) ☐

7- **هل تبذل جهدا كافيا لتجنّب الوقوع في الأخطاء اللغوية؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

متوسطة الصيد نور الدين –طولقة/ 2016-2017

الإسم و اللقب :	اختبار قياس مستوى اللغة العربية لدى تلميذ السنة 3 م

1الأسئلة :

-أجب بكلّ دقّة عن الأسئلة الآتية :

1- الكلمة الخطأ من كلّ مجموعة ممّا يأتي هي :

أ / رمى	ب- السّجايا	ج- العلى	د- إلى
أ/ إلاما	ب- ممّ	ج- فيم	د- علام
أ/ اللّحم	ب- النّور	ج- السّاعة	د- الدّفتر
أ/ الذّي	ب- هذا	ج- لاكن	د- الّتي
أ/ صائم	ب- فؤاد	ج- مرفأ	د- تشاءم

2- صحّح الأخطاء الواردة في العبارات الآتية:

-رجع الحجّاج المسافرين من المكة ⟸

-سأعود غدًا إنشاء الله ⟸

-قرأت الكتابان كليهما ⟸

-إن الحقَ منتصرًا ⟸

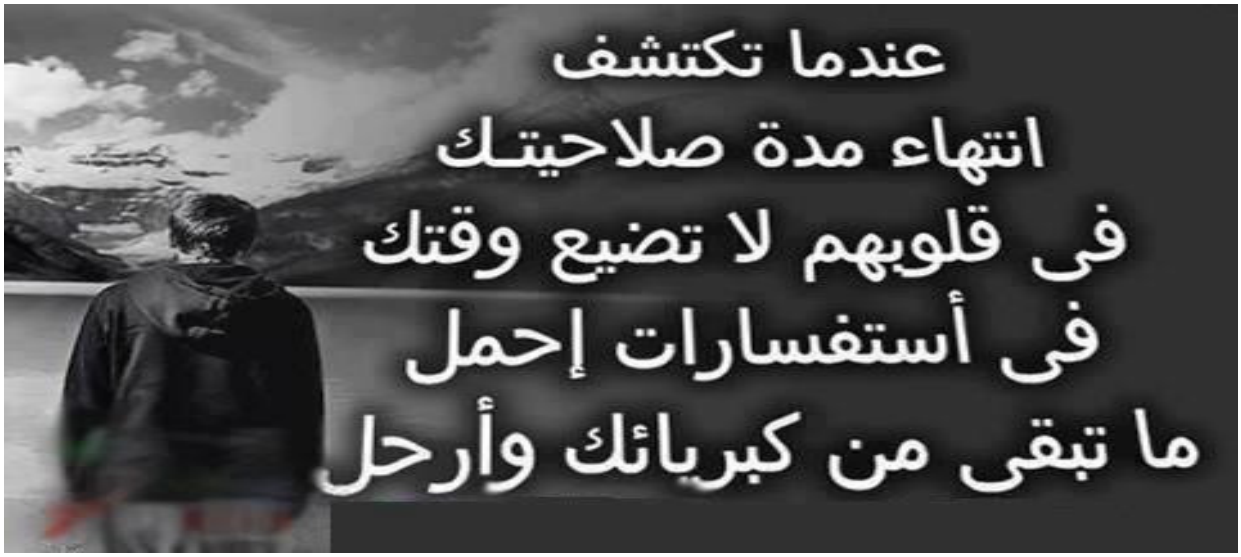
3- حرك أواخر كلمات النص بالحركات المناسبة :

كل يوم يمر علي ، يزيد فيّ الإحترام و الإجلال والتقدير للأم التي بفضلها عشت في مأمن من الرذائل والدنايا، فما خفضت رأسي أمام أحد، وما خفت من قوي ، وما ارتجفت من طاغية ، وما تململت من ظروف الدهر ، لأنّ أمي علمتني منذ نعومة أظافري أن أمشي في الحياة رافع الرأس لكي لا أعيش إلا أبيًّا عزيزا ، وأن لا أخضع إلاّ أمام الحق والحقيقة.

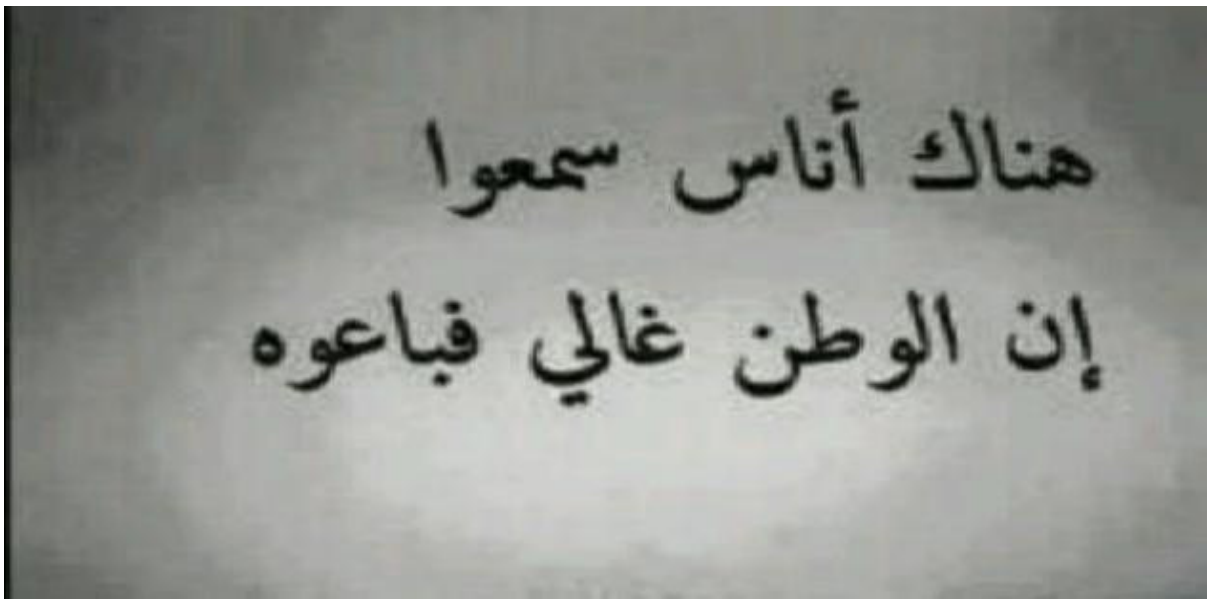
4-ضع علامات الوقف المناسبة:

بينما كان الأعرابي يسير في الصحراء أحسّ بالعطش فأخذ يبحث عن الماء فصادف فنة ضئيلة من أهل البادية متكئين على وسائد من الصوف وقائدهم ينبئهم عن أخبار الأوائل السابقين من آبائهم فقال لهم جئتكم أبحث عن ماء أروي به ظمئي وظمأ ناقتي. فدلّه رائدهم على بئر غير بعيدة و لمّا وصل البئر استخرج منها الماء و خاطب ناقته اطفئي ظمأك يا ناقتي العزيزة غير انّه لمّا أراد الشرب أحسّ أنّها غير نظيفة بئس الماء الآسن هذا ثمّ عاد إلى الفنة دون أن يشرب فضحك القوم مستهزئين قائلين له اشرب من هذا الماء خير من أن تموت عطشًا فعاد إلى البئر بخطًا وتيده و شرب حتى ارتوى.

الأخطاء اللّغوية التّي تهدّد اللّغة العربية في ظل شبكة التواصل الاجتماعي



الذى يسمع
الأغانى
أثناء الآذان
لا يستطيع أن ينطق الشهادة أثناء موتة
إذا لما تتشرها تأكد ان الشيطان وذنوبك
أقووووووووووووى منك


هناك أناس سمعوا
إن الوطن غالي فباعوه

رمضان شهر القرآن
الوطن

فهرس الجداول

فهرس الجداول

أ- قائمة ا لجداول ا لخاصة بالمعلمين:

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يوضّح جنس العينة	40
02	يوضّح التخصص الدراسي	41
03	يوضّح سنوات الخبرة	42
04	يوضّح رأي المعلمين بمستوى التلاميذ في اللّغة العربية	43
05	يوضّح إذا كان المعلمين يُوظّفون اللّغة العربية ويحترمون مستوياتها	44
06	يوضّح الخلل الذّي يعتري عملية تقديم المادة اللّغوية	45
07	يوضّح إذا كان المعلمون يطلبون من متعلميهم تقديم بحوث أو عروض لتنمية رصيدهم اللّغوي	46
08	يوضّح إذا كان المعلمون يخصصون حصة تقويمية لنشاط التعبير الكتابي	47
09	يوضّح نوع الأخطاء اللّغوية المتكررة عادة عند المتعلمين	48
10	يوضّح أسباب ظاهرة الأخطاء اللّغوية لدى التلميذ	50

ب- قائمة الجداول الخاصة بالمتعلمين:

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
01	يوضّح جنس العينة	54
02	يوضّح المستوى التعليمي لآباء وأمهات المتعلمين	55
03	مهنة آباء وأمهات المتعلمين	57
04	يوضّح اللّغة التّي يتواصل بها المتعلمين داخل محيطهم المدرسي	58
05	يوضّح إذا كانت هناك صعوبة في تعلّم اللّغة العربية	59
06	يوضّح أهم حصة دراسية مفضّلة لدى المتعلمين	61
07	يوضّح إذا كانت هناك صعوبات تواجه المتعلمين في التعبير الكتابي	62
08	يوضّح نوع الأخطاء اللّغوية التّي يقع فيها المتعلمين دائمًا	63
09	يوضّح سبب وقوع المتعلمين في الأخطاء اللّغوية	65
10	يوضّح إذا كان المعلم يبذل جهدًا كافيًا لتجنّب الوقوع في الأخطاء	66

ج-قائمة الجداول الخاصة بإحصاء وتصنيف الأخطاء ا لنّحوية:

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
01	يوضّح العرض الإحصائي للأخطاء النّحوية للمتعلمين	71
02	يوضّح أخطاء المتعلمين في المنصوبات	72
03	يوضّح أخطاء المتعلمين في المجرورات	74
04	يوضّح أخطاء المتعلمين في المرفوعات	76
05	يوضّح أخطاء المتعلمين في التطابق	78

د-قائمة ا لجداول ا لخاصة بإحصاء وتصنيف الأخطاء الإملائية:

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
01	يوضّح العرض الإحصائي للأخطاء الإملائية للمتعلمين	83
02	يوضّح الخطأ في كتابة الهمزة	84
03	يوضّح الخلط في كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	85
04	يوضّح أخطاء المتعلمين في الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	88
05	يوضّح أخطاء المتعلمين في التعريف والتنكير	90
06	يوضّح الخطأ في كتابة الألف اللّينة	91
07	يوضّح الخطأ في حذف الحرف وزيادته	93
08	يوضّح أخطاء المتعلمين في الفصل و الوصل	95

فهرس

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة.....	أ
الفصل الأول: الأخطاء اللّغوية في نشاط التعبير الكتابي	
تمهيد.....	6
أولا تعريف الخطأ اللغوي.....	7
1) مفهوم الخطأ.....	7
1-1) لغة.....	7
1-2) اصطلاحا.....	7
2) مفهوم الخطأ اللّغوي.....	9
2-1) اللحن.....	9
2-2) الغلط.....	13
ثانيا أنواع الأخطاء اللّغوية وأسبابها.....	16
1) أنواع الأخطاء اللغوية.....	16
1-1) الأخطاء النحوية.....	16
1-2) الأخطاء الصرفية.....	18
1-3) الأخطاء الإملائية.....	20
1-4) الأخطاء الكتابية.....	23
2) أسباب الأخطاء اللّغوية.....	25
2-1) أسباب الأخطاء النّحوية والصرفية.....	25
2-2) أسباب الأخطاء الإملائية.....	26
2-3) أسباب الأخطاء الكتابية.....	

ثالثا التعبير وعلاقته بأنشطة اللّغة..... 29
1) مفهوم التعبير..... 29
2) علاقة التعبير بالقواعد النّحوية والصرفية..... 31
3) علاقة التعبير بالإملاء والكتابة..... 32
خلاصة..... 33
الفصل الثاني: تحديد الأخطاء اللّغوية لدى تلميذ السّنة الثالثة متوسط
تمهيد..... 35
أولا عملية التعيين..... 36
1) تحديد المتجمع الإحصائي الأصلي..... 36
2) تحديد طريقة التعيين..... 36
ثانيا تحديد الوسائل وإجراء الدراسة..... 37
1) الاستبانة..... 37
2) المقابلة..... 38
3) الملاحظة..... 39
4) الاختبار..... 39
ثالثا عرض نتائج الدراسة وتحليلها..... 40
1) عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمعلمين وتحليلها..... 40
1-1) البيانات الشخصية للمعلمين..... 40
1-2) تحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالمعلمين..... 52
2) عرض نتائج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين وتحليلها..... 54
2-1) البيانات الشخصية للمتعلمين..... 54
2-2) تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالمتعلمين..... 68
خلاصة..... 69
الفصل الثالث: الأخطاء اللّغوية إحصاؤها و تصنيفها و تحليلها
أولا تصنيف وإحصاء الأخطاء النّحوية وتحليلها..... 71
ثانيا تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها..... 83
خلاصة..... 98

خاتمة..... 99
قائمة المصادر والمراجع..... 102
ملاحق..... 107
فهرس الجداول..... 112
فهرس الموضوعات..... 115

ملخص:

تناولت هذه الدّراسة موضوعا مهما من المواضيع التي تشغل اللّغة العربية، ألا و هو ظاهرة الأخطاء اللّغوية. و قد ركّزت على مدونة التعبير الكتابي لتلميذ السّنة الثالثة متوسط حيث يُعدّ التعبير الكتابي الهدف العام من تدريس اللّغة العربية ، كما هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى استيعاب القواعد النحوية و الإملائية و صحة تطبيقها ، و استعرضنا ذلك في دراسة ميدانية للكشف عن الواقع اللّغوي الذّي يعيشه المتعلم في مرحلة المتوسط ، و كذلك رصد الأخطاء التّي وقع فيها و الأسباب الكامنة في حدوثها ، و إعطاء بعض التوصيات و المقترحات لمعالجتها ، والتّي يجب أخذها بعين الاعتبار من أجل اكتساب مناعة لسانية وكتابية للحفاظ على سلامة اللّغة العربية.

Summary :

This study has taken an important issue ,that concerns Arabic language which is "Language Errors " , it focused on the written expression for 3AM learners , because it is the general aim of teaching Arabic Language.

This study has also aimed to determine the extent to which learners understand Gramatical and Spelling Rules in practical way .

We have reviewed this in a field study to reveal the linguistic reality experienced by the learner in the intermediate stage , also to monitor errors that the learners have done and causes of occurence , and gave some solutions and suggestions to fix that inorder to gain a linguistic and written immunity to maintain the entegrity of Arabic Language.