الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التـعليم الـعالي والبـحث العـلمي

جامعة 08 مــاي 1945
كليــة الآداب واللـغــات
قسم اللغة والآداب العربي

رسالة مقدمـة لـنيل درجة المـــاســـــتر

الخـــطـــــأ اللّـــســـــــاني
في
إجابة متعلّمي السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة وعلوم تجريبيّة

الشّعبة: علوم اللّسان
التخصّص: اللّسانيّات التطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:
إيمان بوشارب

إشراف:
د. السعيد مومني

تاريخ المناقشة:22 جوان 2017

أعضاء لجنة المناقشة

محمد جاهمي	رئيسا	الرتبة أ محاضر – ب–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
السعيد مومني	مشرفا و مقررا	الرتبة أ محاضر – ب–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
وردة بويران	ممتحنا	الرتبة أ محاضر – ب–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّنة: 2016 – 2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

نشكر الله ونحمده حمدًا كثيرا، فقد وفّقنا ويسّر دربنا بتتويج هذا الجهد المتواضع، فهو المعين الّذي لا حول ولا قوة إلّا به.

ونتوجه بالشّكر والّتقدير إلى أستاذنا الفضل، الدّكتور "الّسعيد مومني" مثلنا الأعلى، نشكرك على توجيهاتك ونصائحك الطّيبة، أطال الله عمرك.

ونُوجه تحياتنا الخالصة إلى الدّكتورة الصّديقة والرّائعة، "وردة بويران"، شكرا لك، على إصغائك الدّائم، ومساعدتك وتوجيهك.

ونتوجه باحتراماتنا للقدير والمتفهِّم الدّكتور الرّزين: "محمّد جاهمي"، شكرًا على تقديرك وثقتك بنا ، وتفهمك لنا ، دمت لنا.

ونشكر، كذلك، الأستاذ المميّز و اللّطيف " محمّد محمودي" على مساعدته لنا، وتوجيهاته السّديدة، وإخراجه هذا العمل إلى النّور.

ونشكر الأستاذة "بوكحيلي" على مساعدتها لنا بتقديمها أوراق الاختبار، ووقوفها بجانبنا، ونشكر الدّكتور الطّيب "فاتح عياد" على وقوفه معنا أثناء التّربص.

تحياتي، و احتراماتي

إيمان بوشارب.

إهداء محبّة

إلى روح جدّي الغالي "محمّد "...

إلى روح خالي الحبيب "علّي"...

إلى والدي...

إلى أختاي...

إلى جدتاي ...

إلى أقاربي الأعزاء على قلبي...

إلى كلّ العائلة العزيزة ،وأبنائها...

إلى رفيقات دربي...

إلى كلّ من أحبّ...

محبتي ،وسلامي ,وإخلاصي ...

احتواكم قلبي ،وعجزت كلماتي...

إيمان

المقدّمة

يشـوّهِ الخطـأ "اللّسـان العربـيّ" فـي مختلـف تمظهراتـه مـن أنظمـة مجسَّـدة فـي "المهـارات اللّسـانية الأربعـة": "الاسـتماع"، و"الكـلام"، و"القـراءة"، و"الكتابـة"؛ وتتطلّـب هـذه الأخيـرة، لسّـلامة اللّسـانية" مثـل بقيـة المهـارات الأخـرى والتّـي تصـبح محرَّفـةً عنهـا، إذا احتـوت علـى "الخطـأ "بأنواعـه، فتفقـدها، ولهـذا نسـعى باسـتمرار لمحاربـة "الخطأ "نظرا إلى درجة خطورته على "اللّسان العربيّ".

وعليـه كـان عنـوان مـذكّرتنا موسـومًا بـ: "الخطـأ اللّسـاني فـي إجابـة متعلّمـي السّـنة الثالثـة ثـانوي: آداب وفلسـفة وعلـوم تجريبيـة "(دراسـة ميدانيـة وصـفية)؛ بحثًـا عـن إجابـةٍ للإشـكالية التّـي تتمثّـل فـي: إلـى أي مـدى يرتكـب متعلمـو الشـعبتين الأدبيـة و العلميـة "الخطأ اللّساني"؟ وما الأسباب المؤدّية إلى ذلك؟ وكيف يمكن علاجه؟

وأمّـا أهمّيـة الموضـوع فـتكمن فـي رسـم صـورة "للواقـع اللّسـاني" فـي المرحلـة الثّانويـة لـدى متعلّمـي الأقسـام النهائيـة بشـعبتيها :الأدبيـة والعلميـة ،فـي ضـوء "المقاربـة بالكفـاءات "، مـن أجـل الوقـوف علـى الاحتمـالات الّتـي تعـدّ عوامـل، تسـهم فـي ارتكـاب متعلّمـي هـذه الفئـة "الخطـأ اللّسـاني"، وتتجسّـد هـذه الأهميّـة مـن خـلال الأهـداف الّتـي كانـت وراء الخـوض فـي الإشـكالية المطروحـة، منهـا الخاصّـة والمتمثّلـة فـي: إبـراز مـدى خطـورة الخطـأ علـى المسـتويين اللّسـاني، والتّحصـيلي عنـد مـتعلّم الشّـعبتين المـذكورتين، ومحاولـة وضـع العـلاج المناسـب لكـلّ مشـكلة لسـانية، مـن خـلال مـا يتّضـح فـي إجابـة المـتعلّم علـى أوراق الاختبـار، وهـي "المدوّنـة "المختـارة لبحثنـا، وكـذلك، مراعـاة الأهـداف العامـة لتـدريس "اللّسـان العربـيّ"؛ يمكـن القـول: إنّنـا نحـاول إضـافة هـذا الجهـد إلـى الجهـود التّـي تُبـذل فـي سـبيل التّقليـل مـن نسـبة ارتكـاب "الخطـأ اللّسـاني"، والنّهـوض بقطـاع التّربيـة والتّعلـيم بشـكل عـامّ، بهـدف تكـوين مـتعلّم يُحْسِـن مهـارات "اللّسـان العربـيّ" خاصّـة الكتابـة؛ لأنّهـا تُعـدّ النِّتـاج الأخيـر الّـذي نسـعى إلـى

تحقيقـه، بوسـاطة الانطـلاق مـن الأخطـاء التّـي نجـدها فـي "المدوّنـة"، وأخـذها مرّتكـزًا نطوّر من خلالهّ المنهاج" بأكمله.

وتُعـدّ ظـاهرة "الخطـأ اللّسـانيّ"، موضـوعًا مطروقًـا تناولتـه العديـد مـن الأبحـاث بأنواعهـا؛ منهـا مـا يتعلّـق بالمسـتويات التّعليميـة؛ مـن المرحلـة الابتدائيـة وصـولا إلـى المرحلـة الجامعيـة و نخـص بالـذكر: أخطـاء الأعـداد فـي البحـوث اللّغويـة الأكاديميـة لـ: هنيّة عريف...

وبعـض الدّراسـات تناولـت "الخطـأ "فـي إطـار أسـبابه مثـل: أثـر التّرجمـة فـي الأخطـاء الشّـائعة فـي اللّغـة العربيـة لـ: محمـد عمـر محمـود فضـل الله، ومـن الدّراسـات مـا هـو تأصـيلي نقـدي مثـل: التّصـحيح اللّغـوي فـي العصـر الحـديث (دراسـة تحليليـة وصـفية) لـ: سمّية عبد القادر صالح .

وأمّـا مـا اسـتندنا إليـه فـي بحثنـا مـن حيـث الطّريقـة المنهجيـة فـنخص: الأخطـاء اللّغويـة التّحريريـة لطـلاب المسـتوى المتقـدّم فـي معهـد اللّغـة العربيـة بجامعـة أمّ القـرى لـ: "تمّـام حسّـان"، والأخطـاء الشّـائعة النّحويـة والصّـرفية والإملائيـة لـ: فهـد خليـل زايـد بـالأردن، إضـافة إلـى الأخطـاء اللّغويـة الشّـائعة لـدى تلاميـذ سـلك التّعلـيم الثّـانوي (دراسـة ميدانيـة) لـ: بوجـدّو بشـرى، والسّـحاب يامنـة وعـن أسـباب ودوافـع اختيارنـا هـذا الموضوع، منها: ما هو ذاتي، وما هو موضوعي و المتمثّلة في:

رغبتنـا فـي خـوض تفاصـيل هـذه الظّـاهرة لـدى مـتعلّم الثّـانوي :الأدبـي والعلمـي، وتـدهور مسـتوى المـتعلّم فـي مـادة اللّسـان العربـي"، وحتّـى الّـذي يتحصّـل علـى علامـات مرتفعـة، وكـذلك، التّعامـل مـع مـادة "اللّسـان العربـي" فـي ضـوء الأدبيـة ،أكثـر مـن مراعـاة الجانـب اللّسـاني وقواعـده، و بتـر تلـك القواعـد المدرَّسـة عـن الاسـتعمال وعـدم توظيفهـا فـي سـياقات معنيـة،علاوة علـى تفـاقم ظـاهرة "الخطـأ اللّسـاني" فـي ظـلّ

المقاربة الحديثة بدرجة أكبر من ذي قبل، زيادة على غياب امتلاك مهارة الكتابة السّليمة لدى المتعلّم؛ وفق أسسٍ لسانية ، كما نودّ معرفة الفروق القائمة بين المتعلّم الأدبي، والمتعلّم العلمي في تحصيله اللّساني؛ على الرّغم من أنّ قواعد اللّسان العربي واحدة.

وقد اعتمدنا في البحث على جملة من المؤلَّفات الّتي ساعدتنا على فكّ مستغلقات الحقائق النّظرية المتعلّقة "بالخطأ اللّساني" منها: في مدار اللّغة واللّسان لـ: "أحمد حاطوم"، ودراسات في اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللّغات لـ: "أحمد حسّاني"، والأخطاء اللّغوية في علم اللّغة التّطبيقي لـ: "محمد أبي الرّب"، وعلم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية "لعبده الرّاجحي"، واللّغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها لـ:" نايف خرما" و"عليّ حجاج"، وقضيّة التّصويب اللّغوي لـ: "العربي دين".

و ينتظم البحث في ثلاثة فصول تسبقها مقدّمة و تتلوها خاتمة؛ أمّا المقدّمة فتصف لنا البحث وصفًا مفصلا، منذ الإرهاصات الأولى للإشكالية، وصولا إلى مرحلة الإجابة عنها.

و أمّا الفصل الأوّل فهو نظري بعنوان: " في المفاهيم الإجرائية"، تناولنا فيه خمسة مفاهيم كبرى: "اللّغة"، و" اللّسان"، و"الكلام"، و" اللّسانية "و"الخطأ اللّساني".

وأمّا الفصلان: الثّاني والثّالث فهما تطبيقيان؛ فأمّا الفصل الثّاني فيُعَنْوَن: "الخطأ اللّساني دارسة ميدانية لمحاولة إبراز الأسباب الّتي كانت وراءه،وذلك،من خلال الاحتكاك بواقع متعلّم هذه الفئة، ويُقسَّم إلى: المبحث الأول بعنوان: "استبانة المعلّمين" والمبحث الثّاني بعنوان: "مقابلة المتعلّمين".

وأمّا الفصل الثّالث فيُعَنْوَن بـ: "الخطأ اللّساني دراسة وصفية" لإبراز "الخطأ اللّساني" المرتكب في إجابة المتعلّم من خلال: تصنيفه ودراسته وفق مبادئ

"اللّسـانية التّطبيقيـة"، مسـتعينين بإحصـاءات رقميـة، وتقسَّـم بـدورها، إلـى سـبعة مباحـث بالنّسـبة إلـى: "خطـأ المضـمون فـي الإجابـة المسـتهدفة"، ثـمّ يُتّبـع "بخطـأ الشّـكل"،ثمّ أنهينا مذكّرتنا بخاتمة تتضمّن أبرز الخلاصات و النّتائج التي توصّل إليها بحثنا.

وقـد قمنـا بزيـارة خمـس ثانويـات لإجـراء المقابلـة مـع المتعلّمـين ، ووزّعنـا اسـتبانات علـى المعلّمـين فـي أربـع ثانويـات، عـلاوة علـى اعتمـاد أداة الملاحظـة ، كمـا تـمّ اعتمـاد الدّقـة العلميـة فـي اسـتخراج الخطـأ وتحديـده مـن خـلال الاسـتناد ببطاقـات، واعتمـاد رمـوز خاصـة، وتـرقيم الأوراق، وقـدتمّ تصـنيف كـلّ خطـأ حسـب نوعـه، مـن أجـل تسـهيل وصـفه، مـع اختيـار نمـاذج مـن الأخطـاء المتماثلـة،وتحليلها فـي ضـوء تفسـير أسـبابها، عـلاوة علـى التّفسـير اللّسـاني الخاضـع للقاعـدة، وقـد تـمّ الحـرص علـى دراسـة الخطأ وصفيا بالاعتماد على نتائج الدّراسة الميدانية.

وأمّـا عـن مسـوّغات البحـث فـتكمن فـي أنّ البحـث يُعنـى "بالخطـأ المكتـوب" فـي إجابـة الفئـة المسـتهدفة، وهـذا نظـرا إلـى صـعوبة تحديـد "الخطـأ المنطـوق "حيـث إنّـه لا يخضـع لقيـاسٍ مضـبوطٍ، وعليـه آثرنـا أن تكـون أوراق الاختبـار مـدوّنتنا، و إضـافة أنّـه علـى الـرّغم مـن اعتمـاد الحفـظ واسـترجاع المعلومـات نجـد أنّ المـتعلّم يرتكـب مزيـدًا مـن الأخطـاء، وقـد وقـع اختيارنـا علـى "الخطـأ اللّسـاني "، عامّـة ؛لأنّ اللّسـان بعـدّه نظامًـا يتألّف من أنظمة صغرى: صوتية، وصرفية...لا يمكن تجزئتها، أو الفصل بينها.

وقـدّ اقتضـت طبيعـة البحـث ،اسـتخدام "المـنهج الوصـفي التّحليلـي" الخاضـع لآليـات: المقابلـة، والإحصـاء...وترجمة البيانـات الكمّيـة إلـى مخطّطـات بيانيـة بعـد إدراجهـا فـي جـداول بشـكلٍ مـنظَّمٍ دقيـقٍ، مسـتعينين" بمـنهج تحليـل الأخطـاء "القـائم علـى مراحـل بعينها.

وقـد واجهتنـا بعـض العقبـات علـى رأسـها: ضـيق الوقـت، وعـدم الوصـول إلـى أبحـاث أكثـر تعمقًـا واختصاصًـا فـي الخطـأ اللّسـاني فـي المرحلـة الثّانويـة، عـلاوة علـى صـعوبة البحـث الميـداني، خاصّـةً ،فـي ظـلّ الظّـروف بأنواعهـا، سـواء أكـان علـى مسـتوى المعلّـم أم المـتعلّم، كمـا أنّـه، فـي الغالـب، لا يُؤخـذ الأمـر بجديـة، وأمّـا مـا يتعلّـق بالدّراسـة الوصـفية للخطـأ، فقـد واجهتنـا صـعوبة فـي تصـنيف نـوع كـلّ خطـأ، خاصّـةً، أنّ الأنظمـة متداخلـة فمـا هـو نحـويٌ يمكـن أن يكـون إملائيًـا، ومـا هـو صـرفيٌ يمكـن أن يُـدْرَجَ علـى أنّـه إملائـيٌ وهكـذا... إلّا أنّنـا حاولنـا ضـبط الأمـر بعلميّـة وبمسـوغات تعلّـل ذلك.

وفـي الأخيـر، نتوجّـه بكامـل احترامنـا وشـكرنا الخـالص إلـى الـدّكتور الموسـوعة المحتـرم والمتواضـع والقـدير "السّـعيد مـومني"، علـى محاربتـه أخطاءنـا، وعلـى نصـائحه، وتوجيهاتـه، وطيبتـه، وصـدّقه، وتعمّقـه العلمـي بغيـة تكويننـا، وعلـى تصـويبه حرفًا حرفًا، علاوة على إعطاءه من وقته وصبّره، احتراماتنا سيّدي.

ونتوجـه بالشّـكر والاحتـرام و التقـدير للـدّكتورة المتواضـعة والطّيّبـة "وردة بـويران". مـع احتراماتنـا الكبيـرة إلـى الـدّكتور الطّيّـب والـرّزين "محمـد جـاهمي" ،مـع خـالص تحيّاتنـا إلـى كـلّ أسـاتذة "اللّسـان العربـي" بقسـم اللّغـة و الأدب العربـي بجامعـة قالمـة، مـن دون استثناء.

إيمان بوشارب

بتاريخ: /06/22/ 2017 قالمة.

الفصل الأوّل

في المفاهيم الإجرائية

قد يلتبس على الطّالب الباحث فهم " اللّسانية" (la linguistique)، أو التّعليميّة (La didactique)، أو غيرهما من العلوم "حديثة النّشأة"، خاصّة ما يتعلّق بالحقل اللّساني. ويعود السّبب، في ذلك، إلى عدم إدراك المفاهيم التّأسيسيّة التي جاء بها اللّسانوي "فرديناند دوسوسير" (Ferdinand de Saussure)والتّي تُعَدّ قاعدةً أساسةً، يتمّ الانطلاق منها بوساطة مفاهيم إجرائية نـدّعي، غالبا، أنّنا نفهمها: "اللّغة" (le langage)،و"اللّسان" (la langue) و"الكلام"(La parole)، والعلم الذّي يدرسها، والّذي أشرنا إليه في الأعلى ألا وهو: "اللّسانية".

وما نودّ لفت النّظر إليه :أنّه لا يجوز تقبّل المفاهيم المغلوطة ؛ لأن الفهم الصّحيح يكون في حدود الأصول الأولية لها ،وذلك، مع المؤسِّس المنهجي دوسوسير، وما تلاه من التّرجمة العربيّة المضبوطة فهمًا واصطلاحا.

وعليه، فالسّؤال المطروح هنا هو ما مفهوم كل من: "اللّغة"، و"اللّسان"، و"الكلام"، وضعًا واصطلاحًا؟

أولا: اللّغة

1- اللّغة "وضعًا":

سنحاول فكّ شفرات هذا الاصطلاح، في ضوء الانقلاب المفهومي له، حتى نُكَوِّن صورة واضحة مؤصَّلة علميًّا، فإلام يعود أصل كلمة "اللّغة" في العربيّة ؟

يُرَجِّح بعض الباحثين العرب: أنّ أصل كلمة "اللّغة" يرجع إلى" اللّسان اليوناني"، فهي مأخوذة من كلمة "لوغوس" (logos) اليونانيّة والتي تعني: "اللّسان"[1].

[1]- عوض محمّد القوزي: المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتّى آواخر القرن الثّالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض-السعودية، د.ط، 1981، ص:5.

وقد جاء في "المعجم الفرنسي (le robert)": كلمة "لوغوس" تعني: العقل، وقدرة الإنسان الخاصّة على فهم العالم باستعمال "اللّسان"[1].

في حين يرى بعض الباحثين، أن كلمة "اللّغة" من "لَغَا" "يَلْغُو" وهذا رأي ضعيف لا يُؤْخَذ به؛ لأنّ معنى كلمة "اللّغة" شيء مغاير لمعنى كلمة "اللَّغْو" الذّي يدلّ على شيء لا يُعْتَدُّ به[2]، لقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾[3] وقوله صلّى الله عليه وسلّم: «إِذَا قُلْتَ لِصَاحِبِكَ يَوْمَ الجُمُعَةِ –أَنْصت– وَالإِمَامُ يَخْطُبُ فَقَدْ لَغَوْتَ»[4].

ومنه نستنتج، أنّ هناك فرقًا واضحًا في أصل كلمتي: "لَغَا لَغْوًا"، وبين "اللّغة"، دخيل على "اللّسان العربي".

2 –اللّغة "اصطلاحا":

يذهب "جان ديبوا" (Jean Dubois) إلى أنّ: مفهوم اصطلاح "اللّغة" هو قدرة طبيعية، مثل الظواهر الأخرى :المشي، والأكل؛ لأنّها تخّتص بمناطق محدّدة في الدّماغ منها[5]:

- "منطقة بروكا "(l'aire broca) : المتعلّقة بإنتاج الكلام.
- "منطقة الفم" (l'aire de la bouche) المسؤولة عن الحركات العضوية للفمّ.

1– Paul Robert: Le Robert de la langue française, , Paris – France, 2° ed, 2007 tome VI, p: 54,55.

2– ابن فارس: مقاييس اللّغة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1999، ج2, ص :54–55.

3– القرآن الكريم: سورة فصّلت، الآية: 26 .

4– البخاري: صحيح البخاري، دار بن كثير للطّباعة والنّشر والتّوزيع،دمشق– سورية، ط1، 2002،ص:225.

5–Jean Dubois: Dictionnaire de linguistique, La Rousse, Paris – France, 1° ed., 2002, p: 346.

- "منطقة فيرنيك" (l'aire wernick) : تخصّ الكلام الوارد إلى الدماغ[1].

ثانيا: "اللّسان" .

1. اللّسان "وضعًا".

أ- قديما: تتنوّع معاني كلمة "اللّسان" في "المعجم العربي" منها:

ما هو حقيقي بمعنى الرّسالة، أو الكلمة؛ وما هو مجازي بمعنى المتكلّم على القوم، أمّا المعنى الأصلي العام فيتمثّل في:أنّه آلة القول أو المِقْول (بكسر الميم)[2]. وما يستدلّ على هذا أن حروف كلمة "اللّسان": «اللّام والسّين والنّون أصل صحيح واحد، يدلّ على طولٍ لطيفٍ غير بائن في عضو أو غيره»[3].

ويستعمل "اللّسان" مذكّرًا، وجمعه "ألسنة" (قياسا على أفعلة)؛يقول تعالى ﴿...فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ...﴾[4]؛كما يستعمل، أيضًا، مؤنّثًا وجمعه " لُسْنٌ" (مخفّف من لُسُنٌ)[5]، كما يجمع ، على "لِسَانَاتْ".

ب- حديثا :

اللّسان «هو جسم لحّمي مستطيل متحرّك في الفمّ، ويصلح للبلع، والتّذوق، والنّطق، والغذاء»[6] ؛وهذه من وظائفه الأساسية.

---

[1]- سعادة عبد الرّحيم خليل: توجّهات معاصرة في التّربية والتّعليم (مجد)، المؤسّسة الجامعية للدّراسات، بيروت – لبنان، ط1،2013 ، ص: 83-89.

[2]- الزّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الكريم العرباوي ، مؤسسة الكويت للتقدّم العلمي، الكويت، ط1، 2001،ج36، ص:112.

[3]- ابن فارس: مقاييس اللغة، م. س، ص: 476.

[4]- القرآن الكريم: سورة الأحزاب،من الآية: 19.

[5]- ابن فارس: مقاييس اللغة، م. س، ص: 476.

[6]- مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، القاهرة- مصر، ط 4،2004،ص:824- 825.

ونلفت النّظر إلى أنّ معنى كلمة "اللِّسنْ" هو:"الفصاحة"؛ ويعود سبب تسمية القول "لِسَانًا"، أنّه يتمّ بوساطته، فيسمّى الشّيء باسم الشّيء لملابسته إياه[1].

2- اللّسان "اصطلاحا"

أ- قديما: هو القوّة النّطقية القائمة بالجارحة[2].

ب- حديثا: عُرِّف أنه «نسق من العلامات»[3]؛ وبالإضافة إلى أنّه عضو، فهو يعني ، كذلك، النّظام التّواصلي الذّي ينتجه.

وفي حدود هذه النّظامية التّي يتميّز بها – اللّسان- نذهب إلى ما جاء به "أحمد حاطوم" في مؤلَّفه: في "مدار اللّغة واللّسان": أنّ كلّ لسان يشكِّل كيانًا مستقلًا ينفرد عن سواه بجانبين:

– النّظام النّحوي المتكامل (Son système grammatical intégral) الشّامل لكلّ مستوى تركيبي: مستوى التّمازج الصّوتي المولِّد للكلمات، ومستوى التّمازج النّحوي مولِّد العبارات.

–النّظام الدّلالي والذّي يُعرف "بالقاموس"، أو "البنى الدّلالية" نحو: استقل الطّائرة: فهي بنية عربية، أمّا أخد الطّائرة: فهي بنية فرنسية، ويقال عن هذا النظام: "الأساليب".[4].

---

[1]- التّهامي الرّاجي الهاشمي: توطئة لدراسة علم اللّغة التّعاريف، دار الشّؤون الثّقافية العامة، بغداد- العراق، د.ط، د.ت، ص 20، 21.

[2]- التّهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح :علي دحروج مكتبة ناشرون ،بيروت–لبنان ،ط 1996،1ج 1ص: 1406.

[3]- ماري نوال غاري بريو: المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشّيباني، سيدي بلعباس- الجزائر، ط1، 2007، ص: 65.

[4]- أحمد حاطوم: في مدار اللّغة واللّسان، شركة المطبوعات للنّشر والتّوزيع بيروت – لبنان، ط1، 1996، ص: 36، 37.

مـن خـلال مـا تقـدّم، وبِعَـدّ "اللّسـان" نظامًـا صـوتيًا، ودلاليًـا؛ وفـي إطـار مظهريـه: اللّفظـي، وغيـر اللّفظـي، ينبثـق ويتحقّـق التّواصل؛فاللّسـان نظـام مسـجّل فـي الـذّاكرة المشـتركة، يمكِّـن مـن إنتـاج الألفـاظ وفهمهـا[1]؛ فهـو خصّيصـة قوميـة تخـصّ كـلّ جماعة لسانية متجانسة ذات خصائص مشتركة.

- **قضية استعمال الاصطلاحين "اللّغة" و "اللّسان".**

بدايـةً، لا بـدّ مـن معرفـة أنّـه توجـد صـعوبة كبيـرة، فـي محاولـة التفريـق بـين الاصـطلاحين؛ فـي ظـلّ التّـداخل الاسـتعمالي المجسِّـد للتّـداخل المفهـومي علـى مداري: القدم، والحداثة، ولهذا سنوضِّح تلك الطروحات المتضادة من خلال :

- **موقـــف التـــرادف:** فـــي اســـتعمال القـــدامى المتَّسِـــم بالتّذبـــذب، والغمـــوض، والاخـتلاف،إذ اسْـتُبْدِل اصـطلاح "اللّسـان" باصـطلاح "اللّغـة" سـوى فـي مواضـع كانـت مـن بـاب المصـادفة،لا مـن بـاب الـوعي العلمـي مثـل تسـمية "ابـن منظـور" (ت 711 هـ) لمعجمـه "لسـان العـرب"، عكـس "ابـن خلـدون"(ت808 ه) حيـث عـدّ "اللّسـان" ملكـة ذهنيـة ولكنـه، اسـتعمل اصـطلاح "اللّغـة" بقولـه: «أنّ لغـة أهـل الحضـر والأمصـار لغـة قائمـة بنفسـها...»[2]، وأيضًـا، فقـد عـرّف"ابن جنـي" (ت392ه) "اللّغـة" :أنّ حـدّها أصوات يعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، المقصود،هنا "اللّسان"[3].

فكـان الاصـطلاحان « متـرادفين، إذ جـاءا فـي مركـب عطفـي: اللّغـة واللّسـان، مما يوحي بنوع من التّكرار»[4].

---

[1]- روبيـر مارتـان: مـدخل لفهـم اللّسـانيات، تـر: عبـد القـادر المهيـري، المنظّمـة العربيـة للتّرجمـة، بيروت- لبنان، ط1، 2007، ص: 65.

[2]- مقدّمـــة ابـــن خلـــدون، تـــح: عبـــد الله محمّـــد الـــدّرويش، دار يعرب،دمشـــق- سورية،ط2004،1،ص:383،365.

[3]- الخصـائص: ، تـح. محمـد علـي النجـار، دار الكتـب المصـرية القـاهرة- مصـر، د.ط، د.ت ،ص:33.

[4]- أحمد حاطوم: في مدار اللّغة واللسان، م س، ص5 .

نستنتج مما تقدّم، أنّه على الرّغم من غياب الوعي العلمي عند القدامى، إلا أنّهم كانوا على معرفة بالمفاهيم، وما يتماشى وزمنهم؛ لأنّ العلم بطبيعته تراكمي، وتطوّري، يتطلّب المراجعة، والتّعديل، والاستدراك، بشكلٍ مستمرٍ، وعدم تجاوز الأخطاء وتكديسها، بل تصحيحها؛ فاللّسان واللّغة يبدوان اصطلاحين مترادفين في قاموس الحياة اليومية، لكنهما مختلفان تماما في المفهوم العلمي ، وإن كان بينهما من التّداخل ما لا يخفى [1]وسيتّضح هذا، من خلال معرفة أنّ " اللّغة" عند "دوسوسير" هي: ملكة وقدرة طبيعية ؛أمّا اللّسان فهو القسم الأوّل منه[2]، ويتجلّى هذا من خلال ترجمة:"أحمد حسّاني" إلى العربيّة بقوله: «هي الملكة الإنسانيّة التّي تتجلّى في تلك القدرات الفطريّة التّي يمتلكها الإنسان دون سواه»[3]؛ صحيح أنّ لكل من "اللّغة" و" اللّسان" له مفهومه ولكن هذا لا ينفي علاقة الاحتواء بينهما؛ لأنّ "اللّسان" ينتمي إلى المجال الاجتماعي «فهو النّظام التّواصلي الذّي يمتلكه كل فرد متكلّم، مستمع ينتمي إلى مجتمع (لساني) متجانس»[4]، فلا يمكن إذن، اختراقه والتّصرف فيه؛ لأن ذلك التّجاوز، والإبداع يتجسّدان في الكلام الذّي يعدّ خصّيصة فرديّة في الدّراسات الحديثة التّي جاءت مطابقة لما جاء في "القرآن

---

[1]– أحمد حاطوم: اللّغة ليست عقلاً من خلال اللّسان العربي، دار الفكر اللّساني، بيروت– لبنان، د.ط، د.ت، ص: 137، 138.

[2]– cours de linguistique générale, Ed1, Orotique établie par Tullion de Naura, Paris, 2005, p. 25.

[3]– دراسات في اللّسانيات التّطبيقية تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون – الجزائر، د.ط، د.ت، ص6.

[4]– م ن، ص ن.

الكريم "من استعمال اصطلاح "اللّسان" بدلا من اصطلاح "اللّغة" لقوله تبارك وتعالى ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ...﴾[1] .

وما يجدر الإشارة إليه، أنّه على الرّغم من توفّر "الوعي اللّساني" في كافة أبعاده، وهذا ما اتضح لنا بعد تحديد "دو سوسير"، وتأطيره المفاهيم الاصطلاحية الثّلاثة، وبعد تأصيل "حاطوم"، وتبنّي "حسّاني"؛ إلاّ أنّ هذا لم يمنع من ارتكاب الأخطاء استعمالاً،وفهمًا،فهم لا شعوريًا كانوا راهني العادات اللّسانية المغلوطة: فحسّاني (المدرك لهذا الأمر) يقول: مجتمع لغوي متجانس...؛ وغيره من الباحثين المحدثين.

- سوء التّرجمة إلى العربيّة:

ترجمة "يوئيل عزيز" لكتاب "دو سوسير" (cours de linguistique générale)؛ حيث استعمل اصطلاح "اللّغة" بمفهوم اصطلاح "اللّسان"، يقول:«هي جزء محدّد من اللّسان، جزء جوهري، كما هي نتاج اجتماعي لملكة اللّسان، ومجموعة من التّقاليد الضّرورية التي يتبناها مجتمع ما»[2].

ثالثا: الكلام.

1 الكلام "وضعًا"

أ- قديما: الكلام هو "اسم جنس" يقع على القليل كما يقع على الكثير، حروفه الكاف واللّام والميم الدالّة على النّطق، والآخر على جراح.

يقول تعالى﴿ ...وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا...﴾[3].

---

[1]- القرآن الكريم، سورة إبراهيم،من الآية:4.

[2]- فريدنان دوسوسير: علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد – العراق، د.ط، 1985، ص: 26-27.

[3]- القرآن الكريم: سورة النساء، من الآية: 146.

ومن مشتقّاته: "الكَلِيمُ" الذّي يُكَلِّمُكَ كَلِمَةً تَكْلِيمًا كَلَامًا، "فالتَّكْلِيمُ "من تَكَلَّمَ وهو مصدر، وأمّا "الكَلَامُ" فهو" اسم مصدر"،و"كَالَمَهُ" بمعنى:جاوبه؛ و"مُتَكَلِّمًا":هو موضع الكلام[1].

مما سبق نستنتج ،أنّ معنى "الكلام" قديمًا اقتصر على المنطوق دون المكتوب.

ب- حديثا: تقترب من دائرة التّنوع معاني كلمة "الكلام"،فأحيانًا جاءت بمعنى: القدرة على الإنجاز والإرسال للآخر،أو مصدرًا للأخطاء والأغلاط[2].

2 -الكلام "اصطلاحًا".

أ- قديما: لا يكاد يخرج مفهوم "الكلام" اصطلاحًا عن المعنى الوضعي له، فكلاهما ضدّ السّكوت؛ أي النّطق.

كما أنّه اصطلاح يعود إلى مفهوم الجرح الذّي يحمل دلالة الشّدة، ويقتضي: قصدًا، ومتكلِّمًا واحدًا، وفائدةً تتحقّق بالإسناد؛ لذا يطلق على عملية التّكلم، أو ما في النّفس، أو ما تحصل به الفائدة [3].

ب- حديثا: سبق وأن عرفنا أنّ المعاني تتغيَّر وتتطوَّر، وهذا ما ينطبق على اصطلاح "الكلام" الذّي خرج إلى مفاهيم أخرى منها: الخطّ والإشارة، وكل ما يُفهم مجازًا [4].

---

[1]- الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطاري، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، ط4، 1992،ج5، ص :2023، وابن فارس، مقاييس اللغة، م س، ص:421، والفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ، تح. عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، جامعة الأزهر – مصر، ط2، د.ت، ص :535.

[2] -Alain Reg et Saphie chantreau : Le robert, , Paris – France, 2°ed,1996 p586.

[3]- ابن جني: الخصائص، م.س، ص:12، و السّيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع،تح:أحمد شمس الدّين،دار الكتب العلمية ،بيروت–لبنان،ط1 ، 1998 ص: 42 – 46 .

[4] -Alain Reg et Sophie chantreau : Le robert, op-cit p31.

وبشكل عامّ، "فالكلام" هو فعل خاصّ ناتج عن الإرادة والذّكاء «فهو الإنجاز الفعلي في الواقع»[1] .

وسنقوم بتبسيط ما سلف من مفاهيم الاصطلاحات الثّلاثة، بغية الفصل بينها بإيجاز:

اللّغة	اللّسان	الكلام
– ملكة فطرية – تستخدم مقياسا لجميع مظاهر اللسان – غير ملموسة – تتحقق بوساطة اللسان والكلام – كيان ذهني – خصّيصة إنسانية وهي واحدة – لغة جميع البشر – قاسم مشترك لعدة ألسنة	– نظام يتضمّن أنظمة صغرى: صوتية... – له جانبان: فردي واجتماعي – هو تقاليد ضرورية لممارسة ملكة اللغة – كيان موحّد قائم بذاته – يخضع للتّصنيف – مكتسب (بالتّعلم والإدراك) – مضبوط، ومحدد، ومؤطر – معايير يراعيها المتكلم – هو خصيصة قومية – موزع على الشعوب أو الأمم – هو جزء معين من اللغة	– إنجاز فردي – متعدّد الجوانب، غير متجانس – سلوك يُمارس، يُفهم، يُدرك بالسّمع ،والبصر واللّمس – ناتج عن حركة – يكون منطوقًا أو مكتوبًا – خصّيصة فردية

ولكن،على الرّغم من هذه الفروق المفهوميّة بين الاصطلاحات الثّلاثة، إلّا أنّ هذا لا يعني التّنافر بينها أو تضادها، بل العكس، فكل واحد يلزم وجود الآخر؛ «فاللّسان في حقيقته ما هو إلاّ راسب للاستعمال الفعلي للكلام؛ والكلام من جهته ،أيضا، لا يَعْدُو أن يكون إنجازًا فعليًّا" للحدث اللّساني" في الواقع ،بوساطة أدوات

[1]– أحمد حسّاني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، م .س، ص 6.

صوتيّة، ومعجميّة، وتركيبيّه يوفّرها النّظام اللّساني»[1]، من أجل تحقيق ملكة "اللّغة"،و يمكن أن نطلق اصطلاح "الكلام" (في شكله المنتظم) سواء أكان منطوقًا أم مكتوبًا باصطلاح "اللّسان"فمثلاً: إجابة المتعلّم في الاختبار مثلاً: هي "كلام مكتوب"، أو"لسان مكتوب".

رابعا: "اللّسانية".

1- مفهوم اللّسانية:

لن تكون مناقشة علم من العلوم، والذّي ننطلق من اصطلاحه: ضربًا سريعًا على "إطلالة" نظن أنّها شاملة لكلّ الجزئيات؛إلاّ أنّنا سنتحدث فيما نراه مهمًّا، ننطلق، أوّلاً، من "الجانب البنوي" الشّكلي لاصطلاح "اللّسانية" ثمّ الجانب المفهومي لها.

اصطلاح "اللّسانية" بنويًّا:

- في ضوء التّرادف:

للسانية تسميات متعدّدة، ذكر"عبد السّلام المسدي" ما يقارب ثلاثة وعشرين اصطلاحًا منها: «اللانغوستيك، فقه اللغة...وعلم اللغة...وعلم اللسان... »[2] .

ولكن، نلاحظ أنّ بعض هذه الاصطلاحات مغلوطة، حيث عُبِّر عنها باصطلاح "اللّغة"، وأمّا الاصطلاح المستوفي للشّروط العلمية هو:علم اللسان، مع العلم أنّ القضايا الاصطلاحية بأنواعها تعدّ قضايا موغلة في التّاريخ ،خاصّةً،عند العلماء: بين جامعٍ ومفرّقٍ.

غير أنّه لا يمكن البرهنة والاستدلال في مضمارها، ما لم تكن لدينا أدلّة علمية مقنعة؛ فاصطلاح "اللّسانية" بعدّه علمًا يدرس"اللّسان"، نرى أنّه الأنسب والأسلم من

---

[1]- م ن، ص 7،8.

[2]- عبد السّلام المسدّي: قاموس اللّسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح الدّار العربية للكتاب، د.ب، د.ط، د.ت، ص72.

بين الاصطلاحات الأخرى، خاصّة، اصطلاح "اللّسانيات"؛ لأنّ هذه الأخيرة يتحدّد مفهومها على أنها " قضايا اللّسانية"، أو "علم اللّسان" مثل: "الّطبيعيات" فهو يبحث في عالم السّماوات، والماء، والهواء، والتّراب والنّار ،أو عن عالم الأجسام المركبة: الحيوان، والنبات، والمعادن[1] فكلّها تمثّل قضايا "علم الطّبيعة"، وقسّ على ذلك: الإلهيات، والسّياسيات...

وخلاصة القول إنّ:"اللّسانيات" هي دراسة "قضايا اللّسانية" منها: "المعيارية والوصفية"، و"لسان المشافهة والتّحرير"، و"تيسير النّحو العربي"...

وتحسن الإشارة إلى: أنّه خطأ لساني شّائع: استعمال الاصطلاح المركّب "علم اللّسانيات"، ولهذا كان الاختيار المستوفي للشّروط اللّسانية هو:اصطلاح "اللسانية"؛ لأنّه في الأصل" مصدر صناعي" كفيل بالتّعبير عن العلميّة، يتركّب من "الياء وتاء التّأنيث" اللّتان تميّزانه عن "الصّفة"،و"الاسم المنسوب«فهذه الصّيغة تدلّ في أصلها على المفهوم التّجريدي، والنّزوع المذهبي، والخصوصية المعرفية، والهوّية العلمية»[2]

ولقد كانت الاصطلاحات الأجنبية المنتهية بلواحق نحو: isme, ique, ie, ...ité، مشكِّلةً أسماءً موصوفةً دالةً على علمٍ، أو موقفٍ منهجيٍ أو كيفيةٍ معينةٍ.

نخلص إلى أن اصطلاح "اللّسانية" لا حرج فيه، لذلك فأنّ "الخطاب النّقدي العلمي الجديد" يعتمد صيغة "المصدر الصّناعي"، لمواجهة كل المفاهيم التي تحملها تلك اللّواحق الأجنبية... [3]

---

[1]– أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضّلال والموصل إلى ذي العزّة والجلال، تح. جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس، بيروت–لبنان، ط7، 1967، ص:83 .

[2]– يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النّقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت – لبنان، ط1، 2008، ص:501 .

[3]– م ن، ص:501.

-"اللسانية" مفهومًا:

هي علم حديث، عُرِّف من منطلقات مختلفة، ولكن ما اتُفق عليه في حدود ما جاء به "دوسوسير" أنّ" اللّسانية" هي الدّراسة العلمية "للسان البشري" في ذاته ومن أجل ذاته، دراسة وصفية، بهدف التّوصّل إلى خصائصه ومبادئه، وقوانينه.[1]،وكذا صوغ نظرية عامة لبنية "اللّسان"، وأمّا عن فروعها فتشمل كل أبنية "اللّسان": الصوتية، والمعجمية...،في حين تهتمّ "اللسانية التطبيقية" بدراسة "اللسان" دراسة إجرائية تطبيقية، مركِّزة على المشاكل التّي يطرحها "اللّسان" في مجالات متنوعة، متوسّلة آليات بعينها، مع الاستفادة من علوم أخرى.

ولهذا العلم عدّة فروع منها" تحليل الأخطاء"، أو "الخطأ اللساني" فما مفهومه وضعًا واصطلاحًا؟

خامسًا: الخطأ اللّساني:

1- الخطأ اللّساني وضعًا.

أ قديما: سنتحدث عنه في حدود "الجانب المرفولوجي"، و في ضوء التقسيم الآتي:

- ما لم يُتَعَمّد فعله: من "أَخْطَأَ" بمعنى: إذا أراد شيئًا وذهب إلى غيره، فهو مُخْطِئٌ (اسم فاعل)، ومصدره "الخَطَأُ" (اسم مقصور مهموز).

- ما يُتَعَمّد فعله: من "خَطِئَ"[2] فهو "خَاطِئٌ"، ومصدره "خِطْءٌ"(الذّنب) ومنه "الخَطِيئَةُ"[3] (الذّنب على عمدٍ) ويُقال تعجبًا: ما أَخْطَأَه !؛ ويُقال لكثير الخطايا[4]:خطَّاء (صيغة مبالغة).

---

[1]- خولة طالب إبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط2، 2006، ص 9 ،10.

[2]- هنا تمّ قلب الهمزة بعد الياء مثل: جيء، وقلبها بعد الواو مثل: مقروء —> مقروّ.

[3]- كل ياء ساكنة قبلها كسرة/ واو ساكنة: هي صفة ليست للإلحاق بل للمدّ.

[4]- هو جمع جاء لقياس على خطائي بهمزتين، فاستغلوا التقاء همزتين، فخففوا الأخيرة، جائيء (هي زائدة)، أما الأولى فهي أصلية مثل: طهاري... فقلبت الثانية ياء لأنّها قبلها.

مـن مشـتقاته، كـذلك: "خَطَّـأَهُ"" تَخْطيئَـةً " و" تَخْطِيئًـا": نسـبةً إلـى "الخَطَـأ". وخَطَـأَ الرّجـل خطـأً خَطَـأَةً: علـى وزن فَعَلَـةً؛ أي "أذنـب"، وللتّمييـز يُقـال: خَطِـئَ فـي الـدِّين، وأَخْطَأَ في كلّ شيء[1].

يتّضـح ممـا تقـدّم، أنّ معنـى الخطـأ وضـعًا،يتلخّص فـي أنّـه منـاقض للصّـواب؛ وينشـد "رؤبة" ياربِّ إِنْ أَخْطَأْتُ أَوْنَسِيْتُ *** فَأَنْتَ لَاْ تَنْسَىْ وَلَاْ تَمُوْتُ [البحر البسيط][2]

ب – حـديثا: معنـاه ،كـذلك، ضـدّ الصّـواب، نقـول: حـاد عـن الصّـواب، وفـي الطّريـق عـدل عنـه ،كمـا هـو الـذّنب والغلـط[3]. ومنـه نشـير إلـى أنّ"الخطـأ" لـه أهمّيـة لا يمكـن إغفالها، وإلّا فهو خرق لقاعدة معينة[4].

2- الخطأ اللّساني اصطلاحًا:

أ- قـــديما: لا يبتعـد" المفهـوم الاصـطلاحي" عـن "المعنـى الوضـعي"، حيـث يعـدّ "الخطأ" ما خُولف نظامًا، أو قاعدةً سواء أكانت لسانية أم أخلاقية أم جمالية[5].

ويلـزم أن نعـرف أن "المفهـوم الاصـطلاحي" يبقـى، دائمـا، رهـين الإيديولوجيـة، والمنطلقـات العلميـة لأصـحابها، وهـذا مـا يصـبغ الاخـتلاف علـى المفـاهيم، حيـث نجـد أن "الشّـريف الجرجـاني" (ت 816 هـ) قـد عـرَّف "الخطـأ" أنّـه:«مـا لـيس للإنسـان فيـه

---

[1]- الجـوهري: الصّـحاح، م.س، ج 1ص: 47، 48،وابـن فـارس :مقـاييس اللّغـة،م.س،ج1 ، 367 ،و الفيـومي: المصـباح المنيـر ،م.س،ص164 ، والزّبيـدي: تـاج العـروس، م.س، ص:211- 215 ،وابـن منظور:لسـان العـرب،دار صـادر ،بيروت- لبنـان،ط3 ، ،ص1994 ،ص:65، 67.

[2] - عبد الملك ابن قريب الأصمعي: ديوان العجاج ، تح: عزة حسن ، دار الشرق العربي ، بيروت – لبنان ، د.ط ، د.ت .

[3]- مجمع اللّغة العربية: الوسيط، م.س، ص:242.

[4]-La Rousse: Le dictionnaire érudit de la langue Française, Paris – France, 2014, P 668.

[5]- جمهوريـة مصـر العربيـة، مجمـع اللّغـة العربيـة، المجمـع الفلسـفي، الهيئـة العامـة لشـؤون المطابع الأميرية، القاهرة – مصر، (د.ط)، 1983، ص :80.

قصد»[1]،وهذا يعارض ما ذهب إليه "الكفوي" (ت 1094هـ) الذّي ربط "الخطأ" بإرادة المخطئ[2].

ب حديثا :

هو انحراف المتعلّم عن نمط أو عُرْف "قواعد اللّسان" كما هو متّفق عليه[3].

وقد عُدّ" الخطأ "عنصرا سلبيا عند القدامى، غير أنّه إيجابي في المفهوم الحديث في إطار "اللسانية التطبيقية"، من خلال التعلم عن طريق الخطأ، وهنا نشير إلى نظريات التعلم مثل: نظرية المحاولة والخطأ لترونديك .

3 أنواع الخطأ اللّساني :

لكلّ اصطلاح مقاربات مفهومية، غير أنّها ليست مرادفات له ؛من منطلق أنّ كلّ اصطلاح له مفهومه الخاص؛وعليه سنتناول "أنواع الخطأ"وفق مبدأي: الدّقة، والتّمييز النّوعي: في ضوء التّمييز المفهومي، ففيم تتمثّل هذه الأنواع؟

---

[1]– معجم التّعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، د.ط، د.ت، ص:88.

[2]– الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، مؤسسة الرّسالة، بيروت– لبنان،ط2،1998، ص :424.

[3]– عبد الرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، (د.ط)، 1995، ص: 50، و Longman Dictionnary of English language and culture, Pearson longman, new edition, England ; 2006, P: 462.

أ- **اللّحن :**

الذّي بزغ منذ القدم[1]، من خلال مفاهيم متنوعة[2]، غير أنّ ما يهمنا هو مفهوم :
"الخطأ في القول"، ومخالفة المتحدث أو الكاتب لقواعد اللّسان بشكلٍ متكّررٍ لدرجة لا يُعدّ مجرد زلّة لسانية مثل : رفع المفعول بدل نصبه، أو ما ظهر من القراءة الخاطئة للآيات القرآنية، يقول تعالى : ﴿ ...إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ...﴾[3] ، و لقد قرئت برفع لفظ الجلالة الله ،ونصب كلمة العلماء.

---

[1]- نلفت الانتباه في هذا الإطار إلى نوعين آخرين: أولهما: التّصحيف: وهو مخالفة الشّيء لما اصطلح له في تسمية الحقيقة، وهذا راجع إلى تناول العلم من الصّحف، دون المصدر الرّئيس: "العلماء"، والثاني: التّحريف: وهو تغيير اللّفظ دون تغيير المعنى.
محمد عبد الله بن تيمين: اللّحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة، دائرة الشّؤون الإسلامية، دبي- الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012، ص: 23 – 33.
أمّا الخطأ من ناحية القصد: فهو أن تحكم على الشيء، فيظهر لك أنّه مخالف له.
كما قد يكون خطأ مادة: وهذا من حيث اللّفظ: مثل استعمال المتباينات نحو المترادفة: السّيف والصّارم، ومن حيث المعنى: فهو أن تحكم على الجنس بحكم النّوع المندرج منه: "هذا لون، واللّون سواد، فهذا سواد". من حيث الصورة مثل: الخطيئات جمع قلّة، الخطايا جمع كثرة.
الكفوي: الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، م.س،ص424.

[2]- للاستزادة في مفهوم اللّحن يرجع إلى: عبد الفتّاح سليم: موسوعة اللّحن في اللّغة، مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة – مصر، ط2، 2009، ص 6-13.

[3]- القرآن الكريم: سورة فاطر ،من الآية: 28.

فهو، إذن، مادلّ على «الخطأ في اللّسان أو في الإعراب»[1]؛ و أمّا عن الاصطلاحات الحديثة فتتمثّل في:

ب- الغلط (la faute) يعدّ من الأخطاء غير المنتظمة، فهو مجرد زلّة أو تخمين،وبالتّالي لا يُتَخّذ "نموذجا" للبحث،وهو يُستدرك بالتّصحيح؛ لأنّه ليس"غلط كفاية"، وتكون خطورته أقلّ مقارنةً "بالخطأ".

ومن مظاهره بدايات الكلام الخاطئة:نطقًا أو كتابةً نحو: تردّد، تغيير[2].

يبدو إذن أنّ "الغلط" يتعلّق "بالنّظام الأسلوبي".

---

[1]- هنا يكون التناول من زاوية "اللّسانية التطبيقية"، وفي ضوء مِقْياسَيْ: "الكفاءة" (lacompetence)وهي المعرفة الضمنية لقواعد اللّسان، موجودة في الذهن.

أحمد حاطوم: اللّغة ليست عقلا من خلال اللّسان العربي، م.س، ص:14.و "الأداء" (performance): فهو ما يقوله المرء بالفعل، وقد لا يكون صحيحا.

هامري هاكنز: النّظرية التّكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العلمية، راشد عبد الرحمن الدونيس، مكتبة الملك فهد الوطنية، (د،ط)، 1985، ص:75.

و يلزم القول:إنّ معظم الدّراسات تعطب الأولوية لأخطاء الأداء المرتكبة على حساب أخطاء الاستقبال، بيد أنّها ترتبط بالنفس البشرية.

وعليه، فقاعدة المعالجة غير كونية لاختلافها من شخص إلى آخر فهي مملكة تحمل تفرّدها انطلاقا من المكتسبات الثقافية، والذاتية، والجينية، والبيولوجية المكتسبة الخاصة بكل فرد.

مصطفى بوعناتي و بنعيسي زغبوش: اللّغة والمعرفية بعض مظاهر التّفاعل المعرفي بين اللّسانيات وعلم النّفس، منشورات مختبر العلوم المعرفية، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، د.ط، 2015، ص:53.

ومنه نشير إلى أنّ "أخطاء الأداء" تكون إمّا: إنتاجية (الكلام، والكتابة)، أو استقبالية (الاستماع، والقراءة) عبد الراجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، م،س، ص: 50.

[2]- محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي،، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، ط1،2005 ، ص43-50،ومحمود إسماعيل صيني وإسحاق محمّد أمين:التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء عمادة شؤون المكتبات ،الرّياض- السّعودية ط1 ،1982 ،ص: 150.

ج المخالفــة : تـدخل ضـمن أخطـاء "الكفايـة"، وهـي تطلـق علـى مـتعلّم "اللّسـان الأمّ" لنظامه، ولا تطلق على المتعلّم الأجنبي؛ لأنّه جاهل نظام "اللسان العربيّ".

والمخالفة نوعان :

أولا: أخطـاء كليــة: تـؤثّر فـي تنظـيم الجملـة الكلّـي ، وتُعِيـق عمليـة الاتّصـال؛وهي تقـع فــي النّظــامين : النّحــوي، والــدّلالي (فــي التّركيــب اللّســاني) مثــل : ترتيــب الكلمــات بشــكلٍ خــاطئٍ أو ســوء وضــع أدوات الــرّبط: وضــع"علامات الوقــف" فــي غيــر موصفها.

ثانيــا: أخطــاء جزئيــة: تـؤثّر فـي أحـد مكونـات التّركيـب [1]ولكنهـا لا تُشـوّش عمليـة الاتصــال، وتقــع فــي الأنظمــة: الصّــوتي، والمعجمــي، والصّــرفي نحــو: الخطــأ فــي ضبط الكلمات صوتيًا مثل:ضمّ الأوّل بدل فتحه: عُنوة، لُجنة...

د- الزّلــة (الهفــوة، العثــرة): [2]« وهـو عـدول العربـي عـن لسـانه السّـليم بسـبب أمـر طارئ، أو موقف رهيب، أو ساعة غضب، أو انفعال»[3]

وقـد سـمّى "عبـد القـادر الفاسـي فهـري" أحـد مؤلّفاتـه باسـم: "عثـرات اللّسـان فـي اللّغـة" ،حيـث تكـون:العثـرة إمّـا: نطقًـا (صـوتية) [4] مثـل: نطـق الشّـين سـينًا:←الشّـجرة السجرة؛ أو كتابةً: بإسقاط أحد أحرف الكلمة نحو: مدرسة ←مدسة.

---

[1] – وليـد إبـراهيم الحـاج اللّغـة العربيـة ووسـائل الاتصـال الحديثـة دار البدايـة، عمّـان– الأردن، ط1، 2011 ،ص:282، و محمـد أبـو الـرّب: الأخطـاء اللّغويـة فـي ضـوء علـم اللّغـة التّطبيقـي ،م.س،ص:46 .

[2]– تسمى أيضـا: غيـر النّظاميـة (Les erreurs no systematiques)، أو الأخطـاء المطبعيـة التّـي تعدّ أغلاطـا، والأخطـاء النظاميـة (Les erreurs systematiques) التّـي تعدّ أخطاءً.

[3]– وليد إبراهيم :الحاج اللّغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة،م .س ،ص:79 .

[4]– عثـرات اللّسـان فـي اللّغـة، مطبوعـات المجمـع العلمـي العربـي، دمشـق – سـورية، د.ط، 1949، ص: 4.

4. "الخطأ" تأصيليا وتاريخيا :

تميز "اللّسان العربي"، "بالفصاحة" في أوّل عهده، فقد كان العرب يتكلّمون على السّليقة والجِبِلَّة دون لحنٍ، وبعدما دخل الإسلام: اختلط العرب بالأعاجم فانحرف لسانهم عن الصّواب،مما انجّر عنه ظهور"اللّحن"، وقد كان الأعاجم،عامّة،لا يستطيعون نطق: "الحاء" و"العين"، كما كانوا يهملون النّقط والشّكل؛ فكان هذا من أقوى الأسباب لنهوض محاولات من أجل تقعيد "اللّسان العربي" وهكذا ظهر:"النّحو العربي"، و"المعاجم اللّسانية"، و"دواوين الشّعراء".

كما برزت مؤلَّفات في هذا المضمار من بينها:

- ما تلحن فيه عامّة النّاس نحو: ما تلحن فيه العوام:" للكسائي" (ت 189 هـ)، وإصلاح المنطق:" لابن السّكيت" (ت 244 هـ)؛ وأدب الكاتب:" لابن قتيبة" (ت276 هـ).
- ما تلحن فيه الخاصّة نحو: (لسانيون وشعراء): ولحن الخاصة: "لأبي هلال العسكري"(ت395 هـ). تقويم اللّسان" لابن الجوزي"(ت597هـ).

وقد ازدادت حركتا التّصحيح، والتّأليف في العصر الحديث ،بعد استفحال ظاهرة " الخطأ اللساني"، ومن بين المؤلفات نذكر منها:

– العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصّواب اللّغوي:"لأحمد مختار عمر؛"ومعجم الخطأ والصّواب في اللّغة :"لإميل يعقوب"؛ ومعجم الأخطاء اللّغوية الشّائعة: "لمحمد العدناني"، وعثرات اللّسان في اللّغة: "لعبد القادر المغربي".

- **معايير التخطئة والتصويب:**

يحسن معرفة أن مسألة" الخطأ والصواب "، عامّة، هي مسألة نسبية متغيّرة؛ فما كان صوابا يصبح غير مقبول؛ وهنا لا يجب النّظر إليه على أنّه خطأ، لأنه

غير مستعمل نحو: "الألفاظ الجاهلية"، ما جاء في شعر" امرئ القيس": السَّدَقة بمعنى: الظّلام، والزَّفْزَفَةُ بمعنى :الجري السّريع[1]، وتخضع "عملية التّخطئة والتّصويب" لجملة من الشّروط أوّلها : "الحدس" عن طريق الملاحظة، والمشاركة في الحديث، فهي تجربة لها فوائد تربوية لا يمكن إنكارها[2]، وكلّ هذا يقع في ظلّ القوانين المعيارية؛[3] ونشير في هذا المضمار إلى المعايير المشتركة بين القدامى والمحدثين المتمثلة في: السماع والقياس، وموافقة القاعدة والاستناد إلى الأفصح، والاستناد إلى قواعد عالم نحوي أو لساني[4].

---

[1]– امرؤ القيس: ديوان امرؤ القيس، شرحه: عبد الرّحمن المصطاوي دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط2، 2004، ص: 75، 85.

[2]– تمّام حسان: اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط4، 2001، ص:66.

[3]– تتجسد ظاهرة الاستعمال في أنّها تقويمية لكل انحراف لساني وتقويمية تستند لجملة من المعايير ولهذا سميت دراسات الأوائل على أنّها معيارية، إذ إنّها تحتكم إلى المعيار، فترضخ الاستعمال إليه.

[4]– انقسم القدامى إلى فرق بين متشدِّد، ومتساهل، ومعتدل وأمّا المحدثون:من معاييرهم المستحدثة:"الاستحسان"، و"قبول المولّد والدّخيل"،وما جاء من قرارات "المجامع اللّسانية"، ومعيار"الشّيوع"، و"المجاز"كقولك ضحكت الأشجار، والضحك يخص الإنسان على سبيل الاستعارة المكنية، قطعت الكتاب إربا إربا: على سبيل الاستعارة التصريحية؛ حيث شبّه قطع الكتاب بأعضاء الجسم، مع حذف المشبه..

العربي دين : قضية التّصويب اللّغوي في العربية بين القدماء والمعاصرين، عالم الكتاب الحديث، إربد– الأردن، ط1، 2015، ص: 288–250، وإميل بديع يعقوب: مجمع الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، ط2، 1986، ص: 67، 251، 252.

ونجد أن المحدثين – بدورهم– ينقسمون إلى تلك الفرق المذكورة في الأعلى، غير أن الفريق المتشدّد قد أسقط، تلك المعايير المستحدثة : من الدخيل .....

كما أجمعوا على أنه لا يُحتج بكلام المولدين، وقد استدلوا على ذلك – من خلال طبقات الشعراء:

السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة العلمية، طنطا – مصر، د.ط،، 2006، ص: 114.

أمّا في المعاصرة فقد اتخذَتْ المعايير منحىً آخر، وذلك في إطار "التّداول والاستعمال"، حيث«إنّ ما يؤيده الاستعمال العام لمتكلّمي لسان من الألسن ما يصحّ أن يطلق عليه اسم "الصّواب اللّساني[1] »[2] .

فالخطأ، إذن، متى غاب عن الألسنة، وأضحى غير متداول.

ومنه نقول:إنّ"معايير التّخطئة والتّصويب" عند هؤلاء، تكمن في أنّها جزء من "السّلوك اللّساني" الذّي يشبه "السّلوك الاجتماعي"؛وهذا يأخذنا إلى مسألة التفريق بين "الخطأ" و"التّطور".

فما الفرق بينهما؟ وهل كل "خطأ" "تطور" أم لا؟

تعدّ فكرة "التّطور"[3]، طبيعة تواكب الإنسان في كل مراحل حياته؛فإذا تحدّثنا عن "التّطور اللّساني" يتبيّن أنّه يطرأ، خاصّةً، في النّظامين "الصّوتي"، و"الصّرفي": الإعلال، والإبدال، والمماثلة الكلية نحو: "اصتبر": تتأثّر تاء "افتعل" بما قبلها، فتُقلب طاءً ثم تُدغم في الصّاد.

---

[1]– ... يرتبط الصواب اللّساني بالصّورة الّتي يرتضيها المجتمع، و"الخطأ اللّساني" هو نقيض هذه الصّورة، لأنّ المجتمع هو الّذي يملك اللّسان، وهذا الّذي يحكم المجتمع.

عبد الصبور شاهين: في علم اللّغة العام، مؤسسة الرّسالة للطّباعة، بيروت – لبنان، ط6، 1993، ص: 221، 222. ولهذا يلزم الفصل بين عنصر "الصّواب" المؤسَّس على احترام الطّرائق الخاضعة للعرف،والصّواب المتعلّق بالقواعد اللّسانية في الكلام، أو الكتابة.

[2]– عبد الفتاح سليم: المعيار في التّخطئة والتّصويب دراسة تطبيقية، دار المعارف، جامعة الأزهر– مصر، ط،1، 1991، ص: 6.

[3]– للسان عوامل تؤثّر في تطوره: داخلية: وهي لسانية نابعة من داخله: صوتيا، تفاعل، وتناوب، وتطور... وخارجية: أدبية، طبيعية، اجتماعية.

عبد الوافي: اللّغة والمجتمع، شركة عكاظ للنّشر والتوزيع، جدّة – السعودية، ط4، 1983، ص 61، 62.

وفي النّظام الدّلالي مثلا: تُستعمل كلمة"جَوَال"بمعنى الهاتف المحمول" في عصرنا، وأما قبلا فهي: "صيغة مبالغة" لاسم الفاعل (جائل) مصاغ من "جَالَ".

نستنتج أنّ" التّطور اللّساني" يتّسم بكونه: نموًا طبيعيًا لمفردات "اللّسان" نتيجة النّشاط الإنساني.

ومما تقدّم، تحسن الإشارة إلى أنّ الجانب اللساني يكون سليما، ولكنه خاطئ غير معترف به اجتماعيا، وهذا نتيجة إهمال تلك المعايير الاجتماعية المتعارف عليها[1].

يعدّ الاختلاف ظاهرة طبيعية، فلولاه لما ظهرت نظريات واختلفت أخرى، وكذلك، أراء العلماء وهذا يسوّغ انقسامهم إلى مذاهب متباينة، ولكن سنحاول في هذا الصّدد التّركيز على:"معايير التّخطئة والتّصويب المتفق عليها ، فما هي؟

- المعايير المتّفق عليها في الجدول الآتي[2]:

• "القرآن الكريم • (يُحتج بجميع قراءاته) [3] • "الحديث النّبوي الشّريف" • "الشّعر العربي" • "اللّهجات"	معايير تأخذ طابعًا لسانيًا وهي: • الوضع • معاجم اللسّان • قواعد الصّرف والنّحو • السّماع، والقياس، والإجماع • "آليات التوليد الاصطلاحي" • "المجاز" • "التّعريب" • "النّحت" • "لسان الخلفاء الرّاشدين"

[1]- تمّام حسّان: اللّغة بين المعيارية والوصفية، م.س، ص 61- 68.

[2]- عبد الفتّاح سليم: موسوعة اللّحن في اللّغة، م.س، ص: 370.

[3]- يرجع إلى كتاب: الإتقان في علوم القرآن للسيوطي، ج1.

5. الخطأ تعليميًا وتربويًا.

سنتناول الحديث عن "الخطأ"، في شقّه:التّربوي،التّعليمي في ضوء عملية تحليله والتّي تفرّعت إلى اتجاهاتٍ متمثلةٍ في :

- الاتجاه التّقليدي:هو اتجاه يتّبِع :معايير"قواعد اللّسان"، ولا يخرج عنها.
- والاتجاه التّقابلي: هو الاتجاه الأوّل في ظلّ" اللّسانية التّطبيقية "،إذ يدرس الأخطاء بطريقة: وصفية موضوعية.

في حين نجد أن الاتجاه الثّاني– في هذا الإطار– هو "اتجاه تحليل الأخطاء"[1]، فما حدوده المفهومية؟

أ. اتجاه تحليل الأخطاء.

يختلف عن "الاتجاه التّقابلي"، في أنه يدرس لسان المتعلم أثناء إنتاجه اللساني (شفاهة أو كتابة) وهو يتعلّم[2].يتسم بسمة "التّداخل المعرفي"، إذ ينتسب إلى "علم تعليم الألسنة"، وما يتفرّع عنه من تخصّصات، من بينها هذا الاتجاه[3].

وينتمي–أيضا– إلى "اللّسانية التربوية"التّي تهتمّ بآفة" الأخطاء اللسانية" [4].

---

[1]– هو فرع مهمّ من اللّسانية التّطبيقية، منذ سنة 1960، وبابا من أبواب التّحليل اللّساني التّقابلي المسمّى باللسانيات الخطأ، منتهجًا اتجاه التّخطيط اللّساني.
صالح العيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة – الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 158.

[2]– عبد الراجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، م.س، ص: 46، وأبو الرّب: الأخطاء اللّغوية، م.س، ص: 131 – 163.

[3]– منظمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلوم والثّقافة، يونسكو تقدّم اللّسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية، دار المغرب الإسلامي، الرّباط – المغرب، ط1، 1991، ص: 217.

[4]– رابح بوحوش: اللّسانيات التربوية في دراسة الأخطاء لطلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، التواصل دراسة في اللّغة والأدب، عنابة – الجزائر، جوان 2001، ع 8، ص :7.

ونرى أنّه من الأهمّية، بمكان معرفة أنّه منهج ذو منحى وصفي تحليلي يتجسّد من خلال مراحل معينة ،في عملية" تحليل الأخطاء"، انطلاقا من وصفها وانتهاءً إلى تفسيرها والتّي سيكون الحديث عنها في الفصل الثاني "إن شاء الله".

وأهمّيته نذكرها في النّقاط الآتية :

- يمتدّ إلى دراسة أخطاء الخطاب، ويتماشى مع مرحلة المتعلّم، وهو منهج يقتضي التّدرج، والمرحلية، والتّصنيف.
- يمتدّ مجاله إلى:الإعلام.
- يركِّز على الخصائص اللّسانية المشتركة بين الجماعات المتجانسة، وكيف يتمّ الانطلاق منها لتصويب الأخطاء.
- يفيد المدرِّس على مستوى:الطّريقة، والمادة، والمحيط المدرسي، وكيفية تصحيح الأوراق، ووضع قوائم الأخطاء المتكرِّرة والتّخطيط للمقرّرات المدرسية[1].

ب.منهج تحليل الأخطاء في ضوء نظريات اكتساب اللسان.

ينبثق "منهج تحليل الأخطاء" من عمق المدرسة المعرفية "لتشومسكي" ؛حيث تنسب هذه المدرسة:"الأخطاء المرتكبة" إلى أسباب غير لسانية: المعرفية، والانفعالية ... ،علاوة إلى الأسباب اللّسانية .

✓ **مبادؤها :**

- اهتمامها بالمعنى على حساب الجانب الصّوتي.
- تمييزها للأغلاط (التي تعد زلات) ؛حيث لا تُدْخِلها ضمن الدّراسة.
- الخطأ في القراءة، يكون حصيلة لسوء فهم المعنى أو تباينه: وهو ما يسمّى: مفارقة معنوية.

[1]– صالح العيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة – الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 159، 160.

- ارتكاب الخطأ له جانبان منه الإيجابي: حيث يؤدي إلى تعلّم جيّد.

خلافاً للمدرسة البنوية التّي تركّز على الجانب الصّوتي.

- تُرْجِعُ ارتكاب الخطأ إلى أسباب لسانية.
- الخطأ واحد، مهما يتنوع.
- ترفض الخطأ، فنطرتها سلبية له، ولكن هذه النظرة تتغيّر في مراحل لاحقة، بدليل نظرية المحاولة والخطأ عند ترونديك[1] .

إنّ كلّ نتيجة متوصّل إليها، لا تولد من عدم، بل هي وليدة مؤثّرات وعوامل، وأسباب بعينها، تسّهم في ظهورها، كما هو الحال مع ظاهرة "الخطأ اللّساني".

ففيم تتمثل أبرز أسباب هذه الظاهرة؟

ج. أسباب الخطأ اللّساني.

سنحاول الانطلاق من نتائج بعض الدّراسات وما توصّلت إليه من الأسباب المؤدية إلى استفحال هذه الظّاهرة منها[2]:

- اتساع قواعد "اللسان العربي"، وضعف التّعامل معها: من حيث الّطريقة...
- التّسامح اللّساني، والتّجاوز عن الأخطاء المرتكبة، وإعطاء الأولوية للتّواصل على حساب السّلامة اللّسانية.
- تأثير البيئة، سواء أكان المحيط المدرسي أم الخارجي.

---

[1]– نايف خرما و عليّ حجّاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، 1988، ع ، منشورات المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،الكويت، ،126 ، ص :88 – 101،ومحمّد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية، م، س، ص.

[2]– نايف خرما وعليّ الحجاج: اللّغات الأجنبية،م، س، ص: 107.

وصالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، م. س، ص: 141.

ومحمّد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية، م، س، ص :97، 98 – 101،والعربي دين: قضية التّصويب اللّغوي في العربية، م، س، ص 186.

- تأثير العامية ومختلف اللّهجات (dialectes)، وتأثير "التّعدد اللّساني" و"الازدواجية اللّسانية"، فغاب اللّسان الموحد.
- التّرجمة (la tradiction)، وما تفرضه من أساليب مخالفة للعربية الفصحى نحو قول أحدهم:"هذا المقال كبحث ممنهج"، بدلا من قوله: "بوصفه بحثا ممنهجا"

د. الاقتراحات والحلول.

تتطلّب كل مشكلة حلّا، وهذا ما سنحاول أن نقف عليه، من خلال ترصّدنا للاقتراحات المقدَّمة من الدِّراسات الشّائعة والتّي نذكر منها[1]:

- الدعوة القوية لاستعمال "اللّسان العربي" في كل أمور الحياة.
- تحفيظ الأبناء قدرًا مناسبًا من آيات "القرآن الكريم"، و"الحديث النّبوي الشّريف".
- الاهتمام بإعداد مدرّسين أكفاء، إعدادا علميا، مع المداومة على تكوينهم.
- عدم التّساهل مع الأخطاء: أخطاء المتعلّمين، والإعلاميين، والمواطنين....
- تصحيح الكتب المدرسية من لدن متخصّصين.

إنّ ما قدمناه في الأعلى من أسباب "الخطأ اللساني" أو الاقتراحات المقدَّمة في هذا الصّدد تبقى من جهة : منطلقا نتخذه لنحاول،بعده، تقديم ما يتيسر منها في حلّة جديدة، وذلك ما يوافق الواقع والميدان، وسيكون – هذا– في الفصلين الثّاني والثّالث (بحول الله).

[1]– فاضل فتحي والي: الضّعف اللّغوي قديما وحديثا (مظاهره – أسبابه – سبل علاجه)، فعاليات النّدوة العامة لمعالجة الضّعف اللّغوي، دار الأندلس،حائل – ليبيا،ط1، ص :26 – 30.
وصليحة مخلوفي: الأخطاء الشّائعة، م. س، ص: 269 – 279.

ونلفت الانتباه أنّها معطيات افتراضية ونظرية، خاصّةً، إن لم يُؤخذ بها إجرائيًا وعمليًا وهذا ما نحاول أن ننشده.

هـ.الخطأ اللّساني في حدود عملية التّقويم.

يكون وفق أسسٍ ومبادئ منها: العمومية، والشّيوع: التّكرار، السّهولة، والفهم، ودرجة الإزعاج، وتتمثّل مظاهره :المبالغة في التّعميم،والجهل بقيود القاعدة،إعطاء الأولوية للتّواصل،المعرفة الجزئية بالقاعدة،غياب التّدرّج في تدريس الموضوعات اللّسانية.[1]

[1] – محمّد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية، م، س، ص:105–106 ،199–200.

الفصل الثّاني

الخطأ اللّساني دراسة ميدانية

تمهيد:

تُعَدّ الدّراسة الميدانية أداةً فعّالةً لتحليل ظاهرة "الخطأ اللّساني": حقيقتها، أسبابها...إضافة إلى إبراز نقاط الخلل والّنقائص الموجودة؛ فالدّراسة الميدانية، توضِّح الصّعوبات التّي يواجهها المتعلّم، والحاجات التي يفتقد إليها، والعوامل التّي زادت في ارتكاب "الخطأ اللّساني" بأنواعه، مع محاولة تقديم العلاج لتفاديها، أو التقليل منها.

أولا: حدود الدّراسة الميدانية:

1. مجتمع الدّراسي:

أ. وصفه:

- متعلّمو السّنة الثّالثة ثانوي، الشّعبتان: "آداب وفلسفة"، و"علوم تجريبية".
- الحدود المكانية: خمس ثانويات: "محمود بن محمود"، "محجوب عبد الرّحمن"، "متقن الخوارزمي"، "محمد العربي بن مارس"، "أوّل نوفمبر 1954م".
- الحدود الزّمانية: بداية من: 11 مارس إلى أواخر شهر أفريل 2017م.

ب. مسوِّغات اختيار مجتمع الدّراسة:

تضافرت جملة من العوامل والتّي أسهمت في اختيارنا لمجتمع الدّراسة منها:

– التّركيز على متعلّمي "المنطقة الحضرية"، من خلال اختيار بعض ثانويات" مدينة قالمة" بعض النّماذج (والتّي ذكرّناها في الأعلى).

– الانطلاق من فرضية: أنّ متعلمي المدينة يرتكبون "الخطأ اللّساني"، نتيجة ظروفٍ بيئيةٍ مثل: انتشار وسائل التكنولوجية بكثرة ، والاعتماد على الشّبكة العنكبوتية على حساب الكتب، كما يتّم الاتجاه نحو: تعلّم الألسنة الأجنبية منها: "اللّسان الفرنسي" دون "اللّسان العربي".

– مستوى المتعلّم: الاجتماعي، والفكري، والعلمي المتقارب.

ثانيا: أدوات الدّراسة.

1. الاستبانة:

سنتناول حدود أداة "الاستبانة"، وذلك، من خلال التّعرف على العيّنة المختارة.

2.1 عيّنة الدّراسة:

أ. الدّراسة البحثية:(ينظر الملحق رقم:1) تمّ اختيار ستة عشر (16) معلّما.

المؤسّسة	الشّعب التّي يدرّسها المعلّم	الجنس	العمر	المستوى العلمي	عدد سنوات مزاولة مهنة التّعليم
– "محمود بن محمود" –"محجوب عبد الرّحمن" –"متقن الخوارزمي"	– آداب وفلسفة – علوم تجريبية ...	14 أنثى وذكران	بين العشرين والأربعين	أغلبه "ليسانس"	من ثلاث سنوات فما فوق

ب. الدّراسة الاستطلاعية:(ينظر الملحق رقم:2) تسعة (9) معلّمين: ثانوية" محمود بن محمود".

عنوان الاستبانة: الأسباب المؤدّية إلى ارتكاب "الخطأ اللّساني"، والعلاج المقدَّم لتفاديها.

الفرضية الإجرائية الأولى: إنّ العناصر التّربوية من المنهاج بصفة عامة الكتاب، والطّرائق... السّبب الرّئيس في ارتكاب "الخطأ اللساني".

المحور الأول: تأثير العناصر التّربوية في وقوع "الخطأ اللساني".

الفرضية الإجرائية الثّانية: يُعَدّ المتعلّم المسؤول الأوّل في ارتكابه "الخطأ".

المحور الثاني: دور المتعلّم في ارتكابه "الخطأ".

الفرضية الإجرائية الثّالثة: يرتكب المتعلّم "الخطأ اللّساني" بسبب طريقة المعلّم.

المحور الثالث: دور المتعلّم في تفاقم "الخطأ اللساني".

أمّا عن السؤالين (10)، و(11) فالهدف منهما: التّأكّد من أسباب "الخطأ"، والعلاج الذّي يمكن تقديمه لذلك.

- الهدف من الاستبانة: رصد الأسباب المسهمة في ارتكاب المتعلم "الخطأ اللّساني"، وذلك من خلال التّركيز على الجوانب التّربويّة والتّعليميّة، والبيداغوجيّة؛ ومحاولة التّوصل إلى العلاج الكفيل بالقضاء عليها، أو التخفيف منها على الأقلّ.

المبحث الأوّل: استبانة المعلّمين.

➢ **المحور الأول:** تأثير العناصر التّربوية في ارتكاب "الخطأ اللساني".

الإجابة عن الأسئلة (1)، و(2)، و(3)، و(4).

1 . مدى فعّالية"المقاربة بالكفاءات".

المجموع	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
16	نعم	0	%00
	لا	7	%43،75
	نسبيًّا	9	%56،25

تراوحت الإجابة عن مدى فعّالية "المقاربة بالكفاءات" بين نسبة 43.75% "بِلاَ"، ونسبة 56.25 % "نسبيًّا" ؛أي أنّ الإجابتين متقاربتان. وأمّا الإجابة "بنعم" فمعدومة.

وقد كانت التّعليلات المقدَّمة من لدن المعلّمين، مستندةً إلى سلبيات هذه المقاربة: خاصّةً، في الجانب البيداغوجي، وعدم توافقها مع مستوى المتعلّم.

زيادةً على أنّ هذه "المقاربة" ،تعدّ تغييراً مفاجئًا، فالمتعلّمون قد تعودوا الاعتماد على المعلّم، وهذا ما يفسّر النّتائج السلبية التّي يتحصّلون عليها، كما أنّ الوسط المدرسي لا يوفر الظّروف المناسبة: كثافة البرنامج، وعدم توازنه مع الحجم السّاعي المقرّر.

علاوة على الاكتظاظ؛ حيث إنّ متوسط العدد هو: أربعون (40) متعلّما في القسم الواحد ولكن، هذه المقاربة تتطلّب إلاّ خمسة وعشرين (25) متعلّما على الأكثر، وهذا ما عزّز تطبيقها بشكلٍ سيئٍ، كما أنّها لا تساير الأهداف المطلوبة.

وقد تمّ الإشارة إلى أنّ "المقاربة بالكفاءات" لها نقطة إيجابية واحدة والتّي تتمثّل في: التّغيير الذّي طرأ على نوعية الأسئلة المطروحة، ومنهجها الذّي أسّهم في "التّصحيح اللّساني" إلى حدّ ما،كما تمّ إضافة مادة "الوضعية الإدماجية".

إلاّ أنّ المعلّم يبقى محتاجًا إلى أن يرجع إلى تطبيق المقاربات الأولى مثل: "المقاربة بالمحتوى"، "والمقاربة بالأهداف"؛ لأنّ"المقاربة بالكفاءات" لا تتناول سوى العموميات، إذ تركّز على "المتعلّم" الذّي يعاني من النّقص اللّساني.

2 –مدى مناسبة "الّروافد اللسانية" مع النّمو العقلي واللّساني للمتعلّم.

المجموع	الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
16	نعم	2	%12,5
	لا	3	18.75%
	نسبيًّا	11	68.75%

يتّضح من خلال الجدول أنّ "الّروافد اللسانية" تناسب النّمو العقلي واللساني للمتعلم، بشكلٍ نسبيٍّ، وهذا بالنظر إلى جملة من الاعتبارات هي:

– نقص الحجم السّاعي المخصّص لها، بالمقارنة مع تحليل النّصوص الأدبية الذّي يحتاج إلى وقت أكبر.

– وهناك من ذهب على أنّها صعبة ،وذلك، بالنّظر إلى قدرات المتعلّم، حيث إنّ هذه المرحلة الوسطى من المراهقة والتّي تتراوح بين (15 إلى 18 سنة)، هي مرحلة تتباين فيها الفروق الفردية، والاستعدادات والقدرات ولهذا يلزم فهمها ومعرفتها جيّداً[1].

[1]–للاستزادة يُرجع إلى: أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: إرشاد مراحل النمو، دار الميسرة ـ عمّان – الأردن،ط ،2015 .

– وأماّ عن توزيعها، فهو توزيع غير متكافئ، فمثلا: لم يتم إدراج "رافد البلاغة" في مقرّر السّنة الثّانية: الشّعبة العلمية، مما يؤثّر فيهم سلبًا،في سنوات التّعليم القادمة.

وكلّ هذا يسّهم في نفور المتعلّم وإحجامه عن الدّراسة اللسانية، أو حتّى محاولة اكتسابه المعارف المختلفة، وما يزيد الطّين بلّة :غياب الوسائل التّربوية المساعدة على ذلك، واكتفاء المعلّم بالمحتوى المبثوث في" الكتاب المدرسي"والذّي لا يسدّ حاجات المتعلّم والنّقائص اللسانية التي يعاني منها.

3. الطّريقة المعتمدة في تدريس "الرّوافد اللسانية".

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
طرائق المنهاج	6	%37.5
الطّريقة الخاصّة	4	%25
الاستعمال حسب الوضع التّعليمي	6	%37,5

يتّضح من خلال هذا الجدول، أنّ جلّ المعلّمين يعتمدون على الطّرائق[1] المقرّرة في المنهاج مثل:الطّريقة الحوارية، والإلقائية، والمناقشة.

وهذا ما أكّدّته "الدّراسة الاستطلاعية" التّي قمنا بها؛ حيث سألنا المعلّمين عن الطّريقة المستعملة في تدريس "الرّوافد اللّسانية" فكانت كالآتي:

– المعجم والدّلالة: حوارية، وإلقائية.

– البلاغة: حوارية، استنتاجية.

– القراءة: استنتاجية، والشّرح، والاستنتاج.

[1]- الطّريقة: هي وسيلة الاتصال من أجل بلوغ أهداف معيّنة ،أمّا الاستراتيجية: فهي أشمل ؛إذ تُختار الطّريقة الملائمة مع الظروف و المتغييرات، في يُعنى الأسلوب أنّه: الكيفية التّي يتناول بها المعلّم الطّريقة. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجية التّعلم وأنماط التّعلم الدّبلوم الخاص في التّربية ،كلية التّربية بدمنهور،جامعة الإسكندرية– مصر،د.ط،2011.

– تحليل النّصوص: النّص التّواصلي: إلقائية.

– النّص الأدبي: حواري.

– التّعبير الشّفوي: حوارية، إلقائية، والمناقشة.

وأمّا عن استعمال الطّريقة "حسب الوضع التّعليمي"، فيكون نتيجة تناسب هذه الطريقة مع مختلف الرّوافد، أو المهارات، أو الأهداف التعليمية، أو مستوى المتعلّم وإمكاناته.

4. مدى إيفاء "الكتاب المدرسي" بالأغراض اللّسانية.

المجموع	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
16	نعم	2	%12.5
	لا	14	%87.5

يتّضح من خلال عدد إجابة المعلّمين في الاستبانة ونسبها المرفقة في الجدول، أنّ "الكتاب المدرسي" لا يفي بالأغراض اللّسانية بنسبة 87.5%، ويعود هذا إلى عدّة عوامل منها:نقص في قواعد اللّسان، مع اختصار مخلّ وغياب الأمثلة والشواهد التّي تخدم الدّرس، وعدم وضوح المطلوب، فضلا عن الأخطاء اللّسانية، والمطبعية الفادحة؛ وعدم الإلمام بالقواعد الأساسية، وسنحاول في هذا السّياق اختيار بعض النّماذج المقرّرة في "مجال قواعد اللسان" في كتابي الشّعبتين: الأدبية والعلمية فالشّعبة الأدبية مثلا: غياب الشواهد من القرآن، أو كلام العرب في درس "الإعراب اللّفظي"، وعدم شرح درس "الإعراب التّقديري" شرحا مفصّلا: ص: 11، 12.

وحسب وجهة نظرنا، كذلك، نرى أنّ درس: إذا، إذ، إذن، حينئذ، يفوق قدراتهم.

وكذا درس "البدل وعطف البيان"، فقدّ صرّح –تقريبا– كلّ المتعلّمين أنّه صعب لا يفهمونه، خاصّة متعلّمي الشّعبة العلمية.

ووجدنا أنّ بعض الدّروس مثل: "اسم الجنس الإفرادي، والجمعي، واسم الجمع" صعبة على متعلّم غير متخصّص، فالحجم السّاعي لتدريس هذه المادة لا يتعدّى ثلاث (3) ساعات في الأسبوع؛ فضلاً عن صعوبة دروس"رافد البلاغة": الكناية، والاستعارة، إذ لا يفهمونها

ويجدونها صعبة سواء أكان من ناحية: طريقة الشّرح أم ممّا هو مدرّج في الكتاب من أمثلة، أم من حيث الوقت غير الكافي، وهذا ما أكّدّته ،كذلك،الدّراسة الاستطلاعية.

- **المحور الثّاني: دور المتعلّم في ارتكابه الخطأ.**

الإجابة عن الأسئلة: (5)، و (6)، و (7).

5. أكثر الأخطاء تكرارا لدى المتعلّمين:

الإجابة	إملائية	معجمية	صرفية	نحوية	دلالية	أسلوبية	منهجية	إخراجية
التكرار	15	5	8	15	07	11	03	08
النسبة	%93.75	%31.25	%50	%93.75	%43.75	%68.5	%18.75	%50

يتبين من هذا الجدول، أنّ المتعلّم يرتكب "الخطأ اللّساني" بأنواعه، لكن هناك بعض منها تقع أكثر من الأنواع الأخرى مثل: الإملائية والنّحوية إذ تقع في المرتبة الأولى بنسبة: 93.75%، ثمّ الأسلوبية في المرتبة الثّانية بنسبة 68,75%، فالصّرفية والإخراجية في المرتبة الثّانية بنسبة 50%، وتليها الدلالية بنسبة 43,75%، ثمّ المعجمية بنسبة 31.25، وأخيرًا المنهجية بنسبة 18.75%.

وهو أمر يدلّ على أنّ المتعلّم ضعيف قاعديا، خاصّةً، من النّاحيتين: الإملائية والنّحوية، نتيجة عدم حفظه لها،وأيضاً، وعزلها عن الاستعمالات الوظيفية.

6.الشّعبة التّي ترتكب أخطاءً أكثر.

يرتكب أي متعلّم "الخطأ اللّساني" بدرجاتٍ متفاوتةٍ، إلاّ أنّ فئة من المتعلّمين تكون أكثر وقوعا في الخطأ، وهذا ما يحدث مع متعلّمي "الشّعبة الأدبية"؛حيث تؤكّد كلّ الإحصاءات أنّ هؤلاء يرتكبون الأخطاء بنسبة أكبر مقارنة بمتعلّمي "الشعبة العلمية".

وهذا مردّه :سوء التّوجيه العلمي الذّي يفتقر إلى الدّقة، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار معاييرًا بعينها مثل: الرّغبة، والقدرة، وهو ما يؤثّر سلبًا في مردود المتعلّم وتحصيله الدّراسي،

وقبل ذلك تكوينه العلمي واللّساني، وبالتّالي تشويه مستقبله، ومستقبل الأجيال التي سوف يدرّسها.

وقد بلغت نسبة اختيار المستوى اللّساني بعدّه سببًا لارتكاب متعلّمي "الشعبة الأدبية الخطأ: 68.75%، واستراتيجية التّعلم 50% بشكلٍ متقاربٍ.

7. الصّعوبات التّي يواجهها المتعلّمون في كتاباتهم.

ومن تلك الصعوبات: رداءة الخطّ، و"الخطأ اللساني" بأنواعه: الإملائية مثل: كتابة الهمزة، والنّحوية مثل: عدم تمكّن المتعلّم من التّعبير عن أفكاره بلسانٍ سليمٍ، إذ يستعملون كلمات من الدّارجة، وهذا لتدني مستواهم في "اللّسان العربي"، وبالتّالي عدم القدرة على التّعبير بنوعية:الشّفوي والكتابي، وضعف المكتسبات القبلية، وكثافة الدّروس، وسوء بناء الأفكار وفق أسلوبٍ سليمٍ واضحٍ، وضعف المتعلّم في" النّحو العربي".

- **المحور الثّالث: دور المعلّم في تفاقم "الخطأ اللّساني".**

الإجابة عن السّؤالين: (8)، و(9).

8.الصّعوبات التي يواجهها المعلّم في تدريس "اللّسان العربي".

أردنا الوقوف على الصّعوبات التّي يواجهها المعلّم عند تدريسه لهذه المادة، وهو سبب من الأسباب التّي تحول دونما اكتساب المتعلّم اللسّان العربي السّليم، وينجرّ عن هذا ارتكاب الخطأ بأنواعه؛ ومن هذا تتبدّى أنّ المشكلة مجزأة إلى عدّة مشاكل ابتداءً من المعلّم الذّي يواجه صعوبة الإسهام في معالجة ولو جزء بسيط من مشكلة مترسّبة منذ البداية والتّي تحتاج إلى تكثيف الجهود في كل جانب منها بهدف المعالجة والتحسين.

ومن أبرز الصّعوبات التّي حدّدها المعلّمون كالآتي:

– ما يتعلّق بالمتعلّم:المستعمل للعامية بدل الفصحى في حديثه، وخاصّةً ،متعلّمي "الشّعبة الأدبية"،وقلّة إمكاناتهم اللّسانية المتمثّلة في: الضّعف القاعدي، وعدم محاولة تعلّم القواعد اللّسانية، وعدم امتلاك مهارة استيعاب اللّسان،وكذلك، انعدام رغبة المتعلّم في تعلّم هذه

المادة، فهم لقلّة اهتمامهم بها، وخاصّة، العلميين منهم، وهو من أهمّ العوامل المسهمة في هذا التّدهور. وعليه نستنتج، أنّ السّبب الأساس هو: ضعف مستوى الفئة المستهدفة، وعدم امتلاكها "الملكة اللّسانية العربية".

– ما يتعلّق بالظّروف البيداغوجية: وهي الظّروف التي تحدثّنا عنها مسبقًا نحو:

ضيق الوقت، وكثافة البرنامج، وقلّة الوسائل المناسبة لعرض الدّروس وتقديمها ،وعدم مناسبة المحتوى النّحوي لمستوى المتعلّم.

9. الطّريقة المعتمدة في تصحيح أخطاء المتعلّم: المنطوقة والمكتوبة، وكيفية تقويمها.

تشير نتائج الاستبانة سواء أكانت نتائج الدّراسة الاستطلاعية أم البحثية إلى أنّ الطّريقة المعتمدة في التّصحيح اللّساني تتمحور في اعتماد: أسلوب علاج المشكلات، من خلال وضع مشكلة ومحاولة حلّها وفق الطّريقة الممنهجة: شفويًّا أو كتابيًا، عن طريق جدول تصحيح الأخطاء المعتمد من لدن معظم المعلّمين؛ حيث يُكلّف المتعلّم بتصحيح الخطأ المستخرج على السّبورة رفقة معلّمه، مع تبيين القاعدة أو الضّابط اللّساني، ومحاولة تقديم

–أسباب كل نوع من الخطأ.

– يصحّح المعلّم الأخطاء المرتكبة: محاولا التّذكير بالقواعد الإملائية والنحوية، مع الإشارة إلى أنّه يتم التّركيز على الأخطاء التي تتكرر –فقط– لدى المتعلّمين.

وما نلمسه، مما تقدّم، أنّ طريقة التّصحيح المتمثّلة في الجدول: باستخراج الخطأ وتصويبه ...، تؤكّد أنّه –عادة– تُصَحَحْ الأخطاء إثر"عرض حال" للفرضٍ أو اختبارٍ،وهذا أقصى حدّ ممّكن،وعليه فهي عملية تُقترن بالفروض أو الاختبارات في الغالب.

وهذا لا يكفي، مطلقا، فالمتعلّم يحتاج إلى تصحيحٍ دائمٍ، ومتابعةٍ مستمرةٍ.

10. العوامل المؤدية إلى ارتكاب الأخطاء.

المنهاج	الأهداف	المحتوى	الطرائق	الوسائل	التقويم	المنهاج	الأهداف	المحتوى	الطرائق	الوسائل	التقويم
عدد التكرار	0	6	11	5	4	النسبة المئوية	%0	%37.5	%68.75	%31.5	%25

كثافة البرنامج وضيق الوقت									
عدد التكرار	14					%87.5			
المتعلم	**فسيولوجيا**	**نفسيا**	**اجتماعيا**	**علميا**	**المتعلم**	**فسيولوجيا**	**نفسيا**	**اجتماعيا**	**علميا**
عدد التكرار	4	9	6	11	النسبة المئوية	25%	%56.25	37.5%	68.75%
عوامل خارجية	استعمال العامية	تأثير الألسنة الأجنبية	لسان الإعلام	وسائل الاتصال	عوامل خارجية	استعمال العامية	تأثير الألسنة الأجنبية	لسان الإعلام	وسائل الاتصال
عدد التكرار	10	5	2	5	النسبة المئوية	62.5%	%31.25	%12.5	31.25%

مصدر الخطأ كثير ومتنوع، منه ما يتعلّق بالمعلّم، ومنه ما يرتبط بالمتعلّم ، ناهيك عن تعّدد عوامل تصنيفاتها التي تزيد من تراكمها، وارتفاع نسبة ورودها في كتابات المتعلّم.

وممّا تقدّم في الجدول، نجد أنّ كل عنصر منّ عناصر المنهاج"، قد أسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في حدوث "الخطأ اللّساني"، وخاصّة، "الطّرائق" التّي احتلت نسبة 68.75% من اختيار المعلّمين.

وأمّا عن "كثافة البرنامج"،" وضيق الوقت" فقد بلغت 87.75 %وهي نسبة مرتفعة جدّا، ممّا يحيل على ما يعانيه المعلّم،ففي هذا تقييد لنشاطاته وعطاءاته بأنواعها، فيصبح قاصرًا عن تقديم البرنامج في الوقت المحدّد، وإنهائه بشكلٍ تامٍّ، دون الاهتمام بالتّفاصيل والشّروح التّي تحتاج إلى وقت كافٍ.

ومن العوامل المؤدية إلى ارتكاب الخطأ: "المتعلّم" من الناحية العلمية بنسبة: 68.75%، علاوة عن النّاحية الفسيولوجية: من ضعف البصر، والسمع؛ ومن النّاحية النّفسية: التّوتر واللّامبالاة، وعدم الرّغبة،ومن النّاحية الاجتماعية: الظّروف الأسرية...

كما نجد أن العوامل الخارجية لها تأثير بنسبة لا يستهان بها وخاصة استعمال "العامية بنسبة 63.5% .

11. العلاج المقدّم للتّقليل من الأخطاء.

اقترح المعلّمون علاجا ،نراه مهمًّا، إذ يكفل الحدّ من هذه الظّاهرة، وقد استعملنا اصطلاح "العلاج "لأنّنا نرى حسب وجهة نظرنا أنّه ذو طابع إجرائي علمي، نلمسه ميدانيا، وأمّا اصطلاح "الحلول" فهو افتراضي صعب التّحقق في أغلب الأحيان،ومن بين ما تمّ اقتراحه:

- تحفيز المتعلّم على قراءة "القرآن الكريم"، و"الحديث النّبوي الشّريف"، و"كلام العرب".
- التّنويع في طرائق التّعليم، مثل اختيار طريقة: حل المشكلات، والطّريقة الاستكشافية.
- التخفيف من محتوى البرنامج المقرّر.
- تكييف الوقت مع طبيعة المحتوى، بإعطاء وقت أكبر لتقديم الدّروس، وتخصيص الحجم الساعي الملائم لمحتوى الدّرس النّحوي.
- ممارسة "اللّسان العربي"، من خلال إدراج التّعبير الشّفوي في البرنامج المقرّر.
- توجيه المتعلّمين، وحثّهم على المطالعة.
- الدعوة إلى الاهتمام بالجانب اللّساني.
- الاهتمام بالكتاب المدرسي.
- تنويع طرائق طرح الأسئلة.
- تكوين المعلّم تكوينًا جيّدًا.
- الحدّ من كثافة البرنامج.
- الحدّ من ظاهرة الغشّ.
- تكليف المتعلّمين بكتابة مقالات ثمّ تصحيح الأخطاء المرتكبة.
- تكليفهم بحفظ قواعد اللّسانية التّي يحتاجونها.

- إعادة بناء مناهج جديدة عربية الأصل، تتوافق ومستوى المتعلّم: العلمي، والاجتماعي... وتجنب استيرادها من الخارج.
- استعمال "اللّسان العربي" أثناء التّدريس.
- تكثيف "الّروافد اللّسانية"، خاصّةً، ما يتعلّق بالقواعد.
- توفير الوسائل المساعدة على عملية التّدريس.
- تدعيم نشاطات الإنتاج اللّساني، والتّكثيف من إدراج وضعيات مستهدفةٍ وفعّالةٍ.

المبحث الثّاني: مقابلة المتعلّمين.

سنتناول حدود أداة " المقابلة" بالتّعرف على العيّنة المختارة.

1-عيّنة الدّراسة:

أ- الدّراسة البحثية: (ينظر الملحق رقم:3) تّم اختيارها بطريقة عشوائية:

واحد و ثمانون (81) متعلِّما: من الشّعبة الأدبية.

ثمانية و تسعون (98) متعلِّما: من الشّعبة العلمية.

فكان المجموع الكلّي: مئةً و تسعةً و سبعين (179) متعلِّما.

نوّعنا بين مختلف متعلّمي الثانويات المذكورة بدرجاتٍ متفاوتةٍ، و ذلك حسب الظّروف المتاحة.

ب- الدّراسة الاستطلاعية ينظر الملحق رقم: 4):

أربعة (4) متعلِّمين: "تقني رياضي"،وسبعة متعلِّمين (7):" تسيير و اقتصاد"، ومتعلِّمة واحدة: "آداب و فلسفة"، فكان المجموع: اثنين و أربعين (42) متعلِّما.

عنوان المقابلة: حاجات المتعلّم

الفرضية الإجرائية: حاجات المتعلِّم، هي نقائص يفتقد إليها؛ حيث تُعدّ من الأسباب غير المباشرة في ارتكابه "الخطأ اللّساني"، وللإجابة عن هذه الفرضية، فرّعنا المقابلة إلى ثلاثة محاور:

- ✓ المحور الأوّل: الصّعوبات و العراقيل التّي يعاني منها المتعلّم.
- ✓ المحور الثّاني: مدى مراعاة حاجات المتعلّم.
- ✓ المحور الثّالث: مدى تأثير استراتيجية المتعلّم في تعلّمه، وفي ارتكابه "الخطأ اللّساني".

الهدف من المقابلة: التّركيز على حاجات المتعلّم بمختلف أنواعها، من أجل إبراز أنّ الأخطاء الّتي يقع فيها، هي نتيجة أسباب غير مباشرة ،أيضا، و يلزم التّطرّق إليها من أجل تداركها.

المحور الأوّل: الصّعوبات و العراقيل التّي يعاني منها المتعلّم:

الإجابة عن الأسئلة (1) و (2) و (3).

1- نقاط ضعف المتعلّم في مادة اللّسان العربي:

النشاط	المكالمة	القراءة	الفهم	قواعد اللسان	الكتابة
متعلمو الشعبة الأدبية	05	00	27	40	70
متعلمو الشعبة العلمية	03	30	60	72	15
المجموع	08	03	87	111	22

يتّضح من خلال الجدول، أنّ أغلب المتعلّمين يعانون ضعفًا في مهارتي: "الفهم والاستيعاب"، وقواعد" اللّسان العربي"، عند المتعلّمين الأدبيين والعلميين، مقارنة ببقية الأنشطة الأخرى؛وأمّا عن ضعف المتعلّمين في نشاط القواعد، فيعود إلى طريقة عرض القواعد و قديمها بالدّرجة الأولى؛ حيث نجد أنّ معظم المعلّمين يشرحونها بطريقة سطحية جافة تخلو من الحيوية، ومن تقديم التفصيلات اللّازمة في أي درس لساني، و ما يؤكّد ذلك: الدّراسة الاستطلاعية الّتي تضمّنت سؤال: عن مدى إشارة المعلّم للاستثناءات الضّرورية لقاعدة ما، فكانت معظم الإجابات تنفي ذلك،علاوة إلى عدّ القواعد مادة تجريدية، بمعزل عن

واقع المتعلِّم، وعدم توظيفها في السّياقات المختلفة، كما تتدرَّس بعدّها هدفًا في ذاتها،لهذا ينساها المتعلّم بسرعة،و بالتّالي يرتكبون كثيًرا من الأخطاء على أنواعها.

وأمّا بالنّسبة إلى ضعف" مهارة الفهم"، فترجع إلى ضعف مهارة الشّرح، و مدى إلمام المعلّم بأهمّ نقاط الموضوع المقصود،وتدريبهم على مهارة الفهم الّذي يعدّ عملية بنائية، تكون رهينة عمليات ذهنية و آليات معيّنة مثل: مقارنة الأشياء أو المعلومات، أو تنظيمها وفق معايير بعينها، بمراعاة جملة من الشّروط، «إذ لا بدّ أن يتحقق الفهم لدى كل متعلّم، في ضوء إمكاناته و قدراته، و نوع ذكاءاته، و نمط تعلّمه المفضّل»[1].

2- الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في مادة "اللّسان العربي":

العدد الكلي	الصعوبات	متعلمو الشعبة الأدبية	متعلمو الشعبة العلمية	المجموع
متعلمو الشّعبة الأدبية 81 متعلّما	الاصطلاحات اللسانية والمعرفية	34	33	67
	الرّصيد المفرداتي المدرج في النصوص	34	49	83
متعلمو الشعبة العلمية 98 متعلما	الرصيد المعرفي	18	35	53
	رافد البلاغة	00	48	48
	التقويم النقدي	24	/	24

تظهر أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها متعلّم" اللّسان العربي" في هذا الجدول، والّتي تتمثل فيما يلي:

في مجال "الاصطلاحات اللّسانية و المعرفية": و هذا يعود إلى إهمالها و عدم التّركيز على إفهامها للمتعلّم؛ لأنّ معظم الاتجاهات تنصبّ على تقديم القواعد العامّة، والمعلومات الكثيرة، حشوها في أذهان المتعلّم الّذي يستقبلها في ذاكرته "قصيرة المدى" ثم ينساها بعد ذلك.

[1]- كوثر جين كوجك وآخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التّعليم والتّعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربية، بيروت – لبنان، د.ط، ، 2008، ص:177..

وقدّ صرّح معظم المتعلّمين المقابلة الاستطلاعية:أنّ المعلّم لا يتناول شِرح: الاصطلاحات المتخصّصة، ما يجعل المتعلّم يتساءل عنها دون أن يصرّح بذلك، بل و حيانا يفتقد إلى مهارة ترصدّها، فنجده يدرس قاعدة "الأفعال الناقصة" دون الإلمام بها مفهومًا واصطلاحًا وقدّ يدرّس المعلّم"الزّهد"، دون التّمييز بينه و بين "التّصوف"...

صعوبة المفردات المدرجة في النّصوص: تعود بالدرجة الأولى إلى سوء اختيارها، فقد يُغلب اختيار المفردات الخاملة نادرة الاستعمال، أو ربما تكون وليدة عصر قد ولّى على حساب المفردات النّشيطة البسيطة،أو قدّ تُشرح بعيدة عن سياقاتها،دون ربطها بأمثلة من واقع المتعلّم، وهذا مايؤدي به إلى ارتكاب كثيرا من الأخطاء خاصّة "المعجمية" "والدّلالية".

الرّصيد المعرفي : فأغلب الصّعوبات النّاجمة عنه تعود إلى سطحية المعلومات المقدَّمة، وهو ما ينطبق على" رافد البلاغة" المدرّسة بطرائق غير مجدية لا تنفع المتعلّم، فهي تُختصر في بضعة أمثلة و قوالب جاهزة، ؛ولا يتمّ، كذلك، تحديد الفوارق القائمة بين" الاستعارة المكنية" والتّصريحية".

صعوبة التّقويم النّقدي :تعود إلى ضعف ملكتي: "الحفظ" و" الفهم" عند المتعلّم، وعدم تعويده على التّفكير الإبداعي النّاقد.

3- الخلل في تعلم مادة "اللّسان العربي":

الخلل في:	الشّعبة الأدبية	الشّعبة العلمية	المجموع
صعوبة المادة	00	00	00
ضيق الوقت	19	01	20
طريقة المعلّم	25	23	48
محتوى الكتاب	25	32	57
القدرات الذاتية	22	38	60

يتضح من خلال الجدول، أنّ الخلل يكمن في مادة تعلم "اللّسان العربي" ويعود بالدّرجة الأولى إلى: قدرات المتعلّم الذاتية: فمن خلال "المقابلة" صرّح المتعلّمون: أنّ مردّ،

ذلك: نقص المعارف، إضافة إلى ضعفهم في استيعاب القواعد الصّرفية، والنّحوية، والبلاغية، وضعف مهارة الفهم لديهم، ويرجع ذلك إلى غياب استراتجية تعليمية تعلّمية فاعلة، خاصّةً، من النّاحية المنهجية.

وقد أشار متعّلمو الشّعبة العلمية إلى محتوى الكتاب، إذ من خلال استطلاعنا وجدنا أنّ المتعلّم ينفر منه، لأسباب تتعلق بصعوبة ما يتضمّنه من مفاهيم، وأنشطة، واصطلاحات، ومنهج العرض الّذي يتّسم بالغموض، والاختصار الّسلبي في مواضيع كثيرة، و نحدّد ذلك في:

- ❖ مجال قواعد اللّسان: التي جاءت في شكل معارف متّصلة بالنّصوص، بدلا من كونها مستقلّة مقصودة في حدّ ذاتها مثل: "اسم الجمع" ص218.
- ❖ النّصوص التّواصلية: التّي عقّدت الأمر على المتعلّم، فظهرت بمثابة نصوص أدبية ثانية خاصة ذات طابع تاريخي وسياسي، التّي تحتاج إلى شرح مفصّل، وبالتّالي تخصيص وقت أكبر لها مثل: "احتلال البلاد العربية و أثاره في الشّعر و الأدب" ص: 68 في كتاب الأدبيين.

وأمّا عن محتوى كتاب العلميين، فنتلمس فيه صعوبة اختيار المواضيع في كل نشاط، إذ لم تُرَاعَ توجهات هذه الفئة، فهي تحتاج إلى مبادئ أساسة، فقط، في تعلّم هذه المادة، و ليس مناظرتها لدروس الشّعبة الأدبية مثل: درس "إذ و إذا و إذن و حينئذ"، و"الجمل الّتي لها محل من الإعراب...." علاوة على النّصوص غير المناسبة مثل: "ثورة الشّرفاء" ص80، و"حركة التّأليف في عصر المماليك" ص37.

ولهذا يقع المتعلّم في الخطأ، فالكتاب له أهميّة و دور في إكساب "الملكة اللّسانية" للمتعلّم.

المحور الثّاني: مدى مراعاة حاجات المتعلّم:

الإجابة عن الأسئلة (4) و (5) و (6) و (7) و (8) و (9) و (10)و (11)

4- مراعاة المكتسبات القبلية للمتعلّم:

متعلمو الشعبة الأدبية				متعلمو الشعبة العلمية	
نعم	لا	نسبيا	نعم	لا	نسبيا
00	83	%15	37	39	%05
المجموع					
نعم:37		لا: 122		نسبيا: %20	

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ مكتسبات المتعلّم القبلية لا تراعى؛ إذ نجد (122) إجابة بـ "لا"، وهذا ما يؤكّد غياب ربط اللّاحق بالسّابق في تقديم مختلف الرّوافد و الدّروس إلى المتعلّم؛ عدم محاولة الوقوف على نقاط ضعفه، والصّعوبات الّتي يعاني منها من أجل استدراكها بطرائق معينة، و ذلك قبل مواصلة عملية حشو أذهانهم بمعارف جديدة، فهي ستوقعهم في المشكلة نفسها، و بالتّالي فشل عملية التّعلم بأكملها.

ولقد توصّلت الأبحاث العلمية في "علم النّفس المعرفي" في العقدين الأخيرين إلى أنّ ما يعرفه الأفراد، يؤثّر في مدى قدرتهم على التعلّم ، من خلال ربط الأفكار الجديدة بالقديمة المخزّنة في الذّاكرة خاصة في تعلّم مهارتي: القراءة و الكتابة، و استخدام المعلومات بأنواعها كما يذهب إلى ذلك عالم النّفس الرّوسي الكبير "فيغوتسكي"[1].

5- مدى النّقص الّذي يخلّفه إهمال "رافد الإملاء" في المقرّر:

متعلّمو الشّعبة الأدبية			متعلّمو الشّعبة العلمية			مجموع التكرار		
نعم	لا	نسبيّا	نعم	لا	نسبيًّا	نعم	لا	نسبيًّا
81	00	00	25	73	00	106	73	00

[1]- جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التّدريس والتّعلم، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1999، ص:309.

تعدّ "الإملاء" فرعا من أهمّ فروع " اللّسان العربي" ورافدا لسانيا، يلزم تدريسه للمتعلّم في كل مراحل دراسته؛ لأنّه أسّ مهمّ من أسس الكتابة العربية السّليمة؛ من حيث الصّورة الخطية؛ وتزداد أهمّيتها بالنّظر إلى الأخطاء المرتكبة في الكتابة والّتي تشوّه عملية التّواصل، ويتّضح من الجدول أنّ إغفال هذا الرّافد من المقرّر يسبّب نقصًا وفراغًا لسانيًا ،بالنسبة إلى المتعلّم، وقدّ أكدّ المتعلّمون ذلك.

ويشير، هذا،إلى مدى وعي المتعلّم بقيمة "الإملاء"،ولكن، يجيب بعض المتعلّمين أنّ غياب هذا الرّافد لا يُسبِّب أي نقص، ولا يؤثّر سلبًا.

فهذه اللّامبالاة مردّها إلى:إتّباع المقولة الخاطئة الّتي تقول: إنّ القواعد الإملائية رهينة التّكوين السّابق للمتعلّم، في مراحله الأولى غافلين أن قضيةً " التّحصيل اللّساني" بل والعلمي عامّة، ليست حكرًا على مرحلة بعينها، والدّليل على، ذلك، وجود الأخطاء، والنّقائص الّتي يلزم استدراكها بشكل مستمر ،وفق أسلوب التّغذية الراجعة،ويظهر ،ذلك،عند المتعلّم الجامعي.

6- مدى استعمال المعلّم الفصحى في حجرة الدّرس:

متعلمو الشّعبة الأدبية			متعلمو الشّعبة العلمية		
العامية	الفصحى	المزج بينهما	العامية	الفصحى	المزج بينهما
0	0	81	40	2	56

يظهر من خلال هذه الإحصاءات، أنّ المعلّم يميل إلى استعمال الفصحى و العامية معًا في القسم، و هو سلوك له ما يسوّغه، خاصّة، أن بعض السّياقات، يضطر فيها المعلّم إلى استعمال العامية قصد الإفهام و التّواصل، غير أنّ ما يتوجّب إدراكه، أنه ينبغي من المعلّم تجنّب هذه "الازدواجية اللّسانية" قدر المستطاع؛ لأنّ المتعلّم سيتعود على هذا الأمر، تاركا القوالب الفصيحة أمام استعمال العاميّة: فالعادة وليدة التّكرار، ومهما يكن فالمتعلّم مولوع بتقليد معلِّمه حسب تعبير "ابن خلدون".

7-الوسيلة المفضّلة في الشّرح:

متعلّمو الشّعبة الأدبية			متعلّمو الشّعبة العلمية			المجموع		
الشّرح المباشر	السّبورة	الوسائل الحديثة	الشّرح المباشر	السّبورة	الوسائل الحديثة	الشّرح المباشر	السّبورة	الوسائل الحديثة
43	81	0	55	95	3	98	176	3

تتعدّد وسائل التّدريس و تتنوع، من حيث هي «وسائط تربوية يُستعان بها لإحداث عملية التّعليم»[1]، حيث نجد منها السّمعي ومنها البصري... ،ومنها التّقليدي والحديث. ومن خلال الجدول، يتبيّن أنّ السّبورة هي الوسيلة التّقليدية المفضّلة لدى المتعلّم؛ حيث احتلت المرتبة الأولى، ثم يليها الشّرح المباشر للمعلّم الّذي يزيد الأمر أكثر تعقيدًا، ذلك أنّ السّؤال الاستطلاعي الّذي طرحناه عن مدى استماع المعلّم إلى رأي المتعلّم، و إعطائه فرصة للنّقاش فكانت الإجابة أنّه لا يفعل ذلك مطلقًا؛ في حين نجد أنّ المتعلّم لا يُفضِّل "الوسائل الحديثة" في تقديم الدّرس أو شرحه، فقد اختار ثلاثة متعلّمين،فقط،أنّها الوسيلة المفضّلة.

8-أهمّ النّقاط التّي يقوّمها الاختبار:

متعلّمو الشّعبة الأدبية			متعلّمو الشّعبة العلمية		
المعارف	سلامة اللّسان	المنهج	المعارف	سلامة اللّسان	المنهج
81	0	7	98	0	3

تشير الأرقام الموضوعة في الجدول إلى أنّ المعلّم يقوّم معارف المتعلّم التي يقدّمها في إجابة الاختبار، بالدّرجة المطلقة تقريبا، ما يؤثر في الجانبين: اللّساني و المنهجي، المفروض التّركيز عليهما أثناء تقويم الإجابة.

[1]- مركز نون للتّأليف والتّرجمة: التّدريس طرائق واستراتيجيات، سلسلة المعارف الإسلامية، بيروت،لبنان،ط ، 2011 ،ص:200 ،201 .

و يدلّ كلّ هذا، على عدم اتّباع الطّريقة العلمية في تقويم الاختبار الّذي يعدّ أداة من أدوات القياس، فهو يعتمد الوصف الكّمي للظواهر المعرفية، واللّسانية بفضل استراتجيات خاصة مثل: الورقة و القلم، كما يتمّ إغفال الأهداف الإجرائية المرتبطة بالتّحصيل العلمي للمتعلّم، وكذا خدمة أغراض تعليمية معينة على مستوى دروس الوحدة أو المحور، بغية وضع الجهد على نقاط القوّة و الضّعف و الصّعوبات الّتي يعاني منها المتعلّم.

9- مدى تقبّل المتعلّم طريقة المعلّم في تصحيح الخطأ الشّفوي والكتابي:

متعلّمو الشّعبة الأدبية			متعلّمو الشّعبة الأدبية		
نعم	لا	نسبيّا	نعم	لا	نسبيّا
24	57	0	0	55	42

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أنّ أغلب المتعلّمين، لا يرضون بطريقة تصحيح المعلّم للخطأ الشّفوي والكتابي، فقد صرّحوا أنّ طريقة التّصحيح في الأغلب تكون إلّا أثناء"عرض حال"، وبالتّالي فهي عملية نادرة الحدوث؛ إذ أشار أغلب المتعلّمين إلى أنّ أكثر الأخطاء المرتكبة في القراءة أو الكتابة سواء أكان ذلك على السّبورة أم على الكراسات، لا تُصحّح بل لا تُعطى لها أهمّية تّذكر،ونتيجة ذلك مزيد من السّلبيات.

10- مدى إعطاء الأهمّية لخطأ العرض:

متعلّمو الشّعبة الأدبية		متعلّمو الشّعبة العلمية	
نعم	لا	نعم	لا
0	81	0	98

كانت كلّ الإجابات عن هذا السّؤال بالّنفي، بل أكثر من ذلك، فعند طرحنا السّؤال وشرحه، لم يفهم المتعلّمون المقصود بهذا النّوع من الأخطاء ما عدا ما يتعلّق" بعلامات التّرقيم" الّتي ،بدورها لا يُعطى لها الاهتمام من لدن المعلّم، إلاّ نادرًا ،فعلى الرّغم من أهميّتها القصوى من حيث الشّكل والمعنى في عملية الكتابة.

المحـور الثالـث: مـدى تـأثير اسـتراتجية المـتعلّم أثنـاء تعلّمـه، فـي ارتكابـه "الخطـأ اللّساني":

الإجابة عن الأسئلة: (1) و (2).

11- المتعلّم و مدى قراءته القرآن الكريم:

متعلّمو الشّعبة الأدبية			متعلّمو الشّعبة العلمية			المجموع		
دائما	أحيانا	لا أقرأ	دائما	أحيانا	لا أقرأ	دائما	أحيانا	لا أقرأ
0	79	2	1	82	15	1	161	17

تذهب أغلب الإجابات، أنّه يتم قراءة "القرآن الكريم" أحيانا؛ فمن خلال حوارنا مع المتعلّمين صرّحوا أن قراءتهم "القرآن" تكون ،عادة، يوم الجمعة، ممّا يدلّ على اللّامبالاة بأفصح نص لساني يهذّب اللّسان و يصقله، وهكذا يتعود المتعلّم التّحدث بالفصحى، من باب أنّ" القرآن" هو النّموذج الأعلى "للسان العربي".

فضلا عن وجود سبعة عشر (17) متعلّما لا يقرؤون "القرآن" مطلقا. يساعد القرآن على فهم لسان "امرئ القيس"؛ وبفضله بات المتعلّم يقرأ تلك النّماذج من الشّعر الجاهلي فيفهمها، ولذلك، له أثر إيجابي في إنّ الحاجة ،إذن، إلى قراءة "القرآن" و حفظه من الأوائل الّتي يجب أن نجتهد لتحقيقها، كما يلزم إعطاء المتعلّم جرعات توعوية لأحكام التّجويد، و قواعد التّفخيم و التّرقيق، وحثهم على قراءة كتب التّفاسير وإعراب "القرآن" لبعث "الملكة اللّسانية " لديه.

12 – استراتجية المتعلّم المعتمدة في تعلم "اللّسان العربي" :

متعلّمو الشّعبة الأدبية	متعلّمو الشّعبة العلمية
الحفظ 41	من أجل النقطة 55
اعتماد المخطّطات و الخرائط الذّهنية 10	دروس خصوصية 15
المزج بينهما 17	ملخّصات 28
اعتماد النّصوص الأدبية المحلولة 10	
مراجعة سريعة 1	

إذا تأملنا الجدول، سنلاحظ أنّ متعلّمي الشّعبة الأدبية يعتمدون على الحفظ بعدّه استراتجية لتعلّم "اللّسان العربي"، نجد واحدًا و أربعين (41) متعلِّما من بين واحدٍ و ثمانين (81) متعلِّما يعتمد على الحفظ.

وأمّا من يعتمد على الحفظ و المخطّطات، والخرائط الذّهنية :سبعة عشر (17) متعلّما؛ وعشرة (10) من يعتمدون على المخطّطات موازة مع اعتماد النّصوص الأدبية المحلولة، بتقليدها و اقتداء منهج الإجابة، بالمقابل مع متعلّم واحد يعتمد على المراجعة السّريعة.

وبالنّسبة إلى المتعلّمين العلميين ،نلاحظ من خلال الأرقام المرفقة في الجدول: تصريحًا مباشرا للمتعلّمين بأنّ تعلّمهم بهدف النّقطة لا أكثر، كما يتبيّن –أيضا– أنّ بعض المتعلّمين يتلقون دروسا خصوصية و عددهم هو : خمسة عشر (15) متعلّما؛ فالواضح أنّ العملية كلها براغماتية أكثر منها لأجل غاية علمية تعلّمية، إذ تُؤخذ في النّهاية "الدّروس الخصوصية"،عادة، من أجل الحصول على نقطة عالية.ومن جهة أخرى، فالدّروس الخصوصية تُلغي العقول و تقتل الملكات حيث تعمل على الحشو، فيغيب الإبداع.

وأمّا الفئة الأخرى (28) متعلّما، فيتبع استراتجية الملخّصات لكلّ درس، وهي استراتجية جيّدة وفعّالة.

و من خلال ما تقدّم،من نتائج الدّراسة الميدانية توصّلنا إلى جملة من الاستنتاجات كمايلي :

	النّشاط		أسلوب تحقيقه
تعلّم اللّسان	"الإملاء"	– أن يتمكّن المتعلّم من النّطق السّليم بالحروف ترقيق...، وللكلمات: مواضع الضّم... –الجمل: مواضع الوقف والنّبر والتّنغيم، وكتابة الحروف في بداية الكلمة ووسطها، ونهايتها ومواضع الزّيادة و الحذف.	– تدريب المتعلم على القراءة الجهورية المعبّرة و السّليمة، بضبط المخارج والحركات، ضبطًا نحوياً، والنطق وفق القواعد الإملائية... حسن الوقف، والتّلوين الصّوتي حسب السّياقات، مراعاة الإلقاء وفق طبيعة النّص: شعر أو نثر.
	"الصّرف"	– معرفة أبنية الكلمة و صيغها و الفرق بين دلالاتها المختلفة.	– إدراج الصّرف في المقرّر – تقديم المعلّم جرعات صرفية من خلال نشاط القراءة.

			و وضعية الإدماج، باعتماد طريقة سؤال وجواب والتّمثيل على السّبورة.
	"النّحو"	– أن يتمكن المتعلّم من إعراب أواخر الكلم، وأن يحسن صوغ التّراكيب.	– تكثيف التّمارين والتّطبيقات. – الإعراب الفردي والجماعي أثناء نشاط القراءة وتحليل النّصوص. – تدعيم الدّرس النّحوي بشواهد من القرآن الكريم والحديث الشّريف، وكلام العرب شعرا و نثرًا.
	"المعجم"	– تمكين المتعلّم من التّعرف على المفردات والاصطلاحات سواء أكانت لسانية أم أدبية...	– محاولة مستمرّة لتوسيع حصيلة المتعلّم اللّسانية من خلال نشاط القراءة وتحليل النّصوص، ومن خلال استخراج ما يجده المتعلّم صعبًا، بتدريبه على استخراج المعاني من سياق الجملة. – الشّرح وفق أسلوب التّضاد أو التّرادف أو من خلال السّياق؛ إذللكلمة عدّة معانٍ واستعمالات. – العمل على لوائح المفردات الخاصّة بكلّ درس دُرِّس، حتّى يبقى راسخًا في أذهان المتعلّمين. – الحرص على استخدام المعاجم بأنواعها : سياقية أضداد، مرحلية، متخصّصة، تاريخية.
	"الدّلالة"	– توظيف مفردة في سياقات متعدّدة. – إدراج المفردات في حقول دلالية . – إيصال المعاني في تراكيب بسيطة وسليمة الصّوغ.	– يتم هذا بالانطلاق من جمل النّص أو اعتماد أسلوب المقارنة من خلال المفردات الموظّفة في سياقات متنوعة.
	"الأسلوب"	– إكساب المتعلّمين أساليبًا متنوعة، علمية، وأدبية، وإنشائية، وخبرية.	– التّدريب الدّائم على كتابة مواضيع إنشائية، ووضعيات إدماجية.

	الحاجة (الهدف)	أسلوب تحقيقها
"القراءة"	– حسن الإلقاء، وفهم المكتوب.	– قراءة نموذجية جيّدة من لدن المعلّم. – اعتماد استراتيجيات فهم النّصوص مع تدعيم ذلك بأسئلة للفهم.

"الاستماع"	– إكساب المتعلّم ملكة حسن الاستماع و الإصغاء لما يقال في القسم.	– أن يعطي المعلّم المتعلّم فرصة للمناقشة، و إبداء الرأي. – لفت انتباهه بالتّحفيز، والاستماع إلى أشرطة مسجّلة: نصوص شعرية.
"التّعبير الشّفوي"	– إكساب المتعلّم الطلاقة في الكلام.	– إدراج حصص للتّعبير الشفوي على الأقل ثلاث ساعات في الأسبوع، حتى يتعود المتعلّم على الكلام. – تقليص عدد المتعلّمين في القسم الواحد حتى يتمّ التّركيز على أخطاء كل متعلّم على حدة و تصحيحها.
"الكتابة"	– إكساب المتعلّم ملكة الكتابة السّليمة وفق أسلوب لساني ومنهجي و معرفي سليم. – تعويده على تحسين الخطّ و تجنّب الأخطاء بأنواعها: أخطاء المضمون: صرفية... و شكلية: علامات الوقف....	– مراقبة كتابة المتعلّم: على السّبورة، و الكراس و تصحيح الأخطاء المرتكبة، على ورقة الإجابة أثناء الاختبار.
حاجات معرفية	– مراعاة مكتسباته المعرفية السّابقة، فإذا كانت ناقصة يتوجب استدراكها. – إدراك محتويات النّصوص التّاريخية.. – إكسابه اصطلاحات خاصّة بكل حقلٍ.	– التّركيز على مستويات "بلوم" المعرفية: المعرفة، التّذكر، ثم الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، والتقويم، حيث يُنطلق منها نحو: تعلّم المهارات المعرفية: تصنيف، مقارنة، ملاحظة، استيعاب... مع الحرص على ضرورة التوازن بين الحصيلة المعرفية السّابقة، وبين الخبرات الجديدة مع الأخذ بعين الاعتبار مراحل النّمو المعرفي للمتعلّم، وإدراك أنّ المعرفة عدّة أنواع منها: ما هو تقريري: تواريخ، قصائد، ومنها ماهو إجرائي: تسميع قصيدة، تطبيق قاعدة لسانية، ومنها ما هو شرطي: متى يُطرح السّؤال؛ ومحاولة تضييق الفجوة بين التّعلم السّابق واللّاحق، من خلال استيعاب المفاهيم. – يمكن أن يضع المعلّم قوائمًا أو لوائحاً مصنّفة، لتحليل المحتوى المعرفي إلى: حقائق، ومفاهيم ،و مبادئ، وإظهار العلاقات بين المعارف و تنظيمها، باعتماد إمّا الطّريقة الاستقرائية أو الاستنتاجية.
ذهنية	– إكسابه مهارات التّفكير النّاقد و حسن الفهم و الاستيعاب خاصة	– معرفة "نظرية تكوين المفاهيم" عند بياجيه – ربط مدى الفهم بعوامل: السّؤال والوقت، وأسلوب الشّرح.

	ما يتعلّق بالبناء الفكري للنّصوص. تدريبه على استراتيجيات التّعلم.	– التّعلم وفق استراتيجية التّعلم غير المباشر القائم على التّغذية الراجعة، بإبراز نقاط القوة والضّعف لدى المتعلّم، و كيف يُحصِّل معارفه. – اعتماد المؤشرات الدالة على مدى فهم المتعلّم و ذلك من خلال: قدراته على فهم الشيء، و الّتفسير، و التّطبيق، وجود رؤية خاصّة به... – معرفة ذاته اللّسانية، والنّحوية والإملائية... ليُدرك نقاط قوّته ومعرفة قدراته... – تعويدهم على التّفكير، وإعمال العقل، والقدرة على التّلخيص وحفظ قصيدة معيّنة. – تكوين متعلّم استراتيجي منظَّم.
حاجات تعليمية بيداغوجية		– أن تتوفّر في أسلوب شرح المعلّم: الشّمولية، وشرح التّفاصيل، والجزئيات والأصول. – تنويع الأسئلة بين الحفظ و الفهم. – اعتماد المتعلّم على نفسه في عملية التّعلم عند عودته إلى البيت. – اعتماد استراتيجية: "الواجب المنزلي" والتّحضير، والتّعلم الإفرادي. – تنويع المعلّم: اختيار أنماط مختلفة من المتعلّمين عند القراءة ،والكتابة على السّبورة.... – حسن التّعامل مع أخطاء المتعلّمين المرتكبة... – ضرورة فهم المتعلّم وحسن التّواصل معه.
فسيولوجية بسكولوجية		– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين؛ فالمتعلّم هو عدّة أنماط: الخجول، الانطوائي، النّشيط...

الفصل الثّالث

الخطأ اللّساني دراسة وصفية

أولا: إجراءات الدّراسة:

1. مشكلة الدّراسة:

1.1. إلى أي مدى يخطئ متعلّم السّنة الثّالثة ثانوي الأدبي والعلمي في نظام اللّسان العربي؟

2.1. وأي شعبة تكثر فيها نسبة الخطأ؟

3.1. وكيف تتمّ معاملة الخطأ في ظلّ أنواعه المختلفة؟

4.1. وأي نوع من الخطأ يتكرّر على حساب الأنواع الأخرى؟

5.1. وما أبرز الأسباب التي كانت وراء كل نوع من "الخطأ اللّساني"؟

6.1. وهل نستطيع استدراك هذه الظّاهرة بتقديم العلاج المناسب؟

2. فروض الدّراسة:

1.2. يخطئ المتعلّم كثيرًا في كلّ أنظمة "اللّسان العربيّ".

2.2. ترتفع نسبة الخطأ عند متعلّمي الشّعبتين على السّواء.

3.2. يُعامل الخطأ في ظلّ أنواعه، بشكلٍ تصنيفيٍ وصفيٍ من خلال استثمار آليات "اللّسانية التّطبيقية".

4.2. ربّما يكون الخطأ: الإملائي، والنّحوي، والأسلوبي، أكثرها.

5.2. نرى أنّها أسباب تّربوية تعليمية بامتياز؛ وما ينجم عنها أسباب لسانية.

6.2. بطبيعة الحال، فأي شيء قابل للمعالجة.

3. البيانات الكمّية لأداة الدّراسة:

المدوّنة المتمثّلة في أوراق إجابة المتعلّمين:

	مجتمع الدّراسة: متعلّمو الثّانوية			
اسم الثّانوية	الشّعبة	عدد الأوراق	المجموع	المجموع الكلّي
"محمود بن محمود"	الأدبية	27	54	86
	العلمية	27		
"محجوب عبد الرّحمن"	الأدبية	16	32	
	العلمية	16		

4. أسباب اختيار المجتمع:

نتيجة نُضْج هذه الفئة علميًا، حيث يمكّننا هذا من مناقشتها لسانيًا في أبرز القضايا وعلى مستوى كلّ نظامٍ لسانيٍ.

5. أسباب اختيار العينة:

التّجانس بين مختلف كل التّغيرات الآتية: السّنة الدّراسية، والمرحلة العمرية، والجنس، والزّمن (أوراق إجابة امتحان الثلاثي الأول سنة 2017م).

وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ التّنويع في علامات الاختبار بين: علاماتٍ جيّدةٍ ومتدنّيةٍ على السّواء، مع الحرص على أن تكون العيّنة،" أنموذجا"، يعبِّر عن" المجتمع الأصلي".

6. منهج الدراسة:

استخدمنا في دراستنا المنهج "الوصفي" الذّي يعدّ إجراءً علميًا وعمليًا، لنتحصّل بفضله على حقائقَ ومعطياتٍ بيانيةٍ مرتبطةٍ بإشكالية الدّراسة، لذا نراه أكثر ملاءمة لطبيعة موضوع البحث؛ لأنّ المنهج يُستنبط منه ويعبّر عنه، قصد وصف "ظاهرة الخطأ" كمّيا بوساطة آلية الإحصاء، وذلك، قصد إبراز درجة تباين ارتكاب "الخطأ اللّساني" بأنواعه المختلفة. كما نستعين بآلية "المقابلة" بين نظامٍ لسانيٍ وآخر مثل: "الخطأ الإملائي" في إجابة متعلّمي الشّعبتين؛ بغية ترّجمة تلك الإحصاءات المتحصّل عليها إلى نتيجةٍ عامةٍ؛ونستند إلى نتائج الدّراسة الميدانية المتمثلة في: "الاستبانة"، و"المقابلة"، مع تقديم جملة من الأسباب والمقترحات الواقعية التّي تساعدنا على الدّراسة الوصفية المتمثّلة في :خطأ المضمون والشّكل في الإجابة المستهدفة،وباتخاذ"دراسة حالة" مرّتكزا بوساطة دراسة عيّنةٍ متمثّلةٍ في: أوراق إجابة الاختبار.

وآثرنا الانطلاق من وضعٍ راهنٍ؛ من أجل التّوصل إلى نتائج وأساليب معالجة المشكلات من جهتي: الإصلاح والتغيير.

واعتمدنا على آلية التّحليل: المتضمّنة لذكر الأسباب وتفسيرها، بعد ملاحظة الإحصاءات واستخلاص النتائج؛ أي اعتماد التّحليل الظّاهر والكامن، مع ربط التّحليلات اللّاحقة بالسّابقة.

ويتم ،ذلك، بالاستعانة "بمنهج تحليل الأخطاء" عبّر الخطوات الآتية[1]:

أ). تحديد الخطأ ووصفه، بالتّعرف عليه أوّلاّ، ثم التركيز على الأخطاء الجماعية المتكرّرة والمتجانسة.

ب). تصويبه وتفسيره لسانيا.

جـ). تفسيره ، بالبحث عن الأسباب وتحليلها في ضوء فلسفة التعليم، والقدرة المعرفية؛ مع العلم أنّه من الصعوبة بمكان تفسير" الخطأ اللّساني"، إلاّ أننا اتّبعنا مايأتي: المبالغة في التّعميم، والقياس الخاطئ، وفقدان القاعدة، والجهل بها...

علاوة على استغلال المعطيات النّظرية، في ضوء الاستفادة من مبادئ "المدرسة البنوية" في وصف الخطأ بشكلٍ شموليٍ متكاملٍ يضمّ كلّ "أنظمة اللّسان العربي" بدءًا "بالنّظام الإملائي".

وفي ظلّ مبادئ "المدرسة المعرفية"التّي تهتمّ بالجانب التّواصلي، ومدى تحقّق الإبلاغ والفهم،وقد تناولنا–أيضا–الخطأين: "المعرفي"و"الأسلوبي"،مصنفين الخطأ إلى أنواع منها: "المخالفة"...في ضوء "اللّسانية التّطبيقية".

ثانيا: إحصاء "الخطأ اللّساني" ومقابلته بين الشّعبتين.

1. دراسة "الخطأ اللّساني"إحصائيا

قمنا بإحصاء الخطأ (ينظر الملحق رقم:5) الوارد في الإجابة المستهدفة؛ والجداول الآتية، تمثّل نوع الخطأ الذّي عثرنا عليه في المدوّنة المختارة، مُرفقا بعدد تكراره ،ونسبته المئوية.

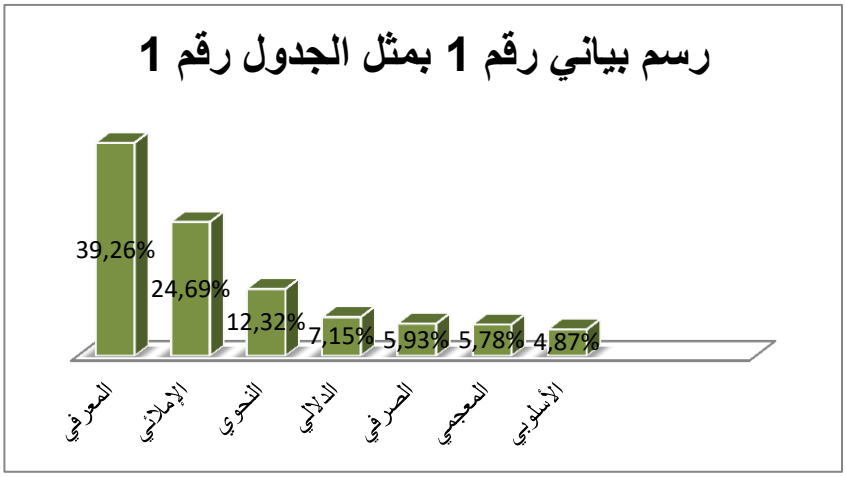
---

[1]- عبد الرّاجحي:علم اللّغة التطبيقي،م.س،ص:50 – 57 ،و رضا الطّيّب كشو: توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللغة العربية على الشّبكة العالمية،مكة المكرّمة ، السّعودية ،د.ط، 2015 ،ص: 205، 207.

أ.الشّعبة الأدبية:

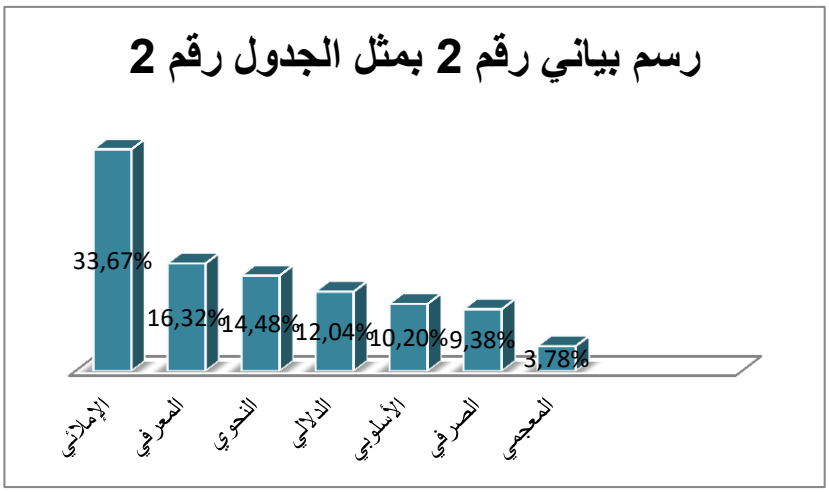
الجدول رقم 1: أنواع الخطأ،وتكراره، و نسبه المئوية بثانوية "محمود بن محمود"

الخطأ	المعرفي	الإملائي	النّحوي	الدّلالي	الصّرفي	المعجمي	الأسلوبي	المجموع
التّكرار	258	162	81	47	39	38	32	657
النّسبة	39.26 %	24.69 %	12.32 %	%7.15	%5.93	%5.78	%4.87	%100



الجدول رقم 2: أنواع الخطأ، تكراره، و نسبه المئوية بثانوية "محجوب عبد الرّحمن".

الخطأ	الإملائي	المعرفي	النّحوي	الدلالي	الأسلوبي	الصّرفي	المعجمي	المجموع
التّكرار	165	80	71	59	50	46	19	490
النّسبة	%33.67	16.32 %	%14.48	%12.04	%10.20	%9.38	% 3.87	%100

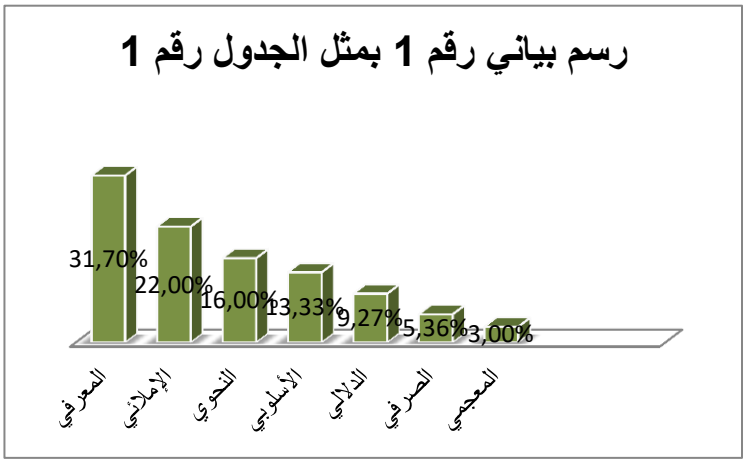


من خلال الجدول (1) و(2) يتبين عدد الأخطاء الواردة في إجابة متعلمي الشّعبة الأدبية المشكّلة للمدونة المدروسة ، ارتفاع عدد "الخطأ المعرفي" المرتكب في ثانوية"محمود بن محمود" بمعدل 258 خطأ؛وارتفاع "الخطأ الإملائي"في ثانوية "محجوب عبد الرّحمن" بمعدّل 165خطأ،ثمّ تتوالى بقية الأنواع الأخرى بنسبٍ متفاوتةٍ، كما هو موضّح أعلاه.

ب.الشّعبة العلمية:

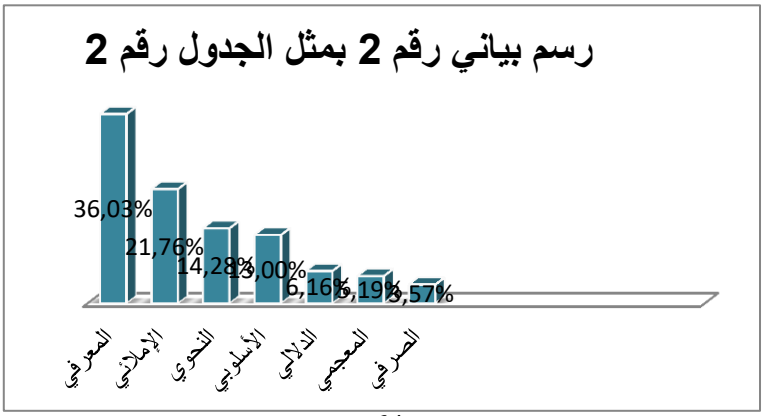
الجدول رقم 3: أنواع الخطأ، تكراره، و نسبه المئوية بثانوية "محمود بن محمود"

الخطأ	المعرفي	الإملائي	النّحوي	الأسلوبي	الدّلالي	الصّرفي	المعجمي	المجموع
التّكرار	219	151	107	92	64	37	20	690
النّسبة	%31.7	%22	%16	%13.33	%9.27	%5.36	%3	%100



الجدول رقم 2: أنواع الخطأ، وتكراره، و نسبه المئوية بثانوية "محجوب عبد الرّحمن".

الخطأ	المعرفي	الإملائي	النّحوي	الأسلوبي	الدّلالي	المعجمي	الصّرفي	المجموع
التّكرار	111	67	44	40	19	16	11	308
النّسبة	%36.03	%21.76	%14.28	%13	%6.16	%5.19	%3.57	%100



يتبين من خلال الجدولين (3) و(4) عدد الخطأ الوارد في إجابة متعلّمي الشعبة العلمية المشكّلة للمدوّنة المدروسة: ارتفاع عدد "الخطأ المعرفي" المرتكب عند متعلّمي الثّانويتين بمعدّل 219خطأ في ثانوية "محمود بن محمود"، مقابل111خطأفي ثانوية "محجوب عبد الرّحمن"، ثم "الخطأ الإملائي" بمعدّل151خطأفي ثانوية "محمود بن محمود"، و67خطأفي ثانوية"محجوب عبد الرّحمن"، ثم "الخطأ النّحوي"،"فالأسلوبي"،"فالدّلالي"؛"فالمعجمي"،والصّرفي في الدّرجة نفسها تقريبا.

وممّا تقدّم، نلاحظ أنه قد تمّ التّوصل إلى الملاحظات نفسها،تقريبا، في إجابة متعلّمي الشّعبتين من خلال الإحصاءات المقدّمة في "الجداول".

الشّعبة الأدبية.

الخطأ	المعرفي	الإملائي	النّحوي	الأسلوبي	الدّلالي	المعجمي	الصّرفي	المجموع
التكرار	338	327	152	82	106	57	85	1147
النسبة	%29.46	%28.50	%13.07	%7.14	9.24 %	%4.70	%7.41	%100

الشعبة العلمية.

الخطأ	المعرفي	الإملائي	النّحوي	الأسلوبي	الدّلالي	الصّرفي	المعجمي	المجموع
التكرار	330	218	151	132	83	48	36	998
النسبة	%33.06	%21.84	%15.13	%13.22	%8.31	%4.80	%3.60	%100

يتبين من خلال الجدولين (3) و(4) عدد الخطأ الوارد في إجابة (ينظر الملحق رقم 6)متعلّمي الشعبة العلمية المشكّلة للمدوّنة المدروسة: ارتفاع عدد "الخطأ المعرفي" المرتكب عند متعلّمي الثّانويتين بمعدّل 219 خطأ في ثانوية "محمود بن محمود"، مقابل111خطأفي ثانوية "محجوب عبد الرّحمن"، يليه "الخطأ الإملائي" بتكرار 151 خطأ في ثانوية "محمود بن محمود"، و67 خطأ في ثانوية "محجوب عبد الرّحمن "،ثم الخطأ النّحوي" ،" فالأسلوبي"،" فالدّلالي" ؛" فالمعجمي" ،والصّرفي في الدّرجة نفسها تقريبا.

وممّا تقدّم، نلاحظ أنه قد تمّ التّوصل إلى الملاحظات نفسها،تقريبا، في إجابة متعلّمي الشّعبتين من خلال الإحصاءات المقدّمة في "الجداول".

ثالثا: تصنيف الخطأ و وصفه:

1- خطأ المضمون في الإجابة المستهدفة:

الخطأ النّظامي

- **المخالفة (الخطأ/اللّحن)**

-الخطأ الجزئي:

المبحث الأول: الخطأ الإملائي:

نوع الخطأ: رسم الهمزة و الألف.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا[1]
إستعمل (بكلّ مشتقاتها الاستعارة الاتساق الانسجام	رسم ألف الوصل همزة قطع	استعمل الاستعارة الاتساق الانسجام	همزة القطع: تأتي في أوّل الكلمة أو وسطها، وهي تُقرأ وتُكتب، و تكون الأسماء: إيليا، والإضافة؛ وفي الأفعال: أَجْلِسُ، والحروف: لأَنّه، أنّ، وهي تقبل جميع الحركات، و تبقى على حالها إذا سُبِقت ببعض الحروف: و، ف، س، ب، ل، ك مثل: لأنّه. أمّا ألف الوصل: هي ألف زائدة يؤتى بها للتخلص من النّطق
إجابة الإضافة الانشائي لانّه اجْلِسْ اليا	رسم همزة قطع ألف وصل	إجابة الإضافة الإنشائي لأنّه أَجْلِس إيليا	بالسّاكن في أوّل الكلام، وتُسقط في وسطه إذا سُبقت بحرف أو كلمة، وتكتب ألفها و لا يتلفظ بها، وتكون في الأفعال: أمر الثلاثي و ماضي الفعلين: الخماسي والسّداسي: استعمل... وأمرهما ومصدرهما: الانسجام والأسماء العشرة: ابن، ابنة، ابنم، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة، أيمن (للقسم)، واست ألف التّعريف: حركتها الكسر إلّا في الفعل مضموم العين مثل: يكتب: أُكتب

[1]- أحمد قيس: الإملاء العربي، دار الرشيد، دمشق- سورية، د.ط، 1984، ص 26-28.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
، كان متفائلا، امرء، امرإ، واجه أعدائه، متؤثر	خطأ في كتابة الهمزة وسط الكلمة	، كان متفائلا، امرؤ، واجه أعداءه، متأثر	ترسم الهمزة وسط الكلمة، بالنّظر إلى قوّة الحركات فتُرتب كالآتي: الكسرة، الضّمة، الفتحة، ثم السّكون (وإن لم يكن حركة)، وكذا حركة الحرف الّذي قبلها، فمثلا إذا كانت الضّمة أقوى فيناسبها الواو: تفاؤل، تفاؤلية. وإذا كانت الفتحة أقوى يناسبها الألف: متأثر؛ وبالنسبة إلى بعض القواعد الشّاذة فمثلا إذا سُبقت بحرف علّة ساكن: ألفا أو واوًا، ترسم مفردة إذا كانت مفتوحة أو مضمومة: أعداءه. أمّا رسم الهمزة المتطرفة للكلمة فإذا سُبقت بحرف متحرّك، ترسم على حرف يناسب حركة ما قبلها، إذا لضّمة تناسبها الواو: امرؤ[1] أي أنّ توسّط الهمزة العارض يكون بحكم التّوسط الأصلي.
للآهل، ، الآخذ من الدنيا وآهليها	خطأ في كتابة المدّ	للأهل، ، الأخذ من وأهليها	المدّ هو أأْ: آ إذا اجتمع في الكلمة همزة فوق الألف بعد مدّتقلب مدّة فوق الألف[2].

[1]- عبد المجيد النّعيمي و دحّام الكيّالي: الإملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي، بغداد-العراق، ط3، 1967، ص: 28-31.

[2]- أحمد قيس: الإملاء العربي، م.س، ص21 ،22.

نوع الخطأ: رسم الحروف الّتي تنطق و لا تكتب، وتكتب و لا تنطق:

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
يبدوا، يدعوا	زيـــــادة الألف	يبدو، يدعو	لا تزاد الألف بعد الواو الّتي تعدّ جزءا من الفعل في حال الإفراد[1].
رفعو، فرحو، ينفو، ادّخرو، فطنو	حـــــذف الألف	رفعـوا، فرحـوا، ينفـوا، ادّخـروا، فطنوا	تزاد الألف في آخر الفعل الماضي المسند إلى جماعة الغائبين، والفعل المضارع المجزوم، وتسمّى الألف الفارقة، إذا كانت بعد: واو ضمير الجماعة منها: الفعل الماضي: رفعوا، فرحوا... وكذا المضارع المنصوب، والمجزوم[2].

نوع الخطأ: إحلال حرف محلّ آخر:

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيّا
وضف مظاهر أغراضه وضوحا المناظر أضاف	رسم الضّاد ظاءً والعكس	وظّف،مظـــاهر، أغراضـــه وضـــوح المناظر، أضاف	تخضع لضابط سماعي، إذ لا توجد قاعدة قياسية ثانية للتّفريق بين الضاد والظّاء...
التّحصر، متحصر	إبدال السّين صادًا	التّحسر، متحسر	مخرج السّين بين الزّاي والصّاد، وهي من الأصوات اللّثوية عند المعاصرين أمّا عند القدماء، فهي من الحروف الإطباقية[3] والتّفريق بينهما يكون سماعيا

[1]- عبد السّلام هارون: قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر، د.ط، 1993، ص: 37.

[2]- عمر فاروق الطّباع: الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، مكتبة المعارف، بيروت-لبنان، ط1، 1993، ص:103.

[3]- علي جاسم سلمان: موسوعة معاني الحروف العربية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع عمّان-الأردن، د.ط، 2003، ص: 111.

نوع الخطأ: تقصير الصّوائت الطّويلة، وإطالة الصّوائت القصيرة:

الخطأ	وصفه	تصويبه	وصفه لسانيا
لإصال معانته لبلوه هتان	تقصير الصّوائت الطّويلة	لإيصال معاناته هاتان لبلواه	الصوائت هي: الحروف المتحرّكة منها الطويلة: حروف المدّ واللّين: الواو،والألف، والياء: الكسرة الطويلة (الياء) تكون طويلة مثل: لإيصال الضّمة الطويلة (الواو) تكون طويلة والفتحة الطويلة (الألف) مثل: هاتان، معاناته،لبلواه.
شبها، وطنيه، منعا، ايحياء	إطالة الصّوائت القصيرة	شبّه، وطنه، منع، إحياء	تقصير الصّوائت الطّويلة: الكسرة إذا سبقتها أصوات الاستعلاء (ص، ض، ط، ظ، خ، غ، ق) مع بعض الحدّة: وَطنِه؛ أمّا الضّمة فتكون مثلا: مع الفعل المبني للمجهول: ضُرِب، وتُقَصَّر الفتحة مع الأصوات المستفلّة (ب، ت، ث، ج، ح، د، ز، س، ش، ع، ف، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي) مثل: منَعَ، شَبَّهَ[1]

نوع الخطأ: الوصل و الفصل:

الخطأ	وصفه	تصويبه	وصفه لسانيا
و يفسّره عن ما، يتّخذه عن ما عاشه	فصل ما حقّه الوصل	و يفسّره عمّا يتّخذه عمّا عاشه	توصل" ما" الاسم الموصول عندما تتصّل بالأحرف الآتية: من، عن، في، سين[2].

[1]- محمد الأنطاكي: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها،، دار الشّرق العربي، بيروت-لبنان، ط3، د.ت، ج1، ص: 35-37.

[2]- أحمد قبش: الإملاء العربي، نشأته وقواعده، دار الرّشيد، دمشق-سورية، د.ط ، 1984، ص :88.

الخطأ الإملائي المجموع الكلي 545 خطأ (% 100)					
رسم همزة القطع وألف الوصل	رسم الهمزة وسط الكلمة	الحروف التّي تنطق ولا تكتب	تقصير الصّوائت	إحلال محل آخر	الفصل والوصل
462 خطأ % 77،84	21 خطأ %85،3	23 خطأ %22،4	20 خطأ % 61،3	14 خطأ % 56،2	5 أخطاء % 91،0

من الأهمية بمكان أن نشير إلى أنّ "إهمال الشّدة" يرجع إلى: أنّ عدد تكرارها ونسبتها مرتفعة جدّا لدرجة لا يمكن إحصاؤها في الكلمات على أنواعها ، فقد ترد أكثر من مرّة في الكلمة الواحدة.

وسبب ذلك يعود إلى: عدم إعطائها الأهميّة من لدن المعلّم والمتعلّم،وتعدّ علامة التّضعيف مهمّة مثل بقية الحروف.

يتّضح من خلال ارتفاع نسبة ارتكاب خطأ" رسم همزة القطع" و"ألف الوصل"، ممّا سبّب مشكلة حقيقية؛ فعلى الرّغم من كلّ المحاولات من أجل تدريسها،وتأليف الكتب فيها،إلّا أنّها تشكّل مشكلة لا يمكن إغفالها.

التّفسير في ضوء الأسباب والعلاج:

أسباب: داخلية:

تربوية تعليمية: غياب "رافد الإملاء" عن المقرّر، كما أنّ تدريسها في المراحل الأولى، لا يخضع لضوابط علمية منهجية، وأسلوبية من لدن المعلّم، حيث يتمّ تدريس "همزة القطع"، و"ألف الوصل" بشكلٍ سطحي، وتجريدي، ممّا يبعث الملل في نفوس المتعلّمين، ويزيد من نفورهم، إضافة ، إلى تدريسها بمعزل عن الصّورة والتمثيل المرئي .

لسانية:

فقدان القاعدة، نتيجة عدم التّدريب ،والممارسة على حفظها،واستثمارها عند الكتابة، هذا ما أكدّه المتعلّمون في "المقابلة": أنّهم يدرسون من أجل الاختبار فحسب.

خارجية:

تاريخيـــة: تعـود إلـى مخلّفـات الاسـتعمار الّـذّي سـعى إلـى طمـس مكوّنـات الهويـة، بمـا فيها "اللّسان".

اجتماعيـــة: الكتابـة المشـوّهة فـي اللّافتـات والملصـقات المعلّقـة فـي الشّـوارع، فهـي تجعل"همزة القطع" ألف وصل" والعكس.

التّفسـير: ترجـع هـذه المشـكلة فـي الأسـاس إلـى فقـدان القاعـدة والقيـاس الخـاطئ، وكـذا التّقليد الخاطئ.

وأمّا عن بقية الأخطاء، فكانت متقاربة، وسنحاول تناول أسبابها وتفسيرها باختصار.

الحروف التي تنطق ولا تكتب أو العكس (4.22%)

أسـبابها: "داخليـة": نفسـية: رسـم خـاص ثابـت فـي الـذّهن لـبعض الكلمـات، و تـأثير الرّسم العثماني "للمصحف الشّريف"، من حذف وزيادة مثلا: جاءو لحذف الألف.

التفسير: الجهل بقيود القاعدة.

رسـم الهمـزة وسـط الكلمـة 85،3% أسـبابها"داخليـة": لسـانية: ضـعف مسـتوى المـتعلّم فـي الصّـرف والنّحـو، حيـث إنّ للهمـزة وسـط الكلمـة علاقـة بالصّـرف والنّحـو، فرسـمها لـه موقـع مـن الإعـراب، فـإن كانـت علـى الـواو: تكـون فـي موقـع الرّفـع :تفاؤليـة، و إن كانـت منفـردة تكـون فـي حالـة النّصـب: تَـأَوَّلَ، وإن كانـت علـى اليـاء تكـون فـي موقـع الجـرّ؛ فالرّسم الإملائي يتغيّر بتغيّر الموقع الإعرابي.

التفسير: القياس الخاطئ، وضعف استيعاب القواعد الصّرفية والنّحوية .

الفصل والوصل91،0%: و تقصير الصّوائت أو العكس61،3%:

أسـبابها "داخليـة" ، تعليميـة: القـراءة الجهوريـة التّـي تفتقـر إلـى عـدم وضـوح عمليـة النّطق من لدن المعلّم في قراءته النّموذجية، في أغلب الأحيان، لا طلاقة ولا إبانة.

التّفسير: تأثير فهم المنطوق على تجسيده كتابة.

إحلال حرف محل آخر65،2%.

أسبابه "خارجية" فيزيولوجية: ضعف البصر، السّمع.....

ممّا يؤدي إلى عدم التّمكن من التّفريق بين الحروف المتشابهة: الضّاد والظّاء.

ذهنية: قلّة الانتباه، و التّركيز؛ "داخلية" تعليمية: غياب التّدريب.

العــلاج: بالنّسـبة إلـى المشـكلات اللّسـانية الآتيـة:"الحـروف التـي تنطـق ولا تكتـب" أو العكـس، و"تقصـير الصّـوائت" أو العكـس، و"الفصـل والوصـل":ضـرورة الحـرص علـى إبانـة الحـروف وتوضـيحها مخرجًـا ونطقـا (إطالـة، تقصـير، جهـر، همـس، مـدّ...) أثنـاء القراءة الجهورية.

"رسـم همزتـي: القطـع و الوصـل": اعتمـاد اللّـوائح و القـوائم المرصـوفة فـي جـداول: مـن خـلال تفريـع الكلمـات إلـى أسـماء، وأفعـال، وحـروف، و تطبيـق قواعـد رسـم "همزتـي القطع والوصل" عليها.

"رسـم الهمـزة وسـط الكلمـة": الاهتمـام بـربط القواعـد الصّـرفية و النّحويـة لإفهـام المتعلّم:من خلال رسم الهمزة و تموقعها وسط الكلمة.

"إحـلال حـرف محـل آخـر":ضـرورة قـراءة المؤلّفـات الّتـي حاولـت التّمييـز بـين الأحـرف المتشـابهة مثـل: ذكـر الفـرق بـين الأحـرف الخمسـة: الظّـاء، والضّـاد، والـذّال، والصّـاد، والسّـين لـ: "ابـن السـيد البطليوسـي" (ت521هـ)، أو حفـظ المنظومـة المؤلّفـة فـي الظّـاءات "للحريـري"، أو فهمهـا، يمكـن الرجـوع إلـى كتـابي، "المزهـر فـي علـوم اللغـة " للسّـيوطي" (ت911هـ)، أو"موسـوعة معـاني الحـروف" "لعلـي جاسـم سـليمان" (فصـل الضّاد).

المبحث الثّاني: الخطأ المعجمي.

نوع الخطأ: استبدال كلمة مكان أخرى:

الخطأ	تصويبه	تفسيره لسانيا
تسـاؤل حـول مكانه.	تساؤل عن مكانه	حول تدلّ على المكانية: قعدوا حَوْلَهُ وحَوَالَهُ[1] يقـول تعـالى " الانعـام 92 ﴿...أُمَّ الْقُـرَى وَمَـنْ حَوْلَهَـا...﴾ [2] جلـس بمعنـى قعـد [3]، غيـر أنّهـا تقـال

[1]- الجوهري: الصّحاح ، م. س،ج4، ص: 1679.

[2]- القرآن الكريم: سورة الأنعام، من الآية: 92.

[3]- ابن منظور : لسان العرب ، م . س ، ج6 ، ص : 49.

و كم جلست بين أحضانه اختلاف الوزن و القافية	و كم وقفت بين أحضانه تنوّع الوزن و القافية	للنّائم، أمّا وقف فخلافه، وقف بالمكان وقفًا فهو واقف[1]. لأنّ اختلف: بمعنى تخالف الأمران أي لم يتفقا، وكلّ ما لم يتفق، فقد تخالف واختلف[2]. يقول تعالى النحل 141 ﴿...والنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ والزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ...﴾ [3]

نوع الخطأ: الخطأ في صوغ المعنى المراد:

الخطأ	تصويبه	تفسيره لسانيا
التأثر بالجانب الحسي الروحاني المقامة الحالية للشاعر	التأثر بالجانب الشّعوري الرّوحاني المكانة الحالية للشّاعر	الاحساس: العلم بالحواس وهو الذّوق[4]، أمّا الشّعور فيقال: شعر به أي عقل به[5].لأنّ المقامة بمعنى: المجلس و الجماعة من النّاس[6].

الخطأ المعجمي: العدد الكلّي: 93 خطأ	
استبدال كلمة مكان أخرى	صوغ المعنى المراد
50 خطأ النسبة	43 خطأ

تفسيره في ضوء الأسباب و العلاج:

تتقارب نسبة حدوث الخطأ بين: استبدال كلمة بأخرى بنسبة (53,76%) ،و صوغ المعنى المراد بنسبة (46,23%)، ممّا يجعلنا نستنتج أنّ الأسباب واحدة وتتمثّل في

[1] م.ن، ج9 ، ص: 959 .

[2] م.ن ، ج9 ، ص: 91.

[3] القرآن الكريم: سورة الأنعام ، من الآية 141.

[4] الجوهري : الصحاح ،م.س، ج6 ، ص:9.

[5] م.ن ، ج4 ، ص:409.

[6] م.ن ، ج5 ، ص : 2017.

كونها: **داخليـة: لسـانية:** نتيجـة تعمـيم المعـاني علـى كـل الوحـدات اللّسـانية، دون الأخـذ فـي الحسـبان الفـروق بينهـا، نتيجـة أسـباب تعليميـة تربويـة: حيـث لا يـتمّ تعويـد المـتعلّم وتدريبه على استخدام المعاجم وكيفية البحث فيها.

1. والاهتمـام بـالمعنى علـى حسـاب السّـلامة اللّسـانية، إضـافة إلـى الصّـعوبة التـي يواجهها المتعلّمون في فهم المفردات بأنواعها.

التفسير: الجهل بمعاني الكلمات، تعميم المعاني على كل الوحدات اللّسانية.

العـلاج: بالنّسـبة إلـى مشـكلتي: "اسـتبدال كلمـة مكـان أخرى"و"سـوء صـوغ المعنـى المـراد" فالمطلوب هو: التّكثيف من استخدام المعاجم.

بأنواعهـا إجرائيـا فـي القسـم، و المكتبـة، وفـي البيـت بعـدما تُشْـرَح كيفيـة البحـث فيهـا نظريا.

والحـرص علـى التّمييـز بـين المفـردات، و إرشـاد المـتعلّم نحـو قـراءة كتـب الفـروق اللّسـانية، مثـل كتـاب "الفـروق فـي اللغـة"لأبي هـلال العسـكري": أو الاطّـلاع علـى متون المعاجم لمعرفة مثلا الفرق بين "قعد" و "جلس".

المبحث الثالث: الخطأ الصرفي:

نوع الخطأ: تنكير ما حقّه التعريف.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
المتكلّم مفرد، على سبيل استعارة، محسن بديعي، أنواع الـورود ونبـات والسماء، بتوظيف عناصر طبيعة	حذف "ال" الشّمسية و القمرية	المتكلّم المفرد، على سبيل الاستعارة المكنية، المحسّن البديعي، أنواع الورود والنّبات...، بتوظيف عناصر الطّبيعة. يعكس النّزعة التّأملية	يكتسـب الاسـم النّكـرة "التّعريـف"، فيُقلـب إلـى معرفـة، إذا دخلـت عليـه (ال) التّعريـف: و آلـة التّعريـف "ال" فمـن يُرِدْ+ تعريف كَبِدْ مبهم قال الكَبِدَ. و مـن المواضـع الّتـي تُثبـت فيهـا (ال) التّعريف، أن يكون الاسم نعتا. و تجـدر الإشـارة إلـى أنّ الـلّام الشّمسـية تـدخل علـى الاسـم فتُرسـم و لا تُلفـظ،

يعكس نزعة التأملية			خلافا لـ: "ال" القمرية الّتي تُلفظ و لا تكتب[1].
الخطأ إلى الواقع تجربته، من واقع التجربة أليمة ، الأخذ العبر والفوائد، النبات الكريه	وصفه زيادة "ال" القمرية	تصويبه إلى واقع تجربته، من واقع تجربة أليمة أخذ العبر و الفوائد، النّبات كريه الرّائحة، يعود إلى تفاؤل الشّاعر.	لا يجتمع تنوين وتعريف بـ "ال"، فالمعرفة إما اسم إشارة أو موصول أو مضمر أو علم أو محلى بـ "ال" أو الذي أضيف إلى هذه المعارف[2]

نوع الخطأ: التذكير و التأنيث:

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا.
أن يعرف قيمة الدّنيا وفضله عليه. إحداث نغم موسيقية يقبلون إقبالا واسعة. بمنظر الثلوج التي ذكرته. تأثر الشاعر بالثلج وماتحمله.	تذكير ماحقه التّأنيث	أن يعرف قيمة الدنيا وفضلها عليه. إحداث نغمة موسيقية. يقبلون إقبالا واسعا بمنظر الثّلوج الذّي ذكره. تأثر الشّاعر بالثّلج و	الاسم من حيث الجنس: إماّ مذكرا: وهو ما يدلّ على ذكر من النّاس أو الحيوان، فيكون مذكرا حقيقيا مثل: الشّاعر، أو مذكرا مجازيا نحو: المنظر، والعلم ... وإمّا مؤنثا: ويكون حقيقيا: وهو ما يدلّ على أنثى، أو مجازيا و الذّي يُعامل معاملة الكائنات الحيّة نحو: شمس

[1] عبد القادر محمد: النّكرة و المعرفة علم النّحو العربي، دار القلم العربي، د.ط، د.ت ص:8.

[2] بّسام قطوس: المحتضر في النّحو و الإملاء و التّرقيم، مؤسسة حمادة للخدمات والدّراسات الجامعية، إربد–الأردن، ط1، 2000، ص: 105.

أن العلم ترفع الأمم		مايحمله. أن العلم يرفع الأمم	لفظيا: ما تلحقه علامة التّأنيث (ة) معنويا: ما يدلّ على مؤنث لم تلحقه(ة)[1]

الخطأ الصّرفي: المجموع الكلّي 133 خطأ				
التّعريف والتّنكير	**التّذكير والتّأنيث**	**إسناد الأفعال إلى الضّمائر**	**الإفراد و التّثنية و الجمع**	**الخطأ بين الصيّغ**
76 خطأ 57,14%	10 خطأ %7,51	14 خطأ %10,52	20 خطأ %15,03	13 خطأ %9,77

يتّضح من خلال الجدول، أنّ مسألة التّعريف و التّنكير تعدّ مشكلة يعاني منها المتعلمون، إذ بلغت نسبة 57,14% من المجموع الكلّي وبالتّالي تشكّل أعلى نسبة مقابلة ببقية المسائل الصّرفية الأخرى.

-التفسير في ضوء الأسباب والعلاج:

أسباب داخلية: لسانية: تأثير العامية، وسوء التّرجمة ،وعدم معرفة أنواع المعارف..

تعليمية: تشوّه عملية النّطق، و عدم مراعاة ضوابط "ال" القمرية و الشّمسية أو إبراز "علامة التّضعيف".

التّفسير: إهمال الوحدة المرفولوجية "ال"، و، كذلك ،القياس الخاطئ بإبدال "ال" القمرية شمسية و العكس.

أمّا عن بقية المشكلات اللّسانية و التّي تتمثّل في:

"الإفراد و التّثنية و الجمع" 15,03%و "التّذكير و التأنيث" 7,51% و" إسناد الأفعال إلى الضّمائر" 10,52 %

أسبابها داخلية: منهجية: غياب الدّقة و الضّبط، و إعطاء الأولوية للمعنى على حساب السّلامة الصرفية.

لسانية: التّعميم عند عملية الإسناد: من حيث الجنس، العدد...

---

[1]- محمود أحمد السيّد: أساسيات القواعد النّحوية مصطلحا و تطبيقا، منشورات الهيئة العامة للكتاب، دمشق-سورية، د.ط، 2011، ص :87 ،88.

تأثير فكرة النّظائر المخادعة بين العامية و الفصحى، وعليه تكون عملية الإسقاط خاطئة، نتيجة التأثر باللّهجات،ومعاملة المذكر بصيغة المؤنث و العكس.

التّفسير: ضعف في تصريف الأسماء ، والأفعال، و المبالغة في التّعميم.

"الخلط بين الصّيغ"77،9 %: أسبابه داخلية: لسانية: عدم مراعاة الجانب الدّلالي، وربطه بالسّياق .

التفسير: تعميم القواعد و المعاني.

العلاج: التّدريب على "ال" الشّمسية و القمرية نطقا و كتابة، و الحرص على إبراز أنواع المعارف في جداول، أو من خلال نصوص بهدف استخراجها .

التّكثيف من التّطبيقات و التّمارين لتدريس ظواهر: "الإفراد و التّثنية و الجمع"، و"التّذكير و التّأنيث" ، و"إسناد الأفعال إلى الضّمائر" و يمكن تعليمها عن طريق المسرح أو اللّعب بالنسبة إلى المتعلّمين المبتدئين، و التّمثيل من الواقع بالنّسبة إلى متعلّمي: المرحلة الثانوية....

أمّا مشكلة: "الخلط بين الصّيغ الصّرفية"، يمكن ربطها و شرحها داخل السّياق": من منظور نحوي دلالي.

- **.الخطأ الكلي:**

المبحث الرابع: الخطأ النحوي:

نوعه: خطأ في أواخر الكلمات (الإعراب).

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
– نلاحظ أبيات – استعمل ألفاظ – وضع الشاعر تشابه ويبقى دائم – رسم لنا طابع – عاش مغترب ومنفي	رفع المفعول به بدل نصبه	نلاحظ أبياتا استعمل ألفاظا وضع الشاعر تشابها ويبقى دائما رسم لنا طابعا عاش مغتربا ومنفيا	يعد المفعول به اسما منصوبا، وقع عليه تأثير فعل الفاعل، منه المفعول به الصريح وهو الذي يتعدى إليه الفعل بنفسه[1] كقوله تعالى﴿وَلَن يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا ...﴾[2]
– زاده وضوح وجمال. – زيادة المعنى وضوح. – نعم أرى تجديد. – التي جعلت الأدباء الرومنسيون. – تجعل الإنسان كريم.	حذف تنوين النصب	–زاده وضوحا و جمالا. زيادة المعنى وضوحا. – نعم أرى تجديدا. –التي جعلت الأدباء الرومنسيين. –تجعل الإنسان كريما.	ظن وأخواتها، حسب، حال، زعم، تفيد ترجيح وقوع الخبر؛ أي: علم، وجد (تفيد اليقين)، اتخذ ، جعل (تفيد التحويل)، سمع(يفيد النسبة في السمع ، تدخل على المبتدأ و الخبر فتنصبهما بعدهما مفعولين) [3]
– ليس ناضجٌ. – أن كلاهما. – أن يكون متواضعٌ.	خطأ في عمل النواسخ.	– ليس ناضجاً. –أن كليهما. – أن يكون متواضعا.	إن و أخواتها تسمى الأحرف المشبهة بالفعل وحكمها أنها تدخل على المبتدأ فتنصبه و

[1]– عبد علي حسن صالح: النحو العربي منح في التعلم الذاتي، دار الفكر عمان – الأردن، ط2، 2009، ص 199.

[2]– القرآن الكريم: سورة المنافقون من الآية 11.

[3]- محمد محي الدين عبد الحميد : التحفة السينية بشرح المقدمة الأجرومية ، مكتبة دار الفيحاء ، دمشق- سورية ،ط1، 1994 ، ص 79 ، 98.

– أن هناك تشابهٌ. – إلـــى أن يكـــون إنسان معطاءٌ. – أن يصبح شخصٌ. – إلى أنه صادقاً. – يخبـره بأنـه مـازال مشتاقٌ ومحبٌ. – لأنه صابرٌ. – مـــازال العهـــد مستمرٌ.		– أن هناك تشابهاً. – إلى أن يكونا إنساناً معطاءً. – أن يصبح شخصاً. – إلى أنه صادقٌ. – يخبره أنه مازال مشتاقاً و محباً . – لأنه صابرٌ. – مازال العهد مستمراً.	يسـمى اسـمها و علـى الخبـر فترفعـه و يسـمى خبرهـا، أمـا كـان و أخواتهـا فتـدخل علـى الجملـة الاسـمية فترفـع المبتـدأ ويسـمى اسـمها ، و تنصـب الخبـر فيسـمى خبرها [1].
– صورتين بيانيتين . – محسـناً بـديعياً مـن النص.	نصـــب المبتـدأ بـدل رفعه.	– الصورتان البيانيتان – محسنٌ بديعيٌ من النص.	المبتـدأ هـو الإسـم المرفـوع العـاري مـن العوامـل اللفظيـة ، يكـون مرفوعـاً ومـن بـين علاماتـه الضـمة الظـاهرة أو الحـروف التـي تنـوب عنها: الألف و النون [2].

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
بـــنفس الحرف نفـــس القافية فـــي نفـــس الوقت	سـوء التّقـديم والتّـأخير بـين المؤكِّـد والمؤكَّد	بالحرف نفسه القافية نفسها فـي الوقـت نفسه	التّوكيـد: هـو تـابع، يقصـد بـه كـون المتبـوع علـى ظاهره قسمان: أحدها "التّوكيد اللّفظي" من ألفاظه: نفس، عين.

[1]– بسام قطوس ، المختصر في النحو والإملاء و الترقيم ، م. س، ص: 47،58 .

[2]– محمد محي الدين عبد : التحفة السينية بشرح المقدمة الأجرومية ،م.س، ص: 87 ، 88.

عند إليا أبو ماضي. خطيبا وشاعرا ساحر	سوء توظيف حركتي"النّعت" و"البدل"	عند إيليا أبي ماضي. خطيبا وشاعرًا ساحرًا.	البدل: هو التّابع المقصود من أقسامه: بدل الكلّ من الكلّ، يقول تعالى﴿... بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ﴾ [1] النّعت: تابع مكمّل لمتبوعه لدلالته على معنى فيه، إمّا توضيحًا (في المعرفة) ،أو تخصيصا في النّكرة، يقول الله تعالى:...﴿وَمَنْ قَتَلَ مُومِنًا خَطَئًا فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُومِنَةٍ...﴾ [2]أو توكيدا لقوله تعالى: ﴿وَقَالَ اللَّهُ لَاتَتَّخِذُوا إِلَٰهَيْنِ اثْنَيْنِ﴾[3]" وهو يوافق متبوعه: تعريفا وتنكيرا إفرادا، وتثنية، وجمعا، وتذكيرا، وتأنيثا[4]
واتخاذهم لدروس استعماله للعاطفة كذكره للماء	التّعدي بوساطة حروف الجرّ	واتخاذهم دروسا عند رؤيته منظر الثلج استعماله العاطفة كذكره الماء	الفعل: "اتّخذ" من أخوات ظنّ الّتي تنصب مفعولين، يقول تعالى:﴿ وَاتَّخَذَ قَوْمُ مُوسَىٰ مِنْ بَعْدِهِ . . .﴾ [5] فعل متعدٍّ بنفسه دون وساطة يتعدّى بنفسه[6]، يقول تعالى: ﴿. . . وَإِذَا ذَكَرْتَ رَبَّكَ فِي الْقُرْءانِ وَحْدَهُ وَلَّوْا عَلَى أَدْبَارِهِمْ نُفُورًا﴾ [7]

[1] القرآن الكريم: سورة إبراهيم من الآية:1.

[2] القرآن الكريم: سورة النّساء من الآية: 92.

[3] القرآن الكريم: سورة النّحل من الآية: 51.

[4] السّيوطي: همع الهوامع ، م. س، ج3، ص: 117، 147.

[5] القرآن الكريم: سورة الأعراف من الآية: 148.

[6] محمود إسماعيل عمّار: الأخطاء الشّائعة في استعمالات حروف الجرّ، دار عالم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الرّياض– السّعودية، ط1، 1998، ص: 167.

[7] القرآن الكريم: سورة الإسراء من الآية: 46.

الخطأ	وصفه	تصويبه	يره لسانيا
تكـــرار ضـــمير المـــتكلم والمفرد. تحســـر الشـــاعر علـــى فراق لوطنه. الأخذ منها لما يحتاجه. ولو حتى بقليل. تعامـــل فـــي الإســـاءة بالإحسان وذلك في أن الماء. الـنفس خلقـت حـرة وتحـب الحرية.	زيادة الحروف لغير حاجة	تكـــرار ضـــمير المـــتكلم المفرد. تحسـر الشّـاعر علـى فـراق وطنه. أخذ ما يحتاجه. ولو قليلا. تعامل الإساءة بالإحسان. وذلك أنّ الماء. الـنّفس خُلقـت حـرّة تحـبّ الحرية.	تتنـوع الزّيـادة، وتتلـون فـي موقعهـا، وفيمـا تتصـل مـن أجـزاء الكـلام، و تقتـرن كثيـرا "بـالمفعول بـه" و"الفاعـل"، و"الخبر"، و"الحال".... ومـن أكثـر الحـروف زيـادة: فـي، علـى، مـن، ثـم، الـلّام، عن.....

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا[1]
بعدم الاهتمام بهم الذين فرحوا ببلواه معانـاة الشـاعر بـآلام الفراق اســـتخراج محســـنا بديعيا في النص القيمـــة الإنســـانية على النص فـــي الرجـــوع إلـــى	اســتبدال حـــرف جـــرّ محـــل آخر	لعدم الاهتمام لهم. الذين فرحوا لبلواه. معانـــاة الشّـــاعر لآلام الفراق. اســتخراج محســنٍ بــديعيّي من النّص. القيمـــة الإنســـانية فـــي النّص. في الرّجوع إلى الوطن.	"مـــن" مـــن معانيهـــا، ابتـــداء وقـــوع الحدث. "فـــي" مـــن معانيهـــا أنّهـــا ظرفيـــة مجازيـــة[2]، لقولـــه تعـــالى : ﴿ وَلَكُمْ فِـي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ ...﴾ [3] "إلـــى" مـــن معانيهـــا: انتهـــاء الغايـــة المكانيـــة، لقولـــه تعـــالى:﴿... مِـــنَ الْمَسْـــجِدِ الْحَـــرَامِ إِلَـــى الْمَسْـــجِدِ الْأَقْصَى﴾ [4]

[1]- علي جاسم سليمان: موسوعة معاني الحروف، م. س، ص: 38، 145 ، 211 .

[2]- محمود إسماعيل عمّار: الأخطاء الشّائعة في استعمالات حروف الجرّ، م. س، ص: 165.

[3]- القرآن الكريم، سورة البقرة من الآية: 179.

[4]- القرآن الكريم ،سورة الإسراء من الآية: 1.

الوطن			

نوعه: إبدال حرف محلّ آخر

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
قوله أنّه حيث أنه إذ أن	فتح همزة أنّ بدل كسرها	قوله: إنّه حيث إنّه إذ إنّ	كسر همزة "إنّ": إذا وقعت محكية بالقول، لقوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّي عَبدُ اللهِ﴾"[1] وبعد حيث وإذا، كذلك...

الخطأ النّحوي 303 خطأ (100%)					
زيادة حروف الجرّ 51 خطأ %33،33	إبدال حرف محلّ آخر 30 خطأ % 60،19	المفعول به 24 خطأ % 68،15	النّواسخ 19 خطأ % 41،12	التوابع 26 خطأ %98،16	التعدي بوساطة حروف الجرّ 153 خطأ % 49،50

يظهر من هذا الإحصاء، أن المشكلة النّحوية الأولى الّتي يواجهها المتعلّم هي: التّعدي بوساطة حروف الجرّ بنسبة : 49،50 %، وزيادة هذا النّوع من الحروف بغير سبب بنسبة: % 33،33.

التّفسير في ضوء الأسباب والعلاج:

أسباب: داخلية: تعليمية بيداغوجية: ترجع إلى محتوى تقديم درس "معاني حروف الجرّ" في الكتاب المدرسي، بطريقة غير واضحة وبسيطة، كما يمكن يعود السّبب أيضا إلى طريقة شرح المعلّم، والمقاربة المعتمد عليها تركّز على محورية المتعلّم في عملية تعلّمة، فالمتعلّم يعاني من ضعف في مهارة الفهم.

لسانية: ضعف قاعدي،وهذا ما أكّدّته نتائج المقابلة.

التفسير: عدم التّمكن من التّعامل مع مختلف السّياقات، واعتماد فهم الوحدات اللّسانية مثل: حروف الجرّ، بمعزل عن السّياق.

[1] القرآن الكريم: سورة مريم الآية 30.

وأمّا أسباب بقية الظّواهر النّحوية نراه كما يأتي:

إبدال وحدة بأخرى 60،19% أسباب داخلية: لسانية: التّعميم.

منهج المعلّم: غياب الدّقة، وغياب الاهتمام بالتّفاصيل اللّسانية.

تعليمية: تعلّم المتعلّم من أجل الاختبار فحسب، بدليل أنّ درس مواقع فتح همزة "إنّ" وكسرها مقرّر في المرحلة الثّانوية.

نفسية: اللّامبالاة، الاعتقاد دائما أنّ مادة النّحو جافّة، ومملّة.

التّفسير: فقدان القاعدة، والمبالغة في التّعميم: إنّ، أنّ ....

المفعول به 68،15 % أسباب داخلية: لسانية: اتّباع مقولة "سكِّن تسلم" حيث لا يتم إبانة آواخر الكلم أثناء التّكلم، سواء أكان من المتعلّم أم من المعلّم.

أسباب خارجية: اجتماعية: تأثير العامية،و لسان الإعلام، ووسائل الاتصال.

التّفسير: الاهتمام بالمعنى على حساب السّلامة اللّسانية.

النّواسخ 41،12% الأسباب الدّاخلية لسانية: الخلط بين عمل "إنّ وأخواتها"، و "كان وأخواتها".

تعليمية تربوية: عدم مراعاة المكتسبات القبلية ،واستدراكها وحشو الدّروس على حساب الفهم.

أسباب خارجية: اجتماعية: الازدواجية اللّسانية وتأثير العامية.

التّفسير: التّعميم، والتّوظيف الخاطئ.

التّوابع 68،16% أسباب داخلية:تربوية تعليمية: أسلوب المعلّم في الشرح، وعدم مراعاة المنهاج لفكرة عدم تكامل المعرفة النّحوية لدى المتعلّم.

لسانية: ضعف قدرة المتعلّم اللّسانية.

التّفسير: المعرفة الجزئية لقاعدة ما، أو الجهل بها، في الأصل.

العلاج: بالنّسبة إلىّ هذه المشكلات النّحوية يمكن تقديم الآتي:

التّركيز على المباحث الوظيفية، الّتي تخدم المتعلّم في حياته، والابتعاد عن دراسة قواعد قليلة الاستعمال ،والتّركيز على المحاكاة والتّكرار أثناء تدريس مختلف القواعد النّحوية، مع تجنب مقولة "سكّن تسلم" قدر المستطاع ،والتّركيز على التّدريب

الإجرائي العملي بتكثيف ممارسة الإعراب خلال الأنشطة اللّسانية ،ومراعاة نمو المتعلّم العقلي واللّساني، عن طريق تجنّب التّعمق في كواليس القواعد النّحوية: بتناول العامل، أو الحذف، أو التّقدير...،وكذلك ،إدراج بعض الدّروس النّحوية ،الضرورية، في "الكتاب المدرسي"،ومراعاة الجانب النّفسي للمتعلّم ،بتفعيل الرّغبة، وإبعاد الملل عنه.

المبحث الخامس: الخطأ الدّلالي.

نوعه: سوء صوغ المعنى

الخطأ	وصفه	تصويبه
– والشاعر مؤثر بنصه لما عاشه. – النص فيع كثير من التفكر والتدبر. – يعود تأثر الشاعر بنصه إلى الحزن الذي أصابه. – يدعو الشاعر إلى تعلم العطاء عند الحاجة. – يدل توظيف الشاعر لمظاهر الطبيعة دليل على تعلق وارتباط واستعماله كمادة لجلب أفكاره. – يعاني الشاعر في مطلع هذه القصيدة الحزن بسبب هذه المعاناة الشوق إلى وطنه واقع تجربته ... فهي التي دفعته إلى كتابة بنصه والتأثر به من خلال بعده عن وطنه.	غرابة الصّوغ	– يبدو الشّاعر مؤثرا نتيجة لما عاشه. – تبدو أفكار النّص عميقة. – يعود تأثير نص الشّاعر إلى المشاعر العميقة التّي يمتلكها . – يدعو الشّاعر إلى التّحلي بالكرم. – يدل توظيف الشاعر لمظاهر الطّبيعة على علاقته بها، فهو متعلق بها، حيث تمثّل له مصدر إلهام. – يعاني الشّاعر في مطلع القصيدة مشاعر الحزن، بسبب اشتياقه لوطنه، والتّجربة التّي عاشها في المنفى، والتّي دفعته إلى كتابة هذه القصيدة.

نوعه: استبدال كلمة بدل أخرى يقتضيها السّياق.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسير لسانيا
تتميز فترة الكهولة. لأن القصيدة لا تخضع لروي... الجري وراء جلب المال.	سوء توظيف المفردات	تتميز مرحلة الشّباب. لأن القصيدة لا تتعلّق بروي... السّعي وراء جلب المال	الفترة بمعنى: ما بين الرّسولين من رسل"الله"وكما تعني أيضا: الضّعف والانكسار[1] أمّا المرحلة: هي واحدة المراحل يقال: بينه وبين كذا[2] الخضوع: التّواضع، أمّا الجري فهو في معنى جريان الماء والدّم [3]،ونحوه: جَرْيًا وجَرْيَةً وجَرَيَانًا. أمّا السّعي فهو القصد[4] يقول تعالى﴿ وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾[5] سعى؛ أي: إذا عمل (قصد) يقول تعالى:﴿فَاسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ﴾ [6]

نوعه: المجرّدات والمحسوسات:

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسانيا
جمال المال	استعمال المفردات دون تلاؤم مع السّياق	فائدة المال	الجمال بمعنى: البهاء والحسن ويكون في الفعل والخَلق. يقول تعالى:﴿ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ﴾ [7]

[1]- الجوهري: الصّحاح، ، م .س، ج 2، ص :777.

[2]- م. ن،ج4، ص: 1708.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، م .س،ج14، ص: 140.

[4]- م، ن، ج 14، ص:385 .

[5]- القرآن الكريم: سورة النجم الآية:39 .

[6]- القرآن الكريم: سورة الجمعة الآية:9.

[7]- القرآن الكريم سورة النحل الآية 6.

الخطأ الدّلالي :189 خطأ (100%)		
غرابة الصّوغ	استبدال كلمة محلّ أخرى	المجرّدات والمحسوسات
100 خطأ 52،91%	45خطأ 23،80%	44 خطأ 23،28%

نستنتج من خلال هذه الإحصاءات أنّ المتعلّم يقع في" الخطأ الدّلالي"بأنواعه: غرابة الصّوغ بنسبة:52،91%، استبدال كلمة محلّ أخرى، المجرّدات والمحسوسات بنسبة:28،23 ،ويتبين أنّ درجتها تتقارب،إذ يقع المتعلّم في" الخطأ الدّلالي" بأنواعه المتعدّدة .وتفسير ،ذلك، في ضوء أسبابه والعلاج المقترح،هو نفسه ما يرتبط" بالخطأ المعجمي"،مع مراعاة ربط دلالة الكلمات بسياقاتها،ويحسن إدراك أنّ "النّظام الدّلالي"له علاقة ببقية الأنظمة،فكلّ نظام يحمل دلالة.

المبحث السادس: الخطأ المعرفي.

نوعه: البناء الفكري.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره
يعكس النص النزعة التأملية للشاعر والبيت الدال على ذلك : انا لا أظن رواية العمر ادوارها هزل بلا جد الصورتان هما:البيت الرابع –البيت العاشر دليل على ان شخصية الشاعر قوية	فهم النص	البيت الذّي يعكس النّزعة التّأملية هو:11 و13. توحّدت صورتان هما : صورة الأمّ، وصورة الوطن.	إجابة نموذجية تقّترب من فهم النّص

نوعه: البناء اللّساني.

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره
فيا أيّها (الليل):فاعل مرفوع	إعراب المفردات	بدلّ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره .	

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره
مشغوفة (تحاز في ضمّي :جملة فعلية لامحلّ لها من الإعراب. -نوع المحسن البديعي تشبيها، تنبيها طباق -نوع الصورة البيانية كن وردة طيبها.	إعراب الجمل الجانب البلاغي	جملة فعلية في محلّ نصب نعت للمنعوت مشغوفة. جناس ناقص	الجمل بعد المعارف أحوال ،وبعد النّكرات صفات. يتشابهان في أغلب الحروف
حتى لسارقها كناية عن صفة الطيبة. مظاهر الاتساق والانسجام ،صيغة الأمر :خذ ما استطعت صيغة النداء :ياصاح - توحي الألفاظ التالية : ثلج، الليل، النجم،على الطبيعة .	الجانب التّركيبي الجانب الدّلالي	تشبيه بليغ – حروف العطف والجرّ: من الّدنيا ، أو روحًا التّكرار: روحًاعدّة مرّات... الضّمائر :عنّا ،هو... الإيحاء : ثلج ،الّنقاء والطّهارة. اللّيل :التّفكير، الهدوء. .النّجم :الّرفعة	حُذِفت الأداة ووجه الشّبه. يتمّ تناول إيحاءات الكلمات على حدة ؛لأنّ دلالتها مختلفة.

نوعه : التقويم النقدي

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره
- الأسباب التي جعلت أدباء الاتجاه الرومنسي يقبلون على فكرة الإنسانية معاناة الإنسان للحروب والنزاعات - الدعوة إلى أمة الوطن. -وظيفة الأدب :فهي الدعوة إلى فكرة النزعة الإنسانية والابتعاد عن النزعة التأملية	ملخص نقدي	- الأسباب :طغيان الجانب المادي على الجانب الرّوحي. - وظيفة الأدب الرومنسي رسالة سامية دعامتها الدّعوة إلى :الخير والحقّ والجمال.	-وظيفته إنسانية بالدّرجة الأولى ،من أجل خدمة الإنسان.

الخطأ المعرفي 668 خطأ		
البناء الفكري	البناء اللّساني	التّقويم النّقدي
181 خطأ %27،09	210 خطأ 31،43%	يُرتكب لدى الشّعبة الأدبية بنسبة معّتبرة أمّا العلمية فغير مقرر في البرنامج.

مما تقدّم في الجدول ، يتبيّن انّ أكثر الأخطاء ، تحدث على مستوى" البناء اللّساني" بنسبة: 31،43%

-التفسير في ضوء الأسباب والعلاج.

أسباب الخطأ: داخلية: تعليمية تربوية :عدم مناسبة "الرّوافد اللّسانية" في ظّل "المقاربة بالكفاءات" ، كما اتّضح من خلال الدّراسة الميدانية؛ ناهيك عن الاختيارات العشوائية للنّصوص ،والاكتفاء باعتماد طرائق المنهاج من لدن المعّلم ، دون محاولة شرح الأصول الأولى، خاصّة،النّصوص:السّياسية، والتّاريخية ،ولهذا يصعب على المتعلّم فهمها،وهذا ما لاحظناه في الميدان .

تعلّمية: بالنسبة إلى مشكلة خطأ" البناء الفكري" : يعود إلى ضعف مهارة الفهم عند المتعلّم، والتّي تمثّل له نقطة ضعف ؛ صّرح (87) متعلّما من مجموع (179)

متعلّما ،أنه يعاني من هذه المشكلة ،علاوة على ضعف "الرّصيد المعرفي" لدى(53) متعلّما ،و(67) متعلّما يعاني منعدم فهمه للاصطلاحات على اختلافها . خارجية : اجتماعية : قلّة التشجيع على المناقشة العلمية، والتّثقيفية داخل الأسرة ،أو المجتمع.

أمّا عن الخطأ في" البناء اللّساني" فيعود إلى قلّة المطالعة والقراءة من أجل اكتساب "الملكة اللّسانية" ؛ضعف المتعلّم في" رافد البلاغة" لدى (48) متعّلما.

في حين نجد أنّ الخطأ في"اللّتقويم النّقدي" : فيرجع، ربّما،إلى ضعف ملكة الحفظ لدى المتعلّم فقد وجدنا(24) متعلّما يعاني من ذلك .

التفسير :تنجم هذه الاخطاء عن ضعف المتعلّم ،وعدم فهم لما يقدَّم له، حيث صرّح معظمهم:(28) متعلّما: أنّ طريقة المعلّم في الشّرح هي المشكلة ؛ فكيف لا يخطئ المتعلّم إذن لأنّ" فاقد الشيء لا يعطيه".

العلاج : أن يقدّم المعلّم واجبات منزلية مثل : تلخيص كتاب ،أو كتابة مقال ، أو تحضير بعض المعلومات عن الّنص الذّي سَيدَرَّسُ عن طريق عريضة أو تقديم مشاريع في شكل معارف متنوعة : سياسية ...

مراعاة اختيار النّصوص،حسب، ميول المتعلّم من لدن المنهاج ؛ و تكليفهم بقراءة مجلّات علمية.

الحرص أن يتضمّن الحوار داخل القسم، أسئلةً وأجوبةً لمعرفة مدى سعة ثقافة المتعلّم؛ وكذا تدعيمه بجوائز مادية ومعنوية.

إنجاز اختبارات مصغّرة بين الفينة والأخرى للتّأكد من مدى فهم المتعلّم المعلومات اللّسانية المقدّمة في درسي:القواعد والبلاغة .

المبحث السابع: الخطأ الأسلوبي:

الخطأ	وصفه	تصويبه	تفسيره لسان
يدعو الشاعر الإنسان إلى أن يكون متواضع ومحسن ويساعد الغير وشخص كريم ويحذره من أن يكون بخيلا وخبيث ويحذره من أن المال ليس كل شيء في الحياة وأن يعيشها ببساطة وذلك بأن يأخذ منها بقدر ما يعطيها. تأثّر الشاعر بمنظر والذكريات التي استحضرها عند رؤيته لهذا المنظر هي: لبنان وأيامه الحلوة فيها بين أهله و اخوانه بين أحضان أمه وتلك الليالي الحالكة.	سوء التّقديم والتّأخير الحشو، والتّكرار	يدعو الشاعر الإنسان أن يكون متواضعًا، ومحسنًا، وشخصًا كريمًا يساعد غيره،يحذّره أن يكون إنسانا بخيلا يركض وراء المال. فالأفضل أن يعيش ببساطة وقناعة. استحضر الشّاعر ذكرياته عند رؤيته منظر الثّلج، الّذي أثّر فيه؛ فتذكّر أيامه الجميلة "بلبنان"، بين أهله وإخوانه، وقد اشتاق إلى أمّه الحنون.	لا يوجد تفسير لساني يخصّ النّظام الأسلوبي؛ لأنّه لا يخضع لضوابط معينة فهو رهين" الحدس اللّساني" الخاضع للذّوق ، وقد ربطنا هذا النظام بدرجة إزعاج أسلوب المتعلم لنفسية القارئ.

الخطأ الأسلوبي : 214 خطأ : 100%

أسباب المشكلة: داخلية لسانية: ترتبط بالضّعف الموجود في أنظمة اللّسان الأخرى: صوتية، وصرفية ، ودلالية، ونحوية.

تعلّمية: قلّة قراءة "القرآن الكريم"، كما اتّضح من خلال نتائج" المقابلة"، وكذلك ،قلّة الممارسة على الكتابة بأنماطها المختلفة.

نفسية: التّسرع، والاهتمام بتوصيل المعاني على حساب البنية التّركيبية.

التّفسير: اللّامبالاة، والإهمال.

العــلاج: توجيــه المــتعلّم إلــى التّكثيــف مــن قــراءة كتــب البلاغــة والنّحــو، و تــوجيهم بــين الحـين والآخـر إلـى مـنهج الكتابـة العربيـة السّـليمة، تقـديم جرعـات تفسـيرية خاصـة بآيـات **القــرآن:** نحويــا، ودلاليــا، وأســلوبيا،والإكثار مــن الاستشــهاد مــن الحــديث والسّــنة،زيادةً علــى إكســابهم مهــارة حســن الكتابــة باســتغلال الــدروس المقدّمــة فــي درســي:القواعد والبلاغة .

2 . خطأ الشّكل في الإجابة المستهّدفة:

كمـا هـو معـروف، فتقـويم سـلامة الكتابـة يكـون وفـق معـايير متفقـا عليهـا ، تـدخل فـي مجـال النّظـام اللّسـاني ،بأنظمتـه كلّهـا كمـا لا يخفـى علـى المـتعلّم الكاتـب الباحـث عـن الدّقــة ،والفنّيّــة فــي التّحريــر بمختلــف أشــكاله ،أنّ مــن الأهمّيــة بمكــان، التّركيــز علــى الجانــب الشّــكلي ، مــن أجــل عبــارات وفقــرات متماســكة البنيــة ،متسلســلة التّرتيــب ، محكمــة بعلامــات التّــرقيم الموضــوعة فــي مواضــعها المناســبة ،وفــق مــنهجٍ مضــبوطٍ مناســبٍ للسّــؤال المطــروح أو ملاءمتــه لطبيعــة الموضــوع بخــطٍّ واضــحٍ مقــروءٍ، بغيــة إفهام القارئ، من خلال إخراج نظيفٍ ومنظّمٍ.

وفــي هــذا الصّــدد تشــير الأبحــاث التّعليميــة إلــى أنّ الاهتمــام الأكبــرّ، فــي مراحــل **التّعلـــيم الأولـــى:** الابتدائيــة ، والمتوسّــطة ،يُخصَّــص للمضــمون علــى حســاب الشّكل،وبعدهاّ يتم التّركيز عليهما معا ، مع بداية المرحلة الثّانوية .[1]

وعليــه ســنتناول ، بمــا يســمح بــه المقــام ،الخطــأ الشّــكلي فــي إجابــة متعلّمــي الشّــعبتين الأدبيــة والعلميــة، بهــدف الكشــف عــن أبــرز الأخطــاء التّــي يقعــون فيهــا، بطريقــة وصــفية محضة ، بما يناسب طبيعة "الخطأ الشكلي".

1- خطأ العرض : الجمل والعبارات والفقرات.

يجـد المـتعلّم صـعوبة فـي صـوغ تراكيـب سـليمة ،متّسـمةً بقـوّة الّتعبيـر، ودقـة العبـارة، وجمــال الصّــوغ ،فأغلــب تراكيبــه مهلهلــة ضــعيفة غيــر دقيقــة، لا تحــوي جــزءًا مــن الجمالية.و بعض من النماذج تؤكّد ذلك:

---

[1]- علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللّغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر، د. ط ، 2006 ، ص: 280.

فالشاعر ينصحنا ،فالشاعر يبدو ، فالكاتب يعبر ،أن يتبعوها إلى الأحسن، نزعته تكون قومية ،يدل توظيف الشاعر على نزعته التأملية التوضيح...

عدم التّقيد بقوانين الصّوغ في نهاية الجمل مثل قول المتعلّم :

ينتبه أكثر و ، العطاء و؛ إذ كان من المفروض تجنب كتابة الواو آخر السطر.

أمّا عن الفقرات ، فكانت جملاً غير مترابطة، غير متناسقة،بالإضافة إلى عدم ترك فراغ بمقدار: مربعين في بداية كل فقرة ،حيث يعد الجواب عن كلّ سؤال فقرة جديدة وهذا ما غاب عن المتعلّم .

العلاج المقترح لهذه المشكلة[1]: أن يحرص المتعلّم على تقديم توجيهات منهجية للمتعلّم بضرورة :

- تجنب الاستطراد ،والتفكك في الصوغ.
- الاعتماد على أدوات الرّبط :اللّفظية والمعنوية.
- اعتماد المنهج الاستقرائي أو الاستنباطي عند الإجابة.
- تجنب التكرار.

والأخذ بعين الاعتبار ، التّفريق بين الجملة الرئيسة التّي تكون في أوّل الفقرة، وبقية الأنواع الأخرى من الجمل: الدّاعمة الأولية، أو الثّانوية.

2- خطأ علامات الوقف والتّرقيم :

_تذكّر أهله بلبنان وتذكّر الوادي وتذكّر الحنين إلى الوطن والصبر والأمل _... وأقارب وهو واضع _ يتحدّث عن أهمية الشّباب وينصح _نعم كان مجددا	(،)	**أ- خطأ علامات الوقف:** _تذكّر أهله بلبنان ، وتذ كّر الوادي ، وتذكّر الحنين إلى الوطن ، والصّبر، والأمل _...وأقارب ،وهو واضع _يتحدّث عن أهمّية الشّباب ،وينصح _نعم ،كان مجدّدًا

[1]- محمد صالح الشّنطي :فن التّحرير العربي: ضوابطه وأنماطه ، دار الأندلس، حائل_ ليبيا ،ط7 ،2006 ، ص:72.70.

_...للأبيات لأن الشاعر _وتناول مواضيع الأمة إذ إن الشعراء _في الحياة حيث إن _كأنه في جنة الخلد فالثلج _والجري وراءه لأنه لا _على غيره أي	(؛)	_... للأبيات ؛لأنّ الشّاعر _وتناول مواضيع الأمّة؛إذ إنّ الشّعراء _في الحياة ؛حيث إنّ _ كأنّه في جنّة الخلد ؛ فالثلج _ والجري وراءه ؛ لأنّه ... _ على غيره؛أي
... أبيات القصيدة مثل _صورتان وهما _المعاني التي تفيدها حروف الجر _من خلال قوله _ وعناصرها نغمة ، الليل	(:)	أبيات القصيدة مثل: _صورتان هما: _ المعاني التّي تفيدها حروف الجّر: _ من خلال قوله : _وعناصرها : نغمة ، اللّيل

ب: خطأ في علامات التّوضيح وتحديد وضع العبارة في السّياق :

_ رشيد أيوب _ المشبه ، المشبه به _لبنان _محمود سامي البارودي _إيليا ابو ماضي _ على سبيل الاستعارة المكنية	(" ")	" رشيد أيوب" "المشبّه" "المشبّه به" "لبنان" "محمود سامي البارودي" "إيليا ابو ماضي" على سبيل "الاستعارة المكنية"

ج: في العلامات الدالة على الانفعال :

تأثر لمنظر الثلوج	(!)	تأثر لمنظر الثلوج !

سنقف على أهم علامات التّرقيم المستعملة بكثرة في الكتابة ، مع إعطاء بعض من ضوابطها وهي كما يلي: [1]

[1]– محمد صالح الشنطي : فن التحرير العربي ، م. س ، ص: 70– 72. و عبدالعظيم المشيخص : الموجز في فن الكتابة والتأليف مرفأ الكلمة للحوار والتأصيلا الإسلامي،ط1 ، 2012م،ص: 194 .

الفاصلة (،) توضع بعد حرف الجواب" نعم" في البداية بين الجملتين المرتبطين معنىً وإعراباً
– الفاصلة المنقوطة (؛) تكون بين الجملتين التي تعدّ الثّانية علّة الأولى. –النقطتان الرأسيتان (:) موضعهما بين القول والمقول ،و بين الشيء وأقسامه ،و قبل الأمثلة. –الشّولتان المزدوجتان: يوضعان عند الإشارة إلى عناوين الموضوعات ،أو مناقشة لسانية...،أو الإشارة إلى أسماء الأعلام ،و الأماكن ... – علامة الانفعال (!)الدّالة على التّأثر ،أوالتّعجب ...

وأمّا عن أسباب هذه المشكلة، يمكن عنصرتها كما يلي :

المنهاج الذّي لا يدرج دروسًا مستقلةً تخصّ" علامات الترقيم " بأنواعها ، لكي يفهم المتعلّم مبادئها ، ويحسن توظيفها .

ومهما يكن فيبقى المسؤول الأوّل: المعّلم الذّي لا يحرص على تقديم جرعات تعليمية بين الحين والآخر ، تهدف لتعويد المتعلّم وتدريبه على حسن توظيف علامات الّترقيم بأنواعها ، ولا حتى تنبيهه على الأخطاء المرتكبة ، سواء أكان في السّبورة ، أم في الكراس ، أم على ورقة الإجابة .

وما يبّين هذا سلّم الّتنقيط الذّي يقِّوم مثل هذه الأخطاء .

التفسير : وعليه نجد أن ارتكاب المتعلّم الخطأ ، نتيجة طبيعية ،أو في أقل الحالات :تُستعمل "علامات التّرقيم" بشكلٍ عشوائيٍ اعتباطيٍ، لا يخضع لضوابط قاعدية .

العلاج: العمل على إدراج مادة مستقلة باسم " منهج التّرقيم "، ضمن البرنامج المقّرر.

_و محاسبة المعلّم أخطاء المتعلّم المرتكبة ، بوساطة النّقطة .

_ تقديم واجبات منزلية ، تتمثّل في النّصوص بأنواعها ، من أجل ترقيمها .

_الاهتمام بعملية النّطق السذليم المحترم للظّواهر الصّوتية من : نبرٍ ،وتنغيمٍ، ووقفٍ ... عند القراءة أو المكالمة.

3- خطأ المنهج.

سنتناول "خطأ المنهج :وفق النّقاط الآتية :

عدم ترتيب الإجابة عن الأسئلة :

البدء بالإجابة عن أسئلة "البناء اللّساني" ، قبل أسئلة "البناء الفكري" ،أو إضافة كلمة مثل :

تابع للجواب رقم ... ، تابع للبناء اللّساني ، تابع للسّؤال كذا ...

_عدم ترقيم الإجابة :غياب ترقيم عناصر الإجابة :2،1 ... مثل الشّروع في الإجابة عن السؤال (5) من موضوع الشّعبة الأدبية لثانوية" محمود بن محمود" ، بنثر الأبيات مباشرة دون ترقيم الإجابة ظن أو عنونتها : نثر الأبيات من ...

_اعتماد رموز لا حاجة لها : الشرح : (للإجابة عن السّؤالين 3،2 للموضوع نفسه).

_الكتابة في هامش الورقة : تفيد حروف الجرّ ... (في الورقة رقم 11،2).

_عدم تناسب الجواب مع طبيعة السّؤال المطروح :

1. موضوع الّشعبة الأدبية : ثانوية" محمود بن محمود":(ينظر الملحق:7)

السّؤال (7) من "البناء الفكري" : النثر : عند سقوط نظر الشّاعر على الثلج اندثرت فيه ذكريات الماضي ، التي أهجت أشجانه وذلك بماعاشه في موكبه الأصيل ، فهو لا يزال يتذكر حرمته وعهده اتجاه لبنان والوادي الذي كان يقف عليه ... بالإضافة إلى شوقه لحنان الأمومة التي كان ينعم بالدفء في حضنها طوال ليالي الشتاء .

السؤال(5): تمتاز الأبيات بالصّدق في التّعبير فإلام يعود ذلك ؟

إجابة المتعلّم : يعود صدق الأبيات إلى صدق عاطفة الشّاعر .

الإجابة النّموذجية :(ينظر الملحق رقم8): الصّدق في التّعبير يعود إلى :صدق التّجربة الشّعرية ,فالشّاعر يعيش بالمهجر الأمريكي , بعيدا عن الوطن , فقد اكتوى بنار الهجرة .

السؤال(2): مادلالة تكرار لفظة "ذكرّتني" ؟ و ما أثرها في بناء النّص ؟

إجابة المتعلّم: دلالة كلمة "ذكرتني"لتوضيح ذكريات الشاعر التي عاشها, في وطنه و مع أهله. أثرها: تقوية و توضيح المعنى .

الإجابة النّموذجية: دلالة تكرار "ذكرتني" روعة الذكريات و جمالها.

أثرها : الاتساق و الانسجام , وربط الافكار ببعضها.

2. **موضوع متعلّمي الشّعبة العلمية:** ثانوية" محمود بن محمود"(ينظرالملحق9)

السّؤال (3): النّص يعكس النّزعة التّأملية للشّاعر، وضّح ذلك بأمثلة من القصيدة ؟

إجابة المتعلّم : يتأمل الشاعر في قصيدته منتظرا زوال الشيم والرذائل الذميمة و المكر.

الإجابة النّموذجية (ينظر الملحق رقم: 10) : نزعة الشّاعر التّأملية، تتجلّى من خلال لجوئه إلى الطّبيعة و تأمّله فيها واستلهامه منها عبرًا و دروسًا ، فالوردة والماء يمثّلان النّفس الكريمة... (البيتان 2 و6)

السّؤال3: من" البناء اللّساني": بيّن مدى اتساق النّص، وانسجامه بثلاثة مظاهر مع التّمثيل ؟

إجابة المتعلّم : مدى اتساق النّص من خلال كثرة : أدوات الرّبط، والحروف بأنواعها مثل :من الدنيا...

الإجابة النّموذجية:

4.خطأ الخط (رسمي شكلي).

سبب المشكلة: يعود سبب هذا التدهور إلى قلة العناية بالخط [1](ينظر الملحق رقم11): حد الإهمال، وعدم مراقبة المعلم لكراسات المتعلمين وتوجيههم إلى تحسين خطوطهم .

كما يعود إلى المنهاج الذي أدمج تدريس الخط مادة مع الإملاء في درس واحد عند متعلمي المراحل الأولى فحسب.

السؤال(5): تمتاز الأبيات بالصّدق في التّعبير فإلام يعود ذلك ؟

إجابة المتعلّم : يعود صدق الأبيات إلى صدق عاطفة الشّاعر .

الإجابة النّموذجية : الصّدق في التّعبير يعود إلى :صدق التّجربة الشّعرية ,فالشّاعر يعيش بالمهجر الأمريكي , بعيدا عن الوطن , فقد اكتوى بنار الهجرة .

السؤال(2): مادلالة تكرار لفظة "ذكرّتني" ؟ و ما أثرها في بناء النّص ؟

---

[1]- إذا كانت "الكتابة" تنتسب إلى المجال المعرفي، فإنّ" الخطّ" هو مهارة حركية ، فمتى تعلّمه المتعلّم،فإنّه يعتمد في ذلك، قليلاً من الملكات الذّهنية على حساب المهارات الفنّيّة والحركية.

إجابة المتعلّم: دلالة كلمة "ذكرتني" لتوضيح ذكريات الشاعر التي عاشها, في وطنه ومع أهله. أثرها: تقوية و توضيح المعنى .

الإجابة النّموذجية: دلالة تكرار "ذكرتني" روعة الذكريات و جمالها.

أثرها : الاتساق و الانسجام , وربط الافكار ببعضها.

2. موضوع متعلّمي الشّعبة العلمية ثانوية" محمود بن محمود"

السّؤال (3): النّص يعكس النّزعة التّأملية للشّاعر، وضّح ذلك بأمثلة من القصيدة ؟

إجابة المتعلّم : يتأمل الشاعر في قصيدته منتظرا زوال الشيم والرذائل الذميمة والمكر.

الإجابة النّموذجية : نزعة الشّاعر التّأملية، تتجلّى من خلال لجوئه إلى الطّبيعة وتأمّله فيها واستلهامه منها عبرًا و دروسًا ، فالوردة والماء يمثّلان النّفس الكريمة... (البيتان 2 و6)

السّؤال3: من" البناء اللّساني": بيّن مدى اتساق النّص، وانسجامه بثلاثة مظاهر مع التّمثيل ؟

إجابة المتعلّم : مدى اتساق النّص من خلال كثرة : أدوات الرّبط، والحروف بأنواعها.

الإجابة النّموذجية:

4.خطأ الخط (رسمي شكلي).

سبب المشكلة: يعود سبب هذا التدهور الى قلة العناية بالخط , حد الاهمال وعدم مراقبة المعلم لكراسات المتعلمين وتوجيههم الى تحسين خطوطهم .

كما يعود الى المنهاج الذي ادمج تدريس الخط مادة مع الاملاء في درس واحد عند متعلقي المراحل الاولى فحسب .

المنهاج: فقد أدمج تدريس "الخّط"بعدّه مادةً مع "الإملاءّ في درسٍ واحدٍ، عند متعلّمي المراحل الأولى ، فحسب ،بحجّة أنّ المتعلّم يتدرّب على الخطّ في كلّ عملٍ كتابيٍ ،علاوة على العناية بالمعنى على حساب حسن الخطّ ؛ ولقد أظهرت آخر الدّراسات أنّ الخطّ ليس معيارًا مهمًّا في تقويم كتابات المتعلّمين.

قلّة التّمرس على الكتابة بالقلم والورقة: ، بسبب انتشار "الوسائل الحديثة"من:آلات التّسجيل وآلات الكتابة، وجهاز الحاسوب. [1]

فائدته وأهمّيته :الكتابة الواضحة ، والخطّ الحسن ، يساعدان على سهولة القراءة ،وفهم المعاني المعبّر عنها في شكل الّرموز الكتابية .

و يتبدّى، ذلك، على أوراق الإجابة ؛ ما يجعل المعلّم عادلاً في تقديره لإجابة المتعلّمين ،لأنّ رداءة الخطّ تَحُول دون فهم المكتوب ، مما قد يُضَيِّعُ حقّ المتعلّم؛ لأنّ الخط المشوّه يطمِس شكل الحروف ،وبالتّالي، فهم المعاني .

– أسلوب المعالجة : بلزوم اتخاذ تدابير عاجلة ،على:

_ المستوى الّنظامي:بتخّصيص عدّة حصص مستقلة في كل المراحل التّعليمية.

_ المستوى التّعليمي: بعدّ "الخط"معيارًا تُقَوَّم عن طريقه كتابات المتعلّم بالتّركيز على : الوضوح، والسّرعة، والجمال ؛ وتركيز المعلّم على: مهارة كتابة الحروف المتماثلة ،ومحاولة إبراز الفروق بينها، مع احترام أصول "الخطّ "، وقواعد رسم كل حرف كما ينبغي ؛وتصحيح عادات المتعلّم الرّديئة في الكتابة، من خلال لفت انتباه المتعلّم إلى مواطن الخطأ،عند كتابة بعض النّماذج بعض "الحروف" بااستخدام القلم الأحمر على أوراق الإجابة ،و تقديم وجه الصّواب.

5. خطأ الإخراج.

نلاحظ من خلال المدوّنة المستهّدفة ، سوء إخراج إجابات المتعلّمين على الأوراق ،مما أدى إلى تشويه قيمة المكتوب ، بكثرة التّشطيب مايقارب سبعة مرات شطب الكلمات في الورقة الواحدة في الورقة رقم :(7)،(9)،(20)،(22)،(27)،وحضور كلمات مشوّهة بالقلم في الورقة رقم (1)،و(25)،إضافة إلى ترك فضاءات فارغة مثل: الورقة رقم: (3)،(5)،(19)؛ وطمس بعض الكلمات في الورقة رقم: (10) ،(13)؛والكتابة في الهامش،الورقة رقم: (2)، (11)، (18) ؛وحصر الحروف والكلمات،وحشو الأسطر بالمعلومات، وسوء تنظيمها، والكتابة بحجم صغير لا يُرى؛ كما تمّ الكتابة على واجهة الصفحة الأولى للورقة: رقم (8)، و(11).

[1]-علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللّغة ،م. س،ص:297.

ومن الضّروري تنبيه المتعلّم إلى تحسين إخراج الكتابة على ورقة الاختبار،بلوتحسين الكتابة بشكلٍ عامّ ،والعمل على إكسابه عادات الكتابة المضبوطة بإلزامه أثناء التّحرير.

بترك مسافات كافية بين الأسطر ، والابتعاد،قدر الإمكان،عن كل ما يشوه الكتابة من: شطبٍ ومحّوٍ (ينظر الملحق رقم:12) ،وانحرافٍ وحصرٍ، وتجنّب الكتابة على الورقة الأولى،أو حتّى في هامشها.

اعتمدنا على عناصر التّحليل العلمي من خلال قراءة الظّاهر بتحليل المعلومات المتوصّل إليها عن طريق الملاحظة،ومن خلال قراءة الكامن ،وقوفًا على الأسباب... من خلال التّحليل، مع أخذنا في الحسبان احتواء اللّاحق في السّابق، وربط الدّاخل بالخارج، ومراعاة مبدأ الشّمولية و التّداخل، فمن خلال الدّراسة الميدانية: مبحث "استبانة المعلّمين"، توصّلنا إلى أنّ معظم الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم راجعة إلى:

- المقاربة الحديثة المعتمد عليها – بالكفاءات – حيث صرّح المعلّمون أنّها فعّالة نسبيًا 25،56% ، و ليست فعّالة بنسبة 75،43 %.
- الرّوافد اللّسانية تناسب نموّ المتعلّم: العقلي واللّساني، بشكلٍ نسبيٍ و قد بلغ هذا الرّأي نسبة 75،68% .
- الطريقة المعتمدة في تدريس "الرّوافد اللّسانية " تكون إمّا طرائق حسب الوضع التّعليمي بنسبة5،37 % أو طرائق المنهاج بالنّسبة نفسها.
- أنّ الكتاب المدرسي لا يفي بالأغراض اللّسانية بنسبة 5،87%.
- طريقة المعلّم المعتمدة في تصحيح الخطأ: "المنطوق "و"المكتوب"، باعتماد الجدول: وصف الخطأ، وتصويبه... يكون إلّا عند تصحيح الاختبار.
- أكّد المعلّمون أنّ أكثر العوامل تتعلّق: بالطّرائق بنسبة 75،68 %، وكثافة البرنامج وضيق الوقت بنسبة 5،87 % ،كما توّصلنا إلى عدّة حقائق منها:
- تعدّ الأخطاء "الإملائية "والنّحوية" أكثر تكرارًا لدى المتعلّم، وذلك، بنسبة 75،93%
- الشّعبة الأدبية أكثر ارتكابًا للخطأ بنسبة 75،93% .
- الخطأ اللّساني بأنواعه وصعوبة التّعبير: الشّفوي والكتابي، أكثر الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّمين في كتاباتهم.

- المتعلّم والظّروف البيداغوجية بالدّرجة الأولى أكثر الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في تدريس مادة "اللّسان العربيّ"، وقد قدّم المعلّمون حلولاً للتّقليل من درجة ارتكاب "الخطأ اللّساني" وكان أكثرها ما يتعلّق بالمتعلّم والمنهاج.

وأمّا النّتائج الّتي توصّلنا إليها من "مقابلة المتعلّمين"هي: أنّ المتعلّم له عدّة حاجات ونقائص تُسبِّب في ارتكابه "الخطأ اللّساني" منها:

- قدرات المتعلّم المحدودة ،جدّا، في الجانب اللّساني القاعدي، وفي امتلاك مهارة الفهم.
- صعوبة استيعاب الجهاز الاصطلاحي اللّساني التّي تواجهه المتعلّم، علاوة على صعوبات أخرى في المجال : "المعرفي"، و"المعجمي"، و"النّقدي".

– الخلل في مادة "اللّسان العربي"، يتمثّل في: قدراتهم الذّاتية، و محتوى "الكتاب المدرسي".

– كما يفتقد المتعلّم إلى:

- مراعاة مكتسباته القبلية، أثناء تقديم المعلّم دروسًا جديدةً.
- إهمال "رافد الإملاء" في المقرّر يسبِّب نقصًا في تحصيل المتعلّم القواعد الإملائية.
- ويحتاج المتعلّم إلى: استعمال المعلّم الفصحى في كلامه بشكلٍ مستمرٍ حتّى يتعود المتعلّم عليها وترسخ في ذهنه.
- تعدّ "السّبورة "وسيلة الشّرح والإفهام المفضّلة لدى المتعلّم.
- أكثر ما يتمّ تقويمه في إجابة المتعلّم على أوراق الاختبار هو:المعارف والمعلومات، على حساب الجوانب اللّسانية الأخرى.
- لا تقنع المتعلّم طريقة المعلّم في تصحيح الخطأ المرتكب.

ومن الأهميّة بمكان الإشارة إلى بعض الحقائق الّتي توصّلنا إليها وهي:

- لا تُعطى الأهمّية "لخطأ العرض"، حيث نجد أن المتعلّم لا يدرك هذا النّوع من "الخطأ الشّكلي".
- تؤثّر استراتيجية المتعلّم في تعلّمه ،على مدى تكوينه اللّساني.
- تنقص المتعلّم عدّة مؤهلّات، وعلى مستويات متعدّدة منها: المعرفي...

وأمّا نتائج الدّراسة الوصفية فهي كما يلي:

✓ يرتكب المتعلّم أخطاءً في كلّ نظام من "أنظمة اللّسان العربي".

✓ يعدّ "الخطأ اللّساني" أنواعا متعدّدة منها: المخالفة: والّتي تتفرّع إلى :"الخطأ الجزئي" المتمثّل في: "الإملائي"، و"المعجمي"، و"الصّرفي"، "والخطأ الكلّي" المتمثّل في: "النّحوي" و"الدّلالي"، و"الأسلوبي"، و"المعرفي"؛ فكلّها أخطاء نظامية تؤثّر في سلامة "اللّسان العربي"، وهنا تكمن خطورة الأمر،و يعدّ "الخطأ النّحوي" أكثر خطورة.

– "الخطأ المعرفي" أكثر أنواع الخطأ تكرّرًا ثمّ يليه "الإملائي" و"النّحوي" على السّواء عند متعلّمي الشّعبتين.

– تعدّ العوامل التّعليمية ،السّبب الرّئيس في ارتكاب المتعلّم الخطأ ،وينجرّ عنها، أيضا ،الأسباب اللّسانية.

ويمكن الانطلاق في علاج إشكالية "الخطأ اللّساني" من داخل القسم، بقيادة معلّم كفء: علميًّا وتعليميًّا.

ويبقى فضاء البحث في هذه الإشكالية مفتوحًا لمواصلة دراسته ميدانيا، ووصفيّا.

كما نشير إلى ضرورة :

– دراسة "الخطأ" اجتماعيا ،ونفسيّا،خاصّةً، الهفوة أو الزّلّة التّي تكون بتأثير عوامل نفسية محضة ،بتعمّق في إطار"اللّسانية الاجتماعية،" و"اللّسانية النّفسية"؛ومن الأهمّيّة دراسة الخطأ

في إجابة الطّالب الجامعي المتخصّص في "اللّسان العربي"، وغير المتخصّص على السّواء...

– وتخصيص أبحاث تخصّ الأخطاء الّتي تتكرّر بشكلٍ مستمرٍ مثل: "همزة القطع"، و"ألف الوصل"، والتّي تتطلّب" دراسةً تعاقبيةً" لإدراك الأسباب الفعلية وراء ذلك.

علاوة، أنّ "الخطأ اللّساني" إشكالية متواصلة عبر الزّمن، فهي مستمرّة في الانتشار والشّيوع أكثر فأكثر، وهذا ما يسّهم في تدنّي مستوى المتعلّم وعدم امتلاكهّ اللّسان العربي "الفصيح.

وما يمكن اقتراحه، كذلك، في مضمار ما يتعلّق بواقع "النّظام التّعليمي" المعتمد سواء أكان عامّا في ضوء المنهاج وعناصره، أم خاصًّا: في ضوء التّقويم ومنه :الاختبار، هذا الأخير الّذي يُفترض أن يقوّم نقائص وصعوباتٍ، و أخطاء مرتكبة، حتى يتمّ الانطلاق منها بقصد استدراكها لدى المتعلّم من جهة، ووضع المقرّر بشكلٍ مدروسٍ، من جهة أخرى،كما يلزم من المعلّم، أن يقوّم لسان المتعلّم على المستويات الآتية:الكلمة،والجملة، والعبارة،والفقرة، والمقال ، والتعبير... يبقى أن نشير إلى ضرورة إعطاء الأهمّية العلميّة، والمنهجيّة للسّؤال المطروح على ورقة الاختبار: صوغًا، ولسانًا،نظرًا إلى إسهامه في ارتكاب المعلّم الخطأ.

ويحسن القول: إنّه من الضّروري البحث في قضيّة المؤلَّفات الّتي تحمل عنوان: الأخطاء الشّائعة ...والتّي ترد في شكل قواميس، تتضمّن الخطأ وتصويبه، دون تقديم القاعدة والشّاهد، زيادة على اختلافها في كثير من الأحيان،مما يؤثّر في المتعلّم تأثيرا سلبيّا.

والحمد لله الّذي بفضله أتممّنا هذا العمل؛ فإذا أخطأنا فمن أنفسنا ،وإن وُفِّقنا فبفضله "تعالى".

الملاحق

الملحق رقم : 1.

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانيات التطبيقية وتعليميّة اللّغة العربية

(السّنة الثّانية ماستر)

سـيّدي(تي) المحتـرم(ة): الأسـتاذ(ة): يشـرّفني أن تتفضّـلوا بالإجابـة علـى هـذه الأسـئلة المطروحـة، والتـي نأمـل أن تسـاعدنا فـي إنجـاز المـذكّرة الموسـومة بـ: "**الخطـأ اللّسـاني فـي إجابـة متعلّمـي السّـنة الثّالثـة ثـانوي**"، مـن أجـل المسـاهمة فـي تحسـين قطـاع التّربيـة والتّعلـيم ككـلّ، ومسـاعدة المـتعلّم علـى تجـاوز الصّـعوبات والأخطـاء مـن خلال الإجابة عن أسئلة الاستبانة[1] الآتية:

<u>بيانات أوّلية</u>

- المؤسّسة:.....
- الشّعب التي تدرّسها:.....
- السّنة الدّراسيّة:2017/2016
- الجنس : ذكر ⬭ أنثى ⬭
- العمر:.....
- المستوى العلمي:.....
- عدد سنوات مزاولتك مهنة التّعليم:.....

[1]- تكـون الإجابـة بوضـع علامـة فـي الخانـة المختـارة بـنعم أو لا...أو مفتوحـة ممـددة قابلـة للنقـاش والتحليل.

أسئلة الاستبانة البحثية

نظرا إلى التغيير الذي طرأ على قطاع التربية والتّعليم، من حيث النّظام المعتمد: إذ تمّ الانتقال من المقاربة بالمحتوى، ثم بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات.

1-هل أسهمت هذه المقاربة، في تحسين المستوى العلمي بما فيه اللّساني (شفويا أو كتابيا) للمتعلم؟ نعم ⬭ لا ⬭ إلى حد ما ⬭

علّل:.....

2-وهل ترى أن الرّوافد اللّسانية المقررة على المتعلّم في ضوء المقاربة الحديثة كافية ومناسبة كما وكيفا من حيث النمو العقلي واللّساني من أجل إكسابه "اللّسان العربي"؟

3-هل تكتفي باعتماد طرائق المنهاج المتفق عليها تربويا وتعليميا في تدريسك هذه الرّوافد اللّسانية أو تتبع طريقتك الخاصة؟

طرائق المنهاج ⬭ الطّريقة الخاصة ⬭ الاستعمال حسب الوضع التّعليمي ⬭

علّل.....

4- هل يفي الكتاب المدرسي بالأغراض اللّسانية؟

نعم ⬭ لا ⬭

علّل.....

5- أي الأخطاء أكثر شيوعا لدى المتعلّمين:

إملائية ⬭ أم صرفية ⬭ أم نحوية ⬭ أم دلالية ⬭

أم أسلوبية ⬭ أم منهجية ⬭ أم إخراجية (تنظيم الجمل والفقرات، والخط، وعلامات الوقف والترقيم) ⬭

6 – أي الشّعبتين أكثر ارتكابا لأخطاء اللسان :

شعبة آداب وفلسفة ⬭ وشعبة العلوم التجريبية ⬭

و إلام يعود السّبب:

المستوى اللساني ⬭ استراتيجية التّعلم ⬭

7 – فيم تتمثل الصعوبات التي تواجه المتعلمين في كتاباتهم؟

.....

8 – ما الصّعوبات التّي تواجهك في تدريس اللّسان العربي؟

.....

9 . ماهي الطرائق المعتمدة في تصحيح الخطأ؟

10– فيم تتمثل العوامل التي تؤدي إلى ارتكاب الأخطاء اللّسانية أفي:

المنهاج بمختلف عناصره ⬭ الأهداف ⬭ أو المحتوى ⬭ أو الطرائق ⬭

أو الوسائل ⬭ أو التقويم ⬭ كثافة البرنامج ⬭

المتعلم من الناحية :

الفيزيولوجية ⬭ النفسية ⬭ الاجتماعية ⬭ العلمية ⬭

عوامل خارجية :

استعمال العامية ⬭ تأثير الألسنة الأجنبية ⬭ لسان الإعلام ⬭ وسائل الاتصال⬭

11– ما العلاج الذي يمكن اتباعها بهدف التقليل من هذه الأخطاء ؟

.....

الملحق رقم :2.

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانية التطبيقية وتعليميّة اللّسان العربي

(السّنة الثّانية ماستر)

سـيّدي(تي) المحتـرم(ة): الأسـتاذ(ة): يشـرّفني أن تتفضّـلوا بالإجابـة علـى هـذه الأسـئلة المطروحـة، والتـي نأمـل أن تسـاعدنا فـي إنجـاز المـذكّرة الموسـومة بـ: "**الخطـأ اللّسـاني فـي إجابـة متعلّمـي السّـنة الثّالثـة ثـانوي**"، مـن أجـل المسـاهمة فـي تحسـين قطـاع التّربيـة والتّعلـيم ككـلّ، ومسـاعدة المـتعلّم علـى تجـاوز الصّـعوبات والأخطـاء مـن خلال الإجابة عن أسئلة الاستبانة[1] الآتية:

<u>بيانات أوّلية</u>

- المؤسّسة: ثانوية بن محجوب عبد الرحمان قالمة – قالمة.
- الشّعبة:.....
- السّنة الدّراسيّة:2017/2016
- الجنس : ذكر ⬭ أنثى ⬭
- العمر:.....
- المستوى العلمي:.....

[1]– تكـون الإجابـة بوضـع علامـة فـي الخانـة المختـارة بـنعم أو لا...أو مفتوحـة ممـددة قابلـة للنقـاش والتحليل.

أسئلة الاستبانة الاستطلاعية

1- عدد سنوات مزاولتك مهنة التّعليم:.....

2- نظرا إلى التغيير الذي طرأ على قطاع التربية والتّعليم، من حيث النّظام المعتمد: إذ تمّ الانتقال من المقاربة بالمحتوى، ثم بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات.

هل أسهمت هذه المقاربة، في تحسين المستوى العلمي بما فيه اللّساني (شفويا أو كتابيا) للمتعلم؟ نعم ⬭ لا ⬭ إلى حد ما ⬭

علّل:.....

3- وهل ترى أن الرّوافد اللّسانية المقررة على المتعلّم في ضوء المقاربة الحديثة كافية ومناسبة كما وكيفا من حيث النمو العقلي واللّساني من أجل إكسابه "اللّسان العربي"؟

4- ما السّبل الكفيلة لتقديم الحلول أو البدائل من أجل تدارك النّقائص التربوية سواء أكان على مستوى الرّوافد اللّسانية أم الأهداف ؟

.....

5- ما الطّريقة التي تعتمدها في تدريس مختلف الرّوافد اللّسانية قواعد (الصّرف والنّحو):

- المعجم والدّلالة:.....

- البلاغة:.....

- القراءة:.....

- تحليل النّصوص: الأدبية:.....

-التواصلية:.....

- المطالعة الموجهة:.....

-التّعبير الشّفوي:.....

- التّعبير الكتابي:.....

6- هل يفي الكتاب المدرسي بالأغراض اللّسانية؟

نعم ⬡ لا ⬡

7- ما الصّعوبات التّي تواجهك في تدريس اللّسان العربي؟

8- فيم يكمن الخلل الذي يحتوي عملية تقديم المادة اللّسانية أفي:

المحتوى ⬡ أو المنهاج ⬡ أو عامل الزمن ⬡ أو المتعلم ⬡
أو عوامل أخرى أُذكرها ؟.....

9- أي الأخطاء أكثر تأثيرا: إملائية ⬡ أم صرفية ⬡ أم نحوية ⬡
أم دلالية ⬡ أم أسلوبية ⬡ أم منهجية ⬡ أم إخراجية (تنظيم الجمل والفقرات، والخط، وعلامات الوقف والترقيم) ⬡

10- ما موقفك في تقويم كتابات المتعلّمين (إنشاءات، تطبيقات، اختبارات، مشاريع...) وكيفية معالجتك الأخطاء المرتكبة ؟

.....

11- ما السّبل و الحلول التي تعتمدها لمحاولة التقليل من الأخطاء المرتكبة نطقا وكتابة؟

.....

الملحق رقم: 3.

أسئلة المقابلة البحثية

1- فيم تتمثل نقاط ضعفك في مادة "اللسان العربي" ؟

المكالمة ⬭ أو القراءة ⬭ أو الفهم والاستيعاب ⬭ أو قواعد اللسان العربي ⬭ أو الكتابة ⬭

2- ما الصعوبات التي تواجههاً في:

المفاهيم والاصطلاحات اللسانية والمعرفية ⬭ أو الرصيد المفرداتي المدرج في النصوص ⬭ أو الرصيد المعرفي ⬭ أو رافد البلاغة ⬭ أو التقويم النقدي ⬭

3- أين يكمن الخلل في مادة "اللسان العربي" أفي:

صعوبة المادة ⬭ أو ضيق الوقت ⬭ أو طريقة المعلم ⬭ أو محتوى الكتاب ⬭ أو قدراتك الذاتية ⬭

4- هل تراعي مكتسباتك القبلية (من معارف وقواعد)

نعم ⬭ لا ⬭ نسبيا ⬭

5- هل تعتقد أنّ إهمال رافد الإملاء يسبب نقصا.

.....

6 -هل يتحدث المعلّم في حجرة الدّرس:

بالفصحى ⬭ أو العامية ⬭ أو يمزج بينهما ⬭

7- أي وسيلة تراها أنجح في شرح الدّروس المقرّرة:

الشّرح المباشر ⬭ أو السّبورة ⬭ أو الوسائل الحديثة ⬭

8- بما أنّ الاختبار، يعدّ أداة لتجسيد عملية تقويم ما تمّ دراسته، فهل ترى أنّها تقوّم:

معارفك ⬭ أو سلامة لسانك ⬭ أو منهجك ⬭

9- هل أنت راض عن طريقة المعلّم في تصحيح الأخطاء الشّفهية والكتابية؟

نعم ⬭ لا ⬭ نسبيا ⬭

10- هل تعطى الأهميّة لخطأ العرض: (من نظام الجمل، والعبارات والفقرات، وعلامات التّرقيم، والمنهج، والخطّ).

نعم ⬭ لا ⬭

11 - هل تقرأ القرآن الكريم : دائما ⬭ أحيانا ⬭ لاتقرأ ⬭

12- ماهي استراتيجيتك المعتمدة في تعلّم "اللّسان العربي"؟

.....

الملحق رقم: 4.

أسئلة المقابلة الاستطلاعية

1- إلى أي مدى ينوّع المعلّم من شواهده بين: القرآن، والحديث، وكلام العرب (شعرا أو نثرا).

بكفاية ⬭ لا ينوع ⬭

2- هل يعيد المعلّم شرح ما صعب فهمه؟

دائما ⬭ أحيانا ⬭ لا ⬭

3- هل يشير المعلّم إلى الاستثناءات الخارجة عن القواعد الأساسية؟

نعم ⬭ لا ⬭

4- هل يترك المعلم وقتا كافيا للإجابة عن الأسئلة المطروحة؟

نعم ⬭ لا ⬭ ليس دائما ⬭

5- هل يركّز المعلم. في أسئلته، وتطبيقاته، وشرحه، وطريقة تقويمه على الحفظ، أو الفهم، أو معا.

6- إلى مدى يحترم المعلّم رأيك ويستمع إليه.؟

جيّدا ⬭ نسبيا ⬭ لا يفعل ذلك ⬭

7- هل ترى أنّ المعلّم يراعي الصّعوبات اللّسانية الّتي تعانيها؟

نعم ⬭ لا ⬭

الملحق رقم: 5.

1- الخطأ الإملائي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الخطأ	رقم الورقة	عدد الخطأ
1	6	1	7
2	9	2	10
3	10	3	3
4	4	4	5
5	16	5	14
6	7	6	12
7	6	7	21
8	7	8	14
9		9	8
10	2	10	5
11	8	11	8
12	9	12	11
13	8	13	20
14	2	14	2
15	9	15	13
16	3	16	12
18	7		
19	9		
20	4		
21	9		
22	2		
23	2		
24	4		
26	2		
27	8		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	6	1	9
2	2	2	4
3	12	3	8
4	1	4	9
5	6	8	7
7	13	9	1
8	11	10	4
9	4	12	7
10	3	13	5
12	5	16	6
13	6	11	8

14	10	
15	9	
16	11	
17	3	
18	3	
19	2	
20	1	
21	5	
22	6	
23	3	
24	6	
25	7	
26	6	

2- الخطأ المعجمي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	1	2	2
2	1	3	1
3	4	4	2
6	1	5	2
7	1	6	1
8	1	8	4
9	1	9	1
10	1	12	2
11	1	13	1
12	1	14	2
13	4	16	1
15	2		
16	6		
21	1		
18	1		
22	1		
25	2		
26	1		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	4	1	3
2	1	3	1
3	1	7	1
7	1	8	1
11	1	9	1
12	2	10	3
15	2	12	1
19	1	13	2

20	1	16	3
22	1		
24	4		
27	2		

3- الخطأ الصّرفي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمان	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	2	1	6
3	2	2	4
4	3	3	2
5	2	4	1
6	3	5	1
7	1	6	5
9	5	7	3
10	2	8	5
11	1	9	2
12	2	11	1
14	1	10	7
15	1	12	2
17	3	13	5
19	2	14	1
20	1	16	1
23	2		
26	1		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمان	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	1	2	2
2	1	3	4
3	1	8	2
4	1	10	1
5	1	15	3
6	1		
7	3		
8	2		
9	3		
10	2		
11	2		
12	1		
15	6		
16	5		
17	7		
22	2		
24	2		
26	1		

27	1

4- الخطأ النّحوي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	7	1	2
2	5	2	3
3	4	3	5
4	6	4	4
5	2	5	8
6	1	6	6
7	5	7	3
9	5	8	6
10	3	9	5
11	6	10	4
12	1	11	7
13	1	12	6
14	1	14	3
15	2	15	5
16	4	16	4
17	4		
18	1		
20	3		
21	3		
22	2		
24	2		
25	7		
26	2		
27	1		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	5	1	2
2	3	2	2
3	4	3	7
4	2	7	1
5	1	8	4
6	9	9	3
7	4	10	3
8	6	13	4
9	5	14	4
10	4	15	4
11	5	16	4

12	5	4	3
13	4		
14	5		
15	9		
16	1		
17	6		
18	2		
19	8		
20	1		
21	4		
22	7		
23	6		
24	2		
25	3		
26	5		

5- الخطأ الدلالي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	2	1	2
2	1	2	5
3	1	3	3
4	4	4	5
5	4	5	6
6	1	6	4
7	3	7	1
8	1	8	5
9	1	9	1
10	3	10	2
11	1	11	2
12	2	12	1
13	2	13	3
15	4	14	4
16	7	15	8
20	2	16	4
23	4		
25	2		
26	2		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	6	1	2
2	1	2	1
3	2	3	1
6	4	4	1
7	3	7	1

10	2	8	2
11	7	9	1
12	3	12	3
13	6	13	1
14	1	15	1
15	2	16	5
16	6		
17	4		
18	4		
19	1		
20	1		
23	3		

6- الخطأ المعرفي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمان	
رقم الورقة	عدد الخطأ	رقم الورقة	عدد الخطأ
1	14	1	7
2	11	2	5
3	7	3	5
4	10	4	6
5	15	5	4
6	10	6	3
7	10	7	4
8	9	8	3
9	9	9	8
10	11	10	10
11	9	11	7
12	10	12	7
13	8	13	3
14		14	3
15	8	15	2
16	6	16	3
17	9		
18	10		
19	10		
20	12		
21	10		
22	9		
23	10		
24	9		
25	8		
26	4		
27	8		

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمان	
رقم الورقة	عدد الخطأ	رقم الورقة	عدد الخطأ

1	5
2	7
3	6
4	9
5	7
6	5
7	9
8	5
9	4
10	7
11	4
12	6
13	7
14	4
15	5
16	7
17	5
18	6
19	5
20	6
21	4
22	8
23	3
24	5
25	8
26	8
27	10

1	3
2	4
3	3
4	7
5	7
6	9
7	7
8	7
9	8
10	6
11	5
12	7
13	5
14	8
15	6
16	6

7- الخطأ الأسلوبي:

الشعبة الأدبية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الأخطاء	رقم الورقة	عدد الأخطاء
1	4	1	5
2	1	2	4
3	3	3	3
4	1	4	4
5	2	5	2
6	2	6	2
8	2	7	2
9	1	8	4
10	1	9	6
11	1	10	4
13	1	11	3
14	1	12	4
16	1	13	5
18	1	14	2
19	1	15	3
20	1	16	1
21	1		
22	1		

24	1
25	1
26	2
27	1

الشعبة العلمية			
ثانوية محمود بن محمود		ثانوية محجوب عبد الرحمن	
رقم الورقة	عدد الخطأ	رقم الورقة	عدد الخطأ
1	5	1	2
2	3	2	2
3	6	3	4
4	2	5	1
5	4	6	2
6	4	7	2
7	5	8	4
8	6	9	1
9	3	10	5
10	4	12	4
11	1	13	5
12	5	15	1
13	2	16	4
14	3		
15	5		
16	3		
17	6		
18	1		
19	2		
20	2		
21	5		
22	4		
23	4		
24	4		
25	1		
27	1		

الملحق رقم : 6.

الملحق رقم : 7.

المستوى:
3 لغات أجنبية
3 آداب وفلسفة

اختبار الثلاثي الأول

يا ثلجُ قد هيّجتَ أشجاني ... ذكّرتني أهلي بلُبنانِ
بالله عنّي قُل لإخواني ... (ما زالَ يرعى حرمةَ العهد)
يا ثلجُ قد ذكّرتني الوادي ... مُتَنصّتاً لِغَديره الشّادي
كم قد جَلَستُ بحضنه الهادي ... فكأنّني في جَنّةِ الخُلدِ
يا ثلجُ قد ذكِرتني أمّي ... أيّامَ تقضي الليلَ في همتي
مشغوفةً (تِحَارُ في ضَمّي) ... تحنو عليّ مَخافَةَ البردِ
يا ثلجُ قد ذكّرتني الموقِدَ ... أيّامَ كُنا حَولهُ (نُنشِدُ)
نعنو لَدَيهِ كأنّهُ المسجِد ... وكأنّنَا النُّسّاكُ في الزُّهدِ
يا ثلجُ أنت بثوبكَ الباهر ... ونقائهِ كطويّةِ الشّاعِر
لَو كنتَ تدري الناس يا طاهر ... لبعدتَ عنهم أيّما بُعدِ
يا ما أُحَيلى النجم إن لاحا ... والثلج يكسو الأرض أشباحا
والشّاعر المسكين نَوّاحَا ... يقضي اللّيالي فاقدَ الرّشدِ
أنا لا أظُنّ روايةَ العمْرِ ... أدوارها هزلٌ بلا جدّ
يا نفس نادي صاحب العرشِ ... يا رازق الغرّاب في العشّ
وتدرّعي بالصّبرِ ثم امشي ... لا بدّ بَعدَ الجَزرِ من مدّ

الشاعر المهجري رشيد أيوب

الشرح اللغوي:

همتي:الهمة:هي الهوى و الميل / نعنو:نخضع / الطوية هي الضمير / النعاب:فرخ الغراب

البناء الفكري:

1/ تأثر الشاعر بمنظر الثلوج . ماهي الذكريات التي استحضرها عند رؤيته لهذا المنظر؟

2/ توحدت في النص صورتان حددهما؟ وما دلالة ذلك على شخصية الشاعر؟

3/ هل استسلم الشاعر لأحزانه وآلامه ؟علل؟ مع التمثيل من النص

4/ يعكس النص النزعة التأملية للشاعر. حدد البيت الدال عليها؟

5/ تمتاز الأبيات بالصدق في التعبير. إلام يعود ذلك ؟

6/هل ترى تجديدا في البناء الموسيقي؟ وضح وعلل؟

7/انثر الأبيات الستة الأولى

البناء اللغوي: 6

1/ بين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي في البيت الأول (1)

2/ ما دلالة تكرار لفظة (ذكرتني)؟ وما أثرها في بناء النص ؟ (0.5)

3/ أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل . (2.5)

4/ في العبارتين الآتيتين صورتان بيانيتان اشرحهما ثم بين نوعيهما وسر بلاغتهما

"والثلج يكسو الأرض أشباحا" - " لا بد بعد الجزر من مدّ" (1)

5/ما المعاني التي تفيدها حروف الجر في العبارات الآتية: بعدت عنهم– تدرعي بالصبر. (خاص بالآداب و الفلسفة)

6/ بما توحي الألفاظ التالية: ثلج- الليل-النجم- أنا. (1)

التقويم النقدي: 4 نقاط

1/قال الدكتور مفيد محمد قميحة : (لقد أخذت كلمة الإنسانية في الأدب تتردد على أفواه شعرائنا وأدبائنا بكثرة في مطلع هذا القرن نتيجة لما تضمنته من معان تسمو بالإنسان و حياته)

المطلوب :

1- ما هي الأسباب التي جعلت أدباء الاتجاه الرومانسي يقبلون إقبالا واسعا على فكرة الإنسانية؟

2-ما وظيفة الأدب كما دعا إليها أصحاب هذا الاتجاه ؟

8

الملحق رقم:8.

3 لحان + آ . وقلد

البناء الفكري :

- الأمل للبنان .

1) = الذكريات التي استحضرها : = جمال الوادي ، ما تحفه من مناظر خلابة
- موقد الشتاء الذي تجتمع حوله العائلة - حنان الأم ، خصتها الراوي
2 - توحدت صورتان هم صورة الأم وصورة الوطن
دلالة ذلك = حب الوطن والتعلق به (الوفاء والإخلاص لـ
3 - لم يستسلم الشاعر لأحزانه وآلامه .
التعليل : نزع الشاعر نزعة تفاؤلية مفعمة بالإيمان في قول
يا نفس نادي صاحب العرش - تدرعي بالصبر - لابد بعد الجزر من
4 البيت الذي يعكس النزعة التأملية هو 13/ (9 و 11)
5 الصدق في التعبير يعود ذلك إلى صدق التجربة الشعرية
فالشاعر يعيش بالمهجر الأمريكي يعيد إلى الوطن عقد الثنوي بتارة تجربة الهجرة
والمعاناة في الغربة
6 - نعم نرى تجديدا في البناء الموسيقي = :
التوضيح تنويع القوافي : النون - الدال - الراء - الشين
التعليل = لأنه الشاعر ينتمي إلى المذهب الرومانسي الذي يدعو
إلى التجديد والثورة على القديم (القافية الموحدة)
7 الشعر تراعى تقنية الشعر :

البناء اللغوي :

1 نوع الأسلوب = إنشائي طلبي بصيغة النداء غرضه الشكوى
والحنين والشوق
2 - دلالة تكرار (ذكرني) = روعة الذكريات .
وجمالها - أثرها : الانسجام والانسجام وربط الأفكار ببعضها .
3 - الإعراب : ذكرة تلاقي
يكسو : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الواو للثقل
له أهلي : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على ما قبل الياء
لاشتغال المحل بالحركة المناسبة للياء وهو مضاف الياء : إلى
- (بشائر يرى عرمة العهد) : جملة مقول القول في محل نصب مفعول به
(تحارب يشتعل) جملة فعلية في محل نصب حال .

الصورة الأولى: الثلج يكسو الأرض [illegible]
لشبه السياق الذي يغطي المروج بالأشجار مد فاعليته وصلاح أمر
الصورة الثانية: لا يد بعد الحزن من مدة: كناية عن صفة زوال
الشدة واليسر بعد العسر (انفراج الحال)
معاني حروف الجر: عن = المجاوزة - الباء = الاستعانة
الاحتباء: ثلج = السقاء والطهارة وصفاء سريرة الإنسان
الليل: الهموم والتفكير (الهدوء والسكينة)
الدجى = العلو والرفعة / أنا = يوحي بالذاتية

التقويم النقدي:

* إسهام التربة الإنسانية:
① - إحياء الجانب الروحي
② - فساد العلاقات الإنسانية وإحياء التعصب والطمع
③ - انتشار التفرقة والعنصرية بين بني البشر
④ - غياب الرحمة والشفقة والأخوة والتعاون
⑤ - انتشار المفاسد والشرور والقهر والظلم وكل ما يسيء إلى كرامة الإنسان

* طبيعة الأدب الروماسي:
الأدب الروماسي رسالة إنسانية دعامتها الدعوة إلى الخير والحق والجمال وخدمة الإنسان

10

الملحق رقم :9.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ثانوية: محمود بن محمود
المدة: 2 سا

المستوى: ثالثة ثانوي
الشعبة: ع تج + ريا + تق

اختبار الثلاثي الأوّل في مادّة اللغة العربية و آدابها

النّص :

قال ايليا أبوماضي:

1-خذ ما استطعت من الدنيا و أهليها ... لكن تعلّم قليلا كيف تعطيها
2-كن وردة طيبها حتّى لسارقها ... لا دمنةً خبثها حتّى لساقيها
3-أكان في الكون نور تستضيء به ... لو السّماء طوت عنّا دراريها؟
4-يا عابد المال قل لي هل وجدت به ... روحا تؤاسيك أو روحا تؤاسيها
5-حتّام ، يا صاح ، تخفيه و تطمره ... كأنّما هو سَوءَات تُواريها ؟
6-أنظر إلى الماء إنّ البذل شيمته ... يأتي الحقول فيرويها و يُحييها
7-فما تعكّر إلاّ و هو منحبسٌ ... و النّفس كالماء تحكيه و يحكيها
8-والسّجن للماء يؤذيه و يفسده ... والسّجن للنّفس يؤذيها و يضنيها
9-أرسلت قولي تمثيلا و تشبيها ... لعلّ في القول تذكيرا و تنبيها

شرح المفردات:
دمنة :نبات خبيث كريه الرائحة ، دراريها :جمع درّي وهو الكوكب اللامع ، صاح :ترخيم(ياصاحبي)
سوءات تواريها :عيوب تخفيها ، تحكيه :تشبهه.

البناء الفكري: (11ن)

1)إلامَ يدعو الشاعر الإنسان؟ و ممّ يحذّره؟
2)علامَ يدل توظيف الشاعر لمظاهر الطبيعة في قصيدته؟ وضح
3)النص يعكس النزعة التأملية للشاعر. وضح ذلك بأمثلة من القصيدة
4)بين المال و الماء تشابه في نظر الشاعر وضح ذلك
5)في النص قيمة إنسانية. أبرزها مع التوضيح

البناء اللغوي: (9ن)

1) ما نوع الأسلوب البلاغي في البيت الأوّل؟ و ما غرضه؟
2) أعرب ما تحته سطر إعراب مفردات، و ما بين قوسين إعراب جمل في قول الشاعر أحمد شوقي:

وإذا (النّساء نشأن في أميّة) رضع الرّجال جهالة وخمولا

3) بيّن مدى اتساق وانسجام النّص بثلاثة مظاهر مع التمثيل
4) استخرج الصّورة البيانية الواردة في البيت الثاني ثم بين نوعها و بلاغتها
5) استخرج محسّنًا بديعيًّا من النّص، واذكر نوعه، و بيّن أثره في المعنى

- بالتّوفيق -

14

الملحق رقم : 10.

الإجابة النموذجيّة

أ/البناء الفكري:(11ن)

1) يدعو الشاعر الإنسان إلى فضيلة الكرم و العطاء في هذه الحياة، و أن يسعى إلى أن يعم خيره جميع إخوته من البشر.

ويحذره من رذيلة الشح وشر عبادة المال....2ن

2) يدل توظيف الشاعر لمظاهر الطبيعة في قصيدته على تأثره بالمذهب الرومنسي الذي يولي اهتماما كبيرا بالطبيعة ويوظفها في شكل رموز يعبّر بها عن تجربته الشعرية...2ن

3) نزعة الشاعر التأملية تتجلى من خلال:

لجوء الشاعر إلى الطبيعة و تأمله فيها و استلهامه منها عبرا و دروسا كثيرة، فوجد أنها خير ما يجسّد معاني العطاء والسّخاء بلا مقابل.

فالوردة والماء يمثلان النفس الكريمة السخية، والدمنة تمثل النفس البخيلة (البيتين 2-6)....2ن

4) بين الماء والمال تشابه في نظر الشاعر فالماء هو عنصر الحياة، وهو نعمة تعود بالنفع والخير على الإنسان وباقي الكائنات، ولا يكون ذلك إلا إذا كان جاريا غير منحبس، فالماء الرائد يؤدّي النفس.

كذلك المال إذا أنفق على مستحقيه نفع، و إذا حُبس كان شرًّا على صاحبه لأنه بخيل مذموم....3ن

5) القيمة الإنسانية:

تتجلى من خلال دعوة الشاعر إلى البذل والعطاء و نشر الخير بين النّاس جميعًا دون مقابل، و تحذيره من البخل و الشح، و هي قيم إنسانية قد تجلت في الأبيات (1-2-3-6)....2ن

ب/البناء اللغوي:(9ن)

1).....1.5ن

نوع الأسلوب البلاغي	غرضه
أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الأمر (خذ ....)	النصح و الإرشاد

2).....1.5ن

الكلمة أو الجملة	إعرابها
إذا	ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط غير الجازم مبني على السكون في محل نصب على الظرفية، وهو مضاف
النّساء نشأن في أميّة	جملة اسمية في محل جر مضاف إليه

3).....3ن

مظاهل الاتساق والانسجام	التمثيل
حروف العطف والجر، الأدوات	من الثناء أو روحاء إن البذل ...
التكرار	روحا، تؤاسي ...
الضمائر المتصلة والمنفصلة	استطعت، عنّا، هو ...

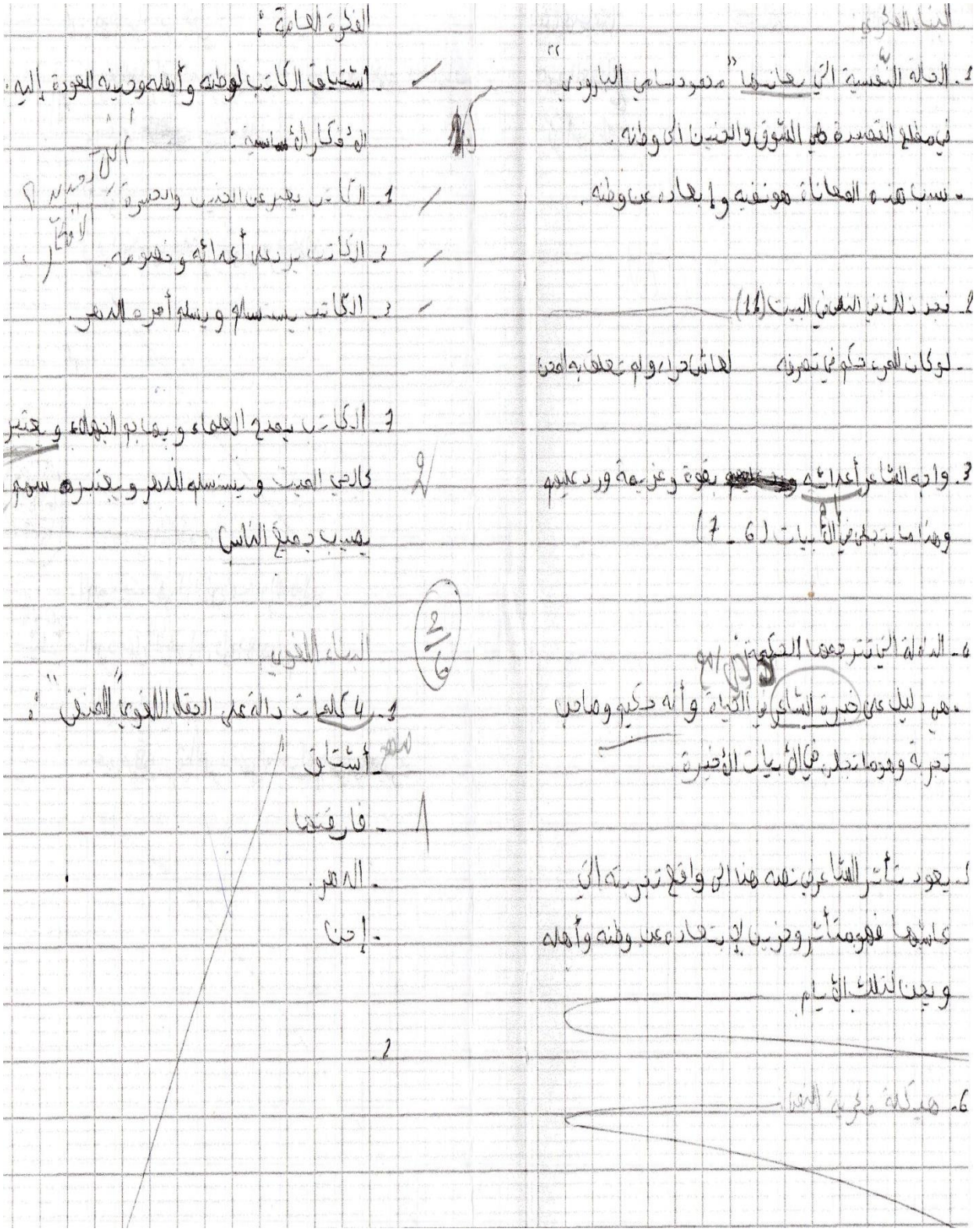
4).....1.5ن

الصورة البيانية	نوعها	أثرها
كن وردة طيبها حتى لسارقها	تشبيه بليغ، حيث شبه الشاعر الإنسان السخي بالوردة الفواحة التي تهب رائحتها حتى لمن يؤذيها	توضيح المعنى وتقريبه إلى الذهن، و فيها دعوة إلى أخذ العبرة من الطبيعة في التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة.

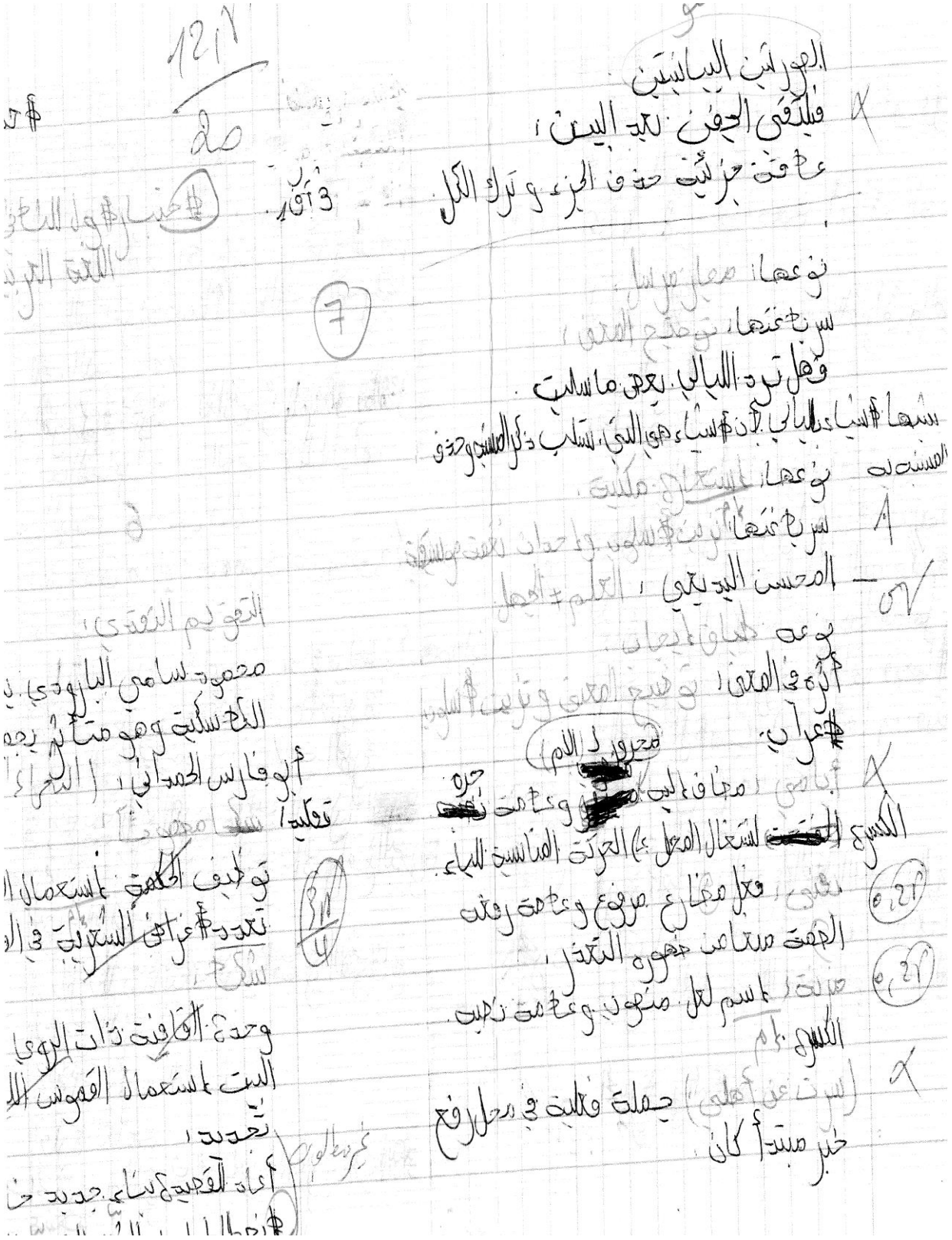
5).....1.5ن

المحسن البديعي	نوعه	أثره
تشبيها - تنبيها	جناس ناقص	زاد المعنى جمالا و رونقا

الملحق رقم :11.



الملحق رقم :12.



مكتبة البحث

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أوّلًا: المصادر:

2. المدوّنة

ثانيا:المراجع:

الكتب العربية:

3. أحمد حاطوم: في مدار اللّغة واللّسان،شركة المطبوعات للنّشر والتّوزيع بيروت–لبنان،ط1996،1.
4. أحمد حاطوم: اللّغة ليست عقلاً من خلال اللّسان العربي،دار الفكر اللّساني،بيروت–لبنان،د.ط،د.ت.
5. أحمّد حسّاني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، د.ط ، د.ت.
6. امرؤ القيس: ديوان امرؤ القيس، شرحه: عبد الرّحمن المصطاوي دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط2، 2004.
7. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: إرشاد مراحل النمو،دار الميسرة . عمان–الأردن، ط1 ،2015 .
8. البخاري: صحيح البخاري،دار بن كثير للطّباعة والنّشر و التّوزيع، دمشق– سورية،ط1، 2002.
9. بسّام قطوس: المختصر في النّحو والإملاء والتّرقيم،مؤسّسة حمادة للخدمات والدّراسات الجامعية ،إربد،الأردن،ط2000.
10. تمّام حسان: اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط4، 2001.
11. تمّام حسان: الأخطاء اللّغوية التّحريرية لطلاب المستوى المتقدّم في معهد اللّغة العربية بجامعة أمّ القرى ،السّعودية ،د.ط ،د.ت.
12. التّهامي الرّاجي الهاشمي: توطئة لدراسة علم اللّغة التّعاريف، دار الشّؤون الثّقافية العامة، بغداد–العراق، د.ط، د.ت.
13. جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التّدريس والتّعلم، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1999.

14. ابن جني: الخصائص: ، تح. محمد علي النجار، دار الكتب المصرية القاهرة– مصر، د.ط، د.ت
15. أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضّلال والموصل إلى ذي العزّة والجلال، تح. جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس، بيروت–لبنان، ط7، 1967.
16. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجية التّعلم وأنماط التّعلم الدّبلوم الخاص في التّربية ،كلية التّربية بدمنهور ،جامعة الإسكندرية– مصر ،د.ط،2011.
17. ابن خلدون: مقدّمة ،تح:عبد الله محمّد الدّرويش، دار يعرب،دمشق–سورية،ط1،2004.
18. خولة طالب إبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط2، 2006.
19. عبد الرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، د.ط، 1995.
20.رضا الطّيّب كشو: توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللغة العربية على الشّبكة العالمية،مكة المكرّمة ، السّعودية ،د.ط، 2015 .
21. عبد السّلام هارون: قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة– مصر، د.ط، 1993.
22. سعادة عبد الرّحيم خليل: توجّهات معاصرة في التّربية والتّعليم (مجد)، المؤسّسة الجامعية للدّراسات، بيروت – لبنان، ط1، 2013 .
23. السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية ،بيروت–لبنان،ط1 ، 1998 .
24. السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة العلمية، طنطا – مصر، د.ط،، 2006.
25. السيوطي :الإتقان في علوم القرآن ، ج1.
26. صالح العيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة – الجزائر، د.ط، د.ت.
27. عبد الصبور شاهين: في علم اللّغة العام، مؤسسة الرّسالة للطّباعة، بيروت – لبنان، ط6، 1993.
28. العربي دين : قضية التّصويب اللّغوي في العربية بين القدماء والمعاصرين، عالم الكتاب الحديث، إربد– الأردن، ط1، 2015.

29. عبد العظيم المشيخص :الموجز في فن الكتابة والتأليف،مرفأ الكلمة للحوار والتأصيل الإسلامي ،ط ،2012 .

30. عبد علي حسن صالح: النحو العربي منح في التعلم الذاتي، دار الفكر عمان – الأردن، ط2، 2009.

31. عوض محمّد القوزي: المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتّى آواخر القرن الثّالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض–السعودية، د.ط، 1981.

32. عبد القادر محمد: النّكرة و المعرفة علم النّحو العربي، دار القلم العربي، د.ط، د.ت.

33. عبد القادر المغربي: عثرات اللّسان في اللّغة، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق – سورية، د.ط، 1949 .

34. فهد خليل زايد:الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية، دار اليازودي العلمية للنّشر والتّوزيع، عمّان ،الأردن،د.ط،2006.

35. كوثر جين كوجك وآخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التّعليم والتّعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربية، بيروت –لبنان، د.ط، 2008.

36. عبد المجيد النّعيمي و دحّام الكيّالي: الإملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي، بغداد–العراق، ط3، 1967.

37. محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، ط، 2005 .

38. محمد صالح الشّنطي :فن التّحرير العربي: ضوابطه وأنماطه ، دار الأندلس،حائل_ ليبيا ،ط7 ،2006.

39. محمد عبد الله بن تيمين : اللّحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة، دائرة الشّؤون الإسلامية، دبي– الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012.

40. محمّد محي الدّين : السّينية في شرح المقدّمة الأجرومية ،مكتبة دار الفيحاء، دمشق–سورية،ط1 ،1994.

41. محمد الأنطاكي: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها،، دار الشّرق العربي، بيروت– لبنان، ط3، د.ت، ج1.

42. محمود أحمد السيّد: أساسيات القواعد النّحوية مصطلحا و تطبيقا، منشورات الهيئة العامة للكتاب، دمشق–سورية، د.ط، 2011.
43. ومحمود إسماعيل صيني وإسحاق محمّد أمين:التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء عمادة شؤون المكتبات ،الرّياض– السّعودية ط1 ،1982.
44. محمود إسماعيل عمّار: الأخطاء الشّائعة في استعمالات حروف الجرّ، دار عالم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الرّياض– السّعودية، ط1، 1998.
45. مركز نون للتّأليف والتّرجمة: التّدريس طرائق واستراتيجيات، سلسلة المعارف الإسلامية، بيروت،لبنان،ط ، 2011 .
46. مصطفى بوعناتي وبنعيسي زغبوش: اللّغة والمعرفية بعض مظاهر التّفاعل المعرفي بين اللّسانيات وعلم النّفس، منشورات مختبر العلوم المعرفية، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، د.ط، 2015.
47. عبد الملك ابن قريب الأصمعي: ديوان العجاج ، تح: عزة حسن ، دار الشرق العربي ، بيروت – لبنان ، د.ط ، د.ت .
48. نايف خرما و عليّ حجّاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، 1988، منشورات المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،الكويت ، ع 126 .
49. عبد الوافي: اللّغة والمجتمع، شركة عكاظ للنّشر والتوزيع، جدّة – السعودية، ط4، 1983.
50. وليد إبراهيم الحاج اللّغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة دار البداية،عمّان– الأردن،ط1، 2011.
51. يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النّقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت – لبنان، ط1، 2008.

الكتب المترجمة:

52. روبير مارتان: مدخل لفهم اللّسانيات، تر: عبد القادر المهيري، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت– لبنان، ط1، 2007.
53. فريدناند دوسوسير: علم اللغة ا لعام، تر. يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد – العراق، د.ط، 1985 .

54. ماري نوال غاري بريو: المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات،تر:عبد القادر فهيم الشّيباني، سيدي بلعباس- الجزائر، ط1، 2007.

55. هامري هاكنز: لنّظرية التّكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العلمية، راشد عبد الرحمن الدونيس، مكتبة الملك فهد الوطنية، (د،ط)، 1985.

المراجع الأجنبية.

الفرنسية :

56. Alain Reg et Saphie hantreau : Le robert, Paris – France, 2°ed,1996

Ferdinand De Saussure : cours de linguistique generale, Ed1, Orotiqueetablie par Tullion de Naura,Paris, 2005.

57. Jean Dubois: Dictionnaire de linguistique, La Rousse, Paris – France, 1° ed,2002

58. Paul Robert: Le Robert de la langue française, Paris – France, 2° ed, 2007 tome VI

59. La Rousse dictionnaire érudit de la langue Française, Paris – France, 2014.

الإنجليزية:

60. Longman Dictionnary of English language and culture, Pearson longman, new edition, England ; 2006.

61. ب. الرّسائل الجامعية.

62. بوجدو بشرى والسّحاب يامنة :الأخطاء اللّغوية الشّائعة لدى تلاميذ سلك التعليم الثّانوي،دراسة ميدانية،بحث لنيل شهادة الإجازة في الدّراسات العربية،جامعة محمّد الأوّل،وجدة،المغرب،2015 .

63. سمّية عبد القادر :التّصحيح اللّغوي في العصر الحديث، دراسة تحليلية في اللغة العربية وصفية،بحث مقدّم لنيل درجة الدّكتوراه ،جامعة أم درمان الإسلامية،السّودان ،2010 .

64. صليحة مخلوفي :الأخطاء اللّغوية الشّائعة في وسائل الإعلام الجزائرية ،مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر، د.ط ،2011،ص:67 ،68 .

65. محمّد عمر محمود فضل الله :أثر التّرجمة في الأخطاء الشّائعة في اللّغة العربيةّ،بحث مقدّم لنيل الدّكتوراه في العربية ،جامعة الخرطوم ،السّودان 2009 .

66. هنية عريف :أخطاء الأعداد في البحوث اللّغوية الأكاديمية،دراسة تحليلية لعيّنة من الرّسائل الجامعية الجزائرية مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ،2006.

ت.الموسوعات:

67. التّهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح :علي دحروج مكتبة ناشرون ،بيروت، لبنان ، ط 1،1996 .

68. علي جاسم سلمان: موسوعة معاني الحروف العربية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع عمّان–الأردن، د.ط، 2003، ص: 11، 118.

69. عبد الفتاح سليم: موسوعة اللّحن في اللّغة، مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة – مصر، ط2، 2009 .

70. د.المعاجم:

71. وإميل بديع يعقوب: مجمع الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، ط2، 1986.

72. جمهورية مصر العربية، محمع اللّغة العربية، المجمع الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د. تح، القاهرة – مصر، د.ط، 1983.

73. الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج5ن تح: أحمد عبد الهفور عطاري، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، ط4، 1992 .

74. الزّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح. عبد الكريم العرباوي ، مؤسسة الكويت للتقدّم العلمي، الكويت، ط1، 2001 .

75. عبد السلام المسدي :قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح ،الدار العربية للكتاب، د.ب ، د.ط، د.ت .

76. الشّريف الحرجاني: معجم التّعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، د.ط، د.ت.

77. ابن فارس: مقاييس اللّغة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1999 .
78. الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح. عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، جامعة الأزهر – مصر، ط2، د.ت.
79. الكفوي: الكليات،: الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، مؤسسة الرّسالة، بيروت– لبنان،ط2 ،1998 .
80. مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، القاهرة- مصر، ط4 ،2004 .
81. محمّد التّنوجي: معجم علوم اللغة العربية ،دار الجيل للنشر والطباعة، بيروت ،لبنان، ط1، 2003 .
82. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر ،بيروت– لبنان ،ط3، 1994.

ث. المجلّات:

83. رابح بوحوش: اللّسانيات التربوية في دراسة الأخطاء لطلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، التواصل دراسة في اللّغة والأدب، عنابة – الجزائر، جوان 2001، ع 8 .

ج. النّدوات.

84. محمّد صالح الشّنطي وآخرون: فعاليات النّدوة العامة لمعالجة ظاهرة الضّعف اللّغوي ، دار الأندلس ، حائل ، ليبيا ،د.ط،1994 .
85. منظمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلوم والثّقافة، يونسكو تقدّم اللّسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية، دار المغرب الإسلامي، الرّباط – المغرب، ط1، 1991 .

ثبت المحتوى

المقدّمة .....أ-هـ
الفصل الأوّل: في المفاهيم الإجرائية.....7-32
أولا: اللّغة 7
ثانيا: اللّسان" 9
ثالثا: الكلام.....13
رابعا: "اللّسانية".....16
خامسًا: الخطأ اللّساني.....18
الفصل الثّاني:" الخطأ اللّساني" دراسة ميدانية.....34-58
المبحث الأول: "استبانة المعلّمين ".....36
المبحث الثّاني:" مقابلة المتعلّمين".....45
الفصل الثّالث :"الخطأ اللّساني" دراسة وصفية.....34-58
1. خطأ المضمون في الإجابة المستهدفة.....66
المبحث الأول: الخطأ الإملائي..... **66**
المبحث الثّاني: الخطأ المعجمي 72
المبحث الثالث: الخطأ الصّرفي.....74
المبحث الرابع: الخطأ النّحوي.....78
المبحث الخامس: الخطأ الدّلالي.....84
المبحث السادس: الخطأ المعرفي.....86
المبحث السابع: الخطأ الأسلوبي.....90
2 . خطأ الشّكل في الإجابة المستهدفة.....91
الخاتمة.....101
ملاحق.....106
مكتبة البحث.....133
ثبت المحتوى.....141

الملخّص:

تعرّضنا ،من خلال موضوع: "الخطأ اللّسانيّ في إجابة متعلّمي السّنة الثالثة ثانوي: آداب وفلسفة وعلوم تجريبية، إلى: الدّراستين: "الميدانيّة "و"الوصفيّة" وفق آلياتٍ مضبوطةٍ، فتبيّن أنّ المتعلّم لا يمتلك "اللّسان العربي "في أبسط قواعده.

وعليه ،نوصي بالاهتمام بالمتعلّم، من خلال محاولة سدّ حاجاته، وعلاج نقائصه، وتفعيل المنهاج بمختلف عناصره، في ضوء مبادئ "التّعليمية" و"اللّسانية التّطبيقية".

Rèsumè

Le présent travail de recherche traite de l'erreur linguistique dans les réponses des apprenants de troisième année secondaire options, lettres et philosophie'' et sciences expérimentales, A partir de deux études descriptives mêmes sur le travail suivant un protocole de recherche bien déterminé, il s'est avéré que l'apprenant ne maitrise pas .encore les outils linguistiques de base de la langue arabe

Ainsi, il est stricteme important d'entreprendre des actions urgents afin de satisfaire les besoins des apprenants en actualisant les programmes dans le cadre de la didactique et de la linguistique appliquée

Abstract.

This dissertation is entitled Field and Descriptive Studies on the Linguistic Error in the Responses of secondary school students of: Literatures, Philosophy and Experimental Sciences. Through this research; it is discovered that the given learners don't not even have or own the Arabic tongue in its simplest form/ that is why it is strongly recommended to give more attention to the learner through making more efforts to fill his needs and to tackle his lacks. activating and putting into practice the different elements of the curriculum in terms .of applied linguistique principals is also suggested