الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

الرقم:.....

N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

(تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية)

الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
– الأخطاء النحوية و الإملائية دراسة وصفية تحليلية –

مقدمة من طرف:
سومية شتيوي

تاريخ المناقشة : 2015/06/20

علي طرش	رئيسا	أستاذ مساعد -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
الطاهر بلعز	مقررا	أستاذ مساعد -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أحلام عثامنية	ممتحنا	أستاذ مساعد -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة: 2015

إهداء

إلهي لايطيب اللّيل إلا بشكرك ، ولايطيب النّهار إلى بطاعتك ، ولاتطيب اللّحظات إلا بذكرك ، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ، و لا تطيب الجنّة إلا برؤيتك ...الله جلّ جلاله.

إلى من بلّغ الرّسالة و أدّى الأمانة ونصح الأمّة ، إلى نبي الرّحمة و نور العالمين ، سيّدنا محمد – صلى الله عليه وسلم–.

إلى من أرضعتني الحب و الحنان ، إلى بسمة الحياة و سر الوجود ، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء ، إلى القلب الناصع بالبياض ، إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي ، إلى أغلى الأحباب... أمّي الحبيبة أطال الله في عمرك.

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار، إلى من علّمني العطاء بدون انتظار ، إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار ، إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب ، إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة ، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم ، إلى القلب الكبير... والدي العزيز أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوما أهتدي بها اليوم و في الغد و إلى الأبد.

إلى القلوب الطّاهرة الرّقيقة و النّفوس البريئة إلى رياحين حياتي إخوتي ، إلى كلّ العائلة ، و الزميلات...

إلى من علّمونا حروفا من ذهب و كلمات من درر و عبارات من أسمى و أجلى عبارات في العلم إلى من صاغوا لنا من علمهم حروفا و من فكرهم منارة تنير لنا طريق العلم و النجاح إلى أساتذتي الكرام و أخصّ بالذكر الأستاذ المشرف " الطاهر بلعز" الذي لم يبخل علي بتوجيهاته و نصائحه القيّمة التي كانت عونا لي لإتمام هذا البحث. إلى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل و تذليل ما واجهته من صعوبات إليكم جميعاً أهدي هذا العمل ...

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدّمة	أ – د
الفصل الأول	
المبحث الأول : اللّغة واكتسابها	
1- مفهوم اللّغة.....	05
2- خصائص اللّغة.....	07
3- وظائف اللّغة.....	12
4- مستويات استخدام اللّغة.....	17
5- مراحل اكتساب اللّغة.....	20
المبحث الثاني : ماهية النحو و الإملاء	
1- مفهوم النحو.....	27
2- أهداف تدريس النحو.....	29
3- طرق تدريس النحو.....	31
4- مفهوم الإملاء و أهميته.....	33
5- أنواع الإملاء.....	37
المبحث الثالث : الأخطاء اللغوية أسبابها و تحليلها	
1- لمحة عن الأخطاء اللغوية قديما.....	42

2- لمحة عن الأخطاء اللغوية حديثا.....	44
3- المخالفات اللغوية أنواعها و مصطلحاتها.....	46
4- أهم اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية	55
5- أسباب الأخطاء اللغوية.....	66
الفصل الثاني	
المبحث الأول : تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة و التلاميذ	
1- تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة.....	72
2- تحليل الاستبيان الموجّه للتلاميذ.....	76
المبحث الثاني : تصنيف و إحصاء الأخطاء النّحوية والإملائية وتحليلها	
1- تصنيف و إحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها	89
2- تصنيف و إحصاء الأخطاء النحوية وتحليلها.....	106
خاتمة.....	114
الملاحق.....	117
قائمة المصادر و المراجع.....	125

مقدّمة:

الحمد لله وحده و الصّلاة و السّلام على من لا نبيّ بعده، و بعد:

اللّغة العربية لغة القرآن الكريم الذي نزل به الرّوح الأمين على قلب رسولنا الكريم، و ارتباطها بالقرآن جعلها خالدة عبر الزّمن، و إن وقعت تحت ناموس التطوّر فإنّها محفوظة بالعناية الإلهية التي حفظت قرآنه.فحين نطق صوت الحق مبشّرا و نذيرا و حلّت راية الإسلام على أرض العرب بقيادة الرّسول عليه ألف صلاة و سلام، أنزل الله جلّ ثناؤه كتابه بلسان عربي مبين فأعجز أهل الفصاحة و البيان و زادت اللّغة العربية ازدهارا و ارتباطا بالدّين كما زاد العرب تعلّقا بلغتهم.

و لكن تجري الرّياح بما لا تشتهي السفن فاللّغة العربية الفصحى، و بعد المكانة التي احتلّتها تواجه في عصرنا هذا هزّات عنيفة و صراعا لغويا مع بعض اللّغات الأجنبية التي يعدّها بعضهم لغات العصر، فشاعت بذلك الكثير من الألفاظ الأجنبية بين النّاس، و فسدت التراكيب اللّغوية، الأمر الذي أدّى إلى عدم الاهتمام باللّغة العربية الفصحى.

و من المعلوم أنّ الأخطاء اللّغوية ليس أمرا جديدا على مستعملي اللّغة العربية فقد ثبت الخطأ على ألسنة العرب قديما، بل حتّى علماء اللّغة و جهابذة النّحو لم يسلموا من الوقوع في الأخطاء. لهذا عدّت ظاهرة الأخطاء اللّغوية من أخطر القضايا المطروحة على السّاحة التعليمية ؛ فهذه الظاهرة لم تعد تقتصر على حديثنا اليومي بل تخطّته إلى الوسط الدراسي من أساتذة و تلاميذ، و هذا ما أدّى إلى تدنّي مستوى اللّغة العربية.

و تعدّ الأسباب السابقة من أهم الدوافع التي جعلتنا نقبل على معالجة موضوع: الأخطاء اللّغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –الأخطاء النحوية و الإملائية دراسة وصفية تحليلية –زد على ذلك كثرة و انتشار هذه الأخطاء وشيوعها بنسب عالية لدى التلاميذ في كلّ الأطوار التعليمية ، وعدم معرفة الأسباب الحقيقية المؤدية

إلى هذا ، إضافة إلى ذلك حبّنا و غيرتنا على لغتنا الأم التي ولّدت فينا رغبة الاستطلاع و البحث في الموضوع عن قرب.

أمّا فيما يخصّ مجتمع البحث و عيّنته فقد حصرناها في تلاميذ السنة الثّالثة ثانوي، و سبب اختيارنا لهذه المرحلة بالذّات كونها ثمرة للمراحل السابقة من التّعليم (الإبتدائي و المتوسط)،بالإضافة إلى كون التّلميذ في هذه المرحلة مقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، لعلّه يأخذ بعض النصائح لكي يركّز في الكتابة.

أمّا عن أهداف هذا البحث فتتمثّل في:

- لفت الانتباه إلى مشكلة الأخطاء اللّغوية و التحسيس بمدى خطورتها.
- تحليل أخطاء التلاميذ تحليلا دقيقا، يمكننا من خلاله التعرّف على أنواع هذه الأخطاء، و الأسباب الكامنة وراء إخفاق التلاميذ في الكتابة، وصولا إلى تقديم الحلول المناسبة لتجنب هذه الأخطاء و بالتالي تحسين المستوى اللغوي للتلميذ، و تمكينه من استخدام اللغة استخداما سليما.

و قد سعينا في بحثنا هذا إلى رصد الأخطاء اللّغوية (النّحوية و الإملائية) الأكثر شيوعا بين التّلاميذ، وكذلك الإجابة عن التّساؤلات الرّئيسية الآتية:

- ماهي الأسباب المؤدية إلى وقوع التّلاميذ في الأخطاء اللّغوية (النحوية و الإملائية) ؟
- ماهي الحلول المقترحة للتّغلب و الحدّ من هذه الظاهرة ؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة اقترحنا الفرضيات الآتية:

- الفرضية الإجرائية الأولى: يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية (النحوية و الإملائية) إلى مستواه اللّغوي.

- الفرضية الإجرائية الثانية: يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية (النحوية و الإملائية) إلى طبيعة اللّغة العربية الفصحى.
- الفرضية الإجرائية الثالثة:من المفترض أن أخرج في نهاية هذا البحث بحلول مقترحة أو بدائل للحد من ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى المتمدرسين في منظومتنا التربوية.

و ليصل البحث إلى تحقيق أهدافه و لتقريبه من الواقع أكثر وضعنا خطّة تضمّنت:مقدّمة و فصلين و خاتمة.

الفصل الأوّل يمثّل الجانب النظري في البحث، حيث اشتمل على ثلاثة مباحث، فالأول عنونّاه ب :" اللّغة و اكتسابها "، و قد تطرّقنا فيه إلى مفهوم اللّغة، و خصائصها و وظائفها، و مستويات استخدامها، و مراحل اكتسابها.

أمّا المبحث الثاني فقد وسمناه ب: " ماهية النحو و الإملاء" حيث تطرّقنا فيه إلى مفهوم النّحو و أهدافه و طرق تدريسه ثم مفهوم الإملاء و أهميته و أخيرا أنواعه.

أمّا المبحث الثالث فقد كان عنوانه: " الأخطاء اللغوية أسبابها و تحليلها " و قد تعرّضنا فيه إلى لمحة عن الأخطاء اللّغوية قديما ثمّ حديثا،والمخالفات اللّغوية أنواعها و مصطلحاتها، ثم أهم اتّجاهات تحليل الأخطاء اللّغوية، و أخيرا أسباب الأخطاء اللغوية.

في حين أنّ الفصل الثاني فإنّه يمثّل الجانب التطبيقي في البحث، و قد قسّمناه إلى مبحثين، حيث تطرّقنا في المبحث الأول إلى تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة و التلاميذ، أما المبحث الثاني فقد تناولنا فيه تصنيف و إحصاء الأخطاء النحوية و الإملائية و تحليلها. و أخيرا ختمنا البحث بخاتمة تحدّثنا فيها عن أهمّ النتائج المتوصّل إليها، و كذا أهم الحلول و الاقتراحات التي رأيناها مناسبة للقضاء أو على الأقل للتقليل من مشكلة الأخطاء اللّغوية بصفة عامة و الأخطاء النحوية و الإملائية بصفة خاصّة.

و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، و هذا نظرا لطبيعة موضوع البحث، فالوصف تمّ الاعتماد عليه في الفصل النظري، أمّا التحليل فكان ميدانه الفصل التطبيقي،مع توظيف آليات الإحصاء الكمّي و الاستدلالي.

ولإثراء هذا الموضوع،اعتمدنا على جملة من المصادر و المراجع القيّمة التي أنارت لنا طريق البحث،نذكر منها:

- ابن جني، الخصائص.
- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها.
- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي.

و غيرها من الكتب التي ذلّلت الكثير من الصعوبات، و لكن مع ذلك فقد اعترضتنا بعض العقبات، إلاّ أنّها لم تمنعنا من مواصلة البحث، بل حفّزتنا أكثر لإتمامه،ذلك أنّ الطريق إلى البحث في هذا الموضوع لا يكون مفروشا بالورود بل علينا أن نكابد ما يعترض سبيلنا من أشواك و عقبات ،و من بين هذه الصعوبات نذكر:

- صعوبة الحصول على بعض المراجع.
- صعوبة تصنيف الأخطاء الإملائية، خاصّة النحوية كون إجابات التلاميذ غير مشكولة.
- رداءة خط التلاميذ ممّا أدّى إلى صعوبة قراءته.

و لا يفوتنا أن نتقدّم هنا بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل محمد الطاهر بلعز، الذي كان سندا و عونا لنا لإنجاز و إتمام هذا البحث فلم يبخل علينا بتوجيهاته و نصائحه القيّمة، كما نشكر كل من قدّم لنا يد المساعدة بكلية الآداب و اللّغات.

1- مفهوم اللّغة:

اللّغة مرآة الفكر و أداته وثمرة العقل و نتاجه، كما أنّها أهم وسيلة اتصال بين المجتمعات البشرية قاطبة، فلا يمكن أن نجد مجتمعًا دون لغة، فهي الأداة التي تربط الإنسان بغيره من الأفراد و تربطه بالمجتمع، و هي التي تحمل الأفكار، و تنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتّصال بين أبناء الأمة الواحدة .

1.1- مفهوم اللّغة عند اللّغويين القدامى :

تعدّدت المفاهيم المعطاة للّغة، و اختلفت باختلاف واضعيها، و ليس هناك اتّفاق شامل على مفهوم محدّد لها، و يرجع سبب كثرة التّعريفات و تعدّدها إلى ارتباط اللّغة بكثير من العلوم، فتعريف اللّغة من الوجهة اللّغوية هي : « جمع : لُغًى، لغات، لُغون، و لغا : أي تكلّم، واللغة : اللّسن، و اللّغو : النطق، يقال : هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون ».[1]

أما من النّاحية الاصطلاحية فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللّغوي تعريفات متعدّدة، و من أشهر هذه التعريفات في التّراث العربي، التّعريف الذي وضعه "أبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)" الذي يقول فيه : « أمّا حدّها (فإنّها أصوات) يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم ».[2]

و لو تأمّلنا هذا التعريف نجده يتضمّن عناصر أساسية ألا وهي :

- أنّ المادة الأساسية للغة هي الأصوات : « أمّا حدّها فإنّها أصوات ... »
- اللّغة تؤدي وظيفة اجتماعية تواصلية تعبيرية : « ... يعبّر بها ... »

[1]- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري ، لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1994، مج(15) ، مادة (ل ،غ ، ا) ، ص250.

[2]-أبي الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، تر ، عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 2008، ج1 ، ص87.

- اللّغة تختلف من قوم إلى آخر : « ... يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم ... »

2.1– مفهوم اللّغة عند اللّغويين المحدثين :

منذ أواخر القرن التّاسع عشر أخذ مفهوم اللغة في التغيير ، وقد عرفت هذه الفترة انبثاق اللّسانيات كعلم يتضمّن مصطلحات دقيقة واضحة ، حيث انشغل اللسانيون بتعريف اللّغة .

فقد كان "دي سوسير De Saussure" (1857م-1913م) سبّاقا لتقديم تعريف للغة ، حيث يقول: « اللّغة واقعة اجتماعية ، وخصوصياتها ليست مجرّدة بل متواجدة بالفعل في عقول الناس. وبعبارة أخرى فهي مجموع كلّي متكامل كامن ليس في عقل واحد ، بل في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان معيّن ».[1]

أمّا "سابير Sapir" (1884م-1939م) فيعرّفها بقوله :« إنّ النّاس يعيشون تحت رحمة اللغة التي أصبحت وسيلة للتعبير في مجتمعهم ... وإنّ العالم الحقيقي مبني إلى حدّ كبير – وبدون وعي – على العادات اللغوية للمجتمع ».[2]

وأما " بلومفيلد Bloom Fild" (1887م-1949م) فيعرّف اللّغة ويقول : « إنّ اللّغة سلوك فيزيولوجي يتسبّب في حدوثه مثير معيّن . وعلى الرّغم من أننا نستطيع مبدئيا أن نتنبأ إذا ما كان مثير معين يمكن أن يدفع شخصا ما إلى أن يتكلم، أو حتى إلى ما سيقوله بالضبط ، ففي الواقع، إنه لا يمكن أن نتنبأ إلا إذا عرفنا البنية الدقيقة لجسمه في تلك اللحظة ».[3]

[1]– أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطوّر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، ط4 ، 2008 ، ص123 .
[2]– م ، ن ، ص190 .
[3]– م ، ن ، ص195 .

ويحدّد "تشومسكي Chomsky" (ولد سنة 1928م) مفهوم اللّغة قائلا : « من الآن فصاعدًا سأعدّ اللّغة مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل . كل جملة طولها محدود ومؤلّفة من مجموعة متناهية من العناصر. وكل اللغات الطبيعية في شكليها المنطوق والمكتوب هي لغات بهذا المعنى ذلك لأنّ كل لغة تحتوي على عدد متناه من الفونيمات (أو الحروف)، ومع هذا فإن عدد الجمل غير متناه ».[1]

والمتأمل للتعريف الذي قدّمه " تشومسكي" يجده يرمي إلى أنّ اللّغة تحتوي على عدد محدّد من الأصوات في حين أن عدد الجمل غير متناه .

ومن التعريفات السالفة الذكر نلاحظ أن طبيعة اللّغة أصوات، يحكمها نظام متّفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة، و تختلف اللغة عن الكلام، فهذا الأخير (أي الكلام) هو الكيفية الفردية للاستخدام اللّغوي، أمّا اللغة فهي عبارة عن مجموعة الامكانيات التعبيرية الموجودة في البيئة اللغوية الواحدة .[2]

من هنا نستخلص أن اللّغة نظام من الرّموز مادتها الأصوات، هذه الأخيرة مقترنة بالمعنى لتسمح للفرد بالتواصل مع غيره والتعبير عن أفكاره و رغباته .

وعليه نطرح هنا السؤال الآتي : ما هي خصائص اللّغة ؟ و ما الوظائف التي تؤدّيها ؟ و ما هي مستويات استخدامها ؟

2- خصائص اللّغة :

تعدّدت خصائص اللّغة و اختلفت تبعا للنظريات و التخصصات التي تناولتها، و منه يمكن إيجاز أهم الخصائص التي أجمع عليها العلماء كمايلي :

[1]- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة و التطور ، م ، س ، ص209

[2]- انظر ، محمود فهمي حجازي ، أسس علم اللغة العربية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، دط ، 2003 ، ص26.

1.2– اللّغة نظام :

إنّ كلّ لغة من اللّغات لها نظام خاص بها، و هذا النّظام يتكون من الوحدات الصوتية، و المقطعية، والكلمات و الجمل و التراكيب، فالجملة – مثلا – في اللغة العربية، إما أن تكون اسمية أو فعلية .

و الحقيقة أننا عندما نحلل اللّغة نجد أنها أكثر من نظام، إنها في الحقيقة «نظام النظم»؛ فهي تشتمل على نظام للأصوات و نظام للمباني، و نظام للمعاني .

و من مظاهر نظامية اللّغة أنه بإمكان الناطقين بها فهم التركيب اللّغوي حتى لو كان ناقصا، و ذلك لإلمامهم بالنّظام و كيفية سيره، فنظام العربية يشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى مضارعة و أمر، و تحويلها من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث بإضافة التاء، أما إذا اختلّ النظام عند المتحدث كان اتصاله ضعيفا أو معدوماً .[1]

« والنظام عادة يتكون من مجموعة عناصر و كل منها له دوره في الأداء من حيث الوظيفة و العمل؛ فالأصوات لها وظيفة التعبير عن الفكر، و الكتابة لها وظيفة الحفظ، و كلاهما له وظيفة التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد ».[2]

إذن النّظام يشمل طريقة ترتيب الحروف و توالي الأصوات و تركيب الجمل أي مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين مكونات اللغة أصواتا و حروفا و مفردات و تراكيب .

2.2– اللّغة رمز :

« يقصد بالرّمز الإشارة، أي أن الرمز يعني التعبير عن شيء يحمل دلالة محدّدة و يتفق الناس على دلالتها في

[1]– انظر ، علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، دط ، 1991 ، ص30،31.
[2]– زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 ، ص24.

مختلف المجتمعات، و على مدى العصور ، و اللّفظ رمز يدلّ على شيء معيّن ».[1]

« فالأصوات التي تتألّف منها اللغة ليست مجرّد أصوات منطوقة، بل هي رموز ذات معنى »[2]، غير أن الصوت قد يختلف عن الرّمز؛ فالأول قد لا يكون له معنى أما الرمز فله مدلول ومعنى و يجب أن يكون مفهوماً لدى المرسل و المستقبل[3]، فالرمز أهم وحدة من وحدات اللغة؛ فهو لفظ يُفهم منه معنى عند إصداره ، إذ أنه لا يمكن الفصل بين الدّال و المدلول .

3.2- اللّغة أصوات :

« اللّغة نظام صوتي، و الأصوات من بين مكوّنات اللغة ذات مكانة متميّزة، فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر، و هي أوّل ما يكسبه الطفل فاللغة في أساسها نظام صوتي و الكتابة نظام تابع له »[4]، معنى ذلك أن الطّبيعة الصوتية فيها هي الأساس، بينما الشكل الكتابي يأتي في المرتبة الثانية، فتعليم اللغة للأطفال يبدأ بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي تعليم الاستماع و الكلام قبل القراءة و الكتابة .[5]

من هنا نستنتج أن الأصوات مادة اللّغة الإنسانية، و هذه الأصوات لا يمكن أن يكون لها مدلول إذا لم تنظم في وحدات، فحرف « السين » مثلا لا يدّل على معنى إلاّ إذا اتحد مع حرف آخر أو مجموعة حروف فعلى سبيل المثال كلمة « بنفسج » تدلّ على نوع من أنواع الأزهار.

[1]- فايز مراد دندش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط1 ، 2003 ، ص164.
[2]- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص31.
[3]- انظر ، زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص25.
[4]- فايز مراد دندش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، م ، س ، ص165.
[5]- انظر ، علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص32.

4.2- اللّغة عرف :

معنى ذلك أنّ « اللّغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرّموز دون اشتراط مبرّر عقلي لكل ما يتفقون عليه، فإطلاق اسم (قلم) على الأداة التي نكتب بها لا يحتم وجود صلة بين الاسم والمسمى، فلهذه الأداة اسم في اللغات الأخرى يختلف على اسمها في العربية ».[1]

« فالعرف هو ما اتّفق أفراد المجتمع على صحته و ممارسته، فاللغة بذلك عرفية، لأن أفراد المجتمع تعارفوا و اتفقوا على الألفاظ و دلالاتها، فالعلاقة بين اللفظ و المدلول سواء أكان ماديا أم معنويا علاقة عرفية ضرورية، و لكن استخدام اللغة وفق هذا العرف ضرورة لتحقيق التّفاهم بين أفراد المجتمع الواحد ».[2]

و مثال ذلك إذا نظرنا في أصوات كلمة (كتب) في اللّغة العربية و تأملنا سبب اختيار العرب لهذه الأصوات بالذات للتعبير عن معنى الكتابة، فلن نجد علّة منطقية تفسر سبب الاختيار، بل كان بإمكانهم استخدام أصوات أخرى . وعليه فإنّ اختيار الدال لمدلول معيّن إنّما هو عمل عشوائي لا يخضع لأي منطق أو تعليل .

5.2- اللّغة معنى :

ترتبط هذه الخاصية بالعرف اللّغوي، ذلك أن « معاني اللغة متفق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلّم هذه اللّغة، و بدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المتكلم و السّامع و بين الكتاب و القارئ، و من هنا نستطيع القول إنّ الصلة بين الرّمز و المعنى الذي يثيره الرّمز صلة عرفية ».[3]

[1]- فايز مراد دندش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، م ، س ، ص165.
[2]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص26.
[3]- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص32.

إضافة إلى ذلك فإنّ المجتمع حينما استخدم مجموعة أصوات تشكّل كلمات معيّنة لمدلول ما، فإنّ هذا اللّفظ دلّ على شيء معيّن، قد لا يدلّ على نفس الشيء في مجتمع آخر، فاللّفظ شيء والمدلول شيء مختلف تماماً .

كذلك قد « تعبّر الكلمة الواحدة عن أكثر من معنى أو مفهوم من خلال جمل مختلفة، فمثلا هناك فرق بين قولنا: شخصية بارزة في المجتمع، و قولنا السّاعة بارزة من الحائط، و هكذا فإنّ للألفاظ معاني غير محدّدة إذا اتّفق أفراد المجتمع على ذلك ».[1]

6.2- اللّغة مكتسبة :

« معنى كون اللّغة مكتسبة أنّها ليست غريزة في الإنسان، فالطّفل يولد دون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، و يربط بين الصوت و الشخص، و بين الصوت و الشيء، و بين الصوت و الحركة، و يدرك العلاقات بين الأشياء و هكذا يتكوّن قامُوسه اللغوي، و عندما يقرأ فإنه يضيف إلى هذا القاموس و ينمّيه » .[2]

إذن نستنتج أن اللغة يكتسبها الفرد نتيجة احتكاكه بأفراد مجتمعه و هذه اللّغة بدورها تنتقل من جيل إلى آخر عن طريق المحادثة و المخالطة أو عن طريق التلقين و الحفظ .....

و في الأخير نستخلص من خلال هذه الخصائص أنّ اللّغة نظام صوتي رمزي مكتسبة، و هي تحمل معنىً محدّد تتفق عليه جماعة معيّنة ، يستخدمه أفرادها في التّعبير والاتصال فيما بينهم .

[1]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص28.

[2]- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص32.

3- وظائف اللّغة :

بدأ الدّارسون في تتبع هذه الوظائف و ترتيبها و تصنيفها في ضوء نظريات وتصوّرات مختلفة، و من بين الدارسين الذين اهتمّوا بهذه القضية نذكر :رومان جاكبسون (Jakobson) وهاليداي (Haliday) ، و رولان بارت (R.Barthes)... و غير ذلك كثير .

غير أنّ تحديد وظائف اللّغة أمر سهل المنال عند العام و الخاص لأنّ أوّل ما يتبادر إلى الذّهن هو الوظيفة الأساسية و هي التّواصل، لكن المتخصّصين يطرحون وظائف متعدّدة كلّ حسب مجال تخصّصه و فيمايلي سنوجز أهم وظائف اللّغة بشكل عام .

1.3- الوظيفة الاجتماعية :

اللّغة سلاح يواجه المواقف الحياتية ، فبوساطتها يفهم النّاس حديث بعضهم البعض .[1] فهي وجدت لتحقيق علاقات اجتماعية تتمثل في :

- حفظ التّراث الإنساني و العمل على نقله من جيل إلى آخر، كما أنّها تعبّر عن هذا التراث بكلام مفهوم يستفيد منه الآخرون .
- اللّغة أداة اتصال و تفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، كما أنّها وسيلة لتبادل الخبرات و الأفكار و التصوّرات بين هؤلاء الأفراد و بين مجتمعهم و المجتمعات الأخرى .
- اللّغة وسيلة كلّ من المجتمع و الفرد للتّعبير عن حاجاته و مطالبه و العمل على إشباعها .

[1] – انظر ، سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2005 ، ص24.

- اللّغة تساعد الفرد على التكيّف مع الجماعة و تعمل على تعديل سلوكه، خاصّة إذا اكتسب ألفاظا و معاني جديدة .[1]

«فاللّغة تؤدّي وظيفة أساسية للفرد و المجتمع في إطار الاتصال و قضاء حاجاته في المجتمع الذي يحيا فيه؛ فمن خلالها يتمّ التّعبير عن الأحاسيس و المشاعر تجاه الآخرين، وكذلك التّعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعية، إضافة إلى ذلك فهي تؤثّر في عقول الجماهير في المواقف و الأغراض المختلفة ».[2]

و منه نلاحظ أنّ اللّغة تبلور الخبرات البشرية و تجارب الأمم في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الآخرون، كما أنها تدوّن التراث الثقافي و تحتفظ به جيلا بعد جيل، إضافة إلى ذلك فهي تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع ؛ فهي تزوّده بالعبارات المناسبة لكلّ مقام و بالتالي فمن خلالها يستطيع الفرد التّواصل مع غيره من الأفراد .

2.3– الوظيفة النّفسية :

« تعمل اللّغة من النّاحية النفسية على إغناء الفكر وتذوّق المعاني و الظّواهر الفنية، إذ يعبّر الفرد عن فكره و ما يحيط حوله بألفاظ تدلّ على مدى فهمه لهذه الظواهر، فتحدث لديه إشباعاً لما يريد تصويره و التعبير عنه ».[3] كما يتمكّن الفرد من خلالها تجاوز حلات الخجل و الاضطراب و الخوف ، و الكشف عن عواطفه و انفعالاته سواء أكان ذلك شفاهيا أم كتابيا .[4]

[1]– انظر ، زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص18.

[2]– راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، ط1 ، 2003 ، ص37

[3]– زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص19.

[4]– انظر ، سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، م ، س ، ص25.

« و تعتبر اللّغة هنا وسيلة من وسائل تصوير المشاعر الإنسانية و العواطف البشرية التي لا تتغيّر بتغيّر الأزمان فالحب و السّرور و نشوة الصّبر و الحزن و الشعور بالظّلم عواطف تلازم الإنسان منذ بدء الخليقة، و هي مستمرّة ما استمرت الحياة ».[1]

و هكذا فإنّ الوظيفة النفسية للغة تتمثل في قدرتها على التّحليل فبوساطتها يستطيع الفرد أن يحلّل أي فكرة إلى أجزائها، كما يستطيع أن يحلّل المواقف المختلفة، إضافة إلى ذلك فاللّغة وسيلة لتخليص الفرد من انفعالاته كي يهدأ و يستريح نفسيا، فهي أداة للتّعبير عن النّفس بكل ما يخطر في ذهن المرء من أفكار و ما يجيش في صدره من عواطف و رغبات، كذلك يستطيع الفرد من خلالها إثارة أفكار و عواطف الآخرين .

3.3- الوظيفة الفكريّة :

من أهم وظائف اللّغة أنها وسيلة للتفكير « فالإنسان حينما يفكرّ فهو يستخدم الألفاظ و الجمل و التّراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه و كتابته و يستمع إليها من الآخرين، فاللّغة هي أداة الفرد في التفكير و في الوصول إلى العمليات العقلية و المدركات الكلية .»[2]

كما أنّه كلّما تبادل الإنسان أفكاره و عواطفه مع أخيه الإنسان و حاول في الوقت نفسه أن يحسن التعبير عن تلك الأفكار و العواطف و أن يصوغها في قالب محكم و أسلوب دقيق فإنّه بهذه المحاولة ينمي قواه الفكرية و التعبيرية .[3]

إذن اللّغة تساعد على النمو الفكري و النّمو العقلي، مثال ذلك أنّ الطّفل يستطيع في كلّ مرحلة من مراحل نموّه على التفكير فيما حوله و يعبّر عن هذا الفكر باللّغة، فينتقل من المدركات الحسية إلى المدركات العقلية؛ بحيث

[1]- راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص38.

[2]- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص34،35.

[3]- انظر ، فايز مراد دندش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، م ، س ، ص173.

يعبّر في البداية عن بيئته المحيطة به بألفاظ تتصل بالمدلولات الحسية مباشرة، ثم ينتقل في مرحلة متقدّمة من نموّه للتعبير عن المعنويات و يربط الألفاظ بالمعاني ليكوّن أفكارًا جديدة.

من هنا نستنتج أنّ اللّغة و الفكر هما وجهان لعملة واحدة ، فكلّ منهما يكمّل الآخر، فإذا فقد الإنسان القدرة على التفكير فقد فَقَدَ القدرة على التّعبير، فالفكر ينمو و يرتقي و بذلك تنمو و ترتقي معه اللّغة، فكلّ تطوّر في الفكر يصاحبه بالضرورة تطوّر في اللّغة، فالإنسان لا يمكن أن يفكّر بدون لغة، لأنه عندما يفكر فهو يتكلّم بالرّغم من أنّ هذا الكلام لا يسمع، كما أنه بوساطة اللّغة يصبح الفرد قادرا على « المناقشة وتحليل الأفكار و تركيب الألفاظ و المفاهيم و التّعبير عن طريق تفكيره في حل المشكلات، حيث تكوّن لديه اللغة عادات فكرية لا تتأتى للكائنات الحيّة غيره، فعن طريقة هذه العادات يستطيع الفرد التصوّر و التخيّل و الابتكار ثم التعبير عن كل هذه الأمور باللغة مرورًا بالفكر، فاللغة تبيّن إلى أيّ مدى ينظم الفرد أفكاره و تصوّراته، و ذلك من خلال تحليله و تجريده للمواقف و الخبرات ».[1]

4.3- الوظيفة الثّقافية :

« تعتبر اللّغة مرآة الأمة الفعلية، و دليل على مدى تقدّمها العلمي و الثقافي و الفكري، فبواساطة اللّغة يستطيع المجتمع من خلال أفراده حفظ تراثه من علم و فن و أدب .... و ذلك من أجل رجوع الأجيال القادمة إليها للتعرّف عليها و الاستفادة منها في التقدّم العلمي و الثقافي و الاجتماعي ».[2]

« و اللّغة عمومًا تمكّن الإنسان من الحفاظ على ثقافته و حضارته، و الإضافة إليها و تطويرها، فقبل اختراع الكتابة كانت اللّغة تعتمد على الكلام و الاستماع، و كان كل جيل ينقل خبراته إلى أبنائه، و يقوم الأبناء

[1]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص20.
[2]- م ، ن ، ص20.

بدورهم بالإضافة إلى ما ورثوه عن الأسلاف و نقله إلى الجيل الأصغر... و هكذا لولا اللغة لضاعت ثقافات و لما كنّا لنعلم عنها شيئا الآن، فلمّا اخترعت الكتابة بدأ عصر التّسجيل لتراث الأمم و ثقافاتها، و هكذا حفظت اللّغة تراث الماضين و أتاحت للأجيال الإفادة من تجارب السّابقين و الإضافة إليها».[1]

مما سبق يتّضح أن حضارات الأمم تقاس بثقافة أفرادها، و باختصار يمكن القول إنّ اللّغة هي وعاء الثقافة، و من أقدر الوسائل على نقلها من شعب إلى آخر و من جيل إلى آخر، و لذلك فإنّ نجاح الشخص في الاتصال مع مختلف الشعوب متوقّف على مقدار مستواه اللغوي و الثقافي.

5.3- الوظيفة الجمالية :

ترتبط هذه الوظيفة بالوظيفة النّفسية، « فالأديب يعبّر عن نفسه و يعكس الجوانب المختلفة لمجتمعه عن طريق اللّغة، كما أن الرّسام و الفنان كل منهما يعبّر باللّغة المرسومة أو المنحوتة عن جانب جمالي من جوانب الطبيعة أو الشخصية، و الشّاعر يمكن له أن يصوّر ما يريده بلغة يعجز عنها الوصف الفني أو الرّسم أو التصوير، و لهذا فاللّغة الفنية لها ما تحدثه من التّأثير ما لا يتوافر للّغة العامية أو لغة الصحافة و غيرها ».[2]

و عليه فالوظيفة الجمالية تمكّن الشّاعر من الإبحار في اللّغة وسبر أغوارها و نقلها من عالمها الجامد نحو عالمها الحي من خلال التعبير الدّقيق عن الذّات و عمّا يختلج النّفس من مشاعر و أحاسيس و رغبات ....

[1]- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص26.

[2]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص19.

في الختام يمكن القول إنّه و من خلال اللّغة يستطيع الفرد نقل أفكاره و أحاسيسه و حاجاته إلى غيره ممن يتعامل معهم، و عن طريقها يستطيع أن يعرف أفكار و مشاعر غيره من الأفراد، فهي وسيلة هامّة في مجال الفهم و الإفهام، و بهذا يتم التّفاعل و التّواصل بين الأفراد و الجماعات.

4- مستويات استخدام اللّغة :

إنّ دراسة اللّغة من جميع جوانبها دفعة واحدة أمر صعب ليس بمقدور أيّ أحد القيام به ، و لذلك يجب دراسة كلّ جانب على حدة، و هذه الجوانب المختلفة للدّراسة اللّغوية تسمّى (مستويات الدّرس اللّغوي)، و على هذا فإنّ دراسة اللّغة دراسة علمية ينبغي أن يكون من خلال المستويات الآتية : مستوى الأصوات، مستوى الصّرف، مستوى النّحو، مستوى الدّلالة، مستوى المعجم.

1.4- مستوى الأصوات : (Phonology)

« يدرس أصوات اللّغة من جوانب مختلفة، فإن كان يدرسها من خلال تحليل الأصوات الكلامية و تصنيفها مهتمّا بكيفية إنتاجها، و انتقالها و استقبالها، فإنّ علماء اللّغة يطلقون عليه اسم (علم الأصوات العام Phonetics)، و إن كان يدرس الأصوات من حيث وظيفتها فإنّهم يطلقون عليه اسم (علم الأصوات الوظيفي Phonology)، و إن كان يهتمّ بدراسة التغيّرات التّاريخية في الأصوات فإنّهم يطلقون عليه اسم (علم الأصوات التاريخي Diachronic - Phonetics)».[1]

و عليه فالمستوى الصّوتي يعنى بالأصوات و إنتاجها في الجهاز النطقي و كذا يعني بخصائصها الفيزيائية .

[1]- محمد علي عبد الكريم الرّديني ، فصول في علم اللغة العام ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، دط، 2009 ، ص23.

2.4- مستوى الصّرف : (Morphology)

أو ما يطلق عليه « مستوى دراسة الصّيغ اللغوية، و بخاصّة تلك التغييرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدًا ، مثل : اللّواحق التصريفية (على سبيل المثال (S) التي تضاف إلى (Cat) فتصير جمعا) و السّوابق (مثل (re) قبل (tell)) و التغييرات الدّاخلية (مثل تغيير حرف العلّة في (Sing) إلى (Sang) لإفادة الماضي) ».[1]

فهذا المستوى يقوم بتحليل الكلمة لمعرفة جذرها ووزنها الصرفي، و ما طرأ عليها من زيادة أو نقصان أو إدغام أو قلب ...بالإضافة إلى معرفة ما اتصل بها من سوابق و ما لحقها من ضمائر و لواحق، و معرفة نوع الكلمة نفسها، اسما أو فعلا أو حرفا إلى غير ذلك من التوصيفات الصرفية .

3.4- مستوى النّحو : (Syntax)

« و يختصّ بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية (مثل : ضرب موسى عيسى ؛ التي تفيد عن طريق و ضع الكلمات في نظام معيّن أنّ موسى هو الضّارب و عيسى هو المضروب) ».[2]

إذن فهو يهتمّ بعلاقة الكلمات بعضها مع بعض، و وحدته الأساسية هي الجملة، و هو يعتمد على المستوى الصّرفي .

4.4- مستوى الدّلالة : (Semantics)

« يدرس هذا المستوى دلالات العناصر اللّغوية أو المفردات، و لكن من الصعب جدّا تحديد دلالة الكلمة،

[1]- ماريو باي ، أسس علم اللغة ، تر ، أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط8 ، 1998 ، ص43،44.
[2]- م ، ن ، ص44.

ذلك أنّ الدّلالة لا تقتصر على مدلول الكلمة فقط، إنما تحتوي على المعاني كلّها التي يمكن أن تتّخذها ضمن السّياق اللّغوي، إذ إن المفردات لا تحمل في ذاتها دلالة مطلقة، إنما تتحقق دلالتها انطلاقا من السّياق التي تظهر المفردة فيه ».[1]

و منه فهذا المستوى يختصّ بدراسة معاني الكلمات، و يهتمّ بفهم المقصود من الكلمة أو الجملة عن طريق الرّبط المنطقي بين موضوع الحديث في الجملة و معلومات من العالم الواقعي، و هذه المرحلة تعتمد بدورها على المستوى الصّرفي و النّحوي .

5.4– مستوى المعجم : (Lexicography)

« يستمدّ و جوده من علم دراسة تاريخ الكلمات، و علم الدّلالة، و يهتمّ ببيان كيفية نطق الكلمة و مكان النّبر فيها، و طريقة هجائها، و كيفية استعمالها في لغة العصر الحديث ».[2]

في الأخير نستنتج أنّ هذه المستويات تسهّل عملية دراسة اللغة و ليس معنى هذا التّقسيم أن كلّ مستوى منفصل عن الآخر، و إنّما جميع المستويات تتداخل فيما بينها، مثلا لا يمكن أن ندرس اللّغة من جانبها النّحوي دون معرفة بجانبها الصّرفي، و هكذا فإن جميع المستويات تخدم بعضها البعض .

و من خلال ما تقدّم من تعريفات و خصائص، و وظائف تتعلق باللّغة و كذلك مستويات استخدامها، فمن البديهي أننا نتساءل عن كيفية اكتساب هذه اللّغة، و بالأخصّ عند الطفل، فالسّؤال المطروح هو:كيف يكتسب الطّفل اللّغة ؟

[1]– ميشال زكريا ، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ،ط1 ، 1980، ص211.

[2]– ماريو باي ، أسس علم اللغة ، م ، س ، ص44.

5- مراحل اكتساب اللّغة :

يولد الطفل مؤهّلا طبيعيا بملكة تمكّنه من اكتساب اللّغة، ذلك أنّ تعلّم الطفل للغة أو الكلام يختلف عن المشي الذي يعتبر نتيجة أساسية للنّضج البيولوجي، و يكون متطابقا عند جميع البشر، بينما اللغة تعتبر ظاهرة ثقافية و حضارية و قومية متعلّمة، و هي ترتبط بالوسط الذي يعيش فيه الطفل، و هذا الأخير قد يعيش في وسط متعدّد اللّغات، و لكن اللّغة التي يكتسبها هي التي يتدرّب عليها و يتعلّمها .

و عمليّة اكتساب اللّغة عند الطّفل نقصد بها دراسة مختلف المراحل التي يمّر بها الطفل منذ ميلاده حتّى يستطيع التّحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه . و قد قسّمها بعض علماء اللّغة المحدثين و علماء النّفس إلى ثلاث مراحل هي :

- مرحلة الصّياح (Vacalising Time)
- مرحلة البأبأة (Babbling Time)
- مرحلة الكلام (Talking Time)

و قد قسّموا المرحلة الأخيرة (مرحلة الكلام) إلى فترتين :

- فترة اللّغة الصّغيرة (Little Language).
- فترة اللّغة المشتركة (Comman Language).

1.5- مرحلة الصّياح (مرحلة ما قبل اللّغة) :

« هذه المرحلة تمتدّ من ولادة الطفل حتّى أسبوعه الثّالث، و قد تمتدّ إلى أسبوعه السّابع أو الثّامن، و تبدأ هذه

المرحلة بالصّرخة الأولى و هي صرخة الولادة ».[1]

و هذا الصّياح نوع من ردود الفعل العكسية، التي ليس لها أيّ مغزى وجداني أو ذهني، و إنّما هي نتيجة مرور الهواء على الأوتار الصوتية، فالصّياح مهم من الوجهة اللّغوية لأنّه أوّل مظهر من مظاهر النّطق، فالأطفال عقب ولادتهم مباشرة يصيحون بأصوات مثل (ي) أو (آ) و قد تنتهي هذه الصيحات بمقاطع مثل (نج) أو (نغ) .[2]

2.5– مرحلة البأبأة :

و تسمّى أيضا مرحلة ما قبل اللّغة، و فيها يصدر الطّفل أصواتا تختلف عن تلك التّي كان ينطق بها في مرحلة الصّياح، ذلك أنّ هذه « الأصوات الجديدة تكون أشدّ ملاءمة لأغراض الكلام، غير أنّ الطّفل وهو يصدر مثل هذه الأصوات لا ينطق بها قاصدًا أو مقلّدا للأصوات التي يسمعها من حوله، و إنّما هي غالبا نشاط عضلي خالص و بسيط مثل تحريك اليدين و الرّجلين ، و قد يجد الطفل لذّة في إصدار مثل هذه الأصوات مثل ما يجده من لذّة في تحريك اليدين و الرجلين، و الدّليل على ذلك أنّ الأطفال الصمّ البكم تصدر عنهم أشباه هذه الأصوات و هم بالطّبع لا يسمعون ».[3]

و لو لاحظنا ما يتفوّه به الطّفل لوجدنا أنّه عندما يصدر الصّوت (دا) مثلا –و هو صوت يصدر عنه في بادئ الأمر بشكل تلقائي لا إرادي– يشعر عند سماعه له بشيء من السّرور يدفعه إلى تكرار الصوت؛ و يخلق سماع الطفل لصوته و سروره الحادث من هذه العملية عاملا وجدانيا يدفعه إلى القيام بمحاولات تكرار جديدة، فيقول :(دا....دا....دا...) ثم تأخذ الأمّ رغبة منها في تشجيع الطفل، و تعبيرا عمّا تشعر به من سرور، في تكرار نفس ما يقوله، فيبدأ بمقارنة الأصوات التي يخرجها بتلك التي نطقت بها أمّه أو مربيته، وكم يكون سرور

[1]– راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص45.
[2]–انظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 ، ص125.
[3]– م ، ن، ص127.

الطّفل، وكم تتضاعف سعادتة عندما يدرك وجه الشّبه بين ما يصدره هو و ما يصدر من حوله، ثم يحاول أن يربط بين أصواته و أصواتهم، و هنا ينتقل الطّفل من التّقليد الذّاتي الذي يقلّد فيه نفسه دون التأثّر بالتّجارب الخارجية عن محيطه إلى التّقليد الموضوعي الذي يقلّد فيه غيره.[1]

5 .3 – مرحلة الكلام :

و تسمّى مرحلة استعمال اللّغة، و تبدأ هذه المرحلة من حوالي نهاية السّنة الأولى من عمر الطفل و تمتدّ سنوات طويلة، و تنقسم إلى فترتين :

5 . 1.3– فترة اللّغة الصّغيرة :(Little Language)

معنى ذلك أنّ اللّغة التي يستعملها الطّفل في هذه الفترة لغة خاصّة ينفرد بها و تبعد بعدًا واضحا عن اللّغة التي يتعرّض لها ويسمعها، و كثيرا ممّا ينطق به في هذه الفترة لا يكون مفهومًا إلاّ في نطاق أسرته و أهله المقرّبين منه .[2]

5 .3 .2– فترة اللّغة المشتركة :(Comman Language)

و هنا يكون كلام الطّفل أكثر انتظامًا و أوضح، و قد حدّدها "علي عبد الواحد وافي" من « أواخر السّنة الأولى أو أوائل الثّانية، و تنتهي في الخامسة أو السّادسة أو السّابعة ».[3]و قد يستغرق هذا الأمر زمنا طويلا، ففي بداية هذه المرحلة نجد أنّ الطفل يحرّف كثيرا من الكلمات العادية في محاولته الدّائبة للوصول إلى النّظام الصّوتي الصّحيح، و كذلك يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات و خاصة عندما تكون جزءًا من مجموعة صوتية

[1]– انظر، مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، مصر، ط5، د ت، ص24،25.

[2]– انظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، م ، س ، ص129،132.

[3]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د ط، 2003، ص169.

أو مجموعات من الأصوات بينما هو قادر على نطقها مفردة.فنجده مثلا ينطق فونيم (ك) مفردًا، و لكنّه يحوّله إلى (ت) إذا تواجد هذا الفونيم في كلمة فيقول :

- تتاب :بدلا من "كتاب"
- ستينة :بدلا من "سكينة"[1]

و قد ينطق فونيم (ش) مفردًا، و لكنه يحوّله إلى (س) إذا تواجد هذا الفونيم في كلمة فيقول:

- سرب ،: بدلا من "شرب"
- سواء : بدلا من "شواء"

و قد يحذف فونيم من كلمة ما، مثلا يحذف فونيم (ح)في كلمة حليب فيقول :

- ليب : بدلا من "حليب"

و في بعض الأحيان « قد ينال هذا التغيير معظم حروف الكلمة، فلا يكاد يبقى فيها شيء من أصواتها الأصلية (ساساتة =شوكولاطة)».[2]

« و كثيرا ما ينطق الأطفال في هذه الفترة جزءًا واحدًا من الكلمة غالبا ما يكون المقطع الأخير منها، و يطلق عليه علماء اللّغة ب "الاختصار" " Multilation"».[3] فيقول مثلا :

- كين :بدلا من "سكين"
- تت : بدلا من "تحت"

[1]- انظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، م ، س ، ص132، 133.
[2]- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، م ، س، ص170.
[3]- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، م ، س، ص132.

كذلك في هذه المرحلة نجد الطّفل يقيس ما لم يسمع على ما سمع ، وهذا القياس جزء من قدرته اللّغوية ، ويسمّى "القياس الخاطئ" "False Analogy "

«ويظهر هذا القياس في محاولة الطّفل اكتساب النّظام المورفولوجي للغته " Morphological System" ومن ثمّ يقع في بعض الأخطاء ».[1]

مثلا نجده يعمّم تاء التأنيث في كل مؤنّث : فيقول:

- أحمرة : بدلا من "أحمر"
- أصفرة :بدلا من "أصفر "
- أبيضة : بدلا من "أبيض"

وقد نجده يعمّم مورفيم الجمع (ين)فيقول :

- جملين : بدلا من "جمل"
- فيلين : بدلا من "فيل"
- ولدين : بدلا من "ولد"

إضافة إلى ذلك فإنّ إدراك الطفل للكلمات التي تدلّ على محسوس يسبق إدراكه للكلمات التي تدلّ على معنوي، فهو يدرك الكرسي والماء والحذاء والملابس أكثر من إدراكه للمعاني المجرّدة مثل: الحب و الكره و الحق والخير ....كما أنه يجد صعوبة في إدراك الفروق الزمنية، فيخلط بين الصّباح والمساء، وبين الأمس واليوم وغداً.[2]

[1]- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ،م ، س ، ص132.
[2]- انظر ، م ، ن ، ص134، 135.

كذلك يستطيع الطّفل في هذه المرحلة أن ينطق كلمات منفردة ولكنّها بلا معنى، فينطق مثلا: "أمين" و "العمل" غير أنّه لا يستطيع أن ينتج جملة مفيدة.

والسّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يكتسب الطّفل النّظام النّحوي" Syntactic System" ليكون قادرًا على ربط الجمل بعضها إلى بعض؟

معظم علماء اللّغة وعلماء النّفس يسلّمون بأنّ الطّفل يكتسب النّظام النّحوي عن طريق التّقليد.[1] فماهو مفهوم التّقليد؟

❖ التّقليد

يلعب التّقليد دورًا بالغ الأهمية في اكتساب اللّغة الأولى، ويتوقّف نجاحه على عدّة عوامل نذكر منها:«صحّة النّموذج الذي يقلّده الطّفل، ومدى مطابقة التّقليد لهذا النموذج. وتتوقّف هذه المطابقة أيضا على عوامل، منها ما يتعلّق بشخصيّة الطّفل نفسه فسيولوجيا ونفسيا ولغويا، ومنها ما يتعلّق بالبيئة المحيطة وإمكانيّاتها».[2]

فالطّفل مثلا في تعلّمه للغة التّخاطب، لا نشرح له أيّة قاعدة من قواعدها، بل نكتفي بالتكلّم فقط، وهو بهذا يحاكي ويقلّد ما نتكلّم به، حتّى إذا أخطأ لا يجد من حوله من يشرح له القاعدة، وإنّما يكتفون بتكرار الصّواب أمامه ...« وهكذا وعن هذه الطّريق وحدها، يلمّ الطفل بتراكيب اللّغة ومعانيها حفظا وفهما، ويهضم كلّ ذلك ثمّ يقيس عليه، ويكتمل نضج لغة الخطاب لديه في وقت قصير دون أن يعلم شيئا عن قواعدها وقوانينها وضوابطها، وهذا هو المنهج الفطري في تعلّم اللّغة».[3]

---

[1]- انظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، م ، س ، ص135.

[2]- محمد فرج أبوطقّة ، في التنمية اللّغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، د ط ، 2002 ، ص36.

[3]- رمضان عبد التوّاب ، بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر، ط3 ، 1995 ، ص168،169.

إضافة إلى ذلك أنّ الطفل عندما يجد «البنى اللّغوية التي يستخدمها لا تتّفق مع تلك التي يتَعرّض لها فإنّه يقوم بتعديل بناه اللّغوية على ضوء ذلك. وتستمرّ هذه العملية بضع سنوات إلى أن تتشابه أبنية اللّغة التي يستخدمها الطّفل مع تلك التي يستخدمها البالغون. وكلّما كبر الطّفل ازداد عدد البنى اللّغوية والمفردات التي يستخدمها، وازدادت تعقيدا وتشابكا، ولكن آليته اللّغوية تساعده على الاقتراب من لغة الكبار تدريجيا حتّى يصل في خاتمة المطاف إلى اللّغة التي يستخدمها هؤلاء الكبار».[1]

وأكبر دليل على هذا: الأخطاء اللّغوية التي يرتكبها الأطفال، وهذه الأخطاء في حقيقتها هي عبارة عن محاولات من الطّفل لاستخدام البنى والقواعد اللّغوية التي تعلّمها، وتطبيقها على اكتساب المزيد من جوانب اللّغة.

فالطّفل الذي يجمع كلمة «مكتبة» على «مكاتب» إنّما يقوم بذلك لأنّه قد يكون قد تعلّم أنّ جمع كلمة «مزرعة» هي «مزارع» وليس «مزرعات». وهذا ما يطلق عليه اسم «الأخطاء المطردة أو الأخطاء المنطقية، وهي ليست دليلا على أنّ الطّفل قد ارتكب خطأ، بل إنّها الدّليل على أنّه يتعلّم اللّغة، و أنّ آليته اللّغوية تعمل كما يجب أن تعمل، بكل همّة ونشاط».[2]

من خلال ما تقدّم بإمكاننا القول إنّه و عن طريق التّقليد يستطيع الطّفل اكتساب اللّغة؛ ذلك لما للتّقليد من « أثر مهمّ في تكييف الأصوات، و يعدّه بعضهم أهمّ العوامل فيها، مستندين إلى أنّ المولود الأصم يعجز عن التكلّم، و أنّ الطّفل الطّبيعي يتكلّم أيّة لغة يسمعها».[3]

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1988، ص 70،69.
[2]- م، ن، ص 70.
[3]- حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، م ، س، ص136.

1- مفهوم النّحو:

النّحو مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، فبالنّحو يعرف صحيح الكلام من خاطئه، كما أنّه يعمل على تنقية كلام المتعلّم من الأخطاء، إلّا أنّه في الوقت ذاته يمثّل مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللّغة، ذلك أنّ تعليم النّحو ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة لتقويم اللّسان من الخطإ واللّحن.

أمّا عن تعريف النّحو من الوجهة اللّغوية فقد تعدّدت المفاهيم المعطاة له، فقد عرّفه "ابن منظور" في معجمه "لسان العرب" بقوله: « النّحو: إعراب الكلام العربي، و هو القصد و الطّريق، و الجمع: أنحاء ونحوٌ، قال ابن السكيت: نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه ومنه سمّي النّحوي لأنّه يحرّف الكلام إلى وجوه الإعراب، وقال الليث: النّحو القصد نحو الشيء وأنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه ».[1]

في حين ذهب "أبو إبراهيم الفارابي" في "ديوان الأدب" إلى أنّ « النّحو: إعراب الكلام العربي، وأصله القصد».[2]

في حين جاء تعريف النّحو في "المعجم الوسيط" بهذا القول : « نحا: إلى الشيء نحا نحوًا: مال إليه وقصده، ونحا الشيء: قصده. ونحا كذا عنه: أبعده وأزاله. والنّحو: القصد. يقال نحوتُ نحوه: قصدت قصده. والنّحو: الطريق والجهة والمِثلُ والمقدار، والنّوع، وهو جمع: أنحاءٌ ونُحُوٌّ. والنّحو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء والنّحوي: العالم بالنحو».[3]

[1]- ابن منظور ، لسان العرب ، مج (15) ، مادة (ن ، ح ، ا) ، م ، س ، ص 309.

[2]- أبي إبراهيم إسحاق بن إبراهيم الفارابي ، ديوان الأدب ، تح: أحمد مختار عمر ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ط1 ، د ت ، (ج4) ، ص 03.

[3]- مجمع اللغة العربية، القاهرة ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، د ط ، 1960، (ج2) ، ص 908.

أمّا من النّاحية الاصطلاحية فقد عرّف "أبو الفتح عثمان ابن جني" النّحو بقوله: « هو انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم ؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوًا، كقولك: قصدت قصدًا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم ».[1]

وأما "السيّد الشريف علي بن محمد الجرجاني" فقد حدّد مفهوم النّحو بقوله: « هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النّحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحّة الكلام وفساده ».[2]

في حين عرّف "الأشموني" النّحو على أنّه: « العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها ».[3]

والمتأمّل لهذه التعريفات يلاحظ أنّ هناك شبه إجماع بين النّحاة على أنّ الإعراب هو السّمة المميّزة للنّحو وجوهره، والعلاقة واضحة بينه وبين الصّرف، وهذه القواعد التي حدّدها النّحاة تمكّن غير العربي من الالتحاق بأهل العربية في الفصاحة، وعليه يمكننا القول إنّ ما ذهب إليه "ابن جني" من تعريف للنّحو هو الأشمل والأوضح.

[1]– ابن جني ، الخصائص ، م ، س ، ص 34.

[2]– السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد الجرجاني الحنفي ، التعريفات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2000 ، ص 236.

[3]– أبي الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1998 ، ج1، ص19.

2- أهداف تدريس النّحو:

النّحو قانون اللّغة العربية وميزانها فبه تتبيّن المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، وهو من أهم أركان اللّغة العربية إلى جانب اللّغة والبيان والأدب، ولعلّ من أهم أهداف تدريس النّحو ما يلي:

- تدريب المتعلّمين على ضبط لغتهم و لاسيما في أثناء القراءة، فقراءة النّصوص هي إثراء للحصيلة اللّغوية لدى المتعلّمين ممّا يكتسبون من مفردات وتراكيب وأنماط.[1]
- تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنّب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
- مساعدة التلميذ على الفهم الدّقيق.
- تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته عن طريق الأمثلة والتّطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللّفظية واللّغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتّدريب على الاشتقاق و استخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.[2]
- كذلك تهدف دراسة النّحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا تستقرّ معه المفاهيم في ذهن المتحدّث أو المتلقّي، وتتّضح به المعاني والأفكار وضوحًا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب.
- تقويم إعوجاج اللّسان وتصحيح المعاني والمفاهيم، وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر عن غير تكلّف ولا جهد.

[1]- انظر، عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط2 ، 2008 ، ص 35.
[2]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص 192.

- تمكين التلاميذ من القراءة الصحيحة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللّغة، وذلك بتعويدهم التّدقيق في صياغة الأساليب والتّراكيب حتّى تكون خالية من الخطإ النّحوي الذي يذهب بجمالها.
- تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصّحيح من اللّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرّد محاكاة آلية.
- إنّ التلاميذ الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللّغة الأجنبية لأنّ بين اللّغات قدرًا مشتركا من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال والتّعجب والنّفي والاستفهام والتّوكيد...[1]
- تمرُّس التلاميذ – خاصّة في المراحل المتقدمة – بدقّة الملاحظة، والتمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب وصحّة الحكم ومراعاة العلاقات بين الألفاظ بعضها بعضا، والتمييز بين أنواع الأساليب ومدلولاتها، والتفريق بين الصّواب والخطأ فيما يقرؤونه أو يسمعونه.
- تعويد تفكير التلاميذ على الأساليب المنطقية المنظّمة، والتّعليل لما يتوصّلون إليه من أحكام أو نتائج، وإدراك الفروق بين التراكيب ومفرداتها، وهذا كلّه يعوِّد عقولهم على أنماط التفكير النّشيط فيما يعرض لهم.
- ينمّي النّحو الثّروة اللّغوية الرّاقية لدى التلاميذ، ويهذِّب وجدانهم اللّغوي، ويُعلي أذواقهم الفنية، وذلك ناتج عن الانتقاء الجيّد للأساليب والشّواهد، والقطع الممتازة محلّ الدراسة وموضوع القاعدة النّحوية.

[1] – وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2002 ، ص 107،108.

- يُعين النّحو التلاميذ على فهم ما يعترضهم من تراكيب غامضة أو معقّدة، ثمّ إعادة صياغتها بما يعين على سهولة فهمها.[1]

مما سبق نستنتج أنّ النّحو يرتبط ارتباطا وثيقا بمهارات اللّغة الأربع(الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) وعليه نستطيع القول إنّ النّحو هو ضابط اللّغة، وبه تُحفظ الألسنة من الخطإ في النطق، وتعصم الأقلام من الزّلل في الكتابة و التحرير.

3- طرق تدريس النّحو:

توجد عدّة طرق لتدريس النّحو، لكن ينبغي على المعلّم أن يتبع طريقة واحدة لتدريسه، ومن ثمّ يجب عليه أن يفسح أمام تلاميذه المجال في دروس الاستماع و التعبير، و القراءة للتّدريب على القواعد النّحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم و التعبير و الكتابة دون إرغام، وعليه فإنّ من أهم الطرق الشائعة في تدريس النّحو نذكر:

1.3- الطريقة الاستقرائية:

نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فردريك هربارت" وطريقته التي تعرف باسم "طريقة هربارت" ذات الخطوات الخمس: المقدّمة، والعرض، والرّبط، واستنباط القاعدة، والّتطبيق؛[2] حيث « تقوم هذه الطريقة في التدريس على النّمط العقلي، وترتيب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا فكريا إذ تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها، وأساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى

[1]- انظر، فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، ط2 ،2000 ، ص 124،125.

[2]- انظر ، علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص 339.

أنّ العقل البشري يتكوّن من مجموعة من المدركات يتراكم بعضها فوق بعض أويترابط بعضها ببعض ، وهذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض فتنتج أفكارًا جديدة».[1]

إذن فهذه الطريقة تبدأ بالمقدّمة التي تهيء التّلاميذ لموضوع الدرس وتثير دافعيتهم إلى التعلّم، وقد يلجأ المعلّم إلى استخدام أكثر من طريقة في إثارة الدّافعية والتهيئة للدرس، ثم ينتقل بعد ذلك إلى العرض وهو لبّ الدرس فيعرض المعلّم الأمثلة والشواهد المختلفة ويطلب من التلاميذ قراءة الأمثلة قراءة صامتة ثم يناقشهم ويعالج الكلمات الصّعبة، ثم القراءة الجهرية وبعد ذلك يوجّه المعلّم إلى التلاميذ الأسئلة، ويجب عليه أن يحدّد الكلمات التي ترتبط بالقاعدة مع ضبطها بالشّكل ثم يبدأ بمناقشتها، وأثناء المناقشة يقوم المعلّم بالرّبط بين ما تعلّمه التلميذ اليوم وما تعلّمه في الأمس بحيث ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطّالب، وهنا يشارك المعلّم الطّلبة في استقراء الأمثلة مثالا مثالا، ويتمّ ذلك من خلال طرح الأسئلة على التّلاميذ، وإجاباتهم هي التي تسهّل الوصول إلى استخلاص القاعدة النّحوية ومن ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي التّطبيق على هذه القاعدة ولابدّ من التركيز على أهمية التطبيق فهو يعزّز الفهم، وعن طريقه ترسخ القاعدة في أذهان التلاميذ.[2]

ممّا سبق نخلص إلى أنّ هذه الطريقة تقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتّبع غالبا في مناهج النّحو في المرحلة الثانوية.

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم، م ، س ، ص 40.

[2]- انظر، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص 124،125.

2.3- الطريقة القياسية:

الطريقة القياسية هي إحدى طرق التّفكير التي يستخدمها العقل البشري « والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو عملية القياس الاستدلالي الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامّة إلى الحقيقة الجزئية ».[1]

ففي هذه الطّريقة يبدأ التلميذ بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشّواهد المؤكّدة لها والموضّحة لمعناها، فهي تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة، وقد أدّى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المعلّم و المتعلّم عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين السّلوك اللّغوي السّليم.

وبالرّغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلا أنّها تعوّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث، فهي تبدأ بالأحكام العامّة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، حيث تبدأ بالصّعب وتنتهي إلى السّهل، وقد أدّى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النّحو.[2]

وعليه يمكن القول إنّ اعتماد الطريقة القياسية في تدريس النّحو يقتل روح الابتكار والإبداع والتّفكير عند التلاميذ، فهي لا تعتمد سلوك النّقاش ممّا يقتل الحماس ويسبّب الملل والنّفور، فقد هُجرت هذه الطريقة لأنها لا تكوّن السّلوك اللّغوي لدى التلاميذ.

4- مفهوم الإملاء وأهميته :

يعدّ الإملاء فرع هام من فروع اللّغة العربية، وهو من الأسس الهامة في التّعبير الكتابي، ووسيلة الاتصال التي يعبّر بها الفرد عن أفكاره، حيث يحتلّ منزلة كبيرة بين فروع اللّغة، فإذا كانت قواعد النّحو و الصّرف وسيلة لصحّة

[1]- راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص113.

[2]- انظر، علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، م ، س ، ص 337،338.

الكتابة من النّاحية الإعرابية والاشتقاقية، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصّورة الخطية، أي أنّه وسيلة لصحّة كتابة القواعد النّحوية والصّرفية.

وتوجد عدّة تعاريف للإملاء، نذكر منها مايلي:

* « الإملاء عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتّدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تُسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية ».[1]

* ويعرّف أيضا على أنّه: « فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطّي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللّغة ».[2]

* وقد يعرّف على أنّه: « تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد ».[3]

من هنا نستنتج أنّ الإملاء يعطي صورًا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذّر الاستماع، وعليه فإنّ الإملاء وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطإ، ذلك أنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة وقد يعيق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه.

ولهذا الفن أهمية خاصّة في اللّغة العربية، و ذلك لما يترتّب على الخطإ فيه من تغيير في صورة الكلمة يؤدّي بدوره إلى تغيير في معناها ولذلك يمكن أن نجمل أهم أهداف دراسة الإملاء في النقاط التالية:

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، م ، س ، ص 185.

[2]- ياسر خالد سلامة ، الإملاء العربي قواعد وتطبيقات ، مركز الكتابي الأكاديمي للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1، 2000 ، ص 31.

[3]- راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص 127.

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا للأصول الفنية التي تضبط نظم الكتابة أحرفا وكلمات.
- تعويد التلميذ النّظام والنّظافة والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة؛ وبهذا ننمّي فيه الذوق الفني.
- إمداد التلميذ بثروة من المفردات والعبارات التي تفيده في التعبير حديثا أو كتابة.[1]
- تدريب أعضاء التلميذ المتصلة بالكتابة على اليقظة والانتباه الدّائم كالعين والأذن، فالأولى تدريبها الجيّد على رؤية الكلمات بوضوح، والثانية تدريبها على السّماع الدّقيق للألفاظ والكلمات ومخارجها.
- تعويد التلاميذ الدقة وقوّة الملاحظة.[2]
- ينمّي حصيلة التلميذ اللّغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللّغوية المختلفة التي تتضمّنها المادّة الإملائية.
- يُجنِّب إتقانه مواقف الإحراج في حياة المرء المدرسية والعامّة ويشعره بشيء من القدرة والثقة.[3]
- التمكّن من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء، وتنمية المهارة الكتابية، بحيث لا يقع القارئ للمادة المكتوبة في الالتباس بسبب ذلك، وهذا الأمر يتطلّب إعطاء كل حرف من الحروف

[1]- ياسر خالد سلامة ، الإملاء العربي قواعد و تطبيقات ، م ، س ، ص 24،23.
[2]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س ، ص 155،154.
[3]- وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية ، م ، س ، ص 206.

حقّه من الوضوح، فلا يهمل الكاتب سن الصّاد أو الضّاد ولا نقطتي الياء، ولا يرسم الدّال راءً، ولا الفاء قافًا، كما يتطلّب وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.

- القدرة على كتابة المفردات اللّغوية التي يستدعيها التعبير الكتابي، ليتاح الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة.
- تحسين الأساليب الكتابية وإنماء الثروة التعبيرية بما يُكتسب من المفردات والأنماط اللّغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية.
- النّهوض بالقراءة والتعبير.[1]
- الإملاء فرع من فروع اللّغة العربية ويجب أن يحقق الوظيفة الأساسية للّغة العربية وهي الفهم والإفهام.
- ويهدف الإملاء أيضا إلى إجادة الخط.[2]
- يعوّد الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة، فيعلّمه التمعّن، ويربّي عنده قوّة الحكم، كما يعوّده على الصّبر وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد والتّحكم في الكتابة، والسّرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة...[3]
- توسيع خبرات الطّلاب اللّغوية وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات الترقيم في مواضعها.

[1]- زهدي أبو خليل ، الإملاء الميسّر، دار أسامة للنشر ، عمّان ، ط1 ، 1998، ص 07.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، م ، س ، ص 185.

[3]- انظر، حسن شحاتة ، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ، الدار المصرية اللبنانية للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2 ، 1992، ص 12.

- اختبار مهارة الطلاب في الكتابة والوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها.[1]

ممّا سبق نخلص إلى أنّ الإملاء في حياة كل منّا كالهواء الذي نستنشقه، وقد يكون خاليا من الصعوبات إذا أتقن التلميذ تلك القواعد التي اصطلح وتواضع عليها علماء اللّغة العربية، وهذا الإتقان يكون بالاطّلاع والدّراسة والممارسة.

إذن الإملاء يعتبر من أهم دعامات التعبير الكتابي في الحياة المدرسية، كما أنّه وسيلة هامّة للقراءة الصحيحة، كذلك يعدّ الإملاء مهما في العملية التعليمية التعلّمية، فهو عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الفكر، والتعبير عنه والاطلاع على أفكار الآخرين.

5- أنواع الإملاء:

الإملاء أربعة أنواع، يستخدم المتعلّم فيها ثلاث وسائل العين، الأذن، اليد، وهذه الأنواع تتمثل في: الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء الاستماعي، الإملاء الاختباري.

1.5- الإملاء المنقول:

ويعني « أن ينقل التلميذ القطعة من كتاب أو سبورة، أو بطاقة بعد قراءتها وفهمها، وتهجّي بعض كلماتها هجاءً شفويا، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الأوّل والثاني من المرحلة الابتدائية، لأنّه الوسيلة الطبيعية لتعليم هؤلاء التلاميذ الكتابة ؛ إذ يعتمد على الملاحظة والمحاكاة ويلائم –كذلك– تلاميذ الصف الثالث ».[2]

[1]- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، م ، س ، ص 88،89.

[2]- عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، د ط ، 1975 ، ص 14.

« وقد يلجأ إليه بعض التلاميذ الضعفاء في صفوف أخرى، ومن فوائد هذا النوع من الإملاء أنّه يدرّب التلاميذ على الكتابة الصحيحة عن طريق التّقليد كما أنّه يعوّد التلاميذ على تنظيم ما يكتبون، يضاف إلى ذلك أنّه يدرّبهم على القراءة و التعبير الشفوي أثناء النقاش ».[1]

وفيما يخصّ طريقة تدريس الإملاء المنقول فإنّها تتم حسب الخطوات التالية:

- التّمهيد لموضوع القطعة، بقراءتها وفهمها قبل الكتابة، أو بعرض النماذج والصور، و استخدام الأسئلة الممهّدة لفهم الموضوع.
- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو السبورة دون أن تُضبط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، و يتورّطوا في سلسلة من الأخطاء، من جرّاء هذه الصعوبات المتراكمة.
- قراءة المدرّس القطعة قراءة نموذجية.
- قراءات فردية من التلاميذ، ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح الخطأ الذي يقع فيه.
- أسئلة في معنى القطعة للتأكّد من فهم التلاميذ لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كلّ درس.
- تهجّي الكلمات الصّعبة، والكلمات المشابهة لها، ويحسن تمييز هذه الكلمات إمّا بوضع خطوط تحتها، و إمّا بكتابتها بلون مخالف.[2]

[1]- وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، م ، س ، ص 208.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، م ، س ، ص 135.

- نقل القطعة في الدفاتر، وأثناء عملية النّقل يراقب المعلّم أداء التلاميذ، ومراعاتهم للدقة و النّظافة، ويساعدهم و يرشدهم و يقوّم عملهم مباشرة.[1]

وعليه يمكن القول إنّ الإملاء المنقول يعوّد التلاميذ قوّة الملاحظة، وحسن المحاكاة، كما يعوّدهم النّظام والتّنسيق، وتجويد الخط.

2.5- الإملاء المنظور:

« ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها، ثم تُحْجَب عنهم، وتُملى عليهم بعد ذلك، وهذا النوع يناسب تلاميذ الصف الرّابع ويمكن أن يدرّس للصف الخامس ».[2]

وأمّا عن طريقة تدريس هذا النوع من الإملاء فيكون كالآتي:

- التّمهيد.
- قراءة المعلّم للقطعة قراءة واضحة.
- قراءة التلاميذ للقطعة، وتفسير المفردات الصّعبة، ومناقشة المعاني الجزئية والكلية.
- تدريب التلاميذ عمليا على اللّوح أو على الأوراق على كتابة الكلمات الصّعبة في القطعة تدريبا كافيا.
- التّهيؤ لكتابة القطعة.
- إملاء القطعة بعد قراءتها ومحو اللّوح.

[1]- وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، م ، س ، ص 209.
[2]- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم، م ، س ، ص 186.

- ثم يقوم المعلّم بتصحيح دفاتر التلاميذ.[1]

مما سبق نخلص إلى أنّ الإملاء المنظور يحمل التلميذ على دقّة الملاحظة وجودة الانتباه والبراعة في أن يختزن في ذهنه الصور الكتابية الصحيحة للكلمات الصّعبة أو الجديدة، إضافة إلى ذلك فهو يقوم على إعمال الفكر.

3.5- الإملاء الاستماعي:

« ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة، تُملى عليهم، وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس، وتلاميذ المرحلة المتوسطة ».[2]

ويقدّم درس الإملاء الاستماعي كمايلي:

- التّمهيد.
- قراءة المدرّس القطعة، ليلمّ التلاميذ بفكرتها العامّة.
- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة، يلقيها المدرّس على التلاميذ لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.
- تهجى كلمات مشابهة للمفردات الصّعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة بإملاء التلاميذ، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كلّ عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ.

[1]- وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، م ، س ، ص 210،209.
[2]- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، م ، س ، ص 186.

- يمحو المدرّس الكلمات المكتوبة على السبورة.
- قراءة المدرّس للقطعة مرّة ثانية، ليتهيّأ التلاميذ للكتابة، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها، والكلمات المماثلة لها مما كان مدوّنا على السبورة.
- إملاء القطعة على التلاميذ.
- قراءة المدرّس القطعة مرّة ثالثة، لتدرك الأخطاء والنقص.
- جمع الكرّاسات بطريقة منظّمة.
- شغل باقي الحصة بعمل آخر مثل تحسين الخط، مناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى، أو شرح بعض القواعد الإملائية المتصلة بالقطعة، بطريقة سهلة مقبولة.[1]

4.5- الإملاء الاختباري:

« وفيه يملي المعلّم على التلاميذ قطعة من غير الكتاب المقرّر، بقصد الاختبار وتشخيص الأخطاء الشائعة، لذا فإنّ القطعة تُملى عليهم دون مساعدة على الفهم والوقوف على القضايا الإملائية فيها »[2]، وهذا النّوع يستخدم مع التلاميذ في جميع الصفوف.

وطريقة تدريسه هي نفس طريقة تدريس الإملاء الاستماعي، غير أنّه لا يتم فيه تهجّي الكلمات.[3]

وعليه فبالإملاء الاختباري يستطيع المعلّم أن يقف على مدى الإفادة التي حقّقها التّلاميذ من دروس الإملاء، والغرض منه تقدير مستوى التّلميذ وقياس قدرته ومدى تقدّمه.

[1]- انظر ، عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، م ، س ، ص 18،19.
[2]- ياسر خالد سلامة ، الإملاء العربي قواعد وتطبيقات ، م ، س ، ص 31.
[3]- انظر، عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، م ، س ، ص 20.

1- لمحة عن الأخطاء اللّغوية قديما:

من المعروف أنّ الخطأ اللّغوي قد ظهر على ألسنة العرب قديما، و ذلك بسبب اختلاط العرب بالشّعوب الأعجمية التي دخلت الإسلام، حيث اصطلح اللّغويون القدامى على تسمية هذه الظّاهرة بـ (اللّحن)، و قد «نشطت حركة التّصحيح اللّغوي عند القدماء مع دخول الأعاجم الإسلام، إذ لم يعد الخروج عن القاعدة اللّغوية (اللّحن) ناتجا من التطوّر اللّغوي الطّبيعي للغة، بل أصبح مرتبطا بعامل آخر ألا و هو اختلاط الألسنة غير العربيّة باللّسان العربي، حيث ظهرت أشكالا كثيرة من اللّحن، لم تكن اللّغة العربية تعرفها لولا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلامي، و قد تطلّب هذا الأمر من علماء اللّغة العربية أن يزداد نشاطهم في التنبيه على الأخطاء اللّغوية التي بدأت بالشّيوع على ألسنة الخاصّة، فضلا عن شيوعها على ألسنة العامّة ».[1]

فلم يقتصر ظهور الخطإ على ألسنة العامة فحسب بل تعدّاه إلى ألسنة الخاصة منهم، و ازداد الأمر خطورة عندما بدأ اللّحن يشيع في قراءة القرآن الكريم، حيث ظهر اللّحن منذ عهد الرّسول – صلى اللّه عليه وسلم- إذ رُوي أنّ رجلا لحن بحضرته فقال: « أَرْشِدُوا أَخَاكم فَقَدْ ضَلَّ »، وقد قيل أنّ أوّل لحن سمع بالبادية (هَذِهِ عَصَاتِي) و الصّواب (هَذِه عَصَاي) و ذلك لقوله تعالى : ﴿ قالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّؤُا عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَى غَنَمِي وَلِي فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى﴾.[2]

و قد نظر العرب إلى اللّحن على أنّه عيب لا يجب أن يكون، و لهذا السبب خصّصوا دراسات تناولت الأخطاء اللّغوية، إذ لم تكن هناك دراسات في حدّ ذاتها في هذا المجال، و لكن توجد بعض كتب العربية التي

[1]- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، دت ،ص69.
[2]- طه / 18.

اهتمّت بدراسة هذه الأخطاء، فمنهم من خصَّص جزءًا لدراستها و منهم من خصّص فصلا كاملا، و كلّ هذا تزعّمته الدّراسات اللّغوية القديمة.

و من أشهر الدّراسات القديمة التي اختصّت بدراسة الأخطاء اللّغوية نذكر:

- دراسة (ما تلحن فيه العامة) للكسائي (ت 189هـ).
- دراسة (لحن العوام) لأبي بكر الزبيدي (ت 379هـ).
- دراسة (تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان) لابن مكي الصقلي(ت501هـ).
- دراسة (المدخل إلى تقويم اللّسان) لابن هشام اللخمي (ت 577هـ).

و من بين الدّراسات التي خصّصت جزءًا منها لدراسة الأخطاء اللّغوية نذكر:

- دراسة (البيان والتبيين) للجاحظ (ت 255 هـ).
- دراسة (أدب الكاتب) لابن قتيبة (ت 276 هـ).
- دراسة (العقد الفريد) لابن عبد ربه (ت 338 هـ).

فلقد كانت دراسات الأخطاء اللّغوية قديما، و مازالت حتّى يومنا هذا لونا من التّأليف الذي مثّل اتّجاهًا قويا للمحافظة على سلامة اللّغة و تخليصها ممّا شاع على ألسنة النّاطقين بها و بغيرها من كلام مختلف عن سنن الكلام العربي . و لقد شاع مصطلحا اللّحن و الغلط في تلك الدراسات التي منها:

- دراسة (تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة) للجواليقي(ت 539 هـ).
- دراسة (التنبيه على غلط الجاهل والنبيه) لابن كمال باشا (ت 940 هـ).
- دراسة (بحر العوام في ما أصاب فيه العوام) لرضي الدين بن الحنبلي(ت 971 هـ).

- دراسة حول (الغلط والفصيح على ألسنة الكتاب) لأحمد أبي الخضر مسني.[1]

و منه نستنتج أن حبّ اللّغة العربية و الغيرة عليها و الحرص على سلامتها من اللّحن و التّحريف هي التي دفعت بهؤلاء الكُتّاب و غيرهم إلى تأليف كتب كاملة أشاروا من خلالها إلى الأغلاط و الأخطاء التي ظهرت على الألسنة و بيّنوا الصواب فيها .

و نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ اللّغويين العرب، قد تنبّهوا إلى مسألة اللّحن في وقت مبكّر جدًّا و تصدّوا لها لأنّهم كانوا يرون في اللّحن خطرًا على لغتهم، فاستنكروه و عابوا كلّ من وقع فيه، كذلك دفعهم شغفهم بلغتهم و حرصهم على سلامة دينهم إلى وضع قواعد لحماية لغتهم، و تأليف المصنّفات التي تُنبِّه إلى مواطن الخطإ و تشير إلى الصّواب فيه، بل يمكن القول إن ظهور اللّحن كان السّبب الأساس في قيام الدرس اللّغوي عند العرب.

2- لمحة عن الأخطاء اللّغوية حديثا :

إن اللّغويين التّقليديين في الغرب نظروا إلى الخطإ نظرة سلبية؛ فقد اعتبروه بأنّه معرقل لعملية تعلّم وتعليم اللّغة، ولذلك كان هدفهم هو « القضاء على البنى والتراكيب اللّغوية التي لا يرغبون في أن يروّج استعمالها في اللّغة، ذلك حرصا منهم على سلامة اللّغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية التي يتبَنّونها ».[2]

[1]- انظر، محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2005 ، ص 132،131.

[2]- ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1985 ، ص80،79.

في حين أنّ نظرة اللّغويين الغربيين المحدثين إلى الخطإ تختلف عن نظرة العرب إليه؛ لأنّ « هدف العرب من الوقوف على ظاهرة اللّحن هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التّحريف، أمّا هدف الغربيين اليوم فهو هدف تعليمي يُعنى بدراسة أخطاء المتعلّمين، والوقوف على أسبابها من أجل تفاديها في المستقبل.

فاللّسانيون المحدثون قد نظروا إلى الخطإ على أنّه شيء إيجابي بل هو أمر لابدّ منه في عملية تعلّم وتعليم اللّغة، ولذلك خصّوه بالدّراسة والتّحليل فلم يكتفوا بالإشارة إلى مواطن الأخطاء وتصنيفها فحسب، بل ركّزوا اهتمامهم أكثر على أسباب ومصادر هذه الأخطاء لكي يتمّ تجنّبها في المستقبل وكل ذلك وفق مناهج علمية خُصِّصت لدراسة الأخطاء، فهم إذًا نظروا إلى الخطإ على أنّه أمر طبيعي يشكل جانبا مهما من جوانب اكتساب اللّغة، لأنه من خلال التعرّف على أخطاء المتعلّمين وتصويبها تقّل أخطاؤهم شيئا فشيئا إلى أن يصل المتعلّم إلى إنتاج لغة سليمة من الانحرافات ».[1]

وقد اعتبر البعض أنّ عدم ظهور الأخطاء على ألسنة الدّارسين أمرًا يعوّق عملية التعلّم، حيث يقول "دوجلاس براون " : « فلا مفرّ من أن يقع الدّارسون في أخطاء في أثناء عملية الاكتساب، وإذا لم يقعوا في أخطاء فإنّهم سيعوّقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه ».[2]

ونصل من خلال ما سبق إلى أنّ إقصاء الخطأ أمر مستحيل في عملية تعلّم وتعليم اللغة، لأنه ومن خلال التعرّف على هذه الأخطاء وأسبابها يمكننا معرفة الصّعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم، ومن ثمّة إيجاد الحلول الملائمة لها.

---

[1]- هنية عريف ، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في لسانيات اللغة العربية وتعليميتها ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، قسم اللغة العربية وآدابها ، 2006 ، ص74،75.

[2]- دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، تر، عبدي الراجحي ، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، دط ، 1994 ، ص203.

فقد أولى الباحثون(الأخطاء) عناية خاصّة من خلال تحديد مواطن هذه الأخطاء وتصنيفها على جميع مستويات اللّغة المكتوبة والمنطوقة، والبحث عن الأسباب التي تجعل المتعلّم يخفق في إنتاج جمل صحيحة، وذلك كلّه من أجل تفاديها في المستقبل.

3- المخالفات اللّغوية أنواعها ومصطلحاتها:

تعتبر « اللّغة أحد الأركان الكبرى التي تقوم عليها الحياة؛ حياة الأمم والأفراد...وتعدّ العربية من أعظم اللّغات التي عرفها الإنسان، ومن أوسعها، وهي من أكبرها حظًّا من العناية والاهتمام اللذين تجلّيا بشكل ملموس في تلك (المكتبة) اللّغوية التي أبدعتها الحضارة الإسلامية خلال قرون متطاولة، وكانت منذ البدء دليلا جليّا على أصالة متمكّنة وعمق بعيد...».[1]

فاللّغة العربية ما يميّزها عن غيرها كونها « إحدى اللّغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقا وتركيبا. وتقسّم اللّغة إلى ثلاث طوائف كبرى هي الآرية، والطورانية، والسامية، ومن اللّغات السامية العربية والسريانية، والعبرية والآشورية وغيرها، وأرقى هذه اللّغات بالطبع العربية لغة القرآن الكريم، التي مازالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفّل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون». [2] وذلك لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَ إِنَّا لَهُ لَحَافِظُون﴾.[3]

ومن المعروف أنَّ اللّغة العربية قد نشأت في شبه الجزيرة العربية، فكان العربي القحّ يتكلّم فيها بلغة عربية فصيحة نقيّة لا تشوبها شائبة، فيطلق عبارات صحيحة في مبانيها مستقيمة في إعرابها، ولكن عندما اختلط العربيّ بالأعجميّ تسرّب الضّعف إلى ألسنتهم « فلمّا فارق العرب الحجاز لإبلاغ دعوة الإسلام وبثّ تعاليمه بين الأمم

[1]- زين كامل الخويسكي ، في التحليل اللغوي والأخطاء الشائعة ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية ، د ط ، د ت ، ص 05.
[2]- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، م ، س، ص 34.
[3]- الحجر/09.

اقتضت مخالطتهم لمن لا يحسن لغتهم ضعف ملكاتها على ألسنتهم ودخول التغيير عليها في مبانيها وأساليبها وحركات إعرابها وابتدأ التّحريف يسري إلى اللّغة...وتفشى داء اللّحن ».[1]

مما سبق نستنتج أنّ هذا الفساد قد أصاب اللّغة وأصبح داءً لم يسلم منه لا الكبير ولا الصّغير، بل مسّ جميع أفراد المجتمع.

ولقد تعدّدت المصطلحات التي وضعت لهذا الفساد، ولكن اندرجت كلها تحت اسم "المخالفات اللّغوية"، فمن أشهر مصطلحات وأنواع المخالفات اللّغوية نذكر: اللّحن، الخطأ، الغلط، الزلّة.

1.3- اللّحن:

اللّحن من النّاحية اللّغوية كما ورد في معجم "لسان العرب": « اللّحن ما تلحن إليه بلسانك أي تميل إليه بقولك».[2]

أمّا من النّاحية الاصطلاحية، فلم نجد له تعريفا بوصفه مصطلحًا قديما في كتب التّصحيح اللّغوي القديمة، خاصّة كتب "لحن العامة"، وقد عبّر "محمّد عيد" عن عدم ارتياحه من ذلك بقوله:« تمنّيت أن أجد في أحد هذه الكتب حديثا عن اللّحن فكرة وموضوعا، ولكن لم تتحقّق لي تلك الأمنية في أحدها، إذ يتّجه الحديث فيها مباشرة -بعد مقدّمة قصيرة- إلى إيراد الكلمات وبيان خطئها أو صحّتها اعتمادًا على النّقل في غالب الأحيان».[3]

[1]- محمد الخضر حسين ، دراسات في العربية وتاريخها ، مكتبة دار الفتح للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، ط2 ، 1960 ، ص 124.
[2]- ابن منظور ، لسان العرب ، مج (13) ، مادة (ل ، ح ، ن)، م ، س ، ص 381.
[3]- محمّد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، م ، س ، ص 30،31.

وقد انصبّت جهود اللّغويين العرب في البحث عن مفهوم هذا المصطلح الغامض فوجدوا أنّ اللّحن في اللّغة ورد بمعان ستة نذكرها كالآتي:

أوّلا: اللّحن بمعنى الخطأ في الإعراب: الذي شاهده قول " الحكم بن عبدل الأسدي":

ليت الأمير أطاعني فشفيته من كل من يكفي القصيد ويلحن

ثانيا: اللّحن بمعنى اللّغة: الذي شاهده قول "عمر" (رضي الله عنه):

﴿تَعلَّموا السنّة والفَرائض واللَّحْن كما تَتعلّمون القُرآن﴾.

ثالثا: اللّحن بمعنى الغناء وترجيح الصّوت والتّطريب: الذي شاهده قول "يزيد بن النعمان":

لقد تركت فؤادك مُستجَنّا مُطوَّقةٌ على فَنَن تَغنّى

يميل بها وتركبه بلحن إذا ما عنَّ للمحزون أنَّا.

رابعا: اللّحن بمعنى التّعريض والإيماء: الذي شاهده قول "القتال الكلابي":

ولقد لحَنْت لكُم لِكَيْما تفْقَهوا ووحَيْتُ وَحْيا ليس بالمرْتاب.[1]

خامسا: اللّحن يقال للمعنى والفحوى،[2] الذي شاهده قول الله تعالى:

﴿وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُم فَلَعَرفْتَهُمْ بِسِيمَاهُمْ وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ القَوْلِ وَ اللهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ﴾،[3] أي في معنى القول فحواه.

[1]- محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 31.

[2]- محمد عبد الله ابن التمين ، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة ، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري ، دبي ، ط 1 ، 2008 ، ص 21.

[3]- محمّد/ 30.

سادسا: اللّحن بمعنى الفطنة والذّكاء، الذي شاهده قول الرّسول ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ:

﴿لَعَلَّ بعْضَكُم أنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بحُجَّتِه مِنْ بَعْض﴾.[1]

ممّا سبق نستنتج أنّ هذه المعاني هي أشهر المعاني التي أعطت للّحن، ونجد أنّ المعنى الأقرب لمفهوم اللّحن يتمثّل في " اللّحن بمعنى الخطأ في الإعراب ".

وقد عرّف "محمد عيد" اللّحن بقوله: « خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أوّلا بين العامّة من النّاس ويتسرّب بعد ذلك إلى لغة الخاصة ».[2]

ومن المعروف أنّ استفحال ظاهرة اللّحن كان مع اتّساع رقعة الدّولة الإسلامية، ودخول الأمم الجديدة في الإسلام، فحين فشى اللّحن وقويت شوكته، كان لابدّ من مقاومته وصيانة اللّغة الكريمة وحماية القرآن و الحديث من هذا الخطر.

ومن أمثلة اللّحن نذكر:"قال ابن قتيبة" « سمع أعرابي مؤذّنا يقول أشهد أنّ محمّدًا رسولَ الله بنصب رسول فقال: ويحك ! يفعل ماذا ؟...ودخل أعرابي السّوق فسمعهم يلحنون، فقال سبحان الله! يلحنون ويربحون، ونحن لا نلحن ولا نربح».[3]

[1]- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، تح، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، د ط ، 1979 ، (ج5) ، مادة (ل ، ح ، ن) ، ص239 ،240.

[2]- محمد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س، ص 33.

[3]- محمد الطنطاوي ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، دار المعارف للنشر، القاهرة ، ط2 ، د ت ، ص 17.

2.3- الخطأ:

الخطأ من الوجهة اللّغوية كما عرفة "ابن منظور" في معجمه "لسان العرب" هو: « ضدّ الصواب، وأَخْطَأَ الطّريق: عَدَلَ عنه، وأخطأ الرّامي الغرض: لم يُصبه، والخَطَأ: ما لم يُتعَمَّد، وأخْطَأَ يُخْطِئُ: إذا سلك سبيل الخطإ عمدًا وسهوًا، وأخْطَأَ: إذا لم يتعمَّد، والمخطِئ: من أراد الصّواب فصار إلى غيره».[1]

وعرّفه "الجوهري" في معجمه "تاج اللغة وصحاح العربية" بأنّه: «نقيض الصّواب، والخِطء: الذّنب: في قوله تعالى: ﴿إِنَّ قَتْلَهُم كَانَ خِطْأً كَبِيرا﴾،[2] أي إثما ».[3]

في حين ذهب "ابن فارس" إلى أنّ: « خطوأ: الخاء والطاء والحرف المعتل والمهموز، يدلّ على تعدّي الشيء، والذّهاب عنه: يقال خَطَوتُ أخطو خطوة، والخطوة: ما بين الرّجلين، والخَطَاء: مُجاوزة حدّ الصواب، يقال أخطأ إذا تعدّى الصّواب، وخَطِئ يخطأ: إذا أذنب».[4]

أمّا من النّاحية الاصطلاحية فقد وردت عدّة تعاريف للخطإ تصبّ كلّها في معنى واحد ألا وهو: « الانحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظّفها الناطقون، وينظر إليه بعض القدامى أنّه شيء مشوّش ينبغي إقصاؤه واختفاؤه، ولا تسامح فيه لأنّه يؤدّي إلى الفساد اللّغوي، في الوقت الذي نظرت إليه الديداكتيكا الحديثة أنّه ضروري يأتي ضمن سيرورة المعرفة باعتباره خطوة لتقدّم المعرفة، حيث إنّ التربية تتمّ اعتمادا على هدم الخطأ».[5]

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب ، مج (01) ، مادة (خ ، ط ، أ) ، م ، س، ص 65،66،67.

[2]- الإسراء/ 31.

[3]- الجوهري ، تاج اللغة وصحاح العربية ، تح: إميل بديع يعقوب ، محمد نبيل ظريفي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د ط ، د ت ، ص59.

[4]- ابن فارس ، مقاييس اللغة ، (ج2) ، مادة (خ ، ط ، و ، أ) ، م ، س ، ص 198.

[5]- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، د ط ، د ت ، ص 158.

نستنتج من هذا التعريف أنّ نظرة القدامى للخطإ نظرة سلبية لأنّه يؤدّي إلى فساد اللّغة، في حين أنّ المحدثين ينظرون إليه نظرة إيجابية به تسير المعرفة قُدُمًا نحو التطوّر.

وعلى العموم فإنّ الخطأ هو: انحراف الفرد عن الصواب دون قصد أو معرفة مسبقة منه.

3.3- الغلط:

عرّفه "ابن فارس" بأنّه: « غلط: الغين واللام والطاء كلمة واحدة وهي الغلط: خلاف الإصابة، يقال: غَلِطَ يَغْلَطُ غَلَطا وبينهم أُغلوطة، أي شيء يُغالِط به بعضُهم بعضًا».[1]

أمّا "ابن جني" فقد تعامل مع الغلط بقوله: «كان أبو علي يقول: إنّما دخل الغلط في كلامهم، لأنّهم ليست لهم أصول يراجعونها، ولا قوانين يعتصمون بها، وإنّما تهجم بها طباعهم على ما ينطقون به، فربّما استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد ».[2]

من خلال ما تقدّم من تعريفات يمكن القول،إنّ الغلط هو أنّنا نعرف الوجه الصّحيح للشّيء لكننا نغلط فيه دون قصد منّا، وسرعان ما ندرك هذا الغلط عندها نقوم بتصحيحه.

4.3- الزلّة : (العثرة ، الهفوة) :

« قال أبو هلال العسكري (ت 400 هـ) إنّ الزّلق اللّسان الذي لا يزال يسقط السقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه، وقد سمّى عبد القادر المغربي أحد كتبه (عثرات اللّسان في اللّغة)، وقال إنّه يريد بذلك الأغلاط اللّغوية التي إنّما يظهر خطؤها حين نطق الأفواه بها.

[1]- ابن فارس ، مقاييس اللغة ، (ج4) ، مادة (غ ، ل ، ط) ، م ، س ، ص 290.
[2]- ابن جني ، الخصائص ، م ، س ، ص 111.

ويفرّق بعض الباحثين بين زلاّت اللّسان وزلاّت الأقلام؛ ولكن العادة في التعبير اللّغوي جرت على إطلاق لفظ الزلاّت اللّغوية هكذا دون تقييدها بكونها زلاّت لسان أو قلم.

وقد عرّف "إبراهيم أنيس" الزلّة بأنّها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللّغوية، مُرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب و انفعال، وبيّن أنّ صاحب السّليقة اللّغوية —ابن اللّغة– إذا زلّ لسانه فإنه يحسّ بذلك الانحراف، ويشعر بخطئه فيصلحه مباشرة، في حين أنّ غيره ممّن لم يتقن اللّغة ولم يصل فيها إلى مرحلة السّليقة اللّغوية يجوز عليه الخطأ، وإذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك.

وقد بيّن "كوردر" أنّ سبب هذه الزلات سواء أكانت زلاّت لسان أم زلاّت قلم راجعة إلى التوتّر، التّعب، والظّروف النّفسية مثل: الانفعال الشديد....»[1]

❖ **الفرق بين الأغلاط والأخطاء اللغوية:**

« من المهم جدّا – كي نحلّل أخطاء الدّارس بطريقة صحيحة – أن نميّز بين الأغلاط والأخطاء؛ إذ هما ظاهرتان مختلفتان اختلافا كاملا من النّاحية الفنية، فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخمينا عشوائيا، أو هفوة تدلّ على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدّث معرفة صحيحة ، والنّاس جميعا يقعون في أغلاط في لغتهم الأم أو في اللّغة الثانية، وصاحب اللّغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلاّت وتصحيحها، إذ لا تنتج عن قصور في القدرة بل عن نقصان عارض يتخلّل عملية إنتاج الكلام، وذلك كالتردّد أو زلّة اللّسان أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويا، أو غيرها من هفوات الأداء اللّغوي وهي تقع من المتحدّث في اللّغة الأم، وتقع في اللّغة الثانية كذلك ».[2]

[1]– محمد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 37،38،39.

[2]– دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، م ، س ، ص 204.

في حين أنّ الخطأ يختلف عن ذلك، فقد عرّف "براون" الأخطاء بأنّها: « بُنى خاصّة في لغة المتعلّم المرحلية تعدّ علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمها المتعلّم في وقت ما»،[1] كما يرى بأنّ هذه الأخطاء تكشف عن ضعف مقدرة المتعلّم في اللّغة الهدف.

أماّ "نايف خرما" فيرى بأنّ (الأخطاء) هي تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللّغة في جانب من جوانبها، وأنّ (الأغلاط) يقع فيها كلّ متحدّث بلغته أو باللّغة الأجنبية التي يتعلّمها رغم إتقانه لها، وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللّغة.[2] فالغلط إذًا يرتبط بالأداء اللّغوي للمتكلّم، أمّا الخطأ فيرتبط بقدرة المتكلّم على إنتاج اللّغة.

وقد وضّح "أبو هلال العسكري" الفرق بين الخطإ والغلط في قوله: « الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صوابا في نفسه، والخطأ لا يكون صوابا على وجه... فالغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه، والخطأ أن يسهى عن فعله أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره».[3]

إذن فما نلاحظه على هذين المصطلحين (الخطأ والغلط) من النّاحية المعجمية أنّهما استعملا للدّلالة على معنى واحد في اللّغة العربية ألا وهو الانحراف عن الصّواب في كلّ شيء.

وخلاصة ما سبق أنّ الأغلاط هي انحراف عن قواعد اللّغة ناتج عن زلّة لسان وتكثر في مواقف الإرهاق أو التردّد...وأهمّ ميزة لهذه الأغلاط أنّها قابلة للتّصحيح، في حين أنّ الأخطاء هي انحراف عن النّظام الصّحيح لقواعد اللّغة الهدف والصّفة المميّزة لهذه الأخطاء أنّها متكرّرة، وتكرارها يدلّ على خلل في النّظام اللّغوي الذي

[1]- دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، م ، س ، ص 204.

[2]- انظر ، نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، م ، س ، ص 96.

[3]- أبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري ، أساس البلاغة ، تع ، محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2000 ، ص 67.

رسخ في ذهن المتعلّم، وقد اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من غيرها لذلك خصّوها بالدّراسة، كما أنّ هذه الأخطاء تكون في جميع مستويات اللّغة الصّوتي، الصّرفي، والنّحوي، والدّلالي...

بعدما عرفنا أنواع المخالفات اللّغوية تجدر الإشارة هنا إلى تحديد مفهوم الخطأ اللّغوي، و الخطأ النّحوي، الخطأ الإملائي.

- **الخطأ اللّغوي:**

« هو انحراف عن طرائق اللّغة من حيث نطق أصواتها، أو بناء مفرداتها، أو تركيب جملها و أساليبها أو دلالات ألفاظها و تركيباتها، يزاد على ذلك أخطاء من خارج تتمثّل في شَرك وهم المعاني و لبسها و اضطراب دلالات تركيبها ».[1]

- **الخطأ النّحوي:**

هو قصور في ضبط الكلمات و كتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة ، و الاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة.

- **الخطأ الإملائي:**

يعني قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصّور الصّوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصّور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها.[2]

[1]- يوسف محمد علي البطش ، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى ، دراسة وصفية تحليلية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، كلية الآداب ، قسم اللغة العربية ، 2008 ، ص 14.

[2]- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، م ، س ، ص 71.

4- أهم اتّجاهات تحليل الأخطاء:

تعدّدت اتجاهات تحليل الأخطاء اللّغوية بتعدّد النّظريات اللّسانية، و النّفسية و الاجتماعية اللّسانية المعتمدة في البحوث ذات الصّلة بعملية اكتساب اللّغة، هذه النّظريات كان يعوّل عليها لحلّ المشاكل التي تعترض طريق المتعلّم، حيث أعطت هذه النّظريات بعدا جديدا للنّقاش حول الخطأ اللّغوي فقد انقسم أصحاب هذه النّظريات إلى قسمين اثنين هما:

- **القسم الأوّل**: بحيث ذهب أصحابه إلى أنّ « المبادئ التي يمكن الاعتماد عليها لتفسير الأخطاء اللّغوية المرتكبة من قبل متعلّمي اللّغة الثانية هي تداخل عادات اللّغة الأم في عملية تعلّم اللّغة الثانية، ولهذا ذهبوا إلى أنّ الدّراسة اللّغوية التّقابلية للنّظام اللّغوي للّغة الأم و اللّغة الثانية أكبر مساعدة يمكن أن يقدّمها اللّسانيون لعملية تعلّم اللّغات ».[1]
- **القسم الثّاني**: إذ يرى أصحاب هذا القسم أنّ « عمليّة اكتساب اللّغة لا تكمن في المقارنات بين اللّغة الأم و اللّغة الثّانية فقط، و إنّما تتدخّل فيها إضافة إلى عادات اللّغة الأم مجموعة من العوامل الأخرى الدّاخلية و الخارجية».[2]

و من هنا ظهر منهجان يسعيان إلى العمل نفسه و هما (المنهج التّقابلي)، و (منهج تحليل الأخطاء):

[1]- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، دورية أكاديمية محكمة متخصصة يصدرها معهد الآداب واللغات ، العدد الأول، مارس 2009 ، ص 171.

[2]- م ، ن ، ص 171.

1.4- المنهج التّقابلي:

يعدّ الاتّجاه التّقابلي في تحليل الأخطاء اللّغوية الاتجاه الأوّل فعليا في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، فهو عبارة عن منهج في تعليميّة اللّغة، ينبّأ بالأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللّغة الثانية، يقوم على أفكار "فاينرش veinreich" الذي جاء بفكرة (الازدواج اللّغوي) من خلال مفهوم مركزي و هو (التّداخل اللّغوي)،[1] الذي عرّفه "صالح بلعيد" بقوله: « إنّ التّداخل الذي يحدث عند متكلّم ما يكون على مستويات عدّة، حيث يأخذ المستوى الصّرفي و الدّلالي الحيّز الأكبر نتيجة بعض المواقف التي تستدعي ذلك. و تأخذ لغة المنشأ النّصيب الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللّغة المغزوّة أو الثّانية...وعلى العموم فإنّ مصطلح التّداخل يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، و قد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطّفل فعالية أكثر في تولّد توجّه سلبي أو إيجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبية في اللّغة القومية».[2]

و عليه فإنّ مزدوج اللّسان أثناء تعامله باللّغة الثّانية يقوم بافتراض بعض العادات (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية) من لغته الأم إلى اللّغة الثانية، و من أفكار "فاينرش" تأسّست نظرية "لادو lado " (1957م) المتمثّلة في (المنهج التّقابلي) التي وجدت صداها في المجال البيداغوجي لأنّ هدفها الأساسي يرمي إلى حل الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء اكتسابه للغة ثانية، و قد ذهب "فريز" في كتابه "الرّائد في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية" إلى أنّ « أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللّغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للّغة التي سيجري تعلّمها، مقارنا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلّم الأصلية ».[3]

[1]- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية و آدابها ، م ، س ، ص 171

[2]- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، م ، س، ص 124.

[3]- نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، م ، س ، ص 85.

و هذا يعني أنّه يجب أن نقارن بين اللّغة و الثّقافة الأصليتين للمتعلّم باللّغة و الثّقافة الأجنبية، و هذا كلّه من أجل التعرّف على الصعوبات التي يجب تذليلها.

و عليه فإنّ التّحليل التّقابلي « يحدّد الصّعوبات الموضوعية التي تواجه متعلّم اللّغة الثانية بالمقابلة بين اللّغة الأم للمتعلّم و اللّغة الهدف، و هذا من مجال عمله، و لكن تحويله إلى برامج تطبيقية مع التوسّل بالوسائل التعليمية الحديثة جميعا يعدّ موضوع علم اللّغة التطبيقي».[1]

ثمّ إنّ « أوجه التّشابه بين اللّغة الأم و اللّغة الثّانية سهلة الاستيعاب من قبل متعلّم اللّغة الثانية، فالمتعلّم يتعلّم تراكيب اللّغة الثانية بسهولة لأنّه سبر أغوار ميكانزمات نفس هذه التراكيب في لغته الأم، بمعنى أنّ المتعلّم لا يمكنه الاستغناء عن المعارف التي تجمّعت لديه بواسطة لغته الأم التي سيلجأ إليها عند تعلّمه لغة ثانية».[2]

أمّا أوجه الاختلاف بين اللّغة الأم و اللّغة الثانية فإنّها تكون صعبة الاستيعاب و تؤدّي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخطإ، و قد أطلق "نايف خرما" و"علي حجاج" على سرعة عملية استيعاب التراكيب و الصّيغ اللّغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللّغة الأصلية بـ: (النّقل الإيجابي Positive Transfer)، و عن عملية صعوبة استيعاب التراكيب و الصيغ اللّغوية التي تختلف عن تلك الموجودة في اللّغة الأم بـ: (النّقل السّلبي Négative Transfer).[3]

فالتّحليل التّقابلي إذن يختصّ بالبحث في أوجه التشابه و الاختلاف بين اللّغة الأولى للمتعلّم و اللّغة الأجنبية التي يتعلّمها، و هو لا يقارن لغة بلغة و إنّما يقارن مستوى بمستوى أو نظاما بنظام، و يجري التّقابل على المستوى

[1]- محمّد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص164.

[2]- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، م ، س ، ص172.

[3]- انظر، نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، م ، س ، ص77.

الصّوتي و الصّرفي و النّحوي و المعجمي.[1]

و يهدف التّحليل التّقابلي إلى ثلاثة أهداف:

1) فحص أوجه التّشابه و الاختلاف بين اللّغات.

2) التّنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية و محاولة تفسير هذه المشكلات.

3) الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللّغة الأجنبية.[2]

أمّا الهدف الأول فهو ما تطرّقنا إليه آنفا، و أمّا الهدف الثاني فينهض على الافتراض و التّنبؤ « فهو يقوم على تحليل مستويات اللّغة تحليلا دقيقا كاملا، للتّنبؤ بنقاط الصّعوبة التي يواجهها متعلّم اللّغة الثانية، اعتمادا على الافتراض بأنّ أوجه التّشابه لا تسبّب مشاكل، فيستطيع المتعلّم أن يتعلّمها بلا مشاكل، لأنّه ينقل تراكيب لغته إلى تراكيب اللّغة الثانية، و عليه إنّ الغرض من إجراء هذا التّحليل التّقابلي هو تحديد أوجه الاختلاف بين اللّغتين و توظيفها للتّنبؤ بالصعوبات و نوعيتها التي ستواجه المتعلّم، و يتمّ تذليل تلك الصعوبات عند إعداد المواد التعليمية و تجهيزها ».[3]

« فالتّقابل بين العربية و الإنجليزية مثلا يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللّغوية جميعها، فأصوات (العين، و الحاء، و الخاء، و الغين) مثلا ليس لها مقابل في الإنجليزية، و بعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة (فاعَل) ليس لها نظير فيها كذلك، و النّعت يسبق المنعوت في الإنجليزية و يتأخّر عنه في العربية، و اسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية، و لا يجوز ذلك في العربية، و كلمة العمّ و الخال

[1]- انظر ، عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، د ط ، 1995 ، ص 46،47.

[2]- م ، ن ، ص 47،48.

[3]- محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 187.

لها مقابل إنجليزي واحد، و بعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق، من هنا نتوقّع أن يواجه متعلّم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلّمه العربية في بعض هذه الظّواهر.

أمّا الهدف الثّالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين، فإذا توصّلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللّغتين، و حدّدنا ما نتوقّعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف أمكننا أن نطوّر مواد دراسية تواجه هذه المشكلات، و قد كان "فريز" يؤكّد منذ أوّل الأمر أنّ أفضل المواد فاعليّة في تعليم اللّغة الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللّغة، مع وصف علمي موازٍ للغة الأم».[1]

إلاّ أنّه عندما أجريت الدّراسات على الأخطاء اللّغوية المنتجة فعلا من قبل متعلّمي اللّغة الثانية اتّضح أنّ القدرة التّكهنية للتّحليل التّقابلي ليست صادقة تماما، بدليل أنّ الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء المتعلمون لم يتنبّأ بها، و من هنا و جهت له انتقادات كثيرة منها:

- وجّه "ويتمان" أكثر صور النّقد إقناعا ضدّ الصّورة القويّة لفرضية التّحليل التّقابلي، بحيث بعد الدّراسة التي أجراها على متعلّمي اللّغة الإنجليزية لم يجد فيها ما يدعم توقّعات التّحليل التّقابلي التي وضعها اللّغويون بعناية فائقة.[2]
- ومن بين أهمّ الانتقادات التي وجّهت إليه أيضا ما يختصّ بالتّسلسل الهرمي للصّعوبات التي يواجهها متعلّم لغة ثانية، ذلك أنّ وجوه الشّبه القريبة جدا بين لغتين معيّنتين على أنّها أصعب الأمور تعلّما، نظرا إلى أنّ المتعلّم يعتبرها متشابهة تشابها كلّيا، و لذلك فهو لا يعيرها كبير اهتمام، وبالتالي فإنّه لا يميّز بينها.[3]

[1]- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، م ، س ، ص 48،49.

[2]- انظر، محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 188.

[3]- انظر ، نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، م ، س ، ص90.

ممّا سبق نصل إلى أنّ الإخفاق النّسبي الذي أصاب التّحليل التّقابلي بسبب تركيزه على التّداخل بين اللّغات المختلفة أثناء عملية تعليم اللّغات، و كذلك تجاهله للعوامل الدّاخلية و الخارجية التي تعيق عملية التعلّم، أدّى بالمعلّمين إلى الابتعاد عن مثل هذه المقارنات باعتبارها غير مجدية في عملية تعلّم اللّغة و هذا بدوره ما أدّى بالبعض إلى تجاهل فكرة التّحليل التّقابلي و الحفاظ على تحليل الأخطاء، و هو ما سوف نتطرّق للحديث عنه.

2.4- منهج تحليل الأخطاء:

ظهر في أواخر الستّينات من القرن العشرين و أوائل السّبعينات اتّجاه مضاد للتّحليل التّقابلي، فاصطلح أصحاب هذا الاتّجاه على تسميته "منهج تحليل الأخطاء" إذ يرون بأنّ "التّحليل التقابلي" يبالغ في ردّ الأخطاء جميعها إلى التّأثير السّلبي للّغة الأم -و هم و إن كانوا لا ينكرون تدخّل اللّغة الأم في اللّغة الثانية- فإنّهم يرون بأنّ هذا التدخّل يكون في مجال محدود جدّا، فقد أثبتت الدّراسات بأنّ الكثير من الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون يكون مصدرها أسبابا أخرى،كأسلوب التّعليم، أو بيئة التعلّم، الجهل بالقاعدة...

إذن « فمنهج تحليل الأخطاء يعدّ مبحثا من المباحث اللّغوية الحديثة و فرعا من فروع اللّسانيات التّطبيقية، و يعرّف على أنّه: دراسة أخطاء الطّلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها و تصنيفها و التعرّف على أسبابها تمهيدًا للوقاية منها و معالجتها»[1]، و هو ما يؤكّده "نايف خرما" الذي يرى بأنّ هذا المنهج « يقوم على عدّة عوامل هي: التعرّف على الأخطاء الحقيقية و تمييزها من الأخطاء النّاجمة عن السّهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللّغة ثمّ وصف هذه الأخطاء و تصنيفها (إلى أخطاء صوتية و نحوية و صرفية، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب) و بعد ذلك تحديد أسباب هذه الأخطاء: هل هي ناجمة عن تداخل مع

[1]- هنية عريف ، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، م ، س، ص 79.

اللّغة الأم، أو تداخل مع صيغ اللّغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعلّمي، أو عن الموقف التّواصلي؟».[1]

وعليه فإنّ "منهج تحليل الأخطاء" منهج عملي ميداني يركّز على الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون، جاء ردّ فعل على "المنهج التقابلي" لعجزه عن تفسير عدد كبير من أخطاء المتعلّمين الخارجة عن نطاق التّداخل اللّغوي، فهو يقوم على دراسات "تشومسكي" و نظريّته في اكتساب الطّفل للغته الأم، ففي نظر "تشومسكي" أنّ الطّفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل، و الأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمّه، و إنّما مؤشرات دالّة على اكتسابه إيّاها، « فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل مظهر لا غنى عنه من مظاهر التطوّر اللّغوي عند الطّفل تدلّ كل مجموعة منها على مرحلة معيّنة من مراحل ذلك التطوّر».[2]

و على هذا الأساس قام منهج تحليل الأخطاء على يد "كوردر" و" نمسر" و "سلنكر" واعتبروا أنّ المراحل التي يمرّ بها الطفل عند تعلّم لغته الأم نفسها التي يمرّ بها المتعلّم عند تعلّمه لغة ثانية، و قد ذهب أصحاب هذا المنهج إلى أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم قد « تكون ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعها من داخل اللّغة ذاتها التي يكتسبها الطّفل أو يتعلّمها الدّارس.»[3]

و قد أطلق "سلنكر slinker " على هذه الأخطاء اسم اللّغة الوسيطة « فهو يشير إلى نظام منفصل يبتكره المتعلّم من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللّغة الأم و اللّغة الهدف ».[4]

---

[1]- نايف خرما ، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، م ، س ، ص 78.

[2]- م ، ن ، ص 94.

[3]- م ، ن ، ص 94.

[4]- محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 198

« و اللّغة الوسيطة تقترب شيئا فشيئا إلى اللّغة الصحيحة، ذلك أنّ المتعلّم يمرّ بعدّة مراحل كلّ مرحلة تغني المرحلة السّابقة، و تساعد على بلورتها و إحكامها و ذلك في اتّجاه امتلاك اللّغة الأجنبية و لا يتأتّى هذا إلاّ عن طريق ارتكاب الأخطاء أوّلا ثم الوقوف عليها ثانيا ثم تفاديها ثالثا، معنى هذا أنّ عملية تعلّم لغة ثانية تكون عبر سلسلة من المراحل يتخطّاها المتعلّم مرحلة بمرحلة و تدريجيا حتّى الوصول إلى نهاية المرحلة التي فيها يكون المتعلّم قد اكتسب زمام اللّغة الثانية و ذلك بالقضاء على كامل أخطائه، لأنه في كلّ مرحلة يقوم بمراجعة أخطائه التي ارتكبها تعديلا و تصحيحا و إثباتا و يتفاداها في المرحلة اللاّحقة، و لعلّ هذا ما دفع أصحاب منهج تحليل الأخطاء إلى التّركيز على الملكة اللّغوية (la compétence) لا الكلام الفعلي (performance)، و ميّزوا بين الأخطاء التي يرتكبها الطّفل في لغته الأم و المتعلّم للّغة الثانية و النّاتجة عن عدم فهم و استيعاب إحدى قواعد اللّغة، و بين الأغلاط أو زلاّت اللّسان التي يتعرّض لها كلّ متحدّث بلغته أو باللّغة الثانية التي يتعلّمها، نتيجة أسباب خارجة عن نطاق اللّغة رغم تمكّنه من تلك اللّغة فهذه الأغلاط لا تدخل ضمن الدّراسة التّحليلية للّغة لأنّها أغلاط عابرة».[1]

و ميّزوا أيضا بين الأخطاء، «فالأخطاء نوعان؛ أخطاء قدرة (compétence) و أخطاء أداء (performance) و وصف أخطاء القدرة مهمّ جدّا خاصة في تعليم اللّغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجّه إلى أخطاء الأداء، و الأداء –كما ذكرنا– ضربان؛ أداء إنتاجي و آخر استقبالي، و الحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنها أخطاء يصعب تحديدها و الإمساك بها للأسف الشّديد، لأنّ المتعلّم للّغة الأجنبية قد يتلقّى كلاما ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معيّنة، وقد يأوي إلى الصّمت، وليس من السّهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلاّ إذا أنتج كلامًا، وحين نتمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك

[1]– مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، م ، س ، ص 174.

سيفيد إفادة حقّة في الكشف عن طبيعة قدرة التّلقي اللّغوي عند الإنسان، لذلك كلّه يرتكز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري (expressive) كما يسميه بعضهم ».[1]

« و الأمثلة كثيرة جدًّا على مثل هذه الأخطاء، يلحظها المعلّم كلّ يوم من قبل متعلّميه، و أكثر الأخطاء شيوعا بين متعلّمينا و هم يتعلّمون لغتهم العربية " القياس الخاطئ " بحيث نجدهم مثلا يجمعون (مسطرة) على (مسطرات) و (هديّة) على (هديّات) ... قياسا على جمع المؤنّث السّالم ».[2]

فهذه الأخطاء تكون بسبب الجهل بقيود القاعدة، « و هي ناجمة عن تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، و يمكن أن تعدّ هذه الأخطاء أنواعًا من التّعميم أو النّقل، لأنّ المتعلّم يستخدم قاعدة تعلّمها سابقا في موقف جديد لا يناسبها، و يمكن تفسير بعض أخطاء هذا النّوع بالقياس الخاطئ أو باستظهار القواعد عن ظهر قلب دون فهمها، و من أمثلته ألّا يعرف المتعلّم أنّ قبل (السين) من كلمة (الاستقلال) همزة وصل، اغترارًا بقولهم: إنّ همزة الوصل تأتي عند بدء النّطق بالسّاكن فيقطع الهمزة ومنه أيضا عدم تقصير (الألف) في مثل قول بعض المتعلّمين: (حضر معلّما المادة) جهلا بقاعدة التّخلص من التقاء السّاكنين ».[3]

ممّا سبق نقول،إنّ عملية اكتساب اللّغة الثّانية من قبل المتعلّم لا تتمّ دفعة واحدة، ذلك أنّه من المستحيل أن نقدّم للمتعلّم كل القواعد و النّماذج في وقت واحد، بل لابدّ من تدريجها، وعادة ما تكون من الأسهل إلى الأصعب أو من أكثرها شيوعا إلى أقلّها، و هذا طبيعيا لمراحل التّدرّج التّعليمي، حيث يعدّ « التدرّج في تعليم اللّغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه، و لذلك لابدّ من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار

[1]- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، م ، س ، ص 52،51.
[2]- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، م ، س ، ص 175.
[3]- محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، م ، س ، ص 200.

أثناء وضع البرنامج التّعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية: السّهولة، الانتقال من العام إلى الخاص و تواتر المفردات ».[1]

من هنا نخلص إلى أنّ عملية الاكتساب أو التعلّم تتطوّر و تنمو وفقا لعملية الهدم والبناء، ففي المرحلة الأولى يكتسب الطفل أو يتعلّم متعلّم اللّغة الثانية مجموعة من العادات و السّلوكات اللّغوية، ممزوجة بين الصّحيح و الخاطئ، و باستمرار عملية التعلّم أو الاكتساب تقوم مرحلة ثانية تغني عن المرحلة السّابقة و تساعد على بلورتها، و ذلك بتخليصها و هدم ما تضمّنته من شوائب و أخطاء، و هكذا تستمرّ المراحل صاعدة في اتّجاه الإلمام بالقواعد و امتلاك اللّغة الصحيحة، و لا يتأتّى هذا إلّا عن طريق ارتكاب الأخطاء أوّلا، ثم الوقوف عليها ثانيا، ثم تفاديها و تصحيحها آخر المطاف.

و عليه نقول إنّ الخطأ اللّغوي أمر طبيعي و سليم، لأنّه خطوة لابدّ منها و طريق لابدّ من سلوكه، ليتمكّن المتعلّم من اللّغة الثانية أو الطّفل من لغته الأم، باعتباره وسيلة للتّحقّق من الفرضيات التي يضعها المتعلّم أو الطّفل لنفسه، و مرحلة ضرورية في تعلّم اللّغة الثانية أو اكتساب اللّغة الأم، و عليه لابدّ على المعلّم أن يكون حريص التّعامل مع الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلّمين و ملاحظة مدى شيوعها و إعادة تعليمها بطريقة مثلى تساعدهم على استيعابها.

[1]- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، د ط ، 2000 ، ص 145.

و عملية تحليل الأخطاء تمرّ بثلاث مراحل:

1. المرحلة الأولى: مرحلة حصر الأخطاء.
2. المرحلة الثانية: مرحلة تصنيف الأخطاء.
3. المرحلة الثالثة: مرحلة البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء.

- **المرحلة الأولى: مرحلة حصر الأخطاء:**

« و تعني رصد و تسجل الأخطاء التي تخترق قاعدة من قواعد اللّغة المرتكبة من قبل المتعلّمين في فترة زمنية محدّدة ».[1]

- **المرحلة الثانية: مرحلة وصف وتصنيف الأخطاء:**

و نقصد بالتّصنيف أنّنا ننظر في الأخطاء إن كانت صرفية أو نحوية، حيث « يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء، في الكتابة و الأصوات و الصّرف و النحو و الدلالة، و بديهي أنّ وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللّغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام ».[2]

- **المرحلة الثالثة: مرحلة البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء:**

فهل هذه الأخطاء راجعة إلى الازدواجية اللّغوية؟ أو إلى طبيعة اللّغة العربية؟ أم هي راجعة إلى طبيعة المتعلّم في حدّ ذاته؟ أم أنّ هناك أسبابا أخرى إلى جانب هذه العوامل تؤدّي إلى الوقوع في الخطإ ؟ و هذا ما سوف نتطرّق للحديث عنه.

[1]- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، م ، س ، ص 176.
[2]- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، م ، س ، ص 52.

5- أسباب الأخطاء اللغوية:

يمكن أن نجمل أهم الأسباب التي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخطإ في النقاط الآتية:

1.5- الازدواجية اللّغوية:

لقد اعتبر أنصار الاتجاه التقابلي التّداخل بين اللّغات (الازدواج اللغوي) المفهوم المركزي و الأساسي لتواجد صعوبات في تعلم لغة ثانية، في حين اعتبره أصحاب منهج تحليل الأخطاء أنّه عائق يقف أمام متعلّم لغة ثانية، و هو لا يكون بين لغتين مختلفتين في النّظام فقط، و إنّما قد يكون بين لغة و لهجة كالعربية و الدّارجة أو العربية و الفرنسية، يقول"أحمد بوكوس": « إنّ أطفال منطقة سوس بالمغرب يصادفون عوائق لغوية بحكم المرجعية اللّغوية المتعدّدة رباعية لغوية: بربرية/ عامية/ فصحى/فرنسية، وهذا ما يجعلهم في وضعية تدفعهم إلى التّنقل من هذا المتن إلى ذلك لتعويض النّقص اللّغوي لديهم ».[1]

هذا التّداخل اللّغوي بين العربية والدارجة أو بين العربية والفرنسية راجع إلى أنّنا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويّتين مختلفتين نلجأ إلى كل واحدة منهما في المقام المطلوب، إضافة إلى أنّ العربية الفصحى لا تنتقل من السلف إلى الخلف عن طريق المحاكاة كما تنتقل الدارجة، و إنما نتعلّمها في مراحل دراستنا كما نتعلّم لغة أجنبية تقريبا.

و تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الازدواجية اللّغوية قد تنبع من:

- مشكلات تعليم اللّغة العربية للعرب والأجانب.
- مشكلات التّرجمة والتّعريب في العصر التّقني الحديث.

[1]- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، م ، س ، ص 125.

- مشكلات اللّغة في وسائل الإعلام(الإذاعة و التّلفاز و الصّحافة).[1]

فهذا التّداخل بين الفصحى والدارجة في شتّى الميادين دليل على أنّ اللّغة تتطوّر و تتغيّر باستمرار، فإذا قارنا بين الفصحى و الدارجة، و لاحظنا التطوّر الذي حصل للفصحى، و جدنا أنّ التغيّر في المستوى الصوتي يعدّ أكثر التغيرات بروزا و تأثيرا على اللّغة، ذلك « أنّ اللّغة نظام كلّي شامل، يتمّم الصّوت فيه المعنى، و تلعب فيه عوامل داخلية و خارجية دورًا رئيسيا و إذا كانت اللّغات تتغيّر باستمرار، فإنّ النّاطق بلغة معيّنة لا يمكنه أن يلاحظ التطوّر الذي يمس لغته لأنّ التغير غالبا ما يحدث عبر حقب زمنية متباعدة. و مهما يكن من أمر فإنّ التغير الصوتي يعدّ أكثر التغيرات تأثيرا في اللّغة، فالكلمة العربية الواحدة قد يختلف نطقها من بلد عربي إلى آخر، و هذا صحيح أيضا بالنسبة للغات ذات الانتشار الواسع، فالعوامل اللّغوية، و الاجتماعية، و الزمانية، و المكانية لها أثرها البالغ في تحديد أوجه التغيّر».[2]

وهذا الكلام ينطبق على اللّهجات الموجودة في الجزائر واللّغة العربية وما لحقها من تغيّرات صوتية، فمن أمثلة التغيرات الصوتية نذكر:

ففي لهجة " أم الطيور" * يستبدلون حرف " الغين " بحرف " القاف " فهم كثيرا ما يتداولون كلمات مثل:

- /قراب/: بدلا من /غُراب/.

- /قنيّ/: بدلا من /غنيّ/

[1]- سمر روحي الفيصل ، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث ، د ط ، د ت ، ص 05.

[2]- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطوّر ، م ، س ، ص 74،75.

* أم الطيور بلدية من بلديات ولاية وادي سوف.

أو يستبدلون حرف " القاف " بحرف " الڤاء " مع العلم أنّ هذا الحرف لا وجود له في مجموعة الحروف الهجائية للّغة العربية، فنجدهم يقولون كلمات مثل:

- /ڤهوة/: بدلا من /قهوة/.
- /ڤبر/: بدلا من /قبر/.
- /ڤصة/: بدلا من/قصة/.
- /ڤلم/: بدلا من/ قلم/.

و يقول " رمضان عبد التواب " في شأن حرف القاف: « و قد عدّ قدماء اللّغويين العرب (القاف) من الأصوات المهجورة في اللّغة العربية الفصحى، فإن صدق وصفهم إيّاها بالجهر، كان ذلك النطق من التغيرات التاريخية في اللّغة العربية القديمة، و قد بقي هذا النطق المجهور في أغلب البوادي في اللهجات العربية المعاصرة».[1]

2.5- الجهل بالقاعدة:

يعدّ هذا العامل من بين أهمّ العوامل التي تؤدّي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء، فمن المعروف أنّ ما يتلقاه المتعلّم من مادة لغوية ما هو في الحقيقة إلّا جزء من هذه اللّغة، إضافة إلى ذلك فإنّ تقديم هذه المادّة اللّغوية لا يتمّ دفعة واحدة، بل يوزّع على فترات متباعدة و مستويات تعليمية متعدّدة، مثال ذلك: أنّ أبواب النّحو العربي متشعّبة و متعدّدة، و هذه الأبواب لا تُقدَّم للمتعلّم دفعة واحدة بل توزَّع على فترات زمنية معيّنة حسب مستوى التلميذ و قدراته، فإذا عُرض على المتعلّم باب من أبواب النّحو التي لم تقرّر عليه بعد، فإنّه بالتّأكيد سيقع في الخطإ، و إن أصاب فهذا بمحض الصدفة لا غير وعليه فإنّ هذه الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم سببها جهله بالقاعدة أوما

[1]- رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة ، م ، س ، ص 09.

أسماه "عبده الراجحي" (المعرفة الجزئية باللّغة) ذلك أنّ اللّغة كما يقول: « نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي أن أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطا داخليا، أو أنّها نظام من أنظمة ، و معنى ذلك أن(أيّ) شيء لا يمكن أن نتعلّمه (كاملا) إلّا بعد أن نكون قد تعلّمنا (كلّ) شيء (كاملا)» .[1]

3.5- المبالغة في التّعميم والقياس الخاطئ:

فالمتعلّم قد يقع في أخطاء ناتجة عن الإفراط في التّعميم، و هذا الأخير – أي التّعميم – يعرّف على أنّه: « استعمال الإستراتيجيات السّابقة في مواقف جديدة... و في تلّعم اللّغة الثانية، فإنّ بعض هذه الإستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللّغة، أمّا بعضها الآخر فقد يكون مضلّلا و غير قابل للتّحقيق».[2]

وقد يأتي المتعلّم في هذه الحالة بقاعدة من قواعد اللّغة الهدف اكتسبها مسبقا، ويقوم بتطبيقها على مواقف جديدة لا تنطبق عليها فينتج عن ذلك الوقوع في الأخطاء.

من هنا يتضح أنّ مصدر الخطأ قد لا يقتصر على النّقل من لغة إلى أخرى بل يتجاوز ذلك فيكون نقل من نوع آخر وهو نقل داخل اللّغة الهدف نفسها، وهذا النّقل قد يكون إيجابيا ويساهم في اكتساب اللّغة الثّانية ولكنه إذا زاد عن حدّه فإنه يؤدي إلى الوقوع في الانحرافات اللّغوية وهو ما يسمى بالإفراط في التّعميم.[3]

4.5- بيئة التعلّم:

إنّ بيئة التعلّم قد تكون سببا في وقوع المتعلّم في الأخطاء، ويقصد ببيئة التعلّم هنا مثلا: الكتاب المدرسي، الفصل الدراسي، مادّة التعلّم، المعلّم، وهذا في حالة التعلّم المدرسي، والموقف الاجتماعي في حالة التعلّم الذاتي،

[1]- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، م ، س ، ص 54.

[2] - هنية عريف ، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكادمية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر ، م ، س ، ص91.

[3]- انظر، دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، م ، س ، ص 218.

حيث نجد بأنّ الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ قد تنتج عن الشرح الخاطئ للمعلّم، أو عن بعض التراكيب أو الكلمات التي تعرض بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي، وذلك يؤدي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة، أو ما يسمّيه "ريتشاردز" بالمفاهيم الخاطئة.

أمّا فيما يخصّ الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية، فهي تؤدّي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء، لأنّ اكتساب اللّغة الذي يتم في بيئة اجتماعية معيّنة وبدون معلّم قد يؤدّي إلى تدخّل اللّهجة المحلية في اللّغة الهدف، فذلك يؤدي حتما إلى الوقوع في الخطإ، أي أنّ تلك اللّهجة تصبح مصدرًا للخطإ.[1]

ونجد أيضا أنّ هناك جملة من الأسباب التي ساهمت في وقوع المتعلّم في الأخطاء، ومن بين هذه الأسباب: تسلّل بعض التعبيرات الأجنبية الدّخيلة على اللّغة العربية بفعل التّرجمة، فاتّساع حركة الترجمة من اللّغات الأجنبية إلى اللّغة العربية وانتشارها في أرجاء الوطن العربي كافّة يحمل في طيّاته خطر ازدياد تسلّل الكلمات والتعبيرات الدّخيلة، ومن ثمّ وقوع المتعلّم في الخطإ.

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ الأخطاء اللّغوية بكلّ أنواعها راجعة إلى عوامل وأسباب تجعل المتعلّم يُخطئ في تعلّمه اللّغة الأم أو اللّغة الثانية.

[1]- انظر ، دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، م ، س ، ص 219.

❖ **تمهيد:**

لا تخلو أي دراسة من جانب نظري وآخر تطبيقي ويعتبر هذا الأخير مقياسًا للأول، إذ به تتّضح معالم الدّراسة بصورة جليّة واضحة .

وقد اعتمدنا في هذا الجانب على نتائج الاستبيانات لمعرفة آراء الأساتذة والتلاميذ من خلال مجموعة من الأسئلة، ويعرف الاستبيان على أنّه: « أداة ودراسة تتضمّن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحدّدها الباحث حسب البحث ».[1]

كما قمنا باستخراج الأخطاء النحوية والإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ، وذلك من خلال الاستعانة بأوراق التّعبير الكتابي الذي يمثّل الجانب المكتوب من اللّغة، فهو وسيلة من وسائل التّواصل الإنساني، وبوساطته يتم التعرّف على أفكار الآخرين، كما أنه يعدّ عنصرًا بالغ الأهمية في التعليم في مختلف مراحله؛ لأنّه ضرورة اجتماعية في نقل الأفكار، وبعد استخراج هذه الأخطاء، تطرّقنا إلى تصنيفها وإحصائها وتحليلها.

وقد أجرينا هذه الدّراسة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث كان عددهم تسعين (90) تلميذا، موزّعين على ثلاث ثانويات، وهي:

- متقن "حفار الساس" بوادي زناتي .
- ثانوية "حشاش العيد" بوادي الزناتي.
- الثانوية الجديدة ببرج صباط.

[1] – زايد نواف الدويري ، الميسر في منهج البحث العلمي ، دار ياف العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1، 2008 ، ص16.

حيث اخترنا من كل ثانوية ثلاثين (30) تلميذا، وقد تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية . أمّا عن عدد الأساتذة الذين وزّعنا عليهم الاستبيان فقد كانوا تسعة أساتذة وتعتبر هذه العينة والاستبيان الموزع على الأساتذة والتلاميذ أداة رئيسية مساعدة في هذا البحث.

1- تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

يشتمل هذا الاستبيان محورين أساسين، الأول عبارة عن بيانات أوّلية خاصّة بالأساتذة، ويحتوي سؤالين، أمّا الثاني فهو عبارة عن أسئلة موجهة لهم ويحتوي ثمانية أسئلة .

- **المحور الأول: البيانات الأوّلية.**

فبعد الاطّلاع على هذه البيانات توصلنا إلى مايلي:

1-كيف التحقت بسلك التّعليم ؟

لقد أكّد جميع الأساتذة أنّهم التحقوا بسلك التعليم عن طريق التعليم الجامعي، وهذا ما يوحي إلى فعالية التعليم الذي تلقوه في الجامعة من طرف أستاذة أكفاء، ذو درجات علمية عالية وخبرة طويلة في التعليم الجامعي.

2-كم هي سنوات تدريسك ؟

تراوحت مدة التّدريس بالنّسبة للأساتذة بين ثلاث سنوات وستة وعشرين سنة، وهذا ما يوحي إلى مدى خبرتهم في هذا الميدان ومنه قدرتهم واكتسابهم خبرة جيدة تمكّنهم من إيصال المعلومات للتلاميذ بسهولة ويسر.

- **المحور الثاني: أسئلة الاستبيان.**

من خلال الاطّلاع على إجابات الاستبيان الذي وزّعناه على الأساتذة توصّلنا إلى مايلي:

1-كيف تتواصل مع تلاميذك ؟

لقد أكّد معظم الأساتذة أنّ العربية الفصحى هي لغة تواصلهم الأولى، وهذا ما يوحي إلى مدى حبّهم للّغة العربية الفصحى وتمكنهم منها جيّدًا، في حين أنّ هناك أساتذة قلائل يعتمدون على المزج بين العربية الفصحى والدارجة، وذلك إذا اكتنف الدرس صعوبة ما وصعُب عليهم إيصال الفكرة إلى التلاميذ.

2-هل تراعي المستويات اللّغوية أثناء إلقاء الدروس ؟

لقد أكّد جميع الأساتذة بالتزامهم للمستويات اللّغوية أثناء إلقاء الدروس، وهذا راجع إلى مدى تمكنهم من اللّغة العربية الفصحى.

3-ما طبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون ؟

كانت آراء جميع الأساتذة حول نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أنّها أخطاء نحوية وإملائية،و أكثرها إملائية ، والبعض اعتبرها معرفية، وآخرون قلائل أرجعوها إلى سوء توظيف الرّوابط.

4-في رأيك ما الأسباب المؤدّية لوقوع التلاميذ في الأخطاء النّحوية والإملائية ؟

اتّفق جميع الأساتذة على كثرة وتعدد الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء النحوية والإملائية، يمكن إدراجها في النقاط الآتية:

- ضعف التّكوين القاعدي في المدرسة الإبتدائية.

- النّفور من اللّغة العربية لصعوبة السّندات المقترحة، وكذلك موضوعات المحتويات التي تعتبر في معظمها ليست دلالة بالنسبة إلى التلاميذ.
- جعل القواعد النّحوية والإملائية رافدًا وليس نشاطا مستقلاّ بذاته.
- غياب جانب الصّرف والإملاء في النّظام الجديد.
- صعوبة الأحكام النّحوية والإملائية.
- انعدام المطالعة.
- انعدام التّقويم الذاتي.
- عدم الاهتمام بالمادة.
- عدم تركيز التلاميذ و العشوائية في الكتابة.

5-في رأيك ماهي السبل المؤدّية للتّقليل من انتشار ظاهرة الأخطاء النحوية والإملائية ؟

لقد أكّد جلّ الأساتذة على أنّ السبل المؤدّية للتّقليل من انتشار ظاهرة الأخطاء النحوية والإملائية هي كمايلي:

- إعطاء دروس النّحو والصّرف والإملاء حقّها في المناهج و التوازيع وجعلها أنشطة مستقلّة بذاتها.
- اختيار النّصوص المعبّرة ذات الدّلالة الأخلاقية ليبقى تأثيرها في التلاميذ.
- تخصيص دراسة ظاهرة لغوية يكثر الإخطاء فيها في حصّة تصحيح التعبير دون التعرّض لظواهر أخرى وهكذا في كل حصّة.
- الاهتمام بالقواعد نحوًا وصرفا وإملاءً، وكذا الاهتمام بالوضعيات الإدماجية ومواضيع التعبير الكتابي وتصحيحها.

- حفظ القواعد النحوية والإملائية.
- التّكثيف من التطبيقات التي تخدم الجانبين.
- تذكير التلاميذ ببعض القواعد النحوية الثابتة بين الفينة والأخرى.
- دفع التلاميذ للاهتمام بالمادّة.
- حثّ التلاميذ على المطالعة.
- المتابعة والتقويم.

6-هل للمستوى اللّغوي للتلميذ دخل لوقوعه في أخطاء نحوية وإملائية ؟

لقد أكّد جميع الأساتذة أنّ للمستوى اللّغوي للتلميذ دخل لوقوعه في أخطاء نحوية وإملائية، وهذا ما يوحي إلى عدم استيعاب التلاميذ للقواعد اللّغوية نحوًا وصرفا وإملاءً.

7-هل لطبيعة اللّغة العربية الفصحى دخل لوقوع التلميذ في أخطاء نحوية وإملائية ؟

اتّفق أغلب الأساتذة على أنّ وقوع التلميذ في الأخطاء متعلّق بطبيعة اللّغة العربية الفصحى، وهذا راجع إلى شساعتها وتشعب المعاني، لا عيبا فيها، زد على ذلك خجلهم من استعمال اللّغة العربية الفصحى.

8-ما الصّعوبات التي تواجهها أثناء تصحيح التعبير الكتابي ؟

لقد أجمع الأساتذة على أنّ الصّعوبات التي تواجههم أثناء تصحيح التعبير الكتابي، تتمثّل في:

- كثرة الأخطاء اللّغوية في الورقة الواحدة بمختلف أنواعها.
- تكرّر هذه الأخطاء رغم الملاحظات والتّصويب والتّعليل.
- عدم القدرة على التّعبير بجمل عربية فصحى.

- عدم اتّباع منهجية بناء الموضوع.
- عدم فهم السؤال والخروج – أحيانا – عن الموضوع.
- عدم توظيف الرّوابط توظيفا صحيحا.
- رداءة الخط وبالتّالي صعوبة قراءته.

وعليه يمكن القول إنّه ومن خلال إجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان أنّ الفرضيتين الإجرائيتين الأولى والثّانية قد تحقّقتا. فالفرضية الأولى صياغتها كمايلي: « يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية (النحوية والإملائية) إلى مستواه اللّغوي » أما الثانية فتقول: « يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية (النحوية والإملائية) إلى طبيعة اللّغة العربية الفصحى ». وهذا ما أكّده جميع أساتذة اللّغة العربية.

2– تحليل الاستبيان الموجه للتّلاميذ:

ويتشمل هذا الاستبيان أيضا محورين أساسين؛ الأول عبارة عن بيانات أوّلية خاصة بالتلاميذ، ويتضمّن أربعة أسئلة، أمّا المحور الثاني فهو عبارة عن أسئلة موجّهة لهم، ويتضمّن عشرة أسئلة.

أمّا عن عيّنة الدراسة في هذا البحث، فقد تمّ اختيارها –كما أشرنا سابقا – بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تعرف العيّنة على أنّها:« جزء من المجتمع أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي، وتجمع منها البيانات قصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي، وبهذه الطريقة فإنّه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العيّنة مماثلة للمجتمع المأخوذة منه ».[1]

[1]– سلاطنية بلقاسم ، حسن الجيلاني ، محاضرات في البحث والمنهج العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، ط2 ، 2009 ، ص106.

وقد كان عدد أفراد العيّنة تسعين (90) تلميذا موزّعين على ثلاث (03) ثانويات، أخذنا من كل ثانوية ثلاثين (30) تلميذا، وقد اعتمدنا هنا على الطريقة الثلاثية لحساب النّسب المئوية، وفق القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

- **المحور الأول: البيانات الأولية.**

بعد الاطلاع على هذه البيانات توصّلنا إلى ما يلي:

1–الجنس

جدول رقم (01): يوضّح عدد أفراد العيّنة حسب الجنس.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	12	%13.33
أنثى	78	%86.66
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ نسبة الإناث قد بلغت (86.66%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة الذّكور التي قدّرت بـ (13.33%). وظاهرة ارتفاع نسبة الإناث على الذكور ملاحظة على كل مستويات

التّعليم وهذا ربما راجع إلى: حب الإناث للدّراسة والرّغبة الكبيرة في بلوغ مستويات عليا في التعليم وهذا ما يتيح لهنّ الفرصة في اختيار مهن تحقّق طموحاتهنَّ.

2-العمر

جدول رقم (02): بوضّح أفراد العيّنة حسب العمر.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
(19-18)	67	%74.44
(21-20)	23	%25.55
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يمكننا القول إنّ أعمار أفراد العيّنة تتراوح بين (18-21سنة) حيث بلغت العيّنة ذات السن (18-19سنة) نسبة(74.44%) في حين بلغت العيّنة ذات السن (20-21سنة) نسبة (25.55%).

ومن هذه النتائج يتّضح أنّ المعلّم يتعامل مع عدد كبير من التلاميذ لهم العمر نفسه، وهذا ما يساعده على القيام بالعملية التعليمية بسهولة ويسر، وذلك نظرًا لتوافق الأفكار والخبرات بين التلاميذ بينما نلاحظ أنّ نسبة قليلة جدّا من التلاميذ الذين يفوق أعمارهم (19سنة)، وربما هذا راجع إلى رسوبهم في امتحان شهادة البكالوريا أو في السّنوات السابقة.

3-مهنة الأب

جدول رقم(03): يوضّح مهنة الأب.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
موظّف	33	%36.66
معلّم	08	%08.88
أعمال حرّة	21	%23.33
بطّال	28	%31.11
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

من خلال ملاحظتنا للجدول يتّضح لنا أنّ النسبة الكبيرة لمهنة آباء العيّنة هي مهنة موظّف والتي قدّرت بـ (36.66%) الموظّف البسيط المحدود الأجر الذي يجد صعوبة في توفير حاجات أبنائه، ثم تليها مهنة بطّال بنسبة (31.11%) وهذا راجع إلى قلّة توفّر فرص العمل الذي من شأنه أن يؤثّر سلبًا على الأبناء لعدم توفر أدنى مستلزماتهم، وبلغت مهنة أعمال حرّة (23.33%) ومن المعلوم أنّ هؤلاء يتغيّبون طوال اليوم عن العائلة، مما سيؤثّر حتما على أبنائهم، في حين قدرت مهنة معلّم نسبة (08.88%) وهي نسبة ضئيلة جدًا مقارنة بالمهن الأخرى، إلا أنّه وبالرّغم من أنّ المعلّم لا يستطيع تغطية وتوفير كل الحاجات، لكن هو الوحيد القادر على رعاية أبنائه من النّاحية الفكرية والنفسية والاجتماعية.

4–مهنة الأم

جدول رقم(04): يوضّح مهنة الأم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
موظّفة	02	%02.22
معلّمة	04	%04.44
أعمال حرّة	03	%03.33
بطّالة	81	%90
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة البطالة عند الأمّهات قد بلغت (90%) وهي نسبة مرتفعة جدًا وهذا يعني أنّ أغلب الأمّهات ماكثات في البيوت. ولكن ليس بالضّرورة أنّ هذا الأمر سيؤثّر سلبا على الأبناء، بل بالعكس فالأم في هذه الحالة ستكون لديها فرصة أكبر للاهتمام بأبنائها من كل الجوانب سواء الفكرية أم النفسية ...

أمّا بالنسبة للأمّهات العاملات من معلّمة إلى أعمال حرّة إلى موظّفة فقد كانت النسب على التوالي (04.44%)، (03.33%)، (02.22%)، وربما هذا سيؤثر سلبا على الأبناء وخاصة إذا أغفلت الأم تأثيرها الإيجابي على أبنائها من أجل مساعدتها لهم في الدراسة، وهذا كلّه راجع إلى انشغالها بالعمل.

- **المحور الثاني: أسئلة الاستبيان.**

بعد الاطّلاع على إجابات الاستبيان الذي وزّعناه على التلاميذ لمعرفة آرائهم حول مجموعة من الأسئلة، توصلنا إلى جملة من النتائج:

1–ما طبيعة اللّغة التي تتواصل بها داخل القسم ؟

جدول رقم (01): يوضّح طبيعة اللّغة التي يتواصل بها التلميذ داخل القسم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	02	%02.22
الدّارجة	25	%27.77
المزج بينها	63	%70
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول أنّ أغلب أفراد العينة يتواصلون داخل القسم بالمزيج بين اللغتين الفصحى والعامية وذلك بنسبة (70%)، وربّما هذا راجع إلى عدم تمكنهم من استعمال اللّغة العربية الفصحى استعمالا صحيحا و قد يكون السبب خجلهم من استعمالها.

ونسبة (27.77%) يتواصلون بالدّارجة، وهذا يعود إلى عدم توسُّل التلميذ في التواصل باللّغة العربية الفصحى، وهذا ما جعل العامية اللّغة الأولى في التواصل بين الأفراد.

في حين أنّ نسبة (02.22%) من أفراد العيّنة يتواصلون في القسم باللّغة الفصحى، وهي نسبة ضئيلة جدًّا تكاد أن تكون منعدمة، وهذا دليل على أنّ التلاميذ يستعملون الفصحى للقراءة فقط.

2-أتجد سهولة في تواصلك مع غيرك باللّغة العربية ؟

جدول رقم(02): يوضّح إذا كان التلميذ يجد سهولة في تواصله مع غيره باللّغة العربية.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%46.66
لا	48	%53.33
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يجدون صعُوبة في تواصلهم مع غيرهم باللّغة العربية الفصحى قد بلغت (53.33%) ومردّ هذا ربما هو عدم استعمالها في التّواصل اليومي، وكذلك جهلهم للقواعد النحوية، أمّا نسبة الذين يجدون سهولة في تواصلهم مع غيرهم باللّغة العربية فقد قدرت بـ (46.66%) وهذا راجع إلى وثوقهم بلغتهم باعتبارها لغة القرآن الكريم، إضافة إلى تمكّنهم من استعمال اللّغة العربية الفصحى نطقا وكتابة وذلك من خلال الممارسة وحفظ القواعد النحوية.

3- ماهي الصّعوبات التي تعترض سبيلك في التّعبير باللّغة العربية الفصحى؟

يمكن إجمال أهم الصّعوبات التي تعترض سبيل التلاميذ في التعبير باللّغة العربية الفصحى في النقاط الآتية:

- عدم تداولها في الوسط التعليمي وكذلك في البيئة الخاصّة بالتلميذ والمحيطة به، وبالتالي عدم ممارستها والتواصل بها.
- الاعتقاد أنّ من يتكلم العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطوّر.
- عدم التعوّد عليها وسيطرة اللّغة العامية.
- التأثّر باللّغات الأخرى مثل الفرنسية.
- عدم وجود رصيد لغوي كافٍ.
- صعوبة تشكيل جمل صحيحة لغويا.
- صعوبة اللّغة العربية نفسها.
- الخجل من استعمال اللّغة العربية الفصحى.

4- ما الأخطاء التي ترتكبها أثناء الكتابة ؟

جدول رقم (03): يوضّح نوع الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء الكتابة.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نحوية	36	%40
إملائية	39	%43.33
صرفية	15	%16.66
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة (43.33%) للأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلميذ أثناء الكتابة، وذلك راجع إلى عدم التركيز أثناء الكتابة، والسّرعة فيها.

ثم تليها الأخطاء النحوية وذلك بنسبة (40%) وربما هذا راجع إلى الجهل بالقواعد النّحوية، وصعوبتها وذلك بسبب جفاف مادة النّحو.

أما الأخطاء الصرفية فقد قدّرت بـ (16.66%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأخطاء النحوية والإملائية، وهذا مردّه غياب دروس الصّرف من البرنامج.

5– هل أنت على دراية بالأخطاء النحوية والإملائية ؟

جدول رقم (04): يوضّح فيما إذا كان التلميذ على دراية بلأخطاء النحوية والإملائية.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%26.66
لا	66	%73.33
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة (73.33%) من التلاميذ ليسوا على دراية بالأخطاء النحوية والإملائية وهي نسبة مرتفعة جدًا، ومردّ هذا هو جهل التلاميذ للقواعد النحوية والإملائية، وعدم التّركيز .

أمّا نسبة التلاميذ الذين هم على دراية بالأخطاء النحوية والإملائية فقد قدّرت بـ (26.66%) وهذا في الغالب راجع إلى العلم بالقواعد النحوية والإملائية .

6-كيف يتمّ تصويب الأخطاء اللّغوية في حصّة تصحيح التعبير الكتابي ؟

لقد اتّفق جميع التلاميذ على أنّ تصويب الأخطاء اللّغوية يتمّ كمايلي:

- يأخذ الأستاذ مجموعة من الأخطاء المختلفة الشّائعة في كتابات المتعلّمين، ثم يطلب منهم تعيين الخطأ ونوعه، ثم تصحيحه، مع التّذكير بالأحكام وتقديم القاعدة العامّة حول ذلك الخطأ .

من خلال هذا يتضح أنّ الأستاذ يعمل على حث التلاميذ تجنّب الوقوع في الخطإ مرّة أخرى، وبالتالي تدريبهم على الكتابة السّليمة، بالإضافة إلى إيلائه العناية المستحقّة للتصحيح الارتجاعي و التّغذية الرّاجعة (Feed Beak)

7-هل تصحّح أخطاءك بنفسك أثناء حصة تصحيح التعبير الكتابي ؟

جدول رقم (05):يوضّح فيما إذا كان التلميذ يصحّح أخطاءه بنفسه أثناء حصّة تصحيح التعبير الكتابي.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	54	%60
لا	36	%40
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أنّ نسبة(60%) من التلاميذ يصحّحون أخطاءهم بأنفسهم أثناء حصّة تصحيح التعبير الكتابي و الهدف من ذلك هو رسوخ القاعدة في ذهن التلميذ وعدم الوقوع في الخطإ نفسه مرّة أخرى .

في حين أنّ نسبة الذين لا يصحّحون أخطاءهم بأنفسهم فقد بلغت (40%) وهذا ربّما راجع إلى كثرة الأخطاء وتنوّعها رغم تصحيح الأستاذ لهذه الأخطاء سابقا، بالإضافة إلى صعوبة معرفة الخطإ ونوعه، لذلك يقوم الأستاذ بهذه العملية .

8-هل تستفيد من حصّة تصحيح التعبير الكتابي ؟

جدول رقم (06) : يوضّح فيما إذا كان التلميذ يستفيد من حصّة تصحيح التعبير الكتابي.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	76	%84.44
لا	14	%15.55
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يستفيدون من حصّة تصحيح التعبير الكتابي مرتفعة جدًّا، وقد قدّرت بـ (84.44%) وربّما هذا راجع إلى فهمهم للقاعدة وتجاوبهم مع الأستاذ أثناء الشرح و كذلك حبهم للمادّة.

أمّا نسبة الذين لا يستفيدون من الحصّة فقد بلغت (15.55%) وهذا ربّما سببه عدم اهتمام التلاميذ بالمادّة أو نفورهم منها، وقد يكون بسبب طريقة إلقاء الأستاذ للدّرس .

9–ما أسباب وقوعك في الأخطاء اللغوية ؟

جدول رقم (07) : يوضّح سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية .

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
عدم تمكّنك من فهم القاعدة	12	%13.33
نسيان القاعدة	16	%17.77
عدم التّركيز	62	%68.88
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول أعلاه أنّ النسبة الكبيرة لأسباب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية هي عدم التّركيز والتي قدّرت بـ (68.88%) وهذا راجع إلى السّرعة أثناء الكتابة، ومثل هذه الأخطاء يطلق عليها في اللّسانيات التعليمية وبخاصّة في موضوع التداخل اللّغوي وتصحيح الأخطاء بمصطلح الأخطاء النّاجمة عن الأداء، وهي أخف الأخطاء مقارنة بالأخطاء النّاجمة عن بناء الكفاءة.

أمّا فيما يخص نسيان القاعدة فقد بَلغت النسبة (17.77%) وربما هذا راجع إلى الخلط بين القواعد أو صعوبتها.

في حين كانت نسبة عدم تمكّن التلميذ في فهم القاعدة (13.33%)، وهذا مردّه ربما يعود إلى طريقة شرح

الأستاذ للقاعدة أو نفورهم من المادّة أو ربما لجفاف مادّة النحو و افتقارها لعنصر التّشويق.

10-هل تعمل لتفادي ارتكاب الأخطاء النحوية والإملائية أثناء الكتابة ؟

جدول رقم (08) : يوضّح فيما إذا كان التلميذ يتفادى ارتكاب الأخطاء النحوية والإملائية .

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	%81.11
لا	17	%18.88
المجموع	90	%100

قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال استجابات أفراد العينة أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ تتفادى الأخطاء النحوية والإملائية أثناء الكتابة، وقدّرت بـ (81.11%)، ويعود ذلك إلى:

- العلم بالقاعدة النحوية والإملائية.
- التركيز أثناء الكتابة.

أمّا نسبة (18.88%) من التلاميذ فهم لا يتفادون الأخطاء النحوية والإملائية، وقد يرجع هذا إلى:

- الجهل بالقاعدة النحوية والإملائية.
- السّرعة في الكتابة.
- عدم التّركيز أثناء الكتابة.

❖ **تصنيف و إحصاء و تحليل الأخطاء النحوية و الإملائية من خلال أوراق التعبير الكتابي :**

بعد الاطّلاع على عيّنة من أوراق التعبير الكتابي الخاصة بتلاميذ الأقسام النهائية، قمنا بتصحيح هذه الأوراق لغويا و ذلك من النّاحية النّحوية و الإملائية، ثم صنّفنا و سجّلنا هذه الأخطاء (النّحوية و الإملائية) المرتكبة من طرف التلاميذ، و بعد ذلك قمنا بحسابها حيث و جدنا أنّ عددها قد بلغ (344 خطأ) .

و قد و اجهنا بعض الصّعوبات نذكر منها:

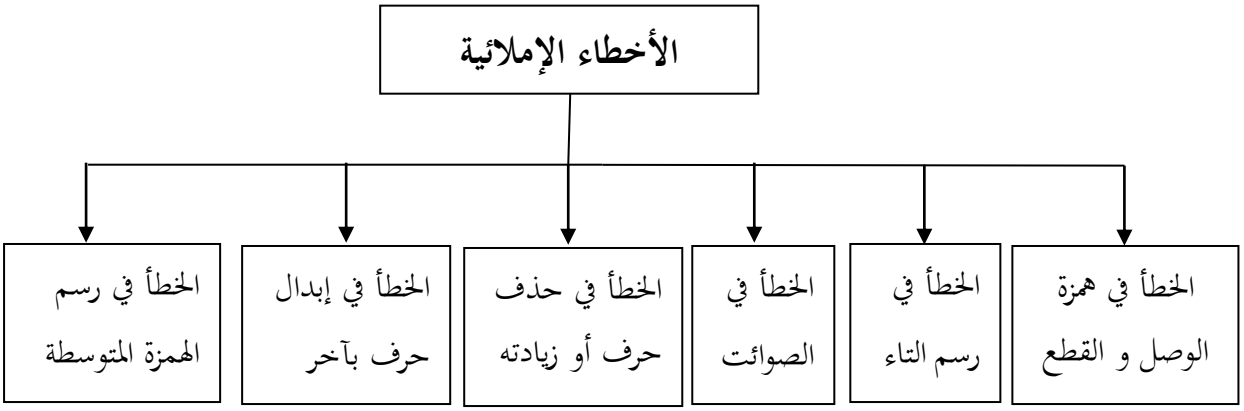
- رداءة الخط الذي صعّب علينا استخراج الأخطاء النحوية و الإملائية.
- عدم معرفة الأخطاء النحوية كون أوراق التّعبير الكتابي غير مشكولة.

و لتجاوز هذه الصّعوبات طلبنا من التلاميذ شكل أواخر الكلمات، و ذلك قصد تسهيل عملية استخراج الأخطاء النحوية.

1.1- تصنيف و إحصاء الأخطاء الإملائية و تحليلها:

بعد تصحيح أوراق التّعبير الكتابي، و حساب عدد الأخطاء النّحوية و الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ، وجدنا أنّ عدد الأخطاء الإملائية قد بلغ (215 خطأ) .

و المخطّط الآتي يوضح أنواع هذه الأخطاء الإملائية :



و بعد معرفة أنواع الأخطاء الإملائية قمنا بحساب نسبها المئوية وفق القانون الآتي:

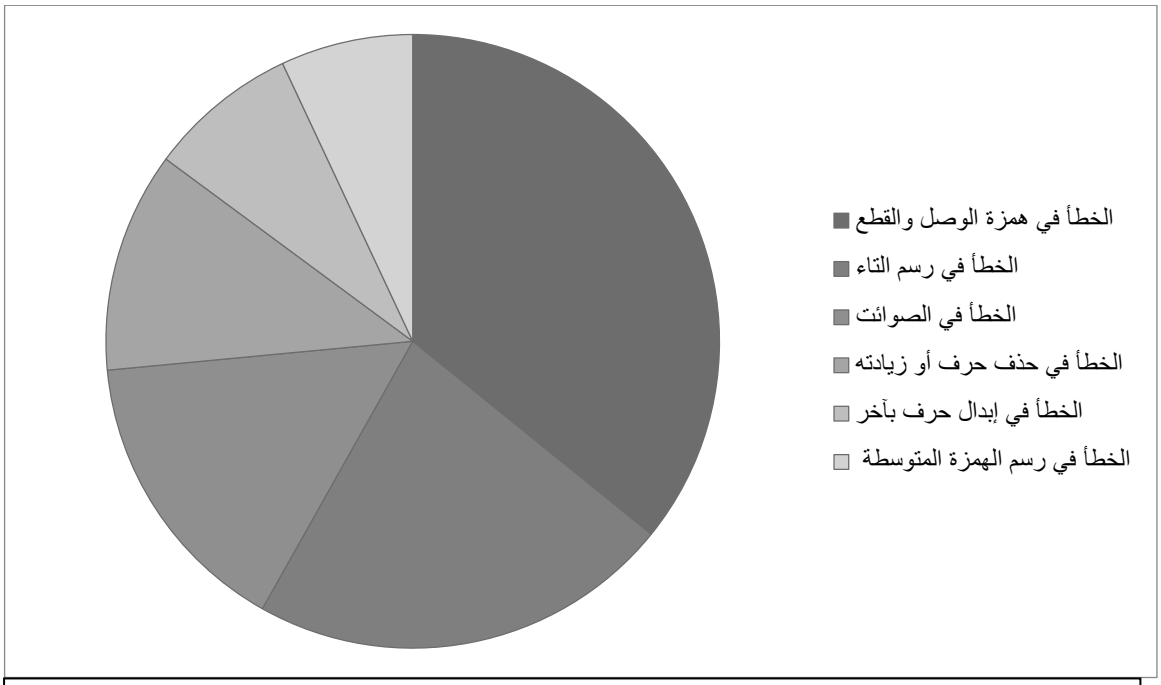
$$\frac{\text{عدد تكرار الخطأ} \times 100}{\text{مجموع الأخطاء الإملائية}}$$

و الجدول الآتي يوضّح تكرار الأخطاء الإملائية و نسبها المئوية:

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة الوصل والقطع	77	%35.81
الخطأ في رسم التاء	48	%22.32
الخطأ في الصوائت	33	%15.34
الخطأ في حذف حرف أو زيادته	25	%11.62
خطأ في إبدال حرف بآخر	17	%07.90
خطأ في رسم الهمزة المتوسطة	15	%06.97
المجموع	215	%100

تكشف النّتائج المرصودة في هذا الجدول، بأنّ الأخطاء في همزة الوصل والقطع هي أعلى نسبة، حيث بلغت نسبتها (35.81%)، ثم تلتها الأخطاء في رسم التاء بنسبة قدّرت بـ (22.32%) ثمّ الأخطاء في الصوائت بنسبة (15.34%)، ثم الخطأ في حذف حرف أو زيادته بنسبة (11.62%)،ثم الخطأ في إبدال حرف بآخر بنسبة (07.90%)،في حين سجّلت الأخطاء المتعلّقة برسم الهمزة المتوسطة أدنى نسبة قدّرت بـ (06.97%).

و التّمثيل الموالي يوضّح لنا هذه النسب أكثر:



دائرة نسبية توضّح النسب المئوية للأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ

شرح وتفصيل:

بعد أن عرّفتنا هذه الدراسة الإحصائية على أنواع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ، وإحصاء كل نوع منها، نأتي الآن على تحليل هذه الأخطاء، مع إعطاء أمثلة على كل نوع منها.

1- الخطأ في همزة الوصل و القطع:

بلغت نسبة الخطأ في همزة الوصل و القطع (35.81%) من مجموع الأخطاء الإملائية، و هي أعلى نسبة مقارنة بالأخطاء الأخرى.

جدول رقم (01): يوضّح الخطأ في همزة الوصل و القطع.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة الوصل	49	%63.63
الخطأ في همزة القطع	28	%36.36
المجموع	77	%100

- **أمثلة على الخطأ في همزة الوصل:**

من الملاحظ أنّ نسبة أخطاء التلاميذ في همزة الوصل قد قدّرت بـ : (63.63%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل و القطع، و من أمثلة ذلك نذكر:

الخطأ	الصواب
الإلتزام	الالتزام
الإستسلام	الاستسلام
إستغلال	استغلال
إستدلال	استدلال
إستبطان	استبطان

- **أمثلة على الخطأ في همزة القطع:**

قدّرت نسبة الخطأ في همزة القطع (36.36%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل و القطع، و من أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب
الامم	الأمم
اعمال	أعمال
الارشاد	الإرشاد
الادراك	الإدراك
الاسس	الأسس

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ أكبر نسبة من التلاميذ لا يميّزون بين همزة الوصل و همزة القطع، و لعلّ هذا راجع إلى عدم حفظهم القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل و القطع و صعوبة رسوخها في أذهانهم، لأنّه و بعد الاطلاع على البرنامج المقرّر تدريسه في الثانوي و جدنا أنّ الإملاء غير مقرّر في هذه المرحلة، بل هو مقرّر في المراحل السابقة من التّعليم (الإبتدائي والمتوسط) و هذا يؤدّي حتما إلى نسيان القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل و القطع، لذا لابدّ من برمجة دروس الإملاء في الثانوي، حتى ترسخ القاعدة في أذهان التلاميذ، و يتمكّنون من فهمها جيدًّا. إضافة إلى هذه الأسباب نلاحظ أنّ اللّغة العامية تؤثّر سلبا على التلاميذ، فهي تميل إلى تخفيف همزة القطع و تحويلها إلى همزة وصل، و بالتالي فهي تسهّل عليهم النطق.

فهمزة الوصل هي :« كسرة أو ضمّة مخفّفة (أي تلفظ ألفا) خشية الابتداء بساكن، أي أنّ حركة الحرف الذي بعدها السكون، وجيءَ بها حتى لا يُبتدَأ به ».[1]

في حين أنّ همزة القطع هي: « الهمزة التي تكتب على صورة الألف دائما سواء أكانت مكسورة أم مضمومة أم مفتوحة ».[2]

2- الخطأ في رسم التاء:

بلغت نسبة الخطأ في رسم التاء (22.32%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

جدول رقم (02): يوضّح الخطأ في رسم التاء.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم التاء المفتوحة	30	%62.50
الخطأ في رسم التاء المربوطة	18	%37.50
المجموع	48	%100

- **أمثلة على الخطأ في رسم التاء المفتوحة:**

من الملاحظ أنّ نسبة أخطاء التلاميذ في رسم التاء المفتوحة قدّرت بـ: (62.50%) من مجموع أخطاء رسم التاء، و من أمثلة ذلك:

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، م ، س ، ص 196.

[2]- م ، ن ، ص 197.

الخطأ	الصواب
استجاباة	استجابات
مدركاة	مدركات
الخبراة	الخبرات
الفئاة	الفئات
الذاة	الذات

- **أمثلة على الخطأ في رسم التاء المربوطة:**

بلغت نسبة الخطأ في رسم التاء المربوطة (37.50%) من مجموع الخطأ في رسم التاء، و من أمثلة ذلك :

الخطأ	الصواب
صرامت	صرامة
معانات	معاناة
مأسات	مأساة
الأدات	الأداة
بالإضافت	بالإضافة

من الملاحظ هنا أنّ نسبة من التلاميذ لا يفرّقون بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة، و ربّما سبب هذه الأخطاء هو الجهل بالقاعدة، و منه فالتّاء المفتوحة هي: «التاء التي تبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون»[1].

[1]- أحمد قبّش ، الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته ، دار الرشيد ، دمشق، بيروت ، د ط ، 1984 ، ص11.

أمّا التاء المربوطة فهي: «تاء تكون في نهاية علم أو صفة للمؤنّث، أو في بعض الأسماء المفردة المؤنثة، و أيضا في جمع التكسير الذي على وزن فعلة، و يأتي الحرف الذي قبلها مشكولا بالفتحة».[1]

3- الخطأ في الصوائت:

بلغت نسبة الخطأ في الصّوائت (15.34%) من مجموع الأخطاء الإملائية، و نقصد بمصطلح (صوائت) أنّها : أصوات تخلو من الضّجيج، لأنّها تصدر دون أن يصطدم هواء الزفير بأي عائق، و تسمى الأحرف الجوفية أو الهوائية، و سميت جوفا لأنّها تخرج من الجوف، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللّسان، و لا من مدارج الحلق، و لا من مدارج اللّهاة، إنّما هي هاوية في الهواء، فلم يكن لها حيّز تصب إليه إلاّ الجوف، فالألف اللّينة، و الواو و الياء هوائية، أي أنّها في الهواء، و لا يتعلّق بها شيء.[2]

إذن فالصّوائت هي حروف العلّة الثلاثة و الحركات الثلاث، و هي الألف، الواو، الياء، و الفتحة و الضمة و الكسرة .

جدول رقم (03): يوضّح الخطأ في الصوائت.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	22	%66.66
الخطأ في قصر صوائت طويلة	11	%33.33
المجموع	33	%100

[1]- أحمد ظاهر حسنين ، حسن شحاتة ، قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط1 ، 1998 ، ص63.

[2]- انظر، عصام نور الدين ، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا ، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 1992 ، ص 196.

- **أمثلة على الخطأ في إطالة صوائت قصيرة:**

قدّرت نسبة الخطأ في إطالة صوائت قصيرة بـ (66.66%) من مجموع الأخطاء في الصوائت، و من أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب
هاؤلاء	هؤلاء
فهي تحتاجو	تحتاجُ
في ذالك العصر	ذلك
الاختيلافات	الاختلافات
مدراكات	مدركات

- **أمثلة على الخطأ في قصر صوائت طويلة:**

بلغت نسبة أخطاء التّلاميذ في قصر صوائت طويلة (33.33%) من مجموع الأخطاء في الصّوائت، و من أمثلته نذكر:

الخطأ	الصواب
إدرَكها	إدرَاكِها
لوَزم الحياة	لوَازم
إسرَف	إسرَاف
صنعات	صناعات
حاجيَته	حاجياته

نستشف ممّا سبق أنّ وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء قد يرجع إلى المزج بين الفصحى و الدّارجة في القسم، و عدم إعطاء أهمية للعربية الفصحى و هذا ما أكّدته نتائج الاستبيان الخاص بالتلاميذ حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يمزجون اللّغة الفصحى بالدارجة (70%) و هي نسبة كبيرة جدًّا تؤدي حتما إلى ارتكاب الأخطاء.

4- الخطأ في إبدال حرف بآخر:

بلغت نسبة الخطأ في إبدال حرف بآخر (11.66%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

جدول رقم (04): يوضّح الخطأ في إبدال حرف بآخر.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إبدال الظاء ضادًا	11	%44
الخطأ في إبدال الضاد ظاءً	07	%28
الخطأ في إبدال الصاد سينا	04	%16
الخطأ في إبدال السين صادًا	03	%12
المجموع	25	%100

- **أمثلة على الخطأ في إبدال الظاء ضادًا :**

و هو من أكثر الأخطاء انتشارًا بين التلاميذ من مجموع الأخطاء في إبدال حرف بآخر، حيث بلغت نسبته (44%)، و من أمثلته نذكر :

الخطأ	الصواب
المحسّنات اللّفضية	اللّفظية
الملاحضة	الملاحظة
التنضيم	التنظيم
نضرًا	نظرًا

- **أمثلة على الخطأ في إبدال الضاد ظاءً :**

بلغت نسبة الخطأ في إبدال الضاد ظاءً (28%) من مجموع الأخطاء في إبدال حرف بآخر، و من أمثلة ذلك مايلي :

الخطأ	الصواب
ظوابط	ضوابط
من الظروري	من الضروري
الفرظيات	الفرضيات
المواظيع	المواضيع

- **أمثلة على الخطأ في إبدال الصاد سينًا :**

قدّرت نسبة الخطأ في إبدال الصاد سينا (16%) من مجموع الأخطاء في إبدال حرف بآخر، و من أمثلة ذلك نذكر :

الخطأ	الصواب
أنسار	أنصار
الإسرار	الإصرار
سرامة	صرامة

- **أمثلة على الخطأ في إبدال السّين صادًا:**

و قد قدّرت نسبة الخطأ في إبدال السّين صادًا (12%) من مجموع الأخطاء في إبدال حرف بآخر، و من أمثلته نذكر:

الخطأ	الصواب
انعكاص	انعكاس
توصيع	توسيع
خصارة	خسارة

تبيّن لنا هذه الأمثلة أنّ نسبة من التلاميذ لا يميّزون بين (الضاد) و (الظاء) و بين (السين) و (الصاد)، و لعلّ هذا راجع إلى : تقارب مخارج الحروف من بعضها البعض، و صعوبة نطقها نطقا صحيحا، بالإضافة إلى عدم التركيز أثناء الكتابة.

و للحدّ من هذه الظاهرة على التلاميذ أن يركّزوا في النطق، و الإكثار من كتابة كلمات تحوي هذه الحروف، و كذا الإكثار من المطالعة.

5- الخطأ في حذف حرف أو زيادته:

بلغت نسبة الخطأ في حذف حرف أو زيادته (07.90%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ.

جدول رقم (05): يوضّح الخطأ في حذف حرف أو زيادته.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في حذف حرف	11	%64.70
الخطأ في زيادة حرف	06	%35.29
المجموع	17	%100

- **أمثلة على الخطأ في حذف حرف:**

يتبيّن لنا من الجدول أنّ نسبة أخطاء التلاميذ في حذف حرف قدّرت بـ(64.70%) من مجموع الأخطاء في حذف حرف أو زيادته، و من أمثلة ذلك نذكر ما يلي:

الخطأ	الصواب
من لأسباب	الأسباب
فضلً	فضلاً
كمأصيب	كما أصيب
ثابرو	ثابروا

- **أمثلة على الخطأ في زيادة حرف:**

بلغت نسبة الخطأ في زيادة حرف كما هو مبيّن في الجدول (35.29%) من مجموع الأخطاء في حذف حرف أو زيادته، و من أمثلة ذلك ما يلي:

الخطأ	الصواب
سواءًا	سواءً
..الذي أساد حياتهم	ساد
فتراتن	فتراتِ
..من جهة الأخرى	أخرى

يتّضح لنا من الأمثلة السّالفة الذكر أنّ التلاميذ قد يحذفون حرف أو يضيفون آخر، وهذا قد يغيّر في معنى الكلمة، إذ تعتبر الأخطاء التي مردّها الإنجاز من أبرز الأسباب التي توقع التلميذ في مثل هذه الأخطاء (حذف حرف أو زيادته) و سبب هذا الحذف أو الزيادة قد يكون:

- السّرعة في الكتابة و عدم التركيز.
- الجهل بكيفية رسم الكلمة رسما صحيحًا.

6- الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة :

بلغت نسبة الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة لدى التلاميذ (06.97%) من مجموع الأخطاء الإملائية، و هي النسبة القليلة من بين النّسب المذكورة -سابقا-.

جدول رقم (06): يوضّح الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة.

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة على الواو	07	%46.66
الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة على النبرة	05	%33.33
الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة على الألف	02	%13.33
الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة على السطر	01	%06.66
المجموع	15	%100

- **أمثلة على الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة :**

يعدّ الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة على الواو أعلى نسبة من مجموع الأخطاء في رسم الهمزة المتوسّطة، حيث بلغت نسبته (46.66%)، ثم تليها نسبة الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة على النبرة (33.33%) ثم نسبة الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة على الألف (13.33%) في حين بلغت نسبة الخطأ في رسم الهمزة المتوسّطة على السطر (06.66%) و هي أقلّ نسبة .

و من أمثلة ذلك نذكر :

الخطأ	الصواب
المسْأُول	المسْؤُول
التشائُم	التشاؤُم
التفائُل	التفاؤُل
استقراءِي	استقرائِي
مكتَإِب	مكتئِب
تسئموا	تسْأَموا
عدم ملائَمة	مُلاءَمة

و عليه يمكن القول إنّ التلميذ يجهل قاعدة كتابة الهمزة المتوسّطة و القاعدة تنصّ على أنّ (الهمزة المتوسّطة المضمومة تكتب على الواو، سواء كان قبلها مضمومًا، أم مفتوحًا أم ساكنا، و أنّ الهمزة المتوسّطة المكسورة تكتب على النبرة سواء كان الحرف الذي قبلها متحرّكا أم ساكنا، و أنّ الهمزة المتوسّطة المفتوحة تكتب على الألف إذا كانت مفتوحة و ما قبلها فتح أو سكون، و تكتب بحرف حركة ما قبلها إذا كان مكسورًا أو مضمومًا أو ياء ساكنة، في حين أنّ الهمزة المتوسطة تكتب على السطر إذا سبقها ساكن).

و إضافة إلى جميع هذه الأخطاء الإملائية لاحظنا انعدام علامات التّرقيم في أوراق التلاميذ، فهم لا يعيرونها اهتمامًا. حيث تعرّف علامات الترقيم على أنّها : «علامات توضع بين الكلمات في الكتابة لتوفّر علينا كثيرا من التفكير في استخلاص معنى من آخر، و لترشدنا إلى تغيير نبراتنا الصوتية عند القراءة بما يناسب المعاني».[1]

[1]- إميل بديع يعقوب ، معجم الإعراب والإملاء ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1983 ، ص189.

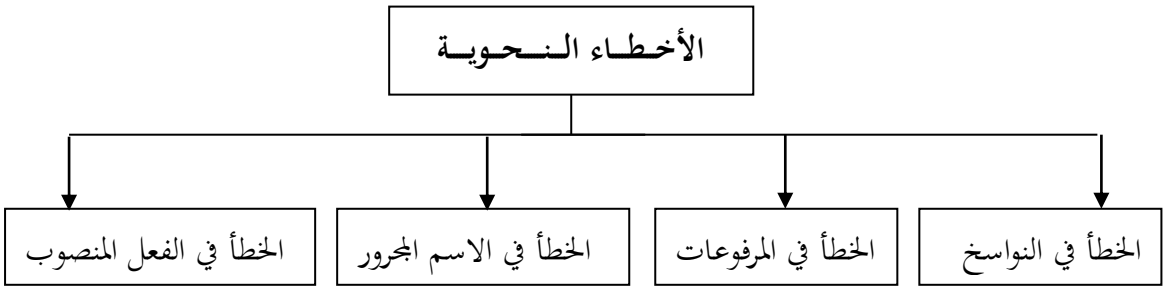
و سوف نذكر بعضا من علامات الترقيم :

اسم العلامة	شكلها
الفاصلة	،
الفاصلة المنقوطة	؛
النقطة	.
النقطتان	:
علامة الاستفهام	؟
علامة التعجب	!
الشرطة	–
القوسان المستديران	( )
علامة التنصيص	« »
علامة الحذف	. . .
القوسان المزهران	{ }
علامة الاستفهام الإنكاري	؟ !

2.1- إحصاء وتصنيف الأخطاء النحوية و تحليلها:

بعد الاطّلاع على الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ و التي بلغ عددها (215 خطأ) من مجموع الأخطاء النحوية و الإملائية البالغ عددها (344 خطأ) و جدنا أنّ عدد الأخطاء النحوية قد بلغ (129 خطأ).

و المخطّط الآتي يوضح أنواع هذه الأخطاء النحوية :



و بعد معرفة الأخطاء النحوية قمنا بحساب نسبها المئوية وفق القانون الآتي:

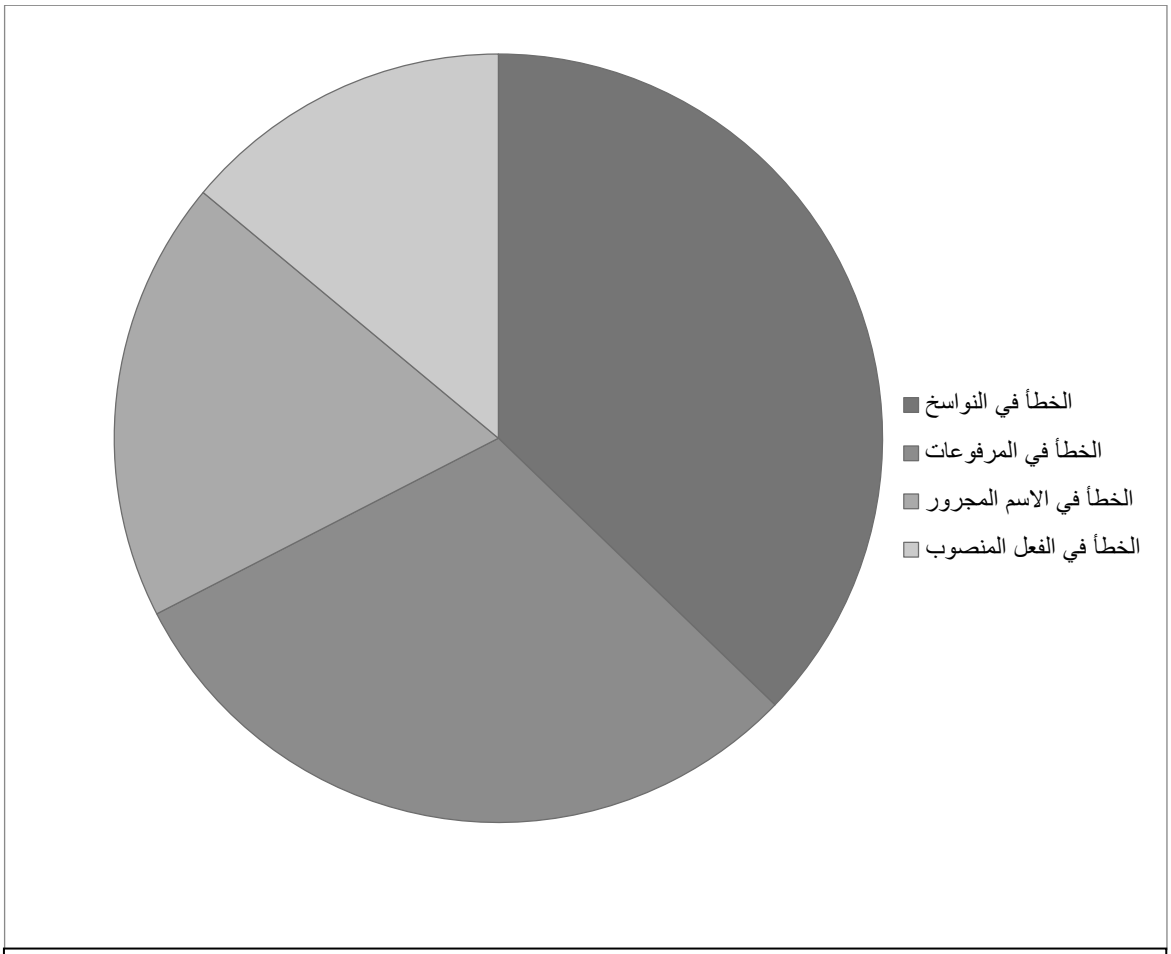
$$\frac{\text{عدد تكرار الخطأ} \times 100}{\text{مجموع الأخطاء النحوية}}$$

و الجدول الآتي يوضّح تكرار الأخطاء النحوية و نسبها المئوية:

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في النواسخ	48	%37.20
الخطأ في المرفوعات	39	%30.23
الخطأ في الاسم المجرور	24	%18.60
الخطأ في الفعل المنصوب	18	%13.95
المجموع	129	%100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول بأنّ الأخطاء في النّواسخ هي أعلى نسبة، حيث بلغت نسبتها (37.20%)، ثمّ تلتها الأخطاء في المرفوعات بنسبة (30.23%)، ثمّ الأخطاء في المجرورات بنسبة (18.60%) في حين قدّرت الأخطاء في الفعل المنصوب بـ (13.95%) وهي أدنى نسبة من مجموع الأخطاء النحوية .

و المخطّط الآتي يبيّن لنا هذه النسب بوضوح :



دائرة نسبية توضّح النسب المئوية للأخطاء النحوية المرتكبة من طرف التلاميذ

شرح وتفصيل :

بعد أن تطرّقنا إلى الدّراسة الإحصائية لأنواع الأخطاء النحوية في كتابات التلاميذ، و إحصاء كل نوع منها نتنقل الآن إلى تحليل هذه الأخطاء، مع إعطاء أمثلة على كل نوع .

1- الخطأ في النّواسخ :

بلغت نسبة الخطأ في النّواسخ (37.20%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة من طرف المتعلّمين.

جدول رقم (01): يوضّح الخطأ في النواسخ .

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كان وأخواتها	27	%56.25
الخطأ في إنّ وأخواتها	21	%43.75
المجموع	48	%100

- **أمثلة على الخطأ في كان وأخواتها :**

بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في كان وأخواتها (56.25%) من مجموع أخطاء النواسخ، و من أمثلتها :

الخطأ	الصواب
كان الذهنُ متطلعٌ	متطلعًا
بات الشِّعرْ في عصر المماليك ...	الشعرُ
أصبح الفشلُ متفشي	متفشيًا

- **أمثلة على الخطأ في إنّ وأخواتها :**

بلغت نسبة الخطأ في إنّ و أخواتها (43.75%) من مجموع أخطاء النّواسخ، و من أمثلة ذلك نذكر :

الخطأ	الصواب
إنّ الفشلَ استسلامًا...	استسلامٌ
كأنَّ الإنسانَ معزولاً	معزولٌ
إنّ الباحثون يتعاملون...	الباحثين

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ التلاميذ لا يميّزون بين أدوات النّواسخ، حيث نجدهم يخلطون بين عمل (كان و أخواتها) و عمل (إنّ و أخواتها)، و المعروف أنّ اسم (كان و أخواتها) يكون مرفوعا و خبرها منصوبا، بينما يكون اسم (إنّ و أخواتها) منصوبا و خبرها مرفوعا.

و سبب هذه الأخطاء ربّما يكون راجعًا إلى: جهل التلميذ بالقاعدة، و عدم معرفته لنوع الجملة أهي اسمية أم فعلية، و كذلك السّهو أثناء الكتابة و عدم إعطاء أهمية لهذه النّواسخ .

2- الخطأ في المرفوعات :

بلغت نسبة الخطأ في المرفوعات (30.23%) من مجموع الأخطاء النحوية.

جدول رقم (02) : يوضّح الخطأ في المرفوعات .

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الفاعل	25	%64.10
الخطأ في المبتدأ	14	%35.89
المجموع	39	%100

- **أمثلة على الخطأ في الفاعل :**

قدّرت نسبة الخطأ في الفاعل (64.10%) من مجموع الأخطاء في المرفوعات و من أمثلة هذه الأخطاء نذكر:

الخطأ	الصواب
يكتسب الإنسانْ	الإنسانُ
تنبثق الحقائقْ	الحقائقُ
عَبّر الكاتبْ في هذا النص	الكاتبُ
يستنبط المتعلمين	المتعلمون

- **أمثلة على الخطأ في المبتدأ :**

بلغت نسبة الخطأ في المبتدأ (35.89%) من مجموع الأخطاء في المرفوعات و من أمثلتها مايلي :

الخطأ	الصواب
الإنسانْ مطالبٌ	الإنسانُ
الأملْ مفتاحُ	الأملُ
الفشلْ يؤدي إلى...	الفشلُ
الاضطرابْ السياسي	الاضطرابُ

من خلال ما تقدّم من أمثلة أخطاء التلاميذ في المرفوعات يتّضح أنّ التلاميذ يجهلون كيفية تطبيق القاعدة الخاصة بالفاعل والمبتدأ، و التي تقول أنّ العلامة الأصلية لهما هي الضمّة، ففي هذه الأمثلة نجد التلاميذ يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات لرفع الفاعل و المبتدأ بدلا من الضمّة، كذلك نجدهم يستعملون الياء علامة لرفع الجمع بدلا من الواو.

3- الخطأ في الاسم المجرور :

و بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء (18.60%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة من طرف التلاميذ، و من أمثلته نذكر :

الخطأ	الصواب
النجاح في الحياةْ المهنية	الحياةِ
اتسَمَ الشعر في عهدْ المماليك	عهدِ
...وهذا دليل على التقليدْ	التقليدِ
...وهذا كله يجلبُ السعادة للإنسانْ	الإنسانِ

نستنتج ممّا تقدّم أنّ التلاميذ يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات، و هذه الظّاهرة يتّبعها جلّ المتكلّمين باللّغة العربية الفصحى، و سبب وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء هو الجهل بالقاعدة التي تخصّ الاسم المجرور و علامة الجرّ الملازمة له .

4- الخطأ في الفعل المنصوب :

تعدّ نسبة الخطأ في الفعل المنصوب أدنى نسبة حيث بلغت (13.95%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة من قبل التلاميذ، و من أمثلة ذلك نذكر :

الخطأ	الصواب
لن يتعلقْ	يتعلقَ
يجب أن نواصلْ...	نواصلَ
من المستحيل أن ينهضْ...	ينهضَ
حتّى يستسلمْ للفشل...	يستسلمَ
...إلى أن يحقّقْ مبتغاه	يحققَ

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ عمل الأدوات التي تنصب الفعل المضارع قد أُبطِلَ، فالتّلميذ لجأ هنا إلى جزم الفعل المضارع بدلا من نصبه، و من المعروف أنّ علامة نصب الفعل المضارع هي الفتحة بينما علامة جزمه هي السكون، و لعلّ سبب الوقوع في هذه الأخطاء هو الخلط بين الأدوات التي تنصب الفعل المضارع و الأدوات التي تجزمه. فأدوات نصبه هي : (أنْ، لن، كي، حتى، لام التعليل) ، أمّا أدوات جزمه فهي : (لم، لما، لام الأمر، لا الناهية، إن الشرطية) .

❖ وبناءً على النّتائج المتوصّل إليها نستنتج أنّ التلاميذ يعانون صعوبات نحوية و إملائية، و أغلب هذه الأخطاء المرتكبة سببها التلميذ في حدّ ذاته، و قد تكون متعلّقة بطرق و مناهج التدريس....

خاتمة:

في الأخير و من خلال ما تعرّضنا له في بحثنا الذي أقل ما يمكن أن يقال عنه إنّه أفادنا بقدر كبير من المعارف، و لعلّنا في هذه الجولة السريعة بين سطور هذه الصّفحات توصّلنا إلى أنّ أهم الأسباب المؤدية إلى وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية (النحويّة و الإملائية) تتمثّل في النقاط الآتية:

- **التلميذ:** و ذلك بسبب عدم استيعابه للمكتسبات القبلية و التعلّمات التي درسها، و عدم تدرّبه و تمرّنه على ممارسة النتاجات اللّغوية في مختلف أنشطة اللّغة و على وجه الخصوص في الوضعيات الإدماجية (التعبير الكتابي).
- **الثنائية اللّغوية:** إذ تعد ظاهرة لغوية خطيرة، يعيشها أغلب التلاميذ، بحيث نجدهم يتعاملون في المحيط المدرسي بلغة تختلف عن تلك التي يتعاملون بها في محيطهم الخارجي، و هذا يسهم بشكل كبير في ظهور و انتشار الأخطاء اللّغوية بين التلاميذ.
- **الطريقة المتبعة لتقديم الدّروس:** فمعظم الطرق التي يتّبعها الأساتذة في عرض دروسهم تعتمد على التلقين و الحفظ، لا المناقشة و الحوار، و تفتقر إلى عنصر التشويق الذي يشدّ انتباه التلميذ و هذا ما يؤدّي إلى نفور التلاميذ من المادّة و في بعض الأحيان كرههم لها، أي أنها لا تمنح المتعلّم الفرصة لإبداء الرّأي، و بالتالي المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية بل يكون دوره فيها سلبيا.
- **سوء اختيار المادة اللّغوية الملائمة:** حيث إنّ المواد المختارة لا تلبي حاجات المتعلّمين و رغباتهم و لا تثير فيهم الدّافعية للتّعلم ممّا يدفعهم إلى العزوف عن الإقبال عليها.
- عدم التزام المعلّمين و المتعلّمين التحدّث باللّغة العربية الفصحى داخل المؤسسات التعليمية و خارجها بل حتّى في قاعات الدرس.

فكلّ هذه العوامل اجتمعت لتجعل من التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم العام لا يخرجون بالملمح المسطّر في المنهاج التربوي و لا يمتلكون القدرة على استعمال اللّغة العربية الفصحى استعمالا صحيحا.

و يمكن أن نجمل أهم الحلول التي نراها مناسبة للقضاء أو على الأقل للتّقليل من انتشار ظاهرة الأخطاء اللّغوية بصفة عامّة و الأخطاء النحوية و الإملائية بصفة خاصّة في النقاط الآتية:

- إعادة النّظر في محتويات مناهج اللّغة العربية في ضوء إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية في أنشطة اللّغة العربية من نحو، و صرف و إملاء، و بلاغة و عروض....
- أن يركّز المنهاج على الجوانب التطبيقية أي على الممارسة اللّغوية الشفوية و الكتابية بمعنى أن يوضع المتعلّم في حمام لغوي بحيث تحاصره اللّغة من كلّ حدب و صوب فيتفاعل معها بشكل تلقائي و بدافع ذاتي تحقق له التّواصل مع بني جلدته.
- السّهر على بذل المزيد من العناية بالتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلّمية، و ذلك باتباع طرق و وسائل تهتمّ بالتلميذ كطريقة المقاربة بالكفاءات و جعل التلاميذ يتحاورون فيما بينهم، أي اتباع الطرق التعليمية الحديثة التي تولي الأهمية للمتعلّم، و تجعله عنصرا إيجابيا فاعلا في العملية التعليمية.
- تعويد التلميذ استعمال اللّغة العربية الفصحى داخل المؤسسة و خارجها و عزوف الأساتذة و التلاميذ عن استخدام العامية داخل القسم، و لا يتأتّى ذلك إلّا من خلال انفتاح المدرسة الجزائرية على المحيط الاجتماعي.
- اختيار المحتويات بما يتناسب و ميول التلاميذ و حاجاتهم اللّغوية و ما يبعث فيهم الدّافعية للتعلّم، فهذا يمكّنهم من امتلاك القدرة على استعمال اللّغة العربية استعمالا صحيحا.

- محاولة الإكثار من التمارين اللّغوية التحليلية التي تعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ، و يجب أن لا يفصل بين حصّة التمارين التحليلية و بين الحصّة النظرية وقتا طويلا.
- ضرورة الاهتمام بالدّرس الصوتي و مطالبة الجهات المعنية ببرمجة حصص لتدريس الصّوتيات في المدارس كتدريب التلاميذ على مخارج الحروف و الظّواهر الصّوتية.
- تعويد التّلميذ على استخدام قواعد النّحو و الإملاء استخداما صحيحا نطقا و كتابة ، من خلال الحصص التطبيقية و الواجبات و الفروض المنزلية.

و في الختام لا أدّعي بأنّ هذا البحث قد بلغ درجة الكمال، و حسبي أنّني بذلت قصارى جهدي حتّى يكون بحثي هذا مفيدا، فإن أخطأت فمن نفسي و إن وُفّقت إلى ما قصدت فذلك من فضل الله.

و الله ولي التوفيق.

ملحق رقم(01):يبيّن الاستبيان الموجّه للأساتذة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة –

كلية الآداب و اللغات **قسم اللغة و الأدب العربي**

يشرّفنا أن نتقدّم إلى الأساتذة الكرام بهذا الطلب و المتمثّل في إعانتنا و تقديم يد المساعدة لنا ببعض الأجوبة التي قد تسهم في إثراء بحثنا المقدّم لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللّغة العربية المعنون ب:

الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– الأخطاء النحوية و الإملائية دراسة وصفية تحليلية –

كما أنّ هذه المساعدة ستكشف لنا عن واقع الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها التلاميذ، و نحيطكم علما أنّ كل ما تتفضّلون به من إجابات سيستثمر لخدمة بحثنا العلمي.

و في الأخير تقبلوا منّا فائق الشكر و الاحترام.

استبانة

- **البيانات الأولية:**

1- كيف التحقت بسلك التعليم ؟

- عن طريق المعهد التكنولوجي ☐

- عن طريق التعليم الجامعي ☐

2- كم هي سنوات تدريسك ؟

.....

- **أسئلة الاستبيان:**

1- كيف تتواصل مع تلاميذك ؟

- العربية الفصحى ☐

- الدّارجة ☐

- المزج بينهما ☐

2- هل تراعي المستويات اللّغوية أثناء إلقاء الدروس ؟

- نعم ☐

- لا ☐

3- في رأيك ما طبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون ؟

- معرفية ☐

- نحوية ☐

- إملائية ☐

- في توظيف الرّوابط ☐

4- في رأيك ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء النّحوية و الإملائية ؟

.....

.....

.....

5- في رأيك ما هي السبل المؤدية للتّقليل من انتشار ظاهرة الأخطاء النّحوية و الإملائية ؟

.....

.....

.....

6- هل للمستوى اللّغوي للتلميذ دخل لوقوعه في أخطاء نحوية و إملائية ؟

- نعم ☐

- لا ☐

7- هل لطبيعة اللّغة العربية الفصحى دخل لوقوع التلميذ في الأخطاء ؟

- نعم ☐

- لا ☐

8- ما الصعوبات التي تواجهها أثناء تصحيح التّعبير الكتابي ؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (02):يبيّن الاستبيان الموجّه للتلاميذ.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة –

كلية الآداب و اللغات **قسم اللغة و الأدب العربي**

أخي التلميذ، أختي التلميذة، هذه الاستمارة موجهة لكم لغرض علمي يتمثّل في إعداد بحث مقدّم لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية تخصّص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللّغة العربية والموسوم بعنوان:

الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– الأخطاء النحوية و الإملائية دراسة وصفية تحليلية –

لذا نرجو من التلاميذ الكرام إفادتنا بإجابتكم على هذا الاستبيان بكلّ صراحة، بوضع علامة (×) أمام الخانة التي تجدونها مناسبة.

و في الأخير نشكركم على تعاونكم لمساعدتنا في إنجاز هذا البحث.

استبانة

- **البيانات الأولية:**

1- الجنس:

- ذكر ☐
- أنثى ☐

2- العمر:

.....

3- مهنة الأب:

- موظّف ☐
- معلّم ☐
- أعمال حرّة ☐
- بطّال ☐

4- مهنة الأم:

- موظّفة ☐
- معلّمة ☐
- أعمال حرّة ☐
- بطّالة ☐

- **أسئلة الاستبيان:**

1- ما طبيعة اللّغة التي تتواصل بها داخل القسم ؟

- الفصحى ☐
- الدارجة ☐
- المزج بينهما ☐

2- أتجد سهولة في تواصلك مع غيرك باللّغة العربية ؟

- نعم ☐

- لا ☐

3- ماهي الصعوبات التي تعترض سبيلك في التعبير باللّغة العربية الفصيحة ؟

.....

.....

.....

4- ما الأخطاء التي ترتكبها أثناء الكتابة ؟

- نحوية ☐

- إملائية ☐

- صرفية ☐

5- هل أنت على دراية بالأخطاء النّحوية و الإملائية ؟

- نعم ☐

- لا ☐

6- كيف يتمّ تصويب الأخطاء اللّغوية في حصّة تصحيح التعبير الكتابي ؟

.....

.....

.....

7- هل تصحّح أخطاءك بنفسك أثناء حصّة تصحيح التعبير الكتابي ؟

- نعم ☐
- لا ☐

8- هل تستفيد من حصّة تصحيح التعبير الكتابي ؟

- نعم ☐
- لا ☐

9- ما أسباب وقوعك في الأخطاء اللّغوية ؟

- عدم تمكّنك من فهم القاعدة ☐
- نسيان القاعدة ☐
- عدم التركيز ☐

10- هل تعمل لتفادي ارتكاب الأخطاء النّحوية و الإملائية أثناء الكتابة ؟

- نعم ☐
- لا ☐

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم.

❖ **المصادر :**

1- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 1979.

2- أبي إبراهيم إسحاق بن إبراهيم الفارابي، ديوان الأدب، تح، أحمد مختار عمر، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط1، دت.

3- أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تر، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008.

4- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط3، 1994.

5- أبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الفروق اللغوية، تع، محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

6- الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح، إميل بديع يعقوب، محمد نبيل ظريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

❖ **المراجع :**

7- أبي الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى، شرح الأشموني على ألفية بن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

8- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2000.

9- أحمد ظاهر حسنين، حسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 1998.

10- أحمد قبّش، الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، دار الرشيد، دمشق، بيروت، دط، 1984.

11- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 2008.

12- السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمّد الجرجاني الحنفي، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

13- إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

14- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه تقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1992.

15- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005.

16- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1994.

17- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003.

18- رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر، ط3، 1995.

19- زايد نواف الدويري، الميسر في منهج البحث العلمي، دار ياف العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

20- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005.

21- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، دار أسامة للنشر، عمّان، ط1، 1998.

22- زين كامل الخويسكي، في التحليل اللغوي والأخطاء الشائعة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، دط، دت.

23- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

24- سلاطنية بلقاسم، حسن الجيلاني، محاضرات في البحث والمنهج العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

25- سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، دط، دت.

26- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.

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

28- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، دط، 1975.

29- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1995.

30- عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992.

31- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1991.

32- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دط، 2003.

33- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2003.

34- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط2، 2000.

35- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، دط، دت.

36- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998.

37- محمّد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

38- محمّد الخضر حسين، دراسات في العربية وتاريخها، مكتبة دار الفتح للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط2، 1960.

39- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط2، دت.

40- محمّد عبد اللّه ابن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط1، 2008.

41- محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2009.

42- محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، 2002.

43- محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2003.

44- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، مصر، ط5، دت.

45- ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1980.

46- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

47- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988.

48- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

49- ياسر خالد سلامة، الإملاء العربي قواعد وتطبيقات، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

❖ **المعاجم :**

50- مجمع اللغة العربية، القاهرة، معجم الوسيط، دار الدعوة، دط، 1960.

❖ **المجلات :**

51- مسعودة ساكر ، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية ، المركز الجامعي بالوادي ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، دورية أكادمية محكمة متخصصة يصدرها معهد الآداب واللغات، العدد الأول، مارس2009.

❖ **الرسائل الجامعية :**

52- هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية و آدابها، 2006.

53- يوسف محمد علي البطش، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2008.