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

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
Département langue et lettre arabe

الرقم: N° :

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

تخصص: لسانيات تطبيقية

الأخطـــاء اللّغويـــة وسبـــل علاجـها

–الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط أنموذجا–

مقدمة من قبل: بكوش ليلى

تاريخ المناقشة: 07- 07- 2019

الإسم و اللقب	الرتبة	الصفة
الطاهر نعيجة	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا
صالح طواهري	أستاذ محاضر" أ "	مشرفا و مقررا
صويلح قاشي	أستاذ محاضر "ب"	ممتحنا

السنة: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

دعـــــاء

ربي ..لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت،

ولا أصاب باليأس إذا فشلت بل ذكرني دائما بأن الفشل هو

التجارب التي تسبق النجاح

يـــا رب ...

ساعدني على أن أقول كلمة الحق في وجه الأقوياء، وعلى ألا أقول الباطل

لأكسب تصفيق الضعفاء

يـا رب ...

إذا أعطيتني مالا لا تأخذ سعادتي ، وإذا أعطيتني قوة لا تأخذ عقلي ،

وإذا أعطيتني نجاحا لا تأخذ تواضعي ، وإذا أعطيتني تواضعا لا تأخذ

اعتزازي بكرامتي

يـــا رب ...

علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة، وأن حب الانتقام هو أول

مظاهر الضعف

يـــا رب ...

إذا جردتني من المال، أترك لي الأمل، وإذا جردتني من النجاح، أترك لي قوة

العناد حتى أتغلب على الفشل، وإذا جردتني من نعمة الصحة أترك لي نعمة

الإيمان

يـــا رب ...

إذا أسأت إلى الناس أعطني شجاعة الاعتذار ، وذا أساء الناس إلي

أعطني شجاعة العفو والغفران

يـــا رب ...

يـا رب ... إذا نسيتك لا تنسني

شكر وتقدير

أحمد ربّي خير حمد وأوفاه، وأشكره شكرا يليق به جلّ وعزّ في علاه،وأصلّي على رسوله ومصطفاه، ونبيّه ومجتباه، وعلى آله وصحبه ومن والاه، ومن اقتفى أثره واتّبع خطاه، واستنّ بسنّته واهتدى بهداه.

أمّـا بعـد:

فإنّي أحمد الله الذي هداني ووفقني ولم يبخل عليّا بطريق العلم، وشرّفني بدراسة لغة القرآن الكريم.

ثمّ أثني بعظيم الشكر والامتنان لأستاذي المشرف" طواهري صالح" بما قام به من مجهودات طوال فترة إشرافه على هذه المذكّرة، وما لمسته فيه من دماثة الخلق وسعّة الصّدر ، والحرص المثاليّ والاحترام المتبادل، وتوجيهاته وآرائه القيّمة،فجازاك الله خيرا وبارك فيك وجعلك نبراسا للبحث العلميّ.

كما أتقدّم بوافر الشكر للأستاذة الفاضلة"بوشحدان أمال "بما قدّمته لي من مساعدات فلها منّي عظيم الإجلال وبالغ الامتنان،ولا يفوتني أن أتقدّم بالشكر الجزيل لكلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة خاصّة الذين أفادوني وأناروا لي دروب المعرفة .

كما لا يفوتني أن أزجي عبارات الشكر والعرفان الجميل إلى كلّ من ساهم في إنجاز هذه المذكّرة من قريب أو من بعيد.

إهـــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

"قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

صدق الله العظيم

❁ إلهي لا يطيب اللّيل إلا بشكرك ولا يطيب النّهار إلى بطاعتك

❁ لا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

❁ إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة

❁ نور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

❁ إلى التي أزهرت على رموشي حبا وحنانا

❁ الوالدة: متّعها الله بالصّحة والعافية

❁ إلى الذي ظلّ ينزف كالشّمعة ليرى الشّراع شامخة

❁ الوالد: نفعنا الله ببركاته ورضاه

❁ إلى الذي قاسمني الحياة إزهاراً وذبولاً

❁ زوجي الغالي رعاه الله

❁ إلى زينة الحياة الدّنيا، وثمار بستاني

❁ أبنائي: أكرم، رامي، إيناس

❁ إلى الذين أنا منهم وهم منّي كأعضاء الجسد الواحد

❁ إخوتي وأبنائهم جميعا، حفظهم الله

❁ إلى كلّ الذين نبضت قلوبهم مع قلبي حباً واحتراماً

❁ أختي التي لم تلدها أمي، زملائي، زميلاتي، تلاميذي

❁ إلى كل محبي العلم والمعرفة

❁ إليكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الملخّص

تعدّ الأخطاء اللغويّة المرض الذي ينخر جسد العربيّة الفصحى من الدّاخل بألسنة أبنائها؛ومن الخارج بالدّاخلين الجدد إليها والنّاطقين بغيرها،لذا ارتأينا في بحثنا المتواضع الموسوم بـــ: "الأخطاء اللّغويّة وسبل علاجها – الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط أنموذجا–" أن نسلّط الضوء على هذه الظاهرة الخطيرة والأكثر استفحالا في الأوساط التّعليميّة محاولين اقتراح بعض العلاج الممكن لها وذلك من خلال منهج تحليل الأخطاء.

فجاء بحثنا مقسّما إلى:

- **قسم نظريّ:** تناولنا فيه مفهوم مصطلحات المخالفة اللغويّة وركّزنا على الخطأ، ودرسنا أنواعه ومستوياته وأسبابه ومنهج تحليل الأخطاء.
- **وقسم تطبيقيّ:** حاولنا من خلاله تطبيق منهج تحليل الأخطاء على عيّنة من تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط فتمكّنا من معرفة الأخطاء الأكثر شيوعا، لنقف في الأخير عند بعض التّوجيهات والاقتراحات لعلاج هذه الظاهرة؛ أهمّها غرس حبّ المطالعة في نفوسهم.

Summary

The linguistic errors made by whether native or non-native speakers of the Arabic affect negatively the language. In our humble research, marked by: linguistic errors and ways of treating them - the first stage of the Middle School as a case study- to highlight this dangerous phenomenon which is wide spread in the educational areas, We are trying to propose some possible treatment through the method of analyzing the mistakes.

Our research is divided into:

- **Theoretical section:** we dealt with the concept of terminology of linguistic violation and focused on the error and its causes and studied its types and levels and the method of analysis of errors.
- **Applied section:** We tried to apply the method of analysis of errors on a sample of students in the first stage of the middle school, we were able to know the most common mistakes, to stand at the end of some recommendations and suggestions for the treatment of the phenomenon and the most important is instilling the passion of reading in them.

مقدمـــــــة

اللّغة خاصيّة إنسانية حفّتها العناية الرّبانية منذ القديم، إذ خصّ بها سبحانه عزّ وجلّ أعقل وأعظم مخلوقاته شأناً، ولم تحظ كل الألسنة بهذه الأهميّة، فقد خصّ جلّ وعلا اللّغة العربيّة بالبقاء حين جعلها لغة القرآن الكريم لقوله تعالى: {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِياً لَعَلَّكَم تَعَقِلُون} سورة يوسف، (الآية 02). فحرص العرب منذ القديم على تعليمها لأبنائهم صحيحة سليمة من كل لحن، بل اعتبروا اللّحن ضلالاً لقوله صلّى الله عليه وسلم: {أَرْشِدُوا أَخَاكُم فَقَدْ ضَلَّ}. فتسارع اللّغويون إلى جمعها والنحاة إلى تقنينها وتقعيدها خوفا عليها من غدر الزّمن، إلّا أنّ تلك القواعد أصبحت –في يومنا هذا– حبيسة الكتب؛ ممّا أضعف اللّغة من جانبها الاستعماليّ، ومن المشكلات المهمّة التي أصبحت تهدّد المنظومة التّربويّة هي وجود ظاهرة الأخطاء على ألسنة المتعلّمين وفي كتاباتهم في جميع المستويات.

ومعروف أنّ اللّغة العربيّة تستمدّ سيادتها وبقاءَها من اتّساع حجم النّاطقين بها وسلامة ألسنتهم، إلّا أنّ واقعنا التّعليميّ يشهد تقهقراً لغوياً خطيراً، حيث ضعفت ملكة المتعلّمين وفسد ذوقهم وتردّى مستواهم في الإلمام بقواعدها نطقا وكتابة، كيف لا وقد باتت اللّغة العربيّة تعيش جملة من التحدّيات تبثّ الضّعف في كيانها، فالمتعلّمون أصبحوا لا يتحرّجون من الخطأ ولا يكترثون لأمره، بل بالعكس أصبح الأمر عاديا ولم تعد الغيرة على اللّغة كما كانت من قبل ولا كما ينبغي أن تكون.

وقد ازدادت هذه المشكلة استفحالا حين غزت اللّهجات العاميّة اللّغة في عقر دارها، بل دخلت مدارسنا على ألسنة معلّميها ومتعلّميها فزادت الطّين بلّة، وهذا ما استدعى منّا الوقوف عند هذه الظاهرة ودراستها فجاء بحثنا موسوما بـــ: الأخطاء اللّغويّة وسبل علاجها – الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط أنموذجا –.

وعلى الرّغم ممّا يبذله المشتغلون بتعليم اللّغات عامّة واللّغة العربيّة خاصّة من مجهودات للحدّ أو التّقليل من الأخطاء اللغويّة إلاّ أنّنا نجد معلّمي اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة في مختلف المراحل والأطوار التّعليميّة كثيرا ما يشتكون من ضعف تلاميذهم في إنتاج وضعيات إدماجيّة ذات نصّ متّسق ومنسجم وخال من الأخطاء اللّغويّة،وعجزهم عن استعمال لغة فصحى سليمة تعبّر عن أفكارهم؛ وهذا لأنّ التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في إتقان الكتابة الصّحيحة المطابقة للقواعد الإملائيّة والنّحوية والصّرفيّة ولأجل هذا اخترنا السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بغية الكشف عن الضّعف الّذي يعاني منه التلاميذ والإجابة عن الإشكاليّة:

- ما هي الأخطاء اللغويّة الشائعة عند متعلّميّ الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط ؟ وما السبيل لعلاجها؟

وتندرج تحت هذه الإشكاليّة مجموعة من الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- ✓ ما هو الخطأ؟ وما هي أسبابه ومستوياته؟ ومناهج دراسته؟
- ✓ وما التصويب اللّغوي؟ وما معاييره؟
- ✓ وما الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلمو الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط؟ وما السبيل إلى علاجها؟

وأمّا عن أسباب اختيار هذا الموضوع فمنها الذاتيّة والموضوعيّة، أمّا عن الأولى فحبّنا للّغة العربيّة وغيرتنا عليها، وأما عن الثّانية فنذكر:

- ✓ كثرة الأخطاء اللّغويّة (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة) وانتشارها في الطّور المتوسّط.
- ✓ محاولة فهم الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء.
- ✓ محاولة إيجاد حلول لعلاج الظاهرة واقتراحات للخروج منها.

وأمّا عن اختيارنا للمرحلة المتوسّطة عموماً والطّور الأوّل منها خصوصاً فلأنّها مفصليّة بين مرحلتين: ابتدائية ومتوسّطة وهي مناسبة جداً لقياس المكتسبات اللّغويّة عند المتعلّم.

وفي اختيارنا لهذا الموضوع نهدف إلى الكشف عن الأخطاء الموجودة عند تلاميذ السّنة الأولى من التعّليم المتوسّط وتأثيرها على مستواهم اللّغويّ، إضافة إلى أن هذه السّنة لم يتشبّع فيها المتعلّم باللّغة العربيّة من حيث قواعدها ونشاطاتها ومهاراتها.

لقد سلكنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفيّ الإحصائيّ التّحليليّ ومنهج تحليل الأخطاء؛ فالوصف قد تمّ الاعتماد عليه أكثر في الفصل النّظريّ، كما تطلّب الأمر منّا الاعتماد على الإحصاء في الفصل التّطبيقي تمثّل في إحصاء الأخطاء اللّغويّة الشائعة (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة) في جداول إحصائيّة، وأيضا اعتمدنا منهج تحليل الأخطاء في دراسة عيّنات من إنتاجات التلاميذ والّذي مكّنّنا من الوصول إلى الأسباب الكامنة وراء وقوع التّلاميذ في الأخطاء بأنواعها واقتراح بعض العلاج ممّا رأيناه مناسبا.

وللإجابة عن التساؤلات – سالفة الذّكر – سطّرنا خطّة اتّخذنا فيها الهيكل التّنظيميّ الآتي: فصلين أوّلهما نظريّ والثّاني تطبيقيّ؛ مسبوقان بمقدمة؛ ومتبوعان بخاتمة وقائمة للمصادر والمراجع.

وأما المقدّمة فذكرنا فيها عنوان البحث، وأهم الإشكالات، وكذلك أسباب اختيارنا لهذا الموضوع والأهداف المرجوّة منه، إضافة إلى المنهج الّذي اتّبعناه، والخطّة التي سار عليها البحث، وأهم الصّعوبات، وأبرز المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها.

وأمّا الفصل النّظريّ فجاء موسوما ب:ثنائيّة الأخطاء و التّصويب اللّغويين، وقد قسّمته إلى مبحثين هما:

- **المبحث الأوّل:** أنواع الأخطاء اللّغويّة وأسبابها ومستوياتها ومنهج تحليل الأخطاء

- **المبحث الثّانيّ:** الإطار المفاهيميّ للتّصويب اللّغويّ

أمّا الفصل التّطبيقيّ المعنون بـــ: "دراسة ميدانيّة تحليليّة إحصائيّة للأخطاء اللّغويّة وسبل علاجها –الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط –أنموذجا– قسّمته إلى ثلاثة مباحث:

- **المبحث الأول** تطرّقت فيه إلى إجراءات الدّراسة منهجها ومجالها وأدواتها وكيفيتها.

- **والمبحث الثاني** حاولت فيه تحليل الاستبانات من أجل معرفة مدى تأثير العاميّة والطرق التّعليميّة المعتمدة و التّقويم في الأخطاء اللغوية وسبل العلاج المقترحة.

- **والمبحث الثّالث** الّذي حاولت فيه تحديد وتصنيف الأخطاء اللّغويّة لدى متعلمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط مقترحة بعض العلاج المناسب.

واختتمت بحثي بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

ومن أجل إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكاليّته بطريقة منهجية، والإلمام بجوانب الموضوع وصفا وإحصاءً وتحليلا اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- ✓ إميل يعقوب،معجم الخطأ والصّواب في اللّغة.
- ✓ العربي دين، قضيّة التّصويب اللّغويّ في العربيّة بين القدماء و المعاصرين.
- ✓ فهد خليل،الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

وكغيره من البحوث فقد واجهتنا صعوبات في طليعتها ضيق الوقت لإنجاز هذا النّوع من البحوث، وكذا صعوبة الظّفر ببعض المصادر والمراجع من المكتبة لظروف قاسيّة .

ولكن بعون الله تعالى تخطّينا هذه الصعوبات وعملنا جاهدين أن يصل بحثنا في الأخير إلى صورة مقبولة علميا.

والله تعالى يقول: {اعملوا آل داود شكراً}... (سورة سبأ الآية 13) فإنّني وبعد شكري لله عزّ وجلّ أتوجه بخالص الشّكر والتّقدير والاحترام إلى الأستاذ المشرف "طواهري صالح" الذي لم يبخل علينا توجيهاته وإرشاداته القيّمة، وكل أساتذة الأدب العربي، وكل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد، بقليل أو بكثير، دون أن ننسى جزيل الشكر لكل الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول المشاركة في مناقشة وتقييم هذه المذكرة.

ومنتهى القول الحمد لله رب العالمين.

الفصل الأوّل

ثنائيّة الأخطاء والتّصويب اللّغويّين

توطئـــــة

المبحث الأول: أنـــواع الأخطـــاء اللّغويّـــة وأسبابهـا ومستوياتها ومنهج تحليل الأخطاء

أولا: ضبط المصطلحات

ثانيا: أنواع الأخطاء اللّغويّة

ثالثا: أسباب الأخطاء اللّغويّة

رابعا: مستويات الأخطاء

خامسا: منهج تحليل الأخطاء

المبحث الثاني: الإطار المفاهيميّ للتّصويب اللّغويّ

أولا: مفهوم التّصويب اللّغويّ

ثانيا: نشأة التّصويب اللّغويّ

ثالثا: معايير التّخطئة والتّصويب اللّغويين

رابعا: اتجاهات التّصويب اللّغويّ

خامسا: مآخذ عن التّصويب اللّغويّ الحديث

توطئـــــــــــــــــة

الأخطاء اللّغوية ليست أمراً جديدا عند مستعملي اللّغة العربيّة، فهي ظاهرة تداولتها كتابات اللّغويين منذ القديم، ولكّن الجديد في الأمر ازدياد حدّتها في عصرنا هذا، حتى أصبحت ظاهرة لافتة للنّظر في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في مختلف مراحلها – بمختلف أطوارها المتتابعة –، ولقد تنبّه الباحثون اللّسانيون إلى هذه الظّاهرة وأدركوا أنّ هذه الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون تشكّل جانباً مهماَ في اكتساب اللّغة، فعملوا على الاستفادة منها لتمكين المتعلّم من الأداء السّليم للّغة، فأفردوا لها مناهج خاصّة من أشهرها "منهج تحليل الأخطاء" الذي ظهر على يد (كوردر P. Corder) والذي لاقى اهتماماً واسعاً لدى الباحثين في مجال اللّسانيات التّطبيقيّة وحقل تعليميّة اللّغات.

المبـــــــــــحث الأول

الأخطاء اللّغوية وأسبابها ومستوياتها ومنهج تحليل الأخطاء

تعدّ ظاهرة الأخطاء اللّغوية من الظّواهر الخطيرة التي يعجّ بها النّتاج الأدبيّ والعلميّ للمتعلّمين، ولم تقتصر هذه الظّاهرة على المتعلّم فقط بل تعدّته إلى المعلّمين أيضاً، والخطأ كغيره من المصطلحات التي تندرج تحت المخالفات اللّغويّة.

أولا: ضبط المصطلحات

يحتاج البحث العلميّ لضبط مفاهيم المصطلحات حتى يبنى على أسس علميّة، لذلك وجب علينا تحديد المفاهيم اللّغويّة والاصطلاحيّة للمصطلحات الخاصة بالمخالفات اللّغويّة.

1- مفهوم الخطأ

1-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (630هـ/ 711 هـ) في مادة (خ ط ء): " خَطَأَ الخَطأَ والخطَاءُ: ضدُّ الصّواب. وقد أخطأ، وفي التّنزيل: {وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحُ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ}[1] عدّاه بالباء لأنّه في معنى عثرتم أو غلطتم... وأخطأ الطريق: عدل عنه. وأخطأ الرّامي الغرض: لم يُصِبْه... والخطأ: ما لم يتعمَّد، والخَطْءُ ما تُعِمِّد... وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سلك سبيل الخطاءِ عمداً وسهواً، ويقال: خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل خَطِئ إذا تعَمَّد وأَخْطأَ إذا لم يتَعمَّد..."[2]

وورد في القاموس المحيط: " الخَطْءُ والخطَأْ والخَطَاءُ: ضدُّ الصَّوابُ، وقد أَخْطأَ إِخْطَاءَ

---

[1] من القرآن الكريم، سورة الأحزاب، الآية 5.

[2] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط3، 2004، مادة (خ ط ء)، ص 96.

وخَاطِئَةً، وتَخَطَّأَ وخَطِئَ... والخطأ:ما لم يُتَعمَّد ج. خَطَايَا وخطائئ، وخَطَّأَهُ تَخْطِئَةً وتَخْطيئاً... وخطِئ في دينه وأخطأ: سلك سبيل خطَأً عامداً أو غيره".[1]

لا يختلف التّعريف اللّغوي للخطأ عند الفيروز آبادي عمّا أورده ابن منظور في لسان العرب، إذ هو عنده مخالفة الصّواب من غير عمدٍ.

أمّا من المعاجم الحديثة فقد جاء في المعجم الوسيط: "خَطِئَ، خَطَأً، وخَطْئاً: أَذْنبَ وتعمَّدَ الذَّنْب... وأخطأ، خطِئَ وغَلِط (حاد عن الصّواب). وخَطَّأه تَخْطِئَةً وتخْطِيئاً: نسبه إلى الخَطَاءِ وقال له: أخْطَأْتَ... [2]

فمن خلال ما ورد في المعاجم – القديمة منها والحديثة – نجد أن الخطأ خروج عن الصواب ومخالفة لما كان متفق عليه سواء بقصد أم عن غير قصدٍ.

2-1- اصطلاحاً: جاء مفهوم الخطأ في الاصطلاح أنّه "الانحراف عمّا هو مقبول في اللّغة حسب المقاييس الّتي يتّبعها النّاطقون"[3].

كما أنّه "استخدام معلميّ اللّغة الهدف المادة اللّغويّة فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنّ معرفتهم لهذه القوانين غير كاملة".[4]

كما عرّفه المعجم الفلسفيّ: " خطأ: Faute (F) Fault (E)، مخالفة قاعدة أو نظام

---

[1] الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتب تحقيق التراث، مؤسّسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 2005، ص 39.

[2] شوقي ضيف وأخرون، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004، مادة (خ ط ء)، ص 242.

[3] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص 132.

[4] محمد عبد الرّب، **الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التطبيقيّ**، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 43.

كان الواجب احترامه: ومنه مخالفة القواعد النّحويّة والرّياضيّة، أو الأخلاقيّة والجماليّة، ويتضمّن اللّفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة للمعيار الذي خولف".[1] وقد صنّفه اللّسانيون إلى نوعين هما:[2]

- **خطأ نظاميّ:** وهو الخطأ النّاتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة. لكنّه يهيّئ للمتعلّم الاستراتيجيّة التي يتبعها والمنهجية المناسبة لامتلاك الملكة التّبليغيّة.

- **خطأ غير نظامي:** وهو الخطأ الناتج عن الأداء.

إذا فالخطأ النّظاميّ يرتبط بقدرة المتعلّم على إنتاج اللّغة، أمّا الخطأ غير النّظامي فيرتبط بالآداء اللّغويّ للمتعلّم، إلّا أن الأوّل أكثر خطورة من الثاني - اعتبره الباحثون - على اللّغة، أمّا الثاني فمسبباته غير ثابتة.

فالمعنى الاصطلاحيّ للخطأ يتمركز في الخروج عن القاعدة المتعارف عليها في أيّ مجال والمخالفة لما هو مألوف.

2- مفهوم الغلط

2-1- لغة: جاء في لسان العرب: "غلط: الغلط: أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصّواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطة، وأغلطه غيره... وقال اللّيث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّد وقد وقد غَالَطَهُ مُغَالطَةً...".[3]

[1] مجمع اللّغة العربية، **المعجم الفلسفيّ**، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، مصر، 1983، ص 80.

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

[3] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (غ ل ط)، ص 71.

بينما جاء في مقاييس اللّغة أن الغلط هو: "الغين واللام والطاء كلمة واحدة وهي الغلط خلاف الإصابة. يقال: غَلِطَ يَغْلِطُ غَلَطاً، وبينهم أُغْلُوطَةٌ. أيّ شيء يغالط به بعضهم بعضا".[1]

فالغلط عند "ابن منظور" عدم موافقة الصّواب وهو عفويّ من غير قصد، وهو نفس المفهوم عند "ابن فارس".

أما مفهوم هذا المصطلح عند المحدثين فجاء في معجم الوسيط: (غَلِط) – غَلَطًا: أخطأ وجه الصّواب... الأغاوطة ما يغلط ما يغلط فيه، أما ما يغالط به من الكلام المبهم (ج) أغاليط".[2]

فالغلط في مفهومه اللّغوي يدلّ على مخالفة الصّواب، أي الخروج عن الصّواب دون قصد أو وعي. ومادمنا نعرف الوجه الصّحيح والسّليم للشيء فسرعان ما نسعى إلى تدارك هذا الغلط ونصحّحه ونصلحه.

2-2- اصطلاحا: تعددّت مفاهيم الغلط من باحث إلى آخر، لكن يبقى مصبّ المجرى واحد، فقد رأى "كوردر" – من وجهة نظره– أنّه يكون ناتجا عن فشل في مقاربة اللّغة ومواءمتها بالموقف.[3]

فالغلط يعني أنّه يكون ناتجا عن استخدام لغة أو لهجة معيّنة في سياق غير مناسب لها.

3- الفرق بين الخطأ والغلط

ذكر أبو هلال العسكري الفرق بينهما في: "أنّ الغلط هو وضع الشّيء في غير موضعه

---

[1] أبو الحسن أحمد بن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1979، مادة (غ ل ط)، ص 390.

[2] شوقي ضيف، وأخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، مادة (غ ل ط)، ص 22.

[3] محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية، مرجع سابق، ص 42.

ويجوز أن يكون في نفسه والخطأ لا يكون صوابا على وجه... أنّ الخطأ ما كان الصّواب خلافه، وليس الغلط ما يكون الصّواب خلافه، بل هو وضع الشّيء في غير موضعه".[1]

نستنتج مما سبق أنّ الغلط مرتبط بالأداء اللّغويّ للفرد المتكلّم، في حين يرتبط الخطأ بقدرة الفرد على إنتاج اللّغة، فالغلط ليس مرادفا للخطأ، فهذا الأخير ما هو إلّا انحراف عن النّظام الصّحيح لقواعد اللّغة، والصّفة المميّزة لهذه الأخطاء أنّها متكرّرة وتكرارها يدلّ على خلل في النّظام اللّغويّ الذي رسخ لدى الفرد، لذلك اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من الأغلاط وخصّوها بالدّراسة والتّحليل وأولوها عناية خاصّة وذلك من خلال تحديد مواطن الأخطاء وتصنيفها على جميع مستويات اللّغة – المكتوبة منها والمنطوقة – والبحث على الأسباب الّتي تجعل الفرد يخفق في إنتاج جمل سليمة وصحيحة، لكي يتمّ تفاديها في المستقبل وتجنّب الوقوع فيها ثانيّة، كل ذلك باتّباع منهج لغويّ " منهج تحليل الأخطاء".

4- مفهوم الزّلة "العثرة أو الهفوة"

4-1- لغة: نجد أن الزّلة في لسان العرب: " زلل، زلّ السّهم عن الدرع والإنسان عن الصّخرة يزل ويزلّ زلاً وزليلاً ومزلّة، زلق وزللت يا فلان تزل زليل إذا أزل في طين أو منطق".[2]

وهي في المعجم الوسيط:" الزلّة: ج زلّات [زلّ]: المرّة من زلّ: الخطيئة، السّقطة، ومنه زلّ اللّسان: زلقته". [3]

فالمعنى اللّغوي للزلّة إذا ارتبط باللّسان فهو زلق وسقطة وخطيئة.

4-2- اصطلاحا: لقد استطاع أبو هلال العسكريّ أن يوضّح مفهوم الزلّة حيث قال: "إنّ

---

[1] أبو هلال العسكري، **الفروق اللّغويّة**، تح محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر، ص 55.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ز ل ل)، ص 51.

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، مادة (ز ل ل)، ج2،ص 398.

الزّلق للسان الذي لا يسقط السقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه" [1] فالزلّة تحدث دون أن يحسّ المتكلّم أنه أحدثها، ومن المعروف عند العامّة القول بزلّات اللّسان وقد عرّفها "إبراهيم أنيس" بـــ: "أنّها انحراف العربيّ عن طرق آداء سليقته اللّغويّة، ويرجع ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال".[2]

5- مفهوم اللّحن

5-1- لغة: وردت كلمة اللّحن في اللّغة بستّة معانٍ هي: الخطأ في الإعراب واللّغة والفطنة والتّعريض والغناء والقول.

5-1-1- اللّحن بمعنى الخطأ في الإعراب: الذي شاهده قول الحكم بن عبدل الأسدي:

ليت الأمير أطاعني فَشَفَيْتهُ •°• من كل من يكفي القصيد ويلحن. [3] (البسيط)

5-1-2- اللّحن بمعنى اللّغة: الذي شاهده قول "عمر" رضي الله عنه: " تعلّموا السنّة والفرائض واللّحن كما تعلّمون القرآن". [4]

5-1-3- اللّحن بمعنى الفطنة والذكاء: وقد جاء على لسان رسول الله –صلّى الله عليه وسلم–: "وإنّكم تحتكمون إليّ، ولعلّ بعضكم أن يكون ألحن بحجّته من بعض، وأقضي له على نحو ما أسمع" فمعناه في هذا القول الشّريف الفطنة والذكاء.[5]

---

[1] أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، مرجع سابق، ص 56.

[2] صليحة خلوفي، **الأخطاء اللّغويّة الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية**، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 20.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ل ح ن)، ص 182.

[4] ابن الأثير، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح محمود الطناجي، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، 1979، ص 241 .

[5] بن فارس، مقاييس اللغة، مرجع سابق، ص 239.

5-1-4- اللّحن بمعنى التّعريض والإيماء: الذي شاهده قول القتال "الكيلاني":

ولقد لحنت لكم لكيما تفقهوا •°• ووحيت وحيا بالمرتاب.[1] (الكامل)

5-1-5- اللّحن بمعنى الغناء وترجيح الصّوت والتّطريب: الذي شاهده قول يزيد بن النعمان:

ولقد تركت فؤادك مستجنا •°• مطوقة على فنن تغني. (الوافر)

يميل بها وتركبه يلحن •°• إذا ما عن للمخزون أنا.[2] (الوافر)

5-1-6- اللّحن بمعنى القول وفحواه: من شواهده الآية الكريمة:

{... وَلَتَعْرِفَنَّهُم فِي لَحْنِ ...}.[3] أي في معنى القول وفحواه ومعناه.

ومن خلال هذه المعاني نستنتج أن كلمة اللّحن تعني إمالة الشّيء عن وجهته.

5-2- اصطلاحا: تعدّدت تعاريف اللّحن عند علماء اللّغة حيث نجد "ماجد الصايغ"يراه: "خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصّحة في بنية الكلام أو إعرابه بفعل استعمال لا الذي يشيع أولاً بين عامّة النّاس ويتسرّب بعد ذلك إلى لغة خاصّة". [4]

ويعرّفه ابن شهيد الأندلسي: الخطأ في الاستعمال أو العدول عن وجه الصّواب أو اختيار ما خالف الفصيح الراجح. [5]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ل ح ن)، ص 182.

[2] عبد الفتاح سليم، **موسوعة اللّحن في اللّغة مظاهره ومقاييسه**، مكتبة الأدب، القاهرة، مصر، ط2، 2009، ص 8.

[3] من القرآن الكريم، سورة محمد، الآية 30.

[4] ماجد الصايغ، **الأخطاء الشائعة وأثرها في تطوير اللّغة**، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1 ، 2003، ص25.

[5] ابن شهيد الاندلسي، **التهذيب بمحكم الترتيب، الجمع بين لحن العامة**، تح علي حبيب البواب، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية ، ط1، 1999، ص 06.

أمّا اللّحن عند رمضان عبد التواب:" مخالفة العربيّة الفصحى في الأصوات أو الصّيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ". [1]

ومن خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ اللّحن هو الخطأ وهو الانحراف والميل عن الصّواب شفويا أو كتابيا.

إلاّ أنّ أبا هلال العسكريّ يرى غير هذا، فقد فرّق بين اللّحن والخطأ: " أنّ اللّحن صرفك الكلام عن جهته ثم صار اسما لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد...". [2] واللّحن عنده يكون قولا أمّا الخطأ قولا وفعلا.

إلاّ أنّه يمكننا القول أنّها بمعنى واحد في الاستعمال التّربويّ الحديث وهو الانحراف عن الصّواب في القراءة والكتابة.

ثانيا: أنواع الأخطاء اللّغويّة

يختلف العلماء في تصنيف الأخطاء اللّغويّة من عالم إلى آخر حسب موضوع البحث وانطلاقا من العيّنات المدروسة، وسنقتصر في بحثنا –المتواضع هذا– على دراسة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة في الجانب التّطبيقيّ لكثرتها عند المتعلّمين الكتابيّة والنّطقيّة.

1-الأخطاء الإملائيّة

1-1- الإملاء: " كيفية تحويل المتلقي اللّغوي الكلام المنطوق من حرف أو كلمة أو جملة أو نصّ من قاموسه الذّهنيّ اللّغويّ، وذلك باستغلال الذّاكرة السّمعيّة اللّفظيّة والبصريّة والحركيّة في الكتابة الإملائيّة، تماشيا مع المعيار الصوابيّ المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائيّة

[1] رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطّور اللّغويّ**، دار المعارف، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، ط1 ، 1967، ص 139.

[2] أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، مرجع سابق، ص 56.

الإملائيّة في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع والاختياريّ والقاعديّ...". [1] كما عرّف أيضا بأنّه:" تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصّحيحة من الكلمة واستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد". [2] وعرّف كذلك ب " فن رسم الكلمات في اللّغة العربيّة، بطريقة صحيحة عن طريق التّصوير الخطّي الهجائي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد اللّغة العربيّة التي وضعها علماء اللّغة". [3]

والحقيقة أنّ تعاريف الإملاء متعددة، انتقينا منها –ماسبق ذكره– ذلك أنّها تصبّ جميعها في تحويل المنطوق إلى مكتوب في شكل رموز تسمح بإعادة القراءة وضبط المعنى المراد إيصاله إلى المتلقي، في صورة مضبوطة ومتوافقة مع قواعد اللّغة العربيّة التي وضعها علماء اللّغة العربيّة.

1-2- الخطأ الإملائيّ: ونعني به " قصور المتعلّم عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحددة أو المتعارف عليها".[4] كما نجد من عرّفه أيضا: " ذلك الخطأ المسبّب في قلب المعنى وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف

---

[1] نسيمة ربيعة جعفري، **الخطأ اللّغويّ في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة وحلوله دراسة لسانيّة نفسيّة تربويّة**، ديوان المطبوعات، بن عكنون، الجزائر، 2003، ص ص 24،25.

[2] علوي عبد الله الطاهر، **تدريس اللّغة العربيّة وفقا لأحددث الطرق التربويّة**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 28.

[3] فلاح صالح حسين الجبري، **طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الرضوان، تكريت، العراق، ط1، 2015، ص225.

[4] فهد خليل زائد، **الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة**، اليازوري ، عمان، الأردن، 2006، ص 71.

الحروف وقلب من معنى الكلمات وفي التّفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلّم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى".[1]

فالمتعلّم إذن لم يمتلك القدرة الّتي تمكّنه من مطابقة الصّورة الصّوتيّة مع الصّورة الكتابيّة مع مراعاة القواعد الضّابطة لها، ومن أبرز الأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها أغلب المتعلّمين نذكر: [2]

- ✓ إهمال كتابة همزة القطع، والخلط بينها وبين همزة الوصل.
- ✓ الخلط بين تاء التأنيث المربوطة المتّصلة " ة " وهاء الضمير المتصل " هـ ".
- ✓ الخلط بين الألف المقصورة " ى " والألف الممدودة " ا ".
- ✓ عدم كتابة الحروف غير المنطوقة في الأفعال المتّصلة بواو الجماعة مثل: ذهبوا.

إضافة إلى أخطاء أخرى سنقف عندها في الجانب التّطبيقيّ في الأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط محلّلين ذاكرين الأسباب.

2- الأخطاء النّحويّة

2-1- النّحو: يعرّفه ابن جنّي في باب القول: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنيّة والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم ".[3]

---

[1] فضل الله محمد رجب، **الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 ، 1997، ص 71.

[2] إبراهيم خليل وامتنان الصمادي، **فن الكتابة وأشكال التعبير**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص 27.

[3] أبو الفتح عثمان بن جنّي، **الخصائص**، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، مصر، ج1، 1952، ص 34.

أما إبراهيم مصطفى فيرى أن النّحو: "هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتّسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[1]

وجاء في جامع الدروس العربيّة أنّ النّحو: " هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء ". [2]

وعليه فالنّحو علم يبحث في أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، وهو الأساس الّذي يتألّف عليه الكلام.

2-2- الخطأ النّحويّ: "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة".[3] أما أحمد مختار فيعرّف الأخطاء النحويّة على أنّها: "تلك الأخطاء التي تخرج على قاعدة من قواعد النّحو".[4] فالخطأ النحويّ خروج عن القواعد النّحويّة نقصاً أو قصوراً لسبب من الأسباب التي سنأتي على ذكرها لاحقا.

3- الأخطاء الصّرفيّة

3-1- الصّرف: تعدّدت مفاهيم الصّرف ومن بينها ما ذكر ابن جني أنّ " التّصريف إنّما هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرّفها على وجوه شتّى... فالتّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس

---

[1] إبراهيم مصطفى، **إحياء النّحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، 2012، ص 17.

[2] مصطفى الغلاييني، **جامع الدّروس العربيّة**، المكتبة العصريّة، صيدا، بيرت، ط28، ج1، 1993، ص 35.

[3] فهد خليل زايد، **الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة**، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2006، ص71.

[4] أحمد مختار عمر، **أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1991، ص 58.

الكلم الثابتة ". [1] كما نجد مفهوماً آخر ورد في معجم التّعريفات بأنّه: " علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال". [2]

ونجد أنّ هذا التّعريف قصر مفهوم الصّرف على ظاهرة الإعلال.

أمّا عبده الراجحي فقد عرّفه بأنّه: " العلم الذي تعرف به كيفيّة صياغة الأبنية العربيّة، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناءً ". [3]

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أنّ موضوع علم الصّرف هو بنية الكلمة، فقد يطرأ على بنية الكلمة تغييرٌ طبقا للقواعد الصّرفيّة يؤثّر في دلالة الكلمة ممّا يؤدّي إلى تغيير الدّلالة من حال إلى حال على نحو قولنا:

- ✓ قرأ: فإنّها تدّل على حدث.
- ✓ قارئ: تدل على حدث، وعلى من قام بالحدث.
- ✓ مقروء: تدّل على حدث، وعلى من وقع عليه الحدث.

"والغاية من الصّرف حفظ اللّسان من الخطأ ومراعاة قوانين اللّغة في الكتابة، وتنمية اللّغة العربيّة".[4]

3-2- الخطأ الصّرفيّ: "ذلك الخطأ الذي يخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرق

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جنّي، **المنصف في شرح كتاب التّصريف للمازيني**، تح إبراهيم مصطفى، عبد الله أمن، إدارة أحياء التّراث القيم، القاهرة، مصر،1959،ص ص 4،3.

[2] الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تح محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 1987، ص 113.

[3] عبده الراجحي، **التّطبيق الصّرفيّ**، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1974، ص7.

[4] المرجع نفسه، ص 90 .

اشتقاقها، أي أنّه يرتبط بحركات بناء الجملة أو اللّفظة". [1] وعليه فالخطأ الصّرفيّ هو كل خطأ يرتكبه المتعلّم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها، الذي ينجرّ عنه إفساد المعنى لأنّ الخطأ في المبنى يؤدي حتماً إلى خطأ في المعنى، لذا يجب القيام بالتّصويبات اللّغويّة اللاّزمة للمبنى قبل أن يفسد المعنى.

والأخطاء الصّرفيّة التي يقع فيها المتعلّم كثيرة ومتنوعة، فيخطئ في بناء الكلمة فينجرّ عنها خطأ في المعنى وسنفصّل في ذكرها في الجانب التطبيقيّ.

4- الأخطاء الكتابيّة

الأخطاء الكتابيّة منتشرة بصورة كبيرة لدى المتعلّمين –خاصة المراحل التّعليميّة الأولى– والسّبب فيها عدم تمكّنهم من مهارات اللّغة العربيّة، وهي متّصلة عامة بجملة من الأخطاء الإملائيّة،نجدها على مستوى الكتابة الخطيّة، كما نجدها أيضا على مستوى الطّباعة، فمن المهمّ التّنبيه عليها وبذل الجهود للتخلّص منها ومن ذلك:[2]

- ✓ عدم التنبّه للفرق بين هاء الضّمير والتاء المربوطة.
- ✓ إهمال وضع الرّمز على الألف.
- ✓ ترك نقطتي الياء التي تميزانها عن الألف المقصورة.
- ✓ قلّة العناية بوضع النّقاط للحروف المنقوطة.
- ✓ كتابة الصاد والضاد بدون السنّة...

[1] أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ط1، مرجع سابق، ص 53.

[2] فخري محمد صالح، **اللّغة العربيّة أداءً و نطقاً وإملاءً وكتابةً**، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط2، 1994، ص ص 35،36.

5- الأخطاء النّطقيّة

هي عمليّة نطق تخصّ الأصوات المعزولة، وتكون الأصوات السّاكنة أكثر عرضة من الأصوات المتحرّكة، إذ يجد المصاب صعوبة في النطق بتلك الأصوات المعزولة وذلك أنّ إدراكها يتطلّب أكثر دقة فالأخطاء أو الاضطرابات النّطقيّة تتمثّل في: " أخطاء ثابتة ومنظّمة في طريقة نطقها والحركات الخاطئة المصاحبة للنطق تفسّر بأن هناك إنتاج لصوت (bruit) خاطئ يأتي ليأخذ مكان الصّوت العاديّ الطّبيعيّ للأصوات السّاكنة الذي كان من المفروض أن ينتج". [1]

والأخطاء النّطقيّة تشكل حاجزاً أمام التّعلّم العاديّ للمتعلّم، فتمنعه من تحسين مستواه التّعليميّ بل وقد تخلق لديه مجموعة من الاضطرابات النّفسيّة كالشعور بالنقص والخوف...

ثالثا: أسباب الأخطاء اللّغويّة

بعدما تعرّفنا على أنواع الأخطاء اللّغويّة ؛وجب علينا التّعرّف على الأسباب المؤديّة إليها في نظر المهتّمين بدراسة اللّغة العربيّة ؛إذ يعتبر خطوة لابدّ منها في منهج تحليل الأخطاء ؛بل به نتمكّن من إيجاد الحلول ممّا يعانيه المتعلّمين من الوقوع في الأخطاء.

1- أسباب الخطأ الإملائيّ والكتابيّ

1-1- أسباب عضويّة (جسميّة، نفسيّة): تتعلق بالمتعلّم يمكن أن نوجزها في العناصر التالية: [2]

---

[1] محمد حولة، **الأرطوفونيا علم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت**، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009، ص 30.

[2] ينظر، حورية البشير، **المكتوب في المدرسة الأساسيّة الجزائرية**، رسالة ماجستير قسم اللّغة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2001-2008، ص 90.

- ✓ ضعف التّذكّر البصريّ: فالمتعلّم يفتقد قوّة الملاحظة فلا يمكنه التّمييز بين الكلمات، وعدم تذكر مواضع المواد في مجموعة بصريّة.
- ✓ ضعف الإبصار: فيؤدّي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخلط بين الحروف؛ فيستبدل حرفا بحرف أو يعكس الكلمات وتتجلّى هذه الظّاهرة لدى فئة المتعلّمين الذين يعتمدون حاسّة السّمع (الذّاكرة السّمعيّة) تعويضا لضعف البصر.
- ✓ ضعف التّحليل: يتمثّل في وجود خلل في قوى التّحليل السّمعي والتّجميع.
- ✓ نقص القدرة على الكلام: هذا العامل له تأثير كبير على الكتابة خاصّة إذا كان مصدره نقص التّمييز السّمعي بين أصوات الكلام، فتصبح طبيعة أخطائه الإملائيّة تحمل سمات متشابهة في أخطائه الكلاميّة.
- ✓ إهمال عام للتّفاصيل: بمعنى عدم الدّقة والانتباه للتفاصيل؛ فينجم عنه الخطأ الإملائيّ.

1-2- أسباب تربويّة: يعود هذا العامل إلى المعلّم بالدّرجة الأولى فيكون " سريع النطق، أو خافت الصوت، أو غير مراع بالفروق الفرديّة، أو كأن يكون غير مهتم بتوضيح الحروف بما يسهل على المتعلّم التّفريق بينهما، خاصّة الحروف المتقاربة في الأصوات والمخارج، أو تهاونه في تنمية القدرة على الإنصات الجيّد، إضافة إلى هذا نجد بعض المعلّمين المتهاونين بقضيّة الأخطاء الإملائيّة وعدم التّشديد في المحاسبة عند الوقوع في الخطأ. [1]

1-3- أسباب ترجع إلى الكتابة العربيّة: متعدّدة يمكن أن نوجزها في العناصر التالية: [2]

[1] ينظر، عبد العليم إبراهيم، **الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة**، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1975، ص 23.

[2] ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 75- 77.

- ✓ " عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرّمز والحركة المرافقة، حيث يتغلّب في اللّغة الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلّا أنّ هذه القاعدة غير مطّردة حيث توجد حالات خاصّة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب الألف في (ذلك)...".
- ✓ " تتشابه الكلمات في شكلها لكنّها مختلفة في معناها مثل: عَلَم، عِلْم، عُلِم، ثمة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات لأن طريقة الضبط تحتاج إلى جهد ليتمّ التوصل إليها.
- ✓ " ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصّرف"؛ تعقدت قواعد الإملاء عندما تمّ ربطها بعلمي النّحو والصّرف وأثقلتها العلل النّحوية والصّرفيّة، فَفُتح باب للتّأويل وتعارض الآراء، وتتجلى هذه الصّعوبة مثلا في كتابة الألف حرفاً ثالثا في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها واواً رسمت ألفا كما في (سما، دعا)، أمّا إذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بشرى، كبرى)، وأما إذا كانت قبل الألف ياء رسمت الألف الليّنة ألفا مثل (ثريا، خطايا) إلّا إذا كانت الكلمة علما فترسم الألف كاسم (يحي) للتّفرقة بينها وبين الفعل (يحيا).
- ✓ " تشعّب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها "؛ تعدّ هذه المشكلة من بين المشكلات التي تؤثّر في المتعلّمين فمعظم القواعد الإملائيّة تخضع لهذا الاختلاف وهذا ما جعل كتابة الحروف من ضمن الصّعوبات التي تواجه تعليم وتعلّم الإملاء، ومن بين الأمثلة الدّالة على ذلك كتابة الهمزة، حيث تختلف كتابتها في وسط الكلمة عديدا من المواضع، حيث تخضع الهمزة إلى قانون الحركات أو حركة الحرف الذي تليه مباشرة فنجد الكلمة مثلا تكتب بعدّة صور وتكون كلّها صحيحة وفق قواعد الرّسم الإملائيّ الذي اتفق عليه علماء اللّغة نحو: (يقرأون، يقرءون، يقرؤون).

- ✓ " تعدّد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه "؛ فهناك حروف تبقى على صورة مثل (الدال) وهناك حروف هجائيّة أخرى لكل منها صورتان كما في حرف (الباء) مثلا، وهناك من يتّخذ عدة صور وأشكال فمثلا العين في بداية الكلمة (عـ) وفي وسطها (ـعـ) وفي آخرها (ع) وهذا التّعدّد يؤدّي إلى إرباك المتعلّم ويطيل زمن تعلّمه إذ يحتاج للممارسة أكثر وإلّا وقع في الخطأ.
- ✓ " عامل وصل الحروف وفصلها "؛ من بين الميزات التي تتميّز بها اللّغة العربيّة اشتمال كلماتها على حروف يجب وصل بعضها بغيرها، وأخرى يجب فصلها عنها، والقاعدة العامّة أن تتكوّن الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها المنطوقة متّصلة، فتطابق الكلمة النّطق، وتتوالى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض مادام لكل منها معنى مستقلّ، إلّا أنّ بعض الكلمات مسّها الشّذوذ وقد خرجت عن قانون هذه القاعدة، فانفصلت حروف الكلمة الواحدة عن بعضها، ممّا أدى إلى وجود مواطن للوصل وأخرى للفصل، والأمثلة على ذلك كثيرة ومتنوّعة بتنوّع الحروف واختلافها، فالحروف بعد الواو لا تتّصل بها، وكذلك بعد الدّال والرّاء، كما يوجد الوصل والفصل على مستوى الكلمة الواحدة، حيث تكتب أحيانا كلمات في صورة خطيّة واحدة، مثال ذلك الضمائر المتّصلة (ذهبت)، ومن صور الفصل في الكلمات عدم اتصال كلمة: (ذاك) بما يسبقها من ظروف مثل (حين ذاك، وقت ذاك...).
- ✓ استخدام الصوائت القصار.
- ✓ اختلاف تهجئة المصحف عن الهجاء العاديّ.
- ✓ اختلاف القراءة والكتابة لاختلاف علامات التّرقيم، واختلافها لاختلاف الكتابة.

1-4- عوامل اجتماعية: ويتعلق هذا العامل بالمجتمع بصفة كبيرة، وذلك من خلال انتشار العديد من الأخطاء التي صارت متداولة بين الأفراد دون الوعي بنتائجها والّتي مسّت كيان اللّغة العربيّة ويعود ذلك إلى تزاحم اللّهجات العاميّة مع الصّور الصوتيّة الفصيحة للكلمات تزاحما

يؤدّي إلى الخطأ في رسم الصّورة الصّوتيّة للحروف والكلمات، فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابيّ، وقد يشاهد هذا التّهاون واضحا في ورود الأخطاء الإملائيّة في وسائل الإعلام، كالصّحافة والتّلفزة، وفي كتابة أسماء المحّال التّجاريّة والشوارع والإعلانات.[1]

1-5- عوامل بناء المناهج المدرسيّة وطرائق التّدريس: تعاني المناهج المدرسيّة – الّتي يتعلّم بها المتعلّم لغته – مشاكل عديدة، تحتاج هي الأخرى إلى حلول لإنقاذ المتعلّم من الضّعف المحدق به، فهي قد لا تفيده في قراءته وكتابته وتعبيره – على الرغم ما طرأ عليها من تعديلات في مناهج الجيل الأوّل والثّاني – وذلك إلى اكتظاظها بالمباحث النّحويّة والصّرفيّة غير الوظيفيّة " فإنّ طول المناهج وكثرة عدد وحداته يجعل همّ المعلّم منصبّا على الكمّ لا الكيف، وهذا يؤدّي إلى ضعف التّركيز على المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة ومتطلباتها، وإنّ من أهمّ ما يضعف المناهج التسرّع في التّطبيق دون إخضاعها للتّجريب...".[2]

1-6- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسيّة والنّظام التّعليميّ: من المسبّبات السّابقة للوقوع في الخطأ الإملائيّ نجد كذلك أن الإدارة المدرسيّة والنّظام التّعليميّ لهما دور كبير في هذه المشكلة ويمكن حصر هذه الأسباب فيما يلي:[3]

- ✓ تحميل المعلّمين أعباء كثيرة، واكتظاظ الفصول، وعدم وجود حوافز تشجيعيّة للمعلّمين الأكفاء، والنّقل (النجاح) الآليّ للتلاميذ.

---

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص 80.

[2] المرجع نفسه، ص 84.

[3] ينظر، ألفت محمد الجوجو، **أثر برنامج مقترح في تنميّة مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي**، رسالة ماجستير، قسم التربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين، 2004، ص ص 66، 67.

- ✓ عدم متابعة بعض مديريّ المدارس لأعمال المعلّمين من جهة، وعدم اكتراثهم بنتائج المتعلّمين من جهة أخرى، وكذلك عدم رفع مستواهم.
- ✓ ضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبيّة وتثقيفيّة لأولياء الأمور، وفي هذا الخصوص تفيد دورات محو الأميّة وإقامة مجالس الآباء (جمعيّة أولياء التّلاميذ) وعرض بعض المشاكل التّربويّة عليهم.
- ✓ قلّة الحصص المخصّصة لبحث الإملاء.
- ✓ إسناد تدريس اللّغة العربيّة لمعلّمين غير متخصّصين، أو غير مؤهّلين تربويا خاصّة في المرحلة الابتدائيّة.
- ✓ قلّة الدورات التدريبيّة والدروس التّوضيحيّة الخاصّة بمبحث الإملاء وطرق تدريسه بوجه خاص.
- ✓ قلّة الإمكانات الماديّة الدّاعمة لعمليّة التّعلم، والمتمثّلة في التّقنيات الحديثة الخاصّة بفروع اللّغة العربيّة بعامّة، ومبحث الإملاء خاصّة.

تجدر الإشارة إلى أنّ هناك عوامل أخرى . لن نفصّل فيها هنا بل نرجئها إلى الجانب التّطبيقيّ . منها ما يتعلّق بالأسرة من تنشئة وتعليم ورعاية أو إهمال؛ ومنها ما يتعلّق أو يعود إلى المعلّم من عدم تنويعه للطرائق التّعليميّة أو ربّما ضعف مستواه الأكاديميّ أو التّربويّ ...أو عوامل تتعلّق بالمتعلّم نفسه من خجل وخوف أو عدم استقرار انفعاليّ أو ربّما قلّة مواظبة...

2- أسباب الخطأ النّحويّ والصّرفيّ

يجمع معظم الباحثين على ضعف المتعلّمين في نشاط النّحو والصّرف وصعوبة

دراستهما ومحاولة فهمهما والتّطبيق عليهما مما أدّى لوقوعهم في مشكلة خطيرة تتمثل في كثرة الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة ويعود ذلك لعدّة أسباب منها: [1]

- ✓ كثرة الأوجه الإعرابيّة المختلفة، والتّعاريف المتعدّدة والشّواهد والشّوارد والمصطلحات مما يثقل كاهل التّلميذ، ويجهد ذهنه، ويستنفذ وقته ويضطّره إلى حفظ تعريفات.
- ✓ عدم وجود صلة بين النّحو والصّرف وحياة المتعلّم واهتماماته، ولا تحرّك في نفسه أيّة مشاعر أو عواطف.
- ✓ فرض القواعد بترتيبها الحالي على المتعلّمين الصّغار دون تجريبها مسبقا.

إضافة إلى وجود أسباب أخرى نذكر منها سوء استخدام قواعد اللّغة من لدنّ معلّمي المواد العلميّة (رياضيات،علوم طبيعيّة،علوم فيزيائيّة) أو ربّما المواد الأخرى(الاجتماعيّات) ؛فكثيرا ما يكونون سببا في انتشار الأخطاء النّحوية بين متّعلّميهم إمّا لجهلهم بالقاعدة النّحويّة أو لعدم تركيزهم متّعللّين باهتمامهم بما يقدّمونه من معارف لأهميّتها هي لا القالب اللّغويّ الّذي تقدّم فيه.

رابعا: مستويات الأخطاء اللّغويّة

لكل شيء بداية وحياتنا الدراسيّة ضمن هذه البدايات، ولتكلّل كل بداية بالنّجاح يجب أن تقوم في الأساس على قاعدة متينة.

ففي مراحلنا الأولى من العمليّة التّعليميّة التعلّميّة عبرنا عدة محطات وكانت أولاها التمرّن على القراءة والكتابة عبر ما يسمى " التّهجي"، فإذا ما تمّ التّمرن الكافي على رسم الكلمات وقراءتها ومعرفة وظيفتها أصبح من السّهولة أثناء الكتابة كسب مهارات يدويّة لكتابة كلمات من الذّاكرة وبسرعة معيّنة، أمّا إذا حدث خلل في هذه العمليّة فإنّنا سوف نعاني

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 87، 88.

تبعاته فيما تبقى من مراحل تعليمنا، فنقع في أخطاء مختلفة وبصورة متكرّرة وبشكل ملفت للانتباه، وهذا يوجب علينا دراسة مستويات الأخطاء، وفي دراستنا هذه حددنا أربعة مستويات كالآتي:

1- المستوى الصّوتيّ

في هذا المستوى سنقوم بالتطرّق إلى أسباب التبدّلات الصّوتيّة وأقسام الحروف حسب صفاتها من جهر وهمس وشدّة ورخاوة وترقيق وتفخيم، وكذا أسباب الضّعف الّتي لها علاقة بالمستوى الصّوتيّ، إضافة إلى أنّنا سنشير إلى بعض المصطلحات التي لها علاقة مباشرة بالمستوى الصّوتيّ، إذ يعتبر هذا الأخير " المستوى الصّوتيّ للّغة هو الذي درس طبيعة الصّوت وطرائق النّطق به وعُنِي بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظا خاصّة ذات مدلولات محدّدة، وأرسى قواعد العلائق الخاصة بين هذه الأصوات". [1]

والمستوى الصّوتيّ يلعب دورا كبيرا في مستويات الأخطاء لأنّه هو الّذي يدرس طبيعة الأصوات وطريقة النّطق بها والقواعد التي تربط بينهما، إذ أن اللّغة هي المسؤولة على ترجمة الفكر الإنسانيّ إلى أصوات منطوقة والّتي تظهر في عملية الكلام، التي تختلف من فرد إلى آخر، فهي تقوم على كلمات وألفاظ، وتنقسم الكلمات إلى أجزاء صغرى وهي الأصوات، ومنه فالأصوات اللّغوية تمرّ عند النّطق بها بمراحل ثلاث وهي كما يلي:

- ✓ مرحلة إحداث المتكلّم الصوت.
- ✓ مرحلة انتقال الصّوت في الهواء (الموجات الصّوتيّة).
- ✓ مرحلة استقبال السّامع الصّوت.

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 158- 160.

يذهب علماء اللّغة إلى أن الصّوت في أساسه دفعة هوائيّة خارجة من الجوف عبر جهاز النّطق، وهذه الدفعة تتعرض عند خروجها من الرئتين للمرور في أعضاء النّطق الرئيسيّة وهي مخارج الحروف، وهي محلّ خروج الحرف من الحيّز الضيّق به، إذ هي سبعة عشر مخرجا، تقسم إلى خمسة مقاطع، يمكن تصنيفها حسب مخارجها وصفاتها كما يلي:

- **أقسام الحروف حسب صفاتها:** تتمثل أقسام الحروف حسب صفاتها في ستة (06) أقسام وهي كالآتي:[1]

- ✓ الحروف المهجورة: وهي: (أ، ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، ل، م، ن، و، ي)، وهي حروف بها انحباس الهواء حين حدوث الحرف وقد يكون هذا الانحباس تاماً أو ناقصاً.
- ✓ الحروف المهموسة: وهي: (س، ش، ص، ح، خ، ث، ف، ه، ك، ت)، أي ما يجري النفس فيها أثناء النّطق بها.
- ✓ الحروف الشّديدة: وهي الحروف التي يمتنع الصّوت أن يجري معها ولا يمكن أن يمرّ الصّوت فيها وحروفها (أ، ج، د، ط، ك، ب، ق، ت).
- ✓ الحروف الرّخوة: وهي الحروف التي يجري فيها الصّوت مثل: (س، ش، ح، ه، ن، ز، خ، ص، و).
- ✓ الحروف الصّائتة: هي الحروف التي تهتزّ بها الحبال الصّوتيّة عند النّطق بها وهي: (ب، د، ذ، ج، ق، ف).
- ✓ الحروف الصّامتة: وهي الحروف التي لا تهتزّ الحبال الصّوتيّة عند النّطق بها وهي: (ث، س، ش، ب، ج، ز، غ، ط، ص، د، ق، ت، ذ، و، ع، ه، ح، ض).

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 163، 164.

ومن صفات بعض الحروف هي: الاستعلاء، القلقلة، الغنّة، الإطباق، الاستفتاح، الانحراف، والإطالة.

- **أسباب التبدّلات الصّوتيّة:** تتمثل أسباب التبدّلات الصّوتيّة فيما يلي: [1]

- ✓ انتقال اللّغة من جيل إلى جيل عن طريق التّلقين.
- ✓ التّأثّر بأصوات اللّغات الأخرى مثل تأثّر اللّغة العربيّة بالتركيّة والفارسيّة.
- ✓ أسباب اجتماعيّة (الضعف اللّغوي) وأسباب دينيّة (الرسم الاصطلاحي وأحكام التّجويد وقوميّة اللّهجات).
- ✓ أسباب صوتيّة مثل تفخيم بعض الحروف أو إخفاؤها أو إدغامها.
- ✓ تفاعل الأصوات وتأثير بعضها في بعض أثناء التركيب.

2- المستوى الصّرفيّ

2-1- أخطاء التّثنيّة: وهذا الباب يضمّ بنفسه حالات كثيرة لطالما مثّلت مشاكل عدّة للدّارسين والمتعلّمين، بل وقد توجد عند المعلّمين نذكر منها:

- ✓ تثنيّة المقصور: والقاعدة أن الألف إذا كانت ثالثة تردّ إلى أصلها عند التثنيّة، فيقال في تثنيّة فتى: فتيان، وفي تثنيّة عصا: عصوان، وإذا كانت رابعة فصاعداً تبدل ياءً.[2]

2-2- أخطاء الجمع: تتعدّد الأخطاء وتتنوّع بل وتتلوّن بتنوّع الأفراد ومستوياتهم فمن بينها تلك الأخطاء المتعلّقة بالجموع نحو طلْقةٌ فهناك من يجعلها طَلْقات والصّواب طَلَقات فسكّن

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 165، 166.

[2] أحمد مختار عمر، **أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، عالم الكتب، ط1، 2001، ص 53.

المخطئون ما يجب فتحه، وكذلك نجد الحالة العكسيّة للمثال السّابق حيث فتحوا ما يجب تسكينه نحو: نوْبَة فجمعت نَوَبات والصّواب: نَوْبات. [1]

كما نجد كذلك ممّا شاع جمع " وردة " على " ورود "، وقد غرّ هذا الجمع كثيراً من الشعراء والأدباء حتى اكتفوا به وتركوا (ورداً ووردات)، والعرب لم تستعمل هذا الجمع قطّ، ويبدو أنّ تشابه الورد مع الورود في الجذر اللّغوي سوّغ لهم هذا الجمع، والأمر عند العرب جمع وردة على وردات أو ورْدٌ،[2] وعلى هذا نخرت الكثير من الأخطاء في انتشارها وشيوعها جسد اللّغة العربيّة وهاجمته حتّى أصبح يعدّ الخطأ منها صواباً لكثرة ذيوعه في الاستعمال، لكنّ الخطأ خطأ ولو ذاع والصواب صواب ولو هُجِر.

والغاية من الصّرف هي حفظ اللّسان من الخطأ، ومراعاة قوانين اللّغة في الكتابة، فعندما تتلاقى مجموعة من الأصوات وتؤلّف كلمة من الكلمات تتّخذ هيئة معينة في تكوين تلك الكلمة تسمى: بنية الكلمة، كما أنّ علم الصّرف يختص في بنى الكلم، ومعرفة بناء الكلمة الصرفيّ ويساعد على معرفة موقعها في الجملة من حيث الإعراب والمعنى، فلنتأمل الأمثلة التي وضّح بها فهد خليل زايد أهميّة الصّرف: [3]

- ✓ انطلق المتسابق منطلقا حسنا.
- ✓ زيد منطلق به.
- ✓ منطلق المتسابقون شروق الشمس.
- ✓ منطلق المتسابقون ساحة البلدة.

---

[1] أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 57.

[2] خالد بن هلال بن ناصر العبري، **أخطاء لغويّة شائعة**، مكتبة الجيل الواعد، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 86.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 177.

فلو تأمّلنا هذه الجمل نجدها تحتوي جميعها البنية (منطلق)، إلّا أنّها استعملت في كل مثال استعمالا مختلفا حيث إنّها في:

- ✓ الجملة الأولى: مصدر ميمي للفعل انطلق.
- ✓ الجملة الثانية: اسم مفعول مشتق من الفعل الخماسي: انطلق.
- ✓ الجملة الثالثة: اسم زمان لأنّها تدلّ على زمن الانطلاق.
- ✓ الجملة الرابعة: اسم مكان لأنّها تدل على مكان الانطلاق.

فلاحظنا من خلال هذه الجمل الأربعة أنّ تحديد معنى البنية (منطلق) المشتركة بينها مرتبط بسياق الجمل التي استخدمت فيها.

وكذلك في بعض الأحيان نجد من يخلط بين الفعلين: (حسِب) بكسر السين و (حسَب) بفتح السين، فيستعملون الأوّل فيما يجب فيه استعمال الثّاني والعكس.

والحقيقة أنّ الأوّل مضارعه بفتحها (حسِب، يحسَب) ومعناه يظنّ أمّا الثّاني (حسَب، يحسِب) بمعنى العدّ والحساب.

إضافة إلى ما سبق نجد من يخلط في كتابة ما يسمّونها الألف الفارقة، والواقع أنّها ليست زينة وغنماً هي علامة على فروق صرفيّة ونحويّة ودلاليّة، مثل: [1]

- ✓ هؤلاء لاعَبُوا الفريق الفائز.
- ✓ هؤلاء لاعِبُو الفريق الفائز.

فهناك من يضع أو يكتب الألف في كليهما إلاّ أنّ الحقيقة أنّ لاعَبُوا فعل ماض والواو فيها فاعل والفريق مفعول به فتضبط الألف الفارقة. أمّا في الجملة الثّانية فهي خبر وهي

[1] ينظر، أحمد محمد عبد الدايم، **من أوهام المثقفين في أساليب العربية**، دار الأمين، القاهرة، مصر، ط1، 1996، ص ص 54، 55.

مضافة والفريق مضاف إليه فلا ألف فارقة فيها. والأمثلة كثيرة إذ حركة أو حرف واحد له شأن عظيم في بنية الكلمة وبالتّالي معناها ودلالتها.

3- المستوى الإملائيّ

تعدّ الإملاء عمليّة معقّدة وصعبة تتطلّب تضافر جملة من القدرات والمهارات الفنيّة والمهنيّة والخبرات المتوفّرة لدى المتعلّم ليتمكّن من تقديم نموذج صحيح للوحدات اللّغويّة بحيث يطابق فيها بين الصّور الصّوتيّة مع الصّور المخزّنة في الذّهن بصورتها الخطيّة آخذا بعين الاعتبار كل الاستثناءات المتعلقة بذلك.

إنّ تعلّم الرّسم الإملائيّ وما يتطلّبه من حركات فنيّة وآدائيّة يتعلّق بمراحل متداخلة ومتدرّجة، والقدرة عليه تتمّ وفق معايير متقدّمة، متأثّرة بعوامل القدرات البصريّة والسمعيّة، وتمرّ بستّة مراحل مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا وهي: [1]

- ✓ المرحلة السّابقة للنّطق: رسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة.
- ✓ مرحله النّطق الأوّليّة: يبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريبا.
- ✓ مرحله تسمية الحروف: إدراك المتعلّم أنّ للحروف أصواتا تدّل عليها.
- ✓ مرحله الإملاء الانتقاليّ: اكتمال معظم الأصوات المتعلّقة لدى المتعلّم.
- ✓ مرحله الإملاء الاشتقاقيّ: يتقن المتعلّم كتابة معظم الأصوات من أحكام قواعد الرسم الإملائيّ.
- ✓ مرحله الإملاء الاصطلاحيّ: يصبح المتعلم قادرا على إتقان الحروف وتمييز الأصوات وممارسة الكتابة الإملائيّة لها وفق قواعد الرّسم الإملائيّ، وكذا تنمو لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التّعامل مع الكلمات الصّعبة.

[1] فهد خليل زائد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 195، 196.

ومن أمثلة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في هذا المستوى نذكر:

عدم التّفريق بين لفظتي (دعوة ودعوى) كأن نقول أنّ حزبا من الأحزاب رفع دعوة قضائيّة، وهذا خاطئ والصّواب أن نقول دعوى إلاّ أنّ الموضوع مجرد ادعاء،لم يتبيّن صحتّه بعد. ويقول الجوهريّ في الصّحاح أمّا لفظ " دعوة " فيكون في مثل دعوتك إلى الطعام فأرسلت لك دعوة. [1]

كذلك اختلاف الرسم الكتابيّ عن النطق الصوتيّ فمثلا اللام الشمسيّة من الحرف الثاني من " الـ " التّعريف فتدخل في الاسم فتكتب ولا تنطق (تلفظ) فإنّما يلفظ الحرف الذي بعدها مضّعفا مثل:

- ✓ الشّمس و تلفظ " اشْشَمْس ".
- ✓ الصّبر وتلفظ " اصْصَبر ".

ولا يجوز أن نلفظ اللام الشّمسية ساكنة. [2]

ولتفادي مثل هذه الأخطاء لابد من القائمين على وضع البرامج المقدّمة في مختلف مراحل التعلّم وأطواره مراعاة مبدأ التّدرّج في الصّعوبة مرورا بالكلمات البسيطة فالصّعبة ثمّ الغريبة وبعض الشّواذ، سينقص بعض الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم وخاصة في الأطوار الثلاثة الأولى من التعلّم.

4- المستوى النّحويّ

ذهب المصنّفون الأوائل إلى أنّ ظهور النّحو كان بسبب شيوع اللّحن في العربيّة حيث اتّسعت دائرة المجتمعات الإسلاميّة التي اعتنقت الإسلام فأقبلت على العربيّة تتعلّمها، إلّا أنّ هذا اللّحن لم يكن مقصوراً على غير العرب ممّن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم، ومن أجل ذلك فكّر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعرّبون لئلا

---

[1] ينظر، أحمد محمد عبد الدايم، من أوهام المثقفين، مرجع سابق، ص ص 91، 92.

[2] بسام قطوش، **المختصر في النحو والإملاء والترقيم**، حماد للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن، ط1، 2000، ص 105.

يرتكبوا شيئا من اللّحن [1] فوضعوا النّحو الّذي هو " في الحقيقة عمليّة فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التّعبير ومعرفة وظيفة كلّ كلمة ضمن ذلك الإطار فإعراب الكلمة يحدّد وظيفتها في التّعبير بالنّظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربيّة لغة معرّبة جرى أواخر الكلام فيها على أنماط مخصصّة تتضبط بأصول وأحكام". [2]

فالنّحو من أهمّ أركان اللّسان العربيّ إذ من خلاله يعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر و به تتبيّن المقاصد " فتدريس القواعد يكون مرتبطا بالموقف التي تستعمل فيها اللّغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بآداءات خاصّة، حيث يستعمل فيها المتعلّم القواعد طبقا لتلك المواقف الّتي يواجهها وبالتّالي تكسب المتعلّم آليات استعمال اللّغة وهو الشّيء الّذي يجعل تلك القواعد ترتكز في النّص لأنّها ارتبطت باستعمالات تنمّي الفكر". [3]

كما أنّ تعلّم النّحو مرتبط بسيكولوجيات النّمو عند المتعلّم وبخاصّة النّمو اللّغويّ، فالمتعلّم في المراحل الأولى من تعلّمه لا يستطيع أن يلمّ بكل ما في القواعد النّحويّة جملة ولا ما فيها من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق.

ومن هنا يمكن القول إنّ تدريس النّحو يتمّ بالتّدرّج، أي من السّهل إلى الصّعب إلى الأكثر صعوبة، ومن الضروريّ إلى الأكثر ضرورة مثال ذلك أنّ الفعل المتعدي أصعب من الفعل اللازم فيتعلّم المتعلّم " نام" أولا ثم " نوّم"، كما يتعلّم الصّفة ثمّ أفعال التفضيل لما لها من درجة صعوبة فيتعلّم " حلوان " قبل " أحلى".

فالمتعلّمون ينتقلون في تعلّمهم للقواعد النّحويّة من التّراكيب الأقلّ تعقيدا فالأعلى منها درجة والأكثر تعقيدا.

---

[1] ينظر، إبراهيم السمرائي، **المدارس النحوية أسطورة وواقع**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987، ص 9.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص 185.

[3] ينظر، صفية طبني، **الأبعاد التّعليميّة للقواعد النّحويّة**، مجلة المخبر، ع 65، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 6، 2010، ص 22.

ولا بدّ أن نشير هنا إلى حقيقة المستوى النّحويّ، حيث إنّ بناء الكلمة يعنى بوسائل تكوين الكلمات من الوحدات الصوتيّة المختلفة، وأمّا بناء الجملة فيدرس كيفيّة تكوّن الجمل من الكلمات المختلفة، وقد نلاحظ أنّ الكلمات تتغيّر حركتها تبعاً للموقف والمعنى المراد في الجملة، وهو ما لفت انتباه اللّغويين العرب فدرسوا تركيب الجملة العربيّة وقسّموها إلى:

- ✓ جمل خبرية الّتي يصحّ التّصديق فيها والتّكذيب.
- ✓ جمل إنشائية وهي ما لا يصحّ فيها القول بالكذب أو التّصديق. [1]

خامسا: منهج تحليل الأخطاء

ظهر في أواخر الستّينات من القرن العشرين وأوائل السّبعينات اتجاه مضاد للتّحليل التّقابليّ، واصطلح أصحاب هذا الاتجاه على تسميته " منهج تحليل الأخطاء" إذ يرون بأن التّحليل التّقابليّ يبالغ في ردّ الأخطاء جميعها إلى التأثّر السّلبّي للّغة الأمّ – وإن كانوا لا ينكرون تدخل اللّغة الأم في اللّغة الثانية – فإنّهم يرون بأنّ هذا التدّخل يكون في مجال محدود، فقد أثبتت الدّراسات بأنّ كثير من الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون يكون مصدرها أسبابا أخرى.

فمنهج تحليل الأخطاء " يعدّ مبحثا من المباحث اللّغويّة الحديثة وفرعا من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، ويعرف على أنّه دراسة أخطاء المتعلّمين في الاختبارات أو الواجبات الكتابيّة لإحصائها وتصنيفها والتّعرّف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها ومعالجتها" [2]، وهو ما يؤكده " نايف خرما" الّذي يرى أنّ المنهج " يقوم على عدّة عوامل هي: التّعرف على الأخطاء الحقيقيّة وتمييزها من الأخطاء وتصنيفها (أي أخطاء صوتيّة، نحويّة، صرفيّة، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب)، وبعد ذلك تحديد أسباب هذه الأخطاء: هل هي

---

[1] ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص ص 186- 190.

[2] هنية عريف، **أخطاء الأعداد في البحوث اللّغويّة الأكاديميّة**، رسالة ماجستير، كلية الأدب والعلوم الإنسانيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2006، ص 78.

ناجمة عن تداخل مع اللّغة الأمّ، أو تداخل مع صيغ اللّغة الأجنبيّة ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التّعليميّ، أو عن الموقف التّواصليّ؟ " [1] .

فمنهج تحليل الأخطاء جاء ردّ فعل على المنهج التّقابليّ لعجزه عن تفسير عدد كبير من أخطاء المتعلّمين الخارجة عن نطاق التّداخل اللّغويّ، فهو إذن منهج علميّ ميدانيّ يركّز على الأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّمون، وقد قام على دراسات " تشو مسكى" ونظريته في اكتساب الطفل للّغته الأمّ، إذ يمرّ اكتساب الطفل اللّغة بمراحل، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر فاشلة في تقليد لغة أمّه، وإنمّا مؤشرات دالة على اكتسابه إيّاها " فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل مظهر لا غنى عنه من مظاهر التّطوّر اللّغويّ عند الطّفل تدلّ كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التّطوّر". [2]

فالطّفل يساهم مساهمة فعّالة في تعلّم اللّغة أثناء تفاعله مع البيئة اللّغويّة الّتي يعيش فيها، فمن خلال التّجربة والخطأ ينشئ نظامه اللّغويّ الخاص به في كل مرحلة من مراحل تعلّم هذه اللّغة وتقترب تدريجيا من اللّغة السّليمة كما يتكلّمها أهلها وعلى هذا الأساس اعتبر رواد هذا المنهج (كوردر، نمسر، سلنكر) أنّ المراحل التي يمرّ بها الطّفل عند تعلّم لغته الأمّ هي نفسها الّتي يمرّ بها المتعلّم عند تعلمه لغة ثانية، وقد ذهب أصحاب هذا المنهج إلى أنّ الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم قد تكون نتيجة لقياس خاطئ على قاعدة سابقة أو تعميم مبالغ فيه أو جهل بقواعدها وكيفيّة تطبيقها أو لأسباب أخرى. [3]

---

[1] نايف خرما، علي حجاج، **اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها**، علم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979، ص 78.

[2] المرجع نفسه، ص 78.

[3] المرجع نفسه، ص 78.

ولعلّ هذا ما دفع أصحاب منهج تحليل الأخطاء إلى التركيز على الملكة اللّغويّة (compétence)لا الكلام الفعليّ (performance) ، وميّزوا بين الأخطاء الّتي يرتكبها الطّفل في لغته الأمّ والمتعلّم للّغة الثّانية. [1]

ومن هنا نصل إلى أنّ عمليّة التّعلّم تتطوّر وتنمو وفقا لعمليّة الهدم والبناء، ففي المرحلة الأولى يكتسب الطفل مجموعة من السلوكيات اللّغويّة ممزوجة بين الصّحيح والخاطئ، وباستمرار عمليّة التّعلّم تأتي مرحلة ثانية تعمل على بلورة الأولى وذلك بهدم وإزالة ما احتوته من شوائب وأخطاء، وهكذا تستمر المراحل في اتجاه امتلاك القواعد واللّغة الصّحيحة، ولا يأتي هذا كلّه إلّا عن طريق الوقوع في الخطأ والوقوف عليه ثمّ تفاديه وتصحيحه.

وعليه نقول إنّ الخطأ اللّغويّ أمر طبيعيّ، لأنّه خطوة لابدّ منها وطريق لابدّ من عبوره ليتعلّم المتعلّم لغته سواء اللّغة الأمّ أم لغة أخرى، ولذا وجب على المعلّم أن يكون حريصاً وفطنا في تحديد الأخطاء ووصفها والتعرّف على مدى شيوعها بين المتعلّمين لمعرفة الأسباب التي سيتمّ علاجها انطلاقاً من معرفتها.

وتمر عملية تحليل الأخطاء بثلاث مراحل:

- ✓ المرحلة الأولى: تحديد الأخطاء ووصفها.
- ✓ المرحلة الثانية: تفسير الأخطاء.
- ✓ المرحلة الثالثة: تصويب الأخطاء وعلاجها.

1- تحديد الأخطاء ووصفها

إنّ دراسة الأخطاء من حيث التّحديد والوصف يتبّع قواعد منهجيّة يمكن عرضها على النّحو الآتي:

- ✓ تصدر الأخطاء عن الأفراد إلّا أنّ دراستها وتحديدها يكون وفق جمع أخطاء كل فرد

[1] مسعودة ساكر، **مناهج تحليل الأخطاء اللّغويّة**، مجلة اللّغة العربيّة وآدابها، المجلد 11، العدد 01، 2019، ص 175.

ودراستها مجتمعة؛ ذلك لأنّ المقرّرات التّعليميّة توضع لجماعات وليس لكل فرد على حدة، ومن المفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة من جميع النواحي التّعليميّة والاجتماعيّة والذّهنيّة، كما أنّ دراسة الأخطاء تكون وفقا لما يصدر عن هذه الجماعات، ذلك أنّ منهج تحليل الأخطاء يعنى فقط بالأخطاء الّتي لها صفة الاطّراد والشّيوع[1] "وذلك أنّ المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرّد تخمين ويجب أن لا نتحدّث عن القواعد التي يتبعها الدّارس ونحاول أن نصف في ضوئها لهجته هو، أو لهجة الصّف عموماً إلّا حين نلاحظ اطّرادا في ورود نفس الأخطاء وفي ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التّصحيحيّة". [2]

- ✓ إنّ السّمة الأولى للّغة هي أنّها نظام ونحن حين ندرس لغة المتعلّمين إنّما ندرس نظاماً؛ أي أنّ الوصف اللّغويّ للأخطاء لابدّ أن يكون منصبا على طبيعتها النّظاميّة.
- ✓ يجمع الدّارسون على أنّ الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهم جدا في تعليم اللّغة الأولى، لكن تحليل الأخطاء يركّز على أخطاء الأداء، حيث الأداء نوعان: أداء إنتاجي، وآخر استقبالي، فالتّعرف على الأخطاء الاستقباليّة مهم جدّا، ولكن ليس من السّهل دراسة هذه الأخطاء فهي " أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشّديد لأنّ المتعلّم للّغة الأجنبيّة قد يتلقّى كلاما ما فتكون استجابته إيماءً أو حركة معيّنة. وقد يأوي إلى الصّمت، وليس من السّهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إذا أنتج كلاما". [3]

إذا المرتكز في تحليل الأخطاء هو الأداء التّعبيريّ الإنتاجيّ لأنّ الأخطاء فيه قابلة للملاحظة والتّحليل، كما أن الأداء الإنتاجي يعكس لنا حقيقة النّظام اللّغويّ، الّذي اكتسبه المتعلّم، فدراسة الأخطاء المنطوقة أمر صعب يتطلب الكثير من الوسائل

---

[1] ينظر، عبده الراجحي، **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 1995، ص 57.

[2] محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، **التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء**، دار جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1982، ص 146.

[3] عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ، مرجع سابق، ص ص 51، 52.

المتطوّرة كما يتطلب من الباحث جهداً كبيرا، لهذا يفضّل دراسة الأخطاء المكتوبة، إذ يقول أحد الباحثين: " لكن من وجهة نظر عمليّة فمن الأسهل بالطبع أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة" [1] لأن هذه المادة اللّغويّة يمكن ملاحظتها وبالتالي يسهل على الباحث تحديدها ودراستها.

- ✓ يجري وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللّغويّ، الكتابة، الصّوت، الصّرف، النّحو والدّلالة، وأيّ خطأ يقع فيه المتعلّم في أيّ مستوى من هذه المستويات إنّما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النّظام اللّغويّ، فمثلا: حين يخطئ متعلّم فيكتب كلمة " كتابة " مصدر بهاء يدلّ هذا على أنّه لا يفرّق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير. [2]

وعليه يجب أن يكون وصف الخطأ وتصنيفه دقيقا محكما، ووصف الخطأ يكون من خلال مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصّحيحة، إذ يرى أحد الباحثين " أنّ وصف الخطأ هو في الأساس عمليّة مقارنة ، مادتها العبارة الخاطئة والعبارة الصّحيحة، وتسير العمليّة على نحو يشبه العمل في التّحليل التّقابليّ وذلك بغضّ النّظر عن حقيقة أنّه قد توجد لدينا دراسات وصفيّة متعدّدة للّغة الهدف، بينما لا توجد لدينا أيّة دراسة وصفيّة للغة الدّارس، فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويا ونفسيا بهدف مساعدة الدّارس على التعلّم". [3]

2- تفسير الأخطاء

إنّ الهدف من تحليل الأخطاء هو الوصول إلى تفسير صحيح للأخطاء التي يقع فيها المتعلّم وذلك بردّها إلى مصدرها والبحث عن الأسباب التي أدّت إلى وقوعها، من أجل تفاديها مستقبلا.

---

[1] محمد إسماعيل صيني، التّقابل اللّغويّ، مرجع سابق، ص 146.

[2] ينظر، عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 53.

[3] محمد إسماعيل صيني، التقابل اللّغوي، مرجع سابق، ص 146.

ويعتبر تفسير الخطأ اللّغويّ مجالا من مجالات علم اللّغة النفسيّ إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفيّة وقوع الخطأ.

ولتفسير الخطأ يحاول الباحث الإجابة عن: لماذا تقع أخطاء معيّنة؟ وما هي الأسباب الكامنة وراء حدوث هذه الأخطاء؟ وتوصل الباحث إلى تفسير للخطأ يساعده على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتجنّبه، في الحقيقة ليست هناك كلمة جامعة على معايير التّفسير وذلك كون البرهنة عليها ليست أمرًا يسيرا إذ " في غياب نظريّة مقبولة بشكل عام حول كيفيّة تعلّم اللّغة الثانية (أو اللّغة الأولى) فإنّ التفسير ما يزال فرضيا بدرجة كبيرة ". [1]

نحاول الآن رصد أهم التفسيرات الكامنة وراء حدوث الأخطاء وهي:

2-1- الجهل بالقاعدة: يعدّ هذا العامل من بين أهمّ العوامل التي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء، فالمتعلّم يتلقى ما يتعلّمه من اللّغة من عيّنات مختارة ومتنوعة، وقد تنجم الأخطاء بسبب طبيعة هذه العيّنات وتصنيفها وطريقة تقديمها، فتعليم اللّغة لا يحدث دفعة واحدة، بل يوزّع على فترات زمنيّة معيّنة حسب مستوى المتعلّم وقدراته العقليّة، فأبواب النّحو مثلا متشعّبة وهذه الأبواب لا تقدم دفعة واحدة، فإذا صادف المتعلّم بابا من أبواب النّحو الّتي لم تقرّر عليه يقع في الخطأ نتيجة معرفته الجزئيّة باللّغة، كما يرى أحد الباحثين " نظام داخليّ مستقل مكثّف بذاته، أي أن أجزاؤه كلّها مرتبطة ارتباطا داخليا أو أنّها نظام من أنظمة؛ ومعنى ذلك أن أي شيء لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً إلّا بعد أن نكون قد تعلّمنا كل شيء كاملاً ". [2]

كما تجدر الإشارة إلى جانب آخر يتعلق بالقدرة المعرفيّة عند المتعلّم إذ أنّ كل منّا يتّبع إستراتيجية معيّنة في التعلّم، في هذه الإستراتيجيّة ما هو كليّ مشترك بين المتعلّمين، وما هو خاص بكلّ متعلّم. [3]

---

[1] محمد إسماعيل صيني، التقابل اللّغوي، مرجع سابق، ص 146.

[2] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 54.

[3] المرجع نفسه، ص 54.

2-2- تدخّل اللّغة الأمّ: توصلت الدّراسات في مجال تحليل الأخطاء بأنّ المتعلّم يميل إلى نقل صيغ وقواعد لغته الأمّ إلى اللّغة الهدف، وخاصّة في المراحل الأولى من تعلّمه، وهذا ما أكّده أحد الباحثين بقوله: " فالشّخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللّغة الثانية، فهو إمّا أن يلتزم الصّمت، أو يستعمل ممّا لديه أقرب القواعد شبها، أي قواعد لغته الأمّ" [1]، وهذا النّقل قد يحمل صفة الإيجابية فيسهل على المتعلّم تعلّم مهارة جديدة بسبب الشبه بين المهارتين، أو يحمل صفة السلبيّة فيعرقل تعلّم المهارة الجديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين فينتج عنه الوقوع في الخطأ وهذا ما نسميه التداخل اللّغوي.

3-3- بيئة التعلّم: قد أثبتت الدراسات بأن بيئة التعلّم كثيراً ما تكون سببا في الوقوع في الأخطاء، والمقصود ببيئة التّعلّم كل ما يحيط بالمتعلّم مثلا: الفصل الدراسيّ، المعلّم، الكتاب المدرسيّ، المادة التّعليميّة .... في حالة التعلّم المدرسيّ، والموقف الاجتماعيّ في حالة التعلّم الذاتّي، فكثيراً ما تنتج الأخطاء عن الشّرح الخاطئ للمعلّم، أو عن بعض العيّنات اللّغوية المنتقاة بشكل خاطئ، أو بعض التّراكيب والكلمات التي تعرض بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسيّ، وذلك يؤدّي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة أو ما يسميه أحد الباحثين بالمفاهيم الخاطئة، أما فيما يخص الموقف الاجتماعيّ أو البيئة الاجتماعيّة فهي تؤدّي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء لأنّ اكتساب اللّغة الّذي يتمّ في بيئة اجتماعية دون معلّم قد يؤدي إلى اللّهجة المحليّة في اللّغة الهدف فيؤدي ذلك إلى الوقوع في الخطأ، أي أنّ تلك اللّهجة تصبح مصدرا للخطأ. [2]

هذا عن بعض الأسباب التي توصّل إليها عدد من الباحثين من خلال ما قاموا به من دراسات ميدانيّة لأخطاء المتعلّمين، وفي دراستنا الميدانية سنقف عند هذه الأسباب أو غيرها، هل تؤدي فعلا بالمتعلّم بالوقوع في الأخطاء بأنواعها (نحويّة، صرفيّة، إملائيّة).

---

[1] محمد إسماعيل صيني، التقابل اللّغوي، مرجع سابق، ص 146.

[2] ينظر، دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص 219.

3- تصويب الأخطاء

الأخطاء لا تدرس لذاتها، فتصنيفها ومعرفة أسبابها من أجل الإسهام في حل مشكلة عمليّة وهي كيفيّة الحدّ من هذه الأخطاء أو التّقليل منها وعلاجها، فتحليل الأخطاء أداة يستعين بها الدّارسون للوصول إلى غاية تعليميّة وهي علاج الأخطاء عند وقوعها.

لا يمكن تصويب أخطاء المتعلّم إلّا بعد التّعرف على مصادرها و الأسباب التي أدت إلى وقوعها سواء أكان الجهل بالقاعدة أم طبيعة المادة أم عوامل نفسيّة –سبق التطرّق إليها– و محاولة الوصول إلى تفسير صحيح نسبيا للتّمكّن من علاجها؛ إذ يقتضي هذا العلاج تغييرا وتصحيحا للأخطاء؛إذ أنّ الباحثين اللّسانيين يؤكّدون على شيء مهمّ " أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ بإعادة تقديم المادّة مرة أخرى، كما هو حادث مثلا فيما يعرف "بدروس التّقوية" في المدارس العربيّة وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادّة الملائمة ". [1]

إضافة إلى أنّ وسائل متطوّرة جدا قد أدخلت في هذا المجال، أي مجال تصويب الأخطاء وهو: " الحاسب الآلي" بوصفه بنك للمعلومات المخزّنة لاستخراجها عند الحاجة وإعادة سريعة وجيّدة لتطبيق الاختبارات الموضوعيّة وتصحيحها، حيث إنّه يستطيع التّعرف على جميع أنواع الأخطاء داخل اللّغة سواء أكانت نحويّة أم إملائيّة أم سياقيّة، وعدد تكراراتها وتصنيف تواترها، ويقترح عليك جملة من التّصويبات. [2]

وإذا كانت اللّسانيات التّطبيقيّة قد ركزت معظم اهتماماتها على تطبيق منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة الأجنبيّة فهو مفيد جدا أيضا في تعليم اللّغة الأمّ لأبنائها، إذ له دور فعّال في المستوي الأعلى؛ في التّخطيط للمقرّرات الدّراسيّة والمقرّرات العلاجيّة وإعادة التّعليم وتكوين المعلّمين أثناء الخدمة؛ كما يساعد المعلّم أيضا في تغيير طريقته أو تطويع المادّة المدرسّة، أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه تفاديا لوقوع متعلّميه في الخطأ.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 58.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 164.

المبـــــــــــحث الثاني

الإطـــار المفـــاهيمي للتّصويـــب اللّغـــــويّ

الحديث عن الأخطاء اللّغويّة لا بدّ أن يكون مصاحبا بالحديث عن التّصويب اللّغوي؛ إذ هما وجهان لعملة واحدة، فمنذ نشأة اللّحن قديما صاحبته حركة تصحيح حدّد فيها المهتّمون بالشّأن اللّغويّ معاييرا للتخطئة وأخرى للتصويب، فانبثق عن هذا ثلاث اتجاهات مختلفة، كما سجّلت العديد من المآخذ عن التّصويب اللّغويّ.

أولا: مفهوم التّصويب اللّغويّ

ظهرت كلمة التّصويب اللّغويّ قديما واختلف تعريف جزئيها " التّصويب"، " اللّغة " في المعاجم العربيّة، وسنتطرّق في ما يلي إلى مفهوميهما لغة واصطلاحا.

1- مفهوم التّصويب

1-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة صوب: " ... والصّواب: ضد الخطأ، وصوّبَه: قال له أَصَبْت، وأَصَاب: جاء بالصّواب. وأَصَاب: أراد الصّواب، وأصاب في قوله، وأصاب القرطاس، وأصاب في القرطاس... قال الأصمعي: يقال أَصَاب فلان الصّواب فأَخْطأَ الجواب، معناه أنّه قَصَد قصْدَ الصواب وأراده، فأَخْطأَ مراده ولم يعمد الخطأ ولم يُصب... واستصوبه واستصابه وأصابه: رآه صواباً ". [1]

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ص و ب)، ص 300.

وهو المعنى نفسه الّذي جاء في المعجم الوجيز: "... أصاب: لم يخطئ ــ السّهم الرّمية: لم يخطئها، وــ المال ونحوه: أخذ. صوَّبَ السّهم: وجّهه وسدده. وصوّب قوله أو فعله: عدّه صواباً. وصوّب الخطأ: صحّحه. استصوب قوله أو فعله أو رأيه: عدّه صواباً. [1]

ومن خلال ما سبق نجد أن مفهوم التّصويب هو التّصحيح.

1-2- اصطلاحا: هو الأمر الثّابت الّذي لا يسوغ إنكاره، وقيل الصّواب إصابة الحقّ، وقيل الصّواب والخطأ يستعملان في المجتهدات، والحقّ والباطل يستعملان في المعتقدات ". [2]

كما ورد أنّ التّصويب في النّحو هو:"الحكم بعد مجاوزة الصّواب أو تصحيح الخطأ".[3]

أمّا العربي دين فيذكر أنّ: " التّصويب اللّغويّ يتمثّل في ذلك الجهد الّذي يبذله اللّغويون من أجل حصر الانحرافات اللّغويّة ثم اقتراح الصّواب لها، لذا فإنّ التّصويب اللّغويّ هو تصحيح الخطأ لأن الخطأ في اللّغة هو خروج عن الصّواب أي خروج عن ضوابط اللّغة المتعارف عليها". [4]

مما سبق يتّضح جليا أنّ التّصويب عمليّة مصاحبة للخطأ لمنع حدوثه؛ وذلك بتتبّع الخطأ ومعرفة أسبابه والبحث عن الحلول الكفيلة وصولا إلى السّلامة اللّغويّة؛ فهو تصحيح للعمليّة التّواصليّة لمنع حدوث خلل فيها.

---

[1] إبراهيم مدكور وآخرون، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، 1994، مادّة (ص و ب) ص، 383.

[2] محمد التنّوحي، **المعجم المفصّل في الأدب**، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان، ط$_2$، 1999، ص 590.

[3] إميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، **المعجم المفصّل في اللّغة والأدب**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط$_1$، 1987، ص 422.

[4] العربي دين، **قضية التّصويب اللّغوي في العربيّة بين القدماء والمعاصرين**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2015، ص 18.

2- اللّغة

2-1- اللّغة في المعاجم اللّغويّة: تعددت التّعريفات اللّغوية من بينها:

ما جاء في القاموس المحيط: " اللّغة: أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، ج: لغات ولُغون. ولَغَا لَغْواً: تكلّم وخاب... والغاه: خَيّبَهُ، واللّغْو واللَّغا، كالفتى: السَقَطُ، وما لا يعتد به من كلام وغيره...". [1]

وهو المعنى نفسه الّذي نجده بين ثنايا المعجم الوجيز: " لغا في القول لَغْوا: أخطأ... ويقال: لغا فلان لغْواً: تكلم باللّغو، ولغا بكذا: تكلم به... واللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، ج: لغات...". [2]

من خلال ما سبق نجد أن مفهوم اللّغة التي جمعها " لغات " هو " التكلّم ".

كما يتّضح أنّ المعجمين القديم والحديث يتّفقان على أنّ اللغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم وعلى شاكلة هذا التعريف جاءت المفاهيم الاصطلاحية للغة.

2-2- اللّغة في الاصطلاح: اختلف العلماء قديما وحديثا في وضع تعريف محدّد للّغة، ويعزى أقدم تعريف لها لابن جنّي في "باب القول على اللّغة وما هي" إذ يقول: " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم "[3]، فنجده يركز في تعريف اللّغة على الجانب الصّوتيّ لها وكذلك على وظيفتها التّعبيريّة باعتبار أنّ اللّغة هي الأداة الأساسيّة للتّواصل بين الأفراد، كما أنّه جعل لكل قوم لغتهم الخاصّة التّي يعبّرون بها عن أغراضهم.

عرّفها ابن خلدون في مقدّمته وبالتّحديد في حديثه عن علم النّحو بقوله: " اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة في المتكلّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن

---

[1] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، تح محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص 1331.

[2] إبراهيم مدكور، المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص 590.

[3] بن جني، الخصائص، مرجع سابق، ص 33.

القصد بإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم " [1] فاللّغة عنده فعل لسانيّ للتّعبير عن المقاصد.

أمّا عند المحدثين فقد عرّفها جبور عبد النور بأنّها: " مجموع الألفاظ والقواعد التي تتعلّق بوسيلة التّخاطب والتّفاهم بين جماعة من النّاس...". [2]

نلاحظ أنّ جميع من عرّف اللّغة قد أجمع على أنّ التواصل هو الوظيفة الأساسيّة لها.

3- التّصويب اللّغويّ

بعد أن عرفنا أنّ التّصويب ضد الخطأ وهو التّصحيح واللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم أغراضهم وأنّ جوهرها وظيفة التّواصل فما التّصويب اللّغويّ؟

يعرّفه العربي دين بقوله: " فالتّصويب اللّغويّ يتمثل في ذلك الجهد الّذي يبذله اللّغويون من أجل حصر الانحرافات اللّغويّة ثم اقتراح الصّواب لها لذا فالتّصويب اللّغويّ هو تصحيح الخطأ لأنّ الخطأ في اللّغة هو خروج عن الصّواب أي الخروج عن ضوابط اللّغة المتعارف عليها ". [3]

فالتّصويب اللّغويّ عمل علميّ قائم على إزالة العيوب الموجودة في كلام أو كتابات المتعلّمين التي أخرجتهم عن جادّة الصّواب؛ أي ضوابط اللّغة سواء أكانت في التراكيب أم المفردات أم الأساليب وكل هذا حماية للّغة من الأخطاء التي قد يقعون فيها.

ثانيا: نشأة التّصويب اللّغويّ

المطلّع على بعض كتب التّصحيح اللّغوي يجد الحديث فيها مقرونا بالحديث عن الخطأ فلا تصحيح دون خطأ " أنّ البحث في نشأة التّصويب اللّغويّ يحيلنا على البحث في

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001، ج1، ص 353.

[2] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، مرجع سابق، ص 227.

[3] العربي دين، قضية التّصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 18.

بداية الخطأ في لغة العرب لأنّ التّصحيح لا يكون دون خطأ، ومن هنا فإنّ الدّراسة التّطوريّة في مادة (لَ حَ نَ) قد كشفت عن البداية الحقيقيّة لهذه العمليّة في لغتهم"، [1] فالدراسة التطوريّة للمادّة اللّغويّة تساعد في كثير من الأحيان على بيان أصل المفردات ومنبع نشأتها. كما وجّهت الباحثين في كثير من الأحيان إلى أن يتتّبعوا مسار تطوّر دلالات الكلمات فتمكّنوا بذلك من ربط المؤثّرات الخارجيّة بمسألة – ما أسموه – التطوّر اللّغويّ وهو ما أطلقوا عليه التطوّر الخارجي (Evolution externe) وهو بطيء غير أنّه لا يعرف التّوقف. وهو يتناول اللّون الخارجيّ للّغة من حيث الأسلوب، ومن حيث الدّلالة المعنويّة، [2] و هذا التّطوّر ينتج عن معطيات مختلفة، غير أنّ النّاس يتلاغون فيما بينهم غير شاعرين بما قد يمسّ اللّغة من تطوّر، ودليل ذلك أنّ كثيرا من المواد اللّغويّة تختلف معانيها ودلالاتها من جيل إلى آخر تبعا لحاجات النّاس.

إنّ اللّغة كائن حيّ حياتها منبعثة من ألسنة النّاس في تكلمهم بها. لذا فهي تتطوّر وتتغيّر بتغير متكلميها، فهي ظاهرة اجتماعيّة متعلّقة بالمجتمع في تطوّره وانحطاطه.

كلمة التّصويب اللّغويّ أخذت حيّزا لا يستهان به من المعاجم العربيّة لتدلّ على متعدّد المعاني " فالعربيّ استعملها بدلالات متعدّدة على الرّغم من الانتشار الواسع للكلمة بدلالتي الغناء والخطأ في اللّغة بيد أنّها بدلالة الخطأ في اللّغة عُرفت متأخرة إذا ما قُورنت مع غيرها من الدلالات" [3] ذلك أنّ العربيّ نطقها سليمة على سجيته فكان لسانه ذا سلامة لغويّة لفترة لا يستهان بها، والأدلّة على ذلك كثيرة من أشعار الجاهلين [4] وكلام العرب، أوليست هذه اللّغة التي قويت على حمل كتاب الله العظيم بمعانيه السامية والراقية!

---

[1] العربي دين، قضية التّصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 18.

[2] ينظر، إبراهيم السمرائي، **التّطوّر اللّغويّ التاريخيّ**، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط3، 1983، ص 27.

[3] المرجع نفسه، ص 27.

[4] صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللّغة**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1960، ص 119.

التعدّد في معاني اللّحن يدور حول دلالة أصليّة تقوم عليها وهي: " الميل عن الاستقامة "[1] وهو خروج عمّا ألفه عامة النّاس، فاللّحن خروج عن الكلام الفصيح، ولم يجرِ مجرى الصّحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل ما شاع على ألسنة العامّة وتسلّل إلى ألسنة الخاصّة من كثرة الاستعمال، فهو طارئ جديد على اللّغة العربيّة صاحب بدء الإسلام ودخول الأعاجم إلى هذا الدّين الجديد بما لازم ألسنتهم من لغاتهم الأصليّة.

" إنّ الدّراسة التّطورية لا يمكنها بأيّ حال أن تقدّم الدّليل القاطع على البداية الحقيقيّة لظهور هذه الكلمة بدلالة الخطأ في لغة العرب، إذ أنّنا نتحدث عن حقبة انعدمت فيها كل أشكال التّوثيق عدا ما ورد عن طريق المشافهة "[2] فمن الصعب تحديد الفترة الزمنيّة الّتي انتقل فيها مفهوم اللّحن للدلالة على الخطأ، إلا " أنّ مفهوم الخطأ لم يكن قد تمّ له الغلبة والبروز على سائر المعاني في القرن الأول الهجري "[3] والحقيقة أن مسألة ظهور اللّحن بمفهوم الخطأ كانت حالة نادرة الحدوث وعدّ مرتكبها مذنبا لشدّة حرص العرب على سلامة لغتهم وحمايتها من الفساد، أمّا ظهور اللّحن بشكل لافت يرجعه أغلب الدّارسين وجلّ المصادر اللّغوية إلى دخول الأعاجم للعربيّة بسبب الفتوحات الإسلاميّة التي انتشرت في بقاع الأرض فجاء اللّحن على ألسنة الموالين والمستعربين منذ عهد النبيّ صلّى الله عليه وسلّم وما بعده.

لم يأت ذكر كلمة لحن في القرآن الكريم سوى مرّة واحدة في قوله تعالى: {وَلَتَعْرِفَنَّهُم فِي لَحْنِ القَوْلِ}.[4] لتتّخذ معنى فحوى القول ومضمونه.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ل ح ن)، ص 182.

[2] العربي دين، قضيّة التّصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 19.

[3] فايز داية، **علم الدلالة العربي**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، ج16، 1953، ص 252.

[4] من القرآن الكريم، سورة محمد، الآية 30.

اختلفت مصادر اللّغة وكتب التّفسير في تفسير هذه الآية، أما معنى فحوى القول ومضمونه " فهذا رأي تتبنّاه أغلبها، ما يعني أنّ حضور الكلمة بدلالة الخطأ لو وجدت في المصحف الشّريف لأغنتنا عن البحث في تطوّر الكلمة، نظراً لمرتبة القرآن الكريم بين مصادر اللّغة، وهذا دليل قد يدعم الرأي القائل بأنّ معنى الخطأ في هذه الكلمة لم تكن قد تمّت له الغلبة حين نزول القرآن الكريم". [1]

أمّا في الحديث النّبويّ الشّريف فإنّ النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم لم يستعمل كلمة اللّحن بمعنى الخطأ في اللّغة العربيّة، وما يستدّل به في هذا الشّأن ورودها في قوله صلّى الله عليه وسلّم: "لعلّ بعضكم أن يكون ألحن بحجّته من بعض"[2] حين احتكم إليه رجلان متخاصمان في مواريث وأشياء.

والبيّن هنا أنّ معنى " ألحن " خروج عن المألوف إذ أنّ العادة عندما يكون أحدهم واقع تحت ضغط الاعتراف يخترع طرقا خارجة عن المألوف ليبرّئ نفسه أمام النّاس. ثم إنّ الرّسول صلّى الله عليه وسلّم عندما سمع رجلا يلحن قال: " ارشدوا أخاكم فإنّه قد ضلّ "[3] فلو كانت هذه اللّفظة تحمل معنى الخطأ لنطق بها أفصح العرب " ودليل ذلك أنّه لو أطلقت كلمة لحن على الخطأ كان الأحرى أن ينطق بها أفصح العرب وهو الّذي عهدته العرب يسمي الأشياء بأسمائها ". [4]

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، ص 20.

[2] ينظر، الزّمخشري، **الفائق في غريب الحديث**، تح على محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، ج2، 1971، ص 308.

[3] ينظر، بن جني، **الخصائص**، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط3، ج2، 1957، ص 08.

[4] ينظر، عبد العزيز مطر، **لحن العامّة في ضوء الدراسات اللّغوية الحديثة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1981، ص 24.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول إنّه لم يأت في كلام العرب ما يثبت أنّ كلمة لحن تعني الخطأ غير أنّ المصادر اللّغويّة تبيّن لنا أنّه قد عرف في العصر الجاهلي غير أنّه لم يظهر بصورة واضحة في تلك الحقبة، بل وتجمع جميع المؤلّفات القديمة منها والحديثة أنّه انتشر الخطأ في لغة العرب وكثر عند مخالطتهم الأعاجم الّذين دخلوا الدّين الإسلاميّ، حينها استقر التّعريف الدّقيق للكلمة على أنّه: " مخالفة العربيّة الفصحى في الأصوات أو في دلالة الألفاظ، وهذا هو ما كان يعنيه كلّ من ألّف في لحن العامّة من القدماء". [1]

تجدر الإشارة إلى ذكر بعض المؤلّفات في التّصحيح اللّغوي، فاعتبرت كتبا تناولت اللّحن في عصوره المختلفة، وكانت موضوعا للدّراسة لبعض اللّغويين المعاصرين، فنأتي على ذكر بعضها كما يلي*: [2]

- ✓ ما تلحن فيه العامّة للكسائي (ت 189هـ).
- ✓ إصلاح المنطق لابن السّكيت (ت 244هـ).
- ✓ أدب الكاتب لابن قتيبة (ت 276هـ).
- ✓ الفصيح لأبي عباس الثعلب (ت 291هـ).
- ✓ لحن العوام للزبيدي (ت 379هـ).
- ✓ تثقيف اللسان وتلقيح الجنان لابن مكي الصقّلي (ت 501هـ).
- ✓ درة الغواص في أوهام الخواص للحريري (ت 516هـ).
- ✓ المدخل إلى تقويم اللّسان لابن هشام اللّخمي (ت 577هـ).
- ✓ تصحيح التّصحيف وتحرير التّحريف للصفدي (ت 764هـ).
- ✓ خير الكلام في التقصّي عن أغلاط العوام لابن بالي القسنطيني (ت 992هـ).

---

[1] فايز داية، علم الدلالة العربي، مرجع سابق، ص 127.

* وذكر إميل يعقوب 60 مؤلفا في التصحيح اللّغوي في معجمه.

[2] ينظر، العربي دين، قضية التّصويب اللّغويّ، مرجع سابق، ص 66.

الواقع أن هذه الكتب تناولت اللّحن وصحّحته بمنهج واضح تورد الخطأ ثم تعود إلى المصادر لتصحيحه، بما ورد في المعاجم اللّغوية الأولى المصنّفة سواء بترتيب أبجديّ أم صوتيّ أم السّماع أم القياس وهي في الوقت نفسه كانت مادّة خام لدراسات حديثة في ضوء اللّسانيات، وعلى سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ ألّف رمضان عبد التوّاب " لحن العامّة والتطوّر اللّغويّ".
- ✓ ألّف عبد العزيز مطر " لحن العامّة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة ".

ثالثا: معايير التّخطئة والتّصويب اللّغويين

ليس من المنطق أن نطلق على لفظة أو عبارة حكم "خطأ " أو "صواب" إلاّ إذا استندنا في إطلاق حكمنا إلى معايير تأهّله وتمنحه العلميّة والموضوعيّة؛ فما هي معايير التخطئة؟

1- معايير التخطئة

إنّ المطلّع على بعض كتب اللّحن يتّضح جليا أنّها تعتمد ركنين أساسيين: أولهما إيراد بعض الكلمات أو الصّيغ فتحكم عليها بأنهّا لحن أو خطأ، وثانيهما ذكر الصّواب الّذي يجب أن يحلّ محلّ الاستعمال الخاطئ، فما هي المعايير التي يستند إليها المخطئون؟

اعتمد القدماء عدة معايير وهي نفسها اعتمدها المحدثون بشيء من التّفصيل والتّحليل، نذكر منها ما ذكر إميل يعقوب في معجمه وهي سبعة: عدم السماع، عدم القياس، عدم ورود اللفظة في المعاجم، الاستناد إلى تخطيء أحد اللّغويين، الاستناد إلى اللّغة الأفصح، الاستناد إلى قواعد النّحو والصّرف، رفض المولّد. [1]

[1] ينظر، إميل بديع يعقوب، **معجم الخطأ والصواب في اللّغة**، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان، ط1، 1986، ص 33.

1-1- عدم السّماع: يقصد به: عدم ورودها عند العرب الفصحاء*. والسّماع أصل من أصول اللّغة بل هو الأوّل فيها وقد عرّفه السيوطي بقوله: "ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمل كتاب الله تعالى وهو القرآن، وكلام العرب قبل بعثته، وفي زمنه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولّدين نظما وشعرا، عن مسلم وكافر"[1] وقد ذكر ابن جني أنّ السّماع لا يقدّم عليه غيره وإن وجد، حيث يقول: "واعلم أنّك إذا أدّاك القياس إلى شيء ما، ثمّ سمعت العرب قد نطقت فيه بشيء آخر على قياس غيره فدع ما كنت عليه إلى ما هم عليه"[2]، ولقد تشدّد القدماء في مسألة السّماع، بل وجعلوه مذهبهم في الحفاظ على اللّغة وسلامتها فقد " رووا عن القبائل الفصيحة كقيس وتميم وأسد وهديل، وبعض كنانة، وبعض الطّائيين، بينما عدّوا الرّواية عن القبائل غير الفصيحة مردودة كسكّان البراري النّازلين بأطراف البلاد"[3].

نلاحظ أنّ القدماء قد حدّدوا الإطار الزّمانيّ وهو القرنين الثّاني الهجريّ للأمصار والرّابع الهجريّ للبوادي، كما حدّدوا الإطار المكانيّ بوسط الجزيرة بالقبائل المذكورة سابقا، إلّا أنّ إميل يعقوب له وجهة نظر يقول فيها إنّ: " الوقوف باللّغة عند حدود زمانيّة ومكانيّة مع ما فيه من اضطراب منهجيّ، إذ يتعذر التّوفيق بين الأساسين: المكانيّ والزمانّي، فباعتبار الأوّل نستثني أطراف الجزيرة...، وباعتبار الثّاني تُضمن تحنيط اللّغة...ولأصبحت عاجزة عن مجاراة التّقدّم والحضارة" [4] إلّا أنّه يستحسن صيغ مجمع اللّغة العربية القاهريّ حين حرّر

---

* العرب الفصحاء: هم الذين عاشوا قبل منتصف القرن الثاني للهجرة، بالنسبة إلى عرب الأمصار، وقبل نهاية القرن الرابع بالنسبة إلى الأعراب من أهل البادية، وكلامهم يقاس عليه.

[1] السيوطي جلال الدين، **الاقتراح في علم أصول النحو**، دار المعرفة، الجامعية، القاهرة، مصر، 2006، ص 72.

[2] بن الجني، الخصائص، ج2، ص 125.

[3] صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، مرجع سابق، ص 113.

[4] إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 34.

السّماع من قيود الزّمان والمكان " ليشمل ما يسمع اليوم من طوائف المجتمع الحدّادين والنّجّارين والبنّائين، وغيرهم من أرباب الحرف والصّناعات" [1]، بل وأجاز " الاعتداد بالألفاظ الموّلدة، وتسويتها بالألفاظ المأثورة عن القدماء". [2]

واعتبر إميل يعقوب أنّ المخطّئين اتّخذوا من "عدم السّماع" المعيار الأوّل في تخطيئاتهم ويضرب لنا مثالا عن لفظة " استلف" التي خطّأها اليازجي بحجّة أنّها لم تسمع عن العرب، والشيء نفسه فعله أسعد داغر في تحريمه لاستعمال الفعل "طاف" متعديا بـــ"على".

فمعيار عدم السّماع من العرب الفصحاء خطّأ به الكثير من المختصّين في اللّغة الكثير من الألفاظ والعبارات. [3]

1-2- عدم القياس: القياس في اللّغة هو "ردّ الشّيء إلى نظيره" [4] وهو أيضا "معيار اعتمده النّحويّون لحمل المشابه من الكلام في الوزن والصّفة في صوغ أصول المادّة وفروعها وضبط الحروف وترتيب كلماتها "[5]، وهو أن تشتقّ لفظا من آخر وفق مقاييس وضعها اللّغويون والنّحاة، ومن خرج عن هذه المقاييس فقد لحن، فتُجمع كلمة "وزن" على " أوزان" و "وزون" ولو لم تسمع عن العرب كما يجمعون كلمة "معجم" "معاجم" جمعا قياسيا لأنّ اللّفظ

---

[1] مجمع اللّغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004، ص 12.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

[3] أسعد داغر، **تذكرة الكاتب**، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 2012، ص 77.

[4] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، مادة (ق ي س).

[5] ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح مازن مبارك، محمد حمد الله، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط6، ج1، 1985، ص 173.

المقِيس يكون " صحيحا فصيحا ولو كان غير مسموع، ولا يصحّ رفضه، ولا الحكم عليه بالضّعف اللّغويّ، أو بشيء يعيبه من ناحية صياغته أو وزنه أو فصاحته". [1]

لكنّنا لو عدنا إلى ابن فارس نجده يقف موقفا متزمّنا من القياس فيقول: " ليس لنا اليوم أن نخترع، ولا أن نقول غير ما قالوه، ولا أن نقيس قياسا لم يقيسوه، لأنّ في ذلك فساد اللّغة وبطلان حقائقها"، [2] وهذا "تضييق يقضي على اللّغة بالجمود وعلى أهلها بالخمود، والحق أنّ كلّ قياس يجري على سنن العرب في كلامهم، وكانت الحاجة تدعو إليه لا محيص لنا عن قبوله، وما قيس على كلام العرب قياسا صحيحا، فهو من كلامهم، ولنا أسوة فيمن سبقونا، فتصرّفوا في ألفاظ اللّغة... [3] كما نقل المازني عن الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سبويه أنّهما كثيرا ما ردّدا قولهما إنّه: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلامهم". [4]

ولقد أجاز مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة استخدام القياس فيما سمع عن العرب وفيما لم يسمع عنه، أي بما استجدّ من ظروف الحياة واستدعى القياس فيه. [5]

ويرى إميل يعقوب في معجمه أنّ من المخطّئين اللّغويين من بالغ في الاستناد إلى القياس حتى اعتبر أنّ ما خالفه خطأ، [6] وأنّ ما وافقه صواب وأنّ ذلك مبدأ يطبّق على أبناء

---

[1] عباس حسن، **النّحو الوافي**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، ج4، 1974، ص 223.

[2] أحمد بن فارس، **الصّاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تح أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1997، ص 36.

[3] مصطفي الغلاييني، **نظرات في اللّغة والأدب**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دون سنة نشر، ص 199.

[4] بن جني، المنصف، مرجع سابق، ص 180.

[5] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 12.

[6] ينظر، إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 37.

هذا العصر كما طبّق على أبناء عصر الاحتجاج لذلك أنكر بعضهم جمع "حاجة" على "حوائج" و"منار" على "منائر" بحجّة الشذوذ عن القياس. [1]

ثم إنّه لم يكن خلافا بين العلماء في فصاحة المطرّد في الاستعمال الشاذ في القياس بل إنّ اللّغة فصيحة ما دامت سمعت عن العرب لقول سبويه: "ولو قالت العرب " أضرب أي أفصل" لقلته ولم يكن بدّ من متابعتهم"[2] وقد قسّم ابن جنيّ كلام العرب أربعة أضرب من حيث الاطّراد والشذوذ:

- ✓ مطرّد في القياس والاستعمال: كقولنا: قام زيد، ضربت زيداً، مررت بزيدٍ، أو قياسهم في النسب مكيّ على "مكة" ومدنيّ على "المدينة" لأنّ القاعدة العامّة تقول للنّسب يكسر آخر الاسم وتلحق به ياءً مشدّدة.
- ✓ مطرّد في القياس شاذ في الاستعمال: كقولنا: يقع ← وقع، يدع ← ودع، يذر ← وذر، والعرب لم تنطق بهذين الفعلين إلّا بالمضارع والأمر.
- ✓ مطرّد في الاستعمال شاذ في القياس: كقولنا: استصوب الأمر، استنوق الجمل.
- ✓ شاذ في القياس والاستعمال: وذكر إميل يعقوب أنّه لا يحسن استعماله إلّا على سبيل الحكاية كقولنا: ثوب مصون، فرس مقوود. [3]

1-3- عدم ورود اللّفظة في المعاجم: هذا المعيار اتّخذه بعض اللّغويّين للحكم على خطأ لفظة ما، بأنّ عدم ورودها في المعاجم اللّغوية يضفي عليها صبغة الخطأ، فنجد مثلا إبراهيم

---

[1] ينظر، إبراهيم المنذر، **كتاب المنذر في عثرات الأقلام ومفردات اللّغة العربية**، مطبعة الاجتهاد، بيروت، لبنان، ط3، 1927، ص 13.

[2] سبويه، **الكتاب**، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، ج2، 1988، ص 402.

[3] ينظر، إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللّغة، ص 37.

اليازيجي يمنع استعمال "بارح" لعدم ورودها في كلام العرب، [1] لكن محمد العدناني يخطئه لورودها في قول عمر بن الخطاب في قوله: "فما بارح الأرض حتى فعل الثلاث" وورودها في لسان العرب: "فكانوا لا يبارحون من اشتراها". [2]

والحقيقة أنّنا نوافق ما ذهب إليه إميل يعقوب من أنّ الإلمام بما أتى في المعاجم جميعها والإطلاع عليه أمر قريب من المستحيل، فلا يمكننا الحكم على عدم ورود اللّفظة في المعاجم حكما قطعيا، فواضعو المعاجم أنفسهم على غزارة مادتهم إلّا أنّ هناك من يستدرك ويصنف دائما، "وعلى الرّغم من أنّ لسان العرب قد اشتمل على ثمانين ألف مادة، وأنّ تاج العروس تضمّن قرابة المئة والعشرين ألف مادّة، فإنّ ثمّة من نهض في هذا العصر يستدرك على هذين المعجمين الضّخمين... فوضع المستشرق الإنكليزي" لين" (1876) معجمه "مدّ القاموس" ووضع المستشرق الهولندي "دوزي" (1882) معجمه "مستدرك المعجمات العربيّة"...". [3]

وهنا يتبيّن لنا أنّ الحكم بهذا المعيار صعب لصعوبة الاطّلاع على كل المواد اللّغويّة الواردة في القواميس والمعاجم وما ورد بعدها من مستدركات عليها.

1-4- الاستناد إلى تخطيء أحد اللّغويين: يرى علماء اللّغة وجوب الرَّوِية والتحقّق قبل إيراد تخطيء لعلماء سابقين خطّؤوا بنية أو صيغة، كما أورد إميل يعقوب لفظتي العام والسنة وتخطيء العلماء بعضهم بعضا ليقول أنّه لو كلّف أحدهم نفسه لوجدنا بنفس المعنى في

---

[1] ينظر، جنن جورجي، **مغالط الكتاب ومناهج الصواب**، مطبعة القديس بولس حريص، بيروت، لبنان، 1950، ص 19.

[2] ينظر، محمد العدناني، **معجم الأخطاء الشائعة**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1983، ص 36.

[3] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب ، مرجع سابق، ص 39.

القرآن الكريم [1] في قوله تعالى: {وَلَقَد أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِه فَلَبِثَ فِيهَم أَلْفَ سَنَة إِلَّا خَمْسِين عَاماً، فَأَخَذَهُم الطُّوفَان، وَهُم ظَالِمُون}.[2]

وعليه فالمعيار الذي يستند فيه اللّغويون إلى تخطيء أحد اللّغويين يحتاج لرويّة وتحقيق ودقّة، ولا ريب في الاستشهاد بمن خطّأه من لغويين سابقين.

1-5- الاستناد إلى الأفصح: إنّ مسألة "الفصيح" و"الأفصح" قديمة في التّاريخ اللّغوي منذ أكثر من آلاف السّنين فيخطّئ بعضهم بعضا كل على مذهبه، ويرى أنّ ما ينطق به هو الأصحّ وغيره خاطئ فها هو أبو عثمان المازني يقول: "دخلت بغداد فأُلقيَت عليّ مسائل، فكنت أجيب فيها على مذهبي، فيخطئونني على مذهبهم". [3]

وقد رأى فريق من اللّغويين أن يخطئوا ما خرج عن الأفصح المأثور، إذ أنّ سبيلهم الأفصح ولا يعترفون بغيره فيقولون: "إنّنا نمشي في انتقاداتنا على أفصح لغات العرب، وأبلغ أساليب الكتاب". [4]

والحقيقة أنّ الأفصح من اللّغة، والفصيح من اللّغة، والغريب من اللّغة، والشاذ من اللّغة، والنّادر من اللّغة، وكلّهم إثراء وغناء للّغة العربية فقد "ورد في القرآن الكريم ورود في الحديث، وفي كلام العرب شعرهم ونثرهم، وثبت أنّه ألفاظ لا تقل فصاحة عن غيرها من الألفاظ الأخرى الفصيحة".[5]

---

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 40.

[2] من القرآن الكريم، سورة العنكبوت، الآية 14.

[3] ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، ج1، 1964، ص 95.

[4] إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 41.

[5] المرجع نفسه، ص 42.

وقد أوردنا هذا المعيار لأنّ هناك من خطّأ بعض البنى والصّيغ اعتمادا عليه؛ من مثل قول ابن هشام اللّخميّ في ردّه على أبي بكر الزّبيدي تخطيئه قول العامّة:"سكرانة" وقد وردت في قبيلة أسد التي اعتبرت لغتهم ضعيفة، رغم أنّنا نرى أنّ هذا الأفصح والفصيح والشّاذ والنّادر كلّها من اللّغة العربيّة، بل وتجعلها ثروة غنيّة *.

1-6- الاستناد إلى قواعد النّحو والصّرف: لا أحد منّا ينكر فضل قواعد النّحو والصّرف الّتي استنبطها النّحاة الأوائل – وعلى رأسهم سبويه– من روح اللّغة العربيّة فكانت حاميا لجسدها إلى يومنا هذا، فالمعيار الأهمّ في الحكم على اللّفظة بالخطأ أو الصّواب هو امتثالها لقواعد النّحو والصّرف.

1-7- رفض المولّد: المولّد كل لفظ أو معنى جاء بعد عصر الرّواية "وكثيرا ما كان يمنع المخطّئون استعمال لفظة بحجّة عدم ورودها بالمعنى المستخدمة فيه في كلام العرب" [1] فلو أنّنا أطلقنا العنان لاستعمال المولّد لاندثرت العربيّة وحلّت محلها لهجات جديدة كما هو الحال اللّاتينية الّتي تفرعت إلى لهجاتها (الفرنسيّة، والإسبانيّة، والإيطاليّة... إلخ). ولكن رفضه أيضا يدفن اللّغة "يؤدي إلى تحنيط اللّغة في ألفاظها ومعانيها، وقبوله سنّة طبيعيّة في اللّغات". [2]

والحقيقة في المولّد ألّا يرفض مطلقا لأنّه سنّة طبيعيّة في اللّغات يحتاجه النّاطقون للّغة تماشيا وتطوّر العصر، وألّا يقبل مطلقا فتوضع له شروط ومعايير لا يقبل من دونها وهو ما فعله فعلا مجمع اللّغة العربيّة القاهريّ، فلا تقبل اللّفظة المولّدة إلّا بضابطين "أولهما قرارات مجمع لغويّ عربيّ، وثانيهما شيوع اللّفظ (أو المعنى) المولّد أو عدمه في لغة

* لن ندخل في الحكم على الألفاظ بالشذوذ وغيرها والخصومة التاريخية بين المدارس اللّغوية وعلى رأسها المدرسة البصرية والكوفية وتفاصيل الخلاف بينهما لأننا نرى أنه لا يفيد بحثنا.

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 43.

[2] المرجع نفسه، ص 44.

الكتابة"[1] وبهذا نتوسّط الحالتين فلا نحنّط اللّغة العربيّة فنحكم عليها بموتها بعدم قبول المولّد، ولا نميّعها فتذهب في مهبّ اللّهجات فتفقد كُنْهها وكَيْنُونتها.

2- معايير التّصويب

إذا حكمنا على لفظة بالخطأ فإنّه من الطّبيعيّ أن نصوّبها؛ أو نعطي ما الصّواب منها، فما هي المعايير الّتي على أساسها حكمنا عليها بالصواب؟ وهي معايير جمعها وفصّل فيها إميل يعقوب في معجمه وهي: السّماع والقياس والاستناد إلى المعاجم والشيوع والاستعمال وخضوعها لقواعد النّحو والصّرف ،كما يجب قبول المولّد والمحدث وما توصل إليه أيّ مجمع لغوي عربي كما أضاف التضمين.

والمتأمّل فيها يرى أنّها نفسها معايير التخطئة بإضافة قرارات مجمع اللّغة العربيّة والتّضمين وسنعلّلها حين الوصول إليها.

2-1- السّماع: كلّ ما سمع عن العرب صواب، ولا يجوز تخطيئه وذلك أنّ "الناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ، وإن كان غير ما جاء به خيرا منه" [2] فقد أنكر إبراهيم المنذر جمع "ريح" على "أرياح" فردّ عليه مصطفى الغلاييني أنّها تجمع على "أرياح" و"رياح" لأنّ كليهما سمعت عن العرب إلاّ أنّها لم تَعُدّ الفصيح.[3]

ولكن قبول كل ما قيل يضعنا في وجه مخالفه الكثير والكثير من القواعد النّحويّة فقد سمع عن الشّاعر قوله:

إنّ أباها وأبا أباها •°• قد بلغا في المجد غايتها.

---

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 45.

[2] بن جني، الخصائص، ج2، مرجع سابق، ص 12.

[3] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 46.

وأنّ من العرب من كان يلزم الأسماء الستة الألف في جميع حالاتها". [1]

فنجد أنّ من لهجات العرب – وغيرها الكثير– ما لزم الألف في الأسماء الستة وقواعد اللّغة العربية تلزمها الرفع بالألف والنصب بالياء والضم بالواو، هذه القواعد التي استنبطت من رحم اللّغة العربيّة وحافظت على بقائها حيّة وصارعت كل الأزمنة.

2-2- القياس: تعدّ البنى أو الصيغ صوابا ما حافظت على قياس صحيح، فمن غير المعقول أن تنقل لنا كلّ القياسات المسموعة عن العرب، بل نقل النظام الّذي على أساسه تقيس العرب صيغها فكل ما قيس على كلام العرب فهو كلامهم، وقد لعبت المجامع العربيّة دوراً كبيراً حين فتحت باب القياس فأقرّت: "قياس المطاوعة... قياس تعدية الفعل الثلاثي اللاّزم بالهمزة... وقياس المطاوعة لـ "فعل" مضعّف العين... وقياس صنع مصدر من كلمة بزيادة ياء مشدّدة وتاء وهو المصدر الصناعيّ". [2]

ونقف هنا من جديد عند موقف لا للانفتاح الّذي لا يحفظ اللّغة ولا للانغلاق الّذي يميتها، فنرى أن نقيس بما تسمح به المجامع اللّغوية العربيّة المختصّة لأنّ فتح الباب على مصرعيه يضع اللّغة العربيةّ في خانة الخطر، والعودة إلى المعاجم العربيّة أأمن سبيلا لحفظ لغة القرآن.

2-3- الاستناد إلى المعاجم: أسلفنا الذّكر أنّ هذا المعيار في معايير التّخطئة صعب لعدم قدرتنا على الاطّلاع على جميع المعاجم، فإنّه في تصويبها سهل، إذ يكفي ورود اللّفظة في المعاجم فنحكم بصحتّها، لكنّ السؤال الذي يطرح نفسه: هل ورودها في معجم واحد أمر كافٍ؟

---

[1] ابن هشام، **شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، تح محمد أبو الفضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بدون بلد نشر، ط1، 2001، ص 62.

[2] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ص 13، 14.

"مما لا شك فيه أنّ أحدا مهما علا كعبه في العربيّة لا يبرأ من الوهم اللّغويّ، وعليه فإنّ المعجم ليس معصوماً عن الخطأ، وقد خطّأ بعض المعاجم أحياناً بعض التراكيب التي ثبتت صحتّها" [1] فيستحبّ التّحقّق من أكثر من معجم.

الكيّس الفطن من حكم على اللّفظة بصوابها يضع نفسه في مأمن وجودها في أكثر من معجم حتى لا يعاب عليه تفرّدها في معجم، ويردّ عليه فيحكم غيره بخطئها.

2-4- الشيوع والاستعمال: يقول تمام حسّان في المستوى الصّوابيّ: "معيار لغويّ يرضى على الصّواب ويرفض الخطأ في الاستعمال، وهو كالصّوغ القياسيّ لا يمكن النّظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديد الصّواب والخطأ اللّغويين، وإنّما هو مقياس اجتماعيّ يفرضه المجتمع اللّغوي على الأفراد...". [2] أمّا "جسبرس" فحدّد الصّواب اللّغوي بأنّه: "الكلام المتّفق مع ما يتطلّبه العرف اللّغويّ للجماعة اللّغويّة التي ينتمي إليها المتكلّم"[3] كما يرى "سويت" أنّ ما يؤيّده الاستعمال العام لمتكلّمي لغة من اللّغات هو ما يصحّ أن يطلق عليه اسم الصّواب اللّغويّ".[4]

من خلال هذه التّعاريف للمستوى الصّوابيّ أو الصّواب اللّغويّ نستنتج أنّ الحكم بالصّواب يعود إلى الاستعمال والشيوع، لكن السؤال المطروح إذا شاع استعمال خطأ هل يمنحه حكم الصّواب؟ فنصل إلى قولهم خطأ شائع خير من صواب مهجور!

الحقيقة أنّ الخطأ خطأ ولو شاع والصّواب صواب ولو هجره النّاس، لذا على ناطقي اللّغة العربيّة تقصي الصّحة فيما يستعملونه من موادها حتى لا يبتعدوا بها عن فصاحتها

---

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 49.

[2] تمام حسان، **اللّغة بين المعيارية والوصفية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000، ص 72.

[3] أوتو جسبرس، **اللّغة بين الفرد والمجتمع**، تر عبد الرحمن محمد أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1954، ص 124.

[4] المرجع نفسه، ص 124.

وصبّها في روافد اللّهجات، فتذهب قوّتها بعد أن شدّ القرآن الكريم وزرها، والعودة إلى أهل الاختصاص والمجامع اللّغوية العربية والتنسيق فيما بينها لَهُو الحل الأنسب للحفاظ على صحّة اللّغة العربيّة وسلامتها.

2-5- قواعد النّحو والصّرف: إنّ العودة إلى قواعد النّحو والصّرف في تصويب الأخطاء التي وقع فيها النّاطقون لهو الحل الأنسب، لأنّها مستنبطة من رحمها وتسير وفق نظام معين، على الرّغم ما أعابوه من منهج النّحاة لأنّها بنيت على استقراء ناقص.

2-6- قبول المولّد والمحدث: يشهد عالمنا ثورة تكنولوجيّة كبيرة، مثلا تحتاج إلى مصطلحات علميّة مواكبة لهذا التطوّر السريع، فكيف نحصل على هذه المصطلحات من غير مولّد ومحدث؟ فمهما تزمّت المخطّئون فإنّهم لا يستطيعون أن يزعموا وجوب رفض كل مولّد ومحدث، ولكن قبول المولّد المحدث على الإطلاق قد يذيب الفصحى في تفرعات اللهجات، لذا لا بد من ضوابط لقبول المولّد والمحدث "أولهما إجازة معجم لغويّ عربيّ لاستعمال اللّفظة المولّدة، وثانيهما ورود اللّفظة في معجم صادر عن معجم لغوي كـ "معجم الوسيط" و"المعجم الكبير" الصادرين عن مجمع اللّغة العربية" [1] وهي نظرة صاحب معجم الخطأ والصواب في اللّغة ويدعم بأنّه رأي وسط، في حين نرى تياراً آخر يحذّر كثيرا من قبول المولّد والمحدث والتي سنعرضها في اتجاهات التّصحيح اللّغويّ.

2-7- قرارات مجمع لغويّ عربيّ: هناك من اللّغويين من يحتكم في معياره الصّوابيّ على ما أقرّته المجامع اللّغويّة العربيّة من مثل محمد العدناني حيث: "قابل جميع الكلمات التي أقرّتها

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 52.

مجامعنا اللّغوية"[1] ولكنّه لم يقبل "الكلمات المولّدة الحديثة التي انفرد بذكرها "المجمع الوسيط" إذا كان مجمع اللّغة العربيّ بالقاهرة لم يوافق على استعمالها".[2]

يتضّح جليا أنّ بعض اللّغويين جعل من قرارات مجمع اللّغة العربيّة أساسا ومعياراً للحكم على صحّة اللّفظة، لأنّه لا يصدر قراراً إلّا بعد دراسة علميّة وافيّة كافيّة.

2-8- التّضمين: التّضمين في اللّغة هو" إشراب لفظ معنى لفظ آخر وإعطاؤه حكمه لتصير الكلمة تؤدّي معنى الكلمتين" [3] ومن أمثلته في القرآن الكريم قوله تعالى: { وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ }[4] أي لا تنووا ولهذا عُدّي الفعل "تعزموا" بنفسه مثل تنووا لا بـ "على" كالأصل [5]، "وإنّ الغرض من التّضمين إعطاء مجموع معنيين وذلك أقوى من معنى واحد"[6] فمن المؤكّد أنّ التّضمين جاء لتحسين المعنى و العناية به ؛لأنّ التّضمين في الدّرس النّحويّ إلاّ دراسةً في المعنى ،إذ أنّه "وجد في اللّغة من هذا الفنّ شيء كثير يخاطبُ به، ولعلّه لو جمع أكثره لا جميعه لجاء كتابا ضخما، وقد عرفت طريقه، فإذا مرّ بك فتقبّله وأُنس به، فإنّه فصل في اللّغة لطيف حسن يدعو إلى الأنس بها" [7] ولقد أجاز مجمع اللّغة العربية التضمين بشروط ثلاثة: [8]

- ✓ تحقّق المناسبة بين الفعلين.

---

[1] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص 09.

[2] المرجع نفسه، ص 10

[3] ابن هشام، مغني اللبيب، ج2، مرجع سابق، ص 791.

[4] من القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 235.

[5] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 53.

[6] عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، **الأشباه والنّظائر في النّحو، مجمع اللّغة العربية**، دمش، سوريا، ج1، 1987، ص 13.

[7] بن جنيّ، الخصائص، ج2، مرجع سابق، ص 310.

[8] المرجع نفسه، ص 53.

- ✓ وجود قرينة.
- ✓ ملاءمة الذّوق العربّي.

إذن يجوز العمل بالتّضمين في التّصحيح اللّغويّ بشروط دون إطلاق، لأنّه إذا فتح هذا الباب تعذّر إقفاله.

هذه المعايير الثمانية وردت في كتاب "معجم الخطأ والصواب في اللغة" ووردت في مؤلفات أخرى معايير أخرى بتسميات مختلفة منهم من يزيد عليها، ومنهم من يقتصر على بعضها، والجدير بالقول في أنّ علماء اللّغة لم يتمكّنوا من ضبط هذه المعايير سواء للتّصويب أم التخطئة، فاختلفت اتجاهاتهم من متزمت ومن موسّع وجماعة توسطت بينهما.

رابعا: اتجاهات التّصويب اللّغويّ

لم يَنْحُ التّصويب اللّغويّ منحىً واحداً، بل عرف اتجاهات مختلفة، لكلّ منها سمة تميّزها عن الأخرى، فمنهم من صنّفها إلى اتجاهين فقط كما فعل إميل يعقوب في معجمه الخطأ والصواب في اللّغة، ومنهم من صنّفها إلى ثلاث، وتتمثل في:

1- الاتّجاه الأوّل

وهو أقدم الاتّجاهات في أوساط اللّغويين، فقد "تميّز دعاته بالصّرامة في مواقفهم إزاء التّخطئة والتّصويب، ودعوا إلى الاحتكام إلى معايير صارمة في هذا الشّأن، وألغوا من حساباتهم كل معيار يوسّع منفذ الخطأ في اللّغة، فاسقطوا من معايير التخطئة والتّصويب الاستحسان والشيوع والمجاز".[1]

وقد أثار هذا الاتجاه جدلا كبيرا في الأوساط اللّغوية، إذ إنّه ضيّق الخناق على الاستعمالات للمواد اللّغويّة، فما يقبل منها غير القليل أمّا غيرها فَيُخطّأ إذا خالف معياراً من

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 254.

المعايير التي وضعها من أسموهم بـ "المتشدّدين" أو "المحافظين"، وربما سبب ذلك أنّه "بداية جاء للاستجابة لمطلب إيجاد منفذ يخرج اللّغة العربية من الفساد والانحلال، وانتشار العاميّة". [1]

إنّ المطّلع على المعايير التي وضعها أصحاب هذا الاتجاه يعرف أحكامهم بالصواب والخطأ على الألفاظ – لا يسع المجال لذكرها*– ليجدهم جدّ متشدّدين إذ نلاحظ أنّ غرضهم إصلاح اللّغة وحمايتها من أيّ ضرر قد يمسّها، وكذلك الابتعاد عن الفساد اللّغويّ من خلال تلك المعايير (القياس، السّماع، وكلام العرب) لتمكّنهم من حماية هذه اللّغة الشّريفة.

"يعدّ اليازجي وأسعد داغر وأنستاس الكرملي من أبرز أعلام هذا الاتجاه، يتضّح ذلك من خلال ما تضمّنته صفحات كتبهم ،كما نجد من هذا الاتجاه لغويين آخرين كـ: تقي الدين الهلالي، والمنذر، وكمال إبراهيم، وأبو توّاب الظاهري، وعبد الله البستاني وممّن عرفوا بالتشدّد في أحكامهم" [2] إلى أنّ هذا الاتجاه كان أكثر تخطئة للاستعمالات اللّغوية والكثير من الألفاظ، ودليل ذلك ما تضمنته كتاباتهم من تخطيئات اعتبرها غيرهم صحيحة، ذلك أنّهم لا يقبلون المعرب والدّخيل والمحدث، بل ارتبطوا باتّباع كل قديم قارنين ذلك بالدّين.

2- الاتجاه الثّاني

ظهر هذا الاتجاه كردّ فعل للاتجاه الأول: فعابوا على المتشدّدين تعنّتهم اللّغويّ وإفراطهم في تخطئة الكثير من الاستعمالات فـ " ألّفوا كتباً وكتبوا مقالات في الردّ عليه، غير أنّ أصحاب هذا الاتجاه وقعوا فيما وقع فيه من انتقدوهم بدليل أنّهم أفرطوا في تساهلهم

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 255.

* ذكرها العربي دين في كتابه قضية التصويب اللّغوي في العربية بين القدماء والمعاصرين من حدود زمانيّة ومكانيّة ورفض الدخيل والمولّد والمحدث... إلخ ص ص 255، 256.

[2] المرجع السابق، ص ص 256، 257.

في القضايا اللّغوية كما أفرط أصحاب الاتجاه الأول في تشدّدهم"[1] فقبلوا المحدث والمولّد والدخيل، وطالبوا بالتّسهيلات في المعايير اللّغويّة، بل رأوا أن يكتفوا بورود الكلمة في مصدر واحد للحكم على صحتها، كما سمحوا لأنفسهم للاستشهاد بأساليب المحدثين دون ربط أنفسهم بعصور الاحتجاج وشعراء الجاهليّة والإسلام.

وقد أطلقت عليهم تسميات عدّة، فسماهم أحمد عمر مختار باسم "المتساهلين" وسمّاهم الزعبلاوي "المتأخّرين"، أمّا إبراهيم دردير ي ورياض قاسم فأطلقا عليهم اسم "المحدّدين". [2]

والحقيقة أنّ هذا الاتجاه* يرى أنّ كثيراً من المسائل المغلّطة وسببها الرّئيس هو ذلك الاتجاه المتعجّل أو المتشدّد: فجاء هذا الاتجاه ل "أعيد في النّظر في سبع مسائل مغلّطة في بعض كتب التّصحيح اللّغوي، وهي في الحقيقة وبعد البحث والمراجعة استعمالات صحيحة فصيحة، لها ما يعضّد صحّتها من السّماع أو من آراء النّحويين ممّا لم يقف عليه المانعون". [3]

ومن خلال هذا القول يتّضح لنا أنّ لهذا الاتجاه جملة من الخصائص والسّمات تميّزه نلخّصها فيما يلي:[4]

- ✓ الدّعوة إلى التّساهل في المعايير اللّغويّة.

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 256.

[2] المرجع نفسه، ص 256.

* مثّل هذا الاتجاه قلّة من اللّغويين نذكر منهم: عبد الجبار القزاز ومعروف الرصافي وجميل الزهاوي وطاهر الراوي وعبد القادر المغربي، بالإضافة لإميل بديع يعقوب الذي تعقب في تخطيئاته اليازجي وأسعد داغر وزهدي جار الله ومصطفى جواد وإبراهيم المنذر وغيرهم، كما أخذ برأي الكوفين، كان هؤلاء بعض أعلام الاتجاه الثاني دخلوا التصحيح اللّغوي بنظرة نقدية للاتجاه المتشدّد فاختلفوا عنهم في كثير من النقاط.

[3] نقلا عن: خالد بن إبراهيم النملة، **مراجعات في التصحيح اللّغوي**، مجلة الدرعية، السعودية، العدد 44، 2013، https://www.alukah.net

[4] المرجع السابق، ص 257.

- ✓ نقد تشدّد أصحاب الاتجاه الأوّل وعدم استقرائهم للّغة بشكل كامل.
- ✓ الدعوة إلى قبول كثير من الاستعمالات الّتي رفضها أصحاب الاتّجاه الأوّل.
- ✓ قبول اللّهجات.
- ✓ الاكتفاء بمصدر واحد للحكم على اللّفظ أو الاستعمال.
- ✓ الاستشهاد بأساليب المحدثين...

3- الاتجاه الثالث

برز بين الاتجاهين السابقين اتجاه ثالث يتوسّطهما فلا يجنح نحو التّشديد والتزمت ولا يسمح بالتّساهل المطلق، "أي أنّ أصحاب هذا الاتجاه وقفوا موقفاً وسط بين الاثنين، غير أنّ الملاحظ هو أنّ أصحاب الاتّجاه الثالث ذاته ينقسمون إلى فريقين، فريق رافض لما ذهب إليه الاتّجاهان فيرى أنّ الغلوّ في التّشدّد أو التّساهل لا يخدم اللّغة العربيّة، وفريق آخر من الاتّجاهين بعض المواقف إلى درجة يصعب فيها أحيانا تصنيف أصحاب هذا الفريق ضمن اتجاه معين". [1]

أمّا عن الخصائص والسّمات الّتي ميّزت هذا الاتّجاه فنجدها مزيجا بين سمات المتشدّدين والمحدثين المجدّدين نذكر بعضها: [2]

- ✓ الدعوة إلى اتخاذ المواقف الوسط في قضايا التّصحيح اللّغويّ.
- ✓ محاولة التّوفيق بين وجهات النّظر ما أمكن.
- ✓ إجازة الآراء المتعدّدة والمتعارضة ما كان لها سند.
- ✓ كان أوسع الاتجاهات بحثاً.
- ✓ قبول المولّد والمعرب والدّخيل...

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص ص 257، 258.

[2] المرجع نفسه، ص 258.

ومن جملة اللّغويين الذين اعتنقوا هذا الاتّجاه نذكر: محمد العدناني بطرح آرائه في كتابيه: "معجم الأخطاء الشائعة" و"معجم الأغلاط اللّغوية المعاصرة"، ونجد أيضا أحمد مختار عمر وأيضا محمود فجّال ومصطفى جواد ومحمد ضاري حمادي وعبد الجبار التوامي وصبحي البصام. [1]

فنلاحظ أنّ هذا الاتّجاه الثالث بأعلامه الذين حاولوا التّوفيق بين الحفاظ على اللّغة العربية الفصحى القديمة بصحيحها وفتحوا باب المنهج الاستقرائي الكامل – حتى لا يعيب عليهم الاستقراء النّاقص للّغة – وبين عدم التّحنيط لهذه اللّغة الشريفة فقبلوا المحدث والمولّد و المعرب والدّخيل تماشيا ومتطلبات العصر.

خامسا: مآخذ عن التّصويب اللّغويّ الحديث

تناولت كتب اللّغة القديمة والحديثة موضوع التّصحيح اللّغوي بإفاضة، حيث كان من أهمّ المواضيع الّتي لا يمكن الاستغناء عنها في البحث اللّغويّ، وقد تميّزت بعض الكتابات في هذا الموضوع بشيء من الموضوعيّة الّتي جعلت الدّارسين يتناولونها بمنظور علميّ، فجعلوا قضيّة التّصويب اللّغويّ الحديث تأخذ صورة ذات طابع علميّ، ورغم كل هذا تظلّ تعتمد إلى بعض الأسس التي تكون في هذه العمليّة نقاط ضعف، وكانت بمثابة عوائق في طريق التّصويب اللّغويّ يصعب التّخلص منها، وهذه المآخذ تعتبر أخطاء سجّلت على هذه العمليّة، ولعلّ أبرزها هي تلك التي جاءت في بعض مقدّمات معاجم الخطأ والصواب، ويمكن أن تشمل أبرزها على هذه النّقاط التّالية التي سنتطرّق إليها فيما يلي:

1- تضخم التأليف في التّصحيح اللّغويّ وتعدّد اتّجاهاته

وصل كم هائل من كتب التّصحيح اللّغويّ في العصر الحديث إلى عدد لا يمكن

[1] ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 258.

ضبطه بدقة حيث "ذكر حسين نصّار أنّ عددها يزيد على خمسين"[1] قاصداً بهذا كتب التّصحيح اللّغويّ الّتي عرفت في تلك الفترة.

- ✓ " الجهود المجتمعيّة في هذا الشأن، ثم البحوث والمقالات والحصص الإذاعيّة الّتي تسهر على تصويب الأخطاء واستعمالات اللّغة.
- ✓ تعدّد الاتّجاهات والآراء في المحافظة على اللّغة، وإطلاق اللّغة لنعيش روح العصر أدى إلى تولّد مؤلفات كثيرة لا يمكن حصرها".[2]

فكثرة التأليف تعتبر عائقا كبيراً أمام التّصويب اللّغويّ و منعرجاً في مساره.

2- النّقل والتّكرار

لا يمكن أن تبقى اللّغة العربيّة حبيسة مادّة جامدة غير قابلة للتجدّد، لأنّها أكثر لغات العالم اتصافاً بالتجدّد، إلاّ أنّ بعض كتب التّصحيح اللّغويّ توحي بذلك، لأنّ المواد التي عالجها القدماء بقيت نفسها إلّا بعض الجديد الّذي عالجه المحدثون وبقي هو الآخر موضوع تناوله من أتوا بعدهم، فالنّقل هو السّمة الغالبة على هذه الكتب". [3]

حيث أورد اللّغويون في كتبهم عبارات تناولوها وأعادها غيرهم، ومثل ذلك ما كتب العدناني في معجم "الأخطاء الشائعة" بعنوان "سائر الطلاب" [4] ثم جاء إميل بديع يعقوب بعده في "معجم الخطأ والصواب في اللّغة" بعنوان "جاء سائر الطلّاب أو كلّهم وجميعهم". [5]

---

[1] ينظر، حسين نصار، **المعجم اللّغوي نشأته وتطوره**، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط2، ج1، 1986، ص 97.

[2] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص ص 334، 335.

[3] المرجع نفسه، ص 335.

[4] ينظر، محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص 125.

[5] ينظر، إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، مرجع سابق، ص 125.

فعندما يحدث استدراك مادة متناولة عند المؤلفين في الموضوع نفسه فإنّه يكرّرها في فترة زمنية سواء كانت لاحقة أم معاصرة.

3- غياب منهج موحد

تميزت كتب اللّغة القديمة بمنهج واضح المعالم، حيث عالجت المادة اللّغويةّ بهدف القضاء على الخطأ وتغليب الصّواب حفاظاً على لغة الذّكر الحكيم، إذ "إنّ تعدّد المناهج المعتمدة في التّصويب داخل السّاحة اللّغويّة يعتبر أحد المعوّقات الّتي تصادف عمليّة التّصويب اللّغويّ وذلك بتوجيهات اللّغويين المختلفة وتعدّد تياراتهم الفكريّة وكذلك مفاهيمهم وآرائهم". [1]

4- اضطراب المنهج المتّبع في الكتاب أو عدم الإشارة إليه

يظهر على كتب التّصحيح اللّغويّ اضطراب في المنهج المتّبع، بما يوحي بقدرة أصحابها على الالتزام بما أشاروا إليه في المقدّمات أحياناً.

وفي معجم الخطأ والصواب لإميل بديع يعقوب يلاحظ اختلال في تبويب المادة أي ترتيب هجائي، وعنوانه يحمل مواصفات المعجم وطريقة التناول وهذا الترتيب تتخذه أغلب المعاجم الحديثة، فيسهل بالتالي على مستعمليها الرجوع إليها وفق الحاجة، والتعرّف على الأخطاء وتصويباتها، غير أنّ هذا التّرتيب يختلف في كثير من صفحاته...". [2]

نلاحظ أنّ أغلب الكتب تتخلّف عن ذكر المنهج المتّبع في الدّراسة وفي طريقة التّأليف، ويبدو هذا واضحاً في مقدّمات الكتب وخواتمها.

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 336.

[2] المرجع نفسه، ص 336.

5- الحشو بمسائل ليست من التّصحيح اللّغويّ

تظهر في بعض كتب التّصحيح اللّغويّ الحديث مسائل لا علاقة لها بموضوع التّصحيح اللّغويّ، حيث إنّ تكرار قراءتها يشير إلى ذلك... الكاتب في هذا الموضوع يتميّز بالحشو في الكلام والإطالة الّتي لا فائدة منها. [1]

وعليه بإمكانه أن يعالج الموضوع مباشرة حتّى لا يشوّش على ذهن القارئ.

6- عدم وضوح المعايير المتّبعة في التّخطئة والتّصويب

أشارت بعض كتب التّصويب اللّغويّ الحديث إلى المعايير المتّبعة في التّخطئة والتّصويب، حيث إنّ العدناني أشار إليها في مقدمة كتابيه "معجم الأخطاء الشائعة" [2] و"معجم الأغلاط اللّغوية المعاصرة". [3]

أغلب اللّغويين اعتمدوا على المعايير التي أشار إليها إميل بديع يعقوب، "ولكن الخلافات تبرز بشكل يؤدّي إلى تعدّد وجهات النّظر في المسائل العلميّة المدروسة فتكثر الاستدراكات والنّقاشات الّتي يطول أمدها لنقف أمام طريق مسدود". [4]

كل هذه الضبابيّة وعدم الضّبط في تحديد المعايير تدفع كتب التّصحيح اللّغويّ إلى الدّخول في حلقة مفرغة يصعب في كثير من الأحيان الخروج منها.

7- عدم النّص على الكتب الّتي نقل منها التّصويب أو التّخطئة

المطّلع على كتب التّصويب اللّغويّ يلاحظ "عدم الإشارة إلى مصدر التّخطئة أو

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 340.

[2] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص 5.

[4] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 340.

التّصويب، فالنّقل الحرفيّ دون تغييراً ودون الإشارة إلى صاحب المعلومة، ومثال ذلك نقل العدناني عن إميل بديع يعقوب... فالملاحظ هو أنّ جزءً كبيراً من مرجعيّة الأخير في التّصويب والتّخطيء مستمدّة من "معجم الأخطاء الشائعة" للعدناني". [1]

إنّ عدم النّص على الكتب المنقول منها في عمليّة التّصويب اللّغويّ يعتبر حاجزاً أمام هذه القضيّة في البحث اللّغويّ، وأيضا عند الاقتباس لا يشير إلى أصحابه ومصدره الأصليّ الذي نقل منه وهذا ما يؤدي إلى الخلل في مصداقيّة هذا الكتاب أو غيره.

8- ترك التّعليل والاستشهاد على الأحكام

أغلب كتب التّصويب اللّغويّ "تفتقر إلى الاستشهاد بحجج وشواهد مؤيّدة لما يذهب إليه الباحث في هذا المجال، والمخطّئ في هذا الميدان يفتقر إلى الحجج التي تثبت صحّة ذلك".[2]

فالمؤلف في هذا المجال يبتعد عن الاستشهاد عن الحكم الّذي أصدره.

9- الدعوة إلى أمر ثم العمل بعكسه

أغلب اللغويين في كتب التّصحيح اللّغويّ يتحدّثون عمّا ينبغي أن يكون في اللّغة فيدعون إلى الالتزام بأمور ينقلبون عليها بعد الإشارة إليها مباشرة". [3] ونجد هذا مثلا في معجم الخطأ والصواب في اللّغة لإميل يعقوب يدعو إلى العمل بالمعايير –السالفة الذكر– لكنّنا خلال اطّلاعنا على معجمه نجده قد يتخلّف عن بعضها.

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 341.

[2] المرجع نفسه، ص 347.

[3] المرجع نفسه، ص 347.

10- التّعسّف في التّخطئة

تشدّد بعض المخطّئين إلى تخطئة بعض الاستعمالات لا لأنّها تثبيت، وإنّما لأنّهم لم يستسيغوا ذلك "رغبة في مخالفة غيرهم، وقد تتعدّد أسباب ذلك فترجع إلى المخطّئ نفسه... ففي أحيان كثيرة يحسّ القارئ أنّ المخطّئ لا هدف له في مسألة ما سوى تخطئة مستعمليها، فيصطنع لها مخرجاً يمكّنه من إيجاد دليل لما يذهب إليه". [1]

إنّ التّعسّف في التّخطئة زاد مسألة التّصويب اللّغوي تعقيداً أكثر ممّا عليه، رغبة في المخالفة الّتي هي فكرة تنبع من المخطّئ نفسه.

11- الوقوع في الخطأ الّذي تمّ التنبيه عليه

يخطّئ اللّغويّ لفظة ثم يعود في مؤلّف جديد ويبرهن على صحتّها متحجّجاً بأنه بحث ونقّب وأنّه كان مخطئا فيما أشار إليه إذ "عندما يرى اللّغويون خطأ فينبّهون إليه ويستعملون الحجج لتأكيد ذلك بعدها يقعون في الخطأ الذي يحذّرون منه، حيث يعتبر نوعاَ من المجازفة في عمليّة البحث اللّغويّ". [2]

المآخذ –السالفة الذكر– عدّدها العربي دين في كتابه قضيّة التصويب اللّغوي في العربيّة بين القدماء والمعاصرين والحقيقة أنّها من أهم الإشكالات التي تعيق تطوّر حركة التّصويب اللّغوي، وتقف عائقا في عمليّة التّصويب اللّغويّ والتّخلص منها ضرورة حتميّة يتمّ من خلالها التأّسيس الصّحيح لهذه العمليّة التّي من المفترض أنّ سبب قيامها هو الحفاظ على اللّغة العربيّة لسبب آخر افتعله العاملون في هذا المجال.

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللّغوي، مرجع سابق، ص 347.

[2] المرجع نفسه، ص 348.

خلاصـــــــة الفصل الأوّل

افتتحنا فصلنا النّظريّ بضبط المفاهيم لمصطلحات المخالفات اللّغويّة من لحن وغلط وهفوة، ورأينا أنّ الخطأ أنسبها وأكثرها استعمالا في المجال التّعليمي، وكان لابدّ لنا من التّوقف عند الفرق بين الغلط والخطأ لنميّز بينهما ونعرف أنّ الغلط يزول بزوال مسبّباته أمّا الخطأ بتواتره يمثّل خطراً يجب علاجه، عرّجنا بعدها إلى أنواع الأخطاء اللّغويّة الإملائيّة منها والصّرفيّة والنّحويّة والكتابيّة والنّطقيّة لنقف عند المراد وهو معرفة الأسباب الكامنة وراء كلّ منها على حدة سواء كان خجلاً وخوف متعلّم أم جهلاً أم تجاهل المتعلّم للقواعد أم مزاوجته للعاميّة والفصحى أم عدم ملائمة البيئة التّعليميّة.... كما تطرّقنا أيضا إلى مستويات الأخطاء اللّغويّة.

وأمّا عن منهج تحليل الأخطاء فعرفنا أنّه جاء نتيجة تقدم الدّراسات اللّسانيّة التي رفضت جعل تدخّل اللّغة الأم السبب الوحيد في وقوع المتعلم في الخطأ في منهجها التقابلي بل أرست أسبابا أخرى يعزى إليها وقوع الأخطاء فجاء منهج تحليل الأخطاء وليداً لهذا التّطور اللّسانيّ وقد تبنّيناه منهجا في دراستنا التّطبيقيّة بمراحله الثلاث: وصف، وتفسير، ووضع للعلاج.

إلّا أنّ القدماء كانت لهم بصمتهم في التّصويب اللّغويّ الذي صاحب ظهور اللّحن في بداياته فحدّدنا المعايير المتّبعة في التّخطئة وأخرى متّبعة في التصويب فبرز بذلك ثلاث اتجاهات له من متشدّد محافظ إلى متساهل محدث يتوسّطها فريق ثالث أراد تجديد العربيّة ورفض تحنيطها مع الحفاظ على خاماتها، على الرّغم ما وجدنا من مآخذ نشأت عن حركة التّصويب اللّغويّ الحديث.

الفصل الثاني

دراسة ميدانيّة تحليليّة إحصائيّة للأخطاء اللّغويّة وسبل علاجها

- الطور الأوّل من التّعليم المتوسّط أنموذجا-

توطئـــــة

المبحث الأول: إجـــــــراءات الدّراســــــــة

أولا: منهج الدّراسة

ثانيا: مجال الدّراسة

ثالثا: عيّنة الدّراسة

رابعا: أدوات الدّراسة

خامسا: كيفيّة تطبيق آليّات البحث

المبحث الثاني: عـــــرض وتحليـــــــل الاستبانـــــــــات

المحور الأول: تراجع استخدام اللّغة الفصحى سبب الأخطاء اللّغويّة

المحور الثاني: طرائق التّدريس سبب في أنواع الأخطاء

المحور الثالث: عمليّة التّقويم سبب الأخطاء اللّغويّة

المبحـث الثالث: دراســة الأخطـاء اللّغويــة الشائعـة عنـد المتعلمين نماذج من الوضعيات الإدماجيّة

أولا: تحديد الأخطاء اللّغويّة وتصنيفها وإحصائها وتحليلها

ثانيا: الأخطاء اللّغوية وتصويبها

توطئـــــــــــــــــــة

تعدّ المرحلة المتوسّطة من أهمّ وأخطر المراحل الّتي يمرّ بها المتعلّم، ففي هذه المرحلة إضافة لترسيخه لبعض التّعلّمات المكتسبة في المرحلة الابتدائيّة فإنّه يكتسب جملة من المعارف والخبرات الجديدة، كما يتعلّم أيضا استعمال اللّغة العربيّة بطريقة سليمة؛ لأنّ القواعد اللّغويّة هي الّتي تصون اللّسان من الخطأ والقلم من الزّلل. فقد بات تعليمها وتطبيقها في هذا الطور – الأوّل من التّعليم المتوسّط– أمراً ضرورياً، وعليه تمّ اختيارنا للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط كحلقة وصل بين طورين تعليميين الابتدائي والمتوسّط.

وبعد أن تطرّقنا في الفصل الأوّل إلى الأخطاء اللّغويّة وأنواعها وأسبابها والمناهج الحديثة لدراساتها وسبل تصحيحها، كان لابدّ أن ندعم بحثنا هذا بدراسة ميدانيّة سعياً منّا للوقوف على مدى تطابق – ما سبق ذكره – والواقع التّعليميّ الّذي تعكسه آراء معلمّي السنة الأولى متوسط، وكذا من خلال إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة وما حَوَتْهُ من أخطاء لغويّة بأنواعها المختلفة.

المبـــــــــحث الأول

إجـــــــــــراءات الـــدراســـــــــــة

تستدعي كلّ دراسة اتّباع جملة من الخطوات، وذلك وفق منهج محدّد ومجال زمانيّ ومكانيّ معيّن، بالإضافة إلى استخدام أدوات معيّنة تساعدنا على تحقيق الهدف وبلوغ الغاية.

أولا: منهج الدّراسة

تتطلّب كل دراسة ميدانيّة من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، حيث يختلف المنهج المتّبع في دراسة ما باختلاف الموضوع، ولكلّ منهج وظيفته وخصائصه، والمنهج هو: " الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معيّنة". [1]

لقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفيّ الّذي يعتمد على آليّة التّحليل، ويعرف على أنّه: " استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظّواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى"، [2] وقد تتّبعنا هذا المنهج لأنّه الأنسب لوصف الظاهرة اللّغوية وتحليلها فهو: "يقوم على رصد

[1] عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص 23.

[2] رحيم يونس كرو العزّاوي، **مقدمة في منهج البحث العلميّ**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 97.

ومتابعة دقيقة لظاهرة معيّنة في فترات زمنيّة معيّنة للوصول إلى نتائجَ تعمّم وتساعد على فهم الواقع وتطويره". [1]

كما تمّ الاستعانة أيضا بالمنهج الإحصائيّ في عمليّة تحليل البيانات وجمعها ويعرّف بأنه: "يهتم بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول أو الرسوم البيانية". [2]

أمّا منهج تحليل الأخطاء فكان الأساس المعتمد في دراسة إنتاجات المتعلّمين بمراحله الثلاث؛أين سنحدّد –في مرحلة أولى –الأخطاء اللّغويّة ونصفها ونقوم بتصنيفها في أنواع ثلاث (إملائيّة ،نحويّة ، صرفيّة) ثمّ نصوّبها في مرحلة ثانيّة ؛ لنجد لها العلاج في المرحلة الثالثة والأخيرة.

ثانيا: مجال الدّراسة

يحدّد أيّ بحث علميّ في مكان محدّد بفترة زمنيّة معيّنة قد تكون طويلة أو قصيرة حسب طبيعة الموضوع.

1- المجال الجغرافيّ

تمّ توزيع استبانة البحث على مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط في متوسطات متعدّدة من ولاية قالمة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

---

[1] ينظر، ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غينم، **مناهج وأساليب البحث العلميّ (النظرية والتطبيق)**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 43.

[2] ربحي مصطفى عريان، **البحث العلمي (الأسس، مناهجه، أساليبه، وإجراءاته)**، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، 2001، ص 180.

الجدول رقـــــم 01: يوضح توزيع الاستبانات على الأساتذة في المتوسّطات.

اسم المتوسّطة	المنطقـــــــــــة	عدد الاستبانات
متوسّطة هواري بومدين	بلخيـــــــــــــــر	07
متوسّطة فيصلي رابح	بلخيـــــــــــــــر	07
متوسّطة 11 ديسمبر 1960	قالمـــــــــــــــة	04
متوسّطة 26 تعاونيّة	قالمـــــــــــــــة	05
متوسّطة محمد الصّالح فيصلي	لخـــــــــــــــزارة	04
متوسّطة غزالي موسى	عيـــــن صنـــــــــدل	03
متوسّطة بن جميل عبد الحميد	قالمـــــــــــــــة	04
متوسّطة صوالة محمد لخضر	بوحشـــانـــــــــــة	02
متوسّطة عاشوري علي	جبالة لخميـــــــــــسي	03
متوسّطة لخزارة الجديدة	لخـــــــــــــــزارة	02
متوسّطة الإخوة صنصري	حمـــام النبـــــــــائل	03
متوسّطة رحابي صالح	قالمـــــــــــــــة	06

المصدر: من إعداد الطالبة.

2- المجال الزّمنيّ

تمّ تطبيق وإجراء هذه الدّراسة الميدانيّة خلال الموسم الجامعي 2019/2018 وامتدّت هذه الدّراسة من شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل 2019.

ثالثا: عيّنة الدّراسة

لعلّ من أصعب الأمور في البحث العلميّ اختيار العيّنة المناسبة للدّراسة، وعرّفت

عيّنة الدّراسة بأنّها: "فئة المجتمع التي تمثّل مجتمع البحث أو جمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد الّذين يشكّلون موضوع الدّراسة". [1]

شملت عيّنة دراستنا في مبحثها الأول مجموعة مكوّنة من خمسين (50) معلّماً للّغة العربيّة من التّعليم المتوسّط موزّعين على اثنتي عشرة متوسطة كما وضحناه في الجدول السابق.

كما شملت عيّنة دراستنا في مبحثها الثاني مجموعة من التلاميذ أُختيروا بشكل عشوائي من متوسّطة هواري بومدين – ببلدية بلخير – المصنّفة من المؤسّسات الحضرية، تتكّون هذه العيّنة من قسمين لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، حيث نحدّد قائمة أفراد العيّنة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 02: يوضح توزيع متعلّمي السنة الأولى من التّعليم المتوسّط حسب الجنس

المتوسطة	القسم	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
متوسطة هواري بودين	1م1	18	17	35
	1م2	16	18	34
	المجموع	34	35	69

المصدر: من إعداد الطالبة.

رابعا: أدوات الدّراسة

هي مجموعة من الأدوات الّتي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات حول مشكلة الدّراسة من بينها: الملاحظة، المقابلة، الاستبانة...

[1] رجاء وحيد دويدي، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص 305.

وقد تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على أدوات البحث العلميّ الميدانيّ المتمثّلة في الاستبانة، الملاحظة، والأسلوب الإحصائي.

1- الاستبانة

نبدأ بالاستبانة وهي: "وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات تعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة أسئلة تسلّم إلى الأشخاص الّذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية ". [1]

وعليه فالاستبانة مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي يتم إعدادها من طرف الباحث، وتوزّع على الفئة المعيّنة بالدّراسة، رغبة في الحصول على معلومات وآراء حول موضوع الدراسة. [2]

وقد تضمّنت استبانة بحثنا نوعين من الأسئلة:

- ✓ أسئلة مغلقة حيث يتمّ الإجابة عنها عن طريق اختيار اقتراح من الاقتراحات المقدّمة؛ وهي لا تأخذ وقتا طويلا، ولا يبذل المجيب جهداً في الإجابة عنها.
- ✓ أسئلة مفتوحة وفيها يترك للمجيب حريّة الإجابة.

2- الملاحظة

الملاحظة شأنها شأن الاستبانة فلا تقلّ عنها أهميّة، فهي من الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات؛ إذ هي عمليّة مشاهدة وبأنّها: "إحدى الوسائل المهمّة في جمع البيانات؛ وهذا قول شائع بأنّ العلم يبدأ بالملاحظة" [3]

---

[1] عبد الله محمد الشريف، **مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية)**، مكتبة الاشعاع، الاسكندرية، مصر، ط1، 1996، ص 129.

[2] ينظر، محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 1999، ص 63.

[3] ينظر، منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 95.

من تعريف الملاحظة يتّضح أنّها تعتبر من الطرق المهمّة والأساليب المساعدة على جعل بحثنا أكثر ثراءً من ناحية المعلومات والحقائق الخفيّة.

3- الأسلوب الإحصائيّ

لا يمكن للباحث أن يعتمد فقط على الاستبانة أو الملاحظة بل " لا يمكننا اليوم إلّا القول بتلازم كل من المنهج والأسلوب العلميّ من ناحية والأساليب الإحصائيّة من ناحية أخرى" [1]؛ إذ إنّ الاعتماد على الإحصاء يقود إلى النتائج الصّحيحة والسّليمة والخالية من الشكوك، وقد اعتمدنا في بحثنا على الأسلوب الإحصائي؛ وذلك بحساب النّسب المئويّة الخاصّة باستبانات المعلّمين؛ حيث تكون إجاباتهم محدّدة إمّا بنعم أو لا، كما استعنّا بتقنيّة حساب معدّل التّكرار لهذه الإجابات ونشير إلى أنّنا قمنا بحساب النّسبة المئويّة بالاعتماد على القاعدة الثلاثيّة الآتية:

$$\text{النّسبة المئويّة للإجابات بنعم أو لا} = \frac{\text{(مجموع عدد الإجابات بنعم أو لا)} \times \text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع الكليّ لأفراد العيّنة}}$$

خامسا:كيفيّة تطبيق آليات البحث

بعد أن تمكنّا من جمع كل الاستبانات الموجّهة للمعلّمين والمقدّر عددها بخمسين استبانة، قمنا بعمليّة إحصاء للنتائج –كما هو موضح سابقا – ووضعها في جداول.

وبعد الانتهاء من إحصاء النتائج ننتقل إلى عمليّة تحليلها عن طريق استقراء النّسب المئويّة للوصول إلى النتائج.

[1] عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق، سوريا، ط2، 2002، ص 115.

المبحث الثاني

عـــــرض وتحليـــــــل الاستبانـــــــــات

قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة تحت عنوان استبانة، وهي خاصة بالمعلّمين؛ شملت خمسين معلّماً يدرسون باثنتي عشرة متوسطة متواجدة بولاية قالمة وخارجها.

وقد اعتمدنا على الاستبانة في هذا المبحث أداة رئيسة للإجابة عن الفرضيّات الإجرائيّة الآتية:

- ✓ **الفرضيّة الإجرائيّة الأولى:** يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة إلى تراجع استخدام اللّغة الفصحى في المؤسّسات التّعليميّة.
- ✓ **الفرضيّة الإجرائيّة الثّانيّة:** يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة (نحويّة، صرفيّة، وإملائيّة) إلى طرائق التّدريس.
- ✓ **الفرضيّة الإجرائيّة الثّالثة:** يعود سبب وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة إلى عمليّة التّقويم

شملت الاستبانة حوالي سبعة عشر سؤالًا، توصّلنا من خلال إجابات المعلّمين عنها لنتائجَ، وأثناء تحليل الأسئلة قمنا بتقسيمها إلى ثلاثة محاور:

- ✓ **المحور الأول:** تراجع استخدام اللّغة الفصحى سبب الأخطاء اللّغوية.
- ✓ **المحور الثاني:** نتائج طرائق التّدريس وأثرها اللغوية اللّغويّة.
- ✓ **المحور الثالث:** عمليّة التّقويم سبب الأخطاء اللّغويّة.

وبعد جمع الاستبانات من المعلّمين وتفريغها في جداولَ قمنا بحساب النّسبة الكليّة لكل

محور لتحليلها والتّعليق عليها، مصنّفين الإجابات بـ "نعم" والإجابات بـ "لا" بحيث شمل كل محور من الاستبانة عدداً من الأسئلة نوضحها كالآتي:

- ✓ **المحور الأول:** السؤلان الأول والثاني.
- ✓ **المحور الثاني:** من السؤال الثالث إلى السؤال العاشر وقسم بدوره إلى ثلاثة أجزاء لتسهيل الدّراسة.
- ✓ **المحور الثالث:** وشمل الأسئلة الحادي عشر والثاني عشر والثالث عشر من الاستبانة

وأمّا بقيّة الأسئلة (الرابع عشر، الخامس عشر، السادس عشر، والسابع عشر)، فوُضعت لغرض الاطّلاع على بعض الحلول المقترحة لمواجهة الأخطاء اللّغويّة سواء من طرف المعلّمين أم من طرف الوزارة الوصيّة.

افتُتِحت الاستبانة بصفحة بيّنّا فيها عنوان البحث والغرض منها في المساهمة في إثراء البحث العلميّ، وشكر المعلّمين على تعاونهم بالمعلومات المقدّمة من طرفهم، إذ بدأت بمعلومات أوليّة عن المتوسّطة الّتي يعملون بها، والأقدميّة في التّعليم ونوع التّكوين الّذي تلّقاه المعلّمين فوجدنا:

جدول رقم 03: يوضح النسب المئوية لتوزيع العينة حسب الجنس

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	10	%20
أنثى	40	%80
المجموع	50	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

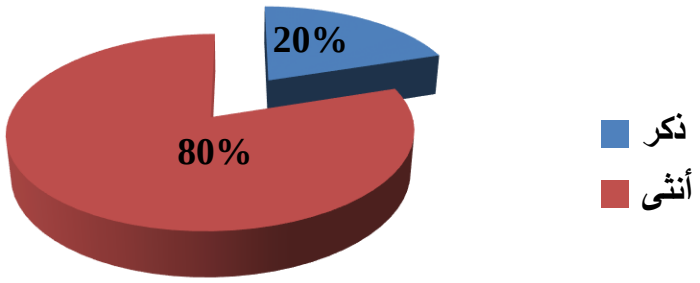
– قراءة وتحليل:

تُبيّن إجابات أفراد العيّنة ارتفاع نسبة الإناث الّتي بلغت (80%)؛ أي ضعف أربع مرّات نسبة الذكور البالغة (20%)، وهي نسبة لا تخفى على أحد، إذ إنّ ظاهرة ارتفاع نسبة الإناث على الذّكور في مجال التّعليم – في نظري – تعود إلى أسباب كثيرة نذكر منها:

- ✓ محاولة فرض الإناث لأنفسهّن على الذّكور.
- ✓ الرّغبة الكبيرة للإناث في بلوغ مستويات عليا في التّعليم، وإبراز مكانتهّن في المجتمع.
- ✓ وجود عدّة فضاءات يسعى إليها الذكور (خارج البيت).
- ✓ تشجيع وتحفيز المجتمع لهذه الفئة؛ وذلك بتوفير كل الحاجيات الضّرورية لها من أجل أن تكون أداة فعّالة على الصّعيد الثّقافيّ والاقتصاديّ للوطن.

والدّائرة النّسبيّة توضح هذه النّسب أكثر:

الشكل رقم 01: توزيــع العيّنــة حســب الجنــس



أمّا عن بقيّة البيانات الأوليّة الأخرى فتبيّن أنّ المعلّمين يمتلكون أقدميّة في التّعليم تتراوح ما بين (5 إلى 31 سنة)، ومؤهّلهم العلميّ لا يقلّ عن شهادة الليسانس ذلك إنّ حتى المعلّمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلّمين تلقوا تكويناً في الجامعات أهّلهم للحصول على شهادة الليسانس.

المحور الأول: تراجع استخدام اللّغة الفصحى سبب الأخطاء اللّغويّة

الجدول رقم 04: يوضح أنّ تراجع استخدام اللّغة العربيّة سبب في وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة

السـؤال	نعم	النّسبة	لا	النّسبة	المزج بينها	النّسبة
1- ما طبيعة اللّغة الموظّفة في التّواصل (الفصحى)؟	43	%86	0	%0	7	%14
2- أتلزم المتعلّمين التّحدث بالفصحى أثناء العملية التّعليميّة التّعلّميّة.	50	%100	0	%0	-	-
النّسبة الكليّة	%93		%0		%7	

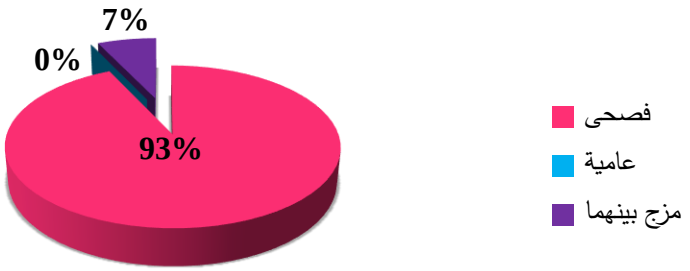
المصدر: من إعداد الطّالبة اعتمادا على نتائج الاستبانة.

– قراءة وتحليل

قدّرت النّسبة الكليّة لهذا المحور والقائلة بتوظيف اللّغة الفصحى والمقدرة بـ (93%)؛ وهو مؤشّر يدلّ على أنّ معلمي اللّغة العربيّة يعتمدون اللّغة العربيّة الفصحى في تواصلهم مع متعلّميهم؛ بل ويلزمونهم بوجوب التّحدّث بها أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، في حين بلغت نسبة عدم استخدام الفصحى أو استخدام العاميّة نسبة (0%) للدلالة على منع استخدام العاميّة للتّدريس، إلّا أنّ نسبة (7%) من المعلّمين صرّحوا بالمزج بين استعمال اللّغة العربيّة الفصحى واللّهجة العاميّة كلغة تواصل في حصصهم التّعليميّة.

والدّائرة النّسبيّة الآتية توضح هذه النّسب أكثر:

الشّكل رقم 02: نسبة توظيف اللّغة العربيّة الفصحى والعاميّة داخل الحصص



➢ **تحليل السؤال الأوّل**

يتّضح من إجابات المعلّمين عن السؤال المتعلّق بطبيعة اللّغة الموظّفة في التّواصل أنّ نسبة (86%) يستخدمون اللّغة العربيّة الفصحى خلال العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ومن المفروض أن تكون نسبة (100%) لأنّ "اللّغة العربية هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، ولغة المدرسة الجزائريّة، وإحدى المركبات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة وأحد رموز السّيادة الوطنيّة، وأساسها الرّئيسيّ" [1] فاستخدامها كوسيلة تواصل لا يقتصر على المدرسة فقط، بل كان يجب أن يكون لسان الأمّة غير أنّ الواقع، ومن خلال تواجدي – في فترة التربّص الميدانيّ – في المتوسّطة يكشف أنّ أغلب معلمي اللّغة العربيّة – باستثناء البعض – يتحاورون مع متعلّميهم بالمزج بين اللّغة العربيّة الفصحى واللّهجة العاميّة أحيانا أخرى، ومهما تكون الأسباب التي يتحجّجون بها من أنّها تقرّب الفهم لأنّها لغتهم المتداولة إذ "لا نعتقد أن هناك من يستخدم اللّغة الفصحى مع أهله وأولاده أو حتّى مع أصدقائه ومعارفه، بغضّ النّظر على

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجزائر، 2016، ص 75.

المستوى التّعليميّ أو الثّقافيّ، ولكنّهم بدل ذلك يستخدمون لهجاتهم العاميّة" [1] وهذا لا يجيز استخدام اللّهجة العاميّة في التّدريس لأنّ البنود القانونيّة واضحة في هذا الإطار، بل يجب على المعلّم التّحكم في استخدام اللّغة العربيّة الفصحى بمهارة وحنكة تحبّب متعلّميه فيها وتقودهم إلى استعمالها، لأنّ تمكّن المعلّم من اللّغة العربيّة الفصحى وتحكّمه في قواعدها وتعبيراتها السّلسة وانتقائه الجيد لألفاظها وعباراتها وحبّه لها يقرّب متعلّمه منها ويحبّبه فيها بل يجعله عاشقا لحروفها ولكل ما في هذه اللّغة من جمال وسلاسة للتّعبير عن أفكاره، أليست هي اللّغة التي حوت القرآن الكريم – وما أعظمه !– بكل ما حمله من معانٍ.

- **تحليل السّؤال الثّاني**

بعدما سألنا المعلّمين – في الاستبانة – عن إلزامهم للمتعلّمين بالتّواصل باللّغة العربيّة الفصحى خلال الحصّة الدراسيّة فكانت إجاباتهم بنسبة (100%) من المعلّمين يطالبون المتعلّمين بوجوب استعمال الفصحى لغة للحوار والتّواصل؛ غير أنّ المتعلّمين يعجزون في كثير من الأحيان عن إتمام الجمل بالفصحى فما بالكم الفقرات، وكنت قد لاحظت هذا في العروض الشّفويّة المقدّمة في ميدان فهم المنطوق؛ إذ يطالب المعلّمُ المتعلّمَ تقديم عرض حول موضوع معين – حضرت في مقطع الطبيعة – إلّا أنّ الأغلبيّة منهم يلجؤون للاستعانة باللّهجة العاميّة للتّعبير عن أفكارهم عندما يخلو قاموسهم اللّغويّ من الألفاظ الفصيحة التي تترجم أفكارهم فيستنجدون بالعاميّة في إنشاء فقراتهم؛ وهذا ما يجب ألاّ يكون، فيوقعهم في الأخطاء اللّغويّة بمختلف أنواعها.

[1] إبراهيم صالح الفلاوي، **ازداوجية اللّغة (النظرية والتطبيق)**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط1، 1996، ص 26.

ناهيك عن استخدام اللّهجة العاميّة في الحصص الدراسيّة الأخرى؛ التاريخ والجغرافيا والعلوم الفيزيائيّة والطبيعيّة أو الرياضيات... لذا يتعوّد المتعلّم على استخدامها فيتيح لنفسه التّحاور بها حتّى في حصّة اللّغة العربيّة، فلا يمكننا أن نلقي اللّوم على المتعلّم وحده بل هناك من يشاركه من المعلّمين؛ الذين يعلمون إجباريّة التّعليم باللّغة العربيّة ورغم ذلك يتغاضون عن استعمال اللّغة العربيّة الفصحى ويسمحون لأنفسهم التعامل بالعاميّة في كثير من الأحيان وداخل حجرات الدّراسة؛ ومهما كانت الحجج التي يحاول المعلّمين تبرير استعمالاتهم اللّغوية بها من أهميّة إيصال المعلومة وفهمها من قبل المتعلّمين إلّا أنّها تبقى حجج واهية، فهي تبنيه من الناحية المعرفية المعلوماتية لكنها تنقص من كفاءاته اللّغوية ومهاراته إذ إنّه إن لم يتحكّم في لغته فإنّه لن يتمكّن من إيصال أفكاره فيما بعد بلغة سليمة وفصيحة وخاليّة من الأخطاء.

استخدام المتعلّم للّهجة العاميّة داخل القسم وفي حواره مع معلّميه وزملائه يجعله عرضة للأخطاء اللّغويّة الّتي يكون سببها تداخل اللّغة الفصحى مع اللّهجة العاميّة أو ما اصطلح على تسميته بـــ: "النّقل السّلبي*" الّذي يعدّ مصدراً من مصادر الأخطاء اللّغويّة.

المحور الثاني: نتائج طرائق التّدريس وأثرها اللغوية اللّغويّة

نحاول في المحور الثّاني تحليل الأسئلة التي تعالج ما إذا كان لطرائق التّدريس دَخْل في وقوع الأخطاء اللّغوية بأنواعها؛ وبما أنّ هذا المحور يتضمن العديد من الأسئلة (من ثلاثة إلى عشرة) حاولنا تجزئته إلى ثلاثة أقسام تسهيلا للدّراسة نذكرها كالآتي:

* **النّقل:** من المصطلحات التي ترد عند محاولة الإنسان أن يستدعي الخبرات السابقة والبنى المعرفية التي يمتلكها للوصول إلى حل المشكلات... وهو سلبي حين تفسد المعرفة السابقة الموضوع الحالي، انظر: أسس تعلّم اللّغو وتعليمها لدوغلاس براون ص ص 107- 109، والأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي لمحمد أبو الرب ص 99.

أوّلها: طبيعة الأخطاء المرتكبة

الجدول رقم 05: يوضح طبيعة الأخطاء اللّغوية

السـؤال	نعم	النّسبة	لا	النّسبة
3– ما هي الأخطاء الأكثر شيوعاً بين التّلاميذ:				
– إملائيّة	22	%44	28	%56
– صرفيّة	06	%12	44	%88
– نحويّة	17	%34	33	%66
– جميع المستويات	34	%68	16	%32
4– هل تظهر هذه الأخطاء بأنواعها على:				
– المستوى الكتابيّ	23	%46	27	%54
– المستوى الشفويّ	14	%28	34	%68
– المستويان معاً	33	%66	17	%34
5- هل ترى أنّ هناك ارتفاعاً في مستوى الأخطاء الإملائيّة والصّرفيّة والنّحويّة مقارنة بالسنوات الماضيّة؟	48	%96	2	%4

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على نتائج الاستبانة.

– قراءة وتحليل:

يتبيّن لنا من خلال قراءتنا للجدول السّابق أنّ أكثر الأخطاء اللّغويّة شيوعا في أوساط المتعلّمين – في نظر– العينة المختارة من المتعلّمين – هي الأخطاء الإملائيّة التي مثلت نسبة (44%) من مجموع الأخطاء المرتكبة محتلّة بذلك المرتبة الثّانية بعد جميع المستويات المقدّرة نسبتها (68%) وهي في الحقيقة نسبة كبيرة تفوق النّسبة المتوسّطة لتدلّ على أنّ المتعلّمين يقعون في العديد من الأخطاء أولها الأخطاء الإملائيّة وثانيها الأخطاء النّحويّة بنسبة (34%) لتحتل الأخطاء الصّرفيّة أصغر نسبة والقائلة بـ (12%)، أمّا الأخطاء المرتكبة على المستوى الكتابيّ أو الشفويّ فاحتل الكتابيّ أعلى نسبة (46%)، في حين أنّ

المعلّمين يكاد يجمعون على أنّ الأخطاء اللّغويّة بأنواعها في ارتفاع ملحوظ من سنة دراسيّة إلى أخرى متمثلة بنسبة (96%) وهي نسبة كبيرة جداً.

- **تحليل السؤال الثالث**

عندما طرحنا السؤال المتعلّق بطبيعة الأخطاء اللّغوية الأكثر شيوعاً بين المتعلّمين أجاب المعلّمين بنسبة (68%) في جميع المستويات ذلك أنّ الكثير منهم رأى أنّ ارتكاب متعلّميهم للأخطاء اللّغويّة مرحلة لا بدّ منها في مراحل التعلّم سواء تعلّق الأمر بتعميم القاعدة أو بجهل كليّ لها إذ إنّها لم تدرّس في مستوى السنة الأولى من التّعليم المتوسّط ومبرمجة في مراحل لاحقة... في حين احتلت الأخطاء الإملائيّة الصادرة بنسبة (44%) ذلك أنّ المتعلّمين في هذا الطّور – المتوسّط – لم يتقنوا بعد الرّسم الإملائيّ للكلمات فنجدهم لا يميّزون بين همزتي الوصل و القطع، ولا بين مواضع كتابة التاء مفتوحة أو مربوطة، ولا الكلمات التي يجب حذف الألف اللينة فيها... فيقعون في أخطاء إملائيّة كثيرة والّتي هي مرتبطة بوجوب معرفة القواعد الأساسة للكتابة السّليمة، أمّا الأخطاء النّحويّة فاحتلت في إجابات المعلّمين المرتبة الثّانيّة بنسبة (34 %) وهي نسبة يمكن تفسيرها بعدم تمكن جملة من المتعلّمين بعد من بعض القواعد النّحويّة إذ نجدهم يرفعون مفعولا به وينصبون فاعلا وغيرها من الأخطاء؛ وفي نظري يعود هذا إلى قلّة التّمرّن والتّمارين التّطبيقيّة فالمعلّم يقدّم قاعدة نحويّة ويتبعها بمثال أو مثالين لا أكثر – نظرا لضيق الوقت – في حين أنّ المتعلّم لم ترسخ لديه المعلومة بعد وتضاف له معلومة جديدة أخرى؛ إضافة إلى عدم تعوّد لسانه نطق العربيّة الفصحى بحركاتها لأنّ لغته اليوميّة المتداولة غير اللّغة المدرّسة في القسم والّتي تخضع لنظام تقوم عليه، وأيّ خلل في حركاته أو مواضع كلماته يؤدي إلى خلل في المعنى، لذا فالأخطاء النّحويّة قد تُذهب المعنى المراد إبلاغه، والقواعد النّحويّة هي العمود الفقريّ الّذي تقوم عليه اللّغة العربيّة ومعرفتها وتعلّمها بل والتّدرّب

والتمرّن على استعمالها السّليم الخالي من الشوائب والأخطاء بات أمرا ضروريا يحمي اللّغة ومستعمليها ومتعلميها، فالتّمرن و كثرة الممارسة الصّحيحة يحميان اللّسان من الزّلل فيستقيم القلم من الخطأ. أمّا الأخطاء الصّرفيّة فاحتلت المرتبة الأخيرة بنسبة (12%) وهي قليلة مقارنة بنظيرتيها، ذلك أن اللّهجة العاميّة غالبا ما ينصبون ويجرون ويرفعون المثنى والجمع بالياء والنون، وهذا ما يؤكده ما توصل إليه "بلقاسم بلعرج "في بحث له بعنوان "لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى "فهي في اللّهجة ياء ونون في جميع الحالات الإعرابية، وهذا راجع لخلو اللّهجات من الإعراب". [1]

- **تحليل السؤال الرابع**

يتّضح من خلال الإجابة على السّؤال المتعلّق بظهور الأخطاء اللّغويّة هل يكون على المستوى الكتابيّ أم المستوى الشفويّ؟ فحضيت الإجابة بالمستويين معا أعلى نسبة والمتمثّلة في (66%) ذلك أنّ المتعلّمين في مرحلة التعلّم يخطئون في إجاباتهم الشفويّة كما يخطئون في إنتاجاتهم الكتابيّة أيضا، لكن تَفَوُّق نسبة ظهور الأخطاء في المستوى الكتابيّ والتي مثّلت نسبتها (46%) على الشفويّ الّتي كانت نسبته (28%) يعود إلى أسباب من أهمّها:

- ✓ إمكانية ملاحظة الخطأ كتابيا وصعوبة التّحكم فيه شفويا لأن المتعلّمون يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات.
- ✓ سرعة الإلقاء الشفويّ (التكلّم) تمنع من التّركيز في صحّة الكلام من عدمها.
- ✓ الإنتاج الكتابيّ متوفّر ماديّا يسمح بالتّدقيق والتّمحيص من وجود الأخطاء.

[1] بلقاسم بلعرج، **لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى – دراسة لسانية للهجة بني فتح–**، منشورات جامعية، قالمة، الجزائر، 2008، ص 331.

✓ يراعي المتعلّم في الإنتاجات الشّفوية صحّة الفكرة ويهمل القالب اللّغويّ في حين في الإنتاجات الكتابيّة يراعيهما معا لعلمه بأن التقويم يتضمن مؤشرا للسّلامة اللّغويّة.

➢ **تحليل السؤال الخامس**

جاء نص السؤال كالآتي: هل ترى أنّ هناك ارتفاعا في مستوى الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة مقارنة بالسّنوات الماضيّة؟ فكانت الإجابة بـ: "نعم" (96%) وذلك أنّ المتعلّمين تزداد نسبة أخطائهم في كل سنة، في حين أنّ الإجابة بـ: "لا" مثلث (04%) ذلك أنّ نسبة الأخطاء تقلّ وهو مؤشر جيّد، لكن الحقيقة أنّها إجابة لمعلّمَيْن في متوسطة حضرية تبيّن أنّ متعلّميها من عائلات تشدّد على المطالعة.

ثانيها: أسباب الأخطاء اللّغويّة

جدول رقم 06: يمثل أسباب الأخطاء اللّغويّة

السّـــــــــــــــــــــــــــــــــؤال	نعم	النّسبة
6- ما الأسباب الكامنة وراء الأخطاء؟		
– عضويّة	04	%08
– تربويّة	05	%10
– اجتماعيّة	12	%24
– معلّم	08	%16
– متعلّم	07	%14
– منهج	16	%32

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على نتائج الاستبانة.

يُبيّن الجدول أنّ أكبر نسبة لأسباب الأخطاء اللّغوية هي المنهج بنسبة تقدر بـــ: (32%) ذلك أنّ المعلّمين رأوا أنّ له دورا كبيرا في وقوع المتعلّمين في الأخطاء، أمّا المرتبة الثانية فكانت للأسباب الاجتماعية الّتي يعاني منها المتعلّم من تعلّم الأسرة ومستواها الثقافيّ

والماديّ والاجتماعيّ الّذي تعاني منه مما يعيق المتعلّم من اكتساب المعارف اللّغويّة (توفّر الكتب للمطالعة، الأدوات المدرسية للتدريب...إلخ) كما أجاب بعضهم أنّ المعلّم بنسبة (16%) سبب في ارتكاب متعلّميه للأخطاء سواء لضعف مستواه التّعليميّ أو عدم استخدامه لطرائق تعليميّة مجدية، كما أنّ الإجابة بالمتعلّم بلغت نسبة (14%) سبب في الأخطاء اللّغويّة و ذلك في عدم ترسيخه للمعارف اللّغويّة المكتسبة ووقوعه في الأخطاء لعدم مراجعته لدروسه النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة وعدم التمرّن والتّطبيق عليها، كما لا يطالع الكتب الخارجية التي تثري رصيده اللّغوي وترسّخ المعارف المكتسبة لديه، كما أنّ الأسباب التربويّة من بيئة التّعليم لها دور لا يستهان به في ارتكاب المتعلّم للخطأ فمثّلت نسبة (10%)، كما مثّلت الأسباب العضويّة أقل نسبة (08%) ورغم هذا لا يمكن إهمالها لأنّ بعض المتعلّمين يرتكبون الأخطاء اللّغويّة بسبب معاناتهم العضوية (أمراض بصريّة، أمراض سمعيّة) ممّا يؤثّر سلبا على مردودهم الدّراسيّ عامّة وبارتكابهم للأخطاء خاصّة.

ثالثها: دور طرائق التّدريس في الأخطاء اللّغويّة

جدول رقم 07: يمثل دور طرائق التّدريس في الأخطاء اللّغويّة

السـّـــــــــــــــــــؤال	نعم	النّسبة	لا	النّسبة
7- هل منهجيّة الدّرس تتماشى وعدد الطلاب في الصّف؟	36	%72	6	%12
8- ما هي الطّريقة المعتمدة في تدريس النّحو والصّرف؟	46	%82	3	%6
9- هل طريقة التّدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفرديّة	50	%100	00	%00
10- هل تستخدم الوسائل الحديثة في أنشطة اللّغة العربيّة عامّة والنّحو والصّرف خاصّة؟	12	%24	24	%48

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على نتائج الاستبانة.

– قراءة وتحليل

بلغت نسبة الإجابة (100%) للسؤال المتعلّق بمراعاة الفروق الفرديّة عند التّدريس ذلك أنّ المتعلمين يملكون كفاءات مختلفة يجب مراعاتها أثناء سير الدّرس، كما يجب الاهتمام بجميع مستويات المتّعلمين (الجيّد، المتوسّط، الضّعيف) واحتل السؤال المتعلّق بالطّريقة المتّبعة في التّدريس بالمقاربة النّصّية نسبة (82%) ذلك أنّ العمل بها واجب تمليه المناشير والمراسيم، أمّا السؤال المتعلّق بالمنهجيّة وتماشيه مع عدد الطلاب فبلغ نسبة (72%) ذلك أنّ المعلّمين يبذلون جهدهم لإيجاد طريقة يفهم من خلالها أغلب المتعلّمين رغم كثرة عددهم في بعض المتوسّطات، أمّا عن استخدامهم للوسائل الحديثة ففاقت نسبة الإجابة بلا (48%) نسبة الاجابة بنعم (24%) وذلك لعدم توفرّها أحيانا، بل وذكر المعلمين – أثناء تربصي – أنّ الأجهزة الحديثة مثل" الداتاشو "يستخدم في المواد العلميّة أولا (علوم، إعلام آلي) أمّا اللّغات فلا يحق لها إلّا إذا فاض عن حاجة هؤلاء.

➢ تحليل السؤال السابع

بلغت إجابات المعلّمين عن السؤال المتعلّق بـ: هل منهجيّة الدّرس تتماشى وعدد الطلّاب في الصّف؟ (72%) بنعم إلّا أنّ الواقع يعكس ذلك، وإلّا فبم يفسرون كثرة الأخطاء المرتكبة بين المتعلّمين؟ ذلك أنّ المعلّم لا يتمكّن من تصحيح كل الأخطاء الشّفويّة والكتابيّة أثناء سير الحصة التّعليميّة لكثرة عدد المتعلّمين، ولو كان العدد قليلاً لتمكّن من التقليل منها.

➢ تحليل السؤال الثامن

نصّ السؤال الثامن على: ما هي الطّريقة المعتمدة في تدريس النّحو والصّرف وهل يتقيّد المعلّمون بالمقاربة النّصيّة؟ فجاءت إجابات المعلّمين بنسبة (82%) بنعم للمقاربة النّصّيّة والحقيقة أنّها من المفروض أن تكون (100%) للمقاربة النّصّية ذلك أنّ وزارة التربية

تبنت مشروع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات الّذي ينصّ على وجوب اتخاذ المقاربة النّصية سبيلا لتدريس مادة اللّغة العربيّة "وتكون الدّراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربويّة لتفعيل درس اللّغة" [1] فيتم من خلال النّص بناء كل التّعلّمات سواء المتعلقة بفهمه أو باستنباط الظاهرة اللّغوية أو حتى الظواهر الفنية منها والبلاغية، إذ يعتمد على نص واحد يكون منبعا لكل التّعلّمات إلّا أنّ إجابات ثلاث معلّمين باعتمادهم على الطريقة التقليدية التي يدّرسون بها الظاهرة اللغوية من خلال الأمثلة فيبيّن ذلك عدم فهمهم للسؤال جيّدا وتسرّعهم في الإجابة، لأنّ الظّاهرة اللّغويّة هي أداة للتّحكم فيما يقع فيه المتعلّم من أخطاء، فإذا فهمها واستوعبها ورسّخ في ذهنه نظام اللّغة الإملائيّ والنّحويّ والصرفيّ فإنّه يعصم لسانه من الزّلل ويصون قلمه من الخطأ.

- **تحليل السؤال التاسع**

لماّ طرحنا على المعلّمين السؤال: هل طريقة التّدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفرديّة فكانت إجابات المعلّمين (100%) بنعم غير أنّ ما لمسته من خلال تواجدي الميداني لا يعكس ذلك، إذ إنّ المعلّم يهمّش فئة من المتعلّمين أوّلها الممتازة وذلك أنّهم يعلمون الإجابات فلا يحاول إشراكهم في الدّرس، وثانيها الفئة الضّعيفة، وعندما سألته أجاب أنّ وقت الحصة لا يسمح بإشراكهم لأنّهم سيعيقون سير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، في حين يتعامل مع فئة المتعلّمين متوسّطي المستوى ظناً منه أنّه يتعامل بطريقة صائبة، إلّا أنّه من المفروض ألّا يهمل أي فئة ويتعامل معها جميعا تحقيقا لأهداف الدّرس من غير تهميش لأيّ فئة نظرا لما يسبّب من أثر سلبي على نفوس المتعلّمين الذين قد ينفرون من المادة، كما أشار أنّ الفئة ضعيفة المستوى يمكن التّعامل معهم في حصص خاصّة تسمى المعالجة البيداغوجيّة، فالمعلّم يجب أن يختار الطّريقة التي تحقق مراعاة الفروق الفرديّة، بل يجب أن

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية**، ديوا المطبوعات، الجزائر، ص 20.

ينتقل من طريقة تعليميّة إلى أخرى حتى يجذب انتباه متعلّميه وتركيزهم ممّا يمنعهم في ما بعد من الوقوع في الأخطاء بجميع أنواعها.

➢ **تحليل السؤال العاشر**

في إجابة المعلّمين عن السؤال: هل تستخدم الوسائل الحديثة في أنشطة اللّغة العربيّة عامّة والنّحو والصّرف خاصّة؟ كانت إجاباتهم متباينة؛ إلّا أنّ النسبة الأكبر (48%) كانت بـ: "لا" ذلك أنّ المعلّمين يكتفون بتقديم الدروس بالطّريقة التّقليديّة التّلقينيّة ممّا يؤثّر سلبا على المردود التّعليميّ لدى المتعلّمين، في حين مثّلت نسبة (24%) من المعلّمين الّذين يستخدمون الوسائل الحديثة في سير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وقد لاحظت قلّة الأخطاء عند تلك الفئة إذ إنّهم يشاهدون اللّغة مكتوبة فيما عرض عليهم من خلال "جهاز الداتاشو" الّذي استخدمه المعلّم أثناء وضعيّة الانطلاق فكانت حصّة مشوّقة استرعت انتباه المتعلّمين أثناء إنتاجهم للوضعيات الإدماجية المتعلّقة بمقطع الطّبيعة ، لاحظت مع المعلّم قلّة الأخطاء المرتكبة في هذا الموضوع، وهناك من أجاب بأنّ الأجهزة غير متوفّرة أصلا.

المحور الثالث: دور التّقويم في الوقوع في الأخطاء اللّغويّة

جدول رقم 08: يمثل دور عمليّة التّقويم في الوقوع في الأخطاء اللّغويّة

السّـــــــــــــــــــــــؤال	نعم	النّسبة	لا	النّسبة	أحيانا	النّسبة
11- هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلّمين أثناء القراءة؟	46	%92	00	%00	4	%8
12- هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلّمين أثناء الكتابة؟	50	%100	00	%00	00	%00
13- هل تأخذ بعين الاعتبار الأخطاء أثناء تصحيحك لأوراق الاختبار؟	25	%50	13	%26	12	%24
النّسبة الكليّة	%80,66		%8,66		%16	

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على نتائج الاستبانة.

– قراءة وتحليل

قدّرت النّسبة الكليّة لهذا المحور والقائلة بـ "نعم" بأن المعلّم يصحّح الأخطاء أثناء القراءة والكتابة وأخذها بعين الاعتبار في تصحيح أوراق الامتحان (80,66%) ونسبة الإجابة بــ: "لا" فقد قدّرت بــ (8,66%) وهما نسبتان متباعدتان جدا لتثبتا دور التّقويم في التّقليل من الوقوع في الخطأ في نظر المعلّمين إذ كلما كان التّقويم على مستويي القراءة والكتابة وكذا أوراق الامتحانات كلما قلت فرصة وقوع المتعلّمين في الأخطاء، وكلّما قلّ التّقويم زادت فرص وقوع المتعلم في الخطأ؛ بل قد يرسّخ الخطأ في ذهنه على اعتباره صوابا إن لم يصحّح في أوانه.

➢ **تحليل السؤال الحادي عشر**

نص السؤال: هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلمين أثناء القراءة؟ فكانت نسبة الإجابة بــ: "نعم" (92%) إذ إن أكثر المعلّمين يقومون بتصحيح أخطاء المتعلّمين أثناء القراءة بإتباع طرق مختلفة؛ فقد يكون التصحيح آنيا من طرف المعلّم، أو قد يطلب المعلّم من متعلّم آخر تصحيح الخطأ حتى يثير في نفوس متعلّميه نوع من الغيرة العلميّة، أو يحاول المعلّم استدراج المتعلّم نفسه لإعادة قراءة وتصحيح خطئه بنفسه، أمّا الإجابة بـ: "لا" فمثلت نسبة (8,66%) إذ إنّ بعض المعلّمين يتعلّلون بضيق الوقت وبانشغالهم بمتابعة بقية المتعلّمين، أمّا الإجابة بــ: "أحيانا" فقدّرت نسبها بــ: (16%) ذلك أنّهم يصحّحون الأخطاء المرتكبة حينا ويتغاضون عنها حينا آخر، حتّى لا يحرجون المتعلّمين – حسب رأيهم – والواقع أنّ القراءة مهارة لغويّة لها دورها الفعّال في التّقليل من الأخطاء اللّغويّة المرتكبة إذ إنّ المتعلّم يبصر أو يشاهد كيفيّة كتابة الكلمة ويسجّلها في مخزونه اللّغويّ وترسّخ عنده، فلا يخطئ عند استدعائها؛ إلّا أنّ تصحيح الأخطاء في القراءة عمليّة زئبقيّة يصعب التّحكم فيها

خاصّة إذا لجأ المتعلّمون إلى تسكين أواخر الكلم مع عدم انتباه المعلّم لانشغاله بكتابة دفتر النّصوص فإنّه يرسّخ – دون أن يعلم – جملة من الأخطاء اللّغويّة؛ وهو أمر خاطئ يجب العدول عنه.

➢ **تحليل السؤال الثاني عشر**

لما سئل المعلّمين: هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلّمين أثناء الكتابة؟ فكانت نسبة إجابة المعلّمين بـ: "نعم" بـ: (100%) وهي نسبة مثاليّة مقارنة بالواقع التّعليميّ، إذ إنّ المقصود أخطاء المتعلّمين أثناء الكتابة يقصد بها كراريسهم وإنتاجاتهم الكتابيّة وأوراق فروضهم أوراق امتحاناتهم، ومن خلال تربصي لاحظت أن المعلّمين يمرّرون القلم الأحمر على كراس المتعلّم بكتابة "لوحظ" أمّا تصحيح الخطأ فلا وجود له، مع ما لاحظت من كثرة الأخطاء في النّقل من السّبورة إلى الكرّاس، فلما سألت المعلّم أجاب بأنّه يكفي أن يكون الكرّاس منظّما وكتبت عليه جميع الدروس فهذا هو المهمّ، أمّا الأخطاء فتعالج في حصة مستقلة في إنتاج المكتوب، كما لاحظت أيضا كثرة الأخطاء بجميع أنواعها في الوضعيّات الإدماجيّة للمتعلّمين، ذلك أن حصّة إنتاج المكتوب تقدّم فيها تقنيّة معيّنة تأخذ من وقت الحصّة أكثر من خمسة وثلاثين دقيقة ولا يبقى للمتعلّم إلّا عشرين دقيقة يطالب فيها بكتابة الموضوع، فيكون مسرعا وغير مبال بما يكتب وهمّه الوحيد أن ينهي موضوعه، بل لا يكفيه الوقت في كثير من الأحيان من مراجعة ما كتب أو الاهتمام بوضع علامات التّرقيم هذا في حصّة إنتاج المكتوب، أمّا في حصة تصحيح الإنتاج فهي حصة واحدة شهريا تكون في حصة الإدماج يصحّح فيها ما شاع من الأخطاء بين المتعلّمين ويهمل الكثير منها، كما أنّ المعلّم ذكر أنّه يختار عينة فقط من الإنتاجات الكتابيّة، فلا يسمح الوقت بتصحيح جميع أوراق المتعلّمين، لذا تبقى بعض الأخطاء اللّغوية راسخة في ذهن مرتكبيها ظنا منهم أنّهم على صواب ما لم يتناولوها بالتّصحيح.

وعملية تصحيح الأخطاء أثناء الكتابة أكثر تحكّما منها أثناء المشافهة إذ إنّ الكلمة مكتوبة ويمكن بسهولة اكتشاف خطئها وتصحيحه للمتعلّم، إلّا أنّ وجوده في الإنتاجات الكتابيّة وتكراره في الكراريس وأوراق الإجابات في الفروض والاختبارات صعّب من مهمة المعلّم في القضاء عليها خاصة مع متعلمي الطور الأول من التعليم المتوسط.

➢ **تحليل السؤال الثالث عشر**

نصّ السؤال على: هل تأخذ بعين الاعتبار الأخطاء أثناء تصحيح أوراق الاختبار؟ فمثلت نسبة (50%) من مجموع إجابات المعلّمين إذ اعتبروا الخطأ يقلّل من مصداقية الإجابة في حين تباين الفريق الآخر بين نسبة (26%) لا يعتدّون بالخطأ في الإجابة عدا الوضعية الإدماجيّة، بينما البعض الآخر يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء أحيانا؛ وبرّر المعلّمون أنّ تحسيسهم وتوعيتهم للمتعلّمين للأخطاء يعدّ أمرا ضروريا للحد من ظاهرة الأخطاء اللّغوية وأن يوليها المتعلّم العناية اللاّزمة لأنّ الوقت كاف للمراجعة وتصحيح الأخطاء، واعتبروا الخطأ يتحمل المتعلّم مسؤوليته فنسيان ألف مثلا في كلمة "فاعل" يجعل الإجابة "فعل" وهو أمر غير منطقيّ ولا معرفيّ في الإجابة عن سؤال الإعراب، في حين برّر المعلّمون الرّافضون لأخذ الأخطاء بعين الاعتبار أثناء التّصحيح أنّه توجد الوضعيّة الإدماجيّة وهناك معيار خاص بسلامة اللّغة يحاسب فيه المتعلّم على الأخطاء المرتكبة – يرون – من غير المعقول محاسبته في غير هذا الموضع وهم لا يعلمون أنّ بتساهلهم وتسامحهم هذا فهم يرسخون الخطأ في ذهن المتعلّم خاصة وإن تحصّل على علامة حسنة وجيّدة، فلا تمثل له الأخطاء اللّغويّة أيّ عائق، في حين أن المعلّمين الذين كانت إجاباتهم بـــ: "أحيانا" وهم الفريق الوسط الذي رأى أن يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء في تصحيح أوراق الاختبار إذا كثرت أو مست خطأ معرفيا، أمّا إذا كانت أخطاء إملائية غير علميّة أو معرفيّة فيتغاضون عنها في إجابات المتعلّمين لكنهم يعملون بها في الوضعيات الإدماجيّة.

والحقيقة أن عدم تحسيس المتعلم وتوعيته بأخطائه المرتكبة جعله لا يعطي اهتماما لما يرتكبه من الأخطاء لأنّه يعلم في قرارة نفسه أنّه لا تضر سيرورته التّعليميّة، فلو كان يحسّس ويوعّى على الخطأ لركّز جيّدا وحفظ مواضع كتابة همزة الوصل وهمزة القطع – مثلا – لأنّها ستشكّل له عقبة يصعب تجاوزها في تحصيله التعليميّ الأكاديميّ .

وأمّا الأسئلة (الرابع عشر، الخامس عشر، السادس عشر، والسابع عشر) فوضعت في الاستبانة بغرض الاطّلاع على ما يقترحه المعلّمون من حلول لمواجهة ظاهرة الأخطاء اللّغوية في الوسط المدرسيّ والتّدابير الّتي اتخذتها الوزارة الوصية لمحاولة التّقليل منها نجملها فيما يلي:

- ✓ حثّ المعلمين للمتعلمين بوجوب المطالعة لأنّها الباب الذي ترسّخ منه صور الكلمات الصحيحة وإثراء للقاموس اللّغوي فلا يضطره للجوء للعاميّة.
- ✓ استغلال حصص الأعمال الموجهة والمعالجة التربويّة والدّعم في تصحيح ما أمكن من الأخطاء اللّغويّة بالقضاء على الشّائع منها في أوساط المتعلّمين.
- ✓ إشراك المتعلّمين في المشاريع المسطّرة من طرف الوزارة "أقلام بلادي" ومشروع "تحدي القراءة العربيّ" والنوادي الثقافيّة منها المجلّة الحائطيّة والنّادي المسرحيّ وغيرها وتفعيلها ميدانياً لما لها من دور في القضاء على الأخطاء اللّغوية لأنّ المتعلم يتعامل فيها ويتواصل مع غيره باللّغة العربيّة الفصحى.
- ✓ وجوب اتخاذ اللّغة العربيّة الفصحى لغة تواصل في جميع المواد – عدا اللّغات الأجنبية – وعدم مزاحمتها باللّهجة العاميّة.
- ✓ وجوب تكوين المعلّمين في استعمال اللّغة العربية الفصحى خاصة وأن معلّمي المواد العلميّة (علوم، فيزياء رياضيات، إعلام آلي) تكوّنوا في الجامعات باللّغة الفرنسية فنسوا الكثير من نظام اللّغة العربيّة خاصّة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة منها.

المبحـــــــث الثّالـــــــــث

دراسة الأخطاء اللّغويّة الشائعة عند المتعلّمين نماذج من الوضعيات الإدماجيّة

– السنة الأولى من التّعليم المتوسّط –

ذكرنا – في القسم النظريّ – أنّ منهج تحليل الأخطاء يقوم على ثلاث مراحل (تحديد، تفسير، تصويب)؛ وهو ما سنقوم به في هذه المرحلة من الدّراسة.

قمنا بجمع تسعة وستين موضوعا (69) – وضعيات إدماجيّة – خاصّة بإنتاج المكتوب لمقطع الطّبيعة؛ حيث طُلب من المتعلّمين كتابة نصّ وصفيّ لمظاهر جمال الطّبيعة، كما قمنا أيضا بجمع الوضعيات الإدماجيّة للفرض الثالث لمادة اللّغة العربيّة للعيّنة نفسها من المتعلّمين؛ أين طُلب منهم كتابة نصّ سرديّ عن مظاهر الاحتفال بعيد الأضحى، فجاء مجموع المواضيع مئة وثمانية وثلاثون (138) موضوعا. حاولنا تطبيق منهج تحليل الأخطاء عليها بمراحله الثلاث؛ وتجدر الإشارة أنّنا جمعنا بين مرحلتي التّفسير والتّصويب – حتى لا تطول دراستنا – ثم إنّ تفسير الخطأ يعرّفنا بأسباب الوقوع فيه والتّصويب جزء منه.

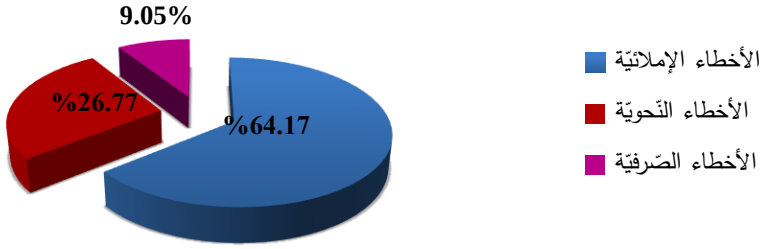
أولا: تحديد الأخطاء اللّغويّة وتصنيفها وإحصاؤها وتحليلها

بعدما جمعنا أوراق العيّنة المتمثّلة في مئة وثمانية وثلاثين(138) موضوعاً لمتعلّمي السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وقمنا بتصحيحها – مع مساعدة المعلّم المؤطّر– بعدها صنّفنا الأخطاء اللّغوية (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة) وسجّلناها في قصاصات، ثمّ قمنا بعمليّة فرز بحيث جُعلت القصاصات الحاملة للأخطاء الإملائيّة في جهة والقصاصات

الحاملة للأخطاء النحوية في جهة والقصاصات الحاملة للأخطاء الصرفية في جهة أخرى، ثم قمنا بحساب الأخطاء اللّغويّة الّتي بلغ عددها خمس مئة وثمانية (508) خطأ، حيث وجدنا مجموع الأخطاء الإملائيّة ثلاث مئة وستة وعشرون (326) خطأ ممثلا نسبة (64,17%)، وبلغ عدد الأخطاء النّحويّة مئة وستة وثلاثون (136) خطأ أي بنسبة (26,77%)، ووصل عدد الأخطاء الصّرفيّة ستة وأربعون (46) خطأ أي ما يمثّل نسبة (9,05%).

ويمكن توضيح هذه الّنسب في الدائرة النّسبيّة الآتية:

الشّكل رقم 03: النّسب الإجماليّة للأخطاء اللّغويّة (الإملائيّة، النّحويّة، والصّرفيّة)



وقد مكّننا تحليل هذه الأخطاء من التّعرف على أنواع كل نوع منها وهي كالآتي:

1- الأخطاء الإملائية

- الخطأ في همزتي الوصل والقطع.
- الخطأ في رسم التاء المفتوحة والمربوطة.
- الخطأ في زيادة حرف أو حذفه.
- الخطأ في إبدال حرف بحرف.
- الخطأ في الصوائت.

- الخطأ في رسم الهمزة.

2- الأخطاء النحوية

- الخطأ في النّواسخ.
- الخطأ في المجرورات.
- الخطأ في المرفوعات.
- الخطأ في المنصوبات.
- الخطأ في جزم الفعل المضارع.

3- الأخطاء الصرفية

- الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع.
- الخطأ في التذكير والتأنيث.

لا يتوقف دور تحليل الأخطاء على تصنيفها وتبويبها وحسب، بل يتعدّاه إلى التعرّف على درجة شيوع كل نوع من الأنواع وهذا ما سنبينه من خلال الجداول الآتية:

1- تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها

الإملاء جانب اللّغة المكتوب، ولها منزلة بالغة الأهمية بين فروع اللّغة العربية، لكنّ المتعلّمين لا يعيرونه الاهتمام اللّازم وهذا ما لاحظناه من خلال تصفحنا للمدوّنة المتمثلة في تسعة وستون موضوعاً وصفياً حول جمال الطبيعة و تسعة وستون موضوعاً سردياً آخر متعلقاً بعيد الأضحى، حيث بلغ عدد الأخطاء الإملائية التي وقع فيها المتعلمون ثلاث مئة وستة وعشرون خطأ من مجموع الأخطاء اللّغوية (الإملائية، النحوية، والصرفية) المرتكبة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم 09: يوضح تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية

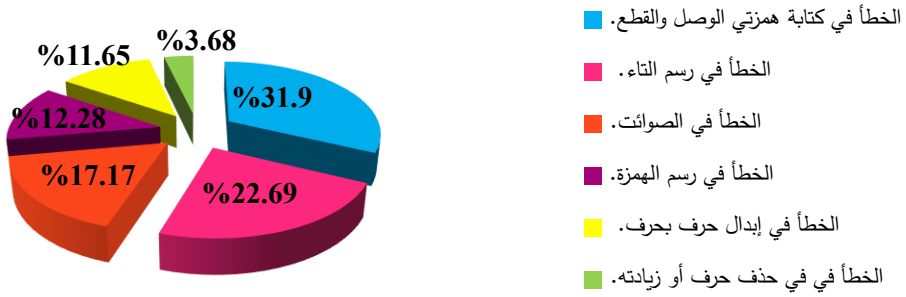
رقم الخطأ تنازليا حسب تواتره	أنواع الأخطاء الإملائية	التواتر	النسبة المئوية
01	الخطأ في كتابة همزتي الوصل والقطع.	104	%31,9
02	الخطأ في رسم التاء.	74	%22,69
03	الخطأ في الصوائت.	56	%17,17
04	الخطأ في رسم الهمزة.	42	%12,28
05	الخطأ في إبدال حرف بحرف.	38	%11,65
06	الخطأ في في حذف حرف أو زيادته.	12	%3,68
مجموع الأخطاء الإملائية والنسب المئوية		326	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

– قراءة وتعليق

تكشف النتائج المرصودة عن أخطاء كتابة همزة الوصل والقطع أعلاها عدداً في أوراق إجابات المتعلّمين حيث بلغت نسبتها (31,9%)، ثم تلتها أخطاء رسم التاء بنسبة (22,69%)، تبعتها أخطاء في الصوائت نسبة (17,17%)، أمّا أخطاء رسم الهمزة فبلغت (12,28%)، وأخطاء حذف حرف أو زيادته بلغت (11,65%)، ليسجل أخطاء إبدال حرف بحرف أضعف نسبة وهي (3,68%). والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشّكل رقم 04: النسب المئوية الإجمالية لأنواع الأخطاء الإملائية



- شرح وتفصيل للجدول رقم 09:

✓ الخطأ في همزتي الوصل والقطع: بلغت نسبة الخطأ في همزة الوصل والقطع (31,9%) من مجموع الأخطاء الإملائية وقد اشتملت على الآتي:

الجدول رقم 09- 01: يوضح الخطأ في همزة الوصل والقطع

الخطأ في همزتي القطع والوصل	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة القطع	59	%56,73
الخطأ في همزة الوصل	45	%43,26
المجموع	104	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

- الخطأ في همزة الوصل بلغت نسبه (56,73%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
إقترب عيد الأضحى	إ	اقترب	تكتب همزة الوصل في ماضي ومصدر الأفعال الخماسية والسداسية.
إمتلأت	إ	امتلأت	
إرتدى	إ	ارتدى	
إجتمعنا	إ	اجتمعنا	
الإحتفال	إ	الاحتفال	تكتب همزة الوصل في الأسماء (اسم، ابن....).
إسم	إ	اسم	
إبني.....	إ	ابني	

– الخطأ في همزة القطع: وقدرت نسبة أخطاء المتعلّمين فيها بنسبة (43,26%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثله ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
في احيائنا	إ	في أحيائنا	تكتب همزة قطع لا همزة وصل (المحدّد مواطن كتابتها).
البستنا الجميلة	إ	ألبستنا الجميلة	
اتى أبي	إ	أتى أبي	
عيد الاضحى	إ	عيد الأضحى	

من خلال النماذج المذكورة تبيّن لنا أنّ المتعلّمين لا يميّزون ولا يفرّقون بين همزتي الوصل والقطع، حيث إنّ "همزة الوصل كسرة أو ضمّة مخففة (أي تلفظ الفاً) خشية الابتداء بساكن أي أنّ حركة الحرف الذي بعدها السكون، وجيء بها حتى لا يبتدأ به" [1]. وأنّ همزة القطع تثبت همزتها على الألف عند كتابتها في أول الكلام، والواقع أنّ درس همزتي الوصل والفصل مبرمج لمتعلّمي السنة الأولى في المقطع الثالث في الظاهرة اللّغوية ورغم هذا نجد المتعلّمين يخطئون فيهما.

✓ الخطأ في رسم التاء: نسبة الخطأ في رسم التاء (22,69%) من مجموع الأخطاء الإملائية وقد تمثلت في الآتي:

الجدول رقم 09- 02: يوضح الخطأ في رسم التاء

الخطأ في رسم التاء	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم التاء المربوطة	43	%58,1
الخطأ في رسم التاء المفتوحة	31	%41,89
المجموع	74	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

[1] عبد الرحمان الهاشميي، **تعلّم النحو والإملاء والترقيم**، دار المناهج، عمان الأردن، ط2، 2008، ص 196.

– الخطأ في رسم التاء المربوطة: قدرت نسبة الخطأ في هذا النوع بـ: (58,1%) من مجموع أخطاء رسم التاء ومن أمثله ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
رائعت	إ	رائعة	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد غير الثلاثي، والصفة...، وهي التي يمكن أن تلفظ هاء عند الوقف.
الصلات	إ	الصلاة	
لدرجت	إ	لدرجة	

– أمّا نسبة الخطأ في رسم التاء المفتوحة قدرت بـ: (41,89%) ومن أمثلتها:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
جاءة	إ	جاءت	تكتب التاء مفتوحة في آخر الأفعال وفي جمع المؤنث السّالم.
ذهبة	إ	ذهبت	
الفضلاة	إ	الفضلات	
الطاهياة	إ	الطاهيات	

من خلال هذه النماذج وغيرها وجدنا أنّ المتعلّمين يخلطون بين مواضع كتابة التاء مفتوحة ومواضع كتابتها مربوطة، فيكتبونها مفتوحة تارة وتارة أخرى مربوطة دون إعمال بالقاعدة، وهذا يدّل على مخلفاتهم لها رغم أنّ درس التاء المفتوحة والتاء المربوطة قدم في المرحلة الإبتدائية وكذا يقدم في السنة الأولى متوسط في المقطع الرابع "الأخلاق والمجتمع" إلّا أنّه يقدّم له مواضع كتابهةكل منهما دون تطبيق كافي مع إهمال المتعلّمين للمطالعة التي يتمكن من خلالها من ترسيخ مواطن كتابة التاء بنوعيها إذ " تقع التاء المبسوطة وهي تاء التأنيث الطويلة، التي لا تبدل في الوقف "هاء" في المواضع الآتيه:

- في جمع المؤنث السالم.
- في الجموع الملحق بجمع المؤنث السالم.
- في آخر الأسماء الثلاثية الساكنة الوسط.

– في الأفعال المنتهية بتاء التأنيث. [1]

وكذا قدّمت مواطن كتابة التاء المربوطة للمتعلّم في السنة الاولى متوسط " التاء المربوطة تكون في نهاية علم أو صفة للمؤنث، أو في بعض الأسماء المفردة المؤنثة وأيضا في جمع التكسير على وزن فعلة....". [2]

✓ الخطأ في الصوائت: بلغت نسبة الخطأ في الصوائت عند المتعلّمين في هذا النوع (17,17%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة.

الجدول رقم 09- 03: يوضح الخطأ في الصوائت

الخطأ في الصوائت	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	42	%75
الخطأ في تقصير صوائت طويلة	14	%25
المجموع	56	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

كما يوضح الجدول فإنّ نسبة أخطاء المتعلّمين في إطالة صوائت قصيرة (75%) من مجموع أخطاء الصوائت، ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب
الورودي	إ	الوردي
ذهبنا إلى المسجدي	إ	..... المسجد
في فصل الربيعي	إ	..... الربيع

[1] عمر فاروق الطباع، **الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء**، مكتبة المعلرف، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص ص 86،87.

[2] أحمد طاهر حسين، حسن شحاتة، **قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة مصر، ط1، 1998، ص 63.

أمّا نسبة الأخطاء في تقصير صوائت طويلة (25%) ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب
لبأس	إ	لابأس
تتطير	إ	تتطاير
صفية	إ	صافية
الأضح	إ	الأضحى

من خلال هذه الأمثله – وغيرها ممّا جمعنا من أخطاء – يتبين لنا أنّ المتعلّمين مرة يطيلون فوائد قصيرة ومرة أخرى يقصّرون صوائت طويلة، وهذا يشوه الكلمة، بل ويبعدها عن معناها في كثير من الأحيان، ثم إنّ المتعلمين يكتبون الكلمات كما يسمعونها وكما تنطق دون مراعاة لرسمها الإملائي والقواعد الإملائية، والصائت هو الذي يندفع الهواء عند النطق به "من الرئتين ماراً بالحنجرة، ثم يتّخذ مجراه الحلق والفم في ممر ليس فيه حواء لتعترض فتضيق مجراه كما يحدث مع الأصوات الرخوة أو تحتبس النفس ولا تسمح له بالمرور كما يحدث مع الأصوات الشديدة، فالصفة التي تختص بها أصوات اللين هي كيفية مرور الهواء في الحلق والفم وخلو مجراه من حوائل وموانع" [1].

- ✓ الخطأ في رسم الهمزة: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في رسم الهمزة (12,28%) من مجموع الأخطاء الإملائية محتلة بذلك المرتبة الرابعة في جدول الأخطاء اللّغوية المرتكبة و تمثلت في ما يلي:

[1] إبراهيم أنيس، **الأصوات اللّغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 1993، ص 26.

الجدول رقم 09- 04: يوضح الخطأ في رسم الهمزة

الخطأ في رسم الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم المزة على الألف	14	%33,33
الخطأ في رسم الهمزة على السطر	12	%28,57
الخطأ في رسم الهمزة على الواو	11	%26,19
الخطأ في رسم الهمزة على المبرة	05	%11,9
المجموع	42	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

يعدّ الخطأ في رسم الهمزة على الألف من أكثر الأخطاء انتشارا في رسم الهمزة، إذ يمثل أكبر نسبة (33,33%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة، لِيَليه في رسم الهمزة على السطر بالنسبة (28,57%) وفي مرتبة ثالثة الخطأ في رسم الهمزة على الواو بالنسبة (26,19%) ليحتمل الخطأ في رسم الهمزة على النبرة المرتبة الأخيرة بنسبة (11,9%) ومن امثلة كل واحد منها يوضح هذا الجدول:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
لئنه	إ	لأنه	تكتب الهمزة في أول الكلمة على الألف.
بدء	إ	بدأ	تكتب الهمزة المتطرفة على الألف إذا سبقها فتح.
شئ	إ	شيء	تكتب الهمزة المتطرفة على السطر إذا سبقها ساكن.
تفاأل	إ	تفاءل	تكتب الهمزة المتوسطة على السطر إذا سبقت بمد
يأمّ المصلين	إ	يَؤُمّ	تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة وما قبلها فتح، إذا كانت مفتوحة وما قبلها مضموم.
مأخر	إ	مُؤخر	
عيد راءعن	إ	رائعا	تكتب الهمزة المتوسطة على النبرة إذا كانت مكسورة أو ما قبلها مكسور.
يإس أبي	إ	يئس	

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ المتعلمين يجهلون القاعدة الإملائية المتعلقة بكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة رغم أنه قدمت في حصة مستقلة للظاهرة اللغوية "تكتب الهمزة في آخر الكلمة على الألف إذا كانت مسبوقة بفتح، تكتب على الواو اذا كانت مسبوقة بضم، وتكتب على الياء ذا كانت مسبوقة بكسر، تكتب على السطر (منفردة) إذا كانت مسبوقة بساكن"[1] أمّا الهمزة المتوسطة فقدمت في المرحلة الابتدائية – مع أنّ تواجدي في الحصص التربوية – رأيت المعلّم يشير في كل مرة تصادفه فيها كلمة بها همزة متطرفة أو متوسطة يذكّر بالقاعدة الإملائية، ورغم هذا يقع المتعلمون في الخطأ في رسم الهمزة.

- ✓ الخطأ في إبدال حرف بحرف: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في ابدال حرف بحرف (11,65%) من مجموع الاخطاء الإملائية المرتكبة، واختلفت بإبدال عين هاء، والهاء عاء، والسين صادا، والجيم شينا، والظاء جاء، ونضرب أمثلة على ذلك كما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب
هندما	إ. ص	عندما
نحضت	إ.ص	نهضت
الصرور، تصتطيع	إ.ص	السرور، تستطيع
يشتمع	إ.ص	يجتمع
حافذوا	إ.ص	حافظوا
الغداء	إ.ص	الغذاء

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين يخلطون في كتابة حرف بحرف آخر قريب في مخرجه (ش، ج) أو تأثر بمن جاء قبله، أو بعده بما يسمى في علم الأصوات التأثير

[1] وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللّغة العربية**، ص 85.

الرجعي أو التأثير القبلي كما حدث في "نستطيع" أو ما يسمى المماثلة البعدية أو المماثلة القبلية.

والواقع أنّ أغلب هذه الأخطاء سجلّت في ورقة متعلّمة كانت تعاني اضطرابا في السمع – وهذا يفسر ذلك – إذ إنّ في تربصي الميداني لاحظت كثرة أخطائها وإبدالها للحروف بكثرة فعلمت بالعائق المتسبب في ما تسجلّه من كثرة للأخطاء اللّغوية.

- ✓ الخطأ في حذث أو زيادة حرف: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في حذف حرف أو زيادته (3,68%) وهي أقل نسبة مسجلة في مجموع الأخطاء الإملائية وقد تمثلت في ما يلي:

الجدول رقم 09- 05: يوضح الخطأ في زيادة حرف أو حذفه

الخطأ في زيادة حرف أو حذفه	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في زيادة حرف	07	%58,33
الخطأ في حذف حرف	05	%41,65
المجموع	12	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

بلغت نسبة الخطأ في زيادة حرف (58,33%) من مجموع الأخطاء في حذف حرف أو زيادته، ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب
العلوبية	إ	العلوية
اللذيذة	إ	اللّذيذة

في حين قدرت نسبة الأخطاء في حذف حرف بنسبة (41,65%)، ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب
يفرح الأطفال اصّغار	إ	يفرح الأطفال الصّغار
أشعلت أمي مشواة	إ	أشعلت أمي المشواة

ومن خلال هذه الأمثله وغيرها يتضح أنّ المتعلّمين يحذفون حروف ويزيدون أخرى من دون تمعن أو تركيز فيما يكتبون.

تجدر الإشار إلى أنّ هناك أخطاء إملائية أخرى لم نتطرق لدراستها، إلّا أنّها وجدت وبكثرة في أوراق المتعلّمين ورأينا أنّ ننوه لها وهى: علامات الترقيم، فبالرغم من أنّ أول حصة في الظاهرة اللّغوية يتناول فيها المعلّم مع متعلميه في السنة الاولى متوسط "علامات الوقف" إلّا أنّ المتعلّمين لا يعيرونها اهتماما رغم إهميتها فهي "رموز اصطلاحية توضع في أثناء الكتابة لتعيين مواضع الفصل والوصل، والوقف والابتداء، وتوزيع الكلام وتفصيله، وبيان أجزاءه، وتحديد أغراضه ومراميه، وتنوع وجوه الأداء الصوتية، وتحقيق الدّقة في الإفهام للكاتب وفي الفهم للقارئ" [1] وهي: – الفاصلة "،" والفاصلة المنقوطة "؛" والنقط "." ونقطتان ":" والاستفهام "؟" والشرطة "–" الشرطتان "– – " والتعجب "!" والتنصيص " ".

فهذه الرموز ورغم بساطتها إلّا أنّ لها أهمية بالغة بين المرسل والمرسل إليه الذي هو في هذه الحالة الكاتب والقارئ؛ وما لاحظناه في أوراق الفروض للمتعلمين أنه من بين تسعة وستون متعلما لم نجد سوى تسعة عشر متعلما وظف علامات الوقف – وليس كما يجب – أي بنسبة (27,53%)، أمّا نسبة (72,46%) لم يوظفوا اطلاقا علامات الوقف لتسرعهم ولا مبالاتهم وربما لعدم كفاية الوقت للإجابة.

[1] ينظر، كتابي في اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 25.

2- تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية وتحليلها

بلغ عدد الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون (136 خطأ) أي بنسبة (26,77%) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم 10: يوضح تكرارات الخطأ النحوية ونسبها المئوية

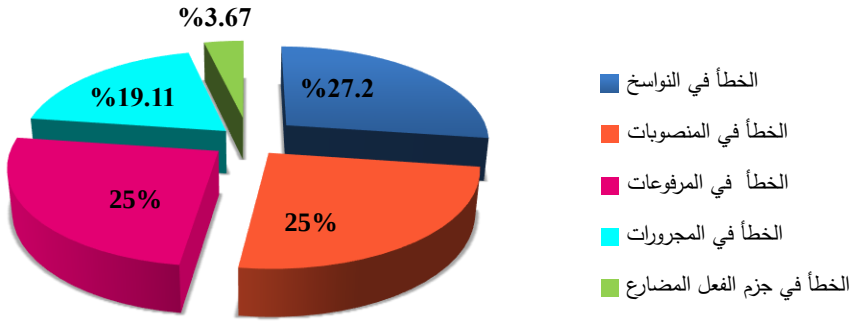
ترتيب الخطأ تنازليا حسب تكراراتها	الخطأ في زيادة حرف أو حذفه	التكرار	النسبة المئوية
01	الخطأ في النواسخ	37	%27,2
02	الخطأ في المنصوبات	34	%25
03	الخطأ في المرفوعات	34	%25
04	الخطأ في المجرورات	26	%19,11
05	الخطأ في جزم الفعل المضارع	5	%3,67
المجموع		136	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

– قراءة وتعليق

تكشف النتائج المرصودة التقارب في نسبها، فنسبة الخطأ في النواسخ حققت (27,2%) وهي ليست بعيدة كثيرا عن النسب المتساوية بين الخطأ في المنصوبات والخطأ في المرفوعات والمقدرة بـ: (25%)، أمّا الخطأ في المجرورات جاء أقل نسبة منهما وهي (19,11%) أمّا الخطأ في جزم الفعل المضارع فجاء ضعيفا بنسبة (3,67%) والدائرة النسبية الآتية توضح هذه النسب أكثر:

الشّكل رقم 05: النسب الإجمالية لأنواع الأخطاء النحوية



✓ الخطأ في النّواسخ: بلغت نسبة أخطاء المتعلّمين في النواسخ (27,2%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة وقد اشتملت على ما يلي:

الجدول رقم 10- 01: يوضح الخطأ في النّواسخ

الخطأ في زيادة حرف أو حذفه	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كان وأخواتها	20	%54,05
الخطأ في إنّ وأخواتها	17	%45,94
المجموع	37	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

بلغت نسبة الخطأ في كان وأخواتها (54,05%) مسجلة بذلك أعلى نسبة في الخطأ في النواسخ ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
كان الهواء عطر	ن	كان الهواء عطراً	تدخل كان أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية فتبقي الأول مرفوعا ويسمى اسمها، وتنصب الثاني ويسمى خبرها.
أصبح الجو رائع	ن	أصبح الجو رائعاً	

بلغت نسبة الخطأ في إنّ وأخواتها (45,94%) من مجموع الخطأ في النواسخ ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
إنّ كبشنا سمينا	ن	إنّ كبشنا سمين	تدخل إنّ أو إحدى أخواتها أخواتها على الجملة الاسمية فتنصب ويسمى اسمها مرفوعا، وترفع الثاني ويسمى خبرها.
لكن الضيوف مقبلين	ن	لكن الضيوف مقبلون	يرفع جمع مذكر السالم بالواو والنون، وخبر لكن يأتي مرفوعاً.

من خلال هذه الأمثلة يتضح أنّ المتعلّمين يخلطون بين عمل كان وأخواتها وإنّ وأخواتها فكان ترفع الاسم وتنصب الخبر وإنّ تعمل عكسها، والواقع أنّ المتعلّمين يرفعون ما حقّه النّصب وينصبون ما حقّه الرفع.

✓ الخطأ في المنصوبات: بلغت نسبة أخطاء المتعلّمين في المنصوبات (25%) وهي النسبة نفسها في المرفوعات من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة ومن أمثلتها ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
دعت أمي أخوها	ن	دعت أمي أخاها	تنصب الأفعال الخمس بالألف
لن ألمس شيء	ن	لن ألمس شيئاً	مفعول به منصوب
اشترى أبي كبش	ن	اشترى أبي كبشاً	

من خلال هذه الأمثلة لاحظنا أنّ المتعلمين يسّكنون أواخر الكلم هروباً من الإعراب علما أنّهم يعلمون أنّ المفعول به يكون منصوباً بالفتحة كعلامة أصلية والألف في الأسماء الخمسة والياء في المثنى والجمع كعلامات فرعية إلّا أنّنا نجدهم ملازمين للسّكون في حالة المفرد والياء والنون في حالتي التثنية والجمع تبعا للهجة.

✓ الخطأ في المرفوعات: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في الخطأ في المرفوعات النسبة نفسها التي بلغتها في الخطأ في المنصوبات التي قدرت بـ: (25%) وقد شملت ما يلي:

الجدول رقم 10- 02: يوضح الخطأ في المرفوعات

الخطأ في المرفوعات	التكرارات	النسبة المئوية
الخطأ في المبتدأ	19	%55,88
الخطأ في الفاعل	15	%44,11
المجموع	34	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة

بلغت نسبة الخطأ في المبتدأ (55,88%) من مجموع الخطأ في المرفوعات ومن أمثله ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
المصلين فرحين	ن	المصلون فرحون	يرفع المبتدأ بالواو لأنّه جمع مذكر سالم
الطفلتين الجميلتين	ن	الطفلتان الجميلتان	يرفع المبتدأ المثنى بالألف

✓ بلغت نسبة الخطأ في الفاعل (44,11%) من مجموع الأخطاء في المرفوعات وهي قريبة من نسبة الخطأ في المبتدأ ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
جاء المصلين	ن	جاء المصلون	فاعل مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم
أقبل أبا جارنا	ن	أقبل أبو جارنا	فاعل مرفوع لأنّه من الأفعال الخمسة

من خلال ما تقدم من الأمثلة يتضح جليا أنّ المتعلمين لا يبالون بالحركات الإعرابية لا نطقا ولا كتابة، فيلزمون الياء علامة لرفع ونصب وجر المثنى والجمع، ويسكنون أواخر

الكلمات إمّا تسهيلا للنطق أو هروبا من التقيد بالحركات الإعرابية.

✓ الخطأ في المجرورات: بلغت نسبة الخطأ في المجرورات (19,11%) من مجموع الأخطاء النحوية وهي نسبة لا يستهان بها وقد شملت الآتي:

الجدول رقم 10- 03: يوضح الخطأ في المجرورات

الخطأ في المجرورات	التكرارات	النسبة المئوية
الخطأ في المضاف إليه	16	%61,53
الخطأ في الاسم المجرور	10	%38,46
المجموع	26	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة

بلغت نسة الخطأ في المضاف إليه (61,53%) من مجموع الأخطاء في المجرورات ومن أمثلة ذلك ما يلي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
عمت الفرحة أرجاء البيتْ	ن	عمت الفرحة أرجاء البيتِ	المضاف إليه يكون مجروراً
اقترب عيد أضحى	ن	اقترب عيد الأضحى	الغرض من الإضافة في هذه العبارة هي التعريف

أمّا نسبة الخطأ في الاسم المجرور فقد بلغت (38,46%) وهي أقل من نسبة الخطأ في المضاف إليه في مجموع الخطأ في المجرورات ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
وضعتها في كيسان كبيران	ن	وضعتها في كيسين كبيرين	يجر المثنى بالياء؛ لأنه اسم مجرور.
في صبيحةْ العيد	ن	في صبيحةِ العيد	اسم مجرور بحرف جر؛ الكسرة

نلحظ من خلال الأمثلة أنّ المتعلّمين يميلون إلى تسكين أواخر الكلم هروبا منهم للإعراب وجهلا منهم لقواعد نحو اللّغة العربية في أبسط صورها فينكّرون المضاف إليه ويسكّنون الاسم المجرور، بل ويجرونه بألف ونون في المثنى بدلا من الياء والنون لجعله لجهلهم بالإعراب بالعلامات الأصلية فما بالكم الفرعية منها.

✓ الخطأ في جزم الفعل المضارع: بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في جزم الفعل المضارع (3,67%) مسجلا بذلك أقل نسبة في مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة وقد اشتملت على ما يلي:

الجدول رقم 10- 04: يوضح الخطأ في جزم الفعل المضارع

الخطأ في جزم الفعل المضارع	التكرارات	النسبة المئوية
الخطأ في جزم الأفعال الخمسة	3	%60
الخطأ في جزم الفعل الناقص	2	%40
المجموع	5	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة

بلغت نسبة الأخطاء في جزم الأفعال الخمسة (60%) أمّا نسبة الأخطاء في جزم الفعل الناقص فقدرت بـــ: (40%) ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
لم يلبسون	ن	لم يلبسوا	مجزوم وعلامة جزمه حذفه لأنه من الأفعال الخمسة.
لتأكلون جيدا	ن	لتأكلوا	
لم ينتهي	ن	لم ينته	مجزوم وعلامة الجزم حذف حرف العلّة.
لا تشوي اللّحم...	ن	لا تشو	

من خلال الأمثلة نلحظ أنّ المتعلّمين يخلطون في العلامات الإعرابية للأفعال خاصة الفعل المضارع المعرب في حالتيه النصب والجزم، فله حالات إعرابية خاصة في حالة الجزم إذا كان من الأفعال الخمسة تحذف نونه وإذا كان فعلا ناقصا يحذف حرف علّته، والواقع – ما وقفت عليه في تربّصي – أنّ هذا الدّرس مقرر في السنة الثانية متوسط، فنسبب خطؤهم في هذه الحالة هي المعرفة الجزئية باللّغة؛ التي تدرّس جزئيا فيخطئ المتعلم الخطأ الذي يكون سببا في تعلّمه في مرحلة سابقة.

3- تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفية وتحليلها

بلغ عدد الأخطاء الصرفية التي وقع فيها المتعلمون (46 خطأ) أي بنسبة (9,05%) من مجموع الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والجدول الآتي يوضح ذلك:

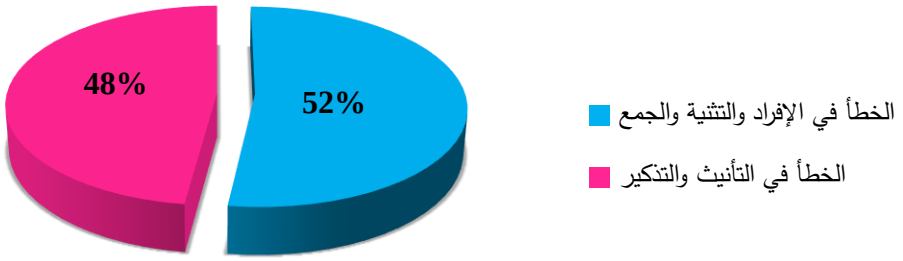
الجدول رقم 11: يوضح تكرارات الأخطاء الصرفية ونسبها المئوية

ترتيب الخطأ تنازليا حسب تكراراتها	الخطأ في زيادة حرف أو حذفه	التكرار	النسبة المئوية
01	الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع	24	%52,17
02	الخطأ في التأنيث والتذكير	22	%47,82
المجموع		46	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مواضيع العينة المجمعة.

تكشف النتائج المرصودة من خلال أوراق إجابات المتعلّمين أنّ نسبة الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع والمقدّرة بـــ: (52,17%) متقاربة مع نسبة الخطأ في التأنيث والتذكير والمقدرة بـــ: (47,82%) والفرق بينهما رتبتين فقط، والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشّكل رقم 06: النسب الإجمالية للأخطاء الصرفية



ومن أمثلة الأخطاء الصرفية سواء في الإفراد أو التثنية والجمع أم في التأنيث والتذكير ما يأتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب (القاعدة)
الأمّ تحضر الطعام لأبنائهم	ص	الأمّ تحضر الطعام لأبنائها	مفرد مؤنث (حقه الأفراد)
عيد الأضحى التي كنت أنتظره	ص	عيد الأضحى الذي كنت أنتظره	حقه التأنيث
كانت كل الأطفال...	ص	كان كل الأطفال...	حقه التذكير

نلحظ من خلال هذه الأمثلة انّ المتعلّمين يخلطون استعمالاتهم اللّغوية بين المفرد والجمع والمثنى، كما يخلطون أيضا بين المذكر والمؤنث فلا يطابقون بين الصفة والموصوف ولا المضاف والمضاف إليه ولا الفعل وفاعله في الإفراد ولا في التأنيث والتذكير لكثرة بعدهم عن اللّغة العربية الفصحى وتداولها، فتداخل اللّهجة العاميّة مع الفصحى ولّد لديهم عدم التمييز على ما يجب استعماله (كيفية تصريفه)، كما أنّ عدم التركيز في كتابة المواضيع و اللامبالاة وعدم إعادة قراءة المكتوب له دور بارز في وقوعهم في هذه الأخطاء.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأخطاء ليست وحدها بل هناك أخطاء لغوية أخرى أسلوبية ودلالية؛ لكن المجال لا يتسع لذكرها جميعا فجاءت دراساتنا التطبيقية مقتصرة على الأخطاء

الإملائية والنحوية والصرفية لكثرة شيوعها بين متعلّمي الطور الأول من التعليم المتوسط، إلّا أنّ هناك ظاهرة لا بد من الإشارة إليها وهي تداخل اللّهجة العامية مع الفصحى في كتابات المتعلّمين ومن أمثلة ذلك.

الخطأ اللّغوي	الصـــــواب
كنت أعاون في أبي	ساعدت أبي
بدأنا في حش الكرشة	بدأ قطع، قصّ، عزل المعدة
فأصبحت أمي تحضّر في الفطور	حضّرت أمي فطور الصباح

يتضح لنا من خلال هذه الأمثلة أنّ المتعلمين يخلطون في استعمالاتهم اللّغوية بين اللّهجة العامية واللّغة العربية الفصحى التي يحكمها نحو وصرف يقنّنان استعمالاتها ويضبطانها ضبطاً نظامياً يجعلانها سلسلة واضحة مفهومة من لدُن مستعمليها مستقبلا كان أو متلقٍ.

أظهرت المعالجة الإحصائية التي قمنا بها وجود أخطاء متنوعة قسمناها إلى ثلاثة أقسام: أخطاء إملائية وأخطاء نحوية وأخطاء الصرفية.

فبالنّسبة للأخطاء الإملائية أحصينا ستة أنواع – الأكثر شيوعاً – فجاءت نسبها مرتبة على النحو الآتي:

- الخطأ الأول في عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع بنسبة 31,9%.
- الخطأ الثاني في رسم التاء مربوطة ومفتوحة بنسبة 22,69%.
- الخطأ الثالث في الصوائت بنسبة 17,17%.
- الخطأ الرابع في رسم الهمزة بنسبة 12,28%.
- الخطأ الخامس في إبدال حرف بحرف بنسبة 11,65%.

- الخطأ السادس في حذف حرف أو زيادته بنسبة 3,68%.

وأمّا بالنسبة للأخطاء النحوية المرتكبة فكانت خمسة أنواع جاءت نسبها مرتبة على الشكل الآتي:

- الخطأ الأول في النواسخ بنسبة 27,2%.
- الخطأ الثاني في المنصوبات بنسبة 25% .
- الخطأ الثالث في المرفوعات بنسبة 25% النسبة نفسها المسّجلة في المنصوبات
- الخطأ الرابع في المجرورات بنسبة 19,11%.
- الخطأ الخامس في جزم الفعل المضارع بنسبة 3,67%.

وبالنسبة للأخطاء الصرفية المرتكبة – تبعاً للموضوع المطلوب كتابته – سجلنا نوعين من الأخطاء المرتكبة جاءت نسبها مرتبة كالآتي:

- الخطأ الأول في الإفراد والتثنية والجمع بنسبة 52,17%.
- الخطأ الثاني في التأنيث والتذكير بنسبة 47,82%.

وبهذا نكون قد عالجنا الجزء الأول أو المرحلة الأولى من مراحل تحليل الأخطاء التي خصصناها لرصد الأخطاء؛ فتعرفنا على أنواعها ونسب شيوعها في أوراق إجابات المتعلّمين لننتقل إلى مرحلة أخرى لها درجة كبيرة من الأهمية وهي محاولة تفسير تلك الأخطاء بأنواعها ووضع العلاج لها – ما أمكن –.

ثانيا: الأخطاء اللّغوية وتصويبها

نحاول هنا تفسير الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها المتعلّمون، إذ بيّنت الدراسة الإحصائية الوصفية للأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية في أوراق إجابات المتعلّمين أنّ

نسبة الأخطاء مرتفعة؛ حيث بلغت نسبة الأخطاء الإملائية (64,17%) والأخطاء النحوية (26,77%)، أمّا الصرفية فقدرت بـ: (9,05%) وهي نسب أكّدتها إجابات المعلّمين في الاستبيان في إجابتهم عن السؤال الرابع في المحور الثاني المتعلّق بأسباب وأنواع وطرائق تدريس اللّغة العربية، ومن ثم يمكن القول إنّ ارتفاع نسب الأخطاء اللّغوية من سنة دراسية إلى أخرى – وهو ما أجاب عنه المعلّمين في الاستبيان في السؤال السادس ينذر بالخطر، كما بيّنت هذه الدراسة الإحصائية بأنّ الأخطاء اللّغوية المتحصّل عليها ليست نوعاً واحداً، بل ثلاثة أنواع رتببناها حسب درجة شيوعها (أخطاء إملائية تليها أخطاء نحوية، بعدها أخطاء صرفية) وهذه النتائج تجعلنا نطرح العديد من التساؤلات أهمها:

- ما هي أسباب هذه الأخطاء اللّغوية؟
- لماذا تتواتر أنواع أخطاء بكثرة دون أخرى؟

وهو ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الجزء من بحثنا، إذ بعد تفحصنا لأنواع هذه الأخطاء في أوراق إجابات المتعلّمين، ومن خلال تواجدنا – أيضا – في المؤسسة التعليمية خلال فترة التربص توصلنا إلى الأسباب الآتية:

1- بيئة التعلّم:

يحيلنا تحليلنا للمدونة موضوع الدراسة أنّ خلق المتعلمين القواعد الإملائية والنحوية والصرفية يتعلق ببيئة التعلم بما تشمله من مادة تعليمية ومتعلّم ومعلّم وطريقة تدريس وأسلوب المعلّم في إيصال المعرفة اللّغوية للمتعلّم...

1-1- المادة التعليميّة: اطلعنا على المادة التعليمية اللّغوية المقدمة للمتعلمين في السنة الأولى من التعليم المتوسط – الطور الأول – فوجدناها لا تلبي حاجاتهم وميولهم ولا تثير فيهم الدافعية إذ هي مواضيع مكرّرة مقدّمة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي – خاصة

الإملائية منها – همزتي الوصل والفصل التاء بنوعيها المربوطة والمفتوحة والهمزة بمواضيعها الثلاث أول الكلمة ووسطها وآخرها *، إلّا أنّ ما ينقص المتعلّم – في نظرنا – ليس دراستها نظرياً بل كثرة التطبيق والإطلاع أكبر ما يمكن على كيفية كتابتها لا إعادة الدرس النظري في انتقاله من مستوى دراسي إلى آخر.

كما وجدنا أيضا كثرة الدروس المقررة في القواعد النحوية والصرفية وتشعبها – سنقدم التدرج السنوي لتعلمات اللّغة العربية في الملاحق – بصورة لا تساعد المتعلّم على تثبيت تلك المفاهيم في ذهنه إذ يختلط عليه المفعول معه والمفعول لأجله والمفعول المطلق فلا يفرّق بينهم وهو ما توصّل إليه أحد الباحثين بعد دراسة لواقع المحتوى النحوي في البرامج والمناهج الدراسية المبرمجة في مراحل التعليم الاجباري* في قوله "وعلى العموم فإنّ المقررات النحوية والمدرسية ركّزت على الجانب المعرفي الموسوعي، وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشداً هائلاً من المصطلحات والتعريفات والقواعد اللّغوية" [1] نفهم من هذا أنّ المقررات الدراسية لا تعطي اهتماماً لتشابع أبواب النّحو وقواعده، وترسيخ مفاهيمه ترسيخاً متدرجاً حيث توضح القاعدة ثم تبيّن تفصيلاتها من مستوى إلى آخر، بل نجد على سبيل المثال – لا الحصر – المفعول المطلق يدرّس في السنة الخامسة من التعليم المتوسط ليعاد تدريسه بنفس الهدف التعليمي المسطّر في السنة الأولى من

* ينظر، كتابي في اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإجباري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص ص 31، 39، 49، 89، 103، وهي صفحات دروس لهمزتي الووصل والقطع ومواضع كتابة الهمزة في أول ووسط وآخر الكلام.

* التعليم الإجباري في الجزائر: ثلاث أطوار، المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، تشرف عليها وزارة التربية والتكوين المهني تشرف عليه وزارة التعليم والتكوين المهني.

[1] محمد صاري، **واقع المحتوى النّحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد**، مجلة التواصل، عدد 8، جامعة عنابة، الجزائر، جوان 2001، ص 40.

التعليم المتوسط، وهنا تطرح مسألة هامة وهي على أي أساس يتم اختيار المادة التعليمية؟ وما يتم فيها من مراعاة لمستوى المتعلم وطموحاته؟ إذ تعتبر عملية انتقاء المادة التعليمية من أهم المسائل في حقل تعليمية اللّغات سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، حيث تقتضي هذه المسأله وجود تكامل بين اختصاصات علوم عدة منها علم اللّغة وعلم النفس وعلم اللّغة الاجتماعي وعلم التربية...

إضافة إلى أنّ المادة النحوية المنتقاة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة المتعلّم حيث يجد تناقضا، فلا يلمس تطبيقا أو استخداما لما يدرسه داخل القسم في واقعه الاجتماعي، فكثيرا ما نجد المتعلمين يتساءلون عن جدوى الدروس النحوية وفائدتها في حياتهم بل يرون أنّها عبء على عقولهم لا طائل منه، وهنا يتدخل المعلم المحترف في إبراز أهميه المحتوى النحوي في حياة متعلّمه ليبين له أنّه يصون لسانه من الزلل وقلمه من الخطأ ويبعده عن جملة من الأخطاء اللّغوية إذا ما فهم واستوعب القواعد النحوية وطبقها فيما ينشئه من كلام شفويا أو كتابيا.

نستنتج ممّا سبق أنّ مسألة اختيار المادة التعليمية وانتقائها مسألة جوهرية لأنها من أهم العناصر في العملية التعليمية التعلمية وتؤثر في بقية العناصر تأثيرا كبيرا، لذا وجب أن تبنى على أسس علمية و بيداغوجية يكون فيها المتعلم محورا للعملية التعلمية التعليمية، إذ هو المرحلة المتوسطة يحتاج لكل ما هو وظيفي وأساسي من القواعد الإملائية والصرفية والنحوية المستعملة في المعرفة اليومية، فلا تقدم له إلّا قواعد إملائية وصيغ صرفية وبنى نحوية أكثر شيوعا وأوسع استعمالا وأقل صعوبة من حيث تعلمها، بل يجب أيضا مراعاة الجانب الوظيفي فيها، فأجدى وسيلة في ترغيب المتعلّمين للإقبال على تعلم القواعد بكل حماسة وفاعلية بتحسيسه أنّ ما يتعلمه في حفظ القواعد اللّغوية (الإملائية والصرفية والنحوية) له قيمته في حياته ويحفظ له لسانه ويستقيم مبتعداً عن الأخطاء ومن ثم قدرته

على توظيف وتنويع مختلف أساليب الخطاب ليمتلك كفاءة لغوية تمكنه من مشافهة غيره وتحرير ما يحتاج إليه من وثائق.

2-1- المتعلم: يعدّ المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية ومحورها، ومعاناتهم من أى خلل يعيق العملية، وصحته البدنية لها دور أساس في ارتكابه للأخطاء اللغوية إذ إنّ:

– "ضعف قدرته على البصر: يؤدي إلى التقاط صورة الكلمة التقاطاً مشوها فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، أو تأخير بعضها بالزيادة فيها أو النقص.

– ضعف السمع: يؤدي إلى سماع الكلمة على غير ما هي عليه فتكتب مشوهة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهه في أصواتها مثل الطاء والتاء، الكاف والقاف". [1]

- ضعف النطق والقدرة على الكلام: قد ينتج عن عوامل سيكيولوجية كالخوف والإحباط وبالتالي عدم القدرة على الهجاء مما يؤدي إلى الخلط بين الحروف وهذا حتما ينعكس على الكتابة. [2]

إضافة إلى ذلك رغبته في تعلم اللّغة العربية يعد عاملا أساسا في تركيزه حتى لا يقع في الأخطاء، فقلّة اهتمامه باللّغة ولا مبالاته بقواعدها وما يقدم له من معارف نحوية يكون سببا في ارتكابه للعديد من الأخطاء بل وتكرارها.

كما يمكن أيضا إضافه قلّة احتكاكه باللّغة العربية الفصحى التي بها يستقيم لسانه من الزلل وقلمه من الخطأ، بل واستعماله المعاصر للغه عربية المعنى ولاتينية الحرف لا يعود

[1] راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة، مرجع سابق، ص 141.

[2] زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 164.

عينه وسمعه على التقاط صور العربية الصحيحة السليمة من الأخطاء بل يبعده عنها بلغة استحداثها – أبناء هذا الجيل اللّغة الفايسبوكية – فأوقعته في العديد من الأخطاء.

1-3- المعلّم: قد يكون المعلّم سببا في ارتكاب متعلميه لبعض الأخطاء اللّغوية خاصة إذا كان سريع النطق أو خافت الصوت فيصعب على متعلمه سماع الكلمات الصحيحة، كما أن نطقه للحروف بطريقة غير واضحة من أسباب وقوع المتعلّم في الخطأ فتأتي بعض الكلمات مبتورة إلى مسامعه فيكتبها خاطئة.

كما قد يكون المعلم يعاني ضعفا علميا أو بيداغوجيا فيؤدي ذلك إلى فقدان الثقة بينه وبين متعلميه لأن "مهمة المعلّم تربوية قبل أن تكون تعليمية فينال ثقة طلابه وتقديرهم لشخصيته" [1] لأنّ التجارب التربوية أثبتت أنّ المعلم إذا كان ضعيف الشخصية أثّر في متعلميه فيكرهون المادة التي يقدمها لهم مما ينعكس سلبا على مردودهم العلمي ومستواهم اللّغوي.

إضافة إلى معلّمي المواد الأخرى – غير معلم اللّغة العربية – فإنهم يسهمون في ارتكاب المتعلّم للأخطاء اللّغوية، إذ نجد الكثير منهم لا يولون اهتماما للأخطاء اللّغوية المرتكبة بحجة اهتمامهم بما يقدم من معارف لا بسلامة القالب اللغوي الذي تقدم فيه، وهذا ما يساهم في ارتكاب المتعلّم الكثير من الأخطاء على رأسها همزتي الوصل والفصل.

نستنتج مما سبق أنّ المعلّم أحد الأركان المهمة في العملية التعليمية التعلمية لذا وجب عليه أن يكون مهيأ علميا وتربويا وبيداغوجيا لأداء مهمته على أكمل وجه؛ كما يجب عليه أيضا التحكم في آلية الخطاب التعليمّي، ناهيك عن امتلاكه الكفاية المعرفية الصحيحة للّغة

[1] فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، 1999، ص 111.

التي يعلّمها – حتى لا يوقع متعلميه في أخطاء معرفية – مع قدرته الذاتية في تكييف المضامين مع طريقته الخاصة في تقديم الدروس لتصل سهلة مفهومة من طرف متعلميه، وعليه فهو ملزم بتكوينه الذاتي لكل ما يستجدّ في الساحة اللسانية والتربوية حتى يكون على دراية ببعض النظريات والإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللّغة التي يعلّمها ومعرفة آلياتها معرفة علمية ثابتة.

1-4- الطريقة التعليمية: للطريقة التعليمية دور كبير في جذب المتعلمين ولفت انتباههم إلى ما يقدم إليهم من معارف؛ إلّا أنّ الأخطاء اللّغوية تقع بسبب الطرائق التعليمية التي لا تقوم على أسس علمية يقدمها علمي النفس والتربية، ولا تراعي الفروقات الفردية اللّغوية بين المتعلمين، ولا مستويات الذكاء بينهم، إذ لا يزال العديد من المعلمين يتبنون الطرق التقليدية من إلقاء وتلقين فيحرمون المتعلم فرصة المناقشة والحوار واستنباط القاعدة الإملائية أو الصرفية أو النحوية وبالتالي يحرمونه من المشاركة الإيجابية الفعالة في العملية التعليمية التعلمية إذ "مازال مدرسوا هذه اللّغة ينهجون في تدريسهم طرق تقليدية عقيمة لا تستميل المتعلّمين ولا تضيف إليهم رصيدا لفظيا، ولا تطوّر مهاراتهم اللّغوية، ولا حتى تكتشفها". [1]

نستشف من هذا أنّ أسلوب التدريس له تأثير سلبي على عملية التعلّم، فيقلل من حماس المتعلّم ويضعف اكتسابه للمفردات والصيغ السليمة، فيؤدي ذلك إلى تجنبه لدروسها بل والنفور منها. ونحن نعلم أنّ المرحلة المتوسطة مرحلة قاعدية في اكتساب اللّغة وعليها تبنى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وعليه فإنّ تطوير طريقة تعليم اللّغة العربية بات أمرا ضروريا بكيفية تعيد لها حيويتها وتشيع فيها جاذبية تستقطب المتعلّمين وتحببهم في إملائها وصرفها ونحوها.

[1] فاضل فتحي والي، **الضّعف اللّغوي قديما وحديثا (مظاهره، أسبابه، وعلاجه)**، النّدوة العامة لمعالجة ظاهرة الضّعف اللّغوي، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط1، 1994، ص 35.

2- الجهل بالقاعدة

تحيلنا دراستنا الإحصائية الوصفية للأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية أنّ هناك خرق للقواعد اللّغوية بكل مستوياتها وهذا يوحي بجهل المتعلّمين لقواعد اللّغة. فقد مثلت الأخطاء الإملائية أعلى نسبة والجدولان رقم 09 و09-01 يؤكدان ذلك؛ حيث وجدنا المتعلمين يخطئون في همزتي الوصل والقطع ولا يميزون بينهما، كما وجدناهم يتحيزون في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، إضافة إلى عدم معرفتهم كيفية رسم الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكذا حذفهم وإبدالهم للحروف أو زيادتها.

كما توحي أخطاؤهم النحوية في النواسخ والمجرورات أو المرفوعات أو المنصوبات أو حتى في جزم الفعل المضارع بجهلهم للقواعد النحوية التي تخص اسم كان أو خبرها واسم إنّ أو خبرها. كما وجدناهم يسكنون أواخر الكلم هروبا من الإعراب فلا يرفعون الفاعل الذي حققه الرفع ولا ينصبون المفعول به الذي حققه النصب ولا يجرون المضاف إليه الذي حققه الجرو ولا يحذفون حرف العلّة في الفعل المضارع الناقص الذي حققه الحذف.

وتوحي اخطاؤهم الصرفية في إفرادهم للمثنى ولتثنيهم للجمع وجمعهم للمفرد كما بينه الجدول رقم 11 بجهلهم للقاعدة الصرفية التي تلزم مواضع الإفراد ومواضع التثنية ومواضع الجمع بمطابقة الصفة لموصوفها في الإفراد والتثنية والجمع والتأنيث والتذكير، وتكرار الخطأ بين المتعلمين يوحي بجهلهم للقواعد الصرفية.

الواقع أنّ كثرة الأخطاء اللغوية بأنواعها الإملائية والنحوية والصرفية يعود إلى أنّ المتعلمين يجهلون القاعدة النحوية والصرفية والإملائية لا يكلفون نفسهم عناء التأكد من مطابقة كلامهم للقواعد الصحيحة فمثلا – على سبيل المثال لا الحصر – عند كتابة للهمزة في أول الكلمة أو كتابتهم لهمزتي الوصل والقطع لا يحسبون عدد حروفها للتأكد إذا كان

الفعل خماسيا أو سداسيا هو ومصدره ويكتبان همزة وصل أمّا إذا كان الفعل رباعيا أو مصدره فإنّ همزته تكتب همزة قطع والأمر نفسه مع التاء المفتوحة التي لها مواضيعها الخاصة بها في جمع المؤنث السالم وفي الاسم الثلاثي الساكن الوسط وفي آخر كل فعل، فالمتعلمون عند دراسة القاعدة نظريا يبدو أن فهمهم واضحا لها إلّا أنهم عند تطبيقها يخطئون كثيرا، والكلام نفسه نقوله عن الهمزة وكتابتها فيترددون كثيرا في كتابتها على الألف أو الواو أو النبرة لجهلهم بوجوب مراقبة حركتها وحركة الحرف الذي قبلها إذا كانت متوسطة ومراقبة الحرف الذي قبلها فقط اذا كانت متطرفة.

تشير هذه الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية المرتكبة إلى جهل المتعلمين في بقواعد اللغة وهو ما يؤكده ارتفاع نسبة تكرارها في أوراق إجاباتهم وتواترها، وهو الأمر الذي اعطاها صفة الأخطاء النظامية مما يثبت أنها أخطاء في الكفاية اللغوية لأن المتعلم لم تتحقق فيه الكفاءة اللغوية المرجوة، وبما أنها أخطاء في الكفاية اللغوية، فهي تعكس عدم معرفته الكامنة باللغة وبالتالي فهي أخطاء تعكس جهل المتعلمين بنظام اللغة أي بقواعدها اللّغوية.

3- تدخل اللّغة الأم

يعكس حضورنا في التربص الميداني وتفحصنا للأخطاء التي وقع فيها المتعلمون بأن العديد من الأخطاء يعزى إلى تدخل اللّغة الأم في اللغة العربية الفصحى، وهو ما يعرف بالتداخل اللّغوي بأنّه "نقل لبعض خصائص اللّغة للّغة المتعلّمة أي اللّغة الهدف، ويكون هذا النقل على المستوى الصوتي أو النحوي الدلالي" [1] والتداخل اللّغوي كما تثبيته اللسانيات الاجتماعية لا يكون بين لغتين مختلفتين في النظام فقط كالعربية والانجليزية وإنّما قد يكون

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 168.

بين لغة ولهجة كالعربية الفصحى والعامية أو الدارجة ويظهر هذا في إجابات المتعلمين جليا:

- إنه يغيظني كي نذبحو.
- بدأنا أنا وأبي في حش الكرشة

فالمتعلم هنا يدخل العامية كما هي في وضعيته الإدماجية دون أن يخضها لنظام اللّغة العربية الفصحى التي لا تسمح له بمثل هذه الاستعمالات، ثم إنّ استعمالات عامية كهذه تفقد الجملة معناها، فالغيض في اللغة العربية الفصحى يحمل معاني غير التي تدل عليها العامية فهو "غاض الماء: ذهب في الأرض... غيّض دمعه: نقصه وحبسه..." [1]. أمّا العامية فقصد اشفاقه عليه والأمر نفسه في استعماله لكلمة حش " حش الشيء حشّاً: جف ويبس، ويقال حشّ الجنين: يبس في البطن..." [2] ولكن متعلم يقصد كلمة: قطع. إضافة إلى تغيره لكيفية تنسيق الجملة وتنظيمها.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن تدخل اللغة الأم (اللهجة العامية) في اللغة الفصحى له دور كبير في وقوع المتعلمين في الأخطاء، فجهل المتعلم بالقاعدة يجعله يلجأ إلى توظيف قوالب لهجته العامية ويعمل على نقلها إلى اللغة الفصحى بغض النظر على صحتها أو خطئها.

4- الضعف القاعدي

الأخطاء اللّغوية التي وقع فيها المتعلّمون ليست وليدة المرحلة المتوسطة، بل إنّها تعود إلى المرحلة السابقة (المرحلة الابتدائية)، فمن الأهداف المسطّرة من تدريس اللّغة العربية في

[1] شوقي ضيف، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 642.
[2] المرجع نفسه، ص 175.

المرحلة الإبتدائية هو اكتساب المتعلّم للكفاية اللّغوية وإتقانه للمهارات اللّغوية (استماع مشافهة، قراءة، كتابة) غير أنّ ما نلحظه هو أنّ المتعلّمين ينتقلون إلى المرحلة المتوسطة وهم غير ممتلكين لتلك المهارات اللّغوية فما بالكم بإتقانها، فإنّه ومن خلال تربصي لاحظت تعثّر الكثير منهم في القراءة المسترسلة فيعانون من التهجي والقراءات المتقطعة وعدم تمييزهم للحروف المتشابهة في الرسم (جيم، حاء، خاء...) فيخلطون في قراءتها وكتابتها، ناهيك عن عدم امتلاكهم للقواعد الإملائية والنحوية والصرفية، والحقيقة هذا راجع – كما بيّنته الاستبانات – إلى قلّة التطبيق والممارسة اللّغوية لسببين: أولهما كثافة البرنامج الذي لا يسمح للمعلّم بتدريب متعلّميه أكثر على القواعد اللّغوية، وثانيهما كثرة عدد المتعلّمين في الصف (اكتظاظ الأقسام) مما يؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة لكل المتعلّمين من الاكتساب السليم للّغة لتفاوت مستوياتهم وقدراتهم (القدرات الفردية) كما لا يسمح للمعلّم أيضا من تقييم وتقويم كل المتعلّمين لضيق الوقت ولأنّه ملزم بإنجاز كل تلك الكفايات اللّغوية في حصّة لا تتجاوز ساعة لأكثر من أربعين متعلّماً؛ مما يؤدي بالمتعلّمين بارتكاب الأخطاء في مختلف مستوياتها الإملائية والنحوية والصرفية شفويا وكتابيا، وبهذا ينتقل المتعلّم من المرحلة الابتدائية بضعف لغوي، وهذا ما يؤكده نتائج المتعلّمين الضعيفة في اللّغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط (متوسطة هواري بومدين)، ودعمنا رأينا هذا بنتائج الفرض الثالث في اللّغة العربية في الملاحق.

وفي الحقيقة إنّ ظاهرة الضعف اللّغوي لدى المتعلّمين تولّد في نفوسهم النفور من اللغة وقواعدها، ويولد هذا النفور كراهية للغة العربية وهذه " الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هو أن المتعلّم كلما سار خطوة في تعلّم اللّغة ازداد جهلا بها ونفوراً منها وصدودا عنه،ا وقد يمضى

في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه" [1].

5- عدم ترسيخ المعلومات

يتطلب ترسيخ المعلومات المقدمة للمتعلم توفر عاملين مهمين: أولهما الفهم وهو الذي يجعل المتعلم يدرك طبيعة ووظيفة المعارف المقدمه له، وثانيهما الاستثمار وهو الذي يسمح له بتطبيق القاعدة في سياقات مختلفة، أمّا إذا اختل أحد هذين العنصرين فإنه يؤدي إلى اخفاق الطريقهة المتبعهة في التدريس من جههة وإلى احباط المتعلم من جهة أخرى، وما يثبت ما ذهبنا إليه ما ذكرناه سالفا بأن المتعلم يخالف تطبيق دخول النواسخ على الجملة الاسمية، فدخول كان يرفع المبتدأ ويجعله اسمها وينصب الخبر ويجعله خبرها وقد وجدنا المتعلمين يرفعون الخبر وينصبون الاسم وهذا يرجع الى التطبيق أو التدريب الناقص للقاعدة؛ إذ يكفي المعلم في كثير من الأحيان بذكر مثال واحد دون التعرض للحالة في جميع أحوالها فيعطي مثالا عن المثنى وعن الجمع وعن الممنوع من الصرف... إلخ فيقتصر بذلك على مرحلة الفهم دون اللجوء إلى مرحلة الترسيخ وعدم اعطائها حقها من الوقت لما لها من أهميه في اكتساب مهارة من المهارات اللغوية؛ إلّا أنّ المعلّم يتحجج بعدم كفاية الوقت؛ والحقيقة أنّ ترسيخ قاعدة لغوية في ذهن المتعلم أحسن من حشو دماغه بقواعد لغوية غزيرة نظريا دون تدريبه عليها.

[1] ينظر، علي أحمد مذكور، **تدريس فنون اللّغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 283.

ومن أسباب شيوع ظاهرة الأخطاء اللّغوية أيضا ابتعاد المعلّمين من استعمال اللّغة العربية الفصحى وهجرهم لها؛ وعدم الالتزام بها داخل المؤسسات التربوية التعليمية من طرف جميع المعلّمين، إذ أصح الكثير منهم لا يتحرجون من استعمال العامية داخل الحصص الدراسية متحججين بإيصال المعلومة دون مراعاة القالب اللّغوي الذي تنتقل فيه متناسين ما يخلّفه ذلك من آثار وخيمة على سلامة لغتهم من الأخطاء.

نخلص من كل ما سبق أنّ مرحلة تفسير الأخطاء مكنتنا من التعرف على الأسباب الكامنة وراء أخطاء المتعلمين الإملائية والنحوية والصرفية سواء تعلق الأمر بيئة المتعلم أم بجهله للقاعدة اللغوية أم بتداخل اللهجة العامية مع اللغة العربية الفصحى أم بضعفه القاعدي ام بعدم ترسيخه للمعلومات أو التعلمات اللّغوية؛ وبما أنّ تفسير الأخطاء يعتبر مرحلة من مراحل المنهج والهدف هو ايجاد العلاج المناسب للمشكلات التي تعترض المتعلّم نحاول أن نجمل – ما يمكننا – من أهّم الحلول التي نراها مناسبة للتقليل من الأخطاء اللغوية منها:

- ✓ غرس حبّ اللغة العربية في نفوس المتعلمين باستعمال مختلف الوسائل والطرائق التعليمية ومساعدتهم على الاستمتاع بتذوقها وإدراك عظمة معانيها.
- ✓ الاختيار الموضوعي والعلمي والوظيفي للمحتويات النحوية في مراحل التعليم الاجباري؛ حيث يُبنى على التدرّج ويُعطي أهمية لميول المتعلّمين وحاجاتهم اللغوية، ويبعث فيهم الدافعية للتعلم، فينتقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى وهو متقن لأساسيات النظام اللغوي العربي.
- ✓ العمل على تكوين المعلمين وإعدادهم إعداد علميا وبيداغوجيا ونفسيا لأنّهم المعوّل عليهم في رفع مستوى المتعلمين وللحدّ من ظاهرة الأخطاء اللّغوية إن أمكن.

- ✓ إلزام المعلمين باستعمال اللّغة الفصحى في جميع المواد المعلّمة –عدا اللّغات الأجنبية– سواء العلمية (رياضيات، فيزياء) أم الإنسانية (التاريخ، الجغرافيا، المدنية) داخل القسم، والتعامل بها خارجه في المؤسسات التعليمية.
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وطرائق التدريس المتنوعة في تعليم اللغة العربية عامة والقواعد الإملائية والنحوية والصرفية خاصة ممّا يضفي على الحصة فعالية ويبعث عنصر التشويق في نفس المتعلم فيكون عنصرا إيجابيا وفعالا في العملية التعليمية التعلمية.
- ✓ استخدام معلم اللغة العربية جميع السبل للقضاء على الأخطاء اللّغوية والظفر برغبة المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية وذلك من خلال:
  - الاكثار من التمارين – ما يسمح به الوقت – من أجل ترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلم.
  - تصحيح كراسات المتعلمين دوريا لمعرفة مواطن الخطأ والعمل على تقويمها وتجنبها.
  - اعتماد لغة سهلة وبسيطة في دروس النحو والصرف والإملاء تجعل التلاميذ يستوعب أكثر.
  - اختيار وضعيات إدماجية من واقع المتعلم تحفّزه على الكتابة " الإنتاج الكتابي" لتفادي مشكلة بناء الجمل وتركيبها.
  - تقديم الجوائز للمتعلمين لتشجيعهم على تعلم اللغة العربية وإتقان قواعدها وتحفيزهم على المطالعة لأنّها باب الخروج من الأخطاء...
  - تحديد الأخطاء الشائعة وتصحيحها في أوانها دون تراخٍ أو تأجيل.
  - شكل أواخر الكلام وتعويد المتعلمين على فعل ذلك.

- توعية وتحسيس المتعلم بأخطائه اللغوية التي قد تخلّ بالمعاني التي يريد إيصالها ووجوب تصويبها عند الوقوع فيها، وتجنبها إذا أمكنه ذلك.
- على الوزارة الوصية إعادة النظر في المحتويات اللّغوية المقدمة والحجم الساعي المخصص لها مع إعطاء الأهمية للتدريبات اللّغوية المتماشية وبيئة التعلم (الوقت، عدد المتعلمين، المناخ التعليمي...).

خلاصـــــــة الفصل الثانـي

في هذا الفصل حاولنا تطبيق منهج تحليل الأخطاء على عينة كنّا قد حددناها، كما ضبطنا مجال الدراسة الجغرافي والزمني الذي تمّت فيه؛ والمنهج المتتبع مع الأدوات المستخدمة، لنحلّل بعدها بعض الاستبانات التي أجاب عنها المعلّمون لنقف عند الأسباب الكامنة وراء وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية في نظرهم.

مرّ تطبيق منهج تحليل الأخطاء في بحثنا هذا بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: قمنا برصد الأخطاء اللّغوية المرتكبة عند متعلميّ السنة الأولى من التعليم الأول – الطّور الأول – وتصنيفها وتبويبها ووصفها وإحصائها، أين احتلت الأخطاء الإملائية أعلى نسبة قدّرت بـ: 64,17%، أمّا الأخطاء النّحوية فبلغت نسبة 26,77%، لتحتل الأخطاء الصرفية آخر مرتبة بنسبة 9,05%.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي حاولنا فيها تفسير الأخطاء اللّغوية التي وقع فيها متعلّمي الطور الأوّل من التّعليم المتوسّط فوجدنا أن مصادرها وأسبابها تعود إلى بيئة التّعلّم (معلّم، متعلّم، مادة تعليميّة، طرائق تدريس) أو إلى تدخّل اللّغة الأمّ أو الجهل بالقواعد أو ضعف قاعديّ لدى المتعلّمين ولا مبالاتهم بالمادّة، كذلك عدم ترسيخهم للمعارف والمعلومات مع قلّة استثمارها، ثم قمنا بتصويبها وتصحيحها.

المرحله الثالثة: من خلال معرفة الأسباب الكامنة وراء الوقوع في الأخطاء تمكننا من اقتراح بعض العلاج – الذي رأيناه مناسبا– لمواجهة المشكلات التي تعترض المتعلّمين أهمها: غرس حب المطالعة في نفوسهم، والسهر على تكوين المعلم وتأهيله وتسليحيه بالعدة البيداغوجيّة والتربويّة والمعرفيّة المتجدّدة مع اقتراح آراء رأيناها مناسبة للوزارة الوصيّة.

خاتمـــــــــــة

إنّ معاينة الأخطاء اللّغويّة في مجال اللسانيّات التّطبيقيّة ليست بالأمر الهيّن ؛إذ يتعيّن على الباحث التّسلّح بترسانة من المفاهيم والأدوات التّحليليّة ،وبحثنا المتواضع هذا الّذي حاولنا من خلاله تطبيق منهج تحليل الأخطاء توّصلنا فيه إلى النّتائج الآتيّة:

- ✓ بعد أن وضّحنا مصطلحات المخالفات اللّغوية (اللّحن ،الغلط ،الهفوة ،الخطأ) توصّلنا إلى أنّ مصطلح "الخطأ" الأنسب والأكثر استعمالا.
- ✓ إنّ التّمييز بين الأخطاء والأغلاط أمر مهمّ جدا تنبّه له الغرب ولم يُعنَ به العرب قديما ماعدا أبا هلال العسكريّ الّذي أشار إلى الفرق الجوهريّ بينها؛وتكمن أهميّة التّمييز بينهما في أحقيّة الأخطاء بالدّراسة؛والتّخلّي عن الأغلاط الّتي تزول بزوال مسبّباته في حين يكمن خطر الأخطاء في تواترها .
- ✓ بوساطة منهج تحليل الأخطاء تمكّنا من التّعرّف على أنواع الأخطاء اللّغويّة المرتكبة عند متعلميّ الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط والمتمثّلة في الأخطاء الإملائيّة أوّلا بعدها الأخطاء النّحويّة وتليها الأخطاء الصّرفية؛ بل وبيّن لنا الأنواع الّتي تندرج تحت كل منها مع تبيان أكثرها شيوعا.
- ✓ استطعنا من خلال منهج تحليل الأخطاء من التّعرّف على الأسباب المتنوّعة والمتعدّدة الكامنة وراء وقوع تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الأخطاء اللّغويّة فمنها من يعود إلى تداخل اللغّة الأمّ؛ ومنها من يرجع إلى الجهل بقواعد اللّغة؛ ومنها من كان سببه ضّعف قاعديّ لدى المتعلّم أو لامبالاته أو عدم رسوخ التّعلّمات أو المعارف لديه وقلّة استثمارها؛فضلا عن بيئة التّعلّم (معلّم ،متعلّم،طرائق تدريس،منهج...).
- ✓ عمليّة التّصويب اللّغوي مصاحبة منذ القديم للخطأ لذا على المعلّم العمل بها أثناء العمليّة التعليميّة التعلّميّة ليتمكّن من التقليل من الأخطاء التّي يقع فيها تلاميذه.

- ✓ كثافة البرنامج الدّراسي الّذي يثقل كاهل التّلميذ ولا يمكّنه من ترسيخ التّعلّمات جيّدا.
- ✓ المزاوجة بين اللّغة العربيّة الفصحى واللّهجة العاميّة للمعلّم أثناء الدّرس وعدم حرصه–بعضهم–على التّواصل بالعربيّة الفصحى مع تلاميذه.
- ✓ درس الإملاء مهمّش في الطّور المتوسّط على اعتبار أنّ التلميذ حقّق هذه الكفاءة في المرحلة الابتدائيّة؛حتى وإن كان كذلك–وهو أمر غير واقع– فهو يحتاج لتطويرها.
- ✓ عدم تمكّن معظم تلاميذ الطّور الأول من التّعليم المتوسّط–العيّنة المدروسة–من اللّغة العربيّة وعدم قدرتهم على تركيب جمل مفيدة وفقرات منسجمة ومتّسقة وخالية من أيّ نوع من الأخطاء.
- ✓ شيوع الأخطاء اللّغويّة عامّة والإملائيّة خاصّة في الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط يؤثّر سلبا في المردود التّعلّميّ للتّلميذ إذا لم يتمّ تصحيحه آنيا؛وبهذا يتعوّد على الخطأ،أما إذا تمّ تصحيحه سيكون الخطأ إيجابيا حيث أنّه من الخطأ نتعلّم.
- ✓ التجديد والإصلاح المتواتر في المنظومة التربويّة–منهاج الجيل الأوّل ومنهاج الجيل الثّاني –خلق حالة من عدم الاستقرار في أوساط المعلّمين والمتعلّمين وأوليائهم ممّا انعكس سلبا على تركيز المتعلّم ورغبته في التحصيل المعرفيّ فيكون سببا في لامبالاته وبالتالي وقوعه في الأخطاء.
- ✓ تأثّر المتوسّطات بالحالة الاقتصاديّة للبلاد من عدم توفّر الإمكانات الماديّة للقيام بتحديث طرائق التدريس(الأجهزة :الحاسوب والداتاشو...) وكذا تفعيل الأنشطة الثقافية (النّادي المسرحي، المجلّة الحائطيّة، التي تعطي دفعا وتشكّل حافزا للتلاميذ– لعدم وجود الغطاء المالي–في حب اللّغة العربيّة الفصحى والممارسة الفعليّة لها بعيدا عن جوّ الدّرس .

ومن النتائج المتحصّل عليها أيضا أنّ تلاميذ الطّور الأوّل من التعليم المتوسّط ذوو مستوى ذهنيّ متوسّط –جلّهم– فهم لا يتمكّنون من استيعاب كلّ ما يقدّم لهم من معارف نظريّة تتعلّق بنظام اللّغة فقد تفوق قدراتهم الذّهنيّة أحيانا.

بعد اطّلاعنا على بعض جوانب تعليم اللّغة العربية المتوسّطة في المرحلة المتوسّطة فإنّنا نوّد تقديم بعض الاقترحات و التوجيهات و المتمثّلة في:

- ✓ إعطاء مكانة للّغة العربيّة في المجتمع وجعل التلاميذ يتمكّنون منها
- ✓ التنويع في استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة يحبّب المتعلّم في اللغة العربيّة ويبعد عنه الملل والسّأم.
- ✓ حسن انتقاء المحتويات النّحويّة و الصّرفيّة الوظيفيّة ووفق مبدأ التّدرّج.
- ✓ التنويع في طرائق التدريس خاصة المجدية منها.
- ✓ إعداد المعلّم من خلال دورات تكوينيّة تعرّفه بجديد التعليميّة واللّسانيات التطبيقيّة وما جدّ في الساحة التربويّة من مناهج وطرائق تفيده في مشواره المهنيّ.
- ✓ إخضاع المعلّم المتربّص لدورات تدريبّة تمكّنه من أخذ الخبرة الكافية لمواجهة ما قد يعترضه من صعاب في العمليّة التعليميّة التّعلميّة.
- ✓ تفعيل النّوادي والأنشطة الثقافية في الحصص اللاصفيّة لغرس حب المطالعة والقراءة في نفوس التلاميذ.
- ✓ المشاركة في المسابقات الدوليّة والوطنيّة المتعلّقة باللّغة العربيّة مثل "مشروع تحدي القراءة العربيّ" وكذا "أقلام بلادي" الّتي تخلق جوا من المنافسة بين التلاميذ.

إنّ تحليل الأخطاء اللّغويّة المكتوبة لا يرتبط بمجالات ضيّقة أو عيّنات محدّدة؛ بل بالعكس، فالمسألة مرتبطة بمجالات كثيرة ومتنوّعة ولا تقتصر على الجانب التّعليميّ

في مراحله الأولى؛ إذ قد تنتقل العدوى إلى المراحل الجامعيّة وتستوطن في لافتات المحلات التّجاريّة واللّوحات الإعلانيّة،كما لا يخفى على أيّ منّا ما تفعله لغة الصّحافة ووسائل الإعلام من عقم في ألسنة أبناء العربيّة الفصحى ،لذا وجب على كل الغيورين أن يتصدّوا لما قد تتعرّض له من سهام تدمي جسدها، وما بحثنا المتواضع هذا إلاّ إسهاما بسيطا منّا في توجيه المخطئين النّاشئين وتقويم ألسنتهم، من خلال إبراز الأسباب إلى السّطح ليسهل تداركها .

قائمـــــة المراجـــــع

I. القرآن الكريم

1. من القرآن الكريم، سورة الأحزاب، الآية 5.
2. من القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 235.
3. من القرآن الكريم، سورة العنكبوت، الآية 14.
4. من القرآن الكريم، سورة محمد، الآية 30.

II. الكتب العربية

1. إبراهيم السمراني، **التطور اللّغوي التاريخي**، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط3، 1983.
2. إبراهيم السمرائي، **المدارس النحوية أسطورة وواقع**، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 1987
3. إبراهيم المنذر، **كتاب المنذر في عثرات الأقلام ومفردات اللّغة العربية**، مطبعة الاجتهاد، بيروت، لبنان، ط3، 1927.
4. إبراهيم أنيس، **الأصوات اللّغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 1993
5. إبراهيم خليل وامتنان الصمادي، **فن الكتابة وأشكال التعبير**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009.
6. إبراهيم صالح الفلاوي، **ازداوجية اللّغة (النظرية والتطبيق)**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط1، 1996.
7. إبراهيم مصطفى، **إحياء النّحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، 2012.
8. ابن الأثير، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح محمود الطناجي، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، 1979.
9. ابن شهيد الاندلسي، **التهذيب بمحكم الترتيب، الجمع بين لحن العامة**، تح علي حبيب البواب، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية ، ط1، 1999.
10. ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، ج1، 1964.
11. ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح مازن مبارك، محمد حمد الله، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط6، ج1، 1985.

12. ابن هشام، **شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، تح محمد أبو الفضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بدون بلد نشر، ط1، 2001.

13. أبو الفتح عثمان بن جنّي، **الخصائص**، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط3، ج2، 1957.

14. أبو الفتح عثمان بن جنّي، **الخصائص**، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ج1، 1952.

15. أبو الفتح عثمان بن جنّي، **المنصف في شرح كتاب التصريف للمازيني**، تح إبراهيم مصطفى، عبد الله أمن، إدارة أحياء التراث القيم، القاهرة، مصر، 1959.

16. أبو هلال العسكري، **الفروق اللّغوية**، تح محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر.

17. أحمد بن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تح أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1997.

18. أحمد طاهر حسين، حسن شحاتة، **قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة مصر، ط1، 1998.

19. أحمد محمد عبد الدايم، **من أوهام المثقفين في أساليب العربية**، دار الأمين، القاهرة، مصر، ط1، 1996.

20. أحمد مختار عمر، **أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، عالم الكتب، ط5، 2001.

21. أحمد مختار، **أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1991.

22. أسعد داغر، **تذكرة الكاتب**، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 2012.

23. إميل بديع يعقوب، **معجم الخطأ والصواب في اللّغة**، دار العلم للملايين،بيروت،لبنان، ط1، 1986.

24. أوتو جسبرس، **اللّغة بين الفرد والمجتمع**، تر عبد الرحمن محمد أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1954.

25. بسام قطوش، **المختصر في النحو والإملاء والترقيم**، حماد للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن، ط1، 2000.

26. تمام حسان، **اللّغة بين المعيارية والوصفية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000.

27. جنن جورجي، **مغالط الكتاب ومناهج الصواب**، مطبعة القديس بولس حريص، بيروت، لبنان، 1950.

28. حسين نصار، **المعجم اللّغوي نشأته وتطوره**، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط2، ج1، 1986.

29. خالد بن هلال بن ناصر العبري، **أخطاء لغويّة شائعة**، مكتبة الجيل الواعد، عمان، الأردن، ط1، 2006.

30. دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.

31. ربحي مصطفى عريان، **البحث العلمي (الأسس، مناهجه، أساليبه، وإجراءاته)**، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، 2001.

32. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غينم، **مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000.

33. رجاء وحيد دويدي، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2000.

34. رحيم يونس كرو العزّاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

35. رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطور اللّغوي**، دار المعارف، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، ط1، 1967.

36. زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

37. الزّمخشري، **الفائق في غريب الحديث**، تح على محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، ج2، 1971.

38. سبويه، **الكتاب**، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، ج2، 1988.

39. السيوطي جلال الدين، **الاقتراح في علم أصول النحو**، دار المعرفة، الجامعية، القاهرة، مصر، 2006.

40. الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تح محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 1987.

41. صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2003.

42. صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللّغة**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1960.

43. عباس حسن، **النحو الوافي**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، ج4، 1974.

44. عبد الرحمن الهاشميي، **تعلّم النحو والإملاء والترقيم**، دار المناهج، عمان الأردن، ط2، 2008.

45. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، **الأشباه والنّظائر في النّحو**، مجمع اللّغة العربية، دمش، سوريا، ج1، 1987.

46. عبد الرحمن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، دار الفكر، بيروت، لبنان، ج1، 2001.

47. عبد العزيز مطر، **لحن العامة في ضوء الدراسات اللّغوية الحديثة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1981.

48. عبد العليم إبراهيم، **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية**، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1975.

49. عبد الفتاح سليم، **موسوعة اللّحن في اللّغة مظاهره ومقاييسه**، مكتبة الأدب، القاهرة، مصر، ط2، 2009.

50. عبد الله محمد الشريف، **مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية)**، مكتبة الاشعاع، الاسكندرية، مصر، ط1، 1996.

51. عبده الراجحي، **التطبيق الصّرفي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1974.

52. عبده الراجحي، **علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1995.

53. عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق، سوريا، ط2، 2002.

54. العربي دبين، **قضية التصويب اللّغوي في العربية بين القدماء والمعاصرين**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2015.

55. علوي عبد الله الطاهر، **تدريس اللّغة العربية وفقا لأحددث الطرق التربوية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

56. علي أحمد مذكور، **تدريس فنون اللّغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000

57. عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرّسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.

58. عمر فاروق الطباع، **الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء**، مكتبة المعلرف، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

59. فايز داية، **علم الدلالة العربي**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، ج16، 1953.

60. فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، 1999.

61. فخري محمد صالح، **اللّغة العربية أداءً و نطقاً وإملاءً وكتابةً**، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط2، 1994.

62. فضل الله محمد رجب، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة** العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 ، 1997.

63. فلاح صالح حسين الجبري، **طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الرضوان، تكريت، العراق، ط1، 2015.

64. فهد خليل زايد، **الأخطاء الشاسعة النحوية والصرفية والإملائية**، دار اليازودي، عمان، الأردن، 2006.

65. ماجد الصايغ، **الأخطاء الشائعة وأثرها في تطوير اللّغة**، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1 ، 2003.

66. محمد اسماعيل صيني، **اسحاق محمد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء**، دار جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1982.

67.محمد العدناني، **معجم الأخطاء الشائعة**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1983.

68.محمد حولة، **الأرطوفونيا علم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت**، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009.

69.محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 1999.

70.محمود عبد الرّب، **الأخطاء اللّغوي في الضوء علم اللّغة التطبيقي**، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

71.مصطفى الغلاشي، **جامع الدروس العربية**، المكتبة العصرية، صيدا، بيرت، ط28، ج1، 1993.

72.مصطفي الغلايني، **نظرات في اللّغة والأدب**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دون سنة نشر.

73.منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

74.نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، علم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979.

75.نسيمة ربيعة جعفري، **الخطأ اللّغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله دراسة لسانية نفسية تربوية**، ديوان المطبوعات، بن عكنون، الجزائر، 2003.

76.وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية**، ديوا المطبوعات، الجزائر.

77.وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللّغة العربية**.

78.وزارة التربية الوطنيية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجززائر، 2016.

III. المعاجم

1. إبراهيم مدكور وآخرون، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، 1994.
2. أبو الحسن أحمد بن فارس ، **معجم مقاييس اللغة**، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1979.

3. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1993.
4. إميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، **المعجم المفصل في اللّغة والأدب**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987
5. شوقي ضيف وأخرون، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004
6. الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، تح محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005.
7. الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 2005.
8. مجمع اللّغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004.
9. محمد التنّوحي، **المعجم المفصّل في الأدب**، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان، ط2، 1999
10. معجع اللّغة العربية، **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، 1983

IV. مذكرات التّخرج

1. ألفت محمد الجوجو، **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي**، رسالة ماجستير، قسم التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2004.
2. حورية البشير، **المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية**، رسالة ماجستير قسم اللّغة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2001-2008.
3. هنية عريف، **أخطاء الأعداد في البحوث اللّغوية الأكادمية**، رسالة ماجستير، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2006.

V. مجلات علمية

1. بلقاسم بلعرج، **لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى – دراسة لسانية للهجة بني فتح–**، منشورات جامعية، قالمة، الجزائر، 2008.
2. صفية طبني، **الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية**، مجلة المخبر، ع 65، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 6، 2010.
3. صليحة خلوفي، **الأخطاء اللّغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية**، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011.
4. فاضل فتحي والي، **الضّعف اللّغوي قديما وحديثا (مظاهره، أسبابه، وعلاجه)**، الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضّعف اللّغوي، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط1، 1994
5. محمد صاري، **واقع المحتوى النّحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد**، مجلة التواصل، عدد 8، جامعة عنابة، الجزائر، جوان 2001.
6. مسعودة ساكر، **مناهج تحليل الأخطاء اللّغوية**، مجلة اللّغة العربية وآدابها، المجلد 11، العدد 01، 2019.
7. يحي مير علم، رشيد ناجي الحسن، **قواعد الإملاء**، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد 58، 2013.

VI. مواقع الأنترني

1. خالد بن إبراهيم النملة، **مراجعات في التصحيح اللّغوي**، مجلة الدرعية، السعودية، العدد 44، 2013، https://www.alukah.net

قائمـــــة الملاحـــــق

الملحـــــــق رقـــــم 01:

الاستبـــانة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 قالمـــة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبـــــــــــــــــانة

هذه استبانة بحث لإنجاز مذكرة ماستر في اللّغة العربية وآدابها،تخصص: لسانيات تطبيقية، موضوعها: الأخطاء اللّغوية وسبل علاجها، الطور الأول من التعليم المتوسط انموذجا.

نرجو من سيادتكم التكرّم بالإجابة على أسئلتنا بوضع علامة [×] في الخانة المناسبة، كما نرجو تكرمكم بإفادتنا بمقترحاتكم خدمة للبحث العلمي، ونشكركم على تعاونكم في إنجاز هذا العكل؛ علماً أن المعلومات المقدمة من طرفكم ستستعمل في إطار علمي محظ رجاءً للفائدة التربوية.

الطالبـــــة:

– بكوش ليلى

الأستاذ المشرف:

– طواهري صالح

السنة الجامعية: 2018/ 2019

*** المتوسطة:**

*** الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

*** الأقدمية في التعليم:** ☐ سنة

*** نوعية التكوين:**

- المدرسة العليا للأساتذة: ☐
- ليسانس من التعليم العالي: ☐
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين: ☐
- تكوين آخر، اذكر طبيعته:

.....

1- ما طبيعة اللّغة الموظفة في التواصل؟

الفصحى ☐ العاميّة ☐ المزج بينهما ☐

2- أتلزم المتعلمين التحدّث بالفصحى أثناء العملية التعلّميّة؟

نعـــم ☐ لا ☐

3- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعاً بين التلاميذ؟

إملائي ☐ صرفي ☐ نحوي ☐ جميع المستويات ☐

4- هل تظهر هذه الأخطاء (بأنواعها) على:

المستوى الشفوي ☐ المستوى الكتابي ☐ المستويان معاً ☐

5- هل ترى أن هناك ارتفاعاً في نسبة الأخطاء الإملائية والصرفية والنّحوية مقارنة بالسنوات الماضية؟

نعـــم ☐ لا ☐

6- ما الأسباب الكامنة وراء الأخطاء؟

أ- عضوية ☐ تربوية ☐ اجتماعية ☐

ب- معلّم ☐ متعلّم ☐ منهج ☐

ج- اذكر أسباب أخرى إن وجدت:

.....

7- هل منهجية الدرس تتماشى وعدد الطلاب في الصف؟

نعـم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

- ولمـــــــاذا؟

.....

.....

8- ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس النّحو والصّرف؟

الأمثلـــة ☐ المقاربة النصية ☐

9- هل طريقة التدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ؟

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

10- هل تستخدم الوسائل الحديثة في تدريس أنشطة اللّغة العربية عامة والنحو والصرف خاصة؟

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐ غير موجودة ☐

11- هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلمين أثناء القراءة؟

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

12- هل تقوم بتصحيح أخطاء المتعلّمين أثناء الكتابة؟

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

13- هل تأخذ بعين الاعتبار الأخطاء اللّغوية أثناء تصحيحك لأوراق الاختبار؟

نعـــم ☐ لا ☐ ربّما نسبياً ☐

14- هل تحث تلاميذك على المطالعة؟

نعـــم ☐ أحياناً ☐

15- هل تقوم باستدعاء الأولياء في حال تعثر تلاميذك؟ (كثرة الأخطاء)

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

16- هل ترى أنّ الاقتراحات أو التعديلات الوزارية فيها حلٌ للأخطاء؟

المعالجة البيداغوجية ☐ الأعمال الموجهة ☐ الدّعم ☐

17- ما هي أهم السبل الناجعة للتقليل من انتشار الأخطاء بأنواعها (صرفية، نحوية، إملائية)؟

أقلام بلادي ☐ مشروع تحدي القراءة العربي ☐ الإملاء ☐

سبل أخرى؟ اذكرها .....

.....

الملحـــــــق رقـــــم 02:

نماذج وضعيات إدماجية

الملحـــــــق رقـــــم 03:

نتـــائج المتعلّميـن

للثّلاثي الثّالث

قـــــــائمة الجداول

قـــــــــائمة الجـــــداول

الجدول رقم 01: توزيع الاستبانات على الأساتذة في المتوسّطات..... **75**

الجدول رقم 02: توزيع متعلّمي السنة الأولى من التّعليم المتوسّط حسب الجنس..... **76**

الجدول رقم 03: النسب المئويّة لتوزيع العيّنة حسب الجنس..... **80**

الجدول رقم 04: تراجع استخدام اللّغة العربيّة سبب في وقوع المتعلّم في الأخطاء اللّغويّة **82**

الجدول رقم 05: طبيعة الأخطاء اللّغوّية..... **86**

الجدول رقم 06: أسباب الأخطاء اللّغويّة **89**

الجدول رقم 07: دور طرائق التّدريس في الأخطاء اللّغويّة..... **90**

الجدول رقم 08: دور عمليّة التّقويم في الوقوع في الأخطاء اللّغويّة..... **93**

الجدول رقم 09: تكرارات الأخطاء الإملائيّة ونسبها المئويّة..... **101**

الجدول رقم 09-01: الخطأ في همزتي الوصل والقطع..... **102**

الجدول رقم 09-02: الخطأ في رسم التاء..... **103**

الجدول رقم 09-03: الخطأ في الصّوائت..... **105**

الجدول رقم 09-04: الخطأ في رسم الهمزة..... **107**

الجدول رقم 09-05: الخطأ في زيادة حرف أو حذفه..... **109**

الجدول رقم 10: تكرارات الخطأ النّحويّة ونسبها المئويّة..... **111**

الجدول رقم 10-01: الخطأ في النّواسخ..... **112**

الجدول رقم 10-02: الخطأ في المرفوعات..... **114**

الجدول رقم 10-03: الخطأ في المجرورات..... **115**

الجدول رقم 10-04: الخطأ في جزم الفعل المضارع..... **116**

الجدول رقم 11: تكرارات الأخطاء الصّرفيّة ونسبها المئويّة..... **117**

قـــــائمة الأشكال

قـــائمة الأشكـــــــــــال

الشكل رقم 01: يوضح توزيع العيّنة حسب الجنس..... **81**

الشكل رقم 02: يوضح نسبة توظيف اللّغة العربيّة الفصحى والعاميّة داخل الحصص..... **83**

الشكل رقم 03: يوضح النّسب الإجماليّة للأخطاء اللّغويّة..... **99**

الشكل رقم 04: يوضح النّسب المئوية الإجماليّة لأنواع الأخطاء الإملائيّة..... **1001**

الشكل رقم 05: يوضح النّسب الإجماليّة لأنواع الأخطاء النّحويّة..... **112**

الشكل رقم 06: يوضح النّسب الإجماليّة للأخطاء الصّرفيّة..... **118**

فهرس المحتويـــات

فهـــــــرس المحتويــات

العنـــــــاوين	الصفحة
دعـــــــــــــاء	
شكـر وتقديــر	
إهـــــــداء	
مقدّمــة	أ- و
الفصــل الأول: ثنائيــة الأخطـاء والتّصويـب اللّغويّين	
توطئـــة	02
المبحث الأول: أنواع الأخطاء اللّغوية وأسبابها ومستوياتها ومنهج تحليل الأخطاء	03
أولا: ضبط المصطلحات	03
1- مفهوم الخطأ	03
2- مفهوم الغلط	05
3- الفرق بين الخطأ والغلط	06
4- مفهوم الزّلة	07
5- مفهوم اللّحن	08
ثانيا: أنواع الأخطاء اللّغويّة	10
1- الأخطاء الإملائيّة	10
2- الأخطاء النّحويّة	12
3- الأخطاء الصّرفيّة	13
4- الأخطاء الكتابيّة	15
5- الأخطاء النّطقيّة	16

ثالثا: أسباب الأخطاء اللّغويّة	17
1- أسباب الخطأ الإملائيّ والكتابيّ	17
2- أسباب الخطأ النّحويّ والصّرفيّ	21
رابعا: مستويات الأخطاء اللّغويّة	22
1- المستوى الصّوتيّ	23
2- المستوى الصّرفيّ	25
3- المستوي الإملائيّ	28
4- المستوى النّحويّ	29
خامسا: منهج تحليل الأخطاء	31
1- تحديد الأخطاء وتصويبها	33
2- تفسير الأخطاء	35
3- تصويب الأخطاء	38
المبحث الثاني: الإطار المفاهيميّ للتّصويب اللّغويّ	39
أولا: مفهوم التّصويب اللّغويّ	39
1- مفهوم التّصويب	39
2- اللّغة	41
3- التّصويب اللّغويّ	42
ثانيا: نشأة التّصويب اللّغوي	42
ثالثا: معايير التخطئة والتّصويب اللّغويين	47
1- معايير التخطئة اللّغويّة	47
2- معايير التّصويب اللّغوي	55
ربعا: اتجاهات التّصويب اللّغوي	60
1- الاتجاه الأول	60

2- الاتجاه الثاني	**61**
3- الاتجاه الثالث	**63**
خامسا: مآخذ عن التّصويب اللّغوي الحديث	**64**
خلاصة الفصل الأول	**70**
الفصل الثاني: دراسة ميدانيّة تحليليّة إحصائيّة للأخطاء اللّغويّة وسبل علاجها - الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط أنموذجا -	
توطـــــئة	**72**
المبحث الأول: إجراءات الدّراسة	**73**
أولا: منهج الدّراسة	**73**
ثانيا: مجال الدّراسة	**74**
1- المجال الجغرافيّ	**74**
2- المجال الزّمنيّ	**75**
ثالثا: عيّنة الدّراسة	**75**
رابعا: أدوات الدّراسة	**76**
1- الاستبانة	**77**
2- الملاحظة	**77**
3- الأسلوب الإحصائي	**77**
خامسا: كيفية تطبيق آليات البحث	**78**
المبحث الثاني:عرض وتحليل الاستبانات.....	**79**
المحور الأول: تراجع استخدام اللّغة الفصحى سبب الأخطاء اللّغويّة	**82**
المحور الثاني: طرائق التّدريس سبب في وقوع الأخطاء اللّغوية	**85**
المحور الثالث: عمليّة التّقويم سبب في وقوع الأخطاء اللّغوية	**93**
المبحث الثالث: دراســة الأخطـاء اللّغويـّة الشائعـة عنـد المتعلّمين نماذج	**98**

من الوضعيات الإدماجيّة	
أولا: تحديد الأخطاء اللّغويّة وتصنيفها وإحصائها وتحليلها	**98**
1- تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائيّة وتحليلها	**100**
2- تصنيف وإحصاء الأخطاء النّحويّة وتحليلها	**111**
3- تصنيف وإحصاء الأخطاء الصّرفيّة وتحليلها	**117**
ثانيا: الأخطاء اللّغوية وتصويبها	**120**
خلاصة الفصل الثاني	**135**
خاتمة	**136**
قائمة المراجع	**141**
قائمة الملاحق	**150**
قائمة الجداول	-
قائمة الأشكال	-
فهرس المحتويات	**v-i**