الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère d'enseignement superieure et de recherche scienifique

جامعة 08 ماي 1945. قالمة.

كلية الآداب واللغات.

Universite de 08 Mai 1945. Guelma

Faculte de letturatture et des langues.

الرقم :..... N°: .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماسنر.

تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية.

الأخطاء اللغوية في التعليم الثانوي

السنة الثالثة ثانوي "أنموذجا"

– دراسة وصفية تحليلية نقدية –

مقدمة من قبل:

جواد بسمة

- تاريخ المناقشة: 2015/06/20

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ : الطاهر نعيجة	رئيساً استاذ مساعد (أ)	جامعة 08 ماي 1945. قالمة
الاستاذ الدكتور: العياشي عمير	مشرفا ومقررا: استاذ محاضر (ب)	جامعة 08 ماي 1945. قالمة
الأستاذة: نبيلة قريني	ممتحناً : استاذ مساعد (أ)	جامعة 08 ماي 1945. قالمة

شكر وعرفان

قال تعالى :" وَلَئِنْ شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ"

أشكر اللّه عز وجل الذي أعانني وسدّد خطاي، وهداني إلى سبيله السليم ووفقني إلى إتمام هذا البحث.

فأجمل ما في الدنيا أن يكون لنا هدف نعيش من أجله ، وأجمل ما في الوجود أن يصبح هذا الهدف أو الغاية رغبة البلوغ والوصول إليها ، والأجمل أن تتاح لك الفرصة وتتوفر لك الظروف لتحقيقه.

أتقدّم بآيات الشكر وجزيل العرفان إلى أستاذي الفاضل " **الدكتور العياشي عميار**" على تقديمه لي يد العون وعلى ما أسداه لي من نصائح وتوجيهات من أجل أن أصل إلى غايتي في إتمام هذا العمل المتواضع، فكان كريم العطاء واسع الصدر وليّن التعامل فله الشكر والثناء ومن الله عظيم الأجر والجزاء.

كما أشكر جميع أساتذتي بقسم اللّغة العربية الذين لم يبخلوا علي بما لديهم من توجيهات وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة " نبيلة قريني" والأستاذة " حمايدية" فلهما كل الشكر والامتنان متمنية لهما دوام الارتقاء والتألق في مجال العلم .

وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد حتى ولو بالكلمة الطيبة.

ولا أنسى أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة، وسيكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم عظيم الأثر في إثراء هذا البحث .

الرموز المستخدمة في البحث

الرمز	دلالته
ص	صفحة
ع	عدد
ج	جزء
تر	ترجمة
تح	تحقيق
د تح	دون تحقيق
د ط	دون طبعة
د ت	دون تاريخ

مقدمة

مقدّمة:

تعتبر اللّسانيات التطبيقيّة من بين أهم العلوم التي يرجع لها الفضل الكبير في فتح آفاق واسعة النطاق لسبر أغوار اللّغة وحل مشاكلها ، كما يعود لها الفضل في تذليل الصعاب التي يواجهها الباحثون والمختصون في مجال تعليميّة اللّغات عمومًا، وتعليميّة اللّغة العربيّة خصوصًا ، ومن بين المشكلات التي اهتمت بها ظاهرة الأخطاء اللّغويّة ، فالذي لا شك فيه أننا جميعًا نخطئ عند تعلّمنا اللّغة الأولى، وعند استعمالنا لها، كذلك عند تعلّمنا اللّغة الثانيّة، فلقد كان هذا سبباً كافيًا لاهتمام اللّسانيات التطبيقيّة بدراسة الأخطاء اللّغويّة، وأصبحت الدعوة إلى وجوب إدراك المتعلّمين لأخطائهم ضرورة يقتضيها تعلّم اللّغة واكتسابها، فإدراكهم إيّاها يعني أنهم يهتمون بها فيدفعهم ذلك إلى تصحيحها وعدم إهمالها.

ولما كانت الأخطاء اللّغوية بهذه الأهمية في اكتساب اللّغة فضّلنا أن نعالجها وفق موضوع وسمناه ب"الأخطاء اللغويّة في التعليم الثانوي"السنة الثالثة أنموذجًا" –دراسة وصفية تحليلية نقدية – شعبة العلوم التجريبيّة . وقد وقع عليها اختيارنا للأسباب الآتية :

– غيرتنا وحبنا للّغة العربيّة ولّد فينا رغبة التعامل مع هذه الظاهرة عن قرب.

– إنّ هذه الظاهرة ازدادت حدة واستفحالاً في كل الأطوار التعليميّة إذ تغزو جميع مستويات نظام اللّغة: الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك دراسات سابقة تناولت موضوع الأخطاء اللغوية إلاّ أنّها اهتمت بالأخطاء المنطوقة وأهملت جانب الأخطاء المكتوبة. لذلك ركزت دراستنا على هذا الجانب من الأخطاء من أجل تحليلها، وتمكين المتعلّمين من تجاوزها بكيفية ناجحة.

أمّا سبب اختيارنا المرحلة الثانويّة، نظرًا لأهميّة هذه المرحلة التّعلميّة في حياة المتعلّم من حيث أنّها تتوسط مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط من جهة ، ومرحلة التعليم الجامعي من جهة أخرى كما أنّها تقوم بوظيفة مهمّة وحاسمة هي إعداد المتعلّم لمواجهة الحياة العمليّة أو التّعليم الجامعي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكّنه من تعميق معارفه وتطويرها.

وأمّا سبب اختيارنا لشعبة العلوم التجريبيّة لنتعرّف على مدى تمكّن أفرادها من قواعد اللّغة العربية من جهة، ومدى شيوع ظاهرة الأخطاء اللّغوية لديهم من جهة أخرى.

وحاولنا في بحثنا هذا الإجابة عن الإشكالات الآتية:

- ما هي الأسباب المؤديّة إلى وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغويّة (النّحويّة، والصّرفيّة والإملائيّة)؟.

- وكيف السبيل إلى علاج هذه الأخطاء والتقليل منها؟ وهل بإمكان منهج تحليل الأخطاء أن يضطلع بهذه المهمّة ويفيدنا في تحليل أخطاء المتعلّمين في المرحلة الثانويّة. وندرج تحت هذه الإشكالات ،أسئلة فرعيّة انجرّت عمّا ذكرناه سالفًا وهي كالآتي :

- هل يعود سبب وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغويّة (النّحويّة،والصرفيّة ،والإملائيّة) إلى مستواهم اللغوي؟.

- هل يرجع سبب وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية إلى تراجع استخدام اللّغة الفصحى في المؤسسات التعليميّة؟.

- هل يرجع سبب وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية إلى تجاهل المعلّم لأخطائهم المكرّرة؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعنا فرضيات إجرائيّة هي كالآتي:

- **الفرضيّة الإجرائيّة الأولى**: يرجع سبب وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية إلى مستواهم اللغوي.

- **الفرضيّة الإجرائيّة الثانية** : يرجع سبب وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية إلى تراجع استخدام اللّغة الفصحى في المؤسسات التعليميّة.

- **الفرضيّة الإجرائيّة الثالثة**: يرجع سبب وقوع المتعلِّمين في الأخطاء اللّغوية إلى تجاهل المعلّم لأخطائهم المكررة.

ويعنى بحثنا بالأخطاء المكتوبة لا المنطوقة، لذلك اعتمدنا أوراق الامتحان مدونة للدراسة، فوقع اختيارنا عليها لسببين رئيسين هما:

- إنّ المتعلّم يعمل على تهيئة نفسه للامتحان، ويحاول – قدر المستطاع- تقديم ما تمّ استيعابه وتحصيله.

- إنّ المتعلّم يركز عند الإجابة ويحاول تفادي الخطأ ما أمكنه ذلك.

كما أنّها تكشف عن مستوى التحصيل اللّغوي للمتعلّم ممّا يجعلها ملائمة لأهداف البحث المتمثلة في:

- لفت النظر إلى مشكلة الأخطاء اللّغوية، والتحسيس بمدى خطورتها.

- تحليل الأخطاء النحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة تحليلاً دقيقًا يمكّننا من التعرّف على أنواع هذه الأخطاء، والأسباب الكامنة وراءها، وصولاً إلى تقديم الحلول المناسبة لتجنب وقوع المتعلّم في الخطأ مستقبلاً.

- كما يهدف البحث إلى بيان مدى فعاليّة **"منهج تحليل الأخطاء"** في تحليل أخطاء متعلمي العربيّة من أبنائها في المرحلة الثانويّة.

وليصل البحث لتحقيق أهدافه ارتأينا تقسيمه إلى: فصل نظري وآخر تطبيقي مسبوقين بمقدّمة ، وتعقبهما خاتمة، وملحق ، وقائمة للمصادر والمراجع.

وتفصيل خطة البحث على النحو الآتي:

– مقدمة

- **فصل أول:** خُصِّص "للدراسة النظرية" وكان بعنوان" **منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللسانيّة التطبيقيّة**"حيث اشتمل على مبحثين؛ تطرقنا في المبحث الأول إلى تقديم لمحة موجزة عن الأخطاء اللّغوية قديمًا،ثم ضبط المصطلحات، وتحديد طبيعة الأخطاء اللغويّة. أمّا المبحث الثاني خصّصناه للحديث عن منهج تحليل الأخطاء، حيث تطرّقنا فيه إلى ظهور هذا المنهج، ومفهومه، وشرح أهم المراحل التي يمرّ بها هذا المنهج،ثم بيان فوائد هذا المنهج في تعليم اللّغة.

– **فصل ثانٍ**: خُصِّص "للدراسة الميدانيّة" وكان بعنوان" الأخطاء اللّغويّة تحليلها ، تقويمها" صدّرناه بتوطئة تضمّنت تعريفًا بالمدوّنة المعتمدة في البحث، وقسّمناه إلى مبحثين؛ فكان الأوّل عبارة عن دراستين تطبيقيتين: خصّصت الأولى (الاستبانة) للمتعلّمين،وخصّصت الثانية (المقابلة) للمعلّمين. أمّا المبحث الثاني تّم فيه دراسة الأخطاء(النّحويّة،الصرفيّة،الإملائيّة) من خلال أوراق الامتحان ،حيث تعرضّنا فيه إلى تحديد مواطن الأخطاء وبيان أنواعها، واتباعًا للمرحلة الثانية من مراحل هذا المنهج التي تقتضي عدم الاكتفاء بالوصف المجرّد للظاهرة التي وقع فيها المتعلّمون بل تترع إلى البحث عن الأسباب، ولأنّ علاج الأخطاء يتوقف على معرفة أسبابها فقد أدمجناه مع التفسير حيث أنهينا البحث بمجموعة من الاقتراحات والحلول التي رأيناها مناسبة للتقليل من مشكلة الأخطاء اللّغوية.

– **خاتمة** : تناولنا فيها أهم النتائج المتوصّل إليها. ووضعنا في نهاية البحث ملحقًا تضمّن نماذج من أوراق الامتحان المعتمدة مدوّنة للبحث ،إضافة إلى استبانات قدّمت للمتعلّمين للإجابة عليها.

ولإنجاز موضوع بحثنا توخينا اصطفاء المنهج الوصفي لكونه يتلاءم مع طبيعة البحث، أمّا التحليل فقد كان من لوازم البحث لما يتطلبه من دقائق تيسّر على الباحث الوصول إلى النتائج المتوخاة ، كما تمّ توظيف آلية الإحصاء في تحديد أنواع الأخطاء النحويّة،والصرفيّة، والإملائيّة في أوراق المتعلّمين،وقد اقتصرت المعالجة الإحصائية على استخدام الدوائر النسبيّة، والجداول الإحصائيّة التوضيحيّة ،وما تستلزمه من تحليل وتفسير.

وككل بحث لايستطيع أن ينهض من غير عودة الباحث إلى المصادر والمراجع لذلك كان لزامًا علينا أن نعود إلى مراجع ذات ّصلة مباشرة بالبحث نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الخصائص لابن جني
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لإسماعيل صيني ومحمد الأمين.
- أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، لدوجلاس براون.
- علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي.

وفي خضم إنجازنا لهذا البحث واجهتنا بعض الصعوبات ولا سيما في الدراسة الميدانيّة منها :

- صعوبة الحصول على أوراق الامتحان من المؤسسات التعليميّة .
- رداءة الخط وصعوبة قراءته .
- صعوبة تصنيف الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة كون معظم إجابات المتعلّمين غير مضبوطة بالحركات. وعلى الرغم من هذه الصعوبات، إلاّ أنّني حاولت جاهدة تحقيق أهداف بحثي والعمل بصدق وأمانة لتحقيق ذلك.

ولا أنسى أن أتقدّم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل " الدكتور العياشي عمياً" الذي ساعدني كثيرًا في إنجاز هذا البحث.

وفي الأخير لا أدّعي بأنّ هذا البحث قد بلغ درجة الكمال ، وحسبي أنني بذلت قصارى جهدي حتى يكون بحثي هذا مفيداً ، فإن أخطأت فمن نفسي ، وإن وفقت إلى ما قصدت وهديت إلى الغرض الذي توخيت فذلك من فضل الله.

فصل أول

منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللسانية التطبيقية

توطئة:

معلوم أنّ الأخطاء والانحرافات اللّغويّة ليست أمراً جديداً على مستعملي اللّغة العربيّة، فهذه الظاهرة تداولتها كتابات اللّغويين منذ القديم، ولكنّ الجديد في الأمر أنّها ازدادت حدّة في عصرنا هذا، وأصبحت ظاهرة لافتة للنظر في العمليّة التعليميّة، وفي مختلف مراحلها، فقد تنبّه الباحثون اللّسانيّون إلى هذه الظاهرة وأدركوا أنّ هذه الأخطاء والسقطات اللّغويّة التي يقع فيها المتعلّمون تشكّل جانبًا مهمًا في اكتساب اللّغة، لهذا وجب الاستفادة منها، ليتمكّن المتعلّم من الأداء السليم للّغة، فأُفرِدت لها مناهج خاصّة من أشهرها منهج تحليل الأخطاء الذي ظهر على يد (كوردر P. Corder) الذي حظي باهتمام الباحثين اللّغويين في مجال اللّسانيات التطبيقيّة ، وحقل تعليميّة اللّغات*.

وقبل الحديث عن منهج تحليل الأخطاء ومراحله وفوائده، نقف عند ظاهرة الخطأ قديمًا، ونحاول ضبط المصطلحات التي تندرج تحت اسم المخالفات اللغويّة (اللّحن، الخطأ، الغلط، الزلّة)، ثم نحدد أنواع هذه الأخطاء اللّغويّة.

---

*) يستخدم بعض الباحثين مصطلح اللسانيات التطبيقيّة للدلالة على علم اللغة التعليمي ، ولكن يوجد فرق واضح بين هذين المصطلحين، فاللسانيات التطبيقيّة أوعلم اللّغة التّطبيقي هو مصطلح جامع يدلّ على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة، في ميادين علميّة،ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عمليّة ذات صلة باللغة، مثل تعليم اللغة واكتسابها: وفن صناعة المعاجم،والترجمة وأمراض الكلام، وعلاجها وتتسع دائرته أحيانًا فيضم علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس والبيولوجي وعلم الأسلوب وعلم اللغة الحسابي ونظرية المعلومات ، فهو جسر يربط بين مجموعة من العلوم بحل المشكلات اللغوية.

في حين أنّ علم اللّغة التعليمي أوعلم تعليم اللّغة يعد من أهم فروع علم اللّغة التطبيقي وهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلّم على تعلّم اللّغة وتعليمها،وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللّغة في جميع المستويات الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي . يراجع: حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقيّة ، دار المعرفة الجامعية،(د ط) ،2005 ، ص 74- 75- 76

مبحث أول: المخالفات اللغوية المصطلح والأنواع.

أولاً: لمحة عن الخطأ اللّغوي قديماً:

إنّ ظاهرة اللّحن (الخطأ) في اللّغة العربيّة ظاهرة قديمة، وليست وليدة عصرنا الحاضر، وقد أشار(ابن خلدون،ت 808ه) إلى هذه الظاهرة مبيناً أبرز أسبابها حيث قال عن اللّغة العربيّة: "**إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا، فلما جاء الإسلام، وفارقوا الحجار لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة اللّسانية، ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتبار السمع**"[1].

كان العرب قديمًا يتحدثون اللّغة العربيّة سليقة، فكانت نقيّة سليمة إلى أن اتسعت الفتوحات الإسلاميّة واختلط العرب بالعجم ونتج عن هذا الاختلاط تسرّب اللّحن وتفشيه في لغة العرب، يقول (الزبيدي ،ت 379ه)في ذلك:"**ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدر من إسلامها تترع في نطقها بالسجيّة وتتكلم على السليقيّة حتى فُتحت المدائن ومصّرت الأمصار، ودوّنت الدواوين، فاختلط العربي بالنبطي، والنقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدين أخلاط الأمم وسواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام وبدأ اللّحن في ألسنة العوام**"[2].

وكان شيوع الخطأ في الإعراب أول اختلال طرأ على لغة الضاد، وهذا ما أكّده (أبو الطيب اللّغوي،ت351هـ) حيث قال :" **واعلم أنّ أوّل ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى التعلّم الإعراب، لأنّ اللّحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين من عهد النبي ﷺفقد روى أنّ رجلاً لحن بحضرته ﷺ فقال: أرشدوا أخاكم فقد ضل**"[3]، وعندما ازداد

---

[1] المقدمة، تح: عبد الواحد وافي، نهضة مصر ، مصر، ط4، 2006، ج 1129/3.

[2] لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000 ، ص 59.

[3] مراتب النحويين، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ، الفجالة ، القاهرة ، (د ط)

الاختلاط أخذ اللّحن يزداد شيوعاً، فقد رُوي أن:"**أول لحن سُمع بالبادية: هذه عصاتي، و أول لحن سمع بالعراق حيِّ على الفلاح، والصواب هذه عصاي، وحيَّ على الفلاح بفتح الياء**"[1]

فاللّغويون القدامى تنبهوا إلى قضيّة الخطأ اللّغوي، والذي اصطلحوا على تسميته باللّحن اللّغوي، وقد استعمل هذا المصطلح للدلالة على عدة معانٍ جمعها (ابن برّي) في قوله : "**للّحن ستة معانٍ، الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء، والفطنة ،والتعريض ،والمعنى**"[2] إلاّ أنّ استعمال اللّحن بمعنى الخطأ هو أظهر اصطلاح لهذا للفظ، وهو اصطلاح مبكر، فأبو الأسود الدؤلي يقول : <<"**إنّني لأجد للّحن غمرًا كغمر اللّحم**" ، ومن قبل ذلك يقول الرسول –صل الله عليه وسلم –:<<"**أنا أَعَرْبُ العرب، ولدتني قريش ونشأت في بني سعدِ بنِ بكر، فأنّى يأتيني اللّحن ؟!**>>[3] ، ونحن نعلم أنّ –الرسول صلى الله عليه وسلم– لا يخاطب الناس إلاّ بما يفهمونه، ولولا أنهم يعرفون أن اللّحن يأتي بمعنى الخطأ في الإعراب، لعدل عنه إلى غيره.

إذًا فاللّحن بمعنى الخطأ في الكلام تنبه له العرب في وقت مبكر، ونظروا إليه على أنه عيب لا يجب أن يكون، وعدّوه هجنة على الشريف، وكان الرجل منهم إذا تكلّم فلحن سقط من أعينهم، من ذلك نجد قول أبي بكر – رضي الله عنه – " **لَأَنْ أقرأ فأسقط أحبّ إليّ من أن أقرأ فألحن**"، وهذا عبد الملك بن مروان يقول : "**اللّحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب والجدري في الوجه**" ونجده يجيب عمّن سأله عن سبب إسراع الشيب إلى

(د ت) ،ص 5.

[1] الجاحظ : البيان والتبيين، تح :عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة ط2، 1992، ج 2 / 219

[2] عوض أحمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1911، ص 14.

[3] المرجع نفسه : ص 14.

رأسه فيقول : **"شيبتني ارتقاء المنابر وتوقّع اللّحن"**[1] وهذا ما يؤكد استنكار العرب للأخطاء اللّغوية.

وأمام انتشار هذه الظاهرة لم يقف النحاة مكتوفي الأيدي بل تصدّوا لها بكل حزم، فتتبعوا سقطات الشعراء ووجهوا لهم الانتقادات اللاّذعة، فقد خصّ (ابن جني ،ت 392هـ) في كتابه "الخصائص" باباً لأغلاط العرب: ذكر فيه العديد من الاستعمالات التي خالف فيها، الشعراء سمت كلام العرب.

- من ذلك كلمة (سآيلتهم) في قول بلال بن جرير:

إذا ضِفْتَهُمْ أو سَآيَلتَهم وجدتَ بهم علّةٌ حاضرة [المتقارب]

قال(ابن جني) : "أراد ساءتلهم (فاعلتهم) من السؤال، ثم عنّ له أن يبدل الهمزة على قول من قال (سايلتهم)، فوزنه على هذا : فعاعلتهم"[2]، وهذا خطأ لأنه لم يرد عن العرب الذين يحتج بلغتهم.

ولم يتوقف دور علماء اللغة على التنبيه إلى أخطاء الشعراء فحسب بل راحوا يتتبعون أخطاء بعضهم البعض ،ويتعايبون بها، فقد عقد (ابن جني) في كتابه المذكور سابقاً باباً آخر خصّصه للحديث عن سقطات العلماء. ذكر فيه الأخطاء التي أخذوها عن بعضهم البعض، سواء أكان ذلك على المستوى الصّوتي أو الصّرفي أو النّحوي أو الدّلالي.

- **فعلى المستوى الصّوتي**: نذكر ما أخذه (خلف) عن (المفضّل الضبيّ) عندما أنشد لإمرئ القيس

نمسُّ بأعرافِ الجيادِ أكفّنا إذا نحن قمنا عن شواءٍ مضهّبٍ [الطويل]

قال خلف "فقلت عفاك الله، إنما هو نمشّ، أي نمسح، ومنه سمي منديل الغمر مشوشًا"[1] ، فقد أخطأ (المفضل الضبي) عندما استبدل الشين بصوت السين، فأدّى ذلك إلى تغيير المعنى.

---

(4) الجاحظ: البيان والتبيين ، ص 219

(2) الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ج2/ 479.

- **أمّا على المستوى الصّرفي**، ما أُخِذ عن (الكسائي)، عندما سأله (يونس بن الحبيب) عن وزن كلمة (أولق) في اللغة العربية فأجاب : (أفعل)، فأكثر يونس ذلك عليه، فقال له: "استحييت لك يا شيخ ! والظاهر عندنا من أمر (أولق أنه (فوعل) من قولهم : أُلِقَ الرجل، فهو مألوق، أنشد أبو زيد:

تراقبُ عيناها القطِيعَ كأنّما يُخالِطها من مسِّه مسٌّ أُولقِ[2] [الطويل]

- **وعلى المستوى النّحوي** :فنذكر ما أنكره الأصمعي على ابن الأعرابي عندما رفع كلمة (ليلة) في قول ابن سعيد بن سلم:

سمين الضّواحي لم تؤرقْه (ليلةٌ) وأنعمَ أبكارُ الهمومِ وعونَها [الطويل]

فرفع ابن الأعرابي (ليلة) ونصبها الأصمعي، وقال إنما أراد: لم تؤرقه أبكار الهموم وعُونها ليلةً، وأنعم أي زاد على ذلك[3].

فكانت هذه الانتقادات للشعراء واللّغويين نقطة بداية حركة تصحيحيّة لحماية اللّغة العربية من اللّحن، فكانوا ينبّهون إلى الأخطاء اللّغوية بمختلف أنواعها ،ويشيرون إلى وجه الصّواب فيها فكان من ثمار هذه الحركة أن أثريت المكتبة العربية بالكثير من الكتب، من أشهرها:

- ما تلحن فيه العوام، للكسائي (ت 192 هـــ).
- أدب الكاتب لابن قتيبة (ت 276 هـــ).
- لحن العوام للزبيدي (ت 379 هـــ).
- تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان، لابن مكي الصقلي (ت 501 هـــ).
- تقويم اللّسان لابن الجوزي (ت 597 هـــ).

---

[2] المصدر نفسه : ص 483.

[1] ابن جني: الخصائص، ص 487.

[2] المصدر نفسه: ص 499.

- درة الغواص في أوهام الخواص للحريري (ت 516 هـــ)[1].

حيث قام مؤلفو هذه الكتب برصد الأخطاء التي شاعت على ألسنة الخواص والعوام في زمانهم، وقاموا بإحصائها والبرهنة على خطئها ، وذلك بمقابلتها بالمادة التي جمعها اللغويّون الأوائل من أفواه العرب الخلّص في زمن الاحتجاج .

فالغيرة على اللّغة العربيّة، والحرص على سلامتها من اللّحن والتحريف هي التي دفعت بهؤلاء الكتّاب إلى تأليف كتب تتضمن الأخطاء التي ظهرت على الألسنة، فنجد (ابن مكي الصقلي ت501هـــ) يُفصِح عن السبب الذي دفعه إلى تأليف كتابه فيقول: "**هجم الفساد على اللّسان، وخالطت الإساءة الإحسان، ودُخِلت لغة العرب، فلم تزل كل يوم تنهدم أركانها، وتموت فرسانها، حتى استبيح حريمها، وهجن صميمها، وعفت أثارها، وطفت أنوارها، وصار كثير من الناس يخطئون وهم يحسبون أنهم مصيبون، وكثير من العامّة يصيبون وهم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب، وعنده أنه قد ظفِر بأوفر نصيب، وتساوى الناس في الخطأ واللّحن**"[2].

وعلى الرغم من هذه الجهود التي بذلت إلاّ أنّ ظاهرة اللّحن أو ما يسمى" بالخطأ اللغوي" لا تزال مستمرة في عصرنا بل هي تزداد يوماً بعد يوم ، كما أنّ حركة التأليف في مجال الأخطاء لم تتوقف أيضًا ، حيث ظهرت موجة جديدة من المؤلفات التي تتصدى لهذه الأخطاء ، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- معجم الأخطاء الشائعة " محمد العدناني ".
- أخطاء اللغة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين " أحمد مختار عمر"

---

[3] زين كامل الخويسكي : في التحليل اللغوي والأخطاء الشائعة، دار الوفاء ، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص 6

[1] تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تح : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990 ، ص 15.

- الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر "محمود إسماعيل عمّار".

هذه الظاهرة انتشرت في اللّغة المكتوبة والمنطوقة، و لم يسلم منها لا المتعلّمون ولا غيرهم بل مسّت كل فئات المجتمع الواحد، ومن المصطلحات التي استعملت للدلالة عنها نذكر (اللّحن، الخطأ، الغلط،الزلة) التي تندرج تحت اسم المخالفات اللّغويّة ، ولذلك وجب علينا توضيح كل مصطلح من هذه المصطلحات.

ثانيًا: ضبط المصطلحات

تعدّ ظاهرة الأخطاء اللّغوية من الظواهر الخطيرة التي أصبح يعج بها النتاج الأدبي والعلمي للمتعلّمين، و لم تقتصر هذه الظاهرة على المتعلّم فقط بل تعدّت إلى المعلّمين أيضًا، والخطأ كغيره من المصطلحات التي تُدرج تحت اسم المخالفات اللغويّة، لذلك رأينا ضرورة ضبط مصطلحات بحثنا قبل المبادرة في التفصيل فيها ، وقبل التعمّق في الحديث عنها يجب أن نعرّج على التعّرف عن الخطأ ومفهومه اللّغوي والاصطلاحي منهجياً.

1- مفهوم الخطأ :

1-1- لغة :

تناول العديد من المعاجم العربية تعريف الخطأ، نذكر منها ما جاء في لسان العرب أنّ: "الخطأ ضد الصّواب: وقد أخطأ، قال تعالى "**وَلَيْسَ عَلَيْكُم جُناحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ**". (الإسراء/31). عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم وفي قول رؤبة بن العجاج:[1]

يا ربُّ إن أخطأتُ أو نسيتُ فأنتَ لا تنسَى ولا تموت [الرجز]

أي إن أخطأت فاعف عنّي لنقصي، وفضلك...، ويُقال أخطأ الرامي الغرض: لم يصبه،وأخطأ الطريق عدل عنه ...، وخطّأه تخطِئة، وتخطيئاً: نسبه إلى الخطأ، وقال له أخطأت... وقيل خطِئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمد"[2].

---

[1] رؤبة بن العجاج : ديوانه ، دار ابن قتيبة ، الكويت ، (د ط) ،(د ت) ، ص 25 .

[2] ابن منظور : (د.تح)، دار صادر ، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مادة (خ ط أ) ،مج1/ 65.

إذًا (فابن منظور ت711هـــ) يعّرف الخطأ بنقيضه الصّواب، ويرى أنّ الخطأ هو العدول عن الجهة، و يورد في تعريفه أمثلة من القرآن الكريم.

وعرّف (ابن فارس ت 395ه) الخطأ بقوله :"**مجاوزة حد الصواب، يقال أخطأ أي تعدّى الصواب، وخطئ يخطئ أي أذنب**"[1]

لا يختلف التعريف اللغوي للخطأ عند (ابن فارس) عمّا أورده(ابن منظور) في لسان العرب إذ هو مخالفة الصّواب، بالإضافة إلى إنه ربط الخطأ بالذنب.

كما جاء تعريف الخطأ في المعاجم الحديثة بأنّه: "**أخطأ، خطئ (حاد عن الصواب) ويقال أخطأ فلان أذنب عمداً أو سهواً، والهدف ونحوه لم يصبه، وقولهم "أَخطأ نوءُك" مثل يضرب لمن طلب حاجته فلم يقدر عليها، (خطّأه) تخطِئة وتخطيئاً نسبة إلى الخطأ وقال له أخطأْت، ويقال تخطأَهُ النَّبْل تجاوزه ولم يصبه**[2].

يتفق أصحاب المعاجم العربية القديمة منها والحديثة في المفهوم اللغوي لمادة (خ.ط.أ) التي هي: الخروج عن الصواب ومخالفة القواعد المتفق عليها أو المعروفة.

1-2- اصطلاحاً

الخطأ في الاصطلاح هو : "**الانحراف* والعدول عمّا هو مقبول في اللغة، والخروج عن المقاييس والقواعد التي يتبعها الناطقون بها، إنه شيء مشوش ينبغي إقصاؤه واختفاؤه ولا تسامح فيه لأنّه يؤدي إلى الفساد اللغوي**"[3].

---

[1] مقاييس اللغة ، تح: إبراهيم شمس الدين ، دار الكتب العلميّة ، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (خ ط أ) ج 1/ 368.

[2] إبراهيم مصطفى و آخرون: المعجم الوسيط ، دار الدعوة، اسطنبول، (د ط)، 1999، مادة (خ ط أ) ج1/ 242

* يقع الإنحراف في اللغة ويراد به في الأسلوبيات " الانزياح " ويصطلح عليه بالفرنسية " la deviation "، إلاّ أن ما نعنيه هنا بالإنحراف هو الخروج عن تواضعات الاستعمال اللّغوي السليم.

ونجده في تحديد آخر هو : **"الأمر المخالف لما يجب أن يكون"**[1]، أي مخالفة القاعدة المتّبعة والمصطلح عليها.

فالمعنى يتضح من خلال هذه التعاريف وهو العدول والخروج عن القاعدة ومخالفة ما هو مألوف.

1-3- أنواع الخطأ:

قسّم اللّسانيون الخطأ إلى قسمين هما[2]:

1-3-1- خطأ نظامي:

يتمثل في الخطأ الناجم عن عدم القدرة أو ضعف الملكة، لكنه يهيئ للمتعلّم الإستراتيجية التي يتبعها والمنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التبليغيّة، وتعدّ الأخطاء النظاميّة أكثر ضرراً على اللّغة، وتحدث على مستويات متعددة.

1-3-2-خطأ غير نظامي:

ويتعلّق بالأداء نتيجة الهفوات وعدم التركيز، وعلى عكس الأخطاء النظاميّة فهي بسيطة تعود إلى التداخل اللّغوي الذي يحصل في أثناء تعلّم لغة ثانية.

إذًا فالخطأ النظامي يرتبط بقدرة المتعلّم على إنتاج اللّغة، واعتبره الباحثون أكثر خطورة من غيره، في حين يرتبط النوع الآخر بالأداء اللّغوي للمتعلّم ومسبباته غير ثابتة، ولا يشكّل خطورة على اللّغة.

2- مفهوم الغلط:

2-1- لغة:

---

[3] صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، الجزائر، (د.ط) ، (د.ت) ، ص 132.

[4] المرجع نفسه :ص 133.

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

عرّف (ابن منظور) الغلط بقوله: "**أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلَط غلَطاً: وأغلطه غيره والعرب تقول غلط في منطقه وغلت في الحساب غلطًا وغلتًا، قال: والغلط في الحساب وكل شيء والغلت لا يكون إلاّ في الحساب، والغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمد**"[1].

يرتبط المفهوم اللغوي لهذه المادة عند (ابن منظور) بعدم موافقة الصواب بالإضافة إلى أن الغلط يكون عفويًا ومن غير قصد.

بينما يرى (ابن فارس) أنّ الغلط هو : "**الغين واللام والطاء كلمة واحدة وهي الغلط خلاف الإصابة، يقال غلِط يَغْلَطُ غَلَطاً، وبينهم أغلوطة أي شيء يغالط به بعضهم بعضًا**"[2]

فمفهوم الغلط عند (ابن فارس) يعني مخالفة الصّواب.

أمّا مفهوم هذا المصطلح في المعاجم العربية الحديثة هو:" غلِط ، غلَطاً، أخطأ وجه الصواب، يقال غلط في الأمر أو في الحساب أو في المنطق فهو غلطان، أغلَطه أوقعه في الغلط"[3]. فيرتبط بمخالفة الصواب في الحساب والمنطق.

2-2-اصطلاحاً

يشير مصطلح الغلط إلى: "**خطأ في الأداء اللغوي للمتكلم، وهذه الأغلاط ناتجة عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردد، أو زلة اللسان وغيرها من هفوات الأداء اللغوي وأهم ميزة لهذه الأغلاط أنها قابلة للتصحيح كما يمكن**

---

[2] لسان العرب، مادة (غ ل ط)، مج7 / 363.

[1] مقاييس اللغة ، مادة (غ ل ط) ، ج 2 / 301.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط ، مادة (غ ل ط) ، ج 2/ 658 .

تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضع أو التبديل أو إضافة صوت أو مورفيم أو كلمة أو تعبير"[1].

نستنتج من هذا أنّ الغلط يرتبط بالأداء اللّغوي للمتعلّم، وينتج عن أسباب خارجة عن نطاق اللغة كمواقف التردد أو التوتر أو الإرهاق.

يرى اللّسانيون الغربيون أن "**الأغلاط يقع فيها كل متحدّث بلغته أو باللّغة الأجنبية التي يتعلّمها رغم إتقانه لها، وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللغة**"[2].

نستشف من خلال تعريف مصطلح الخطأ والغلط أنّ هذين المصطلحين استعملا للدلالة على معنى واحد في اللغة العربية وهو الانحراف عن الصواب في كل شيء ومنه الانحراف في اللّغة هذا من الناحية المعجميّة، أمّا من ناحية الاصطلاح يختلفان حيث يرتبط (الخطأ) بالمقدرة اللّغوية للمتعلّم ، في حين يرتبط (الغلط) بالأداء اللّغوي للمتعلّم .

ونبّه (أبو هلال العسكري ت395ه) إلى الفرق بين هذين المصطلحين ،وهو يقترب في تفريقه هذا إلى ما ذهب إليه اللّسانيون الغربيون المحدثون عندما ربطوا (الغلط) بالأداء و (الخطأ) بالمقدرة اللغوية للمتعلّم ، وفي ذلك يقول:<< **إنّ الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه ويجوز أن يكون صوابًا في نفسه ، والخطأ لا يكون صوابًا على وجه ... ، وقال بعضهم الغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه ، والخطأ أن يسهى عن فعله أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره**>>[3]

ويميز (كوردر Corder) بين مصطلحي الخطأ والغلط بقوله: << **الأغلاط** (**Les fautes**) **هي تلك الانحرافات التي تنتج عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أمّا**

---

[3] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982، ص 140.

[4] نايف خرما، علي الحجاج : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1978، ص 100.

[1] الفروق اللغوية ، تح : محمد باسل عيون السّود ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ،2000، ص 67.

[2] محمود اسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين الأمين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146.

الأخطاء (Les erreurs): هي تلك التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللّغة الهدف>>[2] .

نستنتج مما سبق، أنّ الأخطاء هي انحراف عن النظام الصحيح لقواعد اللّغة، والصفة المميزة لهذه الأخطاء أنها متكررة، و تكرراها يدل على خلل في النظام اللّغوي الذي رسخ في ذهن المتعلّم، لذلك اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من غيرها و خصّوها بالدراسة والتحليل، أمّا الأغلاط هي انحراف عن قواعد اللغة ناتج زلة اللّسان أو هفوة، وتكثر في مواقف التردد، أو التوتر، أو الإرهاق، وهذه الأخطاء والانحرافات تكون في جميع مستويات اللّغة الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي.

3- مفهوم اللّحن:

3-1-لغة :

يرى(ابن فارس) أنّ اللّحن هو " **لحن : اللام والحاء والنون له بناءان يدل أحدهما على إمالة الشيء عن جهته ، ويدلّ الآخر على الفطنة والذكاء، فأمّا اللّحن ، بسكون الحاء فإمالة الكلام عن جهته الصحيحة في العربية. والأصل الآخر اللّحَن، وهي الفطنة يقال لحِن يلحَن لَحناً وهو لحِن ولاحن**"[1].

بينما في المعاجم الحديثة: " **لحن في كلامه لحْناً : أخطأ وجه الإعراب وخالف وجه الصّواب في النحو ،فهو لاحن ولحّان**"[2].

نجد مادة (ل ح ن) تدور حول معنى عام وهو الميل أو تحول الشيء من هيئته المألوفة إلى هيئة أخرى غير مألوفة.

وقد ورد"اللّحن" بعدة معانٍ نذكر منها:

- **اللّحن بمعنى الغناء وترجيع الصوت والتطريب** :وشاهده قول يزيد بن النعمان.

لقد تركتْ فؤادك مستجنًّا مطوّقةٌ على فننٍ تغنّى

---

[1] مقاييس اللغة ، مادة (ل ح ن) ،ج2/ 473.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط ، مادة (ل ح ن)، ج2 /819.

يميل بها ، وتركبُه بلحْنٍ إذا ما عنَّ للمحزون أنَّا [الوافر]

فالغناء والتطريب نوع من العدول عن النغمة المألوفة للكلمات إلى نغمة أخرى مريحة وممتعة للأذن .

– **اللّحن بمعنى اللّغة** : كقول عمر بن الخطاب – رضي الله عنه- :<< **تعلّموا الفرائض والسنن واللحْن كما تعلّمون القرآن**>>' أراد اللغة العربية الفصحى .

– **اللّحن بمعنى الفطنة** : ومن شواهد ذلك قول الرسول – ص- :<< **إنّكم تختصِمون إليّ ولعلّ بعضُكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، فأقضي له على نحو ما أسمع منه**>> [1]، أي أفطن لها وأحسن تصرّفا .

– **اللّحن بمعنى القول وفحواه**[2]:لقوله تعالى :<< **ولَو نشاءُ لأَرَيْناكَهُم فلَعرفْتَهُمْ بِسِيمَاهُم وَلَتَعرِفَنَّهُم في لَحْنِ القَولِ واللَّهُ يَعلَمُ أعمالَكُم**>>(محمد/ 30)، أي فحواه ومعناه .

– **اللّحن بمعنى التعريض والإيماء**: أي أن تقول قولاً يفهمه عنك من تخاطبه، ويخفى على غيره.ومن شواهد هذا المعنى قول القتال الكلابي:[3]

ولقد لحنت لكم لكيما تفهموا ووحيت وحيًا ليس بالمرتاب [الكامل]

بمعنى ميل الكلام عن التعبير الواضح الصريح .

– **اللّحن بمعنى الإعراب** :ومن شواهد ذلك قول الحكم بن عبدل الأسدي

ليت الأمير أطاعني فشفيته من كل من يكفي القصيد ويلحن[4] [البسيط]

نلحظ من هذه المعاني المختلفة للّحن أنها تشترك في معنى واحد وهو إمالة الشيء عن جهته، فاللّحن إذاً ميل بالكلام عن سننه وقصده؛ أي على نحو لم تعتده الألسنة.

3-2-اصطلاحًا:

---

[3] إميل بديع يعقوب : معجم الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان، ط2، 1986، ص15

[1] إميل بديع يعقوب: معجم الخطأ والصواب في اللغة،، ص 16

[2] القتال الكلابي: ديوانه، تح : إحسان المبلس ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان، (د ط) ، 1961 ، ص 7.

[3] إميل بديع يعقوب: معجم الخطأ والصواب في اللغة ، ص 14

عرّفه أحد الباحثين بأنّه: " **الخطأ في اللّغة أصواتها أو نحوها أو صرفها أو معاني مفرداتها**"[1]. فاللّغويون استعملوا مصطلح اللّحن مرادفًا للخطأ، إلاّ أن هناك فرقاً بسيطاً بين هذين المصطلحين، حيث بيّن (أبو هلال العسكري) الفرق بينهما فقال : "**اللّحن صَرْفُك الكلام عن جهته، ثم صار اسماً لازماً لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد وقد يكون في القول والفعل، واللّحن لا يكون إلّا في القول ،وتقول لحن في كلامه ولا يقال لحن في فعله ،كما يقال أخطأ في فعله**"[2].

نستشف من هذا أنّ (اللّحن) يكون في القول، في حين أنّ (الخطأ) يكون في اللّغة أو في أيّ فعل آخر.

4- مفهوم الزلّة (الهفوة، العثرة) :

4-1-لغة:

عرّف (ابن منظور) الزلّة بقوله: " **زلل: زلّ السهم عن الدِّرع ، والإنسان عن الصخرة، يزِلُّ ويزَلُّ زلاً وزليلاً** "[3]

أمّا عند (ابن فارس) الزلّة هي: " **الخطأ، لأنّ المخطئ زلّ عن نهج الصواب**"[4]

كما جاء في المعاجم الحديثة تعريف الزلّة بأنّها: "**السقطة والخطيئة ، زلّت قدمه زلاًّ وزلولاً: زلِقت، ويقال زلّ في منطِقه ورأيه :أخطئ، وزلّ عن مكانه: تنحّى عنه** "[5]

نستنتج أنّ الزلّة تحدث من دون أن يحس المتكلّم أنّه أحدثها.

---

[4] عبد العزيز مطر: لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1981، ص 17.

[5] الفروق اللغوية ، ص 67.

[1]لسان العرب، مادة (ز ل ل)، مج 11 /306.

[2] مقاييس اللغة، مادة (ز لّ) ،ج1/524 .

[3] إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط ، مادة (زل ل) ، ج2 / 398.

4-2-اصطلاحًا :

عرّف أحد الباحثين الزلّة بأنّها "**انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللّغوية مرجعاً ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال ، وبيّن أنّ صاحب السليقة اللغوية – ابن اللغة– إذا زلّ لسانه فإنّه يحس بذلك الانحراف ، ويشعر بخطئه فيصلحه مباشرة في حين أنّ غيره ممن لم يتقن اللغة ولم يصل فيها إلى مرحلة السليقة اللغويّة يجوز عليه الخطأ ، وإذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك**"[1]

نستشف من هذا القول أنّ الزلّة هي الأخطاء الناتجة عن تردد المتكلم تصدر بصورة غير إراديّة وتكون في ظروف الإرهاق والتوتر.

والمصطلح الإجرائي الذي سنعتمده في دراستنا هو مصطلح الخطأ، وذلك من خلال تحديد الأخطاء وتصنيفها، والبحث عن الأسباب، والعوامل التي تجعل المتعلّم يخفق في إنتاج جمل سليمة، لكي يتم تفاديها مستقبلاً، وفق إتباع منهج لغوي سمّي بـــ "منهج تحليل الأخطاء"، وهذا ما سنتطرق إليه لاحقاً.

ثالثاً: أنواع الأخطاء اللغوية:

إنّ الخطأ اللّغوي أصبح يشكل ظاهرة في الوسط اللّغوي إذ لم تقتصر هذه الظاهرة على المتعلّم الضّعيف بل امتدت إلى شريحة النخبة المتعلّمة الممتازة والجيّدة، حيث مسّت هذه الظاهرة جوانب اللّغة النحويّة، والصّرفيّة،و الإملائيّة.

1- الأخطاء الصّرفيّة:

---

[4] ينظر محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 38.

عُرِّف الصّرف عند علماء العربية بأنّه "**العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناء**"[1]، فقد يطرأ على بنية الكلمة تغيير طبقاً للقواعد الصرفيّة يؤثر في دلالة الكلمة مما يؤدي إلى تغيير الدلالة من حال إلى حال على نحو قولنا.

أخذ: فإنها تدل على حدث.

آخذ: تدل على حدث، وعلى من قام بالحدث.

مآخذ: تدل على حدث، وعلى زمن، وعلى من وقع عليه الحدث.

والأخطاء الصّرفيّة هي "**تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرق اشتقاقها أي أنها ترتبط بحركات بناء الجملة أو اللّفظة**"[2].

إذا فإن الأخطاء الصّرفيّة هي مخالفة قواعد الصرف في ضبط الكلمة كالخطأ في تصريف الأفعال وتحويلها، حسب المواقف المختلفة في الكتابة ومخالفة قواعد الاشتقاق.

2- الأخطاء النحويّة.

قبل أن نعرف الأخطاء النّحويّة نتطرق أولاً لمعرفة النّحو إذ هو : "**انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم**"[3].

فالنّحو من خلال هذا المفهوم هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم ، وتمكين غير العرب في أن يكونوا مثلهم في فصاحتهم ، وسلامة لغتهم عند الكلام ، وكذلك يتبيّن

---

[1] عبد القادر السيد خليفة: الكلمة العربية كتابتها ونطقها، دار غريب ، القاهرة، (د.ط)،2004 ،ص 171.

[1] أحمد مختار عمر: أخطاء اللغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1991، ص 53.

[2] ابن جني: الخصائص، ص 88.

المرء معاني الجمل، ووظيفة الألفاظ فيها ،ذلك أنّه يعنى – بإجماع الدارسين واللغويين- بأواخر الكلم ، وتركيب الجمل.

هذا بالنسبة للنّحو، أمّا الأخطاء النّحويّة فهي تتمثل في "الخطأ الذي يتعلق إجمالاً بإعراب الكلمات داخل الجملة، وكل ما يتعلق بنظام الجمل والتحويل والأنماط اللغوية..."[1].

وبهذا فالأخطاء النّحويّة هي الخطأ في الإعراب وفي ضبط الكلمات بناء على موقعها في الجملة.

3-الأخطاء الإملائية:

عُرِّف الإملاء **بأنه "عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية"**[2].

ومن منظور آخر هو **"نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلف، سواء كانت مفردة أمر على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة، وهاء التأنيث وتأوه، وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسية والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، و إبدال الحروف، و اللام الشمسية والقمرية"**[3].

---

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 164

[1] عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج ، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص 185.

[2] حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ط2، ، 1992، ص 11.

أمّا الخطأ الإملائي هو: **"قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليه"**[1].

كما أنّ الأخطاء الإملائيّة هي :" **ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى وغموض الفكرة والذي يقع دائمًا في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف الحروف من مبنى الكلمات وفي الوصل والفصل بينهما وفي التفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات القصار إلى الطوال ، لذا فهو يعيق المتعلم على متابعة دراسته، والانتقال من مرحلة لأخرى ذلك أنّ التخلّف في الإملاء يعقبه لا محالة تخلّف في كل المواد الدراسيّة"**[2]

نلحظ أن هناك إجماع من طرف الباحثين على أنّ الخطأ الإملائي يعد فشلاً مترجماً لعدم قدرة المتعلّمين على تحويل الكلام المسموع إلى كلام مكتوب ، أو تحويل الأفكار إلى كتابة لتقرأ، وفن الإملاء ليس مهماً لجميع الطلاب ومدرّسي اللغة العربية فحسب ، بل هو ضروري لمدرسي المواد الأخرى لأنّ المدرس يجب أن يكون نموذجاً لطلابه في مادته شفويًا وكتابيًا.

---

[3] فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية ، عمان، الأردن ، (د ط)، (د ت)،ص 71.

[4] محمد أبو الرب : الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 60.

مبحث ثانٍ: منهج تحليل الأخطاء (L'analyses des erreurs)

أولاً: ظهور منهج تحليل الأخطاء:

ظهرت في بداية النِّصف الثاني من القرن العشرين دراسات في ميدان تعليم اللّغات، اعتمدت على منهج التّحليل التّقابلي أو ما يسمى بالتّحليل اللّغوي المقارن ، وهو منهج يهتم بتعليم اللّغة وتدريسها يختص "**بالمقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات العمليّة التي تنشأ عند التقاء هذه اللّغات كالترجمة وتعليم اللّغات الأجنبية**"[1]، فالهدف من إجراء هذه الدراسات التّقابليّة، هو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين هذين النظامين وبالتالي يساعد على التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلّمه اللّغة الثانية، ويعد (روبرت لادو Robert Lado) من أبرز زعماء هذا الاتجاه ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأنّ التأثير السلبي للّغة الأم أو ما يسمى بالتداخل اللّغوي هو السبب الرئيس في وقوع المتعلِّم في الخطأ، وذلك لأنّ المتعلّم عندما يريد التحدث باللّغة الثّانية و لم يتقن بعد هذه اللّغة، يلجأ إلى قواعد لغته الأولى ويستمد منها صيغ ومعان من أجل التعبير في اللّغة الثانية فيقع في الخطأ ، ولهذا يجب إجراء دراسة تقابليّة بين اللّغة الأم واللّغة الثانية يمكن من خلالها التنبؤ بالأخطاء والمشكلات المحتمل حدوثها عند تعلّم اللّغة الثانيّة[2].

وفي مطلع السبعينات من القرن العشرين، ظهر اتجاه مضاد " للتحليل التّقابلي" وجاء كرد فعل على هذا المنهج ، حيث أكّد أصحاب هذا الاتجاه الجديد على وجود مجموعة أخرى من المشاكل اللّغوية تواجه المتعلّم في أثناء تعلم اللغة منها ما يتعلق بإستراتيجية المتعلّم في تعلّم اللّغة، وواقع العمليّة التعليميّة لها، بموجب هذا التأكيد يتحتم على الباحثين والمختصين النزول إلى الميدان والبحث عن تفسيرات أخرى لها، ولذلك رأى أصحاب هذا

---

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ، (د ط) ، 1995، ص 45

[2] المرجع نفسه :ص 47.

الاتجاه – وعلى رأسهم (كوردر Corder) – أنّه من الخطأ الاعتماد على منهج التّحليل التقابلي في التعرّف على المشكلات والصعوبات اللّغوية التي تواجه المتعلّمين للأسباب الآتية:

1) ليس كل ما يتوقع الباحث حدوثه نظريًا يقع بالفعل؛ أي أنّ هناك بعض المشكلات التي يتنبأ الباحث بوقوعها لكنّها لا تحدث.

2) ليس كل الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم مصدرها التأثير السلبي للّغة الأم أو ما يسمى "بالتدخل اللّغوي" فهناك عوامل أخرى لا يمكن تجاهلها.

3) هناك الكثير من الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم ، ولا يتنبأ بها الباحث في التحليل التقابلي[1].

ولذلك اقترح أصحاب هذا الاتجاه منهجاً اصطلحوا على تسميتة "منهج تحليل الأخطاء" ، لأنه من خلال تحليل الأخطاء فقط نستطيع أنّ نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء تعلمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها.

ثانيا: مفهوم منهج تحليل الأخطاء (L'analyse des erreurs)

لقد أدرك اللّسانيّون المحدثون أهميّة الأخطاء وفائدها في تعليم وتعلّم اللّغة فاهتموا بها ودرسوها وفق مناهج خُصِّصت لهذا الغرض، من بينها منهج تحليل الأخطاء، الذي يعدّ مبحثًا من المباحث اللغويّة الهامة في مجال اللّسانيات التطبيقيّة.

ويُعرّف هذا المنهج على أنّه "**منهج عملي ميداني يدرس الظاهرة عن قرب وينظر إليها من زوايا جديدة ومختلفة تبرز من خلال اهتمامه بالعمليّة التعليميّة للّغة الأجنبية**

[1] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 5.

وبإستراتيجية المتعلّم في تعلّمها داخل الفصل، فهو يتخذها كمنابع أساسية في تفسير المشكلات اللّغوية التي يصادفها الدراس"[1].

نستشف من هذا القول بأنّ منهج تحليل الأخطاء يقوم على أسس موضوعيّة ومنهجيّة من خلال تتبّع ظاهرة الأخطاء عن قرب، كما أنه يرى بأن مصادر الأخطاء متنوعة ومتعددة تتعلق باستراتيجية المتعلّم في تعلّم اللّغة، وواقع العمليّة التعليميّة، وهدفه هو الكشف عن هذه المصادر وعلاجها لكي يتم تجنبها مستقبلًا.

يقوم منهج تحليل الأخطاء على دراسات (تشومسكي Chomsky)، ونظريته في اكتساب الطفل للغته الأم، ففي نظر "تشومسكي" أن الطفل يكتسب لغته الأمّ عبر مراحل، والأخطاء التي يرتكبها في أثناء تقليد لغة أبويه لا تعتبر محاكاة فاشلة وإنما هي مؤشرات دالة على اكتسابه إيّاها، فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل مظهر لا غنى عنه من مظاهر التّطور اللّغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطوّر[2].

فالطفل يساهم مساهمة فعّالة في تعلّم اللّغة أثناء تفاعله مع البيئة اللّغويّة التي يعيش فيها، فمن خلال التجربة والخطأ ينشئ نظامًا لغويًا خاصًا به في كل مرحلة من مراحل تعلّم هذه اللّغة ويقترب تدريجيّا من اللّغة السليمة كما يتكلمها أهلها وعلى هذا الأساس اعتبر رواد هذا المنهج –(كورد ،نمسر، سلنكر)– أنّ المراحل التي يمر بها الطفل عند تعلّم لغته الأم هي نفسها التي يمر بها المتعلّم عند تعلمه لغة ثانية، وقد ذهب أصحاب هذا المنهج

---

[1] ينظر: سليمة بونعيجة راشدي: تحليل الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عنابة، الجزائر، 1992 ، ص 13 .

[2] نايف خرما، علي الحجاج: اللغات الأجنبية تعليمها تعلمها، ص 94.

إلى أنّ الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم قد تكون نتيجة لقياس خاطئ على قاعدة سابقة أو تعميم مبالغ فيه لها أو جهل بقواعدها وكيفية تطبيقها لأسباب أخرى[1].

كما أطلق (سلنكر Slinker) على هذه الأخطاء اسم اللّغة الوسيطة، فالمتعلّم يمر بمراحل متعددة عند تعلّمه لغة ثانية، وكل مرحلة تغني المرحلة السابقة وتساعد على إحكامها وذلك بمراجعة المتعلّم لأخطائه التي ارتكبها بتصحيحها وتفاديها في المرحلة اللاّحقة حتى الوصول إلى نهاية المرحلة ، وبالتالي يكون قد تمكّن من تعلّم هذه اللّغة.

نستشف مما سبق أنّ اللّسانين الغربيين نظروا إلى الخطأ على أنه أمر إيجابي باعتباره خطوة لتقدّم المعرفة فهو يشكل جانبًا مهمًا من جوانب اكتساب اللّغة، وقد بيّن أحد الباحثين **"أنّ دراسة الخطأ تعدّ جزء من البحث في تعلّم اللّغة، وهي في هذه الناحية تشبه من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة الأم، وتعطينا صورة للتطور اللّغوي للمتعلّم، وإشارات إلى استراتيجيات التعلّم لديه"**[2] ، فدراسة الأخطاء لها أهمية كبيرة في العمليّة التعليميّة فمن خلال تحليل هذه الأخطاء يكشِف المعلِّم مدى بعده عن المستوى الذي يرمي إلى أن يصل إليه المتعلِّم، حيث يرى أحد الباحثين:" **أنّ الأخطاء تقدم تغذية راجعة* فهي تخبر المعلّم عن مدى حيوية مواده التعليميّة وتقنيات تدريسه، وتُريه أجزاء المنهاج التي اتبعت وتم تعلّمها أو تعليمها، وتلك التي ما زالت تحتاج إلى اهتمام أكبر**[2]" .

---

[3] المرجع نفسه: ص 95

[1] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 143.

* التغذية الراجعة: هي المعلومات التي يزود بها المتعلم من أي مصدر بأسلوب منظم حول أدائه السابق، بهدف مساعدته على تصحيح إجابته الخاطئة وتثبيت إجابته الصحيحة حتى يتمكن من تحسين أدائه في المهمات التعليمية اللاحقة وهي أيضا تفيد المتعلم حيث تمكنه من الحكم على نجاعة تعليمه كما تعينه على معرفة مواطن الضعف لديه. (يراجع: حسن شحاتة زينب النجار: معجم علوم التربية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية ، القاهرة، ط1، 2003، ص 121.

فالأخطاء إذًا تعطينا مؤشرًا قيّمًا لترتيب المادة التعليميّة والتركيز عليها، وعليه لابد من المعلّم أن يتعامل مع الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون بطريقة مثلى تساعدهم على تصحيحيها وتفاديها مستقبلاً.

ثالثًا :مراحل تحليل الأخطاء

ركزت الأبحاث في السنوات القليلة الماضية على الأخطاء التي تخترق قاعدة من قواعد اللّغة، ومن هذا المنطلق اهتم تحليل الأخطاء برصد هذه الأخيرة، و تتبعها ودراستها دراسةً علميةً تقوم على خطوات ثابتة ومراحل محددة وهي[1] :

1) تحديد الأخطاء ووصفها.

2) تفسيرها.

3) تصوريها وعلاجها.

1- تحديد الأخطاء ووصفها: إن دراسة الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية يمكن عرضها على النحو الأتي:

أ) تصدر الأخطاء عن الأفراد إلاّ أنّ دراستها وتحديدها يكون وفق جمع أخطاء كل فرد ودراستها مجتمعة، وذلك لأنّ المقررات التعليميّة توضع لجماعات وليس لكل فرد على حدى، ومن المفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة من جميع النواحي التعليميّة، و الاجتماعيّة والذهني، كما أنّ دراسة الأخطاء تكون وفقًا لما يصدر عن هذه الجماعات، ذلك أنّ منهج تحليل الأخطاء يعنى فقط بالأخطاء التي لها صفة الاطِّراد والشيوع كما يقول أحد الباحثين <<**ذلك أن المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى**

---

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57 .

هفوة أو غلطة أو مجرد تخمين ويجب أن لا نتحدث عن القواعد التي يتبعها الدارس ونحاول أن نصف في ضوئها لهجته هو، أو لهجة الصّف عمومًا إلاّ حين نلاحظ اطراداً في ورود نفس الأخطاء وفي ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التصحيحيّة>>[1].

ب) إنّ السّمة الأولى للغة هي أنها نظام ونحن حين ندرس لغة المتعلّمين إنما ندرس نظاماً: أي أن الوصف اللغوي للأخطاء لابد أن يكون منصباً على طبيعتها النظامية.

ج) يجمع الدارسون على أن الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهم جداً في تعليم اللّغة الأولى، لكن تحليل الأخطاء يركز على أخطاء الأداء، حيث الأداء نوعان: أداء إنتاجي، وآخر استقبالي، فالتعرف على الأخطاء الاستقبالية مهم جداً، ولكن ليس من السهل دراسة هذه الأخطاء، فهي كما يرى أحد الباحثين " **أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد لأن متعلّم اللغة الأجنبية قد يتلقى كلاماً ما فتكون استجابته إيماءً أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن تعرف إذا كان استقباله صحيحاً أم خاطئا إلاّ إذا أنتج كلاماً**"[2].

إذاً المرتكز في تحليل الأخطاء هو الأداء التعبيري الإنتاجي لأنّ الأخطاء فيه هي أخطاء قابلة للملاحظة والتحليل، كما أنّ الأداء الإنتاجي يعكس لنا حقيقية النظام اللغوي، الذي اكتسبه المتعلّم فدراسة الأخطاء المنطوقة أمر صعب يتطلب الكثير من الوسائل المتطور، كما يتطلب من الباحث جهداً كبيراً، لهذا يفضل دراسة الأخطاء المكتوبة كما يقول أحد الباحثين "ولكن من وجهة نظر عملية فمن الأسهل بالطبع أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة"[3]. لأنّ هذه المادة يمكن ملاحظتها وبالتالي يسهل على الباحث تحديها ودراستها.

---

[2] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 146.

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 52.

[2] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146.

د) يجري وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللّغوي، الكتابة، والصّوت، والصّرف، والنّحو، والدلالة، وأي خطأ يقع فيه المتعلّم في أي مستوى من هذه المستويات إنما يدل على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي، فمثلاً: حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة كتابة مصدر كتب بهاء، يدل هذا على أنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير[1].

يجب أن يكون وصف الخطأ وتصنيفه دقيقاً محكماً، ووصف الخطأ يكون من خلال مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف، يرى أحد الباحثين أنّ:

"وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة، مادّتها العبارات الخاطئة والعبارات المصححة، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي، وذلك بغض النظر عن حقيقة أنه قد توجد لدينا دراسات وصفية متعددة للغة الهدف، بينما لا توجد لدينا أية دراسة وصفية للغة الدارس، فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويا ونفسيا بهدف المساعدة على التعلّم"[2].

2-تفسير الأخطاء:

إن الهدف من تحليل الأخطاء هو الوصول إلى تفسير صحيح للأخطاء التي يقع فيها المتعلّم وذلك بردها إلى مصادرها والبحث عن الأسباب التي أدّت إلى وقوعها، من أجل تفاديها مستقبلاً.

ويعتبر تفسير الخطأ اللغوي مجالاً من مجالات علم اللغة النفسي إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ

ولتفسير الخطأ يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

لماذا تقع أخطاء معينة؟ ،وما هي الأسباب الكامنة وراء حدوث هذه الأخطاء ؟ وتوصّل الباحث إلى تفسير للخطأ يساعده على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتجنبه .في الحقيقة ليست

---

[3] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ،ص 51.

[1] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 147.

هناك كلمة جامعة على معايير التفسير وذلك كون البرهة عليها ليست أمراً سهلاً، يقول أحد الباحثين: "**وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية (أو اللغة الأولى) فإن التفسير ما يزال فرضيا بدرجة كبيرة**"[1].

ومع ذلك يمكننا التطرّق إلى أهم التفسيرات الكامنة وراء حدوث الأخطاء:

2-1- الجهل بالقاعدة:

يعدّ هذا العامل من بين أهم العوامل التي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء فالمتعلّم يتلقى ما يتعلمه منه اللغة من عينات مختارة متنوعة، وقد تنجم الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقديمها، فتعليم اللّغة لا يحدث "دفعة واحدة، بل يُوزَع على فترات زمنية معينة حسب مستوى المتعلّم وقدراته العقلية، فأبواب النحو مثلاً متشعبة وهذه الأبواب لا تُقدَم دفعة واحدة فإذا تصادف المتعلّم مع باب من أبواب النحو التي لم تقرر عليه، يقع في الخطأ نتيجة المعرفة الجزئية باللّغة لأنّ اللّغة كما يرى أحد الباحثين : "**نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي أن أجزاؤه كلها مرتبطة ارتباطًا داخلياً، أو أنها نظام من أنظمة، ومعنى ذلك أن أي شيء لا يمكن أن نتعلمه كاملاً إلاّ بعد أن نكون قد تعلّمنا كل شيء كاملا**"[2].

وهناك جانب أخر يتعلق بالقدرة المعرفية عند المتعلم إذ أنّ كل منّا يتبع استراتيجية معينة في التعلّم، في هذه الاستراتيجية ما هو كلّي مشترك بين المتعلّمين، وما هو خاص بكل متعلّم.

2-2- تدخل اللغة الأم:

---

[2] مرجع نفسه، ص 146.

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54.

توصلت الدراسات في مجال تحليل الأخطاء بأن المتعلم يميل إلى نقل صيغ وقواعد لغته الأم إلى اللغة الهدف، وخاصة في المراحل الأولى من تعلمه وهذا ما أكده أحد الباحثين بقوله: "**فالشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللغة الثانية، فهو إما أن يلتزم الصّمت، أو يستعمل مما لديه أقرب القواعد شبهاً، أي قواعد لغتة الأم**"[1] ، وهذا النقل قد يكون إيجابياً إذا عمل على تسهيل تعلّم المهارة الجديدة (اللغة الهدف)، بسبب أوجه الشبه بين المهارتين، وقد يكون سلبياً بحيث يعمل على عرقلة تعلمّ المهارة الجديدة بسبب أوجه الاختلاف بين المهارتين، وهذا ما يسمى بالتدخل اللّغوي (Interférence) فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ .

حيث أثبت المنهج التقابلي فعاليته في هذا المجال، إلاّ أن منهج تحليل الأخطاء لا يرد جميع الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم إلى التدخل السلبي للّغة الأم، بل يرى أنّ هناك أسبابا أخرى تؤدي إلى الوقوع في الخطأ من بينها:

2-3 بيئة التعلم

قد أثبتت الدراسات بأنّ بيئة التعلّم كثيرا ما تكون سببًا في الوقوع في الأخطاء، ويقصد ببيئة التعلّم مثلاً: الفصل الدراسي، الكتاب المدرسي، مادة التعلّم، المعلّم، وهذا في حالة التعلّم المدرسي ، والموقف الاجتماعي في حالة الموقف الذاتي ، فكثيراً ما تنتج الأخطاء عن الشرح الخاطئ للمعلّم، أو عن بعض التراكيب والكلمات التي تعرض بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي، وذلك يؤدي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة أو ما يسميه أحد الباحثين بالمفاهيم الخاطئة، أمّا فيما يخص الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعيّة فهي تؤدي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء ، لأن اكتساب اللغة الذي يتم في بيئة

---

(2) محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 146.

اجتماعيّة بدون معلّم ، قد يؤدي إلى اللهجة (المحلية) في اللغة الهدف فيؤدي ذلك إلى الوقوع في الخطأ ، أي أنّ تلك اللهجة تصبح مصدرًا للخطأ [1]

هذا عن بعض الأسباب التي توصّل إليها عدد من الباحثين من خلال دراساتهم الميدانية لأخطاء المتعلّمين، وسوف نرى من خلال تشخيص الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة في أوراق المتعلّمين، هل هي راجعة إلى هذه الأسباب أم أن هناك أسباباً أخرى تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

3- تصويب الأخطاء:

لا يقتصر دور تحليل الأخطاء على تحديد مواطن الأخطاء، وتصنيفها ومعرفة أسبابها، بل يسعى الباحثون من خلال تحليل الأخطاء للإسهام في حل مشكلة عمليّة وهي كيفية الحد من الأخطاء والتقليل منها وعلاجها فتحليل الأخطاء أداة يستعين بها الدارسون للوصول إلى غاية تعليميّة وهي علاج الأخطاء عند وقوعها.

لا يمكن تصويب أخطاء المتعلّم إلاّ بعد التعرف على مصادرها والأسباب التي أدت إلى وقوعها، وقد عرفنا – فيما مضى من البحث – بأنّ هذه الأسباب متنوعة منها ما يعود إلى الجهل بالقاعدة، أو إلى طبيعة المادة، أو إلى عوامل نفسيّة والوصول إلى تفسير صحيح يساعد على علاجها على أنّ الباحثين اللّسانين يؤكدون على شيء مهم وهو "**أن تصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى، كما هو معروف في مدارسنا العربية بدروس التقوية والتدعيم، وإمّا يتم بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة**"[2].

إضافة إلى أن وسائل متطورة جداً قد أدخلت في هذا المجال، أي مجال تصويب الأخطاء وهو "الحاسب الآلي" بوصفه بنكاً للمعلومات المخزنة لاستخراجها عند الحاجة

---

(1) دوجلاس براون : أسس تعلّم اللغة وتعليمها ، تر، عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، (د ط) ، 1994 ، ص 219.

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص58 .

وإعادة سريعة وجيدة لتطبيق الاختبارات الموضوعية وتصحيحها حيث إنه يستطيع التعرف على جميع أنواع الأخطاء داخل اللغة سواء كانت نحوية أو سياقية، وعدد تكرارها وتصنيف تواترها[1].

رابعًا: فوائد منهج تحليل الأخطاء

يقوم تحليل الأخطاء برصد الأخطاء اللّغوية لدى المتعلّمين والتعرّف على الصعوبات اللّغوية التي تلاحق المخطئ ومحاولة الحد منها للخروج بلغة سليمة خالية من كل الشوائب ومن هنا يمكننا أن نبرز فوائد تحليل الأخطاء وما قدّمه من دعم ومساعدات للنهوض باللّغة العربية لترقى إلى مصاف اللغات الأخرى.

1) تحليل اللغة وتبيان خصائصها وجوانب القصور فيها.

2) التعرف على ما ينبغي إدخاله أو حذفه في المقررات المدرسية؛ أي تحديد المحتوى اللّغوي في المقررات التكوينية اللغويّة وفق النتائج المقدمة لعلاج النقائص.

3) التعرّف على ما يجب أن نعلم في اللغة.

4) كيفية تعليم اللّغة وذلك باختيار الطرائق الملائمة للتدريس وأيّها أنجح لإيصال المعلومات إلى المتعلم.

5) التخطيط والتدرج والترتيب في المقررات والبرامج[2].

وانطلاقا مما ذكرناه يمكن القول بأن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية، فمن الجانب النظري يقوم تحليل الأخطاء بالاستفادة من نظرية علم اللّغة النفسي في التعرّف على مدى صحة تأثير النقل من اللغة الأم فيثبت بذلك مقدار صحتها أو خطئها،

---

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 165

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 166.

حيث يعد عنصراً مهمًا في دراسة تعلّم اللغة، ويقدم إسهامات جليلة وقيّمة في تعليم اللّغة وهو يكشف بذلك على الكثير من الكليات[1].

- يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً من الجانب العملي، وهو عمل متواصل يساعد المعلّم على تغيير طريقته، أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يُدّرس فيه، لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية والمقررات العلاجية، و إعادة التعليم، وتدريب المعلّمين أثناء العمل. وإذا كانت الدراسات اللّسانية التطبيقيّة قد ركزت معظم اهتماماتها على تطبيق منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية وتعلمها)، فإن ذلك لا يعني بأن هذا المنهج ليس له جدوى في تعليم اللّغة لأبنائها بل بإمكان الاعتماد على هذا المنهج في تعليم اللّغة للناطقين بها من أبنائها والاستفادة منها، وهذا ما سنحاول إثباته من خلال اعتماد هذا المنهج في تحليل الأخطاء اللّغويّة لمتعلّمي المرحلة الثانوية.

---

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 57

الفصل الثاني

الأخطاء اللغوية تحليلها وتقويمها

توطئة :(وصف المدونة):

إنّ البحث التطبيقي وسيلة ضرورية للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ ليس هناك علم أو تقدّم علمي إلاّ وأثبت جدارته على الساحة العلميّة، خاصة وإنّ التصميم الميداني يرتبط بمشاكل الميدان المعنية بالحصول على البيانات الخاصة بالدراسة والبحث، فهو بمثابة الدراسة الفعلية لجوهر العملية البحثية[1]، فالجانب النظري وحده غير كاف والحكم من خلاله يبقى ناقصًا لهذا يستوجب جانباً تطبيقيًا يعود بثماره للعملية التعليميّة فهو يعتمد على التطبيقات الفعلية للجانب النظري . ولدراسة وتحليل الأخطاء اللّغويّة في المؤسسات الثانوية ،و محاولة الكشف عن أسبابها اتبعنا الخطوات الآتية:

-التّحديد المكاني : تمّ اختيار مؤسستين تعليميّتين؛ فكانت الأولى بهيليوبوليس (منطقة حضرية)، والثانية بقالمة (منطقة شبه حضرية).

-التّحديد الزمني:

بدأت الدّراسة الميدانيَة للموضوع بتاريخ 2015/03/22 إلى غاية 2015/04/18.

- تحديد العيّنة:

تمّ اختيار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائيّة بسيطة، بحيث وقع اختيارنا على خمسة وعشرين تلميذاً من شعبة العلوم التّجريبيّة بمتقن هيليوبوليس، وخمسة وعشرين تلميذاً من الشعبة نفسها بمتقن شعلال مسعود ، فكان المجموع خمسين تلميذاً موزعين حسب الجدول الآتي:

المؤسسات التّعليمية	عدد التلاميذ		المجموع
متقن شعلال مسعود	14	11	25
متقن هيليوبوليس	18	07	25
			50

[1] مروان عبد المجيد ، محمد جاسم الياسري : الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية ، مؤسسة الوراق ، عمان ، الأردن ، ط 1، 2001، ص 75.

– التخصّص:شعبة العلوم التّجريبيّة

–أدوات الدّراسة :

تمّ اختيار مدونة مكتوبة تمثلت في أوراق الامتحان ، لمعرفة أنواع الأخطاء اللغويّة التي يقع فيها المتعلّمون ،كما استعنا بالاستبانات للإجابة عن الفرضيّات التي طرحناها ، إضافة إلى المقابلة التي تمّت ميدانيًا مع المعلّمين،كما قمنا بتسجيل بعض الملاحظات من خلال تواجدنا داخل الأقسام.

–منهج الدّراسة :

استخدمنا في دراستنا المنهج الوصّفي باعتباره المنهج المناسب، والأكثر ملائمة لطبيعة موضوع بحثنا؛ فهو يسعى إلى وصف الظّاهرة وصفاً دقيقاً ، مستعينين بآليات الإحصاء والتحليل ،و يظهر استخدامنا لهذا المنهج من خلال وصف وإبراز البيانات و المعلومات التي لها صلة بموضوع البحث مع تمثّل التّحليل للأخطاء لدى المتعلّمين للوصول إلى نتائج موضوعيّة تتّسم بالدّقّة و الوضوح.

و ذلك بتحليل الجداول و التّعليق عليها و ترجمة نسبها المئويّة في شكل دوائر ،بالإضافة آليات أخرى يقتضيها منهج البحث لجأنا إليها ما دعت إلى ذلك ضرورة.

مبحث أوّل : الأخطاء اللغويّة من خلال الاستبانة والمقابلة.

1- الدراسة التطبيقيّة الأولى: خاصّة بالمتعلّمين.

1-1- تحليل الاستبانة:

عرَّف (أحمد عياد) الاستبيان* على أنّه: "**عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين تُقدم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي**[1]" .

وقد اعتمِد على الاستبانة في هذا البحث أداةً رئيسيّة للإجابة عن الفرضيّتين الإجرائيّتين الأولى،والثّانية المتمثِّلتين في مايلي:

- **الفرضيّة الإجرائيّة الأولى:** يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة(النحويّة،الصرفيّة،الإملائيّة) إلى مستواه اللّغوي.

- **الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية:** يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة إلى تراجع استخدام اللّغة الفصحى في المؤسسات التعليميّة.

وتشتمل الاستبانة على محورين يتمثّلان فيما يلي:

- **المحور الأول:** يتعلق بما إذا كان المستوى اللّغوي للمتعلّم سببًا في وقوعه في أخطاء نحويّة،وصرفيّة،إملائيّة.

*لقد درج الباحثون على إطلاق اصطلاح(الاستبيان) بهذه الصيغة على وزن (استفعال) ، والحق أنّ هذه الصيغة تكون للفعل الصحيح على وزن (استفعل) مثل استكشف والمصدر منه (استكشاف) ، أمّا المعتل العين مثل (استبان) فالمصدر منه يكون على زنة (استفالة) مثل (استبان) استبانة وقس عليه استراح ،استراحة.

[1] مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2006، ص 121

- **المحور الثاني:** يتعلق بما إذا كان لتراجع استخدام اللّغة العربيّة الفصحى سبباً في وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة.

وبعد تصميم الاستبانة عُرِضت على أساتذة مختصين لتحكيمها، ثم عُدِّلت أسئلتها على ضوء الملاحظات المقدّمة من طرف الأساتذة، وذلك بحذف بعض الأسئلة، وتعديل الصِّياغة لبعض منها لتصبح بسيطة ومفهومة لدى كل أفراد العيّنة، وقد تمّ وضع الاستبانة في صورتها النهائيّة والتي تتكون من (13) سؤلاً.

- أرقام أسئلة المحور الأول: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 - 8

- أرقام أسئلة المحور الثاني: 09 – 10 – 11 – 12 – 13

جدول رقم (01) يوضّح توزيع العيّنة حسب الجنس.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	18	% 36
أنثى	32	% 64
المجموع	50	% 100

قراءة وتعليق:

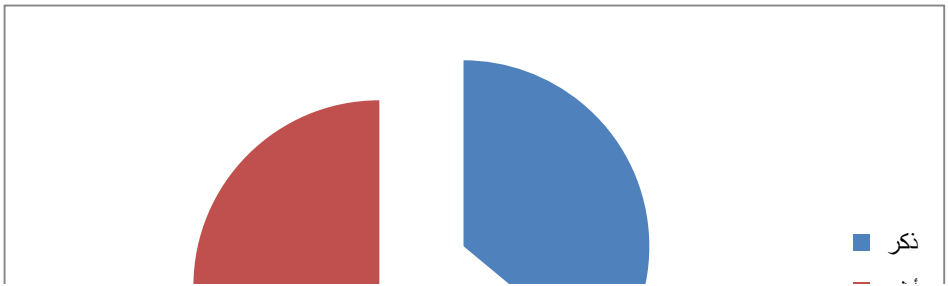
تبيّن إجابات أفراد العيّنة ارتفاع نسبة الإناث التي بلغت (64 %)، عن نسبة الذكور البالغة(36%)

إن ظاهرة ارتفاع نسبة الإناث على الذكور في مجال التعلّيم تعود إلى:

- الرغبة الكبيرة للإناث في بلوغ مستويات عليا في التعليم، وإبراز مكانتهن في المجتمع.

- تشجيع وتحفيز المجتمع لهذه الفئة من العيّنة، وذلك بتوفير كل الحاجيات الضروريّة لها من أجل أن تكون أداة فعالة على الصعيد الثقافي والاقتصادي للوطن.

والتمثيل الآتي يوضّح هذه النسب أكثر:



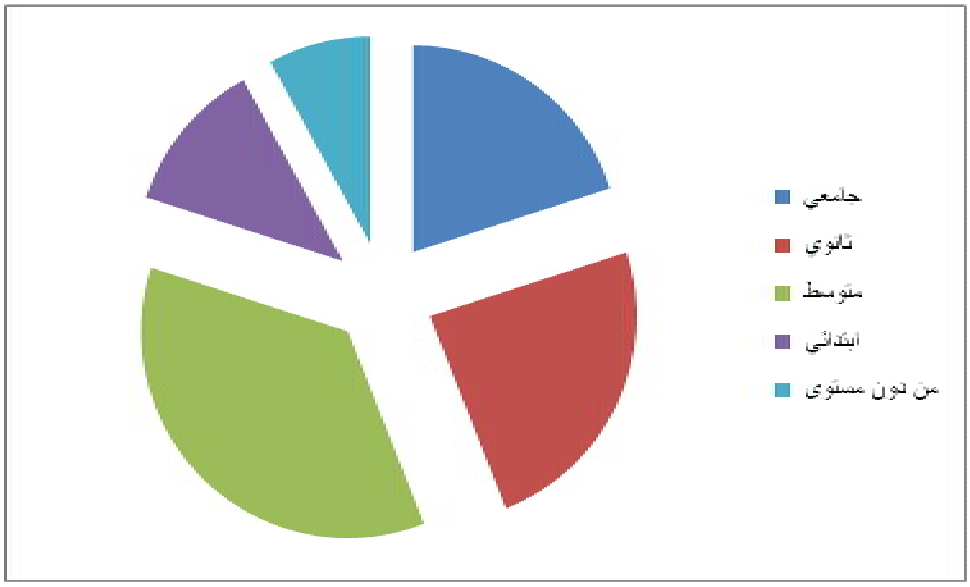
– جدول رقم (**02**) يوضّح المستوى الدراسي للأب.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
جامعي	10	%20
ثانوي	12	%24
متوسط	18	%36
ابتدائي	06	%12
من دون مستوى	04	%08
المجموع	50	100

قراءة وتعليق :

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن المستوى الدراسي لأباء العيّنة متوسط، حيث قُدِّرت نسبة مستوى المتوسط (36 %)، ثم تلتها نسبة المستوى ثانوي (24 %). أما نسبة المستوى جامعي قدرت بـــ (20 %) وبلغت نسبة المستوى الابتدائي (12 %)، في حين سُجِّلت نسبة من دون مستوى (08 %).

والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:



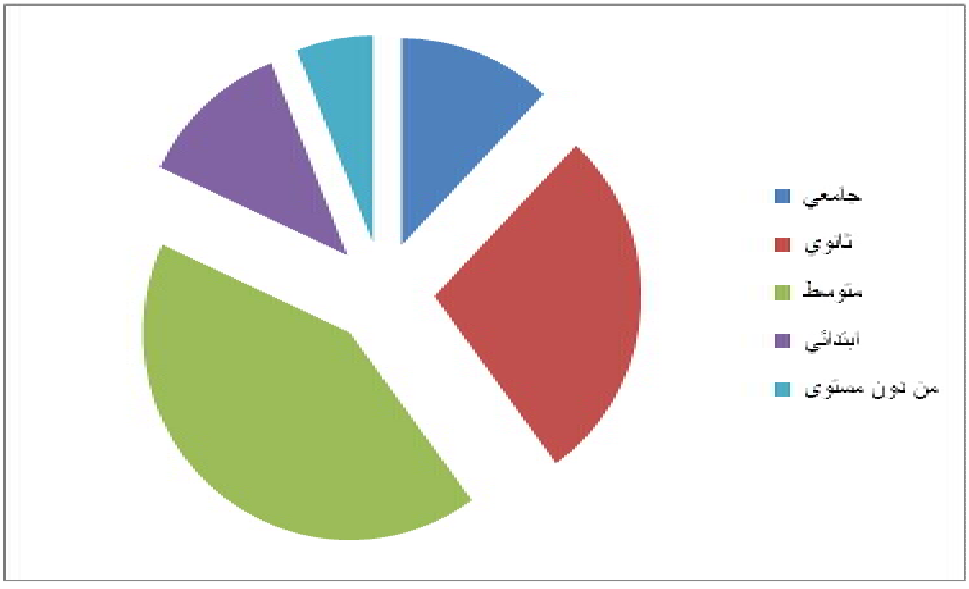
– جدول رقم (03) يوضّح المستوى الدراسي للأم.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
جامعي	06	12
ثانوي	14	28
متوسط	21	42
ابتدائي	06	12
من دون مستوى	03	06
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يطلعنا الجدول أن مستوى أمّهات العيّنة متوسط كذلك، حيث تمركزت أكبر نسبة في المستوى المتوسط، والتي وصلت إلى (42 %)، ثم تليها نسبة مستوى ثانوي حيث قُدِّرت بـــ (28 %)، أمّا نسبة مستوى الجامعي قدرت بـــ(12 %)، وهذه النسبة متساوية مع نسبة المستوى ابتدائي كذلك. وبلغت نسبة من دون مستوى (06 %)، وقد يرجع هذه إلى الظروف التي كانت تعيشها المرأة سابقاً، مما كان سبباً لعدم التحاقها بالمؤسسة التربوية.

والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:



- رقم (**04**) يوضّح مهنة الأب.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
معلم	06	12
موظف	10	20
أعمال حرة	17	34
بطال	11	22
ممرض	06	12
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

نلحظ من الجدول أنّ النسبة الكبيرة لمهنة آباء العيّنة هي أعمال حرّة والتي قُدِّرت بـــ (34 %)، وكما هو معروف أن أصحاب المهن الحرة يقضون فترة طويلة بعيداً عن العائلة وهذا الغياب يؤثر على الأبناء، ثم تليها نسبة بطال التي قُدِّرت بـــ (22 %)، وهذا يعود إلى قلّة فرص العمل فيكون لها تأثير سلبي على أبنائهم لعدم توفر أدنى مستلزماتهم، وحاجاتهم الضروريّة، في حين سُجِّلت مهنة موظّف (20 %)، أمّا مهنة معلِّم قُدِّرت نسبتها (12 %)، وقد تساوت مع مهنة ممرِّض التي بلغت (12 %)، وهي نسبة قليلة مقارنة مع النسب الأخرى، وهذا ما يحتاج إليه الأبناء باعتبار هاتين الفئتين تساعدان الأبناء من الناحية النفسيّة والاجتماعيّة والعلميّة.

والتمثيل الآتي يوضح لنا هذه النسب أكثر:

- **جدول رقم (05) يوضّح مهنة الأم.**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
معلّمة	06	12
أعمال حرة	19	38
ممرّضة	09	18
بطّالة	16	32
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

من خلال ملاحظة الجدول يتضّح أنّ مهنة أعمال حرّة قُدِّرت ب (38 %) وهذا يؤثر سلباً على الأبناء بحيث لا يجدون الاهتمام والرعاية الكافية بسبب انشغال أمهاتهم بالعمل، وقد قُدِّرت مهنة ممرِّضة بـــ (18 %)، تليها مهنة معلِّمة التي بلغت نسبة (12 %) وهنا تكون لديها فرصة أقل لرعاية أبنائها. في حين سُجِّلت نسبة البطالة (32 %) عند الأمّهات ،وهذا يرجع إلى الظروف المحيطة والبيئة التي تعيش فيها الأم. والتمثيل الأتي يوضح هذه النسب أكثر :

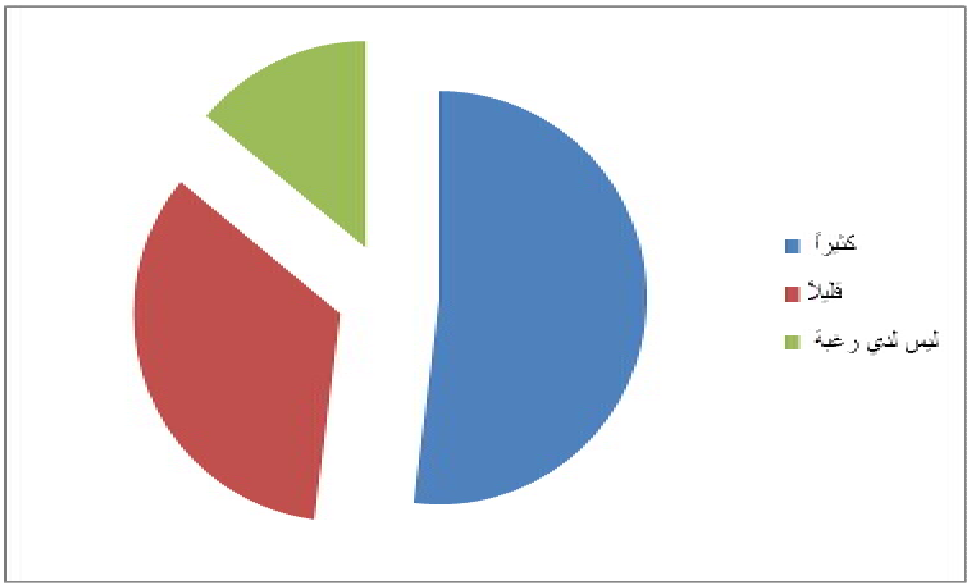
– جدول رقم (06) يوضّح مدى رغبة المتعلِّم في الدِّراسة.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
كثيراً	26	52
قليلاً	17	34
ليس لدي رغبة	07	14
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

نلحظ من الجدول أنّ نسبة المتعلّمين الذين يرغبون في الدراسة (كثيرًا) بلغت (52 %) وهذا يعود إلى توفُّر كل الإمكانيات، و الوسائل الماديّة والمعنويّة التي تساهم في تحفيزهم و إثارتهم لمواصلة الدراسة، وأمّا رغبة المتعلِّمين في الدراسة (قليلاً) قُدِّرت بـــ (34 %)، وقد بلغت نسبة الذين ليس لديهم رغبة (14 %)، وقد يرجع هذا إلى:

- الظروف الماديّة الصعبة.
- رغبة الشباب في وقتنا الحالي في العمل وتحقيق الربح السريع.
- كره التلميذ للمادّة.
- والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب لأكثر



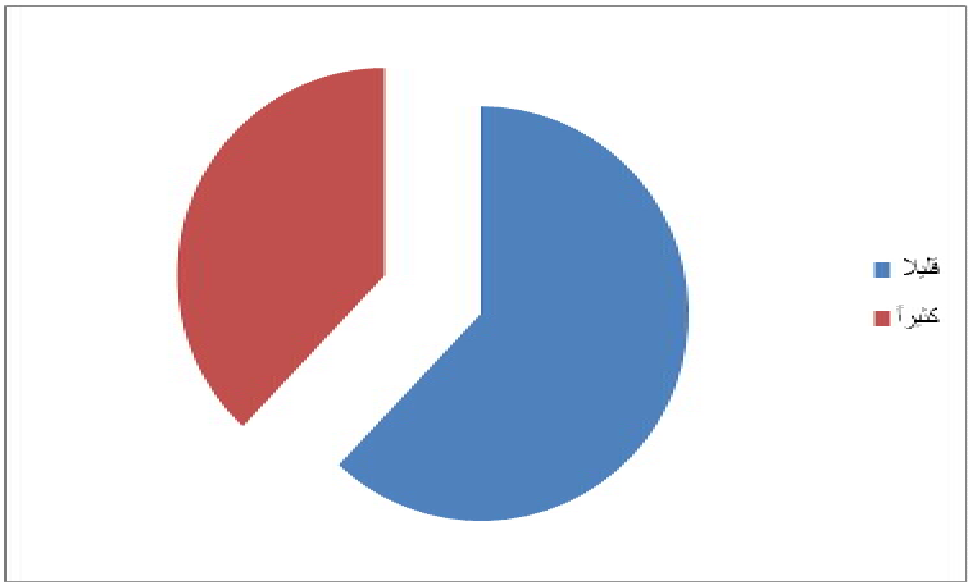
– جدول رقم (07) يوضّح فيما إذا كان المتعلِّم يحفظ القرآن الكريم.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
قليلا	31	62
كثيراً	19	38
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يتضِّح من خلال إجابات أفراد العّينة، أن النسبة الكبيرة تحفظ القرآن (قليلًا)، والتي قُدِّرت بـــ (62 %) في حين بلغت نسبة الذين يحفظون القرآن (كثيرًا)، (38 %)، وهي نسبة قليلة، لأن هذا يؤثر سلباً على اكتساب اللغة فحفظ القرآن، وقراءته يساهم في صقل اللّسان ،وإتقان اللّغة الفصحى نطقاّ وكتابةً.

والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:



- **جدول رقم (08) يوضِّح فيما إذا كان للمتعلِّم مكتبة منزلية .**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	14	28
لا	36	72
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يطلعنا الجدول أعلاه أن نسبة الذين لا توجد لديهم مكتبة منزليّة نسبة كبيرة قُدرت بـــ(72 %)، وقد يرجع هذا إلى:

- تأثير الظروف الماديّة العائليّة.
- انتماء هذه الفئة إلى أسرة غير متعلِّمة أو مثقّفة.
- عدم تحفيز الأولياء، وتشجيع أبنائهم على المطالعة، وقراءة الشِّعر، وحفظ القرآن الكريم.

أمّا الذين يملكون مكتبة منزليّة قُدِّرت نسبتهم (28 %) وهذا يعود إلى:

- ظروف ماديّة جيّدة.
- الوعي الثقافي والانفتاح، وحب المطالعة لأفراد العائلة.
- تشجيع الأسرة المتعلِّمة أبنائها على المطالعة.

والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:

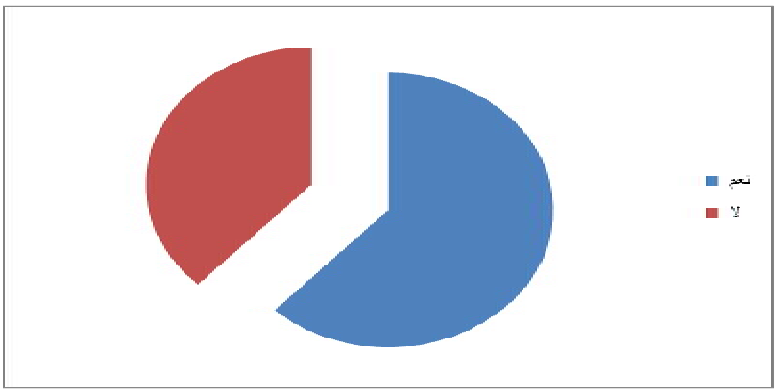
- **جدول رقم (09) يوضّح فيما إذا كان المتعلِّم يحب اللّغة العربيّة .**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	31	62
لا	19	38
المجموع	50	100

يبيّن الجدول أعلاه أن نسبة (62 %)، من أفراد العّينة يحبون اللّغة العربيّة وهي نسبة عالية ويعود هذا إلى:

- اعتزازهم باللّغة العربيّة، والشعور بقوتها، ومرونتها وجمالها وحيويتها، وكذلك إلى تشجيع الأسرة للمتعلّم على ممارسة اللغة الفصحى ، فتنمي في نفوس أبنائها حب اللّغة العربية والتحدث بها وذلك من خلال زيادة الثروة اللغوية لديهم ،وهذا ما أوضحه أحد الباحثين بقوله: << يلعب الآباء دورًا بارزاً في نفوس أبنائهم من خلال التحدث معهم بلغة عربيّة فصيحة تتلاءم مع عمر الطفل العقلي والزمني>>[1]. فاللغة العربية الفصحى هي لغة أبائنا وأجدادنا، الحافظة لتراث أمتنا وحضارتها ودينها الموحدة لشملنا، المعبرة عن أفكارنا وتوجهاتنا فإنه من الواجب علينا إحاطتها بالرعاية والاهتمام والحرص على سلامتها، كما تفعل الأمم الأجنبية المتطورة" فكم قرأنا وسمعنا أن الأمم الراقية لا تسمح لأحد أن يخطئ في لفظة من ألفاظ لغتها نطقا أو كتابة –وإن كان من غير أبنائها– وكم أهملت مراسلات و لم تلبّ رغبات بل كم رُدّت رسائل علمية، لبضعة أخطاء لغوية وردت بها"[2] وللوصول إلى دقة المعنى وطلاقة اللسان وصحة النطق وسلامة الكتابة لا بد من المتعلم أن يتمكن من علم النحو وقواعده المختلفة لأنه الوسيلة التي تعصم ألسنتنا وأقلامنا من الخطأ"

- والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:



(1) أحمد علي كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة، أعمال المؤتمر الدولي" اللغة العربية لغة عالمية" ،كلية التربية ، جامعة دمشق ، 20 مارس ، ص 37.

(2) عبد الفتاح سليم: في النقد اللغوي – دراسة تقويمية- مكتبة الآداب، ط1، 2001، ص 03.

- **جدول رقم (10) يوضّح نتائج المتعلم في اللّغة العربيّة .**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
جيدة	08	16
حسنة	10	20
متوسطة	25	50
ضعيفة	07	14
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول أعلاه أن نتائج أفراد العيّنة في مادة اللّغة العربيّة مقبولة عموماً، إذ قُدِّرت نسبة المتعلِّمين ذوي المستوى المتوسط (46 %)، في حين بلغت نسبة ذوي المستوى الجيد (22 %) أمّا نسبة المتعلِّمين من ذوي المستوى الحسن بلغت (18 %) وقُدرت نسبة ذوي المستوى الضّعيف (14 %) وتعدّ هذه النتائج نسبيّة لأنها ترتبط بطبيعة أسئلة الامتحان. والتمثيل الآتي يوضح لنا هذه النسب أكثر:

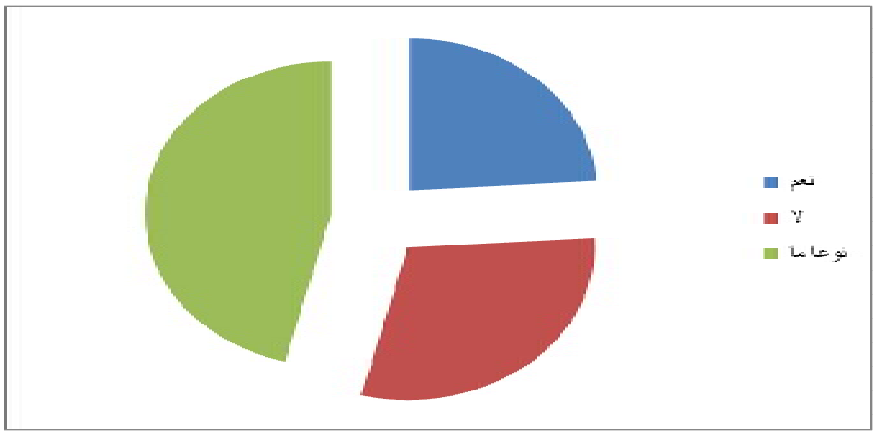
- **جدول رقم (11) يوضّح فيما إذا كان للمتعلِّم دراية بالأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة .**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	12	24
لا	15	30
نوعا ما	23	46
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يتبيّن لنا من الجدول أن نسبة (46 %) من المتعلِّمين لهم دراية بالأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة – نوعا ما – أمّا نسبة الذين ليسوا على دراية بهذه الأخطاء قُدِّرت بـــ (30 %) وهذا يرجع إلى الجهل بالقاعدة الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، أو عدم التنبيه المستمر لهذه الأخطاء من طرف المعلِّم، والإشارة إليها خاصة بعد تصحيح أوراق الامتحان، فعادة ما تُقيِّم الإجابة على الجانب المعرفي فقط، أمّا نسبة المتعلِّمين الذين لهم دراية بهذه الأخطاء بلغت (24 %) وقد يرجع هذا إلى العلم بالقاعدة الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة.

ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي :



- جدول رقم (12) يوضّح فيما إذا كان المعلِّم يقوم بتصحيح أخطاء المتعلِّمين في أثناء الكتابة والقراءة .

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	10	20
لا	19	38
في بعض الأحيان	21	42
المجموع	50	100

قراءة وتعليق.

يتضّح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة (42 %)، من أفراد العيِّنة أشاروا إلى أن تصحيح المعلِّم لأخطائهم ليس دائماً بل في بعض الأحيان فقط، كما أجابت نسبة (38 %) منهم بـــ: لا.

وهذا يعود إلى:

- عدم إعطاء المعلِّم أهميّة لأخطاء المتعلِّمين، والاكتفاء بتصحيح المعلومات ،والتركيز على المظاهر السطحية للورقة من جمال الخط، والنظافة فقط، وتجاهله لأخطائهم المكرّرة.
- فشل المعلّم في ملاحظة أخطاء المتعلّمين والتنبيه إليها، وحث المتعلّم على تصويب أخطائه بنفسه ليستفيد منها، و يتجنب الوقوع فيها مرة أخرى.

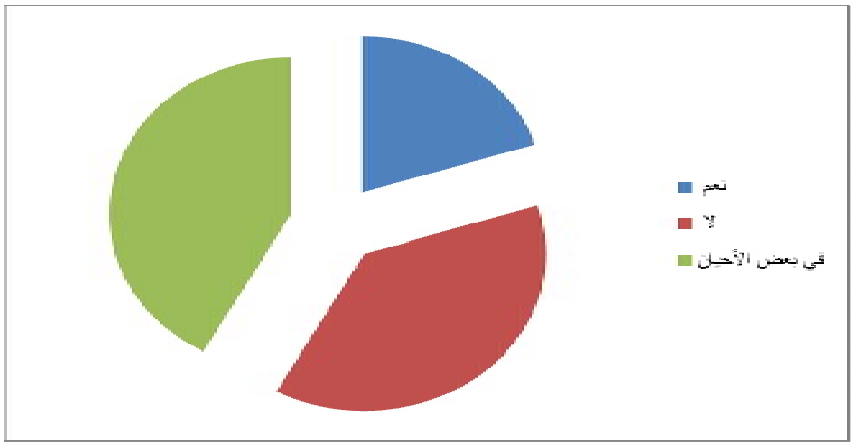
وبلغت نسبة الذين أشاروا إلى تصحيح المعلّم لأخطائهم (20 %) وهي نسبة قليلة وهذا يعود إلى:

- تمكّن المعلّم من اللّغة العربيّة، وحرصه الشديد على إكساب المتعلِّمين اللّغة السليمة بتنبيههم إلى أخطائهم، وتصويبها.

نستشف ممّا سبق أنّ الوقوع في الخطأ يُعدّ جزء من عملية التعلّم وهو دليل على أنّ المتعلّم يختبر النظريات المتعلقة بقواعد اللغة ونظمها التي يتعلّمها فيتعلّم من أخطائه إذا ما أُدرِك الخطأ ووُجِّه إلى صوابه بمساعدة المعلّم، لأن دور المعلّم في تدريس اللّغة العربية هو العمل على تعريف المتعلّم بأساليب هذه اللّغة، وتعويده على إدراك مواطن الأخطاء التي يقع فيها أثناء القراءة والكتابة مع مساعدته على كشف أخطائه بنفسه وتصويبها لكي يتجنب الوقوع فيها مستقبلاً.

حيث يستعمل مثلا اختبارات التشخيصية التي يتوقف من خلالها على أخطاء المتعلمين في النحو بطريقة موضوعية من خلال ملاحظة أحاديثهم وكتاباتهم وجمع أخطائهم وتسجيلها ثم تحليلها بالمناقشة والشرح والتفسير والتطبيق مع المتعلمين.

يمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



- جدول رقم (13) يوضّح فيما إذا كان المتعلِّم يتفادى الأخطاء اللّغوية في أثناء الكتابة

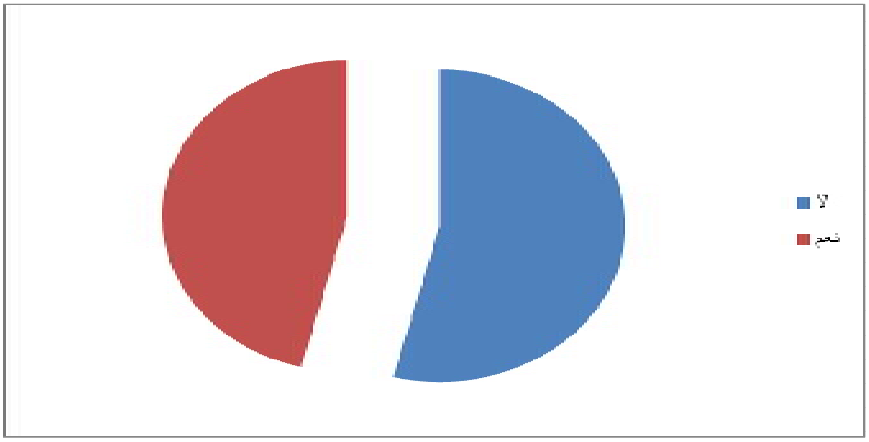
الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
لا	27	54

نعم	23	46
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يطلعنا الجدول أعلاه، أن نسبة (54 %) من أفراد العيّنة لا يتفادون الأخطاء اللّغوية (النحويّة،الصرفيّة، الإملائيّة) في أثناء الكتابة وربما يرجع هذا إلى السرعة وعدم التركيز خلال الإجابة عن أسئلة الامتحان، إضافة إلى عدم اهتمامهم بالوقوع في مثل هذه الأخطاء وإنما ينصَبُ اهتمامهم على تقديم الجانب المعرفي فقط فتكون أوراقهم مشحونة بالأخطاء مع هلهلة في التراكيب . أمّا نسبة (46 %) من أفراد العيّنة يتفادون الأخطاء اللّغوية (الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة) ويرجع هذا إلى: التركيز وعدم التسرّع في الكتابة ، العلم بالقاعدة النحويّة والإملائيّة.

والتمثيل الآتي يوضح لنا هذه النسب أكثر:



جدول رقم (14) يوضّح طبيعة اللغة التي يتواصل بها المتعلِّم داخل القسم .

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الفصحى	08	16

الدارجة	17	34
المزج بينهما	25	50
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

نلحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة (50 %) من أفراد العّينة يتواصلون بالمزج بين اللّغتين الفصحى والعامّية داخل القسم ،وهذا يدل على أنّ اللّغة الفصحى تُقدَّم مُثقلة بأوزان العاميّة مما يؤثر سلباً على اكتساب وممارسة هذه اللّغة نطقاً، وكتابةً ممارسة سليمة وصحيحة، حيث أصبح المتعلّم لا يستطيع تركيب جملة بسيطة سليمة من الأخطاء، وهذا نتيجة لتساهل المعلّمين، وتواصلهم بالعاميّة (الدارجة)، داخل القسم بدعوى التسيير والتبسيط، و ما أكّده أحد الباحثين بقوله:" ويجد الكثير من أبناء العربية العامية ميسرة سهلة لديه ، فيميل إليها ويستعملها ويتفاعل معها ويظن أنه يستطيع أن يستغني بها عن الفصحى ، فيعيش حالة من الازدواج اللغوي"[1]، هذا ما يدل على أنّ استعمال العاميّة في التدريس أصبح سمة لغوية في مؤسسات التعليم حيث أصبح يستسهلها المعلّمون في إلقاء الدروس ويدرج إليها المتعلّمون في التواصل نطقًا وكتابة .

ونسبة (34 %)، من أفراد العينة يعتمدون اللّغة الدارجة (العاميّة) في المواقف التواصليّة، وهذا يدل على أنّ العاميّة حلت محل اللّغة الفصحى، ويرجع هذا إلى عدم احترام المعلّم للّغة العربيّة الفصحى، إذ أصبح لا يجد حرجًا في التواصل بالعاميّة.

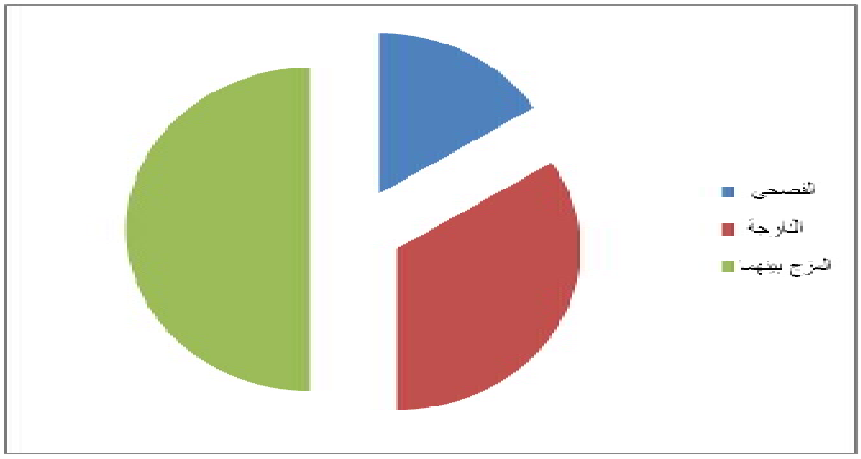
إنّ لجوء المعلّم إلى استخدام العاميّة في التدريس يسهم في تعزيز مكانة العاميّة على حساب اللغة الفصحى. أمّا نسبة (16 %) من أفراد العيّنة يتواصلون باللّغة الفصحى، وهي نسبة قليلة جداً.

---

[1] أحمد علي كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة، ص5.

نستنتج مما سبق أنه لكي يتمكّن المتعلّم من لغته الفصحى ويستخدمها في التواصل لابد من المعلّم تعويد متعلّميه على أسلوب المناقشة باللّغة العربيّة الفصحى، مع تصحيح أخطائهم، والإشارة إليها، وهكذا شيئا فشيئاً إلى أن يتقن المتعلِّمون هذه اللّغة نطقاً وكتابةً، لأنّ المدرسة تلعب دورًا هامًا في تعزيز مكانة اللّغة العربية في نفوس المتعلّمين ،ولهذا يتطلب إتقان المعلّمين للغة العربية نطقًا وكتابة، وهذا لا يقتصر على معلّمي مادة اللغة العربية بل يشمل المواد الدراسية الأخرى .

ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



- **جدول رقم (15) يوضّح طبيعة اللّغة التي يتواصل بها المتعلِّم مع أفراد عائلته.**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الفصحى	03	06
الدارجة	43	86
المزج بينهما	04	08
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

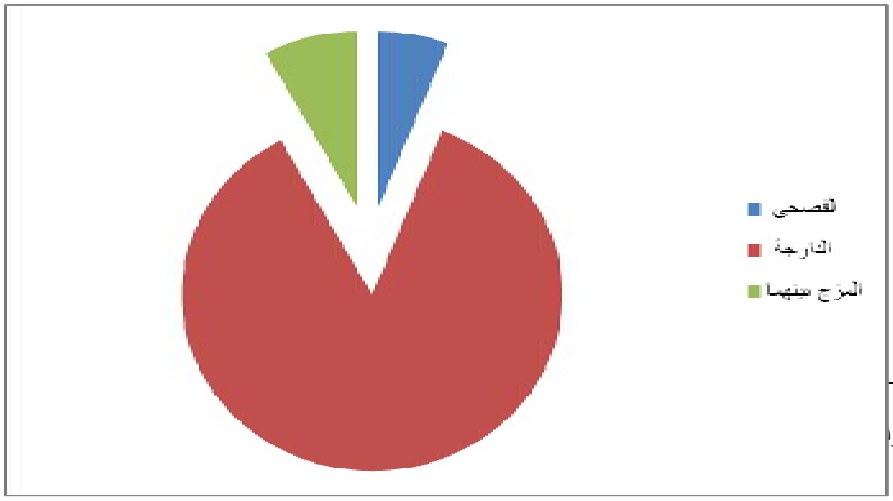
نلحظ من الجدول أعلاه أن لغة تواصل المتعلِّمين مع أفراد أسرهم هي الدارجة، حيث بلغت نسبة (86 %) وهذا يرجع إلى البيئة العاميّة التي يعيش فيها المتعلِّم، أمّا نسبة

الذين يمزجون بين الدارجة والفصحى فقدِّرت (08 %) وهذا له تأثير سلبي على تعلّم اللّغة الفصحى وهو ما أكّده (إبراهيم الفلاي) بقوله " لا نعتقد أنّ هناك من يستخدم اللغة العربية الفصحى مع أهله وأولاده ،أو حتى مع أصدقائه ومعارفه بغض النظر عن المستوى التعليمي أو الثقافي ،ولكنهم بدل من ذلك يستخدمون لهجاتهم العاميّة " [1] ، هذا ما يجعل رقعة استعمال العربيّة الفصحى تتقلّص وتتحول إلى عاميّة محضة لا لغة تخاطب ومشافهة ثم ينتهي بها الأمر أن تُحرم الدخول إلى البيوت والشوارع ، وتُحرم من الولوج إلى الميادين النابضة بالحياة والحيوية.

وبلغت نسبة من يتواصلون بالفصحى (06 %) وهي نسبة قليلة جداً، وهي تعبر عن طبيعة عائلة المتعلِّم، بحيث تتميز بمستوى علمي معين كون الأب، والأم أو الإخوة يتحدثون باللّغة الفصحى فيؤثرون على المتعلِّم.

نستنتج أن تواصل المتعلّم بالعاميّة في البيت والشارع له أثر سلبي على اللغة الفصحى التي أصبح استعمالها مقتصراً داخل الصف فقط، ونتيجة لاختلاط التعبيرات العاميّة بالفصحى تكثر أخطاء المتعلّمين مما ينعكس على سلوكهم اللغوي نطقًا وكتابة، ومن هنا فاختيار اللغة الفصحى هي التي يحتاج إليها المتعلّم للتعبير عن شتّى أغراضه التبليغيّة في المواقف الخطابيّة انطلاقاً من وظيفة اللغة كوسيلة للتبليغ والاتصال .

ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



(1) ازي، 1996 ،ص 1، 26.

– جدول رقم (16) يوضّح فيما إذا كانت اللّغة العربيّة الفصحى عاجزة عن توصيل أفكار المتعلِّم .

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	29	58
لا	21	42
المجموع	50	100

قراءة و تعليق:

نلحظ من الجدول أن نسبة (58 %) من أفراد العيّنة يعتقدون بأنّ اللّغة العربيّة الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارهم، وربما يعود هذا إلى:

– ضَعف الكفاية اللغويّة* التي تساعدهم على التكلّم بالفصحى بكل طلاقة.

– تأثير العاميّة (الدارجة) بشكل كبير، و استعانة المتعلّم بها لتوصيل أفكاره.

– عدم تشدّد المعلمين، وحرصهم على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى داخل الصّف ، وتوعية المتعلّمين بأن اللّغة العربيّة غنية بمفردات الألفاظ التي تمكِّنهم من توصيل أفكارهم بطريقة أيسر وأسهل وذات معنى أعمق.

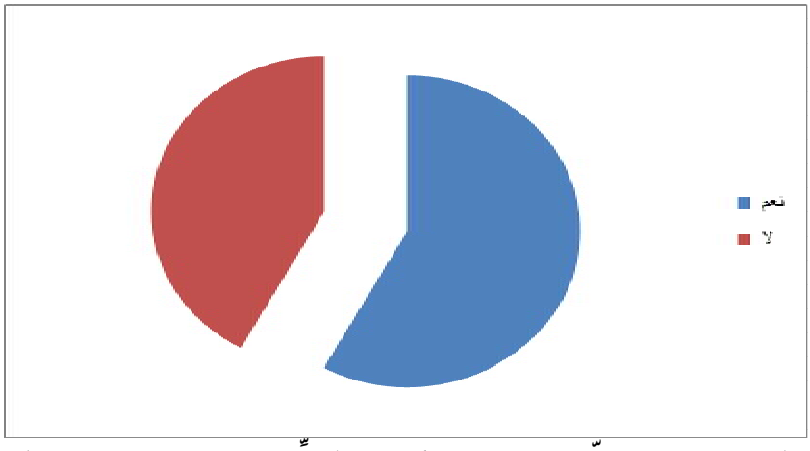
وأكدت نسبة (42 %) منهم، بأن اللّغة العربيّة الفصحى قادرة على توصيل أفكارهم، وهذا مردّه إلى:

(*) الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم لغة بهدف صياغة جملة وذلك طبقا لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني والأصوات اللغوية.
يراجع: محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 57.

– أنّ هذه الفئة لديها كفاية لغويّة، ومخزون لغوي لا بأس به يُمكنهم من توصيل أفكارهم.

– استعمال اللّغة الفصحى في المواقف الكلاميّة المختلفة داخل القسم وخارجه ،فاللغة تكتسب بالممارسة والمران .

ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



– **جدول رقم (17) يوضّح فيما إذا كان المتعلّم يخجل من استعمال اللّغة العربيّة الفصحى**

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	24	48
لا	26	52
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

يطلعنا الجدول أعلاه أن نسبة المتعلّمين الذين لا يخجلون من استعمال اللّغة الفصحى قُدِّرت بـــ (52 %)، وهذا يرجع إلى:

– حبِّهم للّغة العربيّة، والوثوق بهذه اللغة لأنها لغة القرآن الكريم، وأهل الجنة.

– تشجيع بعض المعلّمين، وحثّهم على استخدام اللّغة الفصحى داخل الجو الدراسي وخارجه.

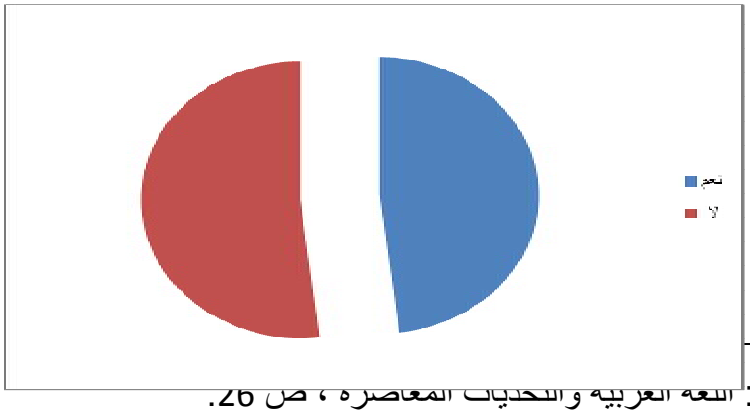
- ترغيب الأسرة من (الفئة المتعلّمة) أبنائهم على حب اللّغة العربيّة الفصحى، والاهتمام بها لأنها لغة العلم.

أمّا نسبة الذين يخجلون من استعمالها قُدِّرت بـــ (48 %)، وهذا يرجع إلى:

- اعتقادهم بأنّ اللغة الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارهم.
- الانبهار باللّغات الأجنبيّة، وإعطاء أهمية بالغة في تعلمها، وإتقانها كونها لغة التّقدّم والتطور، ويقول (أحمد عي كنعان) في هذا الصدد:" وما نخشاه هو ليس على اللّغة ذاتها التي ألفت مايحاك بها،وخيّرت الصمود والشموخ، ما نخشاه هو على أبناء الأمة العربيّة الذين يقزمون أنفسهم فيهربون إلى الغرب ويلوذون بأحضانهم متلبسين بلغة أجنبية لا جذور لها في تراثهم الحضاري"[1]
- التأثير السلبي الذي يعكسه ميل بعض الأسر إلى اللغات الأجنبيّة، وتحفيز أبنائهم على تعلمها والتحدث بها، في مختلف المواقف التواصليّة.

نستنتج أنّ عدم توفر القدوة الحسنة في البيت وفي المدرسة التي تشجع المتعلّم على استعمال اللغة الفصحى، وتحبيبها إلى نفسه،وتقريبها إلى تفكيره،وتعامله اليومي مع أفراد بيئته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام يساهم في تكوين صورة خاطئة في ذهن المتعلّم عن لغته وهذا يدفعه إلى الاهتمام باللّغة الأجنبية وتفضيل التعامل بها على حساب اللغة الفصحى.

- ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



(1) أحمد علي كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة ، ص 26.

– جدول رقم (18) يوضّح فيما إذا كان عدم التحدث باللّغة الفصحى يعود إلى صعوبتها أو إلى عدم تداولها .

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية (%)
صعوبتها	21	42
عدم تداولها	29	58
المجموع	50	100

قراءة وتعليق:

نلحظ من الجدول أنّ نسبة من يعتقدون أنّ عدم التحدّث باللّغة الفصحى يعود إلى عدم تداولها قدّرت بـــ (58 %)ن نسبة

وهذا يرجع إلى:

– البيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها المتعلّم يتواصل أفرادها بالدارجة (العامية)، أو لغة أجنبية أخرى مثل اللغة الفرنسية.

– رسوخ بعض الأفكار الخاطئة في أذهانهم مما جعلهم يعتقدون أن من يتكلم باللّغة الفصحى شخص غير مواكب للعصر.حيث يرى الباحثون " أنّ التحدي الذي يواجه اللغة العربيّة اليوم مرده إلى الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الإنجليزية الناتج غالبًا عن الانبهار بكل ماهو أجنبي والظن الزائف بأنّ التقدّم لا يأتي إلاّ عن طريق إتقان اللغة الأجنبية للجميع ، والتحدث بها بين العرب"[1]

[1] أحمد علي كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة ،ص 08.

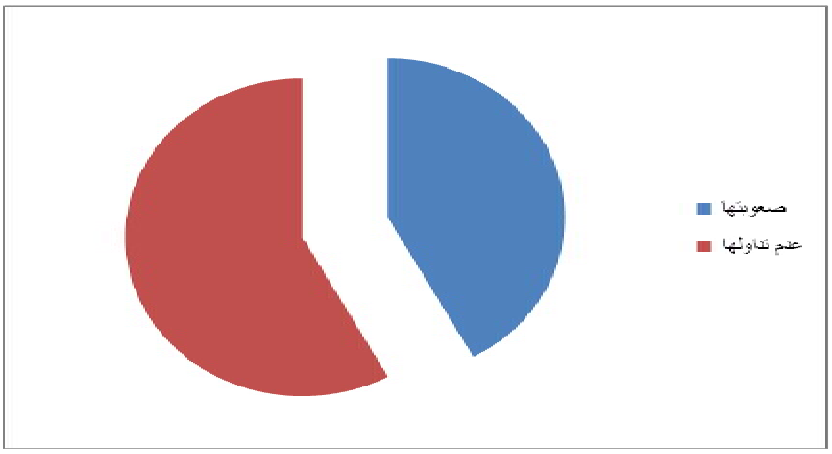
– القناعة السائدة عن اللّغة العربيّة بأنها لغة القرآن، والشعر فقط، وليست لغة للعلم والتواصل.

أمّا من يعتقدون أن اللّغة العربيّة صعبة قدرت نسبتهم بـــ (42 %) وهذا ربما يرجع إلى:

– قلة التواصل باللّغة العربيّة الفصحى في الحياة اليوميّة.

– الجهل بقواعد اللغة: لأنه يستحيل أن نتعلم لغة من دون قواعد أو نفكر بلغة ما من غير معرفة بقواعد نحوية، فاللغة لا يمكننا أن نَمْلك قيادها ما لم نمتلك قواعدها.

ويمكن توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



1–2 – تحليل نتائج الاستبانة في ضوء الفرضيّة الإجرائيّة الأولى، والثانية :

تبيّن من خلال إجابات المتعلّمين على أسئلة الاستبانة التي تقيس إذا ماكان مستواهم اللّغوي سببًا في وقوعهم في الأخطاء اللّغوية النحويّة ،والصرفيّة،والإملائيّة ما يلي:

– أكدت نسبة(34%) من أفراد العيّنة بأن رغبتهم في الدراسة قليلة .

– كما بيّن معظمهم بأنهم لا يحفظون القرآن الكريم إلاّ قليلاً وذلك بنسبة (62%) .

– وأكّد (72%) من أفراد العيّنة بأنهم لا يملكون مكتبة منزلية .

– وضّح معظم أفراد العيّنة أن نتائجهم الدراسيّة في مادة اللّغة العربيّة تراوحت مابين الحسن بنسبة (20%) والمتوسط بنسبة(50% .

- بيّن (42%) من أفراد العيّنة بأنّ تصحيح المعلّم لأخطائهم أثناء القراءة والكتابة يكون في بعض الأحيان .

- أكّد (30%) منهم بأنهم ليسوا على دراية بالأخطاء اللغويّة .

- كما أكّدت نسبة (54 %) منهم عدم تفاديهم للأخطاء اللغوية أثناء كتاباتهم .

نستنتج أنّ إجابات المتعلّمين على أسئلة الاستبانة المتعلّقة بالفرضيّة المذكورة اللغوية،كانت إجابات سلبيّة حيث تترجمها هذه النسب المئوية ،وبناء على هذا نستطيع القول بأنّ الفرضيّة الإجرائيّة الأولى قد تحققت.

وكانت إجاباتهم على الأسئلة التي تقيس إذا ما كان لتراجع استخدام اللّغة الفصحى في المؤسسات التعليميّة سبب في وقوعهم في الأخطاء اللّغويّة كما يلي:

- وجدنا أن نسبة (34%) من أفراد العيّنة يتواصلون بالعاميّة في القسم .

- أمّا الذين يمزجون بين العاميّة والفصحى قُدِّرت نسبتهم(50%).

- بيّن معظم أفراد العيّنة بأنهم يعتمدون على اللّغة الدارجة (العاميّة) في تواصلهم مع أفراد عائلاتهم وذلك بنسبة(86%) .

- أكّد (58%) منهم بأن اللّغة العربيّة الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارهم.

- وأكّد (48%) من أفراد العيّنة بأنهم يخجلون من استعمال اللّغة العربيّة الفصحى والتّحدّث بها

- إضافة إلى هذا أشار (42%) منهم إلى أن عدم التّحدّث بالفصحى يعود إلى صعوبتها.

نستنتج أنّ إجابات المتعلّمين على أسئلة الاستبانة المتعلّقة بالفرضيّة المذكورة كانت سلبيّة كذلك، والتي تؤكّدها هذه النسب المئوية، وبناء على هذا نستطيع القول بأنّ الفرضيّة الإجرائيّة الثّانية قد تحققت.

2-الدراسة التطبيقيّة الثانيّة :خاصّة بالمعلّمين.

2 -1- أسئلة المقابلة:

تعدّ المقابلة من بين الوسائل التي تستخدم بكثرة في البحوث الاجتماعيّة و الإنسانيّة التطبيقيّة؛ لأنّها تمكّن من الحصول على المعلومات من مصادرها البشريّة.

وتُعَّرف المقابلة على أنها :<<محادثة تتم بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين تهدف إلى موقف معين يسعى الباحث من خلالها لمعرفته من أجل تحقيق أهداف معينة>>[1]

وقد اعتُمِد على المقابلة في هذه الدراسة أداةً رئيسيةً للإجابة عن الفرضيّة الإجرائيّة الثالثة والخاصّة بالمعلّمين المتمثلة فيما يلي:

- يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة إلى تجاهل المعلّم لأخطاء المتعلّمين، وعدم تصحيحها.

وتتمثّل أسئلة المقابلة فيما يلي:

1) كم سنوات تدريسك؟

2) بأي لغة تتواصل مع المتعلّمين:

- بالعربيّة الفصـ☐ - بالدارجـ☐ - بالمزج بيـ☐

3) ما هي الأخطاء الأكثر شيوعًا بين التلاميذ من خلال تجربتك؟

- نحويّة ☐ - صـ☐ - إمـ☐

4) إذا أخطأ المتعلّمون في أثناء القراءة والكتابة هل تقوم بتصحيح تلك الأخطاء ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - في بعض الأحيـ☐

5) هل تأخذ بعين الاعتبار الأخطاء اللّغويّة في أثناء تصحيحك لأوراق الامتحان؟

-☐ - لا ☐ - في بعض الأحيا☐

---

[1] محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي ،" القواعد والمراحل والتطبيقات" ، دار وائل ، عمان ، الأردن ، ط2 ، 1999، ص 143.

6) ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس النحو والصرف؟

7) هل تتماشى المادّة المقدّمة مع ميولات واهتمامات المتعلّمين؟

8) أتلزم المتعلّمين التّحدّث بالفصحى أثناء العمليّة التعليميّة؟

- ☐ - ☐

9) هل يؤثر معامل مادة اللّغة العربيّة في اهتمام المتعلّمين بها؟

- نعم ☐ - ☐

10) هل ترى أنّ هناك ارتفاعًا في نسبة الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة قياسًا بالسنوات الماضيّة؟

- نعم ☐ ☐

11) ما هي الأسباب المؤديّة إلى وقوع المتعلّمين في الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة من وجهة نظرك ؟

12) ما هي أهم السبل الناجعة للتقليل من انتشار الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة من وجهة نظرك؟

وقد تمّ إجراء المقابلة مع ثمانية أساتذة يدرّسون مادة اللّغة العربيّة وقد اخترنا هذه المادّة لنرى مدى اهتمام المتعلّمين بها.

2-2- تحليل نتائج المقابلة في ضوء الفرضيّة الإجرائيّة الثالثة:

لقد كانت إجابات المعلّمين الذين أجريت معهم المقابلات من خلال طرح الأسئلة السالفة الذكر مايلي:

-أكّد معظم المعلّمين بالنسبة للسؤال الأوّل، و المتمثل في عدد سنوات تدريسهم بالثانوية بأن مدة تدريسهم تراوحت ما بين (08-16) سنة ، وهذا يدل على أنهم ذوو كفاءة ،و

خبرة عالية تمكنهم من التفاعل مع المتعلّمين ،وإيصال المعلومات والمعارف لهم بطريقة سهلة .

-أمّا بالنسبة للسؤال الثاني و المتمثل في اللّغة التي يتواصلون بها مع المتعلّمين في القسم ،فقد أكّد ستة منهم على أنهم يعتمدون على المزج بين الفصحى و العاميّة في أثناء المناقشة و الشرح وذلك بهدف توصيل المعلومة والمعارف للمتعلّم ، والمؤسف في ذلك أنّنا نجد المتعلّم يتفاعل مع المعلّم أثناء التواصل بالعاميّة ، أمّا إذا طُلب منه المناقشة أو تقديم آرائه بالفصحى يجد صعوبة في التعبير عنها نطقًا أو كتابة ، وقد يلجأ إلى الصمت وهذا يدل على ضَعف المتعلّمين وحتى معلّميهم وعدم تمكنهم من اللغة العربية. يقول (خالد الزواوي) في هذا المقام:" إننا قد نلمس الضّعف الشديد في اللغة سائدًا بين الدارسين ومدرسيهم عامة، ونرى بعضهم وكأنهم غرباء على لغتهم، أو أنّها غريبة عليهم لا سيما اللغة الفصحى"[1] ، فعدم حرص المعلّمين على استعمال العربية الفصحى في تدريسهم يساهم في تدني مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة، ونحن نعلم أن لمرحلة الثانويّة دورًا مهمًا في تكوين مهارات القراءة والفهم والكتابة لدى المتعلّم ليتقن لغته جيّدًا . وهناك معلمان فقط أكدا أنهما يعتمدان اللّغة العربية الفصحى في التواصل مع المتعلّمين،كما يحفزان المتعلّم على التحدّث بها ، وقد ثبت ذلك من خلال تواجدنا في أقسامهم مرات عديدة، فاستعمالهما للفصحى في أثناء تدريسهما يوحي بتمكّنهما منها بصفة جيّدة.

نستنتج مما سبق أنّه يجب على معلّم اللّغة العربية تجنب العاميّة في تدريسه ليجعل من نفسه قدوة للمتعلّمين، لأنّ المعلّم " ليس أداة فقط ،وإنّما هو أداة حيّة وإن كل شيء يبقى جامدًا إذا لم يتهيأ له المعلّم الحي، وإذا كان هذا ممّا يصدق على كلّ مادة ،فإنّه لكذلك

---

[1] إكساب وتنمية اللغة ، ص 77.

،وأكثر من ذلك، في مادة اللغة ،وإذا كانت الحاجة إليه قائمة في كل لغة ،فإنّها لكذلك وأشدّ من ذلك ،في مادة اللغة العربيّة"[1]

- وبالنسبة للسؤال الثالث ،و المتعلّق بالأخطاء اللّغويّة الأكثر شيوعًا في قراءة المتعلّمين وكتاباتهم أكّد معظمهم بأنّ الأخطاء النحويّة والإملائيّة يقع فيها المتعلّمون بدرجة كبيرة، فشيوع هذه الأخطاء دليل على أنّ المتعلّم يعاني ضَعفا لغويًا وهذا يؤثر سلبًا على تحصيله اللغوي ،و يساهم في تدني مستواه.

- وكانت إجابتهم على السؤال الرابع و الذي يتعلق بتصحيحهم للأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في أثناء القراءة والكتابة ،بأنهم يركزون على الأخطاء التي تقع في أثناء المناقشة ، و الشرح أمّا الأخطاء الكتابية فيشيرون إليها في بعض الأحيان، وهذا نظرًا لضيق الوقت حسب رأيهم.

نستشف مما سبق أن المعلّم لا يولي أهميّة للأخطاء التي تظهر على ألسنة المتعلّمين وفي كتاباتهم ، وقد يعود ذلك إلى مدى كفايته وقدرته على التنبّه لأخطاء المتعلّمين لأنّ المعلومات التي يمتلكها لا تشمل كل التراكيب اللغوية[2] المطلوبة من أصوات ونحو وصرف ودلالة ، فإن كان لا يتنبّه إلى تلك الأخطاء فإنّه لا يستطيع بشكل أو بآخر أن يقوم بتصويبها وما يتوجب على معلّم اللغة العربية هو تقويم ألسنة وأقلام المتعلّمين ليتقنوا لغتهم، و يدركوا أهميتها .

- أما بالنسبة للسؤال الخامس، والذي يوضّح فيما إذا كان المعلّم يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء اللغويّة في أثناء تصحيحه لأوراق الامتحان، فقد أكّدوا بأنهم لا يحاسبون على هذه

---

(1) علي جواد الطاهر : أصول تدريس اللغة العربية ،دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1984 ، ص 16.

* التراكيب اللغوية هي الظواهر التي تشكل مادة القواعد ونظام التصاريف والاستخدام الإعرابي وصفات اللغة أو المبادئ الأساسية للغة. يراجع: حسن شحاتة وزينب النجار: معجم علوم التربية .89

الأخطاء ،وهذا ما لاحظناه أثناء تفحصّنا للمدونة موضوع الدراسة؛ حيث يركز المعلّم في تصحيحه على الجانب السطحي للإجابة من جمال الخط، و نظافة الورقة، والمعلومات متجاهلاً الأخطاء المتكررة من دون إشارة أو تنبيه إليها بعد تصحيح الأوراق، فالهدف من الامتحان هو كشف المعلّم لمواطن الضَّعف لدى المتعلّم ومدى توظيفه لأساليب اللّغة توظيفا سليماً خاليًا من الانحرافات، والتنبيه إلى الأخطاء التي ارتكبها، محاولاً إيجاد طرق إجرائية هادفة لعلاجها ليتمكّن المتعلّم من تلافي مواطن الضَعف لديه شيئًا فشيئًا، غير أنّ الواقع يكشف عكس ذلك. ويقول أحد الدارسين في هذا المقام :" لقد لاحظت من خلال خبرتي في تصحيح الأوراق في معاهد المعلمين بأنّ أخطاء الطلاب الإملائيّة لا حصر لها، وحين كنّا نطلب من اللّجان المتخصصة بمحاسبة الطالب على أخطائه الإملائية كان الجواب : إننا لسنا مدرسي لغة عربيّة"[1]

نستنتج مما سبق أنّ تصحيح أخطاء المتعلّمين يعدّ استراتيجية يفيد منها المعلّم فهي مؤشر على أنه لم يستطع توصيل المعلومات بطريقة جيدة ، ويكشف من خلالها مدى بعده عن المستوى الذي يرمي إلى أن يصل إليه المتعلّم ، وتساعده على اختيار تقنيات جديدة في التدريس ، كما تعكس للمعلّم مستوى الكفاية اللغوية التي يكتسبها المتعلّم ،وتكوّن له صورة عن المواضيع التي يكثر وقوع المتعلّمين في الأخطاء فيها حتى يتسنى له معالجتها أو التخفيف منها .

- وكانت إجابتهم على السؤال السادس المتعلق بطريقة تدريس النحو و الصرف أنهم يعتمدون على الطريقة الحوارية أو الطريقة الاستنباطية، وما لاحظناه أثناء تواجدنا في حصص تدريس النحو والصرف عدم تنويع المعلّمين لطريقة التدريس ،واعتماد طريقة واحدة

---

[1] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،ط1، 2005 ، ص162.

في تدريس جميع أنشطة اللّغة العربية،هذا ما يولّد الشعور بالملل لدى المتعلّمين ، ويقلّل من مشاركتهم الفاعلة في النقاش داخل الصّف .

نستشف من هذا أنّ المعلّم الذي يكون ملماً بمادته إلماماً جيداً يكون أقدر على توضيح المادة الدراسية وتسهيل فهمها ، واستيعابها ، وتقريبها إلى نفوس المتعلّمين ، وهذا يتوقف على مدى فعالية أسلوبه و طريقته في التدريس، فالمعلم الجيد أشبه ما يكون بوسيلة تعليميّة حيّة مستمرّة إذا ما أحسن التصرف.

إذ لا بد من المعلّم اختيار طرق ناجعة ومشوقة تسمح للدرس اللغوي من تحقيق أغراضه التعليمية.

- أمّا بالنسبة للسؤال السابع، و الذي يتمثل فيما إذا كانت المادة المقدمة للمتعلّمين تتماشى وميولهم و اهتماماتهم فكانت إجابتهم بالنفي، فالمادة التي تُقدم للمتعلّمين يشترط أن تراعى فيها ميول واهتمام المتعلّم ومستواه (العقلي واللغوي) ، وأن تتصل اتصالاً وثيقًا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه لكي تكون سهلة الفهم والاستخدام للتعبير عن حاجاته ، غير أن المادة التي تقدّم للمتعلّمين لا تبنى على أسس موضوعية.

حيث توصّل الباحثون إلى أنّ" اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا لا يتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج" [1] ممّا أدى إلى عزوف المتعلّم عن اللغة العربية إذ أصبح يدرسها ليحصل على علامة النجاح فقط ، لا أن يتخذها سلاحًا يمارسه في معركة الحياة .

- وكانت إجابتهم على السؤال الثامن،والذي يتمثل فيما إذا كان المعلم يُلزِم المتعلّمين التحدث باللغة العربية الفصحى في أثناء العمليّة التعليميّة، بأنهم لا يلزمونهم استعمال

---

[1] علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، (د ط) ، 2000، ص 292 .

الفصحى، لأنّ المتعلّم حسب رأيهم ليس لديه كفاية لغوية تمكّنه من التحدّث بالفصحى بكل طلاقة، فتجده عاجزًا عن الإجابة بالفصحى، ويستعين بالعاميّة لإيصال أفكاره ،وهذا إلى ضآلة محصوله اللفظي ، والجهل بمصادر مفردات اللغة وقواعدها، يقول (محمد جاهمي) في هذا المقام:" إنّ تلاميذ المرحلة الثانويّة يعجزون عن تصور الجملة الفعلية إذا استتر فاعلها، والاسمية إذا حذف خبرها أو مبتدؤها ويعجزون عن تفسير عدم ظهور علامة الإعراب على أواخر بعض الكلمات مثل الأسماء المقصورة والمنقوصة وكذلك عدم تنوين الممنوع من الصرف، ونصب اسم إنّ المؤخر، ورفع اسم كان المؤخر"[1].

- أمّا بالنسبة للسؤال التاسع،والمتمثل فيما إذا كان معامل مادة اللّغة العربية يؤثر في اهتمام المتعلّمين بها ،أكّد جميعهم بنعم وقد ثبت ذلك من خلال تواجدنا في أقسامهم، فلاحظنا الاّمبالاة و عدم الاهتمام بمادة اللغة العربيّة ؛ ويتجلى ذلك في عدم إحضارهم للكتاب الخاص بهذه المادّة ،كما لاحظنا نفور بعضهم من اللغة العربية بدعوى أنهم لا يفهمون قواعدها،إضافة إلى عدم انتباههم، واستماعهم للمعلّم أثناء الشرح،وغياب التفاعل الصفي بينهم، وغياباتهم المتكررة في حصّة اللّغة العربية.

-وبالنسبة للسؤال العاشر أكد جميع المعلّمين على أنّ هناك ارتفاعا في نسبة الأخطاء الإملائية والنحوّية، والصرفيّة قياسًا بالسنوات الماضية ، وهذا ما أوضحه الباحثون في مجال دراسة الأخطاء بأنّ الخطأ اللغوي" أصبح همًا يؤرق جفون المهتمين والمعلّمين ، وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغير من أبناء الأمة .."[2] مع الإشارة إلى أنّ مستوى المتعلّم في اللغة العربية ضعيف جدًا.

---

[1] واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الإنسانية ،ع 7،جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر ، فيفري 2005، ص 28.

[2] ينظر: أحمد كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها ، ص 23.

- وكانت إجابتهم على السؤال الحادي عشر، والذي يتمثل في الأسباب المؤديّة إلى وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغويّة ما يلي:

- اللامبالاة بالمادة.

-قلة استعمال الفصحى في الحياة اليومية.

-القناعة السائدة عن اللّغة العربيّة بأنها لغة القرآن والشعر،وليست لغة العلم.

-العزوف عن المطالعة الدائبة.

- عدم وجود حوافز تشجيعيّة من طرف الأسرة تشجع المتعلم على بذل جهد إضافي خارج الصّف.

-السرعة وعدم التركيز أثناء الكتابة.

- ضَعف مستوى المتعلمين في مادة اللّغة العربيّة ،وهذا الضَعف مرده إلى المراحل السابقة (الابتدائي،المتوسط).

-أما بالنسبة للسؤال الثاني عشر ،والمتعلق بآرائهم حول السبل المؤديّة إلى التقليل من انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائيّة ،والنحويّة،والصرفيّة فقد كانت إجاباتهم كالآتي:

-الإقبال على المطالعة المستمرة.

- المشاركة في مختلف الأنشطة الثقافيّة.

- توسيع نطاق التواصل باللغة العربيّة خاصّة في المدارس بإلزام جميع المعلمين التواصل بها حتى في المواد العلميّة.

- إعادة الإملاء و بالتحديد نشاط الأعمال الموجهة المدرج في نظام التدريس بالأهداف لاستدراك نقائص المتعلّمين.

- تخصيص ساعات إضافية في مادة اللّغة العربيّة لتعليم قواعدها.

ومن خلال إجابات المعلّمين على أسئلة المقابلة التي وضعت لاختبار الفرضيّة الإجرائيّة الثالثة تبيّن أنّ أغلب المعلّمين يعتمدون في تقديم الدروس على المزج بين الفصحى والعاميّة

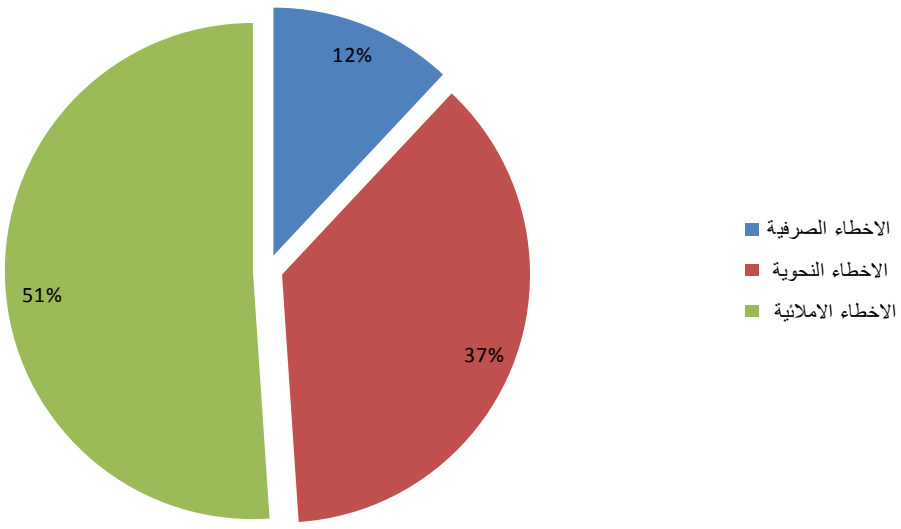
،وهذا يؤدي إلى تراجع استخدام الفصحى والاستغناء عنها بالعاميّة وهذا ما يثبت صحة الفرضيّة الإجرائيّة الثالثة .

مبحث ثانٍ: الأخطاء اللّغويّة من خلال أوراق الامتحان:

1- تحديد الأخطاء اللّغويّة و تصنيفها و إحصاؤها و تحليلها:

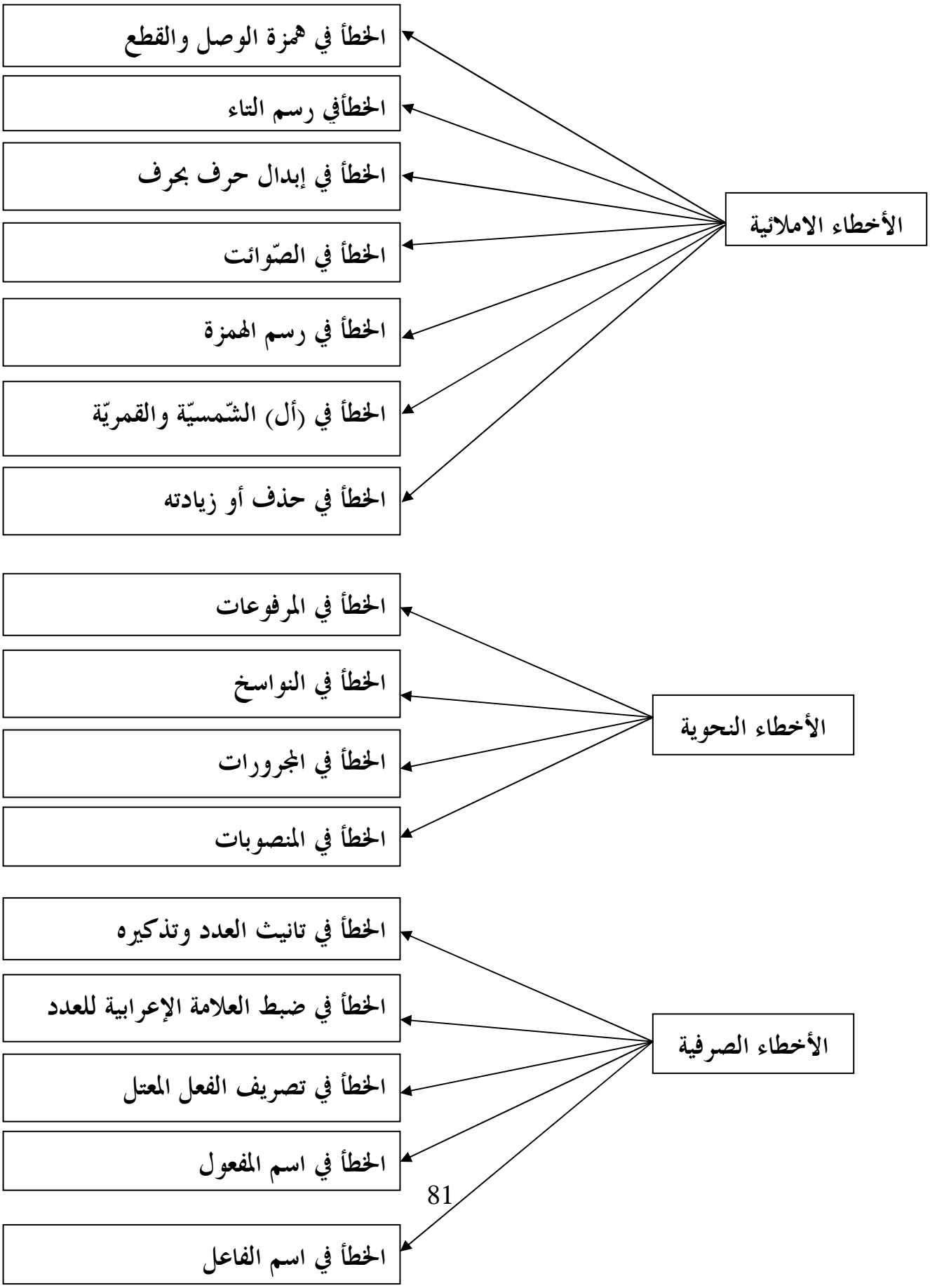
تبدأ الخطوة الأولى بقيام الباحث – كما أشرنا سابقا- بملاحظة و تحديد مواضع الأخطاء، والتعرّف على نوع كل منها، وإحصائها ، وهذا ماستكشف عنه هذه المرحلة من الدراسة ،فبعد تصحيح أوراق الامتحان لغويًا صنفنا الأخطاء اللّغويّة (االنحويّة،الصرفيّة،الإملائيّة)وسجّلناها، وذلك بوضع قصاصات لكل نوع من أنواع هذه الأخطاء ،ولكل خطأ داخل النوع الواحد ،ثم حسبنا كل الأخطاء النحويّة و الصرفيّة والإملائيّة وقد بلغ عددها (509 خطأ)؛بحيث وجدنا مجموع الأخطاء الإملائيّة (260 خطأ) أي بنسبة (51.08 %)، وبلغ عدد الأخطاء النحويّة (188 خطأ)أي بنسبة (36.94%)، ووصل عدد الأخطاء الصرفيّة إلى(61 خطأ) أي بنسبة (11.98%).

ويمكننا توضيح هذه النسب في التمثيل الآتي:



تمثيل بياني يوضّح النسب الإجمالية للأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة

كما مكّننا تحليل هذه الأخطاء من التّعرّف على أخطاء كل نوع وهي كالأتي:



ولا يتوقف دور تحليل الأخطاء على أصناف الأخطاء وحسب، بل يتعدّاه إلى التعّرف على درجات شيوع كل نوع من هذه الأنواع، وهذا ما تبيّنه الجداول الآتية:

1-1 تصنيف و إحصاء الأخطاء الإملائيّة وتحليلها:

للإملاء منزلة بالغة الأهميّة بين فروع اللّغة العربيّة لكن المتعلِّمين لا يعيرونه الاهتمام اللاّزم وهذا ما لاحظناه من خلال تفحُّصنا للمدوّنة موضوع الدراسة حيث بلغ عدد الأخطاء الإملائيّة التي وقع فيها المتعلِّمون (260خطأ) من مجموع الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة المرتكبة والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

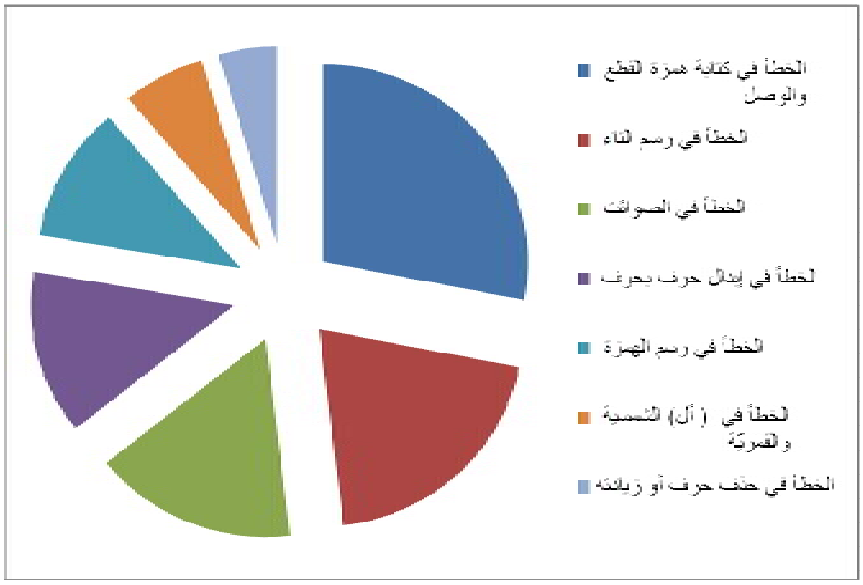
- **جدول رقم (19) يوضّح تكرارات الأخطاء الإملائيّة ونسبها المئويّة.**

رقم الخطأ تنازليًا حسب تواتره	أنواع الأخطاء الإملائيّة	التّواتر	النسبة المئويّة %
01	الخطأ في كتابة همزة القطع والوصل	73	% 28.07
02	الخطأ في رسم التاء	52	% 20
03	الخطأ في الصوائت	42	% 16.15
04	الخطأ في إبدال حرف بحرف	35	% 13.46
05	الخطأ في رسم الهمزة	29	% 11.15
06	الخطأ في (أل) الشمسية والقمريّة	17	% 6.54
07	الخطأ في حذف حرف أو زيادته	12	% 4.62

مجموع الأخطاء الإملائيّة و النسب المئوية	260	% 100

قراءة وتعليق:

تكشف النتائج المرصودة أنّ الأخطاء في كتابة همزة القطع و الوصل أعلاها عددًا في أوراق المتعلِّمين ؛ حيث بلغت نسبتها (28.07 %) ،ثم تلتها الأخطاء في رسم التاء بنسبة (20%) ، ثم الأخطاء في الصوائت بنسبة (16.15%) وبلغت الأخطاء في إبدال حرف بحرف (13.46%) في حين سُجِّلت الأخطاء في رسم الهمزة نسبة (11.15%)،وبلغت نسبة الأخطاء في (أل) الشمسيّة والقمريّة (6.54%)، أمّا الأخطاء في حذف حرف أو زيادته قُدِّرت نسبتها بـــ (4.62%)، والتمثيل الآتي يوضّح هذه النسب أكثر:



تمثيل بياني يوضّح النسب المئويّة الإجمالية لأنواع الأخطاء الإملائيّة

– شرح و تفصيل للجدول رقم (19):

– الخطأ في همزة الوصل و القطع :بلغت نسبة الخطأ في همزة الوصل و القطع **(28.07 %)**

من مجموع الأخطاء الإملائيّة ،وقد اشتملت على مايلي:

-جدول رقم (20) :يوضّح الخطأ في همزة الوصل و القطع:

الخطأ في همزة الوصل و القطع و القطع	التكرار	النسبة المئوية %
الخطأ في همزة الوصل	41	% 56.16
الخطأ في همزة القطع	32	% 43.84
المجموع	73	%100

الخطأ في همزة الوصل: بلغت نسبة أخطاء المتعلِّمين فيها (56.16%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك :

الجملة التي ورد فيها الخطأ في همزة الوصل	الصّواب
يحقق الإتساق والإنسجام بين معاني النّص.	– يحقق الاتِّساق و الانسجام ...
استخدام إسم الفاعل.	– استخدام اسم الفاعل.
جملة إستئنافية لا محل لها من الاعراب.	– جملة استئنافيّة ...

الخطأ في همزة القطع: وقدِّرت نسبة أخطاء المتعلِّمين فيها (43.84 %) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك :

الجملة التي ورد فيها الخطأ في همزة القطع	الصواب
_نوع الاسلوب في البيت 10اسلوب انشائي.	_نوع الأسلوب في البيت 10 أسلوب إنشائي.
_الاعراب.	_الإعراب .
اثره في المعنى :التوضيح والايجاز واعطاء صورة اجمل للمعنى.	– أثره في المعنى :التوضيح والإيجاز وإعطاء صورة أجمل للمعنى.

من خلال هذه النماذج تبيِّن أنّ المتعلِّمين لا يميّزون بين همزة القطع و الوصل ،و القاعدة تنص: "أنّ همزة القطع هي الهمزة التي تكتب على صورة الألف دائمًا سواء أكانت مكسورة

أم مضمومة أم مفتوحة ،أمّا همزة الوصل هي كسرة أو ضمة مخففة أي تلفظ ألفًا خشية الابتداء بساكن أي إنّ حركة الحرف الذي بعدها السكون ،وجيء بها حتى لايبتدأ به"[1]

– الخطأ في رسم التّاء :

بلغت نسبة الخطأ في رسم التّاء (20%) من مجموع الأخطاء الإملائيّة وقد تمثّلت فيما يلي:

- **جدول رقم (21) يوضّح الخطأ في رسم التّاء:**

الخطأ في رسم التاء	**التّكرار**	**النسبة المئوية %**
الخطأ في رسم التّاء المربوطة	31	%59.61
الخطأ في رسم التّاء المفتوحة	21	%40.38
المجموع	52	%100

الخطأ في رسم التّاء المربوطة:قُدِّرت نسبة الخطأ في هذا النوع (59.61%) من مجموع أخطاء رسم التّاء ، ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في رسم التّاء المربوطة	**الصواب**
–الترعت الداتية . –فائدت تكراره. –الترعة الداتيت.	–النّزعة الذاتيّة. –فائدة تكراره. –النّزعة الذاتيّة .

أمّا نسبة الخطأ في رسم التّاء المفتوحة قُدِّرت بـــ (40.38%)،ومن أمثلة ذلك:

[1] عبد الرحمن الهاشمي:تعلم النحو والإملاء والترقيم ، ص 27.

الجملة التي ورد فيها الخطأ في رسم التّاء المفتوحة	الصواب
-كيف انمحت حضارتنا و انهارة.	-....انهارت.
-أهم الترعاة التي شاعة في النص.	-أهم الترعات التي شاعت في النص.

من خلال هذه الأمثلة وجدنا أنّ المتعلّمين يخلطون بين التّاء المربوطة و التّاء المفتوحة ،فتارة يكتبونها مربوطة وتارة أخرى مفتوحة ،وهذا يدل على مخالفتهم للقاعدة التي تنصّ على أنّ: "التاء المربوطة هي التاء التي يمكن أن تلفظ هاء عند الوقف، وتكون في الاسم المفرد غير الثلاثي الساكن الوسط(فاطمة)،تاء جمع التكسير الذي لا يوجد في مفرده تاء مفتوحة (قضاة)،تاء ثَمَةَ الظرفية،أما التاء المفتوحة هي: التاء التي تكون في آخر الكلمة ،ويبقى لفظها تاء عند الوقف عليها بالسكون

وتكون تاء التأنيث الساكنة(ذهبتْ)،تاء الفاعل المتحركة(ذهبتُ)،تاء من أصل الفعل(بات)،تاء جمع المؤنث السالم(مسلمات)،تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط"[1]

- الخطأ في الصوائت :

بلغت نسبة أخطاء المتعلِّمين في هذا النوع (16.15%) من مجموع الأخطاء الإملائيّة المرتكبة.

جدول رقم (22) يوضّح الخطأ في الصوائت:

الخطأ في الصَّوائت	التَّكرار	النسبة المئويَّة
الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	10	%58.82
الخطأ في قصر صوائت طويلة	07	%41.17
المجموع	17	%100

(1) زهدي أبوخليل : الإملاء الميسر ، دار أسامة، عمان ، الأردن ،ط1، 1998 ،ص 12.

بلغت نسبة أخطاء المتعلِّمين في إطالة صوائت قصيرة (58.82 %) من مجموع أخطاء الصَّوائت، و(41.17%) ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	الصواب
– توضيح المعنى وتقويتها.	– .....وتقويته.
– نزعة تشاؤومية.	– ... تشاؤميّة.
– التحاسر والحيرة.	– التحسّر ...

أمّا نسبة الأخطاء في قصر صوائت طويلة بلغت (41.17%) من مجموع أخطاء الصّوائت،ومن أمثلة ذلك:

يتبيّن من هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين تارة يطيلون صوائت قصيرة، وتارة أخرى يقصرون صوائت طويلة وهذا يؤدي إلى تشويه الكلمة .والصَّوائت في العربيّة كما عرّفها (عصام نور الدين) هي :" الحركات الثلاث : الفتحة، والكسرة، والضمّة. وحروف المدّ أو اللِّين وهي:الألف المسبوقة دائمًا بفتحة ، والياء المسبوقة بكسرة ،والواو المسبوقة بضمّة"[1].

– **الخطأ في إبدال حرف بحرف**:قدّرت نسبة أخطاء المتعلِّمين في هذا النوع (13.46%)من مجموع الأخطاء الإملائيّة :

جدول رقم (23) يوضِّح الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر:

الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	التّكرار	النسبة المئوية%
الخطأ في إبدال الظاء ضاد	12	%34.28
الخطأ في إبدال الضاد ظاء	09	%25.71
الخطأ في إبدال التّاء هاء	06	%17.14
الخطأ في إبدال الذال دال	05	%14.28

[1] عصام نور الدين : علم الأصوات الفونيتيكا ، دار الفكر اللبناني، بيروت ، ط1، 1996 ، ص 271.

الخطأ في رسم الهمزة	التّكرار	النسبة المئويّة %
الخطأ في رسم الهمزة على الواو	18	%62.06

الخطأ في إبدال السِّين صاد	03	%8.57
المجموع	**35**	**%100**

نلحظ من الجدول أنّ نسبة الخطأ في إبدال الظاء ضاد قدِّرت ب(34.28%)من مجموع الأخطاء في إبدال حرف بحرف آخر ،ثم تليها نسبة الخطأ في إبدال الضاد ظاء(25.71%)،أمّا الخطأ في إبدال التاء هاء قدرت نسبته ب(17.14%)،وبلغت نسبة الخطأ في إبدال الذال دال (14.28%)،وسجلت نسبة الخطأ في إبدال السِّين صاد(8.57%) ومن أمثلة ذلك:

من الأمثلة السابقة نلحظ أنّ المتعلِّمين لا يميزون بين (التاء،الهاء) و(الظاء،الضاد) و(السّين،الصاد)،فنجدهم يتذبذبون في كتابة هذه الحروف من دون تمعّن لما يكتبون .

-**الخطأ في رسم الهمزة**:بلغت نسبة أخطاء المتعلِّمين في رسم الهمزة (11.15%) من مجموع الأخطاء الإملائيّة ،وتمثّلت فيما يلي :

جدول رقم (24) يوضّح الخطأ في رسم الهمزة.

الخطأ في رسم الهمزة على السطر	07	%24.13
الخطأ في رسم الهمزة على النبرة	04	%13.79
المجموع	29	%100

يعدّ الخطأ في رسم الهمزة على الواو من أكثر الأخطاء انتشارًا بين المتعلِّمين إذ بلغت نسبتها (62.06%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة ،وقدرت نسبة الخطأ في رسم الهمزة على السطر (24.13%)،في حين سُجِّلت نسبة الخطأ في رسم الهمزة على النبرة (13.79%) ومن أمثلة ذلك:

نلحظ من هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين يجهلون كتابة الهمزة المتوسطة ،والمتطرّفة والمعروف أنّ للهمزة المتوسطة قاعدة تضبطها وهي(قوة الحركات) والقاعدة تنص "أنّه إذا توسَّطت الهمزة

الجملة التي ورد فيها الخطأ في رسم الهمزة	**الصواب**
– نظرة الشاعر قائمة على التفاءل .	– ..... التفاؤل.
– مبتدأ مأخر .	– مبتدأ مؤخر.
– النزعة التفائلية و التشائمية .	– النّزعة التفاؤليّة و التشاؤميّة.
–الغرب امتلكوا كل شيؤ.	– ..... شيء.

،يقارن بين حركتها وحركة ما قبلها فتكتب بحسب الحركة الأقوى :الكسرة أولاً،الضّمة ثانيًا،فالفتحة ثالثًا،وأخيرًا السكون"[1]، فعند كتابة الهمزة المتوسِّطة ننظر إلى حركتها وحركة الحرف الذي قبلها، ونكتبها على حرف يناسب الحركة الأقوى فيهما. أمّا الهمزة المتطرفة تكتب على السطر(أي منفردة) إذا سبقها حرف ساكن مثل:المرْء.

[1] إميل بديع يعقوب: معجم الإعراب والإملاء، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان، ط1، 1983،ص 26 .

- **الخطأ في (أل) الشّمسية والقمريّة:** بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع (6.54%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة، وقد اشتملت على ما يلي:

-جدول رقم (25) يوضّح الخطأ في (أل) الشّمسيّة و القمريّة:

الخطأ في (أل) الشّمسيّة و القمريّة	التّكرار	النسبة المئوية%
-الخطأ في (أل) الشّمسيّة .	30	%71.42
الخطأ في (أل) القمريّة.	12	%28.57
المجموع	42	%100

الخطأ في (أل) الشّمسيّة:قدّرت نسبة الأخطاء في هذا النوع (71.42%) من مجموع أخطاء كتابة (أل) الشّمسيّة والقمريّة،أمّا نسبة الخطأ في (أل) القمريّة قدّرت بـــ (28.57%) ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في (أل) الشّمسيّة والقمريّة	**الصواب**
-النزعة التأملية في البيت التاسع.	-النّزعة التّأملية..
-الصورة البيانية في البيت الرابع.	-الصّورة البيانية...
-القّضية التي طرحها الشاعر.	-القضية التي طرحها الشاعر.
-البّناء اللغوي	-البناء اللّغوي.

من خلال هذه الأمثلة يتضّح أنّ المتعلِّمين لا يفرقون بين (أل) الشّمسيّة والقمريّة وهذا يدل على مخالفتهم للقاعدة التي تنص على أنّ:" اللاّم القمريّة هي لام ينطق بها ساكنة والحرف الذي بعدها يكون غير مشدّد، ويسمى حرفًا قمريًا، وعددها أربعة عشر حرفاً{أ،ب،ج،ح،خ،ع،غ،ف،ق،ك،م،ه،و،ي}،أما الاّم الشّمسيّة فهي لام يُنطق بها و

الحرف الذي بعدها يكون مشددًا،ويسمى حرفًا شمسيًا وعددها أربعة عشر حرفاً أيضاً{ت،ث،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص،ض،ط،ظ،ل،ن}"[1]

– الخطأ في حذف حرف أو زيادته:

بلغت نسبة أخطاء المتعلّمين في حذف حرف أو زيادته (4.62%) من مجموع الأخطاء الإملائيّة المرتكبة وقد تمثلت فيما يلي :

جدول رقم (26) يوضّح الخطأ في حذف حرف أو زيادته.

الخطأ في حذف حرف أو زيادته	التّكرار	النسبة المئوية%
الخطأ في زيادة حرف	07	%58.33
الخطأ في حذف حرف	05	%41.66
المجموع	12	%100

بلغت نسبة الخطأ في زيادة حرف (58.33%) من مجموع الأخطاء في حذف حرف أو زيادته

ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في زيادة حرف	الصّواب
– الأبيات الداللة على ذالك.	– الأبيات الدالة على ذلك .
– الدلالة النفسيية التي توحي بها الأبيات.	– الدلالة النفسيّة التي توحي بها الأبيات.

في حين قُدِّرت نسبة الأخطاء في حذف حرف (41.66%) ،ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في حذف حرف	الصّواب
– النمط الغالب على نص .	– ..... النص.

[1] زهدي أبو خليل : الإملاء الميسر ، ص 12 .

- وعلامة رفعه ضمة الظاهرة على آخره.	- ..... الضمّة الظاهرة ...

من خلال هذه الأمثلة يتضح أن المتعلّمين يحذفون تارة حرفًا، وتارة أخرى يضيفون حرفًا

العلامة	الفاصلة	النقطة	النقطتان	القاطعة	الحذف	الإستفهام	التعجب	التنصيص	الشرطة	الشرطتان	القوسان	التابعية
شكلها	،	.	:	؛	...	؟	!	" "	ـــ	ـــ ـــ	()	=

من دون تركيز أو تمعن لما يكتبون.

إضافة إلى هذه الأخطاء الإملائيّة لاحظنا أن المتعلّمين لا يعيرون أهمية لعلامات الترقيم، وعلامات الترقيم هي : " رموز توضع بين أجزاء الكلام تسهيلًا لمواقع الفصل والوقف و الابتداء ،ولتنويع النبرات الصوتية أثناء القراءة ،وعددها اثنا عشر علامة "[1].

هذه الرموز على الرغم من بساطتها إلّا أن لها أهمية في توضيح ما نقرأ أو ما نكتب وما لاحظناه من خلال تفحصنا للمدونة أن المتعلمين لا يكادون يستعملونها فوجدنا (40) متعلمًا لا يوظفون علامات الترقيم في كتاباتهم ،فكانت نسبتهم (80 %) وحتى المتعلّمين الذين وظفوا بعض هذه العلامات كان توظيفهم لها نسبيًا.

[1] زهدي أبو خليل :الإملاء الميسر : ، ص 54.

1-2تصنيف وإحصاء الأخطاء النحويّة و تحليلها:

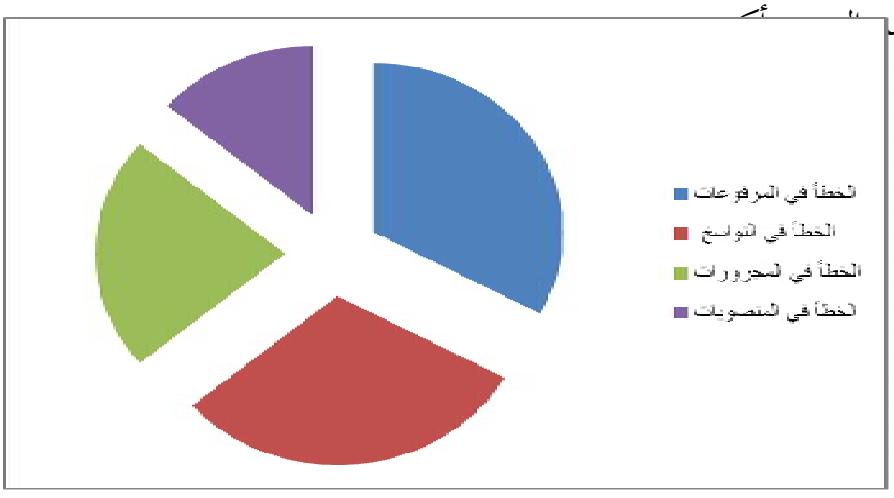
بلغ عدد الأخطاء النحويّة التي وقع فيها المتعلّمون (188خطأ) أي بنسبة (36.94%) من مجموع الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة،والجدول الآتي يوضح ذلك:

- جدول رقم (27) يوضّح تكرارات الأخطاء النّحويّة ونسبها المئوية.

رقم الخطأ تنازليًا حسب تكراره	أنواع الأخطاء النّحويّة	التّكرار	النسبة المئوية%
01	**الخطأ في المرفوعات**	**62**	**%32.97**
02	**الخطأ في النواسخ**	**58**	**%30.85**
03	**الخطأ في المجرورات**	**42**	**%22.34**
04	**الخطأ في المنصوبات**	**26**	**%13.83**
مجموع تكرارات الأخطاء النحويّة ونسبها المئوية		**188**	**%100**

قراءة وتعليق:

تكشف النتائج المرصودة بأن الخطأ في المرفوعات أعلاه نسبة حيث قدرت نسبته بـــ (32.97%)من مجموع الأخطاء النحويّة المرتكبة ،ثم تليه نسبة الخطأ في النواسخ (30.85%)،أما الخطأ في المجرورات بلغت نسبته (22.34%)،في حين سُجِلت نسبة الخطأ في المنصوبات (13.83%)وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى، والتمثيل الآتي يوضّح هذ



رسم تمثيلي يوضّح النسب المئويّة الإجمالية لأنواع الأخطاء النحويّة

– شرح وتفصيل للجدول رقم (27):

الخطأ في المرفوعات:بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في المرفوعات (32.97%) من مجموع الأخطاء النحويّة المرتكبة،وقد اشتملت على ما يلي:

جدول رقم (28) يوضّح الخطأ في المرفوعات.

الخطأ في المرفوعات	التّكرار	النسبة المئوية%
المبتدأ	33	%53.23
الفاعل	29	%46.77
المجموع	62	%100

– **المبتدأ**:بلغت نسبة الأخطاء في المبتدأ (53.23%) من مجموع أخطاء المرفوعات ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في المبتدأ	الصواب
– الصورتين البيانيتين في النص.	– الصورتان البيانيتان...
– المحسنين البديعيين.	– المحسنان البديعيان .

– **الفاعل**:بلغت نسبة الخطأ في الفاعل (46.77%)من مجموع أخطاء المرفوعات، ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في الفاعل	الصواب
– يعاني الشاعر في النص.	– يعاني الشاعرُ...
– نوع الغربة التي يعاني منها الشاعر.	– ..... الشاعرُ

من خلال ما تقدم من أمثلة تبين أن المتعلّمين يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات نطقًا وكتابةً؛ فيستعملون السكون علامة لرفع الفاعل والمبتدأ بدلاً من الضمة ، بالحركات الإعرابية، و(الياء والنون) علامة لرفع المثنى بدلاً من (الألف والنون)، وهذا للتسهيل أو هروبًا من التقيد بالحركات الإعرابيّة.

-الخطأ في النواسخ :

بلغت نسبة الخطأ في النواسخ (30.85%) من مجموع الأخطاء النحويّة وقد تمثلت فيما يلي :

- جدول رقم (29) يوضح الخطأ في النواسخ

الخطأ في النّواسخ	التّكرار	النسبة المئوية%
إنّ وأخواتها	34	%58.62
كان وأخواتها	24	%41.37
المجموع	58	%100

إنّ وأخواتها:بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع(58.62%) من مجموع أخطاء النواسخ وبلغت نسبة الأخطاء في كان وأخواتها (41.37%) ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في النّواسخ	الصواب
- يقول بأنه ليس مريض. - إنّ الشاعر متشائمًا. - كان موحد في بلاد ذوقته الحزن.	- .... ليس مريضًا. - إنّ الشاعر متشائمٌ. - كان موحدًا.....

من خلال هده الأمثلة وجدنا أن المتعلّمين يخلطون بين عمل "إنّ وأخواتها" والمعروف أن اسمها يأتي منصوبًا،ويكون خبرها مرفوعًا ،وعمل "كان وأخواتها" حيث يأتي اسمها مرفوعًا ،وخبرها منصوبًا فهم يرفعون ما حقه النصب وينصبون ما حقه الرفع .

-الخطأ في المجرورات:

بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في هدا النوع (22.34%)من مجموع الأخطاء النحويّة وقد اشتملت على مايلي:

- **جدول رقم (30) يوضّح الخطأ في المجرورات.**

الخطأ في المجرورات	التّكرار	النسبة المئويّة%
المضاف إليه	29	%69.04
الاسم المجرور	13	%30.95
المجموع	42	%100

بلغت نسبة الأخطاء في المضاف إليه (69.04%)،أما الاسم المجرور قدرت نسبته (30.95%) ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في المجرورات	الصواب
- يدل تكراره على ذاتية شاعر. - الصورتين البيانيتين في نص.	- .... على ذاتيّة الشّاعر. - الصّورتان البيانيتان في النص.

نلحظ من خلال هده الأمثلة أنّ المتعلمين يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات،كما أنهم يستخدمون (الألف والنون) علامةً للجر بدلاً من (الياء والنون) العلامة الملازمة له.

-الخطأ في المنصوبات: بلغت نسبة أخطاء المنصوبات (13.83%) من مجموع الأخطاء النحويّة المرتكبة، ومن أمثلة ذلك:

الجملة التي ورد فيها الخطأ في المنصوبات	الصّواب
- يعيش الشاعر حالة صعبة.	- حالةً صعبةً.
- وظف الشاعر صورتان بيانيتان.	- .... صورتين بيانيتين.
- الشاعر يخبر الناس عن حالته.	- .... النّاسَ....

من خلال هذه الأمثلة لاحظنا أن المتعلّمين يستخدمون السكون علامة لنصب المفعول به بدلًا من الفتحة العلامة الأصلية له،كما يستعملون (الألف والنون) علامةً لنصب المثنى بدلاً من (الياء و النون) العلامة الملازمة له.

3-1 تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفيّة وتحليلها :

بلغ عدد الأخطاء الصرفيّة التي وقع فيها المتعلمون (61خطأ) من مجموع الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة المرتكبة ، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

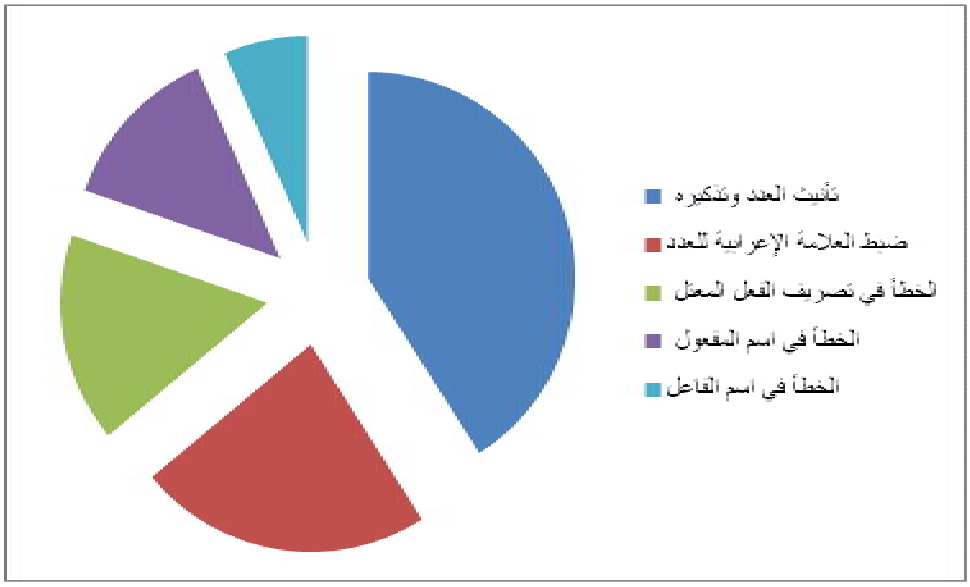
جدول رقم (31) يوضح تكرارات الأخطاء الصرفيّة ونسبها المئوية:

رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	الأخطاء الصرفيّة	التكرار	النسبة المئوية%
01	تأنيث العدد وتذكيره	25	%40.98
02	ضبط العلامة الإعرابية للعدد	14	%22.95
03	الخطأ في تصريف الفعل المعتل	10	%16.39
04	الخطأ في اسم المفعول	08	%13.11

05	الخطأ في اسم الفاعل	04	%6.55
مجموع تكرارات الأخطاء الصرفية ونسبها المئوية		61	100%

قراءة وتعليق:

تكشف النتائج المرصودة بأنّ الخطأ في تأنيث العدد وتذكيره بلغ أعلى نسبة (40.98%)، ثم تلته نسبة الخطإ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد حيث بلغت (22.95%)،وبلغت نسبة الخطإ في تصريف الفعل المعتل (16.39%)،وقدرت نسبة الخطإ في اسم المفعول (13.11%)،في حين سُجِل الخطأ في اسم الفاعل (6.55%) وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى، والتمثيل الآتي يوضح هذه النسب أكثر:



رسم تمثيلي يوضح النسب المئوية الإجمالية لأنواع الأخطاء الصرفيّة

- شرح وتفصيل للجدول رقم (31):

- الخطأ في تأنيث العدد وتذكيره: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في هذا النوع(40.98%) من مجموع الأخطاء الصرفيّة المرتكبة، ومن أمثلة ذلك:

- جدول رقم (32) يوضح الخطأ في تأنيث العدد وتذكيره :

الجملة التي ورد فيها الخطأ في تأنيث العدد وتذكيره	الصواب
– الشاعر لديه ثلاث مطالب . – ورد هذا الضمير في أربع مواضع. – نجد في القصيدة خمسة صور بيانية.	– .....ثلاثة مطالب. – .....أربعة مواضع. – ....خمس صور بيانيّة.

من خلال هذه الأمثلة يتضّح بأنّ المتعلّمين يخطئون في كتابة العدد والمعدود حيث نجدهم يذكرون العدد مع المعدود المذكر، ويؤنثونه مع المعدود المؤنث ،فخالفوا قواعد العدد التي تنص على أن "الأعداد المفردة من(3-9) تخالف معدودها تذكيرًا وتأنيثًا، أمّا العددين (1-2) يوافقان المعدود من حيث التذكير والتأنيث"[1].

– الخطأ في ضبط العلامة الإعرابيّة للعدد:بلغت نسبة الأخطاء في هذا النوع (22.95 %) من مجموع الأخطاء الصرفيّة المرتكبة،ومن أمثلة ذلك:

– جدول رقم (33) يوضح الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد

الجملة التي ورد فيها الخطأ	الصواب
– فهذين البيتين. – تكرر الواو عشرون مرة. – عاش الشاعر بعيدًا عن وطنه حوالي أربعون عامًا.	– فهذان البيتان. – .....عشرين مرّة. – ..... حوالي أربعين عامًا.

[1] عبد الرحمن الهاشمي : تعلم النحو و الإملاء والترقيم،ص، 213 .

من خلال هذه الأمثلة وجدنا بأنّ المتعلّمين يستعملون ألفاظ العقود استعمالًا خاطئًا،فقد رُفِع العدد (عشرون) في الجملة الثانية ،والصوب (عشرين) لأن العقود تعامل معاملة جمع المذكر السالم ،فترفع بالواو وتنصب وتجر بالياء،فخالف المتعلمون في كتابتهم هذه القاعدة.

- الخطأ في تصريف الفعل المعتل: بلغت نسبة أخطاء المتعلّمين في هذا النوع (16.39%) من مجموع الأخطاء الصرفيّة المرتكبة، ومن أمثلة ذلك:

- جدول رقم (34) يوضح الخطأ في تصريف الفعل المعتل

الجملة التي ورد فيها الخطأ في تصريف الفعل المعتل	الصواب
- الشاعر لم يرى وطنه لسنوات عديدة.	- الشاعر لم ير....
- لم يلتقي الشاعر بأهله وأصحابه.	- لم يلتق .....
- لم ينسى وطنه وأحبابه.	- لم ينس ...

من خلال هذه الأمثلة لاحظنا أن الفعل المجزوم عُومِل معاملة الصحيح في إبقاء حرف العلّة فيه والقاعدة تنص "أن الفعل المضارع المعتل الآخر إذا وقع مجزومًا فإنّه يُحذَف حرف العلّة من آخره ،وتكون علامة جزمه حذف حرف العلّة" [1]

[1] أحمد جاسر عبد الله: مهارات النحو والإعراب، دار الحامد ،عمان، الأردن،ط 1، 2010 ، ص 177.

- الخطأ في اسم المفعول: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين(13.11%) من مجموع الأخطاء الصرفيّة المرتكبة،ومن أمثلة ذلك:

- جدول رقم (35) يوضح الخطأ في اسم المفعول:

الجملة التي ورد فيها الخطأ.	**الصواب**
- النمط المُعتمِد في النص.	- النمط المُعتمَد....
- الألفاظ المُستعمِلة في النص.	- الألفاظ المُستعملَة...

- الخطأ في اسم الفاعل: بلغت نسبة أخطاء المتعلّمين في اسم الفاعل(6.55%) ،ومن أمثلة ذلك.

- جدول رقم (36) يوضح الخطأ في اسم الفاعل

الجملة التي ورد فيها الخطأ	الصواب
- إن الشاعر في الأبيات الأولى مُتشاءَم .	- ..... ُمتشائِم.
- لكن الشاعر في الأبيات الأخيرة ُمتفاءَل	- .....مُتفائِل.

نلحظ من هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين يخلطون بين اسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي ،وكما هو معروف أنّ اسم الفاعل يصاغ من غير الثلاثي على وزن مضارعه بقلب ياء المضارعة ميمًا مضمومة وكسر ما قبل الآخر ،وأمّا اسم المفعول فيصاغ على نفس الوزن لكن بفتح ما قبل الآخر.هذا الاختلاف الطفيف (حركة ما قبل الآخر) يؤدي إلى تغير المعنى المراد من الكلام.

أظهرت المعالجة الإحصائيّة التي قمنا بها وجود أخطاء متنوعة بحيث انقسمت إلى ثلاثة أقسام: أخطاء إملائيّة ، وأخطاء نحويّة ، وأخطاء صرفيّة .

فبالنسبة للأخطاء الإملائيّة أحصينا سبعة أنواع جاءت نسبها مرتبة على النحو الآتي :

- الخطأ الأول في في عدم التمييز بين همزة القطع والوصل بنسبة (28.07%) .
- الخطأ الثاني في رسم التاء بنسبة (20%) .
- الخطأ الثالث في الصوائت وذلك بنسبة (16.15%).
- الخطأ الرابع في إبدال حرف بحرف بنسبة (13.46%) .
- الخطأ الخامس في رسم الهمزة بنسبة (11.15%).
- الخطأ السادس في (أل) الشمسية والقمريّة بنسبة (6.54%) .
- الخطأ السابع في حذف حرف أو زيادته بنسبة (4.62%).

وأمّا بالنسبة للأخطاء النحويّة المرتكبة فكانت أربعة أنواع جاءت مرتبة على الشكل الآتي:

- الخطأ الأول في المرفوعات بنسبة (32.97 %).
- الخطأ الثاني في النواسخ بنسبة (30.85%).
- الخطأ الثالث في المجرورات بنسبة (22.34%).
- الخطأ الرابع في المنصوبات بنسبة (13.83%) .

وبالنسبة للأخطاء الصرفيّة المرتكبة فكانت خمسة أنواع ، وترتيبها كالآتي :

- الخطأ الأول في تأنيث العدد وتذكيره بنسبة (40.98%) .
- الخطأ الثاني في ضبط العلامة الإعرابيّة للعدد بنسبة (22.95%).
- الخطأ الثالث في تصريف الفعل المعتل بنسبة (16.39%).

- الخطأ الرابع في اسم المفعول بنسبة (13.11%).

- الخطأ الخامس في اسم الفاعل بنسبة (6.55%)

وهكذا تنتهي المرحلة الأولى من " مراحل تحليل الأخطاء " ، والتي خُصّصت لرصد الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة ، بحيث مكّنتنا من التعرّف على أنواع هذه الأخطاء ، وبيّنت نسبة شيوع كل نوع منها في أوراق المتعلّمين .

ولكن تحليل الأخطاء -كما ذكرنا سابقًا - لا يقف عند هذا الحد ، بل يتجاوزه إلى التعرّف على المصادر الرئيسية لهذه الأخطاء وهذا ما ستحاول الدراسة الكشف عنه في المرحلة الموالية .

مبحث ثانٍ: تفسير الأخطاء.

بيّنت الدراسة الإحصائيّة الوصفيّة للأخطاء الإملائيّة، والنحويّة و الصرفيّة في أوراق المتعلّمين أنّ نسبة الأخطاء مرتفعة حيث بلغت نسبة الأخطاء الإملائية (51.08%)، والأخطاء النحويّة (36.94%)، أمّا الصرفيّة قدرت ب (11.98%)، وهذا ما أكدته إجابات المعلّمين عن السؤال العاشر الخاص بالمقابلة الذي بيّن ارتفاعًا في نسبة هذه الأخطاء قياساً بالسنوات الماضية، ومن ثمة يمكن القول أنّ ارتفاع هذه النسب ينذر بالخطر،كما بيّنت هذه الدراسة بأنّ أخطاء المتعلّمين الذين تحصّلوا على علامات ضعيفة أكثر بكثير من نسبة أخطاء المتعلّمين الذين تحصّلوا على علامات جيدة ،وهذا يدل على أن المتعلّمين المتفوقين لديهم كفاءة لغويّة لابأس بها وتعدّ الأخطاء التي وقعوا فيها سقطات أو زلات لسان ،حتى إنّ بعض الباحثين المعاصرين يميلون إلى "اعتبار الأخطاء التي يقع فيها الطلبة المتفوقون سقطات أو زلات لسان ناتجة عن تردد أو إرهاق ... في حين أن الأخطاء التي تصدر من الطلبة المتخلفين هي أخطاء ناتجة عن ضعف في المقدرة اللغوية"[1]

كما بيّنت الدراسة الإحصائيّة بأنّ الأخطاء المتحصل عليها ليست نوعاً واحداً ،بل تشمل ثلاثة أنواع رتبناها حسب درجة شيوعها (أخطاء إملائيّة،نحويّة ،صرفيّة).

وهذه النتائج تجعلنا نتساءل :ماهي مصادر هذه الأخطاء؟وما هي أسبابها ؟ ، ولماذا تشيع بعض الأخطاء دون بعض؟ وهذا ما سنحاول الإجابة عنه فيمايلي من البحث، فبعد تفحصنا لأنواع هذه الأخطاء في أوراق المتعلّمين توصّلنا إلى الأسباب الآتية:

1- الجهل بالقاعدة:

يحيلنا تحليلنا للمدونة موضوع الدراسة أن خرق المتعلّمين للقواعد الإملائيّة و النحويّة والصرفيّة يوحي بجهلهم لقواعد اللّغة ،فالأخطاء الإملائيّة ،والنحويّة تمثل أعلى

---

(1) **محمود إسماعيل صيني ، وإسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 148.**

النسب ،والجدولان رقم (19)و(27) يؤكّدان ذلك ،حيث وجدنا المتعلّمين يخطئون في همزة الوصل والقطع ولا يميزون بينهما،كما وجدناهم يتذبذبون في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة ،إضافة إلى عدم معرفتهم بكيفية رسم الهمزة وحذفهم لبعض الحروف أو زيادتها .

كما توحي أخطاؤهم النحويّة في المرفوعات، والمنصوبات، والنواسخ بجهلهم للقواعد التي تخص الفاعل والمبتدأ ، وقاعدة النواسخ (إنّ وأخواتها،كان وأخواتها) وأكثر مالاحظناه أنّ المتعلّم يلجأ لتسكين أواخر الكلمات وهذا للتسهيل وهروبًا من التقيّد بالحركات الإعرابيّة.

وتوحي أخطاؤهم الصرفيّة في تأنيث العدد وتذكيره ، وضبط العلامة الإعرابيّة للعدد كما بيّنه الجدول رقم (31) بجهلهم للقاعدة المذكورة سابقًا ،حيث وجدناهم يخفقون في تأنيث العدد وتذكيره من دون مراعاة لنوع العدد إن كان من الصنف الذي يخالف معدوده تذكيرًا وتأنيثًا أو أنّه يوافقه من هذه الناحية ،ومن الأخطاء التي وقعوا فيها ومصدرها الجهل بالقاعدة رفع العدد بعد حوالي في الجدول رقم (31) وهذا مايوحي بجهلهم للقاعدة التي ترى بأنّ حوالي هي ظرف ، والظرف يكون مضافًا والمضاف إليه – وهو العدد في موضوعنا– يكون مجرورًا لامرفوعًا وبما أن العدد ورد عدة مرات في أوراق المتعلّمين لاحظنا استعمالهم لاستراتيجيات تُجنّبهم الخطأ في كتابة العدد وتُعرِّف استراتيجيات الاتصال بأنّها "التوظيف الواعي للعمليات الشفوية ،وغير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللّغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال."[1]

ويعرفها (فارش FEARCH)و(كاسبير KASPER) بأنها :" تخطيط واعٍ لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي "[2].

---

[1] دوجلاس براون :أسس تعلم اللغة وتعليمها ،ص220

[2] المرجع نفسه :ص 220.

نفهم من ذلك بأنّ استراتيجية الاتصال هي الطريقة التي يستخدمها المتعلّم حين يشعر بأنه غير متأكد من مقدرته في مسألة معيّنة في سبيل توصيل المعنى باللّغة الثانية بطريقة سليمة خالية من الأخطاء ومن الاستراتيجيات التي اتبعها المتعلمون في كتاباتهم تجنبًا للخطأ في كتابة العدد :"استراتيجية التحول من لغة إلى أخرى" ونقصد بذلك الانتقال من لغة الحروف إلى لغة الأرقام، ومعنى ذلك أن يكتب المتعلّم الأعداد بالأرقام لا بالحروف ،وربما يلجأ إليها لُيجنِّب نفسه الوقوع في الخطأ أو قد يعود هذا إلى تأثير الشعبة (علوم تجريبيّة) ، وكذلك إلى كون الأرقام أسرع في كتابتها ، وأسرع في التقاط العين لها ، ومن أمثلة ذلك :

- نوع الأسلوب في البيت 12و13و14 ....
- الضمير الذي ورد في البيت 11..

تشير هذه الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة المرتكبة إلى جهل المتعلّمين بقواعد اللّغة، وما يؤكّد ذلك هو ارتفاع نسبة تكرار هذه الأخطاء وتواترها في أوراقهم الأمر الذي منحها صفة النِّظامية ممّا يثبت أنّ هذه الأخطاء هي أخطاء في الكفاية اللّغويّة ،وبما أنّ أخطاء الكفاية اللّغويّة تعكس المعرفة الكامنة باللّغة ،فإنّ هذه الأخطاء تعكس جهل المتعلِّمين بقواعد اللِّغة.

2- تدخل اللّغة الأمّ :

بعد تفحّصنا للأخطاء التي وقع فيها المتعلّمون تبيّن بأنّ بعض هذه الأخطاء ما يُعزى إلى تدخل اللّغة الأم في اللّغة العربيّة الفصحى ، ويُعرَّف التدخل اللّغوي (I'interférenece)بأنّه " نقل لبعض خصائص اللّغة المتعلمة أي اللغة الهدف ،ويكون هذا النقل على المستوى الصّوتي أو الصّرفي أو النّحوي أو الدّلالي " [1] ، والتداخل اللّغوي لا يكون بين لغتين مختلفتين في النِّظام فقط كالعربية والفرنسية ،وإنّما قد يكون بين

[1] صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 168

لغة ولهجة كالعربيّة والدارجة .ويظهر هذا في المستوى الصّرفي من خلال الاستعمالات الآتية :

- ورد عشرين فعلاً.

- منها أربعين حالة.

فالعدد (عشرين) في الجملة الأولى وقع فاعلاً ،والعدد (أربعين) وقع مبتدأ لكن ما نلاحظه أنّ المتعلّمين جرّدوا (العقود) فيها من علامة الرفع وهي (الواو والنون) لأن هذه الأخيرة – أي العقود – تُعرب إعراب جمع المذكر السالم ،وهذا يمكن ردّه إلى تدخل اللّغة الأم (أي اللهجة العاميّة) في اللّغة العربية الفصحى لأنّ كل اللّهجات العاميّة الجزائريّة يلزم فيها العقد علامة واحدة هي (الياء والنون) في الحالات الإعرابيّة الثلاث ،ومن ثمة لا يظهر أثر لعلامة الرفع في استعمالهم للعقود وهذا ما توصّل إليه (بلقاسم بلعرج) في بحث له بعنوان :" لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى" ومن الجوانب التي تعرّض لها في بحثه مقارنة بين المركب العددي في لهجة جيجل ، والمركب العددي في اللغة العربيّة الفصحى فتوصّل إلى أنهما يتفقان في جوانب، ويختلفان في جوانب أخرى ومن بين ما يختلفان فيه علامة جمع العقود:" فهي في اللهجة ياء ونون في جميع الحالات الإعرابية وهذا راجع إلى خلو اللهجات من الإعراب ، بينما تخضع في الفصحى للحالة الإعرابية ،فهي ياء ونون في حالتي النصب والجر، وواو ونون في حالة الرفع "[1] .

ويمكن ردّ الأخطاء في تأنيث العدد وتذكيره إلى هذا السبب أيضًا ، لأننا نقول في العامية :

- ثلاث نساء.

- ثلاث رجال .

---

[1] لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى – دراسة لسانية للهجة بني فتح -،منشورات جامعية ، (د ط) ، 2008 ،قالمة الجزائر، ص 331.

وهذا ما يؤكّده (بقاسم بلعرج) في قوله :<< الأعداد من ثلاثة إلى عشرة تلزم في اللهجة حالة واحدة ، وهي خلوها من التاء في جميع الحالات ، خلافًا للفصحى التي يؤنث فيها العدد من ثلاثة إلى عشرة مع المذكر ، ويذكر مع المؤنث>>[1] .

إذن فقد اتضح من خلال هذه الأمثلة بأن تدخل اللغة الأم (اللهجة العامية) في اللغة العربية الفصحى له دور كبير في وقوع المتعلّمين في هذه الأخطاء ، فجهل المتعلم بالقاعدة يجعله يلجأ إلى توظيف قوالب لغته الأم ويعمل على نقلها إلى اللغة الفصحى.

3- الضَّعف القاعدي لدى المتعلِّم واللاّمبالاة بالمادّة :

إنّ الأخطاء اللغويّة التي وقع فيها المتعلّمون ليست وليدة المرحلة الثانوية ،بل إنّها تعود إلى ضَعف المتعلّمين في المراحل السابقة (الابتدائي ، المتوسط) فمن الأهداف الرئيسيّة من تدريس اللّغة العربية في المرحلتين الأولى والثانية هو إتقان المتعلّم للمهارات اللّغويّة (استماع ، كلام ،قراءة ، كتابة) لكن ما نلحظه أنّ المتعلّمين ينتقلون إلى المرحلة الثانوية ،وهم غير متقنين لتلك المهارات وما يبرز ذلك ضَعفهم علميًّا ووظيفيًّا في القراءة، والكتابة، والتعبير، والتواصل ، وهذا ما جعل ظاهرة الضَّعف اللّغوي سمة غالبة على معظم المتعلمين ،وما يؤكّد ذلك نتائجهم الضّعيفة في مادة اللّغة العربية .

وفي الحقيقة إنّ ظاهرة الضَّعف اللّغوي لدى المتعلّمين تولِّد في نفوسهم النفور من اللّغة وقواعدها ،ويترتب عن هذا النفور كراهية للغة العربية ،وقد توصل الباحثون إلى أنّ :"الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغويّة هي أنّ التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللّغة ازداد جهلاً

---

[2] المرجع نفسه : ص 325.

بها ونفورًا منها وصدودًا عنها ، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابًا بسيطًا بلغة قومه ..."[1].

4- عدم الرسوخ وقلة الاستثمار:

يتطلب ترسيخ المعلومات المقدّمة للمتعلّم توفر عاملين هامين: أولهما الفهم؛وهو الذي يجعل المتعلّم يدرك طبيعة ووظيفة المعارف المقدّمة إليه. ثانيهما الاستثمار؛ وهو الذي يسمح بتطبيق المفردة أو القاعدة في سياقات مختلفة .أمّا إذا شمل أي نقص في هذين العنصرين ،أدى ذلك إلى إخفاق الطريقة المتبعة في التدريس من جهة، وإلى إحباط المتعلّم من جهة أخرى ،وما يثبت هذا ما ذكرناه سالفا حيث نجد المتعلّم يخالف مثلاً: تطبيق قاعدة المبتدأ في حالة التثنية، فينصبه في حالة الرفع ،ويرفعه في حالة النصب ،وهذا يرجع إلى التطبيق الناقص للقاعدة حيث يكتفي المعلّم بتطبيق البسيط السهل،من دون الاهتمام بالذي يلاحق هذا البسيط وعدم إعطاء مرحلة الترسيخ حقّها من الوقت لما لها من فعالية في إكساب مهارة من المهارات اللغويّة.

كذلك من أسباب شيوع ظاهرة الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة ابتعاد المعلّمين، والمتعلّمين وهجرهم لاستعمال اللّغة العربية الفصحى، وعدم الالتزام بها داخل المؤسسات التعليميّة حيث صار المعلّم لا يستخدم الفصحى في تقديم الدروس ولا يجد حرجًا في الحديث بالعاميّة.

5- بيئة التعلّم:

إضافة إلى الأسباب التي ذكرناها سابقًا هناك مصادر أخرى تعدّ كذلك من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء اللّغويّة تتعلق ببيئة التعلّم ،وتشمل (المادة التعليميّة ، المتعلِّم، المعلِّم ، طريقة التدريس..).

---

(1) ينظر : علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، (د ط) ، 2000 ، ص 283.

5-1 المادّة التعليميّة:

ما يلاحَظ على المادّة اللّغويّة التي تُقدّم للمتعلّمين أنها لا تلبي حاجاتهم ،وميولهم ولا تثير فيهم الدافعية،إضافة إلى عدم وضوحها حيث نجد كثرة القواعد النّحويّة، والصّرفيّة وتشعبها بصورة لاتساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان المتعلمين وهذا ما توصّل إليه أحد الباحثين بعد دراسته لواقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية بمراحل التعليم العام بقوله :" وعلى العموم فإنّ المقررات النحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي ، وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشدًا هائلاً من المصطلحات والتعريفات والقواعد اللّغوية"[1]نفهم من هذا أنّ المقررات الدراسية لا تعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقًا متدرجًا توضح فيه القاعدة ويسهل فهمها، وهنا تُطرح مسألة هامة وهي مسألة اختيار المحتوى النحوي التي تعدّ من أهم المسائل في حقل تعليميّة اللّغات للناطقين بها أو بغيرها إذ تقتضي مسألة الاختيار وجود تكامل بين اختصاصات علم اللّغة ،وعلم النفس ،وعلم اللّغة الاجتماعي، وعلم التربية لأنّ عملية اختيار المحتوى النّحوي في تعليم اللّغة تؤثر فيه الكثير من العوامل "بعضها يتعلق بالمادّة وبعضها الآخر بالمتعلّم ، بالإضافة إلى عوامل خارجيّة تتمثل في الأهداف التعليميّة، ومستوى المقرر، والوقت المحدد له"[(2)]. إضافة إلى أنّ هذه المادّة النّحوية المختارة لا تحقق هدفًا وظيفيًا في حياة المتعلّم حيث يجد تناقضًا شديدًا بين ما يدرسه في القسم من قواعد ،وبين الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه فلا يلمس أي تطبيق أو استخدام لما درسه ، هذا ما يجعل

[(1)] محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد ، مجلة التواصل، ع 8، جامعة عنابة ، الجزائر، جوان 2001.ص 40.

[(1)] عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 63.

المتعلّمين يضيقون باللّغة العربيّة ما يدفعهم إلى العزوف عنها و يؤدي إلى كثرة أخطائهم اللغويّة في النتاج المكتوب أو المنطوق.

نستنتج مما سبق أنّ مسألة اختيار المحتوى وانتقائه مسألة جوهريّة لأنّها أهم عنصر في العمليّة التعليميّة التعلميّة وتؤثر في بقية العناصر تأثيرًا كبيرًا ،لذا ينبغي أن تبنى على أسس علميّة ،وأخرى بيداغوجيّة يكون فيها المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فالمتعلّم في مرحلة التعليم الثانوي يحتاج إلى كل ماهو وظيفي وأساسي من البنى الصّرفيّة والنحويّة المستعملة في جميع فنون المعرفة ، فلا تقدَّم له إلاّ الصيغ الصرفيّة والبنى النحويّة الأكثر شيوعًا ، والأوسع استعمالاً والأقل صعوبة من حيث تعليمها وتعلّمها . كذلك لابد من مراعاة التدرّج ، والأخذ بعين الاعتبار الاتجاه الوظيفي الذي يربط بين البنى النّحويّة وأحوال وظروف الخطاب، فالمادة النّحويّة المنتقاة ينبغي أن تستجيب إلى احتياجات المتعلّمين وتراعي ظروفهم الاجتماعيّة والثقافيّة المحيطة بهم، فأحسن وأجدى وسيلة في ترغيب المتعلّم ليقبل على تعلّم القواعد بكل حماسة وفعاليّة، تحسيسُه بأنّ ما يتعلّمه له قيمة في حياته، فيساعده في استقامة لغته ومن ثم قدرته على توظيف وتنويع مختلف أساليبها في شتى أحوال الخطاب، لأنّ الهدف من تدريس القواعد هو إكساب المتعلّم ملكة تبليغيّة مشافهة وتحريرًا .

5-2 المتعلّم :

صحة المتعلّم تساعد على ارتفاع مستوى الحيويّة والفاعليّة في النشاط التعليمي لهذا ف :

- ضَعف قدرته على البصر: يؤدي إلى التقاط صورة الكلمة التقاطًا مشوهًا فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، أو تأخير بعضها ، أو بالزيادة فيها أو النقص.

- ضَعف السّمع: يؤدي إلى سماع الكلمة على غير ماهي عليه فتكتب مشوهة ،وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها مثل الطاء والتاء ، القاف والكاف [1]

-ضَعف النطق والقدرة على الكلام : قد ينتج عن عوامل سيكولوجية كالخوف والإحباط وبالتالي عدم القدرة على الهجاء ممّا يؤدي إلى الخلط بين الحروف وهذا حتمًا ينعكس على الكتابة [2]

5-3 المعلّم:

- قد يكون المعلّم سريع النطق أوخافت الصوت أونطقه للحروف غير واضح لذلك تأتي بعض الكلمات مبتورة إلى مسامع المتعلّمين.

- قد يكون للمعلّم ضَعفًا علميًا وبيداغوجيًا فيؤدي ضَعف تقديم المعلومات إلى فقدان الثقة بينه وبين المتعلّم، وهذا ما أكّده (فخر الدين قباوة) بقوله:" إنّ مهمة المعلّم تربوية قبل أن تكون تعليميّة فينال ثقة طلابه وتقديرهم لشخصيته"[3] ، لأنّ التجارب التربويّة أوضحت أنّ المعلّم الضَّعيف الشّخصية والمعلومات يغرس في نفوس المتعلِّمين كراهية المادّة ،وهذا يساهم في إضعاف مردودهم العلمي وينعكس سلبًا على مستواهم اللّغوي.

نستشف ممّا سبق أنّ المعلّم ركن مهم في العمليّة التعليميّة لهذا وجب عليه أن يكون مهيأ علميًا وبيداغوجيًا للقيام بهذه المهمة ، وقادرًا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي ،إضافة إلى امتلاكه للكفاية المعرفيّة الصحيحة للغة التي يعلّمها ،والقدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها . ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكوينًا في اللسانيات حتى يكون

---

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان الأردن ، ط1، 2003 ، ص 141.

[2] زكرياء إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، ط 1 ، 2005 ، ص 164 .

[3] فخر الدين قباوة : المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، دار الفكر المعاصر، بيروت ، لبنان، (د ط) ، 1999، ص 111 .

على دراية ببعض النظريات والإجراءات التطبيقيّة التي تساعده على فهم أسرار اللّغة التي يعلّمها ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامّة.

5-4 الطريقة التعليميّة:

يتبع معظم المعلّمين طرقًا للتدريس لاتجذب المتعلّمين ولا تقوم على أسس علم النفس التعليمي ، ولا تراعي الفروق اللّغويّة ، ومستويات الذكاء بينهم، حيث يُعتمد الإلقاء والتلقين، ولا تُمنح للمتعلّم الفرصة للمناقشة واستنباط القاعدة النحويّة أو الصّرفيّة وبالتالي المشاركة الإيجابيّة في العمليّة التعليميّة ، بل يكون دوره فيها سلبيًا، حيث أشارت البحوث الميدانيّة إلى أنّه "ما زال مدرّسو هذه اللّغة ينهجون في تدريسهم طرقاً تقليدية عقيمة، لاتستميل التلاميذ ،ولا تضيف إليهم رصيدًا لفظيًا،ولا تطوّر مهاراتهم اللّغوية،ولا حتى تكتشفها"[1].

نستنتج أنّ هذا الأسلوب له تأثير سلبي على عملية التعلّم، فيقلل من الحماس لتعلّم اللّغة وإضعاف القدرة على كسب المفردات ، والصيغ السليمة، ومن ثم يؤدي إلى تجنب دروسها والنفور منها، ونحن نعلم أنّ المرحلة الثانويّة تحتاج إلى العناية والاهتمام باعتبارها القاعدة والأساس الذي يُبنى عليه التعليم العالي، وعليه فإنّ تطوير استعمال اللّغة العربية بكيفية يعيد لها حيويتها ويشيع فيها جاذبية تحبب المتعلّمين درسها ومدارسها رهين بتحديث وتطوير طرائقها.

---

(1) خالد الزواوي : إكساب وتنمية اللغة ، ص 87 .

نخلص من كلّ ما سبق إلى أنّ هذه المرحلة – مرحلة تفسير الأخطاء – مكّنتنا من التعرّف على الأسباب الكامنة وراء أخطاء المتعلّمين (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة) ، فمنها ما هو خاص يتعلّق بالجهل بالقاعدة ، وتدخل اللّغة الأمّ، ومنها ما هو عام يعود إلى الضَّعف القاعدي للمتعلّمين أو الإهمال واللاّمبالاة ، ومنها ما يعود إلى البيئة التعليميّة .

ولأنّ الهدف من تحليل الأخطاء هو إيجاد العلاج المناسب للمشكلات التي تعترض المتعلّم يمكننا أن نجمل أهم الحلول التي نراها مناسبة للتقليل من الأخطاء اللّغويّة منها:

– غرس حبّ اللّغة العربيّة في نفوس المتعلّمين وذلك يساعدهم على تذوّقها وإدراك معانيها.

– العمل على تكوين المعلّمين وإعدادهم إعدادًا علميًا وبيداغوجيًا، باعتبارهم المعوّل عليه في الرفع من مستوى المتعلّمين.

–اختيار المحتويات النحويّة في مراحل التعليم العام على أسس موضوعيّة تبنى على التدرّج، وتقوم على فكرة النحو الوظيفي الذي يعطي أهميّة لميول المتعلّمين وحاجاتهم اللّغويّة، ويبعث فيهم الدافعية للتعلّم ،فينتقل المتعلّم إلى الجامعة وهو يتقن أساسيات اللّغة العربيّة، ويملك القدرة على استعمالها استعمالاً صحيحًا.

– استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة، وطرائق التدريس المتنوعة في تعليم القواعد النّحويّة والصّرفيّة ،فاستخدامها يضفي على الدرس فاعليّة وتشويق ويجعل المتعلّم عنصرًا إيجابيًا فاعلاً في العمليّة التعليميّة.

– إلزام المعلّمين ممارسة اللّغة الفصحى حتى في المواد العلميّة، وتشجيع المتعلّمين على استخدامها والتعامل بها داخل القسم وخارجه.

– محاسبة المتعلّم على الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة في سائر المواد، وليس في فروع اللّغة العربيّة وحدها.

- استغلال دوافع التعلّم لدى المتعلّمين حيث يساعد ذلك على تعلّم القواعد وفهمها جيّدًا ،ويمكن للمعلّم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات ،فالأخطاء التي يقع فيها المتعلمون يمكن أن تكون مشكلات للدراسة.

- الإكثار من التمارين اللّغويّة التحليليّة التي تساعد المتعلم على استيعاب القواعد وترسيخها في ذهنه .

- شكل أواخر الكلم من طرف المعلّمين، وتعويد المتعلّمين على فعل ذلك.

- تعويد المتعلّم نفسه على المطالعة التي تكسبه – فضلاً عن تنمية زاده المعرفي- أسلوبًا لغويًا سويًا خاليًا من العثرات والأخطاء.

خاتمة :

لقد قمنا في هذا البحث بدراسة الأخطاء اللغويّة لمتعلّمي المرحلة الثانويّة، فعملنا على تصنيفها وإحصائها وتحليلها وتفسيرها مستعينين بمختلف نتائج الدراسات اللّسانية في مجال اللّسانيات التطبيقيّة . وممّا تقدّم ذكره في ثنايا البحث نستطيع أن نجمل أهم النتائج التي توصّلنا إليها ، وأن ننوه بأبرز مسائله وقضاياه كالآتي:

- تكمن أهميّة التمييز بين مصطلحي الأخطاء والأغلاط في أحقيّة (الأخطاء) بالدراسة والتحليل عن (الأغلاط) لأنّ هذه الأخيرة تزول بزوال مسبباتها ، في حين يتواتر ظهور الأخطاء في النتاج المكتوب والمنطوق للمتعلّم حتى تشكّل نظامًا خاصًا في لغته، وهنا تكمن خطورة هذه الأخطاء على لغة المتعلّم.

- أولت الدراسات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة الخطأ اللّغوي عناية خاصّة ، حيث أكّدت على أهميّة الخطأ في العمليّة التعليميّة ، وأنّه أمر طبيعي بل إيجابي لأنّ المعرفة تُبنى من خلال هدم الأخطاء، فنتج عن هذا الاهتمام أن أُفردت مناهج علميّة لدراسة الأخطاء أهمها : منهج التحليل التقابلي الذي يردّ جميع الأخطاء إلى تدخل اللّغة الأم (L'interférence) في حين أثبتت نتائج تطبيق منهج تحليل الأخطاء - وهو المنهج المعتمد في البحث - بأنّ الأخطاء لا تعزى إلى تدخل اللّغة الأم فحسب بل هناك أسباب متنوعة تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء .

- إنّ منهج تحليل الأخطاء يتّبع خطوات إجرائيّة، ومنهجيّة لتحليل الأخطاء تبدأ بالبحث عن مواطن الأخطاء ثمّ تصنيفها ووصفها، وبعدها البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء ليسهل على الباحث في الأخير إيجاد الحلول المناسبة لها ليتمّ تجنبها مستقبلاً.

- إنّ فوائد منهج تحليل الأخطاء لا تقتصر على تعليم اللّغة الأجنبيّة فقط ، فقد أثبت هذا البحث فعاليّة هذا المنهج في تحليل أخطاء متعلّمي اللّغة العربيّة من أبنائها في المرحلة الثانويّة من خلال تحليل الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة ،حيث مكّننا تطبيق هذا المنهج من :

- التعرّف على أنواع الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة ، فبالنسبة إلى الأخطاء الإملائيّة ثبت بأنّ هناك انحرافات كثيرة في النتاج المكتوب للمتعلّمين منها ما يتعلق بكتابة همزة القطع والوصل والتاء المفتوحة والمربوطة، وكتابة الهمزة ، والصوائت،... ووجود أخطاء نحويّة منها ما يتعلّق بالمرفوعات، والنواسخ، والمنصوبات، إضافة إلى انحرافات على المستوى الصرفي منها ما يتعلّق بتأنيث العدد وتذكيره، وضبط العلامة الإعرابيّة للعدد، واسم الفاعل، واسم المفعول.

- فضلاً عن التعرّف على أنواع الأخطاء اللغوية (الإملائيّة ،والنّحويّة والصّرفيّة)، مكّننا منهج تحليل الأخطاء من التعرّف على المصادر، والأسباب الأساسيّة لهذه الأخطاء حيث ثبت بأنّ هذه الأخطاء منها ما يرجع إلى أسباب خاصة وأخرى عامة، فمن الأسباب الخاصة الجهل بالقاعدة فالمتعلّم إذا كان يجهل قواعد لغته لا يمكنه أن يكتب كتابة صحيحة لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه وهذا ما يفسّر لجوء المتعلّمين إلى استعمال استراتيجيات تجنبهم الوقوع في الخطأ مثلاً في كتابة العدد منها استراتيجية التحوّل من لغة الحروف إلى لغة الأرقام لكن هذه الاستراتيجيّة إن جنّبت المتعلّم الخطأ في كتابة العدد لا تجنّبه الخطأ في ضبط معدوده ، لأنّ المركب العددي (عدد + معدود) كلّ متكامل ، فإنّ أي خطأ يمسّ جانبًا من جوانب هذا المركب يؤدي إلى خلل في نظامه.

- ومن الأسباب الخاصة أيضًا ما يتعلّق بتدخل اللّغة الأم (العامية) في الفصحى، فقد تبيّن من خلال البحث أنّ الكثير من الاستعمالات الخاطئة تعود إلى تدخل اللّغة الأم وذلك من خلال مقارنة هذه الاستعمالات لما هو موجود في لغة المتعلّم الأم حيث أثبت التحليل أنّ المتعلّم إذا كان يجهل قواعد لغته أو غير متمكّن من تطبيقها بطريقة سليمة يلجأ إلى استخدام قوالب لغته الأم فتبرز الأخطاء بالتالي في كتابته .

– أمّا الأسباب العامّة منها ما يرجع إلى الضَّعف القاعدي للمتعلّمين ، إذ تأكد أنّ هذا الضّعف يتراكم من مرحلة تعليميّة إلى أخرى مما يعمل على تدني مستواهم اللّغوي ، ومن الأسباب كذلك ما يعزى إلى الإهمال واللامبالاة من المتعلّمين.

– وهناك أسباب أخرى تتعلّق بالبيئة التعليميّة، منها ما يعود إلى المعلّم وأسلوبه في التدريس إذ تأكّد من خلال تحليل الاستبانة وتفحص أوراق الامتحانات تجاهل المعلّم لأخطاء المتعلّمين المتكررة يساهم في شيوع هذه الأخطاء لديهم، ومنها ما يعود إلى المتعلّم ذاته. وهناك عوامل أخرى تعود إلى مزاحمة العاميّة للّغة الفصحى.

– ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أنّ المحتوى النحوي – خاصّة في مراحل التعليم العام – يجب أن يتم اختياره على أسس موضوعية ، تقوم على فكرة النحو الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلّمين ويبعث فيهم الدافعية للتعلّم ، ومن ثم يلتحق المتعلّمون بالجامعة وهم على دراية كافية بأساسيات اللغة العربيّة وقواعدها .

– أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ أخطاء المتعلّمين الذين تحصلوا على علامات جيّدة أقل من أخطاء المتعلّمين الذين تحصّلوا على علامات ضعيفة، ومن ثم يمكن القول بأنّ الانحرافات التي ارتكبها هؤلاء المتعلّمين هي (أغلاط) ناتجة عن تردد أو هفوة أو حتى إلى الإهمال واللامبالاة وليست (أخطاء) ناتجة عن نقص أو ضَعف في كفايتهم اللّغويّة.

– ومن النتائج التي توصّل إليها الدراسة كذلك عدم تقييم نتائج التعليم المتحصّل عليها ، لتعيين الخلل وتحديد مجاله بغية إصلاحه ،وإدخال تعديلات عليه.

وننوه بأهم نتيجة توصّل إليها البحث وهي أنّ منهج تحليل الأخطاء وسيلة فعّالة لاختيار الطرق التعليميّة المناسبة ، ويساعد على إعداد مناهج ومقررات اللّغة العربيّة في جميع المستويات التعليميّة بأقصى درجة من الفاعلية ، حيث إنّ مثل هذه البحوث تعمل على الكشف عن المجالات التي يتضح فيها ضَعف المتعلّمين، ومن ثم التركيز عليها أثناء وضع المناهج والمقررات التعليميّة لضمان نجاح عمليّة تعليم اللّغة العربية لأبنائها ، وكثرة البحوث

في هذا المجال – تحليل أخطاء متعلمي اللّغة العربية من أبنائها ، والإفادة من نتائجها– سوف تقضي على الكثير من المشكلات اللّغويّة التي تعترض المتعلّمين وعلى رأسها مشكلة الأخطاء النحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

هذا ما أمكن إنجازه من خلال هذا العمل المتواضع، وإننا لا ندّعي أننا قد أحطنا بكل جوانبه وندعو إلى فتح المجال أمام الدراسات الميدانيّة لهذا الموضوع الذي هو في حاجة إلى بحوث أخرى أشمل وأعمق.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع ، دار المدينة، ط2، 2008.

أولاً: المصادر

1- الجاحظ (أبوعثمان عمرو بن بحر (ت255هـ): البيان والتبيين، تح : عبد السلام هارون مكتبة الخا نجي ، القاهرة، ط2، .1992

2- ابن جني (أبو الفتح عثمان (ت 392هـ)) : الخصائص ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط3، 2008 .

3- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد (ت 808هـ): المقدّمة، تح:عبد الواحد وافي، نهضة مصر، مصر، ط4، .2006

4- رؤبة بن العجاج : ديوانه ، دار ابن قتيبة ، الكويت ، (د ط) ، (د ت) .

5- الزبيدي (أبي بكر محمد بن حسن بن مذحج (ت 379 هـ)) : لحن العوام ،تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000.

6- أبو الطيب اللغوي (عبد الواحد بن علي اللغوي (ت 351 هـ)) : مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ،مكتبة نهضة مصر ،الفجالة ،القاهرة ،(د ط) ،(د ت).

7 – القتال الكلابي : ديوانه ، تح : إحسان المبلس ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، (دط) ، 1961 .

8- ابن مكي الصِقِلّيّ (أبي حفص عمر بن خلف النحوي اللغوي (ت 501هـ)) : تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان ، تح : مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان ط1، .1990

9- أبوهلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهل (ت 395هـ)): الفروق اللّغوية ، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط1، 2000.

ثانياً: المراجع :

10- إبراهيم الفلاي : ازدواجية اللغة (النظرية والتطبيق)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996 .

11- أحمد جاسر عبد الله: مهارات النحو والإعراب، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1 2010.،

12- أحمد عياد : مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر ، 2006 .

13- أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة ، ط1، 1991..

14-إيميل بديع يعقوب : معجم الإعراب والإملاء، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، ط 1 .1983

15- إيميل بديع يعقوب: معجم الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط2، .1986

16- بلقاسم بلعرج: لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى- دراسة لسانية للهجة بني فتح - منشورات جامعية، (د ط) ، 2008، قالمة، الجزائر.

17- حسن شحاتة : تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر ،ط2، .1992

18-حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية، (د ط)، .2005

19- خالد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية ، سبورتنج ، الإسكندرية ، ط1، .2005

20- دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر:عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، (دط)، .1994

21- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة،عمان ، الأردن ، ط1 ،.2003

22- زكرياء إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، ط1، .2005

23- زهدي أبو خليل : الإملاء الميسر، دار أسامة ، عمان، الأردن، ط1، 1998 .

24- زين كامل الخويسكي: في التحليل اللغوي والأخطاء الشائعة، دار الوفاء ، الإسكندرية،مصر، (د ط) ،(د ت).
25- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة ، الجزائر، (د ط)، (د ت).
26- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر، (د ط)، 1990.
27 - عبد الرحمان الهاشمي : تعلم النحو والإملاء والترقيم ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ،
ط 2، 2008.
28- عبد العزيز مطر : لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة ، دار المعارف ،القاهرة ،
ط 2، 1981.
29- عبد الفتاح سليم: في النقد اللغوي – دراسة تقويمية- مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2001.
30- عبد القادر السيد خليفة : الكلمة العربية كتابتها ونطقها ، دار غريب ،القاهرة ، (د ط) 2004.
31- عصام نور الدين : علم الأصوات والفونيتيكا ، دار الفكر اللبناني ،بيروت ، لبنان، ط1، 1992.
32- علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (د ط) 2000.
33- علي جواد الطاهر : أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2 1984
34- عوض أحمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ط1، 1911.

35- فخر الدين قباوة : المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، دار الفكر المعاصر ، بيروت، لبنان
(د ط)، 1999.
36- فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، دار اليازوري العلمية ،عمان ، الأردن ،(دط) ،(دت).
37- محمد أبو الرب : الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل ، عمان ، الأردن،
ط 1، 2005.
38- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي"القواعد والمراحل والتطبيقات" ، دار وائل عمان ،الأردن، ط2، 1999.
39- محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ،ط1، 1982
40- مروان عبد المجيد، محمد الجاسم الياسري: الأساليب الإحصائيّة في مجالات البحوث التربوية،مؤسسة الوراق ، عمان ،الأردن، ط1، 2001.
41- نايف خرما،علي الحجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة،الكويت،1978.

ثالثاً : المعاجم

42- إبراهيم مصطفى وآخرون: معجم الوسيط ، دار الدعوة ، اسطنبول، تركيا، (د ط) 1999.
43- حسن شحاتة ، زينب النجار: معجم علوم التربية ، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية القاهرة ، ط 1 ، 2003.
44- ابن فارس (أحمد بن فارس 395هـ) : مقاييس اللّغة ، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ،ط1، 1990 .
45- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري (ت 711هـ)) : لسان العرب، (د .تح) ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ط 1، 1990.

رابعاً : المجلات:

46- محمد جاهمي : واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الإنسانية، ع 7، جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،الجزائر، فيفري 2005 .

47- محمد صاري : واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد ، مجلة التواصل ع 8، جامعة عنابة ، الجزائر، جوان 2001.

خامساً: المؤتمرات والندوات :

48- أحمد علي كنعان : اللغة العربية والتحديات المعاصرة، المؤتمر الدولي "اللغة العربية لغة عالمية"،كلية التربية ،جامعة دمشق ، 20 مارس.2012

49- فاضل فتحي والي:الضعف اللغوي قديمًا وحديثًا "مظاهره،أسبابه، علاجه" ،الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأندلس ، السعودية، حائل، ط1994،1.

سادساً: الرسائل الجامعية :

50- سليمة بونعيجة راشدي : تحليل الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية ، مذكرة ماجستير، (غير منشورة) ، جامعة عنابة، الجزائر، 1992.

الفهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الرقم
مقدمة	أ – ه
فصل أول : منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللسانية التطبيقية	2- 33
توطئة	2
مبحث أول : المخالفات اللغوية " المصطلح والأنواع"	3
أولا: لمحة عن الأخطاء اللغوية قديما	3
ثانيا : ضبط المصطلحات	8
1- مفهوم الخطأ	8
1-1 لغة	8
1- 2 اصطلاحا	9
1-3 أنواع الخطأ	10
1-3-1خطأ نظامي	10
1-3-2 خطأ غير نظامي	10
2- مفهوم الغلط	10
2-1 لغة	10

2-2 اصطلاحا	11
3- مفهوم اللحن	13
3-1 لغة	13
3-2 اصطلاحا	14
4- مفهوم الزلة	15
4-1 لغة	15
4-2 اصطلاحا	15
ثالثا: أنواع الأخطاء اللغوية	16
1- الأخطاء الصرفية	16
2- الأخطاء النحوية	17
3- الأخطاء الإملائية	18
مبحث ثانٍ: منهج تحليل الأخطاء	20
أولا: ظهور منهج تحليل الأخطاء	20
ثانيا: مفهوم منهج تحليل الأخطاء	21
ثالثا: مراحل تحليل الأخطاء	24
1- تحديد الأخطاء ووصفها	24

2- تفسيرها	26
2-1 الجهل بالقاعدة	27
2-2 تدخل اللغة الأم	27
2-3 بيئة التعلم	28
3- تصويب الأخطاء	29
رابعا: فوائد منهج تحليل الأخطاء	29
فصل ثان: الأخطاء اللغوية تحليلها ، تقويمها	33-98
توطئة	33
مبحث أول: الأخطاء اللغوية من خلال المقابلة والاستبيان	35
1- الدراسة التطبيقية الأولى : خاصة بالمتعلمين	35
1-1 تحليل الاستبانة	35- 56
1-2 نتائج الاستبانة	56- 57
2- الدراسة التطبيقية الثانية : خاصة بالمعلمين	58
2-1 أسئلة المقابلة	58
2-2 نتائج المقابلة	59
مبحث ثان : الأخطاء اللغوية تحليلها، تقويمها	66

1- تحديد الأخطاء اللغوية تصنيفها ، وصفها ، إحصاؤها ، تحليلها	66
1-1 تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها	68- 77
1-2 تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية وتحليلها	78- 82
1-3 تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفية وتحليلها	82- 86
مبحث ثان : تفسير الأخطاء وتصويبها	88
1- الجهل بالقاعدة	88
2- تدخل اللغة الأم	90
3- الضعف القاعدي واللامبالاة بالمادة	92
4- عدم الرسوخ وقلة الاستيعاب	92
5- بيئة التعلم	93
5-1 المادة التعليمية	93
5-2 المتعلم	95
5-3 المعلم	95
5-4 الطريقة التعليمية	96
خاتمة	100
قائمة المصادر والمراجع	104

فهرس المحتويات والجداول	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
ملحق	

فهرس الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة حسب الجنس	36
02	إجابات المتعلّمين عن المستوى الدراسي لآبائهم	37
03	إجابات المتعلّمين عن المستوى الدراسي لأمهاتهم	38
04	إجابات المتعلّمين عن المهن التي يزاولها آباؤهم	39
05	إجابات المتعلّمين عن المهن التي تزاولها أمهاتهم	40
06	إجابات المتعلّمين عن مدى رغبتهم في الدراسة	40
07	إجابات المتعلّمين عن مدى حفظهم للقرآن الكريم	41
08	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانت لديهم مكتبة منزلية	42
09	إجابات المتعلّمين عن مدى حبّهم لمادة اللّغة العربيّة	43
10	إجابات المتعلّمين عن نتائجهم الدراسيّة في مادة اللّغة العربية	45
11	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانوا يتفادون الأخطاء النحويّة والصرفيّة والإملائيّة	46
12	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كان المعلّم يقوم بتصحيح أخطائهم أثناء القراءة والكتابة	47
13	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانوا يتفادون الأخطاء اللّغويّة في أثناء الكتابة.	48
14	إجابات المتعلّمين عن طبيعة اللّغة التي يتواصلون بها داخل القسم	49
15	إجابات المتعلّمين عن طبيعة اللغة التي يتواصلون بها مع عائلتهم	51
16	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانت اللّغة العربيّة عاجزة عن توصيل أفكارهم	52

17	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانوا يخجلون من استعمال اللغة العربية الفصحى.	53
18	إجابات المتعلّمين حول ما إذا كانوا يعتقدون أنّ التحدّث باللّغة العربيّة الفصحى راجع إلى صعوبتها أم إلى عدم تداولها .	55
19	يوضح تكرارات الأخطاء الإملائيّة ونسبها المئوية	68
20	يوضح الخطأ في همزة الوصل والقطع	70
21	يوضح الخطأ في رسم التاء	71
22	يوضح الخطأ في (أل) الشمسيّة والقمريّة	72
23	يوضح الخطأ في إبدال حرف بحرف	73
24	يوضح الخطأ في الهمزة	74
25	يوضح الخطأ في الصّوائت	75
26	يوضح الخطأ في حذف حرف أو زيادته	76
27	يوضح تكرارات الأخطاء النّحويّة ونسبها المئويّة	78
28	يوضح الخطأ في المرفوعات	79
29	يوضح الخطأ في النواسخ	80
30	يوضح الخطأ في المجرورات	81
31	يوضح تكرارات الأخطاء الصرفية ونسبها المئوية.	82
32	يوضح الخطأ في تأنيث العدد وتذكيره	83
33	يوضح الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد	84

34	يوضح الخطأ في تصريف الفعل المعتل	85
35	يوضح الخطأ في اسم المفعول	85
36	يوضح الخطأ في اسم الفاعل	86

ملحق

ملحق رقم 01 يبين الاستبانة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية.

أخي التلميذ، أختي التلميذة إنه لمن دواعي سرورنا أن تتفضلوا بالإجابة على بعض الأسئلة المطروحة عليكم، والتي نأمل أن تساعدنا في إنجاز مذكرة تخرجنا الموسومة بـــ

الأخطاء اللغوية في التعليم الثانوي

السنة الثالثة ثانوي " أنموذجا"

– دراسة وصفية تحليلية نقدية –

لذا نرجو منكم قراءة هذه الاستبانة بتأن، ثم الإجابة عنها بكل صراحة، ونشكرك على تعاونكم لإنجاز هذا البحث.

ملاحظة: يجب وضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة.

بـــيـــانـــات أولـــيـــة.

المؤسسة:.....

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- المستوى الدراسي للأب:.....

- المستوى الدراسي للأم:.....

الوالدين / المستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	دون مستوى
الأب					
الأم					

- مهنة الأب:.....

- مهنة الأم:.....

أسئلة الاستبانة

1) هل ترغب في الدراسة ؟ - كثيراً - قليلاً

- ليس رغبة

2) هل تحفظ القرآن الكريم ؟ قليلاً - كثيراً

3) هل توجد لديك مكتبة مترلية ؟ - نعم - لا

4) هل تحب اللغة العربية ؟ نعم - لا

5) كيف هي نتائجك في مادة اللغوية العربية ؟

- جيدة - حسنة - متوسطة - ضعيفة

6) هل أنت على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية التي تقع فيها ؟

- نعم - لا - نوعا ما

7) إذا أخطأت في القراءة أو الكتابة هل يقوم المعلم بتصحيح أخطاءك ؟

- نعم - لا - في بعض الأحيان

8) هل تحاول تفادي الأخطاء اللغوية في أثناء الكتابة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

9) بأي لغة تتواصل مع المعلم داخل القسم ؟

- بالفصحى ☐ - بالدارجة ☐ بالمزج بينهما ☐

15) ما اللغة التي تتواصل بها مع أفراد عائلتك ؟

- الفصحى ☐ - الدارجة ☐ المزج بينهما ☐

10) هل تعتقد أن اللغة العربية الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارك ؟

- نعم ☐ - لا ☐

11) هل تخجل من استعمال اللغة العربية الفصحى ؟

- نعم ☐ - لا ☐

12) إذا أخطأت في القراءة أو الكتلبة هل يقوم المعلم بتصحيح أخطائك ؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

13) هل تعتقد أن عدم التكلم باللغة العربية الفصحى راجع إلى:

- صعوبتها ☐ - عدم تداولها ☐