الجمهوريــة الجزائــريــة الدّيمقراطيــة الشّعبيــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التّعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

معهد الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
المرجع: .....

الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط " دراسة ميدانيّة "

مذكرة معدّة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشّعبة: لغة عربيّة
التّخصّص: علوم اللّسان العربي

إعداد الطّالبة:
*يمونة جواد
إشراف الأستاذ(ة):
*عبد الغاني قبايلي

الأستاذ : سمير معزوزن	عضوا ورئيسا للّجنة
الأستاذ : خير الدين هبال	عضوا ومناقشا
الأستاذ : عبد الغاني قبايلي	مشرفا ومقررا

السّنة الجامعيّة: **2014م/ 2015م.**

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللّهم لا تدعنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا فشلنا، بل ذكّرنا بأنّ الفشل هو التّجربة التّي تسبق النّجاح

اللّهم انفعنا بما علّمتنا، وعلّمنا ما ينفعنا وزدنا علمًا

اللّهم أضئ بالعلم طريقنا، وقوّي به سواعدنا

واشدد به من عزائمنا، ولا توثق به غيرنا، ولا تحرمنا من عزيمة نيله وطلبه في كلّ مكان والزّيادة منه في كلّ آن.

اللّهم ثبت خطانا على دينك واِهدنا واسترنا برحمتك يا أرحم الرّاحمين

آمين يارب العالمين

شكر وعرفان

الحمد لله الذّي أنار لي درب العلم والمعرفة ووفّقني في إنجاز هذا العمل المتواضع.

أتوجه بجزيل الشّكر والامتنان إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد على إنجاز هذا العمل وأخصّ بالذّكر الأستاذ الكريم: عبد الغاني قبايلي الذّي تفضل بالإشراف على هذا البحث والذّي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيّمة التّي كانت عونًا لي في إنجاز هذا البحث. كما أقدّم أسمى آيات الشّكر إلى الأستاذة "لوط ليلى" إذ كانت عونا لي في بحثي هذا، ونورا يضيء الظّلمة التّي كانت تقف أحيانا في طريقي.

" كنْ عالمًا... فإنْ لمْ تستطع فكن مُتَعلِّمًا فإنْ لمْ تستطع فأحبْ العلماء فإنْ لم تستطع فلا تبغضهم"

وكذلك أشكر كلّ من أسهم في تقديم يد العون والمساعدة من أساتذة وطلبة وجزاهم الله عنّي خير جزاء والشّكر الواجب لمن كانت له يد بيضاء في هذا العمل.

ملخّص

الملخّص باللّغة العربيّة:

يتطرق هذا البحث إلى مسألة شائكة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وهي ظاهرة الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي، حيث يلاحظ أثناء تدريس نشاط التّعبير ضعف معظم التّلاميذ في الأداء اللّغوي، إذ يرتكبون فيه أخطاءً كثيرة ولذا يحاول هذا البحث التّعرف على أنواع هذه الأخطاء وأجناسها والكشف عن العوامل والأسباب الكامنة وراءها من خلال تفسيرها وصولاً إلى تصويبها وهو إيجاد الحلول المناسبة لها ووضع أساليب علاجيّة تحدّ منها، وقد اعتمدت في تحليلها على منهج تحليل الأخطاء باعتباره الأنسب لمثل هذه الظّاهرة، فهو يقتصر إلى حدٍّ كبير على دراسة الأخطاء التّعبيريّة المنطوقة والمكتوبة؛ لذلك فإنّ دراسة وتحليل الأخطاء تسهم في وضع المناهج المناسبة للباحثين سواء من حيث تحديد الأهداف أم طرائق التّدريس أم أساليب التّقويم، كما أنّ هذه الدّراسة تفتح النّقاش لدراسات أخرى نكشف من خلالها أسباب ضعف المعلّمين في تعليم اللّغة العربيّة واقتراح أساليب العلاج المناسبة. وقد تمّ تطبيق هذه الدّراسة على عيّنة مكوّنة من ستين (60) تلميذا وتلميذة الذّين يدرسون في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط بالمتوسطة الجديدة يحي بني قشة، وقد جاءت نتائج الدّراسة بورود أخطاء من التّلاميذ حيث وصلت إلى مئة وثلاثة وأربعين (143) خطأ لغويًّا، إذ صُنِّفت إلى: أخطاء صوتيّة وأخطاء معجميّة ودلاليّة، أخطاء تركيبيّة، أخطاء نحويّة، أخطاء صرفيّة وأخطاء إملائيّة كما وُجدت بعض الأخطاء المتعلّقة بالجانب المعرفي، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ صعوبة اللّغة العربيّة من حيث مستوياتها وغموض قواعدها من أهمّ الأسباب التّي أدت إلى وقوع هذه الأخطاء، كما أنّ تدخل اللّغة الأم وعدم كفاءة بعض المعلّمين تعدّ من الأسباب الأخرى، وقد تطلّبت الدّراسة وضع اقتراحات علاجيّة لتجنب هذه الأخطاء مستقبلاً.

Abstract in englich

The present study is dealing with a complex critical matter in educational system ; which is the phenomenon of linguistic the teaching errors both in written and oral expression. It is quite remarked , while teaching expression, that most of the pupils are weak concerning linguistic performance. This study attempts to identify the committed errors and to expose the reasons behind this phenomenon through out its explanation teaching an appropriate solution to it. To analysethese linguistic errors, we have relied on the analysis method of errors, which is considered as the most suitable method in the analysis of written and pronounced errors. The study and the analysis of errors participates in making the compatible curriculum for reseachers either in determining the aims, the ways of teaching or in the method of evaluation. In addition, this study pawed the way to thediscussion of other studies that reveal the weakness of teachers in teaching the arabic language and suggesting the right solution.

Trying to achieve our aim requires from us to apply this study on a sample of 60 pupils. The sample was a group of third year middle Guecha. The result was the occurrence of the errors during school at Beni the pupils performance. The errors were 143 linguistic error, these errors are classified into : phonetic errors, semantical and lexical errors, syntactical or grammatical errors,morpholigical errors and spelling errors, it is also found some knowledgeable errors.

The studys investigation indicates that the difficulty of the Arabic Language in its levels and the ambiguity of its grammar are the reasons behind the occurrence of the named errors. Moreover, the interference of the mother langue and the unqualification of theachers are considered as other reasons. The current study suggets solutions to avoid the occurrence of these errors in the future.

قائمة الرّموز
والمختصرات المستعملة

قائمة الرّموز والمختصرات المستعملة:

1- خ ص= خطأ صوتي

2- خ م= خطأ معجمي

3- خ د= خطأ دلالي

4- خ ن= خطأ نحوي

5- خ ت= خطأ تركيبي

6- خ صر= خطأ صرفي

7- خ إ= خطأ إملائي

8- خ ك= خطأ كلّي

9- خ ج= خطأ جزئي

مقدّمة

مقدّمة:

اهتمّ العرب منذ القديم باللّغة العربيّة واعتزوا بها أشدّ اعتزاز، فحرصوا على سلامتـــها وتفانوا في خدمتها فهي أفضل اللّغات وأوسعها، إذ وضعوا لها قواعد تعصمها من اللّحن والفساد والانحراف اللّغوي، لكنّ المتأمل في واقع اللّغة يجد بأنّ هذه القواعد قد أصبحت حبيسة الكتب؛ وهذا ما أضعف اللّغة من جانبها الاستعمالي، فأصبح الضّعف فيها متفشيًا عند العام والخاص، هذا الوضع دفعني إلى البحث عن أسباب هذا الضّعف ومصادره في حقل تعليمية اللّغة العربيّة خاصة نشاط التّعبير؛ إذ يشتكي كثير من معلمي ومعلمات اللّغة العربيّة في المؤسسات التّعليميّة وفي مختلف المستويات من ضعف المتعلّمين في نشاط التّعبير وعجزهم عن استعمال لغة تعبر عن أفكارهم بالإضافة إلى ذلك انتشار ظاهرة الأخطاء اللّغويّة على ألسنة المتعلّمين وفي كتاباتهم، (التّي تعيق تقدّم المتعلّم وتطوّره وتقلق بال كلّ المهتمين بالعملية التّعليميّة)، فقد أصبحت هذه القضية ظاهرة استحوذت على كلّ أعمال المتعلّمين باختلاف مستوياتهم، فلم يسلم منها كثيرٌ من النّاس بحيث أصبحت تشكل لهم حرجًا كبيرا أثناء تعاملاتهم اللّغويّة حديثًا وكتابة. لأجل ذلك اخترت السّنة الثّالثة بغية الكشف عن هذا الضّعف اللّغوي.

ولقد وقع اختياري على دراسة الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، باعتبار أنّ هذه المشكلة تستحق الاهتمام، فهي ظاهرة تحتاج إلى بحث شامل ودراسة متخصصة وتحليل منهجي. والسّبب الرّئيس الذّي دفعني إلى تجشم صعاب هذا الموضوع هو أنّ معظم المتعلّمين في الطّور المتوسط يعانون من مشكلة الضّعف اللّغوي في اللّغة العربيّة ومستوياتها، فأردت أنْ أُجْرِيَ تحليلاً علميًّا يثبت صحة هذا الضّعف، من خلال تحديد الأخطاء اللّغويّة الموجودة في تعبيرهم والكشف عن الصّعوبات التّي تكمن وراء هذه الاستعمالات المختلفة، وتصنيف تلك الأخطاء من حيث الضّروب والمستويات، وأهمّ سبب هو الكشف عن مدى اهتمام المعلّمين بنشاط التّعبير الشّفهي والكتابي في تدريسهم وقدرتهم على ملاحظة عثرات ألسن المتعلّمين وكتاباتهم. ولقد اخترت الطّور المتوسط السّنة الثّالثة؛ بسبب أنّ التّلاميذ في هذه المرحلة لم يتشبعوا باللّغة العربيّة من حيث قواعدها ونشاطاتها ومهاراتها، لذلك تكثر الأخطاء اللغوية عندهم.

ويمكن أن تقدّم هذه الدّراسة العملية مساعدة لمعلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة في التّعرف على أسباب الخطأ، ومن ثمّ يحاولون تداركها عند تأليف الكتب، ووضع المفردات اللّغويّة والمناهج، كما يمكن الاستفادة من الدّراسات اللّغويّة المقارنة في تعليم اللّغة العربيّة لتُمَكِّن المتعلّمين من امتلاك المهارات الأساس وتجنّب المشكلات التّي تنجم مستقبلاً.

كما أنّ الباحث في هذا الموضوع -يُرْجَى له - إن شاء الله نمو الجانب العلمي والفكري من خلال كثرة المطالعة في جميع الأبواب المتعلّقة بالبحث؛ ويُعَدُّ هذا البحث - إنْ شاء الله - دعمًا للمكتبة الجامعيّة؛ لتشتمل على إضافة مهمّة في هذا الجانب.

وفي طيات هذا البحث تبادرت إلى ذهني الإشكالية التّالية: ماهي الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط؟ ويتفرع عن هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة هي:

- هل يواجه التّلاميذ صعوبة في التّعبير بنوعيه؟
- ما أشكال الأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ في التّعبير؟
- ما مستوى الأخطاء الذّي وقع فيه التّلاميذ بكثرة؟ وما هو أقلّها؟.
- ما سبب انتشار ظاهرة الأخطاء اللّغويّة؟ وهل للعامية دخل في نشأة هذه الظّاهرة؟
- ما البدائل المقترحة لعلاج هذه الأخطاء؟.

وقد ارتأيت إلى وضع خُطّة، حيث قسّمت بحثي إلى مقدّمة، مدخل وفصلين ثمّ خاتمة.

المدخل: كان لزاما عليّ قبل تحليل الأخطاء اللّغويّة عند المتعلّمين التعرض لنشاط التّعبير في اللّغة العربيّة من خلال تعريفه، أهميته، أهدافه، أنواعه ومجالاته، أسسه، أسباب ضعف المتعلّمين في التّعبير وكيفية معالجة هذه الأسباب.

الفصل الأوّل: الموسوم **منهجية تحليل الأخطاء في الدّراسات اللّسانيّة التّطبيقيّة** تطرقت في بدايته إلى تمهيد ثمّ قسّمت الفصل إلى مبحثين الأوّل: بعنوان **مسألة الخطأ اللّغوي مفهومه ومكانته في الدّراسات اللّغويّة** وقد ضمّ العناصر التّالية: الخطأ بين اللّحن والغلط الخطأ اللّغوي في الدّراسات العربيّة والخطأ في الدّرس اللّساني الحديث،. أمّا المبحث

الثّاني فتناولت فيه **منهج تحليل الأخطاء** وقد تعرّضت فيه لنشأة هذا المنهج، مفهومه مفاهيم متعلقة بتحليل

الأخطاء، مراحل تحليل الأخطاء وأخيرا أهمية هذا المنهج في تعليم اللّغة، وقد أعقبت الفصل بنتائج خاصّة به.

الفصل الثّاني: (التّطبيقي) وهو **الدّراسة الميدانيّة** في المتوسطة الجديدة ببلدية يحي بني قشة، تطرقت في البداية إلى تمهيد ثمّ قسّمت البحث إلى ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول: **منهجية البحث**، وقد ضمّت هذه المنهجية: منهج الدّراسة، مجال الدّراسة، أدوات الدّراسة ونماذج من دروس التّعبير وملاحظة ضروب الأخطاء، المبحث الثّاني: **تحليل الاستبيان الخاص بالمعلّمين والمتعلّمين** والمبحث الثّالث: **مراحل تحليل الأخطاء** كما تطرقت إلى نتائج الفصل، ثمّ انتهيت بخاتمة لخّصت فيها أهمّ ما توصلت إليه من نتائج في هذا البحث.

وتقوم دراستي للأخطاء اللّغويّة ومواضع استقصائها لدى التّلاميذ على **المنهج التّحليلي** من خلال البحث عن الصّعوبات التّي يواجهها المتعلّمون أثناء تعلّمهم لنشاط التّعبير الشّفهي والكتابي وتحليل أخطائهم اللّغويّة بدءًا بتحديدها ووصفها، ثمّ تفسيرها وأخيرًا تصويبها مستأنسةً في ذلك بمنهج آخر في الدّراسة، وهو المنهج الإحصائي من خلال إحصاء الأخطاء اللّغويّة والكشف عن نسبة شيوعها.

أمّا بخصوص مصادر البحث ومراجعه المعتمدة في الدّراسة، فقد تنوّعت بين المعاجم في التّعريفات اللّغويّة لمصطلحات البحث، والمصادر القديمة والحديثة وبعض المراجع، أمّا المعاجم فمنها: لسان العرب لجمال الدّين بن منظور(ت711ه)، القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت817ه)، العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، مقاييس اللّغة لأحمد بن فارس (ت395ه) والمحيط في اللّغة للصّاحب بن عباد، وفيما يخصّ المصادر فهي عبارة عن بعض الكتب التّراثيّة، من أهمّها: الفروق اللّغويّة لأبي هلال العسكري(ت393ه)، كتاب الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جنّي وتثقيف اللّسان وتلقيح الجنان للصِّقِلي، أمّا المراجع فكانت أغلبها في حقل تعليميّة اللّغات، منها: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة لأحمد حسّاني، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة لعبده الرّاجحي الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة لفهد خليل زايد وأخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة لأحمد مختار عمر وغيرها من الكتب. كما اعتمدت على بعض الكتب المترجمة والمذكّرات والمجلات.

ولقد واجهت بعض الصّعوبات كأي باحث في هذا المجال إلاّ أنّ أهمّ ما اعترضني في هذا البحث من حواجز:

- قلّة المصادر والمراجع في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة وخاصّة مجال الأخطاء اللّغويّة.
- طبيعة الدّراسة نفسها فهي تستدعي إمعانَ النّظر فيها والتّأني والتّدقيق.
- صعوبة في نقل تعبيرات عينة البحث الشّفهية إلى الرّموز الكتابيّة فإنّ هذه العملية من أصعب ما واجهتني وألزمتني الحضور الدّائم لحصص التّعبير الشّفهي وتكرار الاستماع إلى تعبير التّلاميذ ونطقهم للألفاظ والعبارات.
- صعوبة في تصنيف الأخطاء الواردة في المستويات اللّغويّة، فإنّ منها أخطاء محتملة لأكثر من مستوى.
- صعوبة في تقديم تفسير مقنع للأخطاء اللّغويّة التّي وقع فيها التّلاميذ.

ورغم الصّعوبات التّي واجهتني إلاّ أنّني وبعون الله استطعت إتمام هذا البحث وأسأل الله أن يجعل هذا البحث نافعًا في تذليل الأخطاء وحل المشكلات التّي تواجه التلاميذ في الطّور المتوسط في نشاط التّعبير شفاهة وكتابة.

وختامًا أشكر كلّ من ساعدني في إنجاز هذا البحث وأتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل عبد الغاني قبايلي، الذّي كان له العون الكبير والسّند العظيم في إعطائي التّوجيهات اللاّزمة لإنجاز هذا البحث وإخراجه إلى النّور بعد أن كان فكرة تعتلج في الصّدور والشّكر الواجب لمن كانت له يد بيضاء في هذا البحث.

مدخل

نشاط التّعبير في اللّغة العربيّة

- توطئة.
- نشاط التّعبير
أ)- تعريف التّعبير.
ب)- أهميته.
ت)- أهدافه.
ث)- أنواعه:
أ)- التّعبير الشّفهي.
ب)- التّعبير الكتابي.
ج)- أسس التّعبير.
خ)- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير.
ح)- علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير.

توطئة:

تعدّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة تعكس شخصية المتكلّم، وهي وسيلة للتّواصل والتّعليم والتّعلم وهي أساس العلم والمعرفة الإنسانيّة، فقد انصبت الدّراسات اللّسانيّة على دراستها والعناية بها من أجل إعطائها المكانة اللاّئقة بها كإحدى ركائز الحياة ودعائم المجتمعات وقد ظهرت اللّسانيات بفروعها المختلفة لتدرس اللّغة بذلك دراسةً علميّةً جادّةً، فقدّمت خدمات شتّى للميدان اللّغوي، ويعدّ المنهاج التّعليمي تخطيطًا منظمًا لعملية التّعليم والتّعلم ومن ثمّ فإنّ للّغة العربيّة مكانة مهمة في المدرسة الجزائريّة، بصفتها موضوعًا للدّرس ووسيلة لاكتساب المعارف وأداة للتّفكير والإبداع، لذا فإنّ عملية تعلّم وتعليم هذه اللّغة يتطلّب التّمكن الفعّال من مهاراتها وفنونها، لذلك فإنّنا سنتطرق إلى فن من فنون اللّغة العربيّة وهو التّعبير باعتباره غاية جميع الدّراسات اللّغويّة وتأتي بعد ذلك فروع اللّغة الأخرى بوصفها وسائل لتحقيق هذه الغاية، وسنفصّل الحديث عن التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي.

- نشاط التّعبير:

تشكل اللّغة منظومة متكاملة من المهارات التّي تتنوع على مستويين للأداء اللّغويّ هما « مستوى الاستقبال الذّي يضمّ مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذّي يضمّ مهارتي التّحدث والكتابة، ويوجد بين هذه المهارات ترابط وتكامل حيث إنّ تنمية مهارة لغويّة تؤثر في المهارات الأخرى »[1]، حيث يمكن أن نقول بأنّ المتأمل في هذه المهارات الأربعة التّي تشكل عملية الاتّصال والتّواصل يلاحظ أنّ مهارتي التّحدث والكتابة هما متن الأهداف الرّئيسة لدراسة اللّغة، « بحيث إنّ تعليم اللّغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلّم لآليات الكلام، بل لابدّ من أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللّغويّة وفهم مدلولاتها وعلى هذا فإنّ التّبليغ التّعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللّغوية وهي الآليات التّي تحصلها القدرة على الإدراك، والفهم في مستوى المنطوق المسموع (الاستماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثمّ الآليات التّي تتحصّل

[1]- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان 2010م، ص228

بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا (التّعبير الشفهي والتّعبير الكتابي)، فأهمّ المقاييس في هذا النّطاق هو أسبقيّة المشافهة – بالنّسبة

للتّلاميذ- على القراءة والكتابة وأسبقيّة الإدراك على التّعبير»[1] وسنسلّط الضّوء على التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي باعتبارهما مرتبطين بعمليّة التّبليغ والتّوصيل الكلامي.

أ)- تعريف التّعبير:

التّعبير لغة مشتق من الجذر اللّغويّ [ع، ب، ر]، وهو في اللّسان: « عبّر عمّا في نفسه، أعرب وبيّن...، وعبّر عن فلان تكلّم عنه، واللّسان يعبّر عمّا في الضّمير»[2] وهو بذلك يعني الإبانة والإفصاح، أمّا في الاصطلاح، فقد تعدّدت التّعريفات التّي قدّمها الدّارسون لتحديد مفهوم التّعبير، « فهو الإبانة والإفصاح عمّا في نفس الإنسان من فكرة أو خاطرة أو عاطفة أو نحوها »[3]، من خلال الطّرق اللّغويّة وخاصّة بالتّحدث والكتابة أو هو « أداء لغوي جوهره معلومات وأفكار وأراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات محدّدة وكلاهما (الجوهر والشّكل) منظّم ومحكم التّنظيم بهدف الاتّصال وتجويد التّعبير وتحقيق الإثبات والتّوثيق»[4]، وعرّفه آخر بأنّه « العمل المدرسي المنهجي الدّي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالتّلميذ إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه شفاها وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين»[5]، وبالتّالي فالتّعبير هو البوتقة التّي تصبّ فيها المهارات اللّغويّة والإنسانيّة، فمن خلاله يتّضح لنا مدى استفادة المتعلّم من دروس اللّغة العربيّة (المطالعة، البلاغة، النّحو...) وكيفيّة ترتيبها ترتيبًا منطقيًّا بأسلوب واضح ولغة سليمة خالية من الشّوائب.

ب)- أهميّته:

تتمثّل أهميّة التّعبير في كونه طريقة لاتّصال الفرد بغيره وأداة فعّالة لتقوية الرّوابط الاجتماعيّة والفكريّة بين الأفراد والجماعات، كما أنّه غاية في دراسة اللّغات في حين أنّ

---

[1]- عبد الرّحمن الحاج الصّالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان. الموفم للنّشر، ص229

[2]- جمال الدّين بن منظور، لسان العرب. ضبط وتعليق: خالد رشيد القاضي، دار الصّبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ط4 1927هـ، ج9، مادة [ع، ب، ر]

[3]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة. دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 2009م، ص11

[4]- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص229

[5]- إيناس عبد المجيد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد، مقال "ضعف كتابة التّعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات" دراسات تربويّة، العدد الثّاني عشر، تشرين الأوّل، 2010م، ص180

فروع اللّغة الأخرى كالقراءة والإملاء تعتبر وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطّالب من التّعبير الواضح[1].

وتكمن أهميتّه أيضا في كونه أحد المداخل المهمّة في التّغلب على صعوبات التّعلم والتّقليل من حدّة انتشار ظاهرة الضّعف اللّغويّ في مراحل التّعليم المختلفة[2]، كما أنّه يساعد على حل المشكلات الفرديّة والاجتماعيّة عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها بالإضافة إلى أنّ التّلميذ يختبر مهاراته من خلال التّعبير في استعمال النّحو والخط والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب[3]، كما أنّ العجز في التّعبير يؤثّر كثيرًا على مستوى تعلّم التّلاميذ فيؤدّي إلى إخفاقهم وفقدانهم الثّقة بالنّفس وتأخّر نموّهم اجتماعيًّا وفكريًّا[4].

فمن خلال ما سبق ذكره يتبيّن لنا أنّ التّعبير يحتلّ مكانًا مرموقًا بين مهارات اللّغة وفنونها التّي تجعل المتعلّمين يتفاعلون مع المجتمع بشكل كبير، فهو يؤثّر في شخصيّة المتعلّم ليعبّر عمّا يحسّ في نفسه ويشعر بأهميّته في المجتمع، فهذا كلّه يكسبه الثّقة والاعتزاز بالنّفس، وينمّي حاجاته إلى اكتساب مهارات التّعبير من أجل إتقانها بشكل منتظم.

ت)- أهدافه:

إنّ أهداف التّعبير ترتبط ارتباطًا شديدًا بأهداف اللّغة العربيّة، كونه الأساس لدراساتها ويمكن إجمال الغايات التّي يرمي التّعبير إلى تحقيقها فيما يلي:

أ- تعويد التّلاميذ التّعبير الصّحيح باللّغة الصّحيحة بغير خجل.

ب- تنمية قدرة التلاّميذ في فنون التّعبير الوظيفيّ التّي يتطلّبها المجتمع، مثل: كتابة الرّسائل وإعداد المذكّرات والتّقارير والملخّصات.

ت- توجيه التّلميذ نحو الابتكار.

---

[1]- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة. دار البداية، ناشرون وموزّعون، عمان، ط1، 2010م ص79

[2]- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص230

[3]- المرجع السّابق، ص79-80

[4]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها. دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2013م ص197

ث- تعويد التّلاميذ على التّفكير الحر والنّقد الذّاتي.

ج- الكشف عن التّلاميذ الموهوبين في الأدب وصقل موهبتهم وتنميتها.

خ- تهذيب الوجدان الفرديّ والاجتماعيّ والوطنيّ والإنسانيّ.

ح- السّيطرة الكاملة على الاستخدام الصّحيح للّغة وممارسة ضوابط التّعبير بنوعيه[1].

فهذه الأهداف تتعلّق بالدّرجة الأولى بالمتعلّمين؛ من حيث تنمية مختلف الأساليب اللّغويّة والفكريّة لديهم.

ث)- أنواعه ومجالاته:

ينقسم التّعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التّعبير الوظيفيّ والتّعبير الإبداعيّ كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين: التّعبير التّحريريّ (الكتابيّ) والتّعبير الشّفهيّ (محادثة).

فإذا كان الغرض من التّعبير هو الاتّصال بين النّاس بعضهم ببعض، فهذا ما يسمّى بالتّعبير الوظيفيّ، مثل: المحادثة والمناقشة أمّا إذا كان الغرض هو التّعبير عن الأفكار ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعيّة، فهذا هو التّعبير الإبداعيّ أو الإنشائيّ، مثل: كتابة الشّعر ونظمه وكتابة المقلات...)[2]، « وهذان النّوعان من التّعبير ضروريّان لكلّ إنسان في المجتمع الحديث، فالأوّل يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه الماديّة والاجتماعيّة والثّاني يمكّنه أن يؤثّر في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيته »[3].

وما يهمنا من هذا كلّه هو أن نعرض للتّعبير باعتبار الأداء وهو ما جاء على نوعين سبق ذكرهما: التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ باعتبارهما موضوعًا للدّراسة.

أ)- التّعبير الشّفويّ (التّحدّث):

أ/أ)- تعريفه:

تعدّدت التّعريفات المعطاة للتّعبير الشّفهيّ، وممّا يمكن قوله أنّه: « عملية تتضمّن القدرة على التّفكير واستعمال اللّغة والأداء الصّوتيّ والتّعبير الملمحيّ، وهو نظام متعلم وأداء فرديّ يتمّ في إطار اجتماعي نقلاً للفكر وتعبيرًا عن المشاعر»[4]، فالتّعبير الشّفهيّ

---

[1]- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص232

[2]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص11

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة. دار الشّواف، 1999 م، ص105

[4]- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص152

يقوم على جانبين الأوّل يتعلّق بالنّمو اللّغويّ (جانب لغويّ)، والثّاني جانب صوتيّ فالجانب اللّغويّ يتعلّق بالرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّم، والجانب الصّوتيّ من الكلام، فيجب أن يوليه

المعلّم جانبًا من اهتمامه؛ ذلك لأنّ الصّوت عنصر مهمّ من عناصر الشّخصيّة فصوت المتكلّم ونبرته يساعدان الكلمات على التّعبير عن مدلولاتها في نقل المعاني التّي يرمي إليها المتحدّث[1].

ويطلق على هذا التّعبير أيضًا باسم الإنشاء الشّفهيّ أو المحادثة، وهو أسبق وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من التّعبير الكتابيّ، إذ « إنّه يعتمد اللّسان بدل القلم ويعتمد الارتجال عوضًا على التّحضير وإنّه يرمي إلى تربية الجرأة وإعداد التّلاميذ إلى الكلام عندما يستدعي المقام»[2]، فهو عبارة عن تخاطب يتمّ بين الفرد وغيره حسب الموقف الوقتي الذّي يعيشه أو يمرّ به المتعلّم.

وتكمن أهمية التّعبير الشّفهيّ في كونه عماد المحادثة التّي تعدّ مفتاح التّعلم في مرحلة التّعليم الأساسيّ لجميع المواد الدراسيّة بلا استثناء رغم أنّها تقصد لذاتها في دروس المحادثة اللّغويّة، « كما يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام والعناية بالتّعبير الشّفهيّ في مرحلة التّعليم الأولى من حياة الطّفل؛ لأنّه يعدّ السّبيل إلى التّهيئة النّفسيّة في طريقة إعداده للقراءة والكتابة بعد ذلك»[3]. ومعنى ذلك أنّ الطّفل منذ بداية تعلّمه يشرع في التّعبير والحديث مع الآخر شفهيًّا ثمّ يترجم هذا الحديث كتابةً، وبالتّالي فالتّعبير الشّفهي يسهم في تنشئة الطّفل من كافة النّواحي.

والتّعبير على الصّعيد المدرسي نشاط لغويّ مستمر، فهو ليس مقرّرًا في درس التّعبير بل إنّه يمتدّ إلى جميع فروع مادة اللّغة داخل الصّف أو خارجه، وكذلك يمتدّ إلى المواد الدّراسيّة الأخرى، ففي فروع اللّغة فإنّ إجابة المتعلّم عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التّعبير وإجابته عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التّعبير، ومع ذلك فإنّ

---

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص79–80

[2]– علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة. دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص53

[3]– محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ (حقيقته، أهدافه ومهاراته). دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2014م ص24–25

إجادة التّعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلاّ بالممارسة المستمرّة والتّدريب المتواصل[1]. ومنه يمكن أن نقول بأنّ التّعبير نشاط لغوي يشمل جميع فروع اللّغة دون استثناء.

[1]– طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة. عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2009م، ص427– 428

أ/ب- مهارات التّعبير الشّفهي:

للمهارة (skill) تعريفات عديدة نذكر منها: ما عرّفه دريفر(DRIVER) في قاموسه لعلم النّفس، حيث قال بأنّها: « السّهولة والسّرعة والدّقة في أداء عمل حركيّ» ويعرّفها مان(MUN) بأنّها تعني « الكفاءة في أداء مهمّة ما، ويميّز بين نوعين من المهام، الأوّل حركيّ والثّاني لغويّ»[1]. فالمهارة من هذه النّاحية مرتبطة بالأداء وليس على خصائص الأداء ذاته، كمهارة النّجار في استخدام المنشار، إلاّ أنّ المهارة تندرج ضمن القدرة فالمهارة جزء من مكوّنات القدرة إذًا فالقدرة عامّة، كالقدرة على القراءة فهي تشمل مثلاً على مهارات الفهم والسّرعة والتّحليل وغير ذلك من المهارات الأخرى، ومن المهارات التّي يسعى التّعبير الشّفهيّ إلى تنميتها ما يلي[2]:

1- المهارة على حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.

2- استعمال المنهج الملائم المنطقيّ في عرض المقدمات واستخلاص النّتائج.

3- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.

4- القدرة على تقديم الصّيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.

5- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصًّا بعبارة واضحة محدّدة.

6- تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغةً وتركيبًا وعلاقة لفظ بآخر.

7- تمكين المتعلّم على التّعقيب على أي متحدّث أو معلّق.

8- القدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرّأي.

وتؤدي هذه المهارات إلى زرع الثّقة بالنّفس، وانتزاع عنصر الخجل من المتحدّث وتعويده الجرأة في مخاطبة الآخرين دون تردد ولا خوف، ممّا يساعده على اكتساب اللّغة، كما

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها تدريسها صعوباتها). دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 2004م ص29

[2]- عمران جاسم الجبّوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة. دار الرّضى للنّشر والتّوزيع، عمان ط2، 2014م، ص303- 304

يتمكّن المتعلّم من إتقان أصوات اللّغة، وتعلّم تنظيم الأفكار ومهارة التّعبير الكلامي وأيضا تعلم مهارة الإقناع[1].

1- سهل ليلى، مقال "المهارات اللّغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة"، مجلة العلوم الإنسانيّة، ،جامعة محمد خيضر بسكرة العدد التّاسع والعشرون، ص245

أ/ت)- عناصر التّعبير الشّفهيّ:

من المعلوم أنّ لكلّ حديث أو تعبير عناصر تسهم في عمليّة التّواصل والاتّصال ومن العناصر التّي يجب أن تكون في أيّ تعبير ما يلي:

أ)- المتحدّث: ويشترط فيه أن يكون مستعدًّا استعدادًا كاملًا لمواجهة الآخرين من النّواحي النّفسيّة، ومن حيث الاستعداد الذّهنيّ والتّمكّن من المادّة المراد توصيلها للآخرين.

ب)- المتلقي: وهو الشّخص المستمع، وعادة ما يكون المتلقّون متفاوتين في مقدار الثّقافة

ومن هنا كان لا بدّ من المتحدّث أن يراعي هذه الظّروف وأن يخاطب المتلقّين على مقدار مستوياتهم الثّقافيّة من خلال استعماله الأسلوب السّهل والبلاغة في مثل هذه المواقف.

ت)- الغاية: الهدف الذّي يرمي إلى تحقيقه من خلال التّعبير الشّفهيّ، وغالبًا ما تكون سببًا في تحديد الأفكار.

ث)- حسن المقال: وهو استعمال المتكلّم اللّغة الفصيحة وتعبيره من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة للكلام، من دون ذلك لا يكون التّعبير فنًّا كلاميًّا[1].

أ/ث)- صور التّعبير الشّفهي:

- المحادثة.
- المحادثة عن الصّور التّي يجمعها المتعلّمون أو يعرضها المعلّم أو الموجودة في الكتاب المدرسي.
- التّعبير الشّفهي بعد القراءة، حيث يناقش الموضوع المقروء أو التّعليق عليه وتلخيصه ونقده والإجابة عمّا يدور حوله من أسئلة.
- حكاية القصص أو تكملة القصة النّاقصة منها أو التّعبير عن القصص المصوّرة.
- حديث المتعلّمين عن حياتهم وأنشطتهم داخل وخارج المدرسة.
- الأحداث والأعمال التّي يقوم بها النّاس في حياتهم.
- الموضوعات الخلقيّة، الاجتماعيّة، الوطنيّة، الاقتصاديّة والثّقافيّة.

---

[1]- خالد ناجي أحمد الجبّوري، مقال"صعوبات تدريس التّعبير الشّفهي في المرحلتين المتوسطة والإعداديّة". مجلة الفتح كلية التّربية الأساسيّة، جامعة ديالي، العدد51، أيلول، 2012 م، ص406

- الخطب والمناظرات.

وغير ذلك من الصّور والمجالات التّي يظهر فيها التّعبير الشّفهي، فهو يعدّ من أهم ألوان النّشاط اللّغوي، بل يحتل بصفة خاصّة مركزًا مهمًّا في مجتمعنا، وفيه يتجسد كمال اللّغة وعليه يعتمد التّحصيل الدّراسي في صوّره، كما أنّه يعوّد المتعلّمين على مواجهة الآخرين وينمّي فيهم القدرة على الخطابة والحديث الجيّد، ويكشف عن الأخطاء اللّغويّة التّي يقع فيها الآخر.

ب)- التّعبير الكتابي:

ب/أ)- تعريفه:

يقصد بالتّعبير الكتابي « مقدرة المتعلّم على التّعبير عمّا في نفسه كتابةً بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء، بدرجة تناسب مستواه اللّغوي وتمرينه على التّحرير بأساليب جميلة مناسبة والدّقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًّا»[1].

فالتّعبير من هذه النّاحية يرتبط بالكتابة، فهو يُشرع في تعلّمه عادة في الطّور الابتدائي والمتوسط؛ عندما يكون المتعلّم قادرًا على مهاراته اليدويّة والعقليّة ليعبر بعد ذلك عن آراءه وأحاسيسه وأفكاره بكلام مكتوب يراعي فيه قواعد الرّسم الصّحيح للحروف وحسن التّركيب وتنظيم وترابط هذه الأفكار.

ب/ب)- مهارات التّعبير الكتابي (التّحريري):

يرمي نشاط التّعبير الكتابي إلى تنمية المهارات الآتية[2]:

1- وضوح الصّيغة الفنيّة في العبارات والتّراكيب.

2- سلامة الكلمات من الأخطاء الإملائيّة مع استخدام علامات التّرقيم.

3- مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التّي اكتسبها الكاتب واقتبسها من سواه.

بالإضافة إلى ذلك[1]:

---

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها. دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان ط1، 2014م، ص503

[2]- عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته. دار العلم للإيمان والنّشر والتّوزيع، مؤسسة رؤية، ط1 2001م، ص20

4- قدرة المتعلّم على وضع خطة لما يكتب موضحًا هدفه وأسلوب تحقيقه.

[1]- عمران جاسم الجبّوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص304-305

5- قدرة المتعلّم على تحديد أفكاره وترتيبها وتكاملها.

6- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر الرّئيسة.

7- القدرة على الكتابة إلى كلّ فئة بما يناسبها فكرًا ولغةً وأسلوبًا.

ب/ت)- صور التّعبير الكتابي:

إنّ صور التّعبير التّحريري كثيرة، بعضها يجدها المتعلّم في المدرسة، وبعضها تزخر به الحياة، ومن هذه الصّور:

1- كتابة الرّسائل وكتابة المذكرات والتّقارير.

2- كتابة الملخصات وشرح بعض الأبيات الشّعريّة ونثرها وإعداد الكلمات.

3- كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي والإجابة عن أسئلة الامتحانات والفروض والواجبات وغيرها من الصّور المختلفة.

ج)- أسس التّعبير:

إنّ للتّعبير أسسًا مختلفة، منها ما هو نفسي (psychological)، ومنها ما هو تربويّ (educational)، ومنها ما هو لغويّ(linguistic)، ويمكن تفصيل هذه الأسس في تعليم التّعبير بما يأتي[1]:

أ. الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ؛ إذ على المعلّم أن يهتمّ بالأفكار قبل الألفاظ التّي تعبّر عن تلك الأفكار.

ب.لكي تؤدي اللّغة وظيفتها يجب أن يتمّ التّعبير في مواقف طبيعيّة، وعلى المعلّم أن يخلق تلك المواقف للمتعلّمين.

ت.تدريس المتعلّم على بعض مجالات التّعبير الكتابي اعتمادا على المعلومات التّي استقاها من المواد الدّراسيّة الأخرى.

ث.يجب أن يتمّ التّعبير في جوٍ بعيدٍ عن التّكلّف، يشعر فيه المتعلّم بالحريّة.

[1]- طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص442-443

ج. ضرورة أن يتزوّد المتعلّمون بمستويات وبمعايير يستخدمونها عند الكتابة؛ لأنّ معرفتهم لتلك المعايير سوف تساعدهم في تحقيق الأهداف المرجوّة في كتاباتهم.

ح. تكوين الدّافع لدى المتعلّمين نحو الكتابة.

خ. يجب إجراء مناقشة حرّة مع المتعلّمين لجوانب الموضوع؛ لكي تتحدّد الأفكار الرّئيسة فيه.

د. تعويد المتعلّمين على معالجة الموضوع التّعبيري بطريقة محدّدة.

ذ. ضرورة مراعاة سلامة التّركيب واختيار الجمل والتّعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الرّبط بحسب معناها.

ر. مراعاة استخدام علامات التّرقيم وعلى المعلّم أن يوضّح استخدام كلّ علامة من هذه العلامات وتأثيرها في المعنى.

ومن أجل تحقيق هذه الأسس يجب على المعلّم أن يكون ملمًّا ببعض المعارف والعلوم أكثر من المتعلّم نفسه، وعليه أن يتفاعل مع الطّبيعة وكيف يتذوقها، ويجب عليه أن لا يكلِّف المتعلّمين الحديث أو الكتابة في أمور لا يعرفونها، كما يجب عليه أن يتيح الفرصة الكافية لتلاميذه ليقوموا ببناء الجمل الواضحة في دلالاتها اللّغويّة والمعنويّة.

كما أنّ للمتعلّم أيضًا واجبات عليه، من خلال دقّة ملاحظة الأشياء ووضعها كما هي أثناء تعبيره أو كتابته حول موضوع ما، وعليه تنظيم الأفكار الرّئيسة، ويحدّدها قبل الكلام أو الكتابة مع ضرورة معرفته مناقشة الأفكار، كما يجب عليه أن يُتقن قواعد اللّغة ويبتعد عن السّرد الجاف، وأن يوظف الاقتباسات توظيفًا صحيحًا ويستخدم علامات التّرقيم استخداما صحيحًا.

خ)- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير:

أكدّت الدّراسات على اختلافها ضعف التّلاميذ في نشاط التّعبير، بل إنّ بعض الدّراسات أثبتت قصورًا شديدًا في التّعبير لدى المتعلّمين في المراحل الدّراسيّة كافّة ويمكن أن نأخذ الأسباب المؤديّة إلى ضعفهم ونحدّدها على محورين المعلّم والمتعلّم وإلى جانب ذلك هناك عوامل أخرى تعمل على تأخر المتعلّم في التّعبير فمنها ما يتعلّق بالتّنشئة الأسريّة ومنها ما يتعلّق بخطة الدّراسة وقصورها، ومنها ما يتعلّق بوسائل الإعلام على اختلافها.

أ)- أسباب تتعلّق بالمعلّم:

إنّ أولى سلبيات المعلّم تكون في فرضه الموضوعات التّقليديّة التّي لا تمثّل تفكير المتعلّم أو اختياره، فقد يفتقر المتعلّم إلى الخبرة الشّخصيّة في ذلك الموضوع؛ لأنّ قضية الموضوع من أهمّ القضايا التّي يُثار حولها جدل بين المعلّمين والمتخصصين في اللّغة[1].

كما أنّنا نجد بعضًا من المعلّمين يتحدّثون أمام تلاميذهم باللّهجة العاميّة؛ إذ إنّ هذه اللّهجة تعدّ أثرًا سيئًا في اكتساب المتعلّم للغته.

ومن الأسباب الأخرى التّي تتعلّق بالمعلّم وتؤدي إلى ضعف المتعلّمين في التّعبير هي عدم قدرة المعلّم على استغلال فرص التّدريب في فروع اللّغة العربيّة الأخرى، وعدم إفادته كذلك من الفرص المتاحة له في المواد الدّراسيّة الأخرى بل في مواقف الحياة المختلفة؛ فالمعلّم النّاجح يجد في القراءة فرصة للتّدريب على التّعبير، وفي درس النّصوص فرصة مواتية للتّدريب على التّعبير...، كما نجد بأنّ معلّمي التّعبير لا يستطيعون توليد الدّافع لدى المتعلّم للتّعبير عن موضوع معين[2].

ب)- أسباب تتعلّق بالمتعلّم:

إنّ الأسباب المتعلّقة بالمتعلّمين أنفسهم التّي تؤدي إلى ضعفهم في التّعبير كثيرة منها: ما يتّصل بعدم رغبة معظم المتعلّمين في المطالعات الخارجيّة، إذ نجد هؤلاء يميلون عادة إلى الملخّصات لكي لا يكلّفوا أنفسهم عناء القراءة المطوّلة، فقد تمرّ السّنون على المتعلّم وهو لم يعرف موقع مكتبة المدرسة.

كما أنّ المتعلّمين ينصرفون من الاشتراك في ميادين النّشاط اللّغوي المتمثلة في الصّحافة المدرسيّة والإذاعيّة والتّمثيل والخطابة والمناظرات والمحاضرات، وغير ذلك ممّا هو من ابتكارات المعلّمين وما يتعلّق بنشاط التّعبير الشّفهي عامّة.

ومن الأسباب المهمّة الأخرى التّي تؤدي إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير هي قلة كتابة الموضوعات، فقد يمرّ عام دراسي كامل ولا يتناول المتعلّم سوى موضوعًا أو موضوعين.

---

[1]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص84

[2]- المرجع نفسه، ص84-85

ت)- ما يتعلّق بوسائل الإعلام:

إنّ وسائل الإعلام فضلاً عن كونها وسائل تسلية وتربية فإنّها وسائل تثقيف وتعليم وهي إذا ما أسيء استخدامها، فإنّ أثرها ينتقل إلى المشـــاهد أو المستمع أو القارئ والمتعلّمون بطبيعة الحال شريحة مهمّة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء.

ث)- ما يتعلّق بطرائق التّدريس:

إنّ طرائق التّدريس المعتمدة في تدريس التّعبير من أهمّ الأسباب التّي تؤدي إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير؛ إذ يعتمد بعض المعلّمين في دروسهم على طريقة عقيمة واحدة، وليس لديهم القدرة على تنويع الطّريقة ومواجهة كلّ موضوع بما يناسبه من الطّرائق[1]، كما أنّ هذه الطّرائق التّي يستعين بها المعلّم في التّدريس تعتمد على النّمط الفكري التّقليدي السّائد فيها القائم على الحفظ والتّلقين والمحاكاة.

كما نجد أنّ خطة الدّراسة المتّبعة في تعليم اللّغة العربيّة لها أثر سلبي على المتعلّمين فهي لا تدفع إلى مداومة الاطّلاع الحر سواء على الصّحف أم المجلات أم الكتب، ممّا يتّصل بالشّؤون السّياسيّة والاقتصاديّة وما إلى ذلك. ويؤدي المنزل أخيرا دورًا خطيرًا في إضعاف التّلاميذ في التّعبير، فهذه المشكلة تبدأ منذ أن يشرع الطّفل في اكتساب لغته من محيط أسرته، فالطّفل يلجأ إلى الكبار مستوضحًا، ومن واجب الأسرة هنا هو تشجيعه على الكلام وتنمي رغبته في سرد الحوادث والقصص[2].

ومن الملاحظ أيضا أنّ عملية إعداد المعلِّم العربي تواجه أزمة كبيرة وأعظم الأسباب خطورة هو ضعف بعض معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة النّاجم عن قلّة الدّورات التّدريبيّة وقلّة الخبرة[3]، ونجد أنّ قطاعنا التّربوي يشكو من قلّة المعلّمين الأكْفَاء لتعليم اللّغة العربيّة فبعضهم يفتقر إلى أساسيات المعرفة والتّربيّة.

ح)- علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير:

يعدّ التّعبير غاية من غايات اللّغـــة؛ لأنّ مستويات اللّغة جميعها تصبّ في خدمة حصة التّعبير، لذلك فإنّ تشخيص أسبابـــــه وعلاجه يرتبط بالعوامل المسؤولة التّي تؤثر

---

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة. دار المعارف، القاهرة، ط14، ص136

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق، ص87

[3]- سهل ليلى، مقال"ضعف كتابة التّعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات"، ص176

سلبًا في تعبير المتعلّمين، وبالتّالي يجب أن ندرس هذه المؤثرات من خلال عزل أثرها واستبدالها

بأدوار إيجابيّة، تبرز انطلاقًا من عدّة تغييرات نُحدثها في مسار العملية التّعليميّة من أجل تفادي الأخطاء مستقبلاً وهذه الصّعوبات بالذّات. وبالتّالي ينبغي علينا التّقيد بالأمور التّالية[1]:

أ. إعطاء المتعلّمين الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الحافز للتّعبير وخلق المناسبات الطّبيعيّة التّي تدفع المتعلّمين للكتابة أو التّحدث.

ب. ربط موضوعات التّعبير بفروع اللّغة وبالمواد الدّراسيّة الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

ت. إفساح المجال أمام المتعلّمين منذ الصّف الأوّل ابتدائي للتّدرب على مواقف التّعبير الشّفهي المختلفة، مثل: الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصّور التّي توجد في كتبهم، وغير ذلك من المواقف التّي تبدو فيها مجالات التّعبير الشّفوي.

ث. تعويد المتعلّمين على الاطّلاع والقراءة، حتّى تتّسع دائرة ثقافتهم وبالتّالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التّي تعينهم على الكتابة والتّحدث.

ج. تستطيع الأسرة متابعة أبنائها من خلال مراجعتهم للدّروس التّي تعلّموها في المدرسة ففي دروس اللّغة العربيّة يستطيع الوالدين تدريب أبنائهم على قراءة دروسهم وطرح عليهم الأسئلة المختلفة، وتعويدهم على تنظيم الأفكار والتّعبير عنها بلغة سليمة وأن تشجع أبناءها على قراءة المواد الإضافيّة الحرّة؛ ممّا يزيد من معرفتهم وينمّي معجمهم اللّغوي ويهذبهم.

ح. المناقشات التّي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتّعبير الشّفهي حول ما تتضمّنه من معانٍ وأفكار وكلمات مناسبة.

خ. الابتعاد عن استخدام العامية في التّدريس، وينبغي أن لا يقتصر ذلك على معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة فقط.

د. كثرة التّدريب على التّحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتّردد من نفوس المتعلّمين بشتّى الطّرائق الممكنة.

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق، ص87-88

ذ. مراعاة معلِّمي اللغّة للأسس النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة التّي تؤثر إيجابًا في تعبير التّلاميذ.

ر. تفهم المتعلّمين أبعاد الموضوع التّعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلِّم كلّها تسهم في ارتفاع المستوى التّعبيري لديهم.

ز. تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به وتكوين الثّروة اللّغويّة وإغناؤها.

الفصل الأوّل

منهج تحليل الأخطاء في الدّراسات اللّسانيّة التّطبيقيّة

- أولاً؛ الخطأ اللّغوي مفهومه ومكانته في الدّراسات اللّغويّة
- ثانيا؛ منهج تحليل الأخطاء: [Error Analysis]

تمهيد:

لقد أصبح الخطأ في منظور تعليميّة اللّغات مؤشرًا مهمًا لفهم عملية اكتساب اللّغة فلم يعد يدلّ على الفشل والضّعف، فأصبح بذلك علامة تدلّ على تطور ونمو لغة المتعلّم وقد اختلفت الآراء حول مفهومه، وكيفية التّعامل معه، فهناك من يعتبره سلبًا وجب محاربته وتفاديه، وهناك من يتعامل معه باعتباره علامة تحيل على خلل في نظام تعليم اللّغة، وكلّ لغة تسعى إلى وضع مقاييس وضوابط تفرض طرائق محددة في الكـــلام لكن كلّما خرقت هذه المقاييس إلاّ ووجدنا أنفسنا أمام انحرافات وهفوات وعثرات في اللّسان. فتُشكل ظاهرة تدفع إلى الاهتمام بها بغية تشخيص ومعرفة المصادر والأسباب الكامنة وراء ظهورها.

وهو ما أدّى إلى تركيز بعض الباحثين على المجال اللّساني والتّربوي وخاصّة المجال التّعليمي، حيث اتّجه هذا التّركيز إلى البحث عن أخطاء المتعلّمين وتحليلها، من خلال الكشف عن الأسباب الحقيقيّة لحدوث الخطأ، وظهرت بذلك مناهج متعددة لتحليل الأخطاء يختلف كلّ منهج فيها عن الأخر في رؤيته للأخطاء وطريقة تفسيرها وأهدافه ومقاصده في تعليم اللّغة.

أولاً؛ الخطأ اللّغوي مفهومه ومكانته في الدّراسات اللّغويّة:

أ)- الخطأ بين اللّحن والغلط:

اللّغة كائن حي يخضع للتّطور باستمرار من أجل تلبية الاحتياجات المختلفة، وهذا التّطور يتمّ في إطار الزّمان والمكان، ففي إطار الزّمان فهي تتطوّر عبر صيرورتها التّاريخيّة وتنتقل من جيل إلى جيل محافظة بذلك على صلتها الشّديدة بالمجتمع الذّي ينطق بها ويستخدمها بحيث تجاريه في تطوّره، وتتغير بتغيّره، وفي إطار المكان، فهي تتنوّع ضمن أشكال محكية من منطقة إلى أخرى ومتفاوتة من مجتمع إلى آخر.

إنّ للّغة أهميتها من حيث دورُها في ربط أواصر الكيان المجتمعيّ وتشكيل وعي الجماعة النّاطقة بها، فهي مرآة لمعرفة ذواتنا، وهي من أهمّ ما يميّز طبيعتنا البشريّة فهي وسيلة للتّعبير الذّاتي ووسيلة للاتّصال والتّواصل مع الآخر، فمستعمل اللّغة العربيّة يستطيع أن يقرأ بها نصوصًا قديمةً وأخرى حديثة، فلا يجد صعوبةً وعسرًا في فهم ما ترمي إليه بعكس اللّغات الأخرى، فالعربيّة قد نشأت في شبه الجزيرة العربيّة التّي يتكلّم

فيها العربي بلغة عربيّة فصيحة، ويتعامل بها دون تكلّف، وظلّت العربيّة متماسكة وبعيدة عن كلّ لحن

إلى أنْ جاء الإسلام ودخل النّاس في دين اللّغة، كما دخلوا الأعاجم واختلطوا بالعرب؛ هذا الاختلاط كان من أهمّ أسباب نشأة اللّحن وانتشاره على ألسنة كثيرين من النّاس، وفي ذلك يقول أبو بكر الزّبيدي (ت379هـ): « ولم تزل العرب تنطق على سَجِيَتِها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتّى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل النّاس فيه أفواجًا وأقبلوا إليه أرسالاً، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة واللّغات المختلفة، ففشا الفساد في اللّغة العربيّة واستبان منه في الإعراب الذّي هو حليها والموضح لمعانيها »[1].

وهذا الفساد في الاستعمال اللّغوي يعدّ قضية خطيرة، فقد طغى على العامّة والخاصّة ويمس جوانب كثيرة من اللّغة العربيّة، وقد حُدِّدَ مدلول الفساد في اللّغة العربيّة بمصطلحات مختلفة منها: اللّحن، الخطأ والغلط، ويجدر بنا أن نضبط مفاهيم ومدلولات هذه المصطلحات الثّلاث ليستطيع الباحث أو الدّارس التّمييز بينها.

استعمل مصطلح اللّحن في العديد من المعاجم للدّلالة على معانٍ كثيرة، من بينها ما وضعه صاحب العين، حيث يقول في مادة [ل، ح، ن] باب الحاء واللاّم والنّون: « اللّحن ما تلحن إليه بلسانك، أي تميل إليه بقولك واللّحن: ترك الصّواب في القراءة والنّشيد... واللّحان واللّحانة: الرّجل الكثير اللّحن، وقال:

فزْتُ بِقِدْحَيْ مُعْرِبٍ لَمْ يَلْحَنْ.

... واللّحن بفتح الحاء: الفطنة، ورجلٌ لَحِنٌ إذا كان فَطِنًا »[2]، وقد وردت كلمة اللّحن في اللّغة العربيّة لستة معانٍ: الخطأ في الإعراب واللّغة والغناء والفطنة والتّعريض والمعنى.

فاللّحن الذّي هو الخطأ في الإعراب « يقال منه لَحَنَ في كلامه بفتح الحاء يَلْحَنُ لَحَنًا فهو لَحَّانٌ و لَحَّانَةٌ وقد فُسر به قول مالك بن أسماء بن خارجة الفزاري:

مَنْطِقٌ رائعٌ وتَلْحَــنُ أحْــيَا نًا وخيرُ الحَدِيثِ ما كان لَحَنًا

وبمعنى اللّغة، كقول عمر رضي الله عنه: « تعلّموا الفرائض والسّنن واللّحن كما تتعلّمون القرآن » ويُقصد باللّحن هنا اللّغة.

وورد اللّحن لترجيح الصّوت والغناء، كقول يزيد بن النّعمان:

لَقَدْ تَرَكْتُ فُؤادَكَ مُسْتَجَنًّا مُطَوَّقَةٌ علـــــــى فَنَنٍ تُغَنِّي

---

[1]– أبو بكر الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين. تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، ص11

[2]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين. تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، مادة [ل ح، ن]

يمِيلُ بها وتَرْكَبُه بلَحــْنٍ إِذا مــا عَنَّ للمَحْزُون أَنّــا

ويرد للفطنة، يقال منه لحنتُ لحنا إذا فهمته وفطنته...، ومنه قول الرّسول صلّى الله عليه وسلم: « لعلّ بعضكم أن يكون ألحنُ بحجته»[1]، أي أفطن وأفصح.

وأمّا مجيئه للتّعريض والإيماء، فمنه قول رسول الله صلّى الله عليه وسلّم للسّعديين حين وجههما إلى بني قريظة « إنْ أصبتماهم على العهد فأعلنا ذلك وإنْ أصبتُماهم على غير ذلك فألْحنا لي لحْنًا أعرفه، ولا تفتّا في أعضاء المسلمين»[2].

واللّحن يقال للمعنى والفحوى، كقوله تعالى:﴿ وَلَــوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُمْ بِسِيمَاهُمْ وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ القَوْلِ وَاللهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ﴾ [محمد، الآية30]؛ أي فحواه ومعناه.

أمّا ابن فارس (329، ت395ه) فيرى « أنّ اللاّم والحاء والنّون له بناءان يدلّ أحدهما على إمالة الشّيء عن جهته ويدلّ الأخر على الفطنة والذّكاء، فاللّحن بسكون الحاء يدلّ على الكلام المولّد في العربيّة، واللّحَن بالفتح يدلّ على الفطنة، يقال: لحَنَ يَلْحَن لحَنًا وهو لحِن ولاحِنٌ»[3]. وبهذا التّأصيل نستطيع أن نقول بأنّ ابن فارس قد ردّ المعاني السّتة لكلمة اللّحن إلى جذرين لغويين هما: الإمالة والفطنة، أمّا في اصطلاح علماء اللّغة، فهو يرجع إلى المعنى العام الذّي ذكر آنفا وهو إمالة الشّيء عن وجهته، وهو « مخالفة العربيّة الفصحى في الأصوات أو الصّيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ»[4].

والذّي يهمّ من هذا كلّه هو اللّحن بمعنى الخطأ اللّغوي « في اللّغة وأصواتها وصرفها ومعانيها، وفي تركيب الجمل وإلى غير ذلك من النّظام اللّغوي بجميع مستوياته، وهذا المعنى عندما تنبّه له العرب بعد اختلاطهم بالأعاجم، فطنوا إلى الفرق بين التّعبير

---

[1]– محمد بن عبد الله بن اليمين، اللّحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة. تدقيق: محمد شروق سليمان، دائرة الشّؤون الإسلاميّة، دبي، ص18–19–20

[2]– أبو جعفر النّحاس، إعراب القرآن. تح: زهير غازي زاهد، مكتبة النّهضة العربيّة، ج 4، ط2، 1985 م، ص191

[3]– أحمد بن فارس، مقاييس اللّغة. تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ج 5، مادة [ل،ح، ن]

[4]– رمضان عبد التّواب، لحن العامة والتّطور اللّغوي. دار المعارف، مكتبة زهراء، القاهرة، ط1، 1967 م، ص13

الصّحيح والتّعبير الملحون»[1]، فمدلول اللّحن نشأ عن اتّفاق عرفي بين عرب البادية، « فقد كان لهم ذوق مرهف وإحساس صادق بجمال اللّفظ المنطوق، كما عرفوا أيضا العوائق الحسيّة

[1]– يوهان فك، العربيّة دراسات في اللّغة والأساليب واللّهجات. ترجمة: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، مصر 1980م، ص254

والنّفسيّة التّي تعترض النّطق ولاحظوا خصائص اللّهجات واللّغات الخاصّة، لكنّهم لم يعرفوا كنهًا للخطأ في القواعد والخروج على النّحو»[1].

أمّا اللّفظ القديم للّحن الذّي يطلقه علماء اللّغة والنّحو اصطلاحًا على الخطأ في اللّغة ما اكتسب هذا المدلول نتيجة لاتّفاق عرفي على تغير معناه في وقت متأخر نسبيًّا[2].

فمن خلال الكلام السّابق يتّضح لنا أنّ الخطأ في اللّغة ينطبق على تغير كلمة بكلمة أخرى أو تقديم كلمة في الجملة كان محلّها التّأخير، أو تأخير كلمة كان محلّها التّقديم، نحو قوله تعالى:﴿ وَأَذَانٌ مِنَ اللهِ وَرَسُولِه إِلَى النَّاسِ يومَ الحَجِ الأَكْبرِ أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ [التّوبة، الآية03]، فلو قُرأت "رسول الله" بالجرّ بدلاً من الرّفع نعدّ ذلك لحنًا وهو ذلك التّغير الذّي يحدث في علامات الإعراب، أمّا الخطأ فهو ما يمكن أن يلاحظ إذا قرأ قارئ الآية القرآنيّة:﴿ يَا أَهْلَ الكِتَابِ لِمَ تَلْبِسُونَ الحَقَّ بِالبَاطِلِ وَتَكْتُمُونَ الحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُون ﴾ [آل عمران، الآية71] بدلا من لما تلبسون الحقّ بالباطل.

فمن خلال هذا نجد أنّ الخطأ في اللّغة عبارة عن « تغيير يحدث في الكلمة أو الجملة لا يترتب عليه تغيير أو فساد في علامات الإعراب»[3]، التّي تكون في أواخر الكلم إذ يمكن القول بأنّ كلّ لحن خطأ وليس كلّ خطأ لحن، واللّحن المقصود في هذا الكلام «هو أن يخرج الكلام الفصيح عن مجرى الصّحة في بنية الكلمة أو تركيبها أو إعرابها بتأثر الاستعمال اللّغوي الذّي يشيع أولاً بين العامّة من النّاس وينتشر بعد ذلك إلى لغة خاصّة»[4].

كما أنّ اللّحن لا يكون إلاّ في اللّغة، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللّغة أو في أي فعل آخر، يقول أبو هلال العسكري (ت393ه): « اللّحن صرفك الكلام عن جهته ثم صار لازمًا لمخالفة الإعراب والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل واللّحن لا يكون إلاّ في القول، وتقول: لحن في كلامه، ولا يقال: لحن في فعله، كما يقال: أخطأ في فعله»[5].

---

[1]– يوهان فك، العربيّة دراسات في اللّغة والأساليب واللّهجات، ص243

[2]– المرجع نفسه، ص243

[3]– إشراقة نور الدّين الصّافي محمد، قضية اللّحن في اللّغة العربيّة حتّى نهاية القرن الرّابع هجري. إشراف: عوض علي بشير منصور، كلية التّربية، جامعة البحر الغزال، أفريل، 2010م، ص9

[4]– المرجع نفسه، ص9

[5]– أبو هلال العسكري، الفروق اللّغويّة. تح: محمد باسم، دار الكتب العلميّة، ط1، 2000م، ص67

ويقارب مصطلح اللّحن مصطلحين آخرين يقاربانه في المعنى، وهذان المصطلحان هما الخطأ والغلط، فقد ورد في اللّسان:« الخطأ والخطّاء ضدّ الصّواب، وقد أخطأ، وفي التّنزيل﴿ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ ﴾ عدّاه بالباء؛ لأنّه في معنى عثرتم أو غلطتم.

وقول رؤية:

يا ربِّ إنْ أخطأتُ، أو نسيتُ

فأنــت لا تنســى ولا تموتْ

... أي إنْ أخطأتُ أو نسيتُ فاعف عنِّي لنقصي وفضلك... وأخطأ الطّريق: عدل عنه وأخطأ الرّامي الغرض: لم يصبه...، وخطَّأهُ تخْطِئةً وتخطيئًا، نسبه إلى الخطا، وقال له: أخطئت، يقال: إنْ أخطأتُ فخَطِّئْنِي، وإنْ أصبتُ فصَوِّبْنِي وإنْ أسأتُ فسوِّئْ عليَ أي قل لي قد أسأت...، وقيل خطِئ إذا تَعَمَّد وأخطأ إذا لم يُتَعمَّد، ويقال: لمن أراد شيئًا ففعل غيره أو فعل غير الصّواب: أخطأ...»[1].

وفي مادة [غ، ل، ط] يقول جمال الدّين بن منظور(ت711ه):« الغلط أن تعيا بالشّيء فلا تعرف وجه الصّواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطًا غيره، والعرب تقول غلط في منطقه وغلت في الحساب غلطًا وغلتًا وبعضهم يجعلها لغتين بمعنى، قال: والغلط في الحساب وكلّ شيء، والغلت لا يكون إلاّ في الحساب...، قال اللّيث: الغلط كلّ شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تَعَمُّدٍ، وقد غالطه مغالطةً، والمغلطة والأغلوطة الكلام الذّي يغلط فيه»[2].

كما جاء في قاموس المحيط أنّ مادة [خ، ط، أ] تفيد ما يلي:« الخَطْأُ والخَطَأُ والخَطَاءُ ضدّ الصّواب، وقد أخْطَأَ إخْطَاءًا وخَاطِئَةً، وتَخَطَّأَ وخَطِيءَ وأخْطَيْتُ: لغية رديئة أو لثغة... والخطأ ما لم يُتَعَمَّد، ج خطايا وخطائئ، وخَطَّأَهُ تخْطِأَةً وتَخْطِيئًا، قال له: أخْطَأْتَ وخَطِئَ يَخْطَأُ خِطْئًا وخِطْأَةً بكسرهما، والخطيئة: النّبذ اليسير من كلّ شيء وخطِيءَ في دينه وأخطأ: سلك سبيل خطأ عامد أو غيره، أو الخاطئ متعمِّدُه ...»[3].

---

[1]– جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، ج4، مادة [خ، ط، أ]

[2]– المصدر نفسه، ج 10، مادة [غ، ل، ط]

[3]– الفيروز آبادي، القاموس المحيط. إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، ط8 2005م، باب الألف، فصل الخاء، ص39

ويقول صاحب القاموس الفيروز أبادي (ت817هـ) في مادة [غ، ل، ط]:« الغَلَط محركة أن تعيا بالشَّيء فلا تعرف

وجه الصَّواب فيه وقد غَلِطَ كفَرِحَ في الحساب أو غيــره أو خاص بالمنطق وغلت في الحساب، والغلوطة كصبورة، والأُغْلُوطَةُ بالضّم والمغلطة: الكلام يغلط فيه ويغالط به والمِغْلاط بالكسر: الكثير الغلط والتّغليط: أنْ تقول له غلطتَ وغالطه مغالطةً وغلاطًا...»[1]. فمن خلال هذين التّعريفين المشار إليهما سالفا، يتبيَّنُ لنا أنَّ الخطأ والغلط قد استعملا للدّلالة على معنى واحد، وهو الانحراف عن الصّواب في كلّ شيء، ومنه الانحراف في الكلام، لذلك نجد علماء العربيّة لا يميّزون بينهما.

أمّا اصطلاحا، فقد ميّز العلماء بين مصطلحي الخطأ أو الغلط ويرون بأنّهما ظاهرتان تختلفان عن بعضهما بعضًا اختلافًا كاملاً من النّاحية الفنيّة[2].

فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ في الأداء اللّغوي للمتكلّم، وهذه الأغلاط قد تصدر عن المتكلّمين الأصليين باللّغة، وبالتّالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلّم بنظام لغته، بل هي ناتجة عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتّردد أو زلة اللّسان أو غيرها من هفوات الأداء اللّغوي، وأهمّ ميزة لهذه الأغلاط أنّها قابلة للتّصحيح كما يمكن تصنيفها بوصفها أخطاءً في نقل الموضع أو التّبديل أو إضافة صوت[3]، في حين أنّ الخطأ يختلف عن ذلك، فقد عرّف براون (ت1895م) الأخطاء بأنّها « بنى خاصّة في لغة المتكلّم المرحليّة تعدّ علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلّم في وقت ما، كما يرى بأنّ هذه الأخطاء تكشف عن ضعف مقدرة المتعلّم في اللّغة الهدف»[4] فالغلط – إذن– هو النّاتج عن إتيان المتكلّم بكلام أو الكاتب لكتابة غير مناسبة للموقف وسببه عامل التّعب ونقص الاهتمام، وهذا العامل سُمِّيَ بعامل الأداء اللّغوي (linguistic performance)، أمّا الخطأ فيرتبط بقدرة المتكلّم على إنتاج اللّغة (ability).

---

[1]– الفيروز آبادي، القاموس المحيط، باب الطّاء، فصل الغين، ص680

[2]– محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء. عماد شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982م، ص140

[3]– هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث الأكاديميّة. (مذكرة لنيل شهادة الماجيستير)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ص58

[4]– المرجع نفسه، ص58

ويميِّز كوردر (corder) في كتابه (Introducing Applied linguistic) بين ثلاثة مصطلحات[1]:

[1]– محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص204

أ- **زلة اللّسان (Slip of the tongue):** وهي الأخطاء التّي تنتج عن تردد المتكلّم وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللّغوي التّي تكثر في ظروف الإرهاق والتّوتر.

ب- **الأغلاط (Mistakes):** وهي تلك الانحرافات النّاتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف.

ت- **الأخطاء (errors):** الأخطاء التّي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة الهدف.

وتعرّف الأخطاء « بأنّها تلك التّي تخترق قاعدة من قواعد اللّغة في جانب من جوانبها وأنّ الأغلاط يقع فيها كلّ متحدّث بلغته أو باللّغة الأجنبيّة التّي يتعلّمها رغم إتقانه لها وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللّغة»[1]، فهي في حقيقة أمرها « انحراف عن النّظام اللّساني بكلّ مستوياته الصّوتيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة، فهي تعكس بوضوح ضعف المتعلّم وعدم قدرته على امتلاك النّظام القاعدي للّغة المعينة، وهو الضّعف الذّي يرتدّ أساسًا إلى مسار العملية البيداغوجيّة وارتقاء التّبليغ والتّدريس أثناء العملية التّعليميّة»[2].

فعند لفظ كلمة الخطأ يتبادر إلى الذّهن مصطلح آخر يزاحمه في المعنى ويعدّ من المفردات التّي تدلّ عليه، هذا المصطلح هو الغلط، فالخطأ اللّغوي والغلط مصطلحان استعملا في حقل تعليمية اللّغات للدّلالة على معنى الانحراف اللّغوي عن نظام اللّغة بكل مستوياتها.

ب)- الخطأ اللّغوي في الدّراسات العربيّة:

ب/أ)- الخطأ في الدّرس اللّغوي العربي القديم:

إنّ قضية الحرص على سلامة اللّغة وتنقيتها ممّا شاع على ألسنة النّاطقين بها من كلّ ما يختلف عن جادة الكلام الفصيح، قد شغلت علماء اللّغة العربيّة منذ وقت مبكر فتوفر بعضهم على تأليف كتب تحصي أخطاء العامّة وتنتدب لردّ ما وقع من لحنهم إلى الصّواب[3]، وعندما اقتضت الحاجة أن يضع العلماء القواعد النّحويّة والصّرفيّة واللّغويّة

---

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة. عالم المعرفة، الكويت، 1988 م، ص98

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات. ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر ط1، 2009م، ص147- 148

[3]- الزّبيدي، الزّيادات على كتاب إصلاح لحن العامّة بالأندلس. دراسة: عبد العزيز السّاوري، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثّقافة والتّراث، دبي، ط1، 1995م، ص7

ويؤلفوا فيها تأليفهم، كان التّطور اللّغوي مستمرًا، وأصبح الخروج عن القواعد التّي وضعوها أكثر اتّضاحًا وأشدّ بروزًا، لذلك سار التّأليف في التّنبيه على الأخطاء اللّغويةّ جنبًا إلى جنب مع التّأليف في العلوم اللّغويّة عامّة، ولقد سار التّدوين في اللّحن مع تدوين قواعد العربيّة وقوانينها[1]، ومن ذلك نشأت حركة التّصحيح اللّغوي التّي نشأت مع النّحو العربي نتيجة انتشار اللّحن على الألسنة، فكانت الغاية من هذه الحركة الحفاظ على اللّغة العربيّة من الفساد والانحلال إلى لهجات متعددة، ولولا هذه الحركة وجهود علمائنا النّحويين الأوائل في وضع النّحو العربي لما كانت لغتنا الفصحى قد استمرّت منذ العهد الجاهلي حتّى يومنا هذا مفهومة لدى النّاطقين بها خصوصًا، والعرب عمومًا[2].

هذا الاستمرار للّغة كان نابعًا من اهتمام علماء العربيّة بقضية اللّحن ومحاولتهم جاهدين تصحيح الأخطاء التّي تظهر على أفواه النّاس، ونجد من بين هؤلاء العلماء إمام أهل الكوفة الكسائي (ت189ه) في كتابه " ما تلحن فيه العامة"، « فقد كان يقف في ذلك الوقت سدًّا أمام اللّحن الذّي بدا يشيع في عصر دخل فيه طوائف من غير العرب إلى حواضرهم وبلدانهم، حتّى وصل الأمر بهذه الطوائف إلى اللّحن في القرآن الكريم، وكثُر اللّحن بعد ذلك وابتعد النّاس عن نقاد اللّـــسان العربي الأوّل»[3].

فمن خلال ذلك أُلفت كتب كثيرة في مجال اللّحن؛ من أجل الدّفاع عن العربيّة من كلّ فساد وتصحيف وتحريف، وقد أحصى الدّكتور رمضان عبد التّواب الكتب القديمة التّي أُلفت في الأخطاء النّحوية واللّغويّة في كتابه " لحن العامّة والتّطور اللّغوي" فوجدها اثنين وخمسين كتابًا وهذه الكتب هي:

1- ما تلحن فيه العامّة للكسائي (ت189ه).

2- ما يلحن فيه العامّة لأبي الهيزام من علماء القرن الثّالث " مفقود".

3- البهاء في ما تلحن فيه العامّة لأبي زكريا يحي بن زياد الفراء (ت207ه) "مفقود".

4- ما تلحن فيه العامّة لأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت208ه) " مفقود ".

5- ما تلحن فيه العامّة لعبد الله بن قريب بن عبد الملك الأصمعي (ت206ه) "مفقود".

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة، النّحويّة، الصّرفيّة والإملائيّة. دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص 68

[2]- إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصّواب. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1983 م، ص7

[3]- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغويّة شائعة. مكتبة الجيل الواعد، ط1، 2006م، ص11

6- ما خالفت العامّة فيه لغات العرب لأبي عبيد (ت224ه) وهو جزء من كتابه الغريب المصنف في اللّغة ويضمّ ثلاثين كلمةً خالفت فيها العامّة النّطق العربي الفصيح.

7- ما يلحن فيه العامّة لأبي نصر الجاهلي (ت231ه) " مفقود ".

8- إصلاح المنطق لأبي يوسف يعقوب بن إسحاق السّكيت (ت244ه).

9- ما يلحن فيه العامّة للمازني (ت249ه) " مفقود ".

10- ما تلحن فيه العامّة لأبي حاتم السّجستاني (ت255ه) " مفقود ".

11- النّحو ومن كان يلحن من النّحويين لبن شبّه (ت262ه) " مفقود ".

12- أدب الكاتب لأبي محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت276ه).

13- ما يلحن فيه العامّة لأبي حنيفة الدّينوري (ت289ه) " مفقود ".

14- لحن العامّة لأبي علي الدّينوري (ت289ه) " مفقود ".

15- الفصيح لأبي العباس أحمد بن يحي ثعلب (ت291ه).

16- تقويم اللّسان لمحمد بن الحسن بن دريد (ت321ه) "مفقود ".

17- تقويم الألسنة للدّيمتري، من علماء القرن الرّابع هجري، "مفقود".

18- التّنبيه على حدوث التّصحيف لحمزة الأصفهاني (ت350ه).

19- ما ليس في كلام العرب لأبي عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه (ت370ه).

20- لحن العوام لأبي بكر محمد بن حسن بن مذحج الزّبيدي (ت379ه).

21- ما لحن فيه الخواص من العلماء لأبي أحمد العسكري (ت382ه) "مفقود ".

22- ما تلحن فيه الخاصّة لأبي هلال العسكري (ت بعد 395ه) "مفقود".

23- تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان لأبي مكي الصّقلّي (ت501ه).

24- درة الغواص في أوهام الخواص لأبي محمّد القاسم بن علي (ت516ه).

25- ما تلحن فيه العامّة للكفرطابي (ت532ه)" مفقود".

26- اللّحن الخفي لهارون بن أحمد الحلبي (ت537ه).

27- التّكملة فيما تلحن فيه العامّة لأبي منصور موهوب بن أحمد الجواليقي (ت539ه).

28- المدخل إلى تقويم اللّسان لابن هاشم اللّخمي (ت577ه).

29- غلط الضّعفاء من الفقهاء لابن بري المصري (ت582ه).

30- تقويم اللّسان لابن الجوزي (ت597ه).

31- ذيل فصيح ثعلب لموفق عبد اللّطيف البغدادي (ت629ه).

32- تهذيب الخواص من درة الخواص لابن منظور (ت711ه).

33- الفوائد العامّة في لحن العامّة لابن جزي الكلبي (ت741ه) "مفقود".

34- تصحيح التّصحيف وتحرير التّحريف لصلاح الدّين خليل بن ايبك الصّفدي (ت764ه).

35- إيراد اللآل من إنشاد الضّوال لابن خاتمة الأنصاري (ت زهاء 770ه).

36- الجمانة في إزالة الرّطانة لابن الإمام (ت بعد827ه).

37- غلطات العوام المنسوب لجلال الدّين السّيوطي (ت911ه).

38- التّنبيه على غلط الجاهل والتّنبيه لابن كمال باشا (ت940ه).

39- عقد الخلاص في نقد كلام الخواص لرضي الدّين بن الحنبلي (ت971ه).

40- بحر العوام فيما أصاب فيه العوام لرضي الدّين بن الحنبلي (ت971ه).

41- سهم الألحاظ إلى وهم الألفاظ لرضي الدّين بن الحنبلي (ت971ه).

42- نفائس عرائس الكلام لخسرو زادة (ت998ه) "مفقود ".

43- القول المقتضب فيما وافق لغة أهل مصر من كلام العرب لابن أبي السّرور البكري (ت1087ه)[1].

ويستدرك بعض العلماء على الدّكتور رمضان في إغفاله بعض الكتب التّي تبحث في لغة العامّة، وبعض ما يبحث في لحن الخاصّة، ومن بينها: دفع الإصر عن كلام أهل مصر للشّيخ يوسف المغربي (ت119ه)، خير الكلام في التّقصي عن أغلاط العوام لعلي بن بالي القسطنطيني(ت922ه).

[1]- رمضان عبد التّواب لحن العامّة والتّطور اللّغوي، ص85-86

أمّا فيما يخصّ موقفهم وآرائهم حول مسألة الخطأ أو اللّحن– كما كان يسمّى قديما – فقد تباينت بين مقرّ ورافض، فالعرب قد لمح اللّحن في النّوادر فاستحسنوه واستمتعوا به يقول الزّبيدي: « ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدر من إسلامها تنزع في نطقها بالسّجية وتتكلّم على السّليقيّة حتّى فُتحت المدائن، ومُصرت الأمصار، ودُوِّنت الدّواوين فاختلط العربيّ بالنّبطيّ والنّقي الحجازيّ بالفارسيّ، ودخل الدّين أخلاط الأمم وسواقط البلدان فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللّحن على ألسنة العوام»[1].

ولعلّ أقدم نص وردت فيه كلمة اللّحن بمعنى الخطأ في الكلام يُنسب إلى عبد الملك بن مروان (ت86ه)، فقد روي عنه أنه قال: « الإعراب جمال للوضيع واللّحن هجنة على الشّريف»، كما قال أيضًا: « اللّحن في الكلام أقبح من التّفتيت في الثّوب والجدري في الوجه»[2].

وقد وردت كلمة اللّحن أيضًا بمعنى الخطأ على لسان الحجاج بن يوسف الثّقفي (ت95ه) فقد روي أنه سأل النّحوي " يحي بن يعمر " فقال له[3]: أتسمعني ألحن على المنبر ؟ قال: الأمير أفصح من ذلك، فألحّ عليه فقال: حرفا !، قال: أيًّا؟ قال: في القرآن ! قال الحجاج: ذلك أَشْنَعُ له فما هو؟ قال تقول: ﴿ قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ... إلى قوله تعالى: أَحَبَّ فتقرؤها: أحبُّ بالرّفع والوجه أن تقرأ بالنّصب على خبر كان، قال: لا جرم ! لا تسمع لي لحنا أبدا فألحقه بخراسان.

وقد عُرفت كلمة اللّحن بمعنى الخطأ في الكلام في بداية العصر الأموي كذلك، لكنّه لم يكن بهذا المعنى، بدليل أنّ معاوية بن أبي سفيان حين ذُكرت أمامه كلمة اللّحن لم يفطن إلى هذا المعنى، فظنّ أنّها بمعنى الفطنة، فقد روي عن عيسى بن عمر أنّه قال: قال معاوية للنّاس: كيف ابن زياد فيكم ؟ قالوا: طرايف على أنّه يلحن. قال: فذلك أظرف له. فذهب معاوية إلى اللّحن الذّي هو الفطنة وذهبوا هم إلى اللّحن الذّي هو الخطأ[4].

فمن أقدم الشّواهد على استعمال كلمة لحن بمعنى الخطأ، قول الحكم بن عبدل الأسدي (من شعراء الدّولة الأمويّة):

---

[1]– أبو بكر الزّبيدي، لحن العوام. تح: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000م، ص59

[2]– رمضان عبد التّواب لحن العامّة والتّطور اللّغوي، ص14

[3]– أبو بكر الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين، ص28

[4]– المرجع السّابق، ص15

ليت الأمير أطاعني فشفيته من كلِّ من يُكفى القصيدَ ويَلْحَنُ[1]

وقد ظهر اللّحن بمعنى الخطأ اللّغوي في عهد الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، حيث قال عندما لحن رجل بحضرته: « أَرْشِدُوا أَخَاكُم فقدْ ظلَّ»[2].

أمّا في عهد عمر بن الخطاب، فقد وصلت إلينا بعض حوادث اللّحن، ومنها أنّ عمر بن الخطاب مرّ على قوم يسيئون الرّمي فقرّعهم، فقالوا: إنّا قوم متعلِّمين، فأعرض غاضبًا وقال: « واللهِ لَخَطَؤُكُمْ فِي لِسَانِكُمْ أَشَدُّ عليَّ منْ خَطَئِكُمْ فِي رَمْيِكُمْ ».

كما نجد اللّحن في قول بعضهم: ارتفع إلى زياد رجل وأخوه في ميراث فقال: إنّ أبونا مات وإنّ أخينا وثب على مال أبانا فأكله، فقال زياد: « الذّي أضعت من لسانك أضرُّ عليك ممّا أضعت من مالك»[3].

ومن العرب من أنكر اللّحن واستهجنه نجد عبد الملك بن مروان، حيث يقول: « اللّحن في الكلام أقبح من الجدري في الوجه»، كما قال: « شيَّبني ارتقاء المنابر مخافة اللّحن وإنّ الرّجل يسألني الحاجة فتستجيب نفسي له بها، فإذا لحن انصرفت نفسي عنها»[4].

ويروى أنّ الحجاج كان شديد الكره للذّين يلحنون، حتّى إنّ الرجل إذا أراد أن يفلت من عمل له عاذ باللّحن فنجا ويروى عن عمر بن عبد العزيز أنّه قال :« إنّ الرّجل ليكلّمني في الحاجة يستوجبها فيلحن فأردّه عنها، وكأنّي أقضم حبّ الرّمان الحامض لبغضي استماع اللّحن ويكلّمني آخر في الحاجة لا يستوجبها فيعرب، فأجيبه إليها التذاذًا لما أسمع من كلامه»[5].

كما أنّ الرّسول عليه الصّلاة والسّلام أنكر اللّحن ورفضه من خلال قوله: « أنا أفصح العرب ولدت في قريش واسترضعت من بني سعد بن بكر فأنّى يأتيني اللّحن»[6].

فمن خلال هذه الرّوايات والأقوال نقول بأنّ لانتشار اللّحن ردّات فعل عدّة منها:

---

[1]– رمضان عبد التّواب لحن العامّة والتّطور اللّغوي، ص22

[2]– أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص. تح: محمد علي النّجار، دار الكتب العلميّة، المكتبة المصريّة، ج3، ص246

[3]– إميل يعقوب، معجم الخطأ والصّواب في اللّغة، ص23

[4]– المرجع نفسه، ص24

[5]– المرجع نفسه، ص24

[6]– أبو الطّيب اللّغوي، مراتب النّحويين. تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، القاهرة، 1955م ص5– 6

– مقابلته بالاستهجان والاستنكار وخاصّة من قبل الخلفاء والأمراء – كما مرّ سابقا–.

– الدّعوة إلى وضع قواعد تضبط اللّغة العربيّة وتحفظها من كلّ فساد أو تحريف.

– نشوء حركة تصحيح لغويّة تنبه على الأخطاء مشيرة إلى وجه الصّواب، فأثمرت ثمرات منها ما يعرف بكتب اللّحن أو التّصحيح اللّغوي.

ب/ب)– الخطأ في الدّرس اللّغوي الحديث:

لقد نشطت حركة التّصحيح اللّغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللّغة العربيّة كان دافعهم إلى التّأليف في التّصحيح ما رأوه من أخطاء في استعمال اللّغة العربيّة على المستوى المكتوب لا على مستوى العامّة « حيث لم يكن مدار بحثهم، وإنّما كان همّهم تصحيح أخطاء اللّغة المكتوبة لغة الشّعراء والكتّاب والأدباء والخطباء، لغة الصّحفيين والإذاعيين والمعلّمين والمتعلّمين»[1].

فقد ألّف عبد القادر المغربي (ت1375ه) كتابًا سمّاه عثرات اللّسان في اللّغة وذكر أنّه يريد الحديث عن الأغلاط اللّغويّة في كتابه، حيث قال: « إنّ هذه الأغلاط لو كتبتها الأقلام لما كان بين خطئها وصوابها فرق، نحو كلمة: أزمة، بمعنى الضّيق والشّدة، يقال: أَزْمَة ماليّة مثلا، فإنّ الأقلام لا تغلط بكلمة أزمة إذا كتبتها، حتى إذا تناولتها الأفواه بالنّطق وغلطت بها فبدل أن تنطقها أَزْمَة بالتّخفيف كما هي في اللّغة الفصحى، تعثر وتقول أزَمَّة بالتّشديد فالفم هو الذّي يغلط أمّا القلم فلا ناقة له في هذا الغلط ولا جمل»[2] فمن خلال هذا القول ندرك بأنّ القلم ليس له علاقة بالعثرات والزّلات التّي تصدر عن المتكلّم.

كما نجد بأنّ جهود اللّغويين في العصر الحديث حول قضية الأخطاء اللّغويّة قد انصبت في تأليف كتب وكتابة مقالات تضمّ الخطأ بمختلف أنواعه، ومن بين هذه الكتب:

1– أصول الكلمات العامية لحسن توفيق العدل (ت1324ه).

2– لغة الجرائد لإبراهيم ناصيف اليازجي (ت1324ه).

3– تهذيب الألفاظ العامّة للشّيخ محمّد علي الدّسوقي نشر سنة 1331ه.

4– تذكرة الكاتب لأسعد خليل داغر (ت1354ه).

5– أخطاؤنا في الصّحف والدّواوين لصلاح الدّين الزّعبلاوي نشر سنة 1365ه.

---

[1]– أسعد داغر، تذكرة الكاتب. مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، مصر، 2012م، ص17– 18

[2]– عبد القادر المغربي، عثرات اللّسان في اللّغة. مطبوعات المجمع العلمي، دمشق، 1949م/1979م، ص4

6- حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتّاب لأحمد أبى الخضرمسني نشر سنة 1383هـ.

7- لف القماط لصديق بن حسن خان القنوجي (ت1307هـ/ 1889م).
8- الدّليل إلى مرادف العامي والدّخيل لرشيد عطية.
9- معجم عطية في العامي والدّخيل لرشيد عطية.
10- معجم الألفاظ الحديثة لمحمّد دياب.
11- القول المقتضب لمحمّد بن أبي السّرور البكري.
12- التّحفة الوفائيّة في اللّغة العاميّة المصريّة للسّيد وفا محمّد القوني.
13- الدّرر السّنية لحسين فتوح ومحمّد علي عبد الرّحمن.
14- العامّيّ والمحرّف لحسن علي الدّراويي.
15- المرضيّة لعبد الرّؤوف إبراهيم وسيد علي الألفي.
16- المحرّف والعامّيّ لحليم فهمي.
17- قاموس العوام لحليم دموس[1].

ومن جهود اللّغويين في عصرنا الحديث في هذا المجال:

1- المعجم الوجيز في الأخطاء الشّائعة للدّكتور جودة مبروك محمّد.
2- إصلاح الفاسد من لغة الجرائد لمحمّد سليم الجندي.
3- أحاديث إذاعيّة من الأخطاء الشّائعة لعبد العزيز مطر.
4- دفع الهجنة في ارتضاح اللّكنة لمعروف الرّصافي (ت 1464هـ/ 1945م)
5- أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين لأحمد مختار عمر.
6- تحريفات العاميّة للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات لشوقي ضيف.
7- أغلاط الكتّاب لكمال إبراهيم.
8- قل ولا تقل لمصطفى جواد.
9- معجم الخطأ والصّواب في اللّغة لإيميل يعقوب.
10- الكتابة الصّحيحة لزهدي جار الله.
11- معجم الأغلاط اللّغويّة المعاصرة لمحمّد العدناني.
12- شمس العرفان بلغة القرآن لعباس أبي السّعود.
13- الأخطاء اللّغويّة الشّائعة لمحمّد علي النّجار.

[1]- رمضان عبد التّواب، لحن العامة والتّطور اللّغوي، ص83

14- العربيّة الصّحيحة لأحمد مختار عمر.

15- أخطاء لغويّة لعبد الحق فاضل.

16- من أغلاط المثقفين لإبراهيم الوائلي.

17- التّعبير الصّحيح لنعمة رحيم العزّاوي.

18- نظرات في أخطاء المنشئين لمحمّد جعفر إبراهيم الكرباسي.

وغيرها من الكتب والدّراسات التّي أُلِفت في هذا المجال، فقد كان لهذه الكتب أثرًا في تنقية اللّغة العربيّة، وممّا يلاحظ على بعض هذه الكتب، أنّ مؤلفيها قد أسرفوا في تخطئة بعض ما ورد من كلام العرب وذلك يرجع إلى[1]:

أ- الاقتصار في تصحيحهم على ما ورد في المعاجم وحدها، وقد خطّأوا الصّحيح الذّي لم يجدوه فيها، وعلى الرّغم من أنّ المعاجم لم تذكر كلّ كلام العرب ولم تذكر ما يقاس؛ لأنّ قواعده معروفة في كتب النّحو والصّرف.

ب- إهمال قسم كبير من كلام العرب القديم شعره ونثره، وعدم الاعتماد عليه وهو الذّخيرة اللّغويّة التّي لا يُستَغْنَى عنها.

ت- إهمال قسم كبير من الكتب التّي وضعها علماء لهم فضل كبير في حفظ التّراث وفي هذه الكتب كثير من الألفاظ والتّراكيب.

ث- عدم الأخذ بوسائل تنمية اللّغة كالقياس والاشتقاق والمجاز، وهي التّي اتّخذها القدماء فاتّسعت اللّغة وعبّرت عن المستجدات.

ج- عدم الأخذ بكثيرٍ ممّا أصدرته المجامع العربيّة ولا سيما مجمع القاهرة من قرارات أجازت القياس على كلام العرب.

ولكي نبيّن ما أسرف فيه بعضهم، يُنظر في الكلمتين: الرّئيسي والأساسي لكثرة استعمالهما في الكلام، فقد ذهب علماء التّصحيح اللّغوي إلى أنّ الصّحيح: الرّئيسَ والأساسَ من ذلك نجد الدّكتور مصطفى جواد قد أولى كلمة الرّئيس عنايةً كبيرةً في كتابه" قل ولا تقل" حيث يقول:« قُلْ هو الأمر الرّئيس بين الأمور، وهي القضية الرّئيسة بين القضايا ولا تقل: الأمر الرّئيسيّ والقضية الرّئيسيّة؛ وذلك لأنّ الرّئيس والرّئيسة في هاتين

[1]- أحمد مطلوب، مقال " التّصحيح اللّغوي". المجمع العلمي العراقي، بغداد، (د. ت)، ص3

العبارتين وأمثالهما هما من الصّفات المصوغة على وزن فعيل ومؤنثة فعيلة كالشّريف والشّريفة وقال: أمّا

إضافة الياء المشدّدة إلى الصّفة كأن يقال: الرّئيسيّ والرّئيسيّة فليست من الاستعمالات العربيّة، ثمّ إنّ إضافة الياء المشدّدة التّي هي ياء النّسب ليست قياسيّة في غير النّسبة وقول الرّاجز:

والدّهر بالإنسان دواريّ، من قبيل الضّرائر وإلاّ فكيف يقال للشّريف شريفيّ وللعجيب عجيبيّ فذلك عبث باللّغة فضيع »[1].

واستشهد على صحة رأيه بقول الشّريف الرّضي في المجازات اللّغويّة « لأنّ القلب سيد الأعضاء الرّئيسة والأحناء الشّريفة»[2].

وقد أجاز الدّكتور إبراهيم السّامرائي استعمال الرّئيس والرّئيسي، وأجازهما عبد الحق فاضل، قال: يخطئونها مثل الأساسي، فنقول على رأيهم: الشّارع الرّئيس في البلدة والمدن الرّئيسة في القطر، وعندئذ يحسن أن يقال المدن الرّئيسات، رئيسات على من؟ وهل هذا أفصح من المدن الرّئيسة، والمبرر عندهم أنّهم يوجبون حذف الياء قبل النّسبة، لكنّ الرّئيسي إذا حذفت ياءه يصبح الرّأسي بمعنى العمودي، لهذا صرفوا النّظر عن النّسبة وقالوا: الشارع الرّئيس[3]. وكان مجمع اللّغة العربيّة قد اعتمد ما انتهت إليه لجنة الأصول من قرار وهو: يستعمل بعض الكتّاب العضو الرّئيسيّ أو الشّخصيات الرّئيسيّة وينكر ذلك كثيرون، وترى اللّجنة تسويغ هذا الاستعمال شرط أن يكون المنسوب إليه أمرًا من شأنه أن يندرج تحته أفراد متعددة[4].

ت)- الخطأ اللّغوي في الدّرس اللّساني الحديث:

لقد نظر العلماء التّقليديون في الغرب إلى الخطأ نظرةً سلبيّةً مليئةً بالاحتقار والكره وهذه النّظرة لا تختلف كثيرًا عن نظرة القدامى إليه؛ لأنّه يعرقل عملية تعلّم وتعليم اللّغة فكان هدفهم من وراء ذلك هو« القضاء على البنى والتّراكيب اللّغويّة التّي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللّغة، وذلك حرصًا منهم على سلامة اللّغة وانسجامها مع المقاييس الجماليّة التّي يتبنونها »[5].

---

[1]- مصطفى جواد، قل ولا تقل. دار المدى للثّقافة، ج1، ط1، 1988م، ص147- 148

[2]- المرجع نفسه، ص148

[3]- أحمد مطلوب، التّصحيح اللّغوي، ص5

[4]- محمّد شوقي أمين، مصطفى حجازي، الألفاظ والأساليب. جمهوريّة مصر العربيّة، مجمع اللّغة العربيّة، ص16

[5]- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة. المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2 1985م، ص79

أمّا وجهة نظر الغرب المحدثين إلى الخطأ فهي تختلف عن نظرة العرب فيه من حيث الهدف والدّراسة:

فالهدف الذّي يرمي إليه العرب من الوقوف على ظاهرة الخطأ أو اللّحن هو الحفاظ على سلامة لغة الذّكر الحكيم من التّصحيف والتّحريف، أمّا هدف الغرب فهو هدف تعليميّ يُعنى بدراسة أخطاء المتعلّمين والوقوف على أسبابها وعوامل ظهورها.

وقد اقتصرت دراسة العرب القديمة منها والحديثة للخطأ على تحديد هذه الأخطاء وتصنيفها وتصويبها، وذلك من خلال مقابلة هذه الأخطاء بالمادة اللّغويّة التّي جمعت من المصادر اللّغويّة الموثوق بها، ولكن كلّ ذلك دون محاولة منهم الوقوف على أسباب هذه الأخطاء وإيجاد تفسير مقنع لها وحلول مناسبة لتفاديها، كقول بعضهم « أبٌّ بالتّشديد والصّواب: أبٌ بالتّخفيف، غير أنّ ابن دريد يروي عن الكلبي أنّه يقال: أخٌّ، قال ابن دريد: وما أدري صحته، وفي الوسيط: الأبٌّ، بالتّشديد لغة في الأب»[1].

وهذا ما ذهب إليه رمضان عبد التّواب عندما قال: « ولم يحاول أولائك الذّين ألفوا في لحن العامّة أنْ يُعلِّلوا لنشأة هذا اللّحن...، بل كانوا يعيبونه ويتفرزون منه وينعون على أصحابه وقوعهم فيه»[2]؛ وفي المقابل نجد علماء الغرب قد اهتمّوا بهذه الظّاهرة من خلال دراستها وتحليلها، وقد صبّوا عنايتهم أكثر على أسباب وقوع الأخطاء ومصادرها وذلك وفق مناهج علميّة محدّدة.

فاللّسانيون المحدثون إذن نظروا إلى الخطأ اللّغويّ نظرةً إيجابيّةً، وهو أمر لا بدّ منه في عملية تعلّم وتعليم اللّغة، فهو يُشكل جانبًا من جوانب اكتسابها؛ لأنّه من خلال التّعرف على مواطن أخطاء المتعلّمين وتصويبها، تقلّ أخطاؤهم تدريجيًّا إلى أن يصل المتعلّم إلى إنتاج لغة فصيحة خالية من الانحرافات والهفوات، ونجد بعضهم يُصرِّح بأنّ عدم وقوع الخطأ على ألسنة المتعلّمين يعدّ أمرًا يعوّق عملية التّعلّم، وفي ذلك يقول دوجلاس براون: « فلا مفرّ من أنْ يقع الدّارسون في أخطاء أثناء عملية الاكتساب، وإذا لم يقعوا في أخطاء فإنّهم سيعوّقون عملية الاكتساب التّي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه»[1]. وبالتّالي

---

[1]– جودة مبروك محمّد، المعجم الوجيز في الأخطاء الشّائعة والإجازات اللّغويّة. مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م ص9

[2]– أبو بكر الزّبيدي، لحن العوام، ص7

[1]– هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللّغويّة الأكاديميّة، ص78

فإنّ إقصاء الخطأ أمر مستحيل في عملية تعلّم وتعليم اللّغة؛ لأنّه من خلال الكشف على هذه الأخطاء وعلى الأسباب المؤديّة إلى حدوثها، نستطيع أن نتعرّف على الصّعوبات والمعوّقات التّي تواجه المتعلّم في اكتساب اللّغة، ثمّ يمكننا أن نجد حلولاً مناسبةً لها.

فمصطلح الخطأ يقابله مصطلح الغلط والفرق بين هذين المفهومين غير واضح بشكل دقيق في العربية كما مرّ سابقًا، لكن في اللّغة الأجنبيّة(error and mistake) حسب كوردر يتشابهان كثيرًا من ناحية معنى القدرة والأداء عند تشومسكي (chomskey) فالخطأ يظهر في القدرة اللّغوية « أي ذلك النّوع من الأخطاء التّي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة، أمّا الغلط فهو يبرز أساسًا في الأداء اللّغويّ من خلال إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف، كما نجد مصطلح زلة اللّسان الذّي يتقارب في المعنى مع المصطلحين السّابقين، إلاّ أنّ المقصود منه هي تلك الأخطاء النّاتجة من تردد المتكلّم وما شابه ذلك»[1].

فمن خلال ذلك لا يمكن للمتعلّم أن يصحح أخطاء القواعد اللّغويّة بنفسه باعتباره لم يتقنها، بينما يمكن له تصحيح الهفوات بنفسه، لكونها ناتجة عن حالات التّعب والقلق والإرهاق.

ولذلك فإنّ دراسة وتحليل هذه الأخطاء سيكون وفق منهج لغويّ سمّي " منهج تحليل الأخطاء"، ولذلك فإنّنا لن نطيل الحديث هنا عن نظرة اللّغويين الغرب إلى الخطأ اللّغويّ لأنّ الحديث عن منهج تحليل الأخطاء في المبحث الثّاني سيغنينا عن ذلك، فهو يوضّح لنا بجلاء الأهمية التّي حظي بها الخطأ اللّغويّ في الدّراسات اللّسانيّة.

ثانيا – منهج تحليل الأخطاء: [Error Analysis]

أ)– نشأته:

ظهرت في بداية النّصف الثّاني من القرن العشرين دراسات في ميدان تعليم اللّغات اعتمدت على المنهج التّقابلي أو ما يسمّى بالتّحليل اللّغوي المقارن(Contraction Methodology)، وهو منهج ذو هدف تطبيقي يهتمّ بتعليم اللّغة وتدريسها، ويقابل في دراسته بين لغتين اثنتين أو لهجتين اثنتين أو لغة ولهجة، وبعبارة أخرى بين مستويين

[1]– محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص140

لغويين متعاصرين[1]. كما يصطلح عليه أيضًا مصطلح التّحليل التّقابلي بدلاً من علم اللّغة التّقابلي

[1]– هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللّغويّة الأكاديميّة، ص76

إذ المقصود هنا تحليل يجري على اللّغة التّي هي موضع التّعليم واللّغة الأولى للمتعلّم، وقد عُرِّف بأنّه أحد ميادين علم اللّغة التّطبيقي، الذّي يعدّ الجانب العملي التّطبيقي للدّراسات اللّغويّة التّقابليّة، إذ أنّها تمثل جانبه النّظري، فيه يقوم الباحث بدراسة مقابلة لظاهرة لغويّة معينة في لغتين أو لهجتين لإثبات الشّبه والفروق بينهما...، وذلك لوضع حل للصّعوبات التّي تعترض من يريد تعلّم لغة غير لغته[1]. فالهدف من إجراء هذه الدّراسات التّقابليّة هو البحث عن أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغة الأولى للمتعلّم واللّغة الأجنبيّة التّي يتعلّمها. ويرى أصحاب هذا المنهج بأنّ التّأثير السّلبي للّغة الأم أو ما يطلق عليه التّدخّل اللّغوي (interference Linguistic) هو السّبب الرّئيس في الأخطاء التّي يرتكبها المتعلم « وذلك لأنّ التّلميذ الذّي يريد التّعبير باللّغة الثّانية ولم يتقن بعد هذه اللّغة يلجأ في تقدرينا إلى قواعد لغته الأم ويستمدّ منها الإطار البديل للتّعبير في اللّغة الثّانية، وتحصل الأغلاط عندما لا تتواءم القواعد في اللّغتين»[2]، ومعنى ذلك أنّ التّدخّل هو تأثير اللّغة الأولى في اللّغة الثّانية أو العكس كلامًا وكتابةً أي تأثير من طرف واحد، كتأثير العامية على العربيّة الفصحى فينتج عن ذلك الوقوع في الأخطاء.

وفي أواخر السّتينات وبداية السّبعينات ظهر اتّجاه مضاد لهذه النّظرة المبنية على التّقابل اللّغوي، ويرى أصحاب هذا الاتّجاه المضاد أنّه من الخطأ الاعتماد على نتائج التّحليل التّقابلي في التّعرف على المشكلات اللّغويّة التّي تواجه دارسي اللّغات الأجنبيّة وذلك لأنّ التّحليل التّقابلي تنبئي بطبعه ومبني على افتراض خاطئ وهو ما يعرف بنظرية التّدخّل اللّغوي (linguistic interference) ونقل الخبرة(transfer of experience) من لغة لأخرى بينما أثبتت الخبرة أنّ ليس كلّ ما تتوقع حدوثه نظريًا يقع بالفعل، كما أنّ هناك مشكلات لغويّة تواجه الدّارسين لم تكن في الحسبان[3]، كما أنّ بعض الأخطاء التّي يقع فيها المتعلِّم قد لا يكون مردّها إلى تدخل اللّغة الأم بل تعود إلى عوامل أخرى متعددة.

وانطلاقا من هذه الأسباب التّي أدّت إلى قصور المنهج التّقابلي وضعفه، اقترح بعض العلماء والباحثين منهجًا جديدًا أطلقوا عليه منهج تحليل الأخطاء (Error

---

[1]– خليل أحمد عمايرة، في نحو اللّغة وتراكيبها. دار عالم للمعرفة، جدة، ط1، 1984م، ص20

[2]– ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص54

[3]– محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، (مقدمة) ص هـ– و

Analysis) وهو «الخطوة التّالية للتّحليل التّقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته، لكنّه يختلف عنه وعن المقارنة

الدّاخلية في أنّهما يدرسان اللّغة، أمّا هو فيدرس لغة المتعلِّم نفسه (لغته التّي ينتجها وهو يتعلّم)»[1].

ب)- مفهومه:

يستخدم علم اللّغة التّطبيقي مصطلح تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة الذّي يعدّ مبحثًا من المباحث اللّغويّة الحديثة ويعرّف هذا المصطلح على أنّه دراسة أخطاء التّلاميذ في الفروض والاختبارات والواجبات المنزليّة، والهدف الأسمى من هذه الدّراسة هو تصنيف هذه الأخطاء وفقًا لمستويات اللّغة لإحصائها والتّعرف على أسبابها ومن ثمّ وضع معايير وضوابط لعلاجها وتفاديها مستقبلا، وهذا المنهج يقوم على عدّة عوامل هي « حصر الأخطاء المنتظمة والتّعرف عليها ثمّ تمييزها عن الأخطاء النّاجمة عن السّهو، بعد ذلك تصنيف تلك الأخطاء وتوصيفها إلى أخطاء صوتيّة، نحويّة صرفيّة، أخطاء إضافة، إبدال وحذف...)، ثمّ البحث عن الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء هل هي ناجمة عن تداخل مع اللّغة الأصليّة (الأم) أو مداخلة اللّغة الأجنبيّة نفسها أو أسباب أخرى ناجمة عن القياس أو التّعميم الخاطئ والموقف التّعليمي»[2].

ومن المعروف أنّ الإنسان بطبعه يخطئ فهو يخطئ عند تعلّمه للّغة وعند استعماله لها، فالخطأ إذا يعدّ درسًا أصيلاً في حد ذاته، ومن هذه النّظرة نستطيع أن نميِّز بين مسألتين هما:

الأولى: أنّ أخطاء صاحب اللّغة تختلف عن أخطاء الأجنبي، فالنّوع الأوّل يحدث عادة لأسباب فيزيقيّة كالإرهاق أو المرض وأسباب نفسيّة كالتّوتر والشّك، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلاّت اللّسان(slips of the tongue) في الحذف والنّقل والتّكرار، أمّا النّوع الثّاني فهو ذو طبيعة مختلفة ويرجع أساسًا إلى عوامل في التّعلّم أو في نقص المعرفة بالنّظام اللّغوي الذّي يتعلّمه، والمسألة الثّانية: أنّ هذا العلم يهتمّ بتحليل الأخطاء عند تعلّم اللّغة الأجنبيّة نتيجة التّحليل التّقابلي، ومع ذلك يمكن أن نجري تحليلاً لأخطاء تعليم اللّغة الأولى»[3] وسأقتصر حديثي على تحليل الأخطاء اللّغويّة الموجودة في نشاط التّعبير عند

---

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة. دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط2، 2004 م، ص54

[2]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة. عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص97-98

[3]- المرجع السّابق، ص54

تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، من خلال تحليل الأخطاء الشّفهيّة والكتابيّة وفقا لمستويات اللّغة

وهذا المنهج هو المتّبع في هذه الدّراسة؛ لأنّه يهدف إلى الكشف عن أسباب ومصادر الأخطاء بمختلف أنواعها، ومن ثمّ فإنّ منهج تحليل الأخطاء كما يرى (henri besse) له هدفان اثنان :«أحدهما نظري ويتضمّن أهمّ جوانب سير عملية التّعليم اللّغوي والآخر تطبيقي يتمثل في تحسين التّعليم وكلاهما مكمّل للآخر»[1]، ويضيف بأنّ الخصوصيّة الأولى التّي ينفرد بها منهج تحليل الأخطاء هو مساهمته الفعّالة المباشرة وغير المباشرة في تعليم اللّغات وذلك من خلال:

أ- تحسين الوصف البيداغوجي.

ب- تعديل مواقف وتطبيقات عملية التّعليم والتّعلّم.

ت- إدراك محتويات المناهج التّربويّة وإعادة تأهيل المعلّمين في المعاهد التّكوينيّة أين يتمّ بلورة واختيار تطور الأفكار العميقة والسّطحيّة في تعليم اللّغات[2].

ت)- مفاهيم متعلّقة بتحليل الأخطاء:

يتّخذ منهج تحليل الأخطاء بعض الإجراءات والمفاهيم المتعلّقة به وتتمثل هذه الإجراءات في:

أ)- الأخطاء الاستقباليّة والأخطاء التّعبيريّة:

إنّ التّعرف على الأخطاء الاستقباليّة أمر مهمّ جدًّا، لكن ليس من اليسر دراسة هذه الأخطاء فهي« أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد؛ لأنّ المتعلّم للّغة الأجنبيّة قد يتلقى كلامًا ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصّمت وليس من السّهل أن نعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئًا إلاّ إذا أنتج كلامًا، وحين نتمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي، فإنّ ذلك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة قدرة التّلقي اللّغوي عند الإنسان»[3].

لذلك فإنّ تحليل الأخطاء يرتكز أساسًا على الأداء التّعبيري أو الإنتاجي، لأنّ الأخطاء في هذا الأداء هي أخطاء تقوم على الملاحظة، وهي إذًا قابلة للتّحليل والدّراسة وفي ذلك يقول كوردر: « ودراسة الأداء التّعبيري هي المصدر المباشر الوحيد للمعلومات حول قدرة

[1]- هنية عريف، أخطاء الأعداد، ص80

[2]- المرجع نفسه، ص80

[3]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص51-52

الدّارس الانتقاليّة»[1]، وبالتّالي فإنّ الأخطاء الاستقباليّة هي تلك الأخطاء التّي يمكن ملاحظتها بصورة واضحة أثناء تلقي الكلام، أمّا التّعبيريّة فهي التّي تحدث أثناء النّشاط التّعبيري؛ أي ما يقوله المتكلّم في أثناء حديثه.

ب)- الأخطاء الفرديّة والأخطاء الجماعيّة:

يعتمد منهج تحليل الأخطاء على دراسة أخطاء المجموعات لا الأفراد؛ لأنّ المناهج والمقررات التّعليميّة إنّما توضع للجماعات لا للأفراد، بدليل قول كوردر: « إنّنا ندرس المجموعات ولكنّ الذّي يتعلّم هو الفرد، وللأغراض العمليّة فإنّ أخطاء المجموعات هي التّي تهمّنا وذلك لأنّ مفردات المناهج والإجراءات التّصحيحيّة يتمّ تصميمها للمجموعات وليس للأفراد، كما أنّ أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التّي تُبْنَى عليها المناهج والإجراءات التّصحيحيّة ».

ولكنّ دراسة أخطاء المجموعات لا يمكن أن تكون ذات فائدة؛ إلاّ إذا كانت هذه الجماعة متجانسة من حيث معايير العمر والمستوى والمعرفة اللّغويّة، بل وحتّى من حيث وحدة اللّغة الأم لهذه الجماعة، لأنّ الأخطاء التّي تصدر عن مجموعة متباينة اللّغة الأم أي لكلّ فرد من هذه المجموعة لغته الأم الخاصّة به، تكون أكثر تغايرًا واختلافًا من الأخطاء الصّادرة عن مجموعة متجانسة من حيث اللّغة الأم»[2].

فدراسة وتحليل هذه الأخطاء صعبة ومن العسير إيجاد تفسير وعلاج مناسب لها.

ت)- الأخطاء الكليّة والأخطاء الجزئيّة:

صنّف بعض الباحثين الأخطاء من حيث الأهميّة إلى صنفين[3]:

ت/أ)- أخطاء كليّة (global errors): وهي الأخطاء التّي تعوّق عمليّة الاتّصال إعاقةً كاملةً « وهي تلك الأخطاء التّي تؤثر على التّنظيم الكلّي للجملة » وتتضمن في أكثر صورها انتظامًا الأنماط التّالية:

أ)- التّرتيب الخاطئ للكلمات، مثل: (English language use many peaple) والصّواب (many peaple use English language)

ب)- أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها، مثل:

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص142

[2]- المرجع نفسه، ص142

[3]- المرجع نفسه، ص167- 168

(he will be rich when he marry)

ت)– حذف العيّنات التّي تدلّ الاستثناءات اللاّزمة من القواعد النّحويّة الشّائعة، مثل:

(the students proposed (was) bocked into (by) the principal)

ث)– تعميم قواعد النّحو الشّائعة على الاستثناءات (بتعبير تحويلي، عدم مراعاة القيود على عناصر معجميّة معينة، مثل:(we anananced that movie very much)

(that movie annanced us very much)

وهذه الأخطاء تجعل المتلقي يخطئ فهم الرّسالة.

ت/ب)– الأخطاء الجزئيّة (local errors):

وهي الأخطاء « التّي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة، ولا تؤدي إلى إعاقة فهم الرّسالة، وتشمل هذه الأخطاء أخطاء تصريف الاسم والفعل، الأدوات والأفعال المساعدة (auxiliairys)، وصوغ كلمات الكم، وكما أنّ هذه الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة، فإنّنا نسمّيها أخطاء جزئيّة أو محليّة، وقد أجريت كثير من الدّراسات حول هذه المسألة، ومن الأمثلة التّي دُرِسَتْ في هذا المجال في تعليم اللّغة الإنجليزيّة، المثال التّالي[1]:

(English language use much people)

وهذه الجملة في الحقيقة تتضمّن ثلاثة أنماط من الأخطاء:

أ– حذف أداة التعريف (the).

ب– استعمال(much) بدل (many).

ت– تقديم المفعول به(object) (english language) عن الفاعل(subject) (peaple) في الجملة.

وقد سئل النّاطقون الأصليّون باللّغة الإنجليزيّة عن أية جملة من الجمل التّالية صحيحة وأقرب إلى الفهم.

أ– إضافة أداة التّعريف (the) The english language use much people

ب– تصحيح كلمة (much) English language use many people

ت– تصحيح التّرتيب: Much people use englich language

[1]– المرجع السّابق، ص166

وقد أجمع هؤلاء في إجاباتهم على أنّ تصحيح ترتيب الفاعل والمفعول به في الجملة الثّالثة هو الأقرب إلى الفهم، وعندما أضيفت أداة التّعريف(the) في التّصحيح الأوّل وتصحيح كلمة (much) في الجملة الثّانية لم يساعد على تحسين الفهم، لذلك صحّحوا الخطأ الأوّل والثّاني دفعة واحدة في قولهم: (The English language use many people)

ولم يسهم هذا التّصحيح في فهم الرّسالة، ولذلك أُطْلِق على هذا النّوع من الخطأ خطأً كلّيًّا (الخطأ في التّرتيب) على غرار الأخطاء الأخرى فهي أخطاء جزئيّة وتصحيحها لم يأتِ بفائدة، وفي هذا الصّدد تقول الباحثة مارتينا بيرت (martina birt): « من وجهة نظر الاتّصال النّاجح، فإنّ تصحيح جميع الأخطاء ليس ضروريًّا، وكما رأينا فإنّ تصحيح خطأ كلّي واحد من جملة من الجمل يساعد في توضيح رسالة المتكلِّم التّي يرمي إليها أكثر ممّا يفعل تصحيح عدد من الأخطاء الجزئيّة في نفس الجملة»[1].

ومن هذه النّظرة يمكن أن نقول بأنّ الباحثين في هذا المجال نظروا إلى الخطأ نظرة تسامحيّة، فلم يعيروا الأخطاء الجزئيّة اهتمامًا، وركّزوا فقط على الأخطاء الكلّيّة، فهذا كلّه أدى إلى انتشار ظاهرة الخطأ على ألسنة وفي كتابات المتعلِّمين، لذلك يجب على المعلّمين والباحثين الاهتمام بجميع الأخطاء التّي يرتكبها متعلّمو اللّغة على جميع مستوياتها (الصّوتيّة المعجميّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة...) من أجل صون اللّسان من اللّحن والزّلل.

ث)- مادة تحليل الأخطاء:

إنّ تحليل الأخطاء بطبيعته يقتصر لحد كبير على دراسة الأخطاء التّعبيريّة وهي تكون منطوقة أو مكتوبة لكن من وجهة نظر عمليّة، فمن المستحسن أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة، فالأعمال التّي ينتجها المتعلّم تنقسم إلى قسمين:

- التّعبير التّلقائي كالتّعبير الحر والمقالات والقصص والخطب والمناظرات.
- التّعبير الموجه كالتّرجمات والتّلخيص وإعادة الصّياغة.

فاللّغويون قد أجمعوا على أنّ مادة التّعبير التّلقائي أي الحر هي التّي تكشف لنا عن حقيقة النّظام اللّغوي للمتعلّم، وهذا ما يؤكّده قول عبده الرّاجحي: « ومن ثمّ لا يصلح أن

[1]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص175

يكون مادّة لدرس الأخطاء، وذلك كالتّدريبات التّي تتّصف في كثير من الأحيان بالآلية وإذن

لا بدّ من مادة لغويّة ينتجها المتعلّم تلقائيًّا كالتّعبير الحر والمقال والقصص والحوار الشّفهي الحر وإن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء»[1].

ونجد كوردر (corder) قد قام بدراسة نقديّة مقارنة بين النّوعين (التّعبير التّلقائي والموجّه)، فتوصّل إلى أنّ مادة التّعبير الموجّه « مثيرة للأخطاء (provoking errors) مثلها في ذلك مثل الاختبار، بينما نجد التّعبير التّلقائي قد يبيح للدّارس أن يتفادى عمدًا مجالات لغويّة يشعر بعدم تأكّده منها، كما أنّه يساعد على تفادي الأخطاء (errors Evading) »[2]. وهذا ما يؤكّده قول نايف خرما وعلي حجاج: « لا يمكن أن نكتفي مثلا بمواضيع الإنشاء التّي نطلب من المتعلّمين كتابتها لمعرفة مدى تمكّنهم من اللّغة، ذلك أنّ المتعلّم غالبًا ما يلجأ إلى تجنّب استعمال الكلمة أو الجملة أو صيغة الفعل... التّي يشعر أنّه غير متأكّد منها ولذلك تبدو كتابته سليمة، إلاّ أنّها في الواقع يمكن أن تكون كذلك في حدود ما يعرفه ويتقنه ويستطيع استخدامه فقط لا في نطاق اللّغة بمجملها»[3].

ث)- مراحل تحليل الأخطاء:

يجري بتحليل الخطأ عادة على مراحل:

أ- تحديد الأخطاء ووصفها.

ب- تفسيرها.

ت- تصويبها وعلاجها.

أ)- تحديد الأخطاء ووصفها:

إنّ درس الأخطاء من حيث التّحديد والوصف يتّبع قواعد منهجيّة يحسن أن نعرضها على النّحو الآتي:

أ- إنّ الأخطاء التّي ندرسها هي أخطاء متعلّقة بالجماعات لا بالأفراد، لأنّنا حين نضع مقررات تعليميّة إنّما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر والمستوى والمعرفة اللّغويّة واللّغة الأولى أحيانا، ومن ثمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التّي تصدر عن جماعات.

---

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص52

[2]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التقابل اللّغوي و تحليل الأخطاء، ص143

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص103

ب- إنّ السّمة الأولى للّغة أنّها نظام، ونحن ندرس لغة المتعلِّمين إنّما ندرس نظامًا أيضًا أي إنّ الوصف اللّغوي للأخطاء لا بدّ أن يكون مُنْصَبًا على طبيعتها النّظاميّة فالأخطاء التّي تتّصف بذلك هي التّي تكون مجالاً للدّرس بدليل أنّ المتعلّم قد يُنتج جملاً مقبولة وملائمة بالصّدفة، والصّدفة لا تمثل نظامًا، ومعنى ذلك أنّ الخطأ والصّواب ليس في الشّيء ذاته وإنّما هو دليل على نظام صحيح أو نظام خاطئ[1].

ت- يكاد يكون هناك اتّفاق على أنّ الأخطاء نوعان، أخطاء قدرة (ability errors) وأخطاء أداء (performence errors) ووصف أخطاء القدرة مهمّ جدًّا خاصّة في تعليم اللّغة الأولى، لكن انصب الجهد معظمه إلى أخطاء الأداء، فالأداء له ضربان أداء إنتاجي وآخر استقبالي، فالأداء الاستقبالي له أخطاءه لكنّها أخطاء يصعب تحديدها لأنّ المتعلِّم للّغة الأجنبيّة قد يتلقى كلامًا ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة وقد يأوي إلى الصّمت، وليس من السّهل أن نتعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئًا إلاّ إذا أنتج كلامًا وتحليل الأخطاء يتركّز على الأداء الإنتاجي أو التّعبيري[2].

ث- يجري وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللّغوي: الكتابة والصّوت والصّرف والنّحو والدّلالة، وأي خطأ يقع فيه المتعلِّم في أي مستوى من هذه المستويات إنّما يدلّ على خلل في القاعدة من قواعد النّظام اللّغوي لدى المتعلِّم فمتعلِّم اللّغة العربيّة حين يخطئ في كتابة كلمة (كتابة) مصدر كتب بهاء(كتابه) إنّما يُخطئ في قاعدة من قواعد نظام اللّغة؛ لأنّه لا يفرق بين التّاء المربوطة الدّالة على التّأنيث والهاء التّي هي الضّمير، والمتعلِّم الأجنبي يقول: اشتريت ثلاثة خبز بدل أن يقول ثلاثة أرغفة إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد نظام اللّغة التّي تفرق بين ما يستخدم معدودًا وما يستخدم غير معدود[3].

ب)- تفسير الأخطاء:

إنّ الهدف الأساس من تحليل الأخطاء هو تفسير هذه الأخطاء ببيان الأسباب التّي أدت إلى وقوعها والعوامل الكامنة وراء ظهورها، ويعدّ تفسير الخطأ اللّغوي « مجالاً من

---

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص51

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص53

[3]- المرجع نفسه، ص53

مجالات علم اللّغة النفسي (psycholinguistic)، إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ»[1].

فمن أجل تفسير الخطأ نعمد إلى الإجابة عن الأسئلة التّالية: لماذا تقع الأخطاء؟ وما هي الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء؟ إلاّ أنّ المشكلة التّي تواجه الباحثين هي عدم وجود مقاييس ثابتة وجامعة في مجال تفسير الأخطاء، يقول كوردر: « وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلّم اللّغة الثّانية أو اللّغة الأولى، فإنّ التّفسير ما يزال فرضيًّا بدرجة كثيرة»[2].

ومن أهم التّفسيرات والتّعليقات التّي توصّلت إليها معظم الدّراسات في مجال تحليل الأخطاء:

ب/أ)- تدخّل اللّغة الأم:

يعدّ هذا السّبب من بين الأسباب التّي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخطأ، فقد أثبتت الدّراسات بأنّه يميل إلى نقل لغته الأم إلى اللّغة الهدف خلال مراحل تعلّمه الأولى فالشّخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللّغة الثّانية فهو إمّا أن يلتزم الصّمت أو يستعمل ممّا لديه أقرب القواعد شبهًا أي قواعد لغته الأم[3]. وهذا النّقل(Transfer) قد يكون إيجابيًّا إذا عمل على تسهيل تعلّم المهارة الجديدة (اللّغة الهدف) بسب أوجه الشّبه بين المهارتين، وقد يكون سلبيًّا بحيث يعيق تعلّم المهارة الجديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين، وهذا ما يسمّى بالتّدخل اللّغوي[4].

وينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ، فقد يكون مصدره هذا التّدخل أو أسباب أخرى تؤدي بالوقوع في الأخطاء.

ب/ب)- الجهل بالقاعدة:

إنّ ما يتلقاه المتعلّم من مادة لغويّة ما هو في حقيقة الأمر إلاّ جزء من هذه اللّغة كما أنّ تقديم هذه المادة لا يتمّ دفعةً واحدةً، بل يوزّع على فترات ومستويات تعليميّة متعددة فاللّغة العربيّة لها فروع متعددة ومتشعبة (النّحو، البلاغة، الصّرف...) وهي لا تقدّم دفعةً

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص146

[2]- المرجع نفسه، ص146

[3]- المرجع نفسه، ص146

[4]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص53

واحدة بل توزّع على فترات معينة حسب مستوى التّلميذ وقدراته، فإنّ وجد المتعلِّم مثلاً من فروع اللّغة التّي لم تقرر بعد كالقواعد النّحويّة، بحيث أنّه لم يدرس ولم يتطرق لقاعدة من قواعد النّحو فعندما يتصادف مع هذه القاعدة وهو لم يدرسها بعد، فإنّه لا محالة سيقع في الخطأ لأنّه جاهل للقاعدة، وهو ما أطلق عليه بعضهم بالمعرفة الجزئيّة للّغة، فاللّغة « نظام داخلي مستقل مكتف بذاته؛ أي أنّ أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطًا داخليًّا أو أنّها نظام من أنظمته ومعنى ذلك أنّ أيّ شيء لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً إلاّ بعد أن نكون قد تعلّمنا كلّ شيء كاملاً»[1].

وبالتّالي فإنّ عدم معرفة المتعلِّم للقاعدة أو لجزء من أجزاء اللّغة يدفعه إلى استخدام ما يقابلها في اللّغة الأم فينتج عن ذلك التّدخل اللّغوي.

ب/ت)- المبالغة في التّعميم والقياس الخاطئ(false analogy):

يعرف جاكوبفيتش التّعميم بأنّه « استعمال الاستراتيجيات السّابقة في مواقف جديدة وفي تعلّم اللّغة الثّانية، فإنّ بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللّغة أمّا بعضها الآخر فقد يكون مضللاً وغير قابل للتّطبيق»[2]، والمتعلِّم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللّغة الهدف، اكتسبها سابقًا ويُطبِّقها على مواقف جديدة لا ينطبق عليها؛ فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ، مثل استعمال التّركيب "من قبل" أو "من طرف" في العربيّة والتّي يعود أصلها إلى اللّغة الأجنبيّة. « وترتبط المبالغة في التّعميم بظاهرة تجنّب الحشو (redundancy reduction)، وقد يحدث ذلك مثلا مع العناصر المتناظرة في نحو اللّغة ولكنّها في نظر الدّارس لا تؤدي وظيفة واضحة، مثل العلامة ed في السّرد القصصي أو في سياقات أخرى. في الماضي تبدو في الغالب وكأنّها لا تحمل معنى حيث إنّ حالة المضي يعبّر عنها معجميًّا (باستخدام كلمات) في القصص، كما أنّ التّعبير عن فكرة التّتابع في مجال السّرد القصصي يمكن أن تتمّ باستعمال صيغة الحاضر.

Yesterday I go to the university and I meet my new professor

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص54

[2]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص121

وقد وصف بعض الباحثين هذه الظّاهرة بأنّها تعليم متخم للبنية (Over Learning of structur»[1].

بالتّالي فإنّ الوقوع في الخطأ من هذه النّاحية يظهر في اللّغة الهدف نفسها، حيث يقوم المتعلّم بالإتيان بجمل جديدة لا تنطبق على لغته الأم ويطبقها على مواقف جديدة في اللّغة الهدف.

ب/ث)- بيئة المتعلِّم:

لقد أكدّت الدّراسات بأنّ بيئة المتعلّم كثيرا ما تكون سببًا في الوقوع في الخطأ ونعني بيئة المتعلّم هنا: الكتاب المدرسي أو الفصل الدراسي، مادة التّعلم أو المعلِّم... فغالبًا ما تنتج الأخطاء عن الشّرح الخاطئ للمعلّم أو بعض التّراكيب التّي تعرض بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي وذلك يؤدي بالمتعلِّم إلى أخذ هذه اللّغة مباشرة دون معرفته لما تضمّنته من أخطاء.

وهناك بعض الأسباب الأخرى التّي توصّل إليها بعض الباحثين في إطار دراستهم لأخطاء المتعلِّمين ناهيك عن هذه الأسباب، نحو: البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم وأسباب نفسيّة وتربويّة وغير ذلك....

ت)- تصويب الأخطاء (correction errors) :

إنّ الهدف الرّئيس الذّي يسعى إليه الباحثون والدّارسون من خلال تحليل الأخطاء ليس فقط تحديد مواطن هذه الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها، ولكن يرمي إلى غاية أبعد من ذلك وهو التّصدي للأخطاء وعلاجها، فالباحثون قد أسهموا إسهامًا كبيرًا في حل وعلاج هذه المشكلة.

فمن الواضح أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ إلاّ بعد معرفة أسبابها، وما يجدر أن نشير إليه أنّ تصويب الأخطاء « لا يتم بأن نعيد تقديم المادة مرّة أخرى، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف بدروس التّقوية في المدارس العربيّة وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثمّ تقديم المادة الملائمة»[2]، وهو ما يؤكّد عليه ميشال زكريا عندما تحدّث عن دراسة أخطاء

[1]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص121- 123

[2]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص57

المتعلّمين في قوله: « إنّ عمليّة تصحيح الأغلاط لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللّغويّة بواسطة

التّمارين ذاتها، بل تقتضي تفهم مصدر الأغلاط على نحو يمكّن الأستاذ من توفير المادة اللّغويّة الملائمة»[1]، وبالتّالي فإنّ الغاية من تصويب الأخطاء هو منع ظهورها مجددًا عند المتعلّمين، وتكون عمليّة التّصحيح العلني للأخطاء مقتصرة على المعلّم نفسه، فهو الذّي يقوم بهذه العمليّة عن طريق التّمارين والتّدريبات والواجبات.....

فهناك من الباحثين من يرى بأنّ التّصحيح العلني للخطأ لا يسر المتعلّمين بل يؤدي إلى الإصابة بنوع من الإحباط وفقدان الثّقة بالنّفس»[2]، ويرى فريق آخر من بينهم بيرت: « أنّ تصحيح الأخطاء يجب أن يقتصر على الأخطاء التّي تؤثر على الفهم وتُعَوِّقُ الاتّصال وإنّ ذلك سيؤدي بلا شك إلى أسلوب أكثر تأثيرًا وإقناعًا من أسلوب التّصحيح الشامل؛ أي تصحيح جميع الأخطاء»[3]، وبالتّالي لابدّ من تصحيح كلّ الأخطاء حتّى ولو كانت ناتجة عن سهو أو غير قصد.

ج)- أهمية تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة:

لقد أدرك علماء اللّسانيات الحديثة أهمّية الأخطاء وفائدتها في تعلّم وتعليم اللّغة، لذلك اهتموا بها ودرسوها وحللوها وفق مناهج مخصصة، فتحليل الأخطاء لا يقتصر دوره على تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها من خلال البحث عن أسبابها فحسب، بل الهدف من ذلك هو علاج هذه الأخطاء والقضاء عليها.

فمن خلال تحديد الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّم على لسانه أو في كتابته والكشف عن أسبابها، يمكن للباحث التّعرف على المعوّقات والمشاكل اللّغويّة التّي تواجه المتعلّم، وبالتّالي البحث عن نظام علاجي مناسب « فهو يمنح للباحثين والمدرّسين مدًى من التّفسيرات الممكنة أوسع من التّحليل التّقابلي لاستخدامها في تفسير الأخطاء؛ بسبب أنّ التّحليل التّقابلي يعزو الأخطاء إلى اللّغة الأصليّة فقط، وفي المقابل نجد نوعين أساسين من الأخطاء في إطار تحليل الأخطاء: أخطاء بيلغويّة[*] وأخطاء ضملغويّة[*]»[4]، ومعنى ذلك

---

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص54

[2]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمّد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص175

[3]- المرجع نفسه، ص175

*- يقصد بها الأخطاء التّي تعزى إلى اللّغة الأصليّة، أي أنّها تتضمّن المقارنة بين اللّغات.

* -الأخطاء التّي تقع بسبب لغة المتعلّم دون أن يكون للّغة الأصليّة دور.

[4]– سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللّغة الثّانية مقدمة عامّة. تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرّياض،ج1 2009م، ص129

أنّ تحليل الأخطاء يعالج المشكلات التّي يتعرض لها الإنسان، من خلال ما حدث له من أخطاء في الواقع بخلاف التّحليل التّقابلي الذّي يعالج الصّعوبات من خلال ما يُتوقع حدوثه من الأخطاء عن طريق التّنبؤ بها.

فتحليل الأخطاء هو نوع من التّحليل اللّساني يُركِّز أساسًا على الأخطاء اللّغويّة التّي يقع فيها المتعلِّم « فالإنسان يمكن أن يتعلّم من أخطائه ويمكن أن يتعلّم ربما بشكل أفضل من أدائه السّليم ومن التّعزيز لذلك الأداء والتّشجيع على مواصلته»[1]، والأخطاء اللّغويّة التّي يرتكبها المتكلّمون وهم يتعلّمون لغة ثانية تكشف على الأقل عن بعض العمليات الدّاخليّة التّي يستخدمونها[2].

إنّ عملية تحليل الأخطاء لها فوائد نظريّة وأخرى عمليّة، فعلى الجانب النّظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللّغة النّفسي في تأثير النّقل من اللّغة الأم، فتثبت صحتها أو خطأها وهو يعدّ عنصرًا مهمًّا في دراسة تعلّم اللّغــة، ثمّ إنّ تحليــل الأخطاء يقدّم إسهامًــا طيبًا عن الخصائص الكليّة المشتركة في تعليم اللّغة الأجنبيّة وهو يكشف عن كثير من الكليّــات اللّغويّــة[3]، وعلى الجانب العملي يعدّ تحليل الأخطاء عملاً مهمًّا جدًّا للمدرس، وهو عمل متواصل يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة أو تعديل المحيط الذّي يدرس فيه ولكنّ أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التّخطيط في المقررات العلاجيّة، وإعادة التّعليم وتدريب المعلّمين أثناء العمل[4].

في ضوء ما تقدّم ذكره يمكن الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة العربيّة من خلال توظيفه في اكتشاف المستوى اللّغوي للمتعلّمين، والقيام على أساسه بإعداد المواد الدّراسيّة المناسبة وتطويرها، أو في اكتشاف استراتيجية تعلم اللّغة لدى المتعلّمين وتحديد في ضوء ذلك طرائق التّدريس المناسبة لهم والبرامج العلاجيّة، أو اكتشاف المواطن المتعلّقة بالجوانب النفسيّة لديهم. كما أنّه يسهم في تحسين وضعية المعلّمين وإتّباعهم طرق تدريبيّة أثناء عملية التّعليم.

---

[1]– نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة، ص103

[2]– توماس سكوفل، علم اللّغة النّفسي تر: عبد الرّحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السّعودي للرّياض، 1424هـ ص135

[3]– عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص57

[4]– المرجع نفسه، ص57

ثالثا؛ نتائج الفصل:

في ختام دراستنا للمواضيع اللّغويّة التّي تناولناها في الفصل الأوّل، توصّلنا إلى بعض النّتائج كان أهمّها ما يأتي:

أ)- الخطأ اللّغوي مسألة قديمة غلب على تسميتها مصطلح اللّحن، وهذان المصطلحان يختلفان من حيث إنّ الخطأ يقتصر على ذلك التّغيير الذّي يحدث في الكلمة أو الجملة دون أن يكون هناك فساد في علامات الإعراب، كما أنّه يكون في اللّغة أو في أي فعل آخر، في حين أنّ اللّحن لا يكون إلاّ في اللّغة فقط، فهو يحمل معانٍ ستة: الخطأ في الإعراب واللّغة والغناء والفطنة والتّعريض والمعنى.

ب)- يقارب مصطلح الخطأ مصطلح آخر في المعنى وهو الغلط وهما يختلفان فنيًّا؛ فالخطأ هو ذلك العيب الذّي يكون في كلام وكتابة المتعلّم؛ بسبب عدم فهم الدّارس لقواعد اللّغة التّي يتعلّمها ولا يستطيع إصلاحها، بينما الغلط فهو ذلك النّاتج عن إتيان المتكلّم بكلام أو الكاتب بكتابة غير ملائمة للموقف وسببه عامل الــتّعب ونقص الاهتمام.

ت)- لقد تنّبه اللّغويون العرب القدامى والمحدثين إلى مسألة الخطأ اللّغوي، وأدركوا مدى خطورتها على مستقبل العربيّة ــ لغة الذّكر الحكيم ــ فاهتمّوا بهذه الظّاهرة ووضعوا لها معايير ومقاييس تصونها من الفساد والانحراف، وذلك من خلال تأليف المصنفات اللّغويّة التّي تعتمد بطبيعتها على تحديد الأخطاء اللّغويّة التّي تشيع بين العامّة وحتّى الخاصّة منهم لكن مع ذلك لم يجد علماء العربيّة تعليلات مناسبة لهذه الأخطاء؛ بخلاف الدّراسات اللّسانيّة الغربيّة التّي قد أولت عناية خاصّة لهذه المسألة وأهميتها في العملية التّعليميّة فالمعرفة تُبنى من خلال هدم الأخطاء؛ فنتج عن هذا الاهتمام وضع مناهج علمية لدراسة الأخطاء، أهمّها: منهج التّحليل التّقابلي ومنهج تحليل الأخطاء.

ث)- يعدّ منهج تحليل الأخطاء من بين المناهج الأكثر اعتمادًا عند علماء الغرب، فهو الأنسب لدراسة الأخطاء التّي يقع فيها المتعلِّم وتحليلها وتفسيرها، فهو إجراء منهجي يقوم على أساس لغوي للعثور على الأخطاء وتصنيفها وفق مستويات التّحليل اللّغوي ويعتمد على المراحل التّالية: تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها، تفسيرها، تصويبها، والمعلِّم غالبًا يقوم بنشاط التّصحيح عن طريق أداء العلاج والواجبات اليوميّة....

ج)- منهج تحليل الأخطاء له أهمية كبيرة في تعلّم اللّغة وتعليمها، فهو يمكِّن الباحث أو الدّارس من معرفة المشاكل اللّغويّة والنّفسيّة التّي يعاني منها المتعلِّم، ويستطيع من خلالها وجود حلول مناسبة لها لتجنّبها مستقبلاً.

الفصل الثاني

الدّراسة الميدانيّة

- تمهيد

أولا؛ منهجية البحث

ثانيا؛ تحليل الاستبيان

ثالثا؛ مراحل تحليل الأخطاء اللّغويّة:

تمهيد:

لدراسة وتحليل الأخطاء اللّغويّة لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسط في المتوسطة الجديدة المتعلّقة بنشاط التّعبير، والكشف عن أنواعها، وأسبابها ونسبة الأخطاء الشّائعة بين المتعلّمين في هذه المرحلة، استوجب منّي الأمر الحضور شخصيًّا إلى المؤسسة لمقابلة المعلّمين من أجل معرفة مستوى المتعلّمين في نشاط التّعبير، ومدى اهتمامهم وتحمّسهم لهذا النّشاط، كما تمّ طرح بعض الإشكالات، للكشف عن الصّعوبات والمشاكل التّي تعوّق عملية تدريس التّعبير، وقد استلزَم هذا البحث وجود منهج محدّد دقيق نسير عليه في إطار هذه الدّراسة الميدانيّة.

أولاً؛ منهجية البحث.

أ)- منهج الدّراسة:

يعدّ المنهج بصفة عامّة الطّريقة الأساس التّي يستخدمها كلّ باحث؛ و ذلك من أجل البحث عن حقائق الظّاهرة التّي هو بصدد دراستها؛ إذ هو « البرنامج الذّي يحدد لنا السّبيل للوصول إلى الحقيقة»[1]، وتتعدّد المناهج الدّراسيّة بتنوّع الدّراسات والظّواهر فكلّ موضوع يقوم على منهج معين، وفي دراستي الموسومة " الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط"، اعتمدت على المنهج التّحليلي باعتباره الأنسب لأيّة دراسة ميدانيّة، كما استأنست ببعض المناهج الأخرى من بينها: المنهج الإحصائي من خلال إحصاء الأخطاء اللّغويّة كلّها ورصدها في جداول متخصصة، والمنهج التّطبيقي عن طريق تصنيف الأخطاء وفقا لنوعيتها.

والمنهج التّحليلي الذّي اعتمدناه في هذه الدّراسة هو « أسلوب من أساليب التّحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد من خلال فترة أو فترات زمنيّة وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة تمّ تفسيرها بطريقة موضوعيّة»[2]. ويتميّز هذا المنهج ببعض الميزات والخصائص من بينها: الدّقة

---

[1]- عبد الرّحمن بدوي، مناهج البحث العلمي. وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم، الكويت، ط3، 1977م، ص6

[2]- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات. دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 1999م ص46

والوضوح في الكشف عن الحقائق الجوهريّة للموضوع المدروس، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات وتفسيرها وتحليلها

للوصول في الأخير إلى نتائج شافية ووافية للموضوع المدروس، وقد تطرقت إلى مراحل تتبعتها في هذا المنهج، من خلال تحديد الأخطاء وتصنيفها وفقًا لمستويات اللّغة ثمّ تفسيرها، من خلال بيان الأسباب المؤديّة إلى تلك الأخطاء ومصادرها وفي الأخير تصويبها.

ب)- مجال الدّراسة:

أ)- الإطار الزّمني:

جرت الدّراسة التّي موضوعها "الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط" ــ دراسة ميدانيّة ــ خلال الفترة الزّمنيّة الممتدة من 16 جانفي إلى 25 جانفي 2015م ومن 27 جانفي إلى 13 مارس 2015م، وذلك عن طريق الاتّصال ببعض المعلّمين وإجراء مقابلة معهم ومع المتعلّمين في الأقسام، من أجل معرفة مستواهم التعليمي وبيان الأخطاء اللّغويّة التّي وقعوا فيها في نشاط التّعبير الشفهي وكذا تصحيح كراساتهم وتعبيرهم الكتابي بهدف تحديد نسبة الأخطاء التّي وقعوا فيها بكثرة وتوزيع الاستمارات عليهم وذلك بعد الحصول على موافقة الدّخول إلى المتوسطة.

ب)- الإطار المكاني:

لقد تمّ اختيار المرحلة المتوسطة مجالاً للدّراسة باعتبارها الخطوة التّالية للتّعليم الابتدائي، فقد أجريت الدّراسة بالمتوسطة الجديدة يحي بني قشة، دائرة فرجيوة، ولاية ميلة إذ تمّت المقابلة مع مدير المؤسسة والمعلّمين والمتعلّمين، وقد اخترت السّنة الثّالثة متوسط لإجراء هذه الدّراسة الميدانيّة.

ج)- العيّنة:

إنّ اختيار العيّنة من أهمّ عناصر الدّراسة الميدانيّة باختلاف أنواعها وهي عبارة عن «مجموعة جزئيّة مميّزة ومنتقاة من مجتمع الدّراسة فهي ميزة من حيث أنّ لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث أنّه يتمّ انتقاؤها من مجتمع الدّراسة وفق إجراءات وأساليب محددة »[1].

[1]- محمّد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة، مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتّحليل الإحصائي. إشراف: سعيد التّل دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 2007م، ص96-97

وقد ضمّت العيّنة التّي نحن بصدد دراستها على المعلّمين والمتعلّمين وقد استعنا بالمدير وعمال المؤسسة في بعض الأحيان لتسهيل الدّراسة.

ت)- أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأدوات والوسائل التّي كان لها الدّور الفعّال في الكشف عن الحقائق واستنتاجها، ومن بين هذه الوسائل:

أ)- المقابلة:

تعدّ المقابلة من وسائل الحصول على المعلومات شيوعًا والمقابلة وسيلة لا يستغني عنها الباحث نظرا لمميزاتها المتعددة ولمرونتها[1]. وهي تعني « الالتقاء بعدد من النّاس وسؤالهم شفويًّا عن بعض الأمور التّي تهمّ الباحث بهدف جمع إجابات تتضمّن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة»[2].

فكانت هذه المقابلة عن طريق الالتقاء بمدير المتوسطة الجديدة من أجل الحصول على إذن مسبق للسّماح لي بإقامة الدّراسة في هذه المؤسسة. كما قابلت بعض المعلّمين من أجل طرح الموضوع عليهم ومعرفة أرائهم الخاصّة حول هذا الموضوع، كما تفضلّوا علي بالسّماح بالحضور الشّخصي لبعض الحصص المبرمجة؛ من أجل معرفة مستوى المتعلّمين في نشاط التعبير والكشف عن الأخطاء الواردة على ألسنتهم وفي كتاباتهم.

ب)- الملاحظة:

من أهمّ الأسس التّي يقوم عليها البحث العلمي الملاحظة، فهي الأسلوب الأوّل الذّي يلجأ إليها الباحث وهي « إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلّقة بسلوكيات الفرد الفعليّة ومواقفه واتّجاهاته ومشاعره، وتعطي الملاحظة معلومات لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الطّرق الأخرى لجمع المعلومات، والملاحظة عبارة عن تفاعل وتبادل المعلومات

---

[1]- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي التّصميم والمنهج والإجراءات. مكتبة النّهضة، الشّروق، القاهرة، ط3، 1987م ص79

[2]- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعيّة. مؤسسة الورّاق، عمان، الأردن، ط1 2000م، ص171

بين شخصين أو أكثر أحدهما الباحث والآخر المستجيب أو المبحوث لجمع معلومات محدّدة حول موضوع معين، ويلاحظ الباحث أثناءها ردود فعل المبحوث»[1].

ومن أبرز الخطوات التّي تمرّ بها الملاحظة[2]:

- تحديد الهدف من الدّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة الذّي يتمّ ملاحظته.
- محاولة الدّخول في مجتمع الدّراسة دون ملاحظة أفراد المجتمع إن أمكن.
- إجراء الدّراسة عن طريق مراقبة الأفراد وملاحظة تصرفاتهم وتدوين الملاحظات خلال فترة الدّراسة حتّى لو استمرت لأشهر أو سنوات.
- حل المشكلات التّي قد تطرأ على الباحث وخاصّة إذا عرفت الجماعة بأنّه يراقبهم.
- الخروج بحذر من مجتمع الدّراسة دون ملاحظة الآخرين.
- تحليل البيانات التّي تمّ جمعها والخروج بالنّتائج وكتابة التّقارير.

وفي دراستنا هذه قمنا باستعمال الأداة على النّحو التّالي:

- ملاحظة الطّريقة التّي يتعامل بها المعلّم مع المتعلّمين واللّغة المستعملة أثناء تقديم الدّرس.
- ملاحظة مدى انضباط وتفاعل المتعلّمين في نشاط التّعبير.
- ملاحظة اللّغة التّي يوظفها المتعلّمون أثناء الدّرس، من خلال الإجابة عن الأسئلة والتّعليق على النّصوص وتحليلها.
- ملاحظة الطّريقة والإستراتيجية التّي يتّبعها المعلّم في التّعليم.
- ملاحظة الأخطاء اللّغويّة التّي وردت عند المتعلّمين وبيان نوعيتها.

ت)- الاستبيان:

وهو من أهمّ الوسائل المستعملة في أي بحث ميداني، وهو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تخصّ الموضوع المطروح للدّراسة، ويقصد به« سلسلة

---

[1]- ربحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النّظريّة والتّطبيق العلمي. دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط2، 2008م، ص120

[2]- المرجع نفسه، ص121

من الأسئلة أو المواقف التّي تتضمّن بعض الموضوعات النّفسيّة أو الاجتماعيّة أو التّربويّة أو

البيانات الشّخصيّة، يُطبّق على الأفراد أو المجموعات، بهدف الحصول على بيانات خاصّة بهم»[1] وهو بذلك يهدف للكشف والوصول إلى بعض النّتائج التّي تجيب عن بعض إشكالات البحث، وقد تضمّن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة الشّخصيّة المتعلّقة بكلّ معلّم ومتعلّم كالجنس والعمر، وغيرها من الأسئلة المتعلّقة بموضوع البحث.

ث)- نماذج من دروس نشاط التّعبير وملاحظة ضروب الأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ:

أ)- نشاط التّعبير الكتابي:

قامت الأستاذة بكتابة فقرة من الكتاب المدرسي تتحدّث عن التّسامح الدّيني في حضارتنا، حيث اقتبست قول الكاتب وطلبت من أحد المتعلّمين كتابته على السّبورة قال: « هي أشد ما عرف في التّاريخ تسامحًا وعدالةً ورحمة وإنسانيّة... وهناك عشرات الأمثلة التّي تدلّ على ذلك» وقد جرت الحصة كما يلي:

المراحل	سيرورة الدّرس
وضعية الانطلاق	كتابة المثال من الكتاب المدرسي من أحد التّلاميذ وقراءته جيّدا لفهم محتواه.
بناء التّعلّمات	- تسأل الأستاذة التّلاميذ: - علام تحدّث الكاتب في هذه الفقرة ؟ - يجيب أحد التّلاميذ: - تحدّث الكاتب على الحضارة العربيّة الإسلاميّة. - ثمّ تسأل مرّة أخرى: هل نستطيع أن نوسع هذه الفكرة، وكيف نوسعها في رأيكم؟ - يجيب التّلاميذ: نعم، نستطيع أن نوسع هذه الفكرة، من خلال أن نأتيَ ببعض الأمثلة التّي تدلّ على ذلك.

[1]- محمود عبد الحليم منسي، سهير كامل أحمد، أسس البحث العلمي في المجالات النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة. مركز الإسكندرية، مصر، 2002م، ص 93

	– يجيب تلميذ آخر: كما نستطيع شرح عناصرها الأساسيّة. – الأستاذة تسأل: في رأيكم ما هي الأمثلة التّي ترونها مناسبة لهذه الفكرة؟ – يجيب أحد التّلاميذ: يمكن توضيح ذلك بأمثلة من الدّين الإسلامي مثل: عفو النّبي صلّى الله عليه وسلّم عن قريش عندما دخل مكة فاتحًا والعدالة عند عمر رضي الله عنه وغير ذلك. – الأستاذة: هل يمكنكم أن تعيدوا صياغة هذه الفقرة بأسلوبكم الخاص بشرط أن تحترموا عناصرها وتشرحوا ما هو مناسب للشرح؟ – يجيب التّلاميذ: نعم – إذ أعطى كلّ تلميذ فكرته ورأيه حول الموضوع. – ثمّ قامت الأستاذة بتعريف الموضوع: لتوسيع فكرة نقوم بشرح عناصرها الأساسيّة وتقديم الأمثلة والشّواهد. – ثمّ أمرت التّلاميذ بعد ذلك بإعداد تطبيق يضمّ هذا الموضوع، من خلال توسيع فكرة "العلم سلاح ذو حدّين".

جدول (أ) يوضّح كيفية تقديم درس نشاط التّعبير الكتابي " توسيع فكرة ".

من خلال ما تقدّم ذكره نلاحظ ما يلي:

– يعاني معظم التّلاميذ من مشكل الخوف والارتباك، إذا ما أمرتهم الأستاذة بالوقوف أمام السّبورة وإعطاء رأيه، وهذا ما يفقدهم التّركيز على الموضوع. كما أنّهم يستعملون العامية في تعبيرهم.

– أخطاء تركيبيّة كثيرة نجدها على أفواه التّلاميذ، وغالبا ما تقوم الأستاذة بتصحيح أخطائهم وإعادة تركيب الجملة من جديد.

– أخطاء نحويّة في استعمالات حروف الجر، مثل: تحدّث الكاتب على، قال الكاتب حول الحضارة، أخطاء في النّسب، مثل: الأساسيّة والصّواب الأساس.

نموذج حول توسيع فكرة " العلم سلاح ذو حدّين":

العلم ذو حدين سلبي وإيجابي أما الايجابي فهو يستخدم في الأمور التي فيها منفعة

خ إ خ ك خ ت خ إ خ إ خ إ

الناس وفي خدمة البلاد فهو يستخدم في قراءة الكتب المفيدة والمشاريع التي تمكن
خ إ و ت خ د خ إ خ ن و إ

والبلاد من التطور والتقدم والإزدهار قد بدأ العلم منذ أن بدأت الدعوت الاسلامية في
خ إ خ إ خ إ خ إ خ إ

الإنتشار وأخذ المسلمون في توسيع هذه الدعوت، وقد وجد مجتمعت عديدة قد سبقتهم
خ إ خ إ خ ج خ صر

في القراءة والكتابة إلى غير ذلك في آن واحد، أما السلبي فهو يستخدم للأعمال شريرة
خ إ خ إ خ ن

كجعل الناس استخدام مواد و أجهزة خطيرة تجعل البلاد تنهار وتتدمر كتمويل مخترع
خ ن

الديناميت، فقد إخترعها للأعمال خيرة لكن بعض الناس إستغلها في التدمير " العلم ذو
خ إ خ إ خ ن خ إ خ إ خ إ

حدين إذا إستخدمته في أعمال الخير فهو ايجابي وإذا إستعملته أعمال الشر فهو سلبي.
خ إ خ إ خ إ خ ن وت

من خلال النّموذج الذّي قدّم في نشاط التّعبير الكتابي يمكن أن نستشف بعض الأخطاء اللّغويّة، ويمكن أن نجملها فيما يلي:

- عدم التّفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع أثناء النّطق والكتابة.
- الخطأ في كتابة بعض الكلمات المنتهية بالتّاء المربوطة والخلط بينها وبين التّاء المفتوحة.
- أخطاء نحويّة في حروف الجر وفي استعمال وتوظيف النّعت والمنعوت.
- أخطاء صرفيّة وجزئيّة من خلال الخطأ في تذكير وتأنيث الفعل وكذلك تصريفه والخطأ في الجمع.
- أخطاء تركيبيّة في تقديم وتأخير بعض الكلمات.
- أخطاء كلّيّة في حذف أدوات ربط الجمل والعبارات. وكذا في الترتيب الخاطئ للكلمات.
- أخطاء في حذف حروف الجر.

- أخطاء معجميّة من خلال استعمال المصدر في غير محلّه الأصلي في تركيب الجملة.
- الخطأ في دلالة بعض الكلمات واستعمال المفردات نفسها دون الإتيان بكلمات أخرى لها نفس المعنى والدّلالة.

بعض كتابات التّلاميذ.

- ألم ترين السلة الموجودت هناك ؟
خ ن خ إ خ إ

- وماذا سيحدث إن رمية القصاصة على الأرض
خ إ

- يجب على كل تلميذا
خ إ خ ن

- نجمع جميع التّلاميذ ونقدم خطاب
خ د خ ن

- يأخذ وقت طويل
خ ن خ ن

- عندما كنت ذاهبتن إلى المدرسة
خ إ

- إن كانت فيها منطفتين سينظفونها
خ ن وإ خ صر وج

- سنغرس فيها أشجار كثيرة
خ ن

- بينم كنت جالست أنا و صديقتي
خ ص وإ خ إ

- التلاميذ الذين يتشاجران
خ إ خ إ خ صر وج

- عندما نغادر هذه المتواسطة
خ ص

- بفظلهم نغدو رجالا ونساءا
خ ص وإ خ م

من خلال هذه النّماذج المقدّمة من تعبير التّلاميذ الكتابي نلاحظ مايلي:
أخطاء صوتيّة من حيث عدم التّفرقة بين الصّوائت الطّويلة والقصيرة وكذلك عدم التّمييز بين حرفي الضّاد والظّاء.
أخطاء معجميّة ودلاليّة من خلال استعمال الكلمات نفسها وعدم توظيف مفردات تدلّ عليها أخطاء معجميّة كتابيّة.
أخطاء نحويّة مثل: عدم حذف النّون من الأفعال الخمسة المجزومة بلم، أخطاء الإضافة أخطاء في نصب المفعول به، أخطاء في التّوابع، أخطاء في رفع اسم كان(المثنى).
أخطاء صرفيّة وجزئيّة مثل: الخطأ في تصريف الفعل مع المثنى والجمع.
أخطاء إملائيّة من حيث عدم وضع علامة الشّدّة (ّ) على الحروف المدغمة أو المضعفة الخلط بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة، إعجام بعض الحروف، كتابة نون التّنوين الخلط بين حرفي الضّاد والظّاء أثناء الكتابة.

ب)- نشاط التّعبير الشّفهي:

الحصة الأولى: 16 جانفي 2015م الفترة الصّباحيّة 10سا-11سا

أول حصة مع الأستاذة " لوط ليلى " مدرِّسة اللّغة العربيّة مع تلاميذ القسم 3م/2 والنّشاط هو المطالعة الموجّهة (تعبير شفهي)، أمّا موضوع الدّرس فهو أهل الكهف؛ إذ قامت الأستاذة بكتابة عنوان الدّرس، ثم بعد ذلك عرّفت به، حيث كانت لغتها واضحة فصيحة يتسنى للتّلاميذ استيعابها وجرت الحصة كما يلي:

النّشاط: مطالعة موجهة (تعبير شفهي)

الموضوع: أهل الكهف

الكفاءة القاعديّة: مراقبة أعمال التّلاميذ (فهم النّص وتحضيره في المنزل)

- توظيف أسلوب الحوار، وإعادة تلخيص النّص وتقديمه كعرض مسرحي.

مؤشر الكفاءة: يحسن استعمال اللّغة استعمالاً صحيحًا خاليًا من الأخطاء بمختلف أنواعها وأجناسها ومعرفة التّفاعل القائم بين أفراد المسرحية/ قراءة سورة الكهف والرّجوع إلى بعض التّفاسير، للتّعرف على قصتها.

المراحل	سيرورة الدّرس
وضعية الانطلاق	– تقوم الأستاذة في بداية الحصة بمراقبة أعمال التّلاميذ، ثمّ تقدّم ملاحظات للتّلاميذ الذّين تقاعسوا في إنجاز العمل. – بعد ذلك تطلب من التّلاميذ قراءة النّص مرّات عديدة لفهمه واستيعابه جيّدا.
بناء التّعليمات تعميق الفهم	بعد قراءة النّص توجّه الأستاذة بعض الأسئلة للتّلاميذ: – إلى أي فن من فنون اللّغة ينتمي هذا النّص؟ – يجيب التّلاميذ: الفن الأدبي – ما نوعه؟ – المسرح ثمّ توجّه بعض الأسئلة المتعلّقة بمضمون النّص وبعدها تسألهم: – بماذا يمتاز الحوار في المسرحيّة؟ – يجيب أحد التّلاميذ: الاستفهام، التّعجب، ويجيب آخر بالموضوعيّة حيث يعالج موضوعًا واحدا فلا نستطيع أن نقدم أو نؤخر في أفكاره كما لا يمكننا أن نحذف جملة أو عبارة لأنّها تخل بالمعنى. – ثمّ يقوم التّلاميذ بعد ذلك بالتّطبيق من خلال تلخيص النّص شفهيًّا مع المناقشة.

جدول (ب) يبيّن كيفية تقديم درس التّعبير الشّفهي " أهل الكهف"

فمن خلال أسئلة الأستاذة وإجابات التّلاميذ، نلاحظ أنّ إجاباتهم عادة ما تكون متعثرة وغير مرتبة منطقيًّا، إذ يجيبون مباشرة دون أن يراجعوا تسلسل الفكرة من أجل نطقها نطقًا صحيحًا، كما أنّ بعضهم يجيب بشكل سريع دون احترام علامات الوقف وقد وجدنا بأنّ تلميذا واحدًا لا يخرج الحروف من مخارجها الصّحيحة نظرا إلى وجود عيوب في نطقه للحروف في جهازه النّطقي، كما نجد أخطاءً في ضبط حركة الفعل المضارع المبني للمجهول وكذا ضبط أواخر الكلمات بالشّكل الصّحيح، فالبعض يقول:

« وإنّ وجود هؤلاء القديسون»، وبعضهم يقول: « القداسيون »، والصّواب القديسيين ونسبة قليلة من التّلاميذ لا تنغم الجملة إذا كانت في موضع استفهام أو تعجب، ونجد أخطاءً بنسبة كبيرة في التّركيب مثل: " هذه السّورة التي أنزل لها الله "، " جعل الله سورة الكهف".

الحصة الثّانية: 25 جانفي 2015م، الفترة الصّباحيّة 9-10سا:

تشرع الأستاذة في البداية بتنبيه التّلاميذ على ضرورة وجود الكتاب المدرسي ليسهل على الجميع مطالعة النّص وفهمه بشكل جيّد، ثمّ تطلب منهم قراءة النّص مرّات عديدة لاستيعاب مضمون الدّرس ومدى تركيزهم على أهمية الموضوع.

وقد جرت هذه الحصة على النّحو الآتي:

النّشاط: مطالعة موجهة / تعبير شفهي

الموضوع: في عيادة طبيب الأسنان.

المراحل	سيرورة الدّرس
وضعية الانطلاق	كتابة النّشاط والموضوع على السّبورة من أحد التلاميذ، ثمّ بعد ذلك إخراج الكتاب المدرسي وفتحه على الصّفحة المراد قراءتها (موضوع الدّرس) ثمّ قراءة النّص بعد ذلك.
بناء التّعليمات	- تطرح الأستاذة بعض الأسئلة حول موضوع الدّرس: - من هو كاتب النّص؟ - يجيب أحد التّلاميذ: غابريال غارسيا ماركيز - تقول الأستاذة: هذا النّص هو خليط بين ثلاث أنماط هو الحوار الوصف، السّرد. - فما هو الحوار - يجيب التّلاميذ: هو حديث بين شخصين أو أكثر - تسأل الأستاذة عن نوعي الحوار المعروفين؟ - التّلاميذ: الحوار المباشر والحوار الدّاخلي. - تسأل الأستاذة: فما هو الحوار المباشر؟ - يجيب تلميذ آخر: هو الحديث الذّي يدور بين شخصين أو أكثر

	مباشرة دون فاصل بينهما. – تسأل الأستاذة بعد ذلك عن ماهية الحوار الدّاخلي؟ – يجيب التّلاميذ: الحوار الذّي يجري بين المتكلِّم ونفسه. – ثمّ تسأل بعد ذلك، كيف وصف الكاتب طبيب الأسنان ؟ – يجيب أحد التّلاميذ: وصف الكاتب طبيب الأسنان وصف خارجي من خلال قوله: يرتدي قميصا بدون ياقة، السّروال مرفوع بحمالات ووصف داخلي كقوله على اتّصافه بالمثابرة في العمل والاجتهاد الحكمة والأمانة. – ثمّ تأمر الأستاذة بعد ذلك التّلاميذ بتقسيم النّص إلى وحدات ووضع فكرة لكلّ وحدة. – بعدها تسأل الأستاذة عن الهدف والمغزى من هذا النّص؟ – يجيب أحد التّلاميذ: الطّبيب المثالي هو الذّي يهتمّ بمهنته. ويجيب آخر مستدلا بقوله تعالى: ﴿ ولاَ تَسْتَوِي الحَسَنَةُ وَلاَ السَّيِّئَةُ إِدْفَعْ بِالتِّي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الذِّي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيم ﴾ [سورة فصلت، الآية34] ويجيب آخر: تقول الحكمة ملء السّنابل تنحني تواضعًا والفارغات رؤوسهن شوامخ وفي الأخير تطلب الأستاذة من التّلاميذ تلخيص النّص شفهيًّا

جدول (ت) يوضّح كيفية تقديم درس التّعبير الشّفهي " في عيادة طبيب الأسنان"

من خلال قراءة التّلاميذ للنّص وإجابتهم عن الأسئلة المتعلّقة به نستشف ما يلي:

– تلعثم في نطق بعض الكلمات (ملئة، غاركيكاز....)

– توتر وخوف ملاحظ أثناء تعبير التّلاميذ.

– أخطاء تركيبيّة: لم يأبه لسوء معاملتها له، فمن هذه الأعمال هناك كثير منه...، إهمال أدوات الرّبط، أخطاء في اختيار حروف الجر، مثل: كقوله على اتّصافه بالمثابرة والصّواب استعمال حرف الجر "عن".

– أخطاء نحويّة في ضبط أواخر الكلمات: نَحْنُ البشرُ، لِيُنظِفَ أدواتَهُ، دخل ابنَه، غير مؤدبًا، أسند العمدة جُمْجُمَتُهُ، أخطاء في نصب المفاعيل: وصف الكاتب طبيب الأسنان وصف خارجي... ووصف داخلي.

– هناك فجوة كبيرة في الاستدلال بآيات القرآن الكريم، حيث يستغرق التّلميذ وقتا طويلا ليقرأ الآية القرآنيّة.

– أخطاء معرفيّة في قول أحدهم: تقول الحكمة: ملء السّنابل تنحني تواضعا....

والصّواب يقول الشاعر وإذا ما صادفت الأستاذة هذه الأخطاء على أفواه التّلاميذ تقوم بتحذيرهم وتصحح أخطاءهم لكي لا يقعوا فيها مستقبلا.

الحصة الثّالثة: يوم 11 فيفيري 2015م ، 11سا–12سا الفترة الصّباحيّة:

أوّل شيء تشرع به الأستاذة قبل بدء الحصة هو مراقبة أعمالهم كالمعتاد وملاحظة التّلاميذ الذّين لم ينجزوا العمل، فكان النّشاط هو المطالعة الموجهة (تعبير شفهي) والموضوع "النّهر المتجمد" وقد جرت الحصة كما يلي:

المراحل	سيرورة الدّرس
وضعية الانطلاق	– مراقبة أعمال التّلاميذ قبل الشروع بالدّرس، ثمّ كتابة النّشاط والموضوع بعد ذلك استخراج الكتاب المدرسي وفتحه على صفحة الدّرس" النّهر المتجمد"، ثمّ بعد ذلك يقرأ التّلاميذ النّص مرة أو مرتين.
بناء التّعليمات	– تُعَرِف الأستاذة بالنّص فتقول: النّص الذّي بين أيدينا هو عبارة عن قصيدة للشّاعر ميخائيل نعيمة من ديوانه همس الجفون، ثمّ بعد تسأل التّلاميذ: هل من مفردات صعبة في النّص ؟ – يجيب التّلاميذ: عقال، نضبت – فتقوم الأستاذة بشرح هذه المفردات مع الاستعانة بآراء التّلاميذ. – ثمّ تقوم بعد ذلك بطرح أسئلة تخص النّص المدروس. – تطلب من التّلاميذ استخراج الكلمات الموجودة في النّص وتصنيفها إلى أفعال وصفات وأحوال ثمّ تقسيمها إلى قسمين قسم يدلّ على التّفاؤل وقسم يدلّ على التّشاؤم.

– في الأخير تطلب الأستاذة منهم تلخيص النّص شفهيًّا مع مراعاة أفكار النّص وتسلسلها، ثمّ يقوم كلّ تلميذ بقراءة تلخيصه إذا تسنى له الوقت.	

جدول (ث) يمثّل كيفية تقديم درس التّعبير الشّفهي " النّهر المتجمد "

يمكن أن نقول بأنّ الأستاذة في طريقة تدريسها لنشاط التّعبير وتعاملها مع التّلاميذ فإنّها تعتمد على آلية المقاربة بالكفاءات التّي تجعل المتعلّم محور العملية التّعليميّة فتشركه في تقديم الدّرس، كما أنّ الأستاذة بطبعها هي التّي تصحح الأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ فكلّ تلميذ يوميًّا يقع في نفس الخطأ مع أنّ الأستاذة قد نبّهتهم إلى ذلك بضرورة تجنّب تكرار هذه الأخطاء، فعند قراءة النّص نجد معظم التّلاميذ يخطئ من الجانب النّحوي خصوصًا في ضبط أواخر الكلمات بالحركات المناسبة، فإذا أخطأ تلميذ ما تسألهم عن السّبب، فلا أحد يجيب وهذا راجع إلى عدم اهتمامهم بالنّحو وقواعد اللّغة نظرا لصعوبتها.

ثانيا؛ تحليل الاستبيان:

استمارة المعلّمين: قسمت استمارة المعلّمين إلى أربعة محاور:

– **المحور الأوّل:** يتعلّق بالبيانات الشّخصيّة، وقد تضمّن أسئلة عامّة تشمل الجنس والأقدمية في التّعليم (الخبرة) ونوعية التّكوين العلمي والتّربوي.

– **المحور الثّاني:** يتعلّق بالأستاذ، وقد تضمّن ثمانية عشر سؤالا.

– **المحور الثّالث:** خاص بمعرفة الأستاذ لمستوى التّلاميذ، وقد تضمّن ثلاثة أسئلة.

– **المحور الرّابع:** خاص بالإدارة وقد اشتمل على أربعة أسئلة متعلّقة بالتّوقيت وعدد الحصص المقررة، عدد التّلاميذ في القسم وسؤال متعلّق برفض الإدارة للطّريقة المعتمدة في التّدريس أم تركها الحرية للأستاذ.

وقد اشتملت الاستمارة بذلك على خمسة وعشرين سؤالا وبعد استخراج نسخ منها وتوزيعها على المعلّمين، تمّ جمعها والتّأكد من صلاحيتها والإجابات الموجودة فيها ثمّ تحليلها وفق جداول وقد اعتمدنا على النّسب المئويّة في إحصائها.

أ)- عيّنة الدّراسة: تتكون عيّنة الدّراسة من أساتذة اللّغة العربيّة العاملين بالمتوسطة الجديدة بلدية يحي بني – دائرة فرجيوة – ولاية ميلة.

وقد بلغ عددهم خمسة أساتذة نظرا لكون المتوسطة حديثة النّشأة، أمّا بقية الأساتذة فمن مدرسة عبد الحميد العمراني ببلدية فرجيوة، فقد تمّ إجراء المقابلة معهم لطرح بعض الإشكالات المتعلّقة بالموضوع، كما تمّ توزيع الاستبانات عليهم، وقد بلغ العدد الإجمالي للأساتذة اثنا عشر أستاذا.

كما ضمّت العيّنة التّلاميذ وقد اقتصرت على قسمين من أقسام السّنة الثّالثة متوسط حيث بلغ عددهم ستون(60) تلميذا.

ب)- أداة البحث: تتمثل أداة البحث بالاستبانة المكوّنة من أربعة وأربعين سؤالاً خمسة وعشرين منها موجّهة للأستاذ وتسعة عشر سؤالاً موجّهة للتّلميذ، حيث اشتملت استبانة الأستاذ على أربعة محاور؛ الأسئلة المتعلّقة بالأستاذ عددها ثمانية عشرة (18) سؤالا والمحور الخاص بمستوى التّلاميذ تضمّن ثلاثة أسئلة والمحور الأخير خاص بالإدارة وقد تضمّن أربعة أسئلة، أمّا فيما يخصّ أسئلة التّلاميذ فهي متعلّقة بالخلفيّة التّعليميّة والثّقافيّة لديهم والعوامل المؤثرة في تعليمهم واستيعابهم لنشاط التّعبير.

حيث قمنا بتوزيع الاستمارة على العيّنة المدروسة إذ يضع كلّ أستاذ علامة (×) أمام الإجابة التّي يراها مناسبة، والعملية نفسها يقوم بها التّلاميذ، وقد طرحت عليهم بعض الأسئلة الشّفهية والكتابيّة؛ من أجل ملاحظة اللّغة التّي يستعملونها وضروب الأخطاء التّي يقعون فيها.

ت)- إجراء تنفيذ الدّراسة: اتّبعت في هذه الدّراسة الميدانيّة خطوات منهجيّة تمثّلت فيما يلي:

أ- الحصول على تصريح من مدير معهد الآداب واللّغات في المركز الجامعي ميلة موجّه إلى المتوسطة الجديدة ــ لفضالي بلعابد ــ بلدية يحي بني قشة، من أجل السّماح بإجراء تربص في هذه المؤسسة، وبعد الحصول على موافقة الإدارة والأساتذة في المتوسطة نفسها.

ب- الحصول على موافقة مدير مؤسسة " لفضالي بلعابد الجديدة " بلدية يحي بني قشة بإجراء التّربص داخل المؤسسة بعد أن اطّلع على الموافقة.

ت- الحضور الشّخصي أثناء إلقاء الدّروس من أجل معرفة الطّريقة المعتمدة في تدريس نشاط التّعبير ومدى تجاوب التّلاميذ مع الأستاذ في تقديم الدّرس.

ث- توزيع الاستمارة على أفراد عيّنة الدّراسة داخل المؤسسة وفي مؤسسات أخرى حيث قمت بتوزيع الاستبانة مع مساعدة الأستاذة " لوّط ليلى " على التّلاميذ داخل القسم وبخصوص استبانة الأساتذة فقد وزّعتها الأستاذة نفسها.

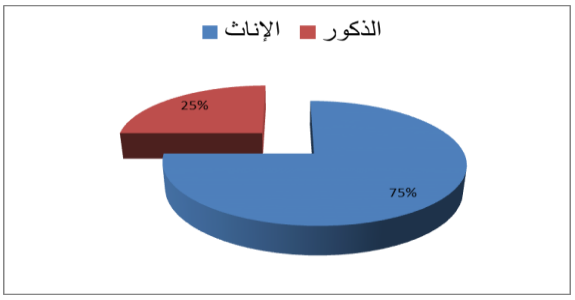
ج- جمع الاستبانات والتّأكد من عددها، ثم وضع البيانات في جداول أعدّت لغرض الدّراسة من أجل إحصائها واستخراج النّسب المئويّة والتّعليق عليها، بهدف الوصول إلى نتائج علميّة دقيقة وذلك بالاعتماد على المنهج التّحليلي بالإضافة إلى المنهج الإحصائي.

ث)- نتائج الدّراسة الميدانيّة

أ)- تحليل نتائج المعلّمين:

الجدول (01) يوضّح متغير الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكر	03	%25
أنثى	09	%75
المجموع	12	%100



يوضّح الجدول الأوّل (01) جنس المعلّمين، حيث نجد نسبة الإناث الّتي تقدر بـــ(75%) أكبر من نسبة الذّكور الّتي تقدر بـــ (25%)؛ وهذا راجع لكون أغلبية الإناث يفضلن الالتحاق بمهنة التّدريس؛ بسبب أن فرص التّعليم في القديم لدى البنت لم تكن متاحة لها، والآن في العصر الحديث، نجد بأنّ التّعليم قد أصبح متكافئا لدى الجنسين فمعظم الإناث يلتحقن بالتّدريس على غرار الذّكور الذّين يرغمون على الالتحاق بالخدمة الوطنيّة أو مهن أخرى كالطّب والهندسة والصّيدلة... ونسبة قليلة تفضل التّدريس لوجود خبرة ومستوى عالٍ في هذا المجال، لذلك نجد نسبة الإناث أكثر من نسبة الذّكور في مجال التّدريس.

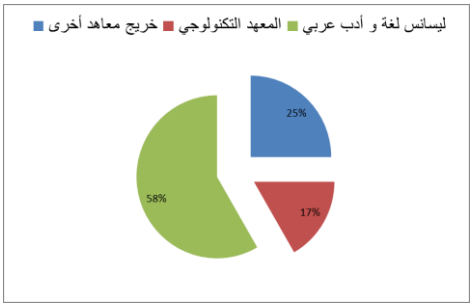
الجدول (02) يوضّح الأقدمية في التّعليم (الخبرة)

الخبرة	العدد	النّسبة المئويّة
أقل من 3 سنوات	00	%00

من أربع سنوات فما فوق	12	%100
المجموع	12	%100

يوضّح الجدول رقم (02) خبرة المعلّمين في التّدريس، حيث إنّ الأقدمية في التّعليم لها الدّور الفعّال في نجاح العملية التّعليميّة وتحقيق العمليّة التّواصليّة بين المعلّم والتّلميذ فكلّما زادت الأقدمية في التّعليم زادت خبرة المعلّم، والجدول الذّي بين أيدينا يبيّن أنّ نسبة(100%) من المعلّمين لهم خبرة تفوق أربع سنوات، مما يسهل عملية التّعليم لديهم.

الجدول (03) يوضح نوعية التّكوين العلمي والتّربوي:

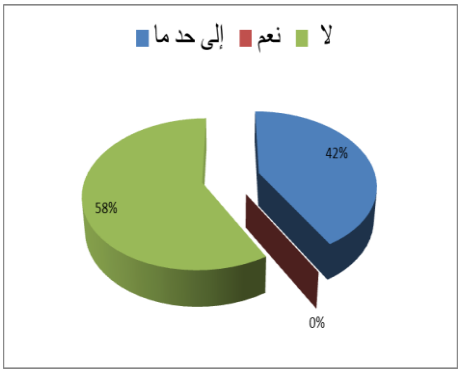


نوعية التّكوين	العدد	النّسبة المئويّة
ليسانس لغة و أدب عربي	07	%58.33
المعهد التّكنولوجي	02	%16.67
خريج معاهد أخرى	03	%25

يوضّح الجدول رقم (03) نوعية التّكوين العلمي والتّربوي، حيث نجد نسبة (58.33%) من المعلّمين كان تكوينهم في التّعليم العالي ليسانس لغة وأدب عربي لتوفر مقاعد الدّراسة وكلّ متطلبات التّدريس، في حين نجد نسبة خريجي المعاهد الأخرى غير الأدب العربي (فلسفة، رياضيات، علوم شرعية...) تقدر بـــ(25%)، تليها نسبة الذّين تخرّجوا من المعهد التّكنولوجي لتكوين الأساتذة التّي تقدر بـــ (16.67%).

أولا؛ المحور المتعلّق بالمعلّم:

01- هل كان لديك استعداد كامل لتدريس مادة اللّغة العربيّة وفنونها؟



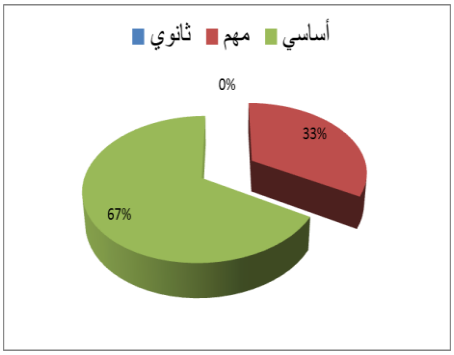
إجابة السّؤال (01)	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	07	%58.33
لا	00	%00
إلى حد ما	05	%41.67
المجموع	12	%100

الجدول رقم (01)

يوضّح الجدول رقم (1) أنّ نسبة (58.33%) من المعلّمين كان لديها استعداد كامل لتدريس مادة اللّغة العربيّة وفنونها، ثمّ تليها نسبة (41.67%) التّي أجابت عن السّؤال إلى "حد ما"، بسبب عدم تفهمها جيّدا لطبيعة التّعليم ومقاصده ونسبة منعدمة بالنّسبة للجواب "لا".

02- نشاط التّعبير في نظرك:

إجابة السّؤال (02)	العدد	النّسبة المئويّة
أساس	08	%66.67
مهمّ	04	%33.33
ثانوي	00	%00
المجموع	12	%100

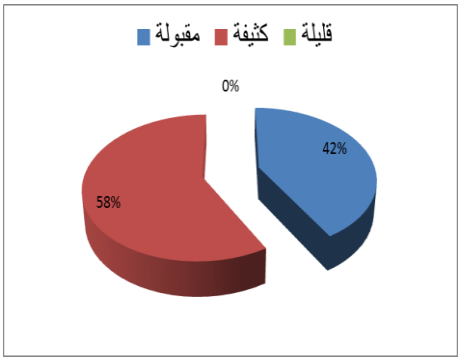


الجدول رقم (02)

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أنّ نسبة (66.67%) ترى بأنّ نشاط التّعبير أساسي؛ لأنّه يشكّل جزءً كبيرًا من اللّغة العربيّة إذ هو فن من فنونها فهو يشكّل عملية التّواصل اللّغوي ولا يمكن الاستغناء عنه، في حين نجد نسبة (33.33%) ترى بأنّه مهمّ باعتباره يمتد إلى جميع فروع مادة اللّغة وإلى المواد الدّراسيّة الأخرى، أمّا الاحتمال الثّالث " ثانوي" فلم يجب عليه أحد.

03- ما رأيك في مضامين التّعبير مقارنة مع الحصص المخصصة له، هل هي:

إجابة السّؤال (03)	العدد	النّسبة المئويّة
قليلة	00	%00
كثيفة	07	%58.33
مقبولة	05	%41.67
المجموع	12	%100

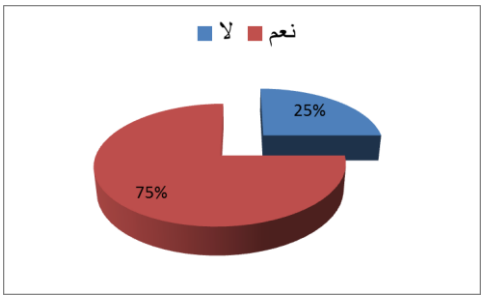


الجدول رقم (03)

من خلال الجدول رقم (03) يتبيّن لنا أنّ نسبة (58.33%) أجابت بأنّ مضامين نشاط التّعبير مقارنة مع الحصص المخصّصة له كثيفة؛ ومردّ ذلك أنّ دروس التّعبير الموجودة في الكتاب المدرسي نادرًا ما تُقدَّم كاملة بسبب قلة الحصص المخصّصة له فدائمًا تبقى الدّروس الأخيرة معلّقة (غير مقدَّمة للتّلاميذ) وقد وُضعت بذلك بعض الركائز لتسهيل تقديم الدّروس من خلال التّقليل من كثافتها، وتخصيص حصص أخرى للتّعبير بينما نجد نسبة (41.67%) من الأساتذة أجابت بأنّ مضامين نشاط التّعبير مقبولة مقارنة مع الحصص المخصّصة، له في حين أنّ الاحتمال الثّالث لم يجب عليه أحد.

04- حسب تجربتك هل يتمكّن التّلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة؟

إجابة السّؤال (04)	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	09	%75
لا	03	%25
المجموع	12	%100

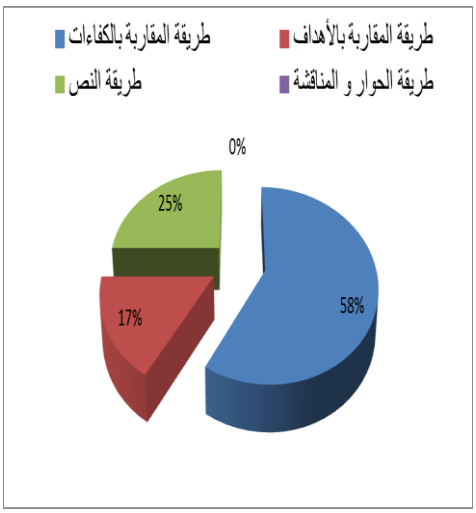


الجدول رقم (04)

يوضّح الجدول رقم (04) مدى تمكّن التّلاميذ من استيعاب مضامين نشاط التّعبير حيث نجد أنّ نسبة (75%) من التّلاميذ تتمكّن بنسبة كبيرة من استيعاب هذه المضامين في حين نجد نسبة (25%) قد أجابت بـــ "لا" بسبب بطء التّلاميذ في فهم المعلومة أو عدم القدرة على الاستيعاب.

05- ما هي الطّريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط التّعبير؟

إجابة السّؤال (05)	العدد	النّسبة المئويّة
طريقة الحوار والمناقشة	00	%00
طريقة النّص	03	%25
طريقة المقاربة بالأهداف	02	%16.67
المقاربة بالكفاءات	07	%58.33
المجموع	12	%100

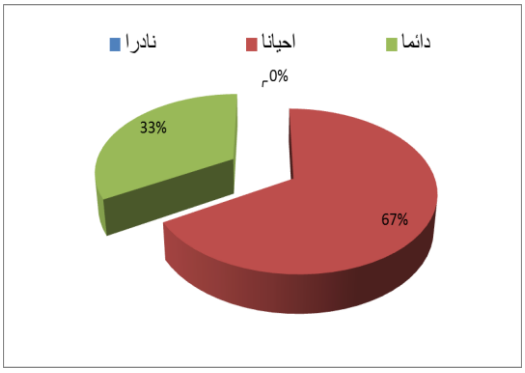


الجدول رقم (05)

من خلال الجدول رقم (05) نجد بأنّ نسبة (58.33%) من المعلّمين تعتمد على آلية المقاربة بالكفاءات، إذ هي الطّريقة المناسبة التّي يعتمدها أغلب المعلّمين في التّدريس، ثمّ تليها نسبة (25%) تعتمد على طريقة النّص، ثم نسبة (16.67%) ترى بأنّ طريقة المقاربة بالأهداف هي المناسبة للتّدريس.

06- في تدريسك لنشاط التّعبير بنوعيه هل تلتزم:

- مراجعتك الدّرس السّابق وربطه بالدّرس الجديد؟

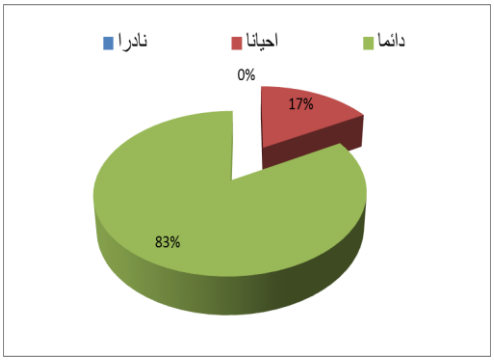


إجابة السؤال (06)	العدد	النّسبة المئويّة
دائما	04	%33.34
أحيانا	08	%66.67
نادرا	00	%00
المجموع	12	%100

الجدول رقم (06)

من خلال الجدول رقم (06) يتّضح أنّ نسبة (66.67%) من المعلّمين في تدريسها لنشاط التّعبير تعتمد "أحيانا" على مراجعة الدّرس السّابق وربطه بالدّرس الجديد في حين نجد نسبة (33.34%) تلتزم "دائمًا" بمراجعة الدّرس السّابق وربطه بالدّرس الجديد، أمّا بالنّسبة للجواب الثّالث فنسبته منعدمة.

- صياغة الهدف الخاص بكلّ درس:



إجابة السّؤال (06)	العدد	النّسبة المئويّة
دائما	10	%83.34
أحيانا	02	%16.67
نادرا	00	%00
المجموع	12	%100

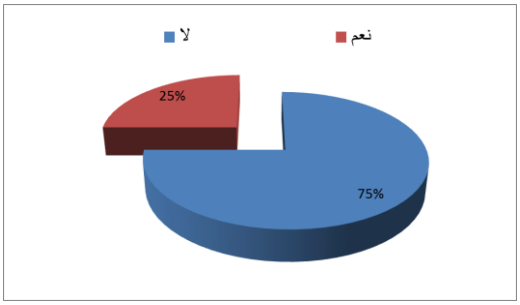
في حين نجد أنّ الاحتمال الثّاني قد اعتمده المعلّمون "دائمًا" بنسبة (83.34%) إذا كان الدّرس جديدا ولا يرتبط بالدّرس السّابق، فيستعين المعلّم بصياغة الهدف الخاص بكلّ درس، ونسبة قليلة (16.67%) قد اعتمدته "أحيانًا" في تدريسها لنشاط التّعبير، أمّا الجواب الثّالث " نادرا " فكانت نسبته منعدمة.

07- هل توظف اللّغة العربيّة الفصحى وتحترم مستوياتها؟

هذا السّؤال لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ نسبة (100%) من المعلّمين أجابت بـــ "نعم".

- أم تعتمد على بعض اللّهجات المحليّة:

إجابة السّؤال (07)	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	03	%25
لا	09	%75
المجموع	12	%100



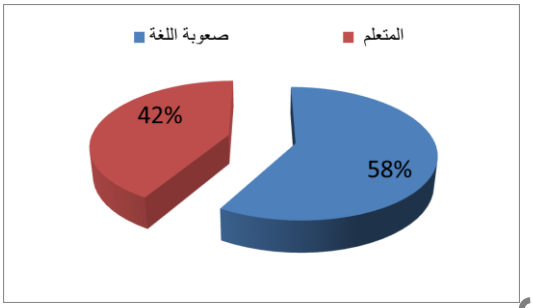
الجدول رقم (07)

يوضّح الجدول رقم (7) أنّ نسبة (75%) من المعلّمين لا يعتمدون على اللّهجات المحلية في التّدريس، في حين نجد أنّ نسبة (25%) تعتمد على اللّهجات.

08- إلى ما تعود ظاهرة تفشي الأخطاء اللّغويّة حسب رأيك ؟

فيما يخصّ الإجابة عن هذا السّؤال نلاحظ بأنّ المعلّمين قد اقترحوا عدّة أسباب أسهمت في تفشي ظاهرة الأخطاء اللّغويّة، ولم يقتصروا على سبب محدّد، نظرًا لكون هذه الظاهرة تعود إلى كثير من العوامل والدّوافع الكامنة وراء ذلك. وقد اعتمدت على جداول في إحصائها حسب درجة الشّيوع.

إجابة السّؤال (08)	العدد	النّسبة المئويّة
المتعلّم	05	%41.67
صعوبة اللّغة	07	%58.33

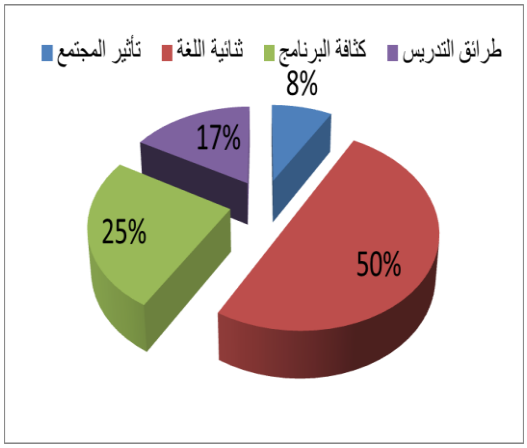


المجموع	12	%100

الجدول رقم (08)

من خلال الجدول رقم (08) نجد بأنّ نسبة (58.33%) قد أرجعت ظاهرة تفشي الأخطاء اللّغويّة إلى صعوبة اللّغة العربيّة من حيث مستوياتها، ونسبة (41.67%) أرجعت تفشي هذه الأخطاء إلى المتعلّم نفسه.

إجابة السّؤال (08)	العدد	النّسبة المئويّة
طرائق التّدريس	02	%16.67
كثافة البرنامج	03	%25
ثنائية اللّغة	06	%50
تأثير المجتمع	01	%08.33
المجموع	12	%100



تابع للجدول (08)

من خلال الجدول المدوّن أعلاه نجد بأنّ نسبة (50%) قد علّلت انتشار الأخطاء اللّغويّة بسبب ثنائية اللّغة؛ لأنّ اللّغة الثّانية (الأجنبيّة) تؤثر تأثيرًا كبيرًا على اللّغة الأم (الأصل) في جميع مستوياتها، كما أنّ نسبة (25%) أرجعت هذا الانتشار إلى كثافة البرنامج، ونسبة (16.67%) إلى طرائق التّدريس ونسبة (08.33%) إلى تأثير المجتمع.

09- باعتبارك أستاذًا لنشاط التّعبير، كيف ترى مستوى التّلاميذ في هذا النّشاط؟

هذا السّؤال لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ االمعلّمين قد أجمعوا بنسبة 100% على أنّ مستوى المتعلّمين في هذا النّشاط متوسط.

10- المعلّمون لم يجيبوا عن هذا السّؤال؛ لأنّ مستوى المتعلّمين كان متوسطًا ليس جيّدًا ولا ضعيفًا.

11- هل يرتكب التّلاميذ أخطاءً أثناء درس التّعبير؟

هذا السّؤال قد أجمع عليه أغلبية المعلّمين بنسبة 100% على أنّ المتعلّمين يرتكبون أخطاءً أثناء درس التّعبير.

- إذا كانت الإجابة بـــ " نعم " ما نوعية الأخطاء المرتكبة ؟

نلاحظ بأنّ المعلّمين قد أجملوا جميع الأخطاء المقترحة؛ حيث يقع المتعلّمون في الأخطاء الصّوتيّة، التّركيبيّة، الصّرفيّة والنّحوية، كما أضافوا أخطاءً أخرى تمثلت في الأخطاء الإملائيّة والمعرفيّة وبعض مصاحبات الكلام.

12- ما هي الصّعوبات التّي تواجهها أثناء تدريسك لنشاط التّعبير؟

يمكن إجمال الصّعوبات التّي يواجهها المعلّمون أثناء تدريسهم لنشاط التّعبير في النّقاط التّالية:

- عدم مبالاة التّلميذ أحيانا بدروسه.
- ضعف قدرة التّلميذ على التّعبير؛ لأنّه لا يكتسب اللّغة التّي تؤهله إلى التّعبير الصّحيح.
- تأثر التّلاميذ بالعاميّة واللّغات الأخرى، وتدريس المواد الأخرى بالعامية وخاصة الأجنبيّة عند الشّرح.
- خجل التّلميذ ونقص الجرأة لديه فيما يخصّ إلقاء العروض الشّفويّة.
- اكتظاظ القسم بالتّلاميذ مما يُصَعِّب عملية التّدريس.
- عدم القدرة على تبادل الكلمة بين المتعلّمين والفروق الكبيرة بينهم.
- نقص الزّاد اللّغوي عند التّلميذ.
- عدم قدرة التّلاميذ على التّلخيص.

13- ما هي الحلول المقترحة لعلاج هذه الصّعوبات حسب اعتقادك ؟

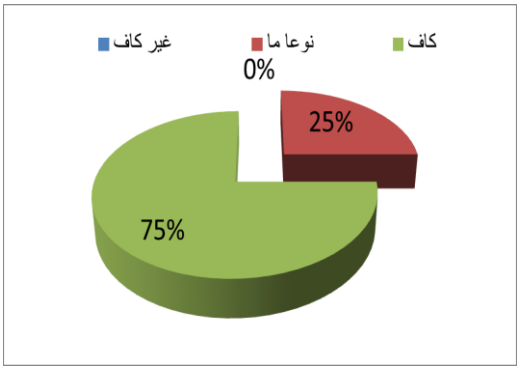
يمكن تلخيص الحلول التّي اقترحها المعلّمون لعلاج هذه المعوّقات فيما يلي:

- الحثّ على المطالعة منذ الصّغر وتشجيع التّلميذ عليها بدءًا بقراءة القصص ممّا يمكّنه من اكتساب ثروة لغويّة وزاد معرفي.
- التّشجيع على استعمال اللّغة الفصحى خارج المدرسة ومنع استعمال العاميّة داخل القسم.
- تربية النّشء والاعتناء بتثقيفهم وتحبيبهم القراءة وتحصيل المعرفة.

- حث الأولياء على تداول اللّغة العربيّة حتّى في المنازل كما يتعوّد الأطفال على استعمالها.
- إنتاج قنوات تعليميّة خاصّة بالعربيّة ونشر الإنتاج الأدبي للتّلاميذ في قنوات خاصّة ومعالجتها.
- التّواصل بين مختلف الأطوار والوقوف على مواطن الضّعف.
- تحفيز التّلاميذ وإعطائهم الفرصة للتّعبير والمناقشة.
- تدريب التّلاميذ على إلقاء عروض التّعبير الشّفهي.
- التّنسيق بين أساتذة جميع الأطوار.
- إعطاء حقوق الأساتذة وكف الحاجة عنه.
- بعثات علميّة للأساتذة إلى الخارج والجامعات.
- التّقليل من عدد التّلاميذ.
- الاعتماد على طريقة النّص، بحيث يقوم المعلّم بشرح النّص وتبسيطه بمعية التّلاميذ ومشاركتهم، ثمّ بعد ذلك يقوم باستخراج عناصر النّص مع اشتراك التّلاميذ في التّعبير عن كل عنصر، ثمّ بعد ذلك يطلب من التّلاميذ التّعبير الكامل للموضوع شفهيًّا في الحصة على أن يُقدَّم في الحصة القادمة كمادة يتعرف من خلالها التّلميذ على الأخطاء الموجودة.

14- هل الوسائل التّعليميّة متوفرة بشكل:

إجابة السّؤال (14)	العدد	النّسبة المئويّة
كاف	09	%75
نوعا ما	03	%25
غير كاف	00	%00
المجموع	12	%100



الجدول رقم (09)

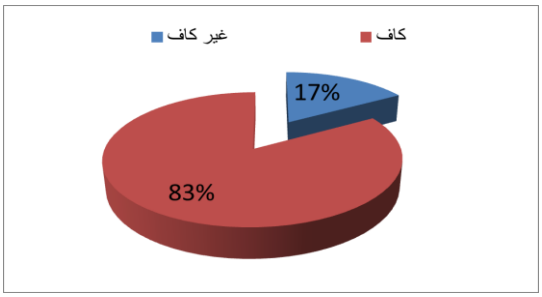
من خلال الجدول رقم (09) نجد بأنّ نسبة (75%) تؤكّد بأنّ الوسائل التّعليميّة متوفرة بشكل كافٍ، ونسبة (25%) ترى بأنّ الوسائل التّعليميّة متوفرة "نوعا ما" في حين نجد بأنّ نسبة الاحتمال الثّالث منعدمة.

15- هل يؤثر نقصها على العملية التّعليميّة بشكل كبير؟

هذا السّؤال لا يتطلب جدول؛ لأنّ نسبة (100%) أجابت عن السّؤال بـــ " نعم"، فإذا نقصت الوسائل المتاحة للتّعليم فهذا يؤثر سلبا على عملية التّدريس.

16- هل عدد نسخ الكتاب المدرسي على عدد التّلاميذ متوفر بشكل:

إجابة السّؤال (16)	العدد	النّسبة المئويّة
كاف	10	%83.84
غير كاف	02	%16.67
المجموع	12	%100



الجدول رقم (10)

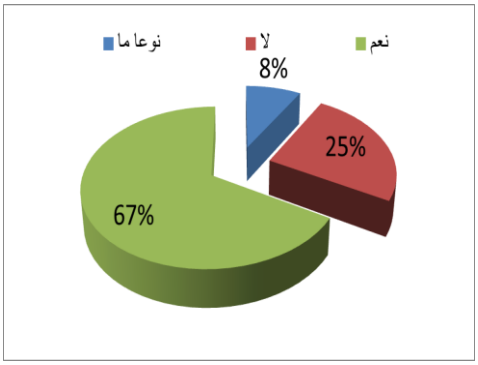
يشير الجدول رقم (10) إلى أنّ عدد نسخ الكتاب المدرسي على عدد التّلاميذ متوفر بشكل كافٍ بنسبة (83.34%) في حين نجد نسبة (16.67%) أجابت بأنّ نسخ الكتاب غير كافية مقارنة مع عدد التّلاميذ.

17- هل يتوافق محتواه مع المقرر الدّراسي؟

هذا السّؤال لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ أغلبية المعلّمين قد أجابوا بنسبة (100%) فيما يتعلّق بتوافق محتوى الكتاب المدرسي مع المقرر الدّراسي، وهذا له تأثيره الكبير والإيجابي في نجاح عملية التّدريس.

18- هل يستجيب المقرر الدّراسي لاهتمامات التّلاميذ؟

إجابة السّؤال (18)	العدد	النّسبة المئويّة
نعم	08	%66.67
لا	03	%25
نوعا ما	01	%08.33
المجموع	12	%100



الجدول رقم (11)

من خلال الجدول رقم (11) نجد بأنّ نسبة (66.67%) من المعلّمين قد أجابت بـــ "نعم"، فالمقرر الدّراسي يستجيب لاهتمامات المتعلّمين، ثمّ تليها نسبة (25%) التّي قالت بأنّ المقرر الدّراسي لا يستجيب لاهتمامات التّلاميذ، في حين نجد نسبة (08.33%) وهي

نسبة ضئيلة قد أجابت بأنّ المقرر الدّراسي يستجيب نوعا ما لاهتمامات التّلاميذ، إذ يلاحظ أنّ هناك فروقًا فرديَّة بين المتعلِّمين في القسم الواحد.

ثانيا؛ المحور المتعلّق بالتّلميذ:

01- هل إقبال التّلاميذ على نشاط التّعبير؟

هذا السّؤال لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ نسبة (100%)، قالت بأنّه متوسط.

02- ما مدى مشاركة التّلاميذ في هذا النّشاط ؟

هذا السّؤال لا يتطلب إنجاز جدول؛ لأنّ نسبة (100%) قد أجمعت بأنّ مشاركة التّلاميذ في نشاط التّعبير قليلة؛ بسبب ضعف قدرتهم على تبادل الكلمة إمّا استحياءً أو لضعف الرّغبة.

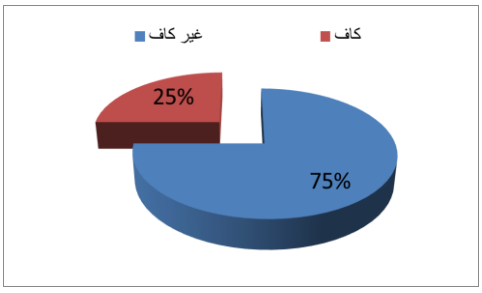
03- ما هي درجة انضباط التّلاميذ في هذا النّشاط ؟

هذا السّؤال أيضا لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ نسبة (100%) من المعلّمين قالت بأنّ درجة انضباط التّلاميذ في نشاط التّعبير قليلة خاصّة نشاط التّعبير الشّفهي، في حين نجد التّلاميذ يميلون إلى التّعبير الكتابي كثيرًا، لذلك فإن درجة انضباط التّلاميذ في هذا النّشاط كبيرة مقارنة مع نشاط التّعبير الشّفهي فهي قليلة.

ثالثا؛ المحور المتعلّق بالإدارة:

01- هل عدد الحصص المقرر في الأسبوع لنشاط التّعبير ؟

إجابة السّؤال (01)	العدد	النّسبة المئويّة
كاف	03	%25
غير كاف	09	%75
المجموع	12	%100

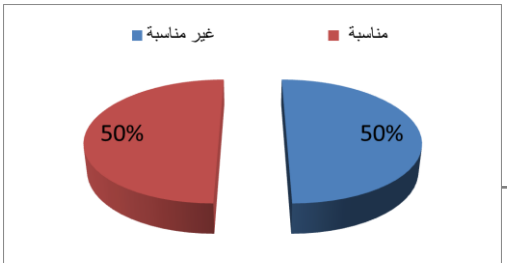


الجدول رقم (12)

يمثل الجدول رقم (13) الحصص المقررة في الأسبوع لنشاط التّعبير، حيث تبيّن لنا أنّ نسبة (75%) قالت بأنّه غير كافٍ، وهذا راجع لكثافة برنامج هذا النّشاط، في حين نجد نسبة (25%) من الأساتذة ترى بأنّه كافٍ.

02-هل تكون دروس هذا النّشاط في أوقات؟

إجابة السّؤال (02)	العدد	النّسبة المئويّة



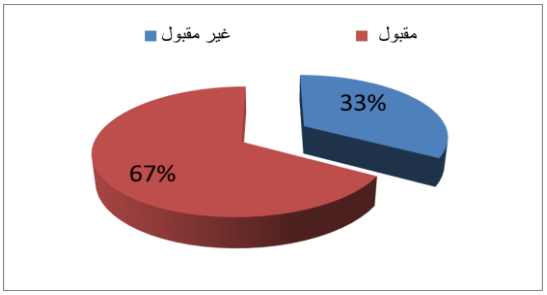
مناسبة	06	%50
غير مناسبة	06	%50
المجموع	12	%100

الجدول رقم (13)

من خلال الجدول رقم (13) يتبين لنا أنّ نسبة (50%) من المعلّمين ترى بأنّ دروس نشاط التّعبير تكون في أوقات مناسبة، كما نجد نسبة (50%) ترى بأنّ أوقات دروس نشاط التّعبير غير مناسبة؛ لأنّ أغلب هذه الدّروس تكون في الفترة المسائيّة وهذه الفترة معروفة بالتّعب الشّديد والإرهاق، ممّا تسبب فشل التّلاميذ وعدم قدرتهم على التّفاعل مع المعلّم والمشاركة في تقديم هذه الحصص.

03- عدد التّلاميذ في القسم:

عدد التّلاميذ	العدد	النّسبة المئويّة
مقبول	08	%66.67
غير مقبول	04	%33.34
المجموع	12	%100



الجدول رقم (14)

يتّضح لنا من خلال الجدول رقم (14) أنّ عدد التّلاميذ مقبول بنسبة (66.67%) بسبب إتباع نظام جديد ينصّ على إنقاص عدد التّلاميذ ممّا يتمكّن المعلّم جيدا من تقديم الدّرس وتحضيره مع جميع التّلاميذ، ليسهل عليهم استيعاب وفهم ما يرمي إليه المعلّم من مقاصد وغايات تخص الدّرس، في حين نجد نسبة (33.34%) تنصّ على أنّ عدد التلاميذ غير مقبول، فمشكلة الاكتظاظ في القسم تؤثر سلبا على كيفية وطريقة تقديم الدّرس.

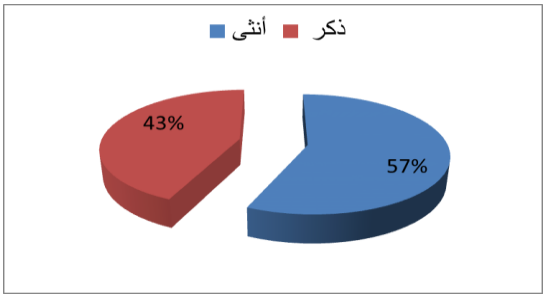
04- هل الإدارة ترفض الطّريقة المعتمدة في التّدريس أم تترك الحرية للمعلّم؟

إنّ الإدارة تترك للمعلّم الحرية التّامة في إتّباع الطّريقة التّي يجدها مناسبة في التّدريس ولكن في حدود ما هو وارد في المنهاج التّعليمي وقدرات المتعلّمين العقليّة.

ب)- تحليل نتائج المتعلّمين (التّلاميذ)

1- متغير الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكر	26	%43.34
أنثى	34	%56.66
المجموع	12	%100

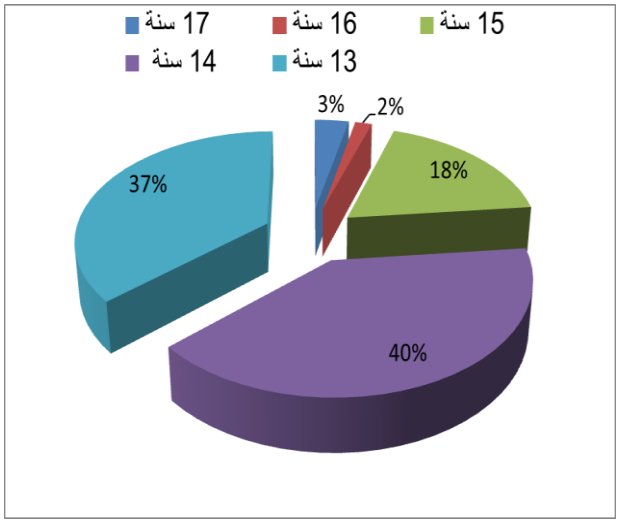


الجدول رقم (01)

يُظهر الجدول رقم (01) ارتفاع نسبة الإناث التّي بلغت (56.66%) عن نسبة الذّكور البالغة (43.34%)، وتعود ظاهرة ارتفاع الإناث عن الذّكور في مجتمعنا الحالي إلى وعي المجتمع بضرورة تعليم البنت باعتبارها قادرة على تحقيق ما تصبو إليه فأصبحت فرص التّعليم متكافئة لكلا الجنسين.

02- العمر:

العمر	العدد	النّسبة المئويّة
13 سنة	22	%36.67
14 سنة	24	%40
15 سنة	11	%18.33
16سنة	01	%01.66
17 سنة	02	%03.34
المجموع	60	%100



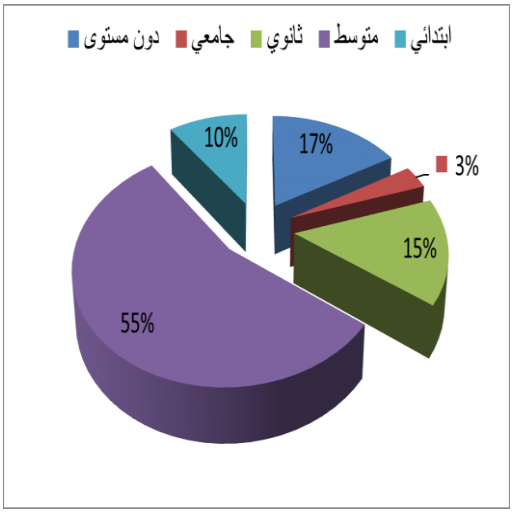
الجدول رقم (02)

يتّضح من خلال الجدول رقم (02) أنّ نسبة (40%) من التّلاميذ عمرهم 14سنة تليها نسبة (36.67%) عمرهم 13 سنة وهذه الفئة يستطيع أن يتعامل معها المعلّم باعتبارها فئة عمرية منسجمة، وهذا ما يسهل عليه عمليته التّعليميّة، في حين نجد

(18.33%) من التّلاميذ عمرهم 15 سنة ونسبة (03.34%) عمرهم 17 سنة، ونسبة (01.66%) عمرهم 16 سنة، وهذا التّذبذب في العمر في المرحلة المتوسطة، راجع لكون بعض التّلاميذ قد أعادوا العام الدّراسي مرات عديدة ممّا يؤثر على عملية تعليمهم.

3- المستوى التّعليمي للأب:

المستوى التّعليمي للأب	العدد	النّسبة المئويّة
ابتدائي	6	%10
متوسط	33	%55
ثانوي	9	%15
جامعي	2	%3.33
دون مستوى	10	%16.67
المجموع	60	%100

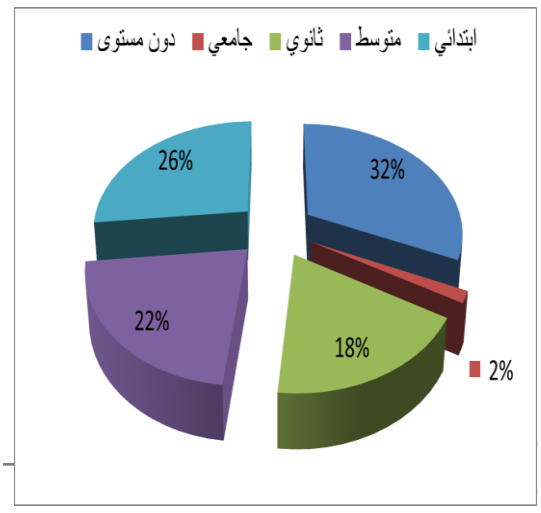


الجدول رقم (03)

من خلال الجدول نلاحظ بأنّ هذه المستويات (ابتدائي، متوسط، دون المستوى) لا تخدم حاجات الأبناء التّعليميّة، بل تؤثر سلبا عليهم من النّاحية النّفسيّة والفكريّة، فجاءت نسبة (55%) بالنّسبة للمستوى المتوسط تليها دون المستوى بنسبة (16.67%)، ثمّ المستوى الابتدائي بنسبة (10%) في حين نجد نسبة المستويات الأخرى (ثانوي وجامعي) بنسبة ضئيلة، وهذه المستويات هي التّي تحقّق حاجات الأبناء في التّعليم، حيث قدرت نسبة المستوى الثّانوي (15%)، تليها المستوى الجامعي بنسبة (03.33%)، فإن كان الأب مستواه ثانويًّا أو جامعيًّا، فإنّ ذلك سيسهم في تعليم الطفل وتنشئته اللّغوية كون الأب متحصل على قدر عال من التّعليم والمعرفة.

4- المستوى التّعليمي للأم:

المستوى التّعليمي للأم	العدد	النّسبة المئوية
ابتدائي	16	%26.66
متوسط	13	%21.67
ثانوي	11	%18.33
جامعي	01	%01.67



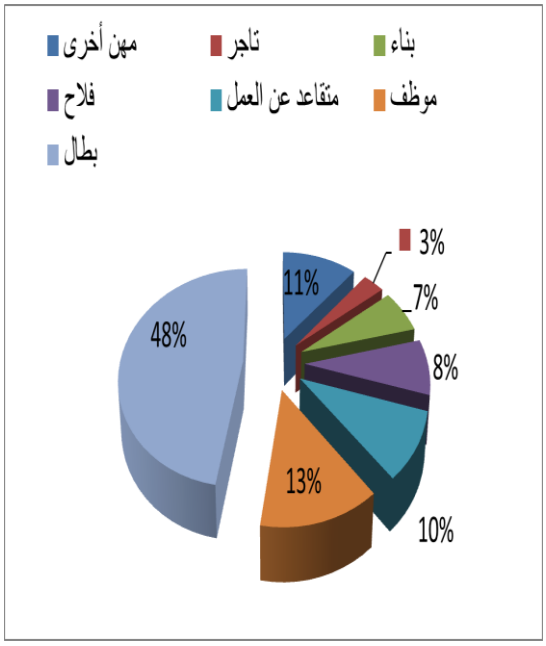
دون مستوى	19	%31.67
المجموع	60	%100

الجدول رقم (04)

يتّضح من خلال الجدول أنّ المستوى التّعليمي للأم متدنٍ جدًّا، إذ نجد أنّ نسبة (31.67%) دون مستوى، تليها مستوى الابتدائي بنسبة (26.66%) ثمّ المستوى المتوسط بنسبة (21.67%)، ثمّ يليها المستوى الثّانوي بنسبة (18.33%) وأخيرا المستوى الجامعي بنسبة ضئيلة جدًّا تقدّر بـــ (01.67%)، فالمستوى الابتدائي والمتوسط ودون المستوى لا تسهم في تعليم الأبناء جيّدًا، نظرا لنقص المعرفة والخبرة في التّعليم ولكنّ المستوى الثّانوي والجامعي يساعد بشكل كبير في تدريس الطّفل وتلبية جميع احتياجاته التّعليميّة.

05- مهنة الأب:

مهنة الأب	العدد	النّسبة المئوية
بطّال	29	%48.33
موظّف	08	%13.33
متقاعد عن العمل	06	%10
فلاّح	05	%08.33
بنّاء	04	%06.67
تاجر	02	%03.33
مهن أخرى (... سائق حارس، عامل نظافة	06	%11.68



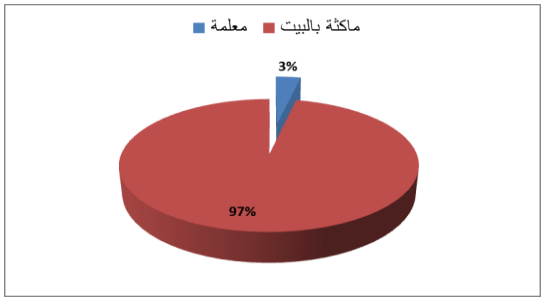
ميكانيكي، شرطي		
المجموع	60	%100

الجدول رقم (05)

من خلال التّحدث إلى التّلاميذ عن مهنة آبائهم وجدنا بأنّها تختلف من متعلّم لآخر فتبيّن لنا أنّ أغلبية التّلاميذ آباؤهم بطالون بنسبة (48.33%)، ثمّ تأتي مهنة موظف بنسبة (13.33%)، ثمّ تليها مهنة متقاعد عن العمل بنسبة (10%) ثمّ مهنة فلاّح بنسبة (08.33%)، ثمّ مهنة بنّاء بنسبة (06.67%)، ثمّ مهنة تاجر بنسبة (03.33%) والمهن الأخرى، مثل: أستاذ، شرطي، سائق، حارس، عامل نظافة، ميكانيكي، فكلّ مهنة من هذه المهن أخذت نسبة (01.67%) ومجموع نسب هذه المهن (10.01%).

06- مهنة الأم:

مهنة الأم	العدد	النّسبة المئويّة
ماكثة بالبيت	58	%96.67
معلمة	02	%3.33
المجموع	60	%100

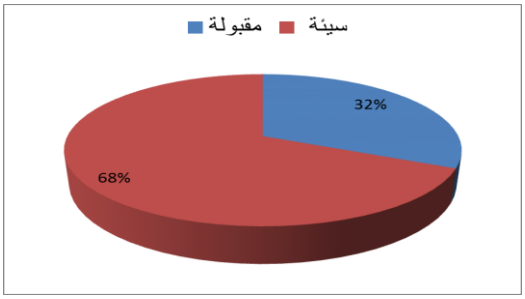


الجدول رقم (06)

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أنّ معظم التّلاميذ أمهاتهم لا عمل لها (ماكثة بالبيت) بنسبة (96.67%)، في حين نجد نسبة (03.33%) مهنة أمهات التّلاميذ معلّمة وهذا له تأثيره الإيجابي في عملية التّعليم، فظاهرة البطالة معروفة في مجتمعنا الحالي فهي لا تقدّم شيئًا جديدًا ومفيدًا للتّلاميذ، فإذا كان معظم الأمهات لا عمل لهنّ، فذلك سيصعب عملية تعليم الأبناء كثيرا وسيؤثر على مستواهم الفكري والعقلي.

07- ظروف التّنقل إلى المدرسة:

ظروف التّنقل	العدد	النّسبة المئويّة
مقبولة	**41**	**%68.33**
سيئة	**19**	**%31.67**
المجموع	**60**	**%100**

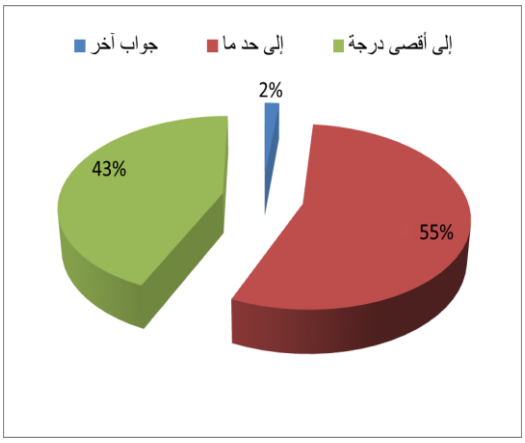


الجدول رقم(07)

من خلال الجدول رقم (07) يتّضح لنا أنّ ظروف التّنقل إلى المدرسة مقبولة بنسبة (68.33%)، في حين نجد نسبة (31.67%) من التّلاميذ ظروف التّنقل لديهم سيئة وهذا يؤثر في نفسيّة التّلاميذ، ويسبب لهم الإرهاق والتّعب الشّديد نظرا لكون المدرسة بعيدة عن المنزل، وطرق التّنقل غير متوفرة، فينتج لدى التّلاميذ الإهمال واللامبالاة بالدّروس والنّفور من المدرسة.

08- التّحمس للدّراسة:

التّحمس للدّراسة	العدد	النّسبة المئويّة
إلى أقصى درجة	26	%43.33
إلى حد ما	33	%55
جواب آخر: **لا أتحمس اطلاقا**	01	%1.67
المجموع	60	%100

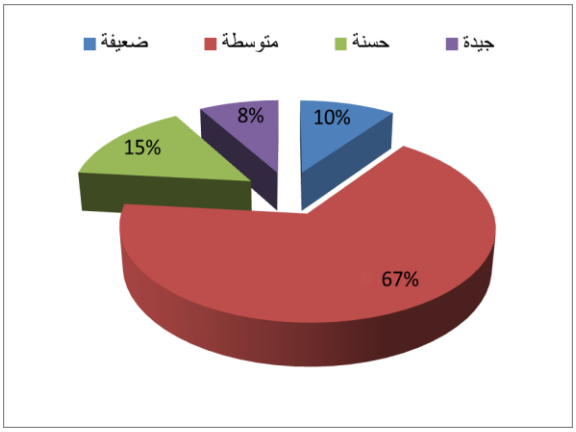


الجدول رقم (08)

من خلال الجدول رقم (08) يتبيّن لنا أنّ نسبة (55%) من التّلاميذ تتحمس للدّراسة إلى حد ما، في حين نجد نسبة (43.33%) تتحمس إلى أقصى درجة، وهذا بسبب شغفها الشّديد بالدّراسة وحبّها للمعرفة والعلم والتّطلع إلى أبعد الآفاق، ولقد تركنا الحرية للتّلاميذ للإجابة عن السّؤال فقد أجابت نسبة (01.67%) بأنّها لا تتحمس للدّراسة إطلاقا لأنّها تسبب الملل الشّديد.

09- نتائج الدّراسة في نشاط التّعبير:

نتائج الدّراسة	العدد	النّسبة المئويّة
جيدة	**05**	%08.33
حسنة	**09**	%15
متوسطة	**40**	%66.67
ضعيفة	**06**	%10
المجموع	**60**	%100



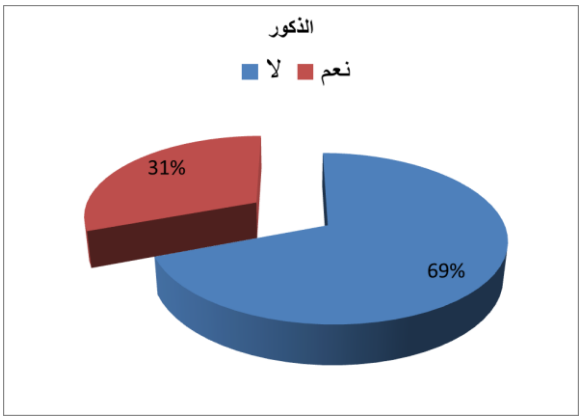
الجدول رقم (09)

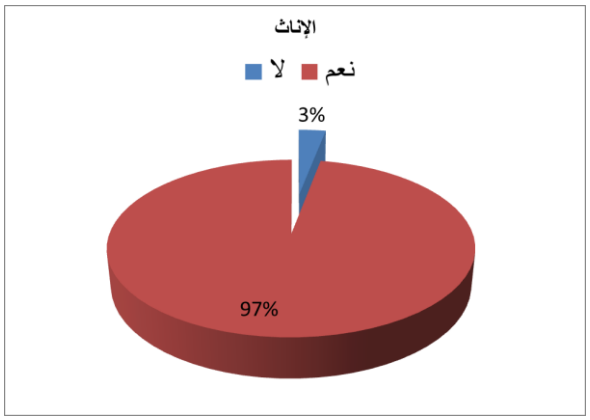
يوضّح الجدول رقم (09) نتائج الدّراسة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، حيث نجد أنّ أغلب التّلاميذ نتائج دراستهم في نشاط التّعبير متوسطة، حيث قدرت نسبة ذلك بـــ (66.67%)، ثمّ تليها النّتائج الحسنة بنسبة (15%)، ثمّ النّتائج الضّعيفة بنسبة (10%) وأخيرا النّتائج الجيّدة بنسبة (08.33%)، ولقد أجابت نسبة النّتائج الضّعيفة (10%) بأنّ ضعفهم في نشاط التّعبير يعود إلى لغة المنزل بالدّرجة الأولى وأيضا صعوبة المادة المدروسة وطرائق التدريس وأشار بعضهم إلى أنّ هذا الضّعف راجع إلى المتعلّم نفسه؛ لأنّه لا يجيد التّعبير جيّدا.

10- هل تستوعب مادة القواعد أثناء حصصها بطريقة جيدة ؟

إجابة السّؤال (10)	العدد		النّسبة المئويّة	
	عدد الذّكور	عدد الإناث	نسبة الذّكور	نسبة الإناث
نعم	18	33	%30.76	%97.05
لا	06	01	%69.24	%02.95
المجموع	26	34	%100	%100

الجدول رقم (10)

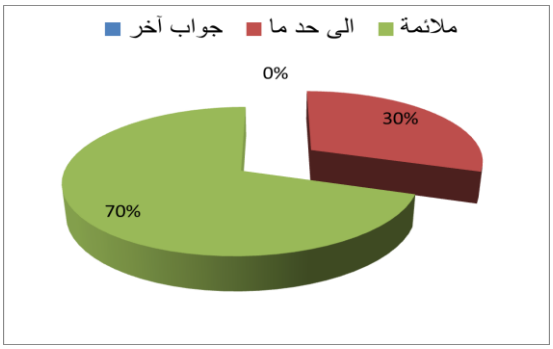




من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ بأنّ نسبة (97.05%) من الإناث تستوعب مادة القواعد أثناء حصصها بطريقة جيّدة، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع نسبة الذّكور وهذا راجع إلى اهتمام هذه الفئة بمادة النّحو، من خلال تفاعلها مع الأستاذ في شرح الدّروس في حين نجد نسبة (02.95%) من الإناث لا تستوعب مادة القواعد، أمّا بخصوص فئة الذكور فأغلبها لا تستوعب هذا المادة، حيث بلغت نسبتها (69.24%)

وذلك راجع لعدم اهتمام هذه الفئة بمادة النّحو؛ لأنّ دروس القواعد متشعبة وصعبة الفهم فالدّرس الواحد يرتبط بعدّة دروس أخرى ونسبة (30.76%) من الذّكور أجابت بأنّها تستوعب مادة القواعد بطريقة جيّدة وهذا دليل على أنّ هذه النّسبة متفوقة في دراستها ومن هنا يمكن القول بأنّ نسبة الإناث في استيعاب مادة القواعد مرتفعة بخلاف نسبة الذّكور تبدو ضئيلة في فهمها لهذه المادة.

11- الطّريقة التّي يتّبعها معلّم اللّغة العربيّة لشرح الدّرس:

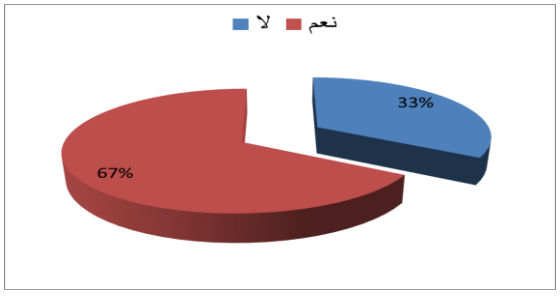


إجابة السؤال (11)	العدد	النّسبة المئويّة
ملائمة	42	%70
إلى حد ما	18	%30
جواب آخر	00	%00
المجموع	60	%100

الجدول رقم (11)

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أنّ نسبة (70%) من المتعلّمين أجمعوا على أنّ طريقة المعلّم المتّبعة لشرح الدّرس ملائمة في حين نجد نسبة (30%) قالت بأنّ طريقة المعلّم في شرح الدّرس ملائمة إلى حد ما، كما تركنا الحرية للتّلاميذ في الإجابة عن هذا السّؤال ولكن لم يجب أحد عنه.

12- هل تبذل جهدًا في تفادي الأخطاء اللّغوية أثناء نشاط التّعبير الشّفهي والكتابي؟



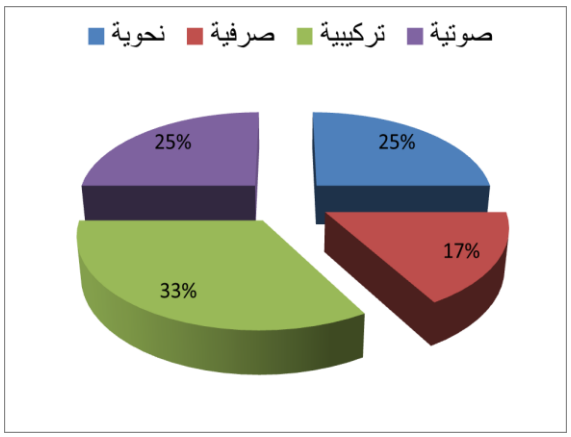
إجابة السؤال (12)	العدد	النّسبة المئوية
نعم	40	%66.67
لا	20	%33.33
المجموع	60	%100

الجدول رقم (12)

من خلال الجدول رقم (12) نجد بأنّ نسبة (66.67%) تبذل جهدا في تفادي الأخطاء اللّغويّة، فقد أجابت بـــ "نعم، في حين نجد نسبة (33.33%) قد أجابت بـــ "لا" فهي لا تبذل جهدا في تجنب هذه الأخطاء ومرد ذلك هو عدم الإلمام بقاعدة من قواعد الصّوت أو النّحو أو الصّرف أو الدّلالة....

13- نوعية العبارات التّي تصعب عليك باستمرار:

نوعية العبارة	العدد	النّسبة المئويّة
صوتيّة	15	%25
تركيبيّة	26	%33.33
صرفيّة	10	%16.67
نحويّة	15	%25
المجموع	60	%100



الجدول رقم (13)

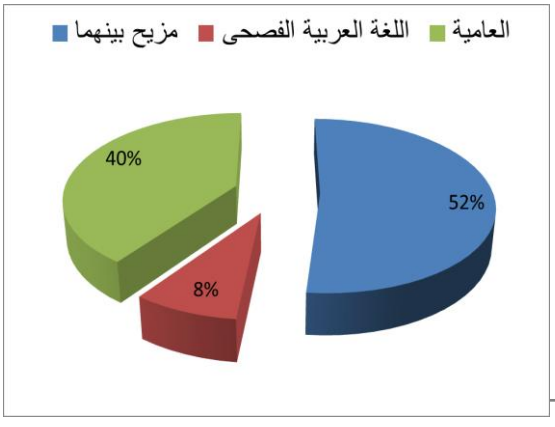
يوضّح الجدول رقم (13) نوعية العبارات التّي تصعب على التّلاميذ باستمرار حيث نجد أنّ العبارات التّركيبيّة هي التّي تصعب على التّلاميذ بنسبة (33.33%) والسّبب في ذلك هو عدم القدرة على تركيب جمل صحيحة سليمة خالية من الأخطاء تليها العبارات النّحويّة والصّوتيّة بنسبة (25%)، فالجانب النّحوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الصّوتي من خلال إعراب الكلمات وضبط أواخرها بالحركات الصّحيحة ونطقها نطقا صحيحا خاليا من العيوب، وذلك بإخراج الحرف من مخرجه الصّحيح وعدم خلط الحروف ببعضها في المخرج، ثمّ تأتي العبارات الصّرفيّة بنسبة (16.67%) وذلك من خلال تصريف الأفعال وإسنادها إلى الضّمائر والخلط بين الجموع (جمع التّكسير، جمع المؤنث السّالم، جموع القلة والكثرة).

14- هل يزوّدكم الأستاذ ببعض القواعد عن هذه الأخطاء لكي تتجنبها مستقبلا ؟

هذا السّؤال لا يحتاج إلى جدول؛ لأنّ نسبة(100%) من المتعلّمين أجابوا عن السّؤال بـــ "نعم".

15- ما اللّغة التّي تستعملها أثناء تواصلك في محيطك المدرسي مع الزّملاء والمعلّمين وأفراد الإدارة ؟

إجابة السّؤال (15)	العدد	النّسبة المئويّة
العاميّة	24	%40
اللّغة العربيّة الفصحى	05	%08.33

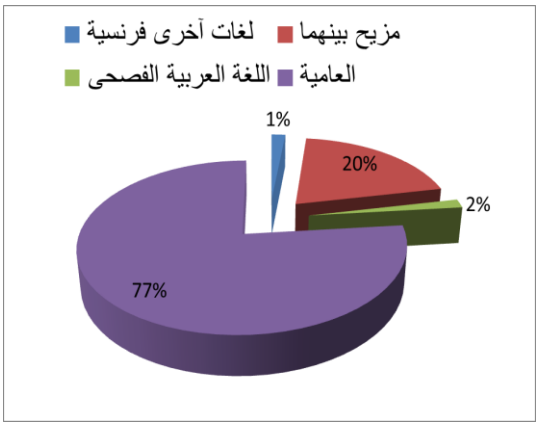


مزيج بينهما	31	%51.67
المجموع	60	%100

الجدول رقم (14)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) ارتفاع نسبة الذّين يستعملون العاميّة والعربيّة الفصحى معا (مزيج بينهما) أثناء التّواصل في المحيط المدرسي التّي تقدر بـــ(51.67%) تليها العاميّة (40%) ونسبة قليلة تقدّر بـــ(08.33%) تستعمل اللّغة العربيّة الفصحى فطغيان العاميّة على الفصحى له تأثيره السّلبي على عملية التّعليم وخاصّة من ناحية ارتكاب الأخطاء اللّغويّة التّي تعود سببها إلى العامية، وهذا ما ينتج عنه إهمال العربيّة والاستعانة باللّهجات الأخرى.

16- ما اللّغة التّي تتعامل بها مع محيطك الأسري؟



إجابة السّؤال (15)	العدد	النّسبة المئويّة
العاميّة	46	%76.67
اللغة العربية الفصحى	01	%01.67
مزيج بينهما	12	%20
لغات أخرى فرنسيّة	01	%01.66
المجموع	60	%100

الجدول رقم (15)

يمثل الجدول رقم (15) اللّغة المتعامل بها في المحيط الأسري من لدن المتعلّمين حيث تحتلّ العاميّة المرتبة الأولى بنسبة (76.67%) تليها المزج بين العاميّة والعربيّة بنسبة (20%) ثمّ تليها العربيّة (01.67%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالعاميّة، فالعربيّة

هي اللّغة الرّسميّة في الدّول العربيّة، ولا بدّ على الإنسان أن يتعامل بها في مختلف المجالات لكي لا تندثر، فوجب علينا حمايتها وصونها من كلّ تشويه وتحريف فالاستعمال الدّائم للّغة العربيّة يسهم في طلاقة وفصاحة اللّسان العربي.

17- في تواصلك عبر الأجهزة التّكنولوجيّة الحديثة (هاتف، صفحة التّواصل الاجتماعي...) علام تعتمد في حديثك مع الآخرين ؟

يعتمد التّلاميذ في تواصلهم عبر هذه الأجهزة التّكنولوجية على لغة هجينة (مزج اللّغة العربيّة بالفرنسيّة في إيصال رسالة ما، فهم يتحدّثون اللّغة العربيّة نطقا أثناء إرسال حديث ما لكن كتابتهم تكون بالخط اللاّتيني، أي أنّهم يمزجون الحروف والأرقام لتكوين جمل لها معنى ويفهمها المرسل أو المتلقي، فكلّ رقم له ما يقابله من الحروف مثل الحرف "ع" يقابله الرّقم 3 وحرف "ح" يقابله الرّقم 7 وغير ذلك من الحروف مثل: 3andek، keef 7alak وassalamo 3laikom وعلى هذا المنوال يبنون حديثهم وكتابتهم. والهدف من استعمال هذه اللغة هو التّخلص من مشكلات ضبط الكلمة بالحركات والوقوع في الأخطاء كما أنّها تمنح مستخدميها القدرة على الاختصار والإيجاز فيتمّ التّعبير بأقل عدد من الكلمات.

18- الصّعوبات التّي يواجهها التّلاميذ أثناء نشاط التّعبير:

الصّعوبات	تكرار الصعوبة	ترتيبها
- الشّعور بالخجل والتّوتر والإحباط أثناء إلقاء العروض الشّفهيّة وعدم الثّقة بالنّفس	30	01
- صعوبة في فهم المادة النّحويّة	18	03
- صعوبة إيجاد الأفكار	10	10
- نقص في المعرفة وقلة الرّصيد اللّغوي	16	05
- عدم القدرة على التّلخيص	04	15
- صعوبة كتابة بعض الكلمات	15	06
- التّلعثم والتّردد في الكلام	05	14

– صعوبة انتقاء مفردات جيدة تليق بالتّعبير	12	09
– عدم المطالعة المستمرة للنّصوص	14	07
– صعوبة نطق الكلمات وخاصة الكلمات غير المشكولة	07	12
– الإزعاج والفوضى داخل القسم	03	16
– الأخطاء اللّغويّة	23	02
– صعوبة توظيف الكلمات والجمل في محلّها الخاص	13	08
– طغيان العامية على أفواه التّلاميذ	17	04
– الكتابة بالعاميّة	02	17
– عدم الإسراع في الكتابة	01	17
– عدم الانتباه والتّركيز على الدّروس وعدم استيعاب النّصوص جيدا.	03	16
– عدم التّمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة	08	11
– عدم احترام علامات الوقف والتّرقيم أثناء القراءة	06	13
– الإسراع في القراءة	04	15

جدول رقم(16) يوضح رصد الصّعوبات المتكررة عند التّلاميذ أثناء درس التّعبير

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلب التّلاميذ يعانون من مشكل الشّعور بالخجل والإحباط والتّوتر أثناء إلقاء العروض الشّفهيّة، وهي تعدّ من بين الصّعوبات الشّائعة عند كثير من المتعلّمين أثناء المرحلة المتوسطة؛ وهذا بسبب عدم الثّقة بالنّفس أثناء الكلام وقد بلغ تكرار هذه الصّعوبة (30) مرّة، تليها مشكلة الأخطاء اللّغويّة خاصّة التّركيبيّة والإملائيّة؛ إذ تكررت هذه الصّعوبة (23) مرّة، تليها صعوبة فهم المادة النّحويّة، إذ يشتكي معظم التّلاميذ من هذه المشكلة كثيرا وخاصة فيما يتعلّق الأمر بظاهرة الإعراب. ومن بين الصّعوبات التّي نجدها عند المتعلّمين أيضًا نقص المعرفة وقلة الرّصيد اللّغوي وهذا بسبب عدم المطالعة المستمرة للكتب والمعاجم.

19- الحلول المقترحة لعلاج هذه الصّعوبات:

لقد اقترح التّلاميذ بعض الحلول المناسبة لتفادي هذه الصّعوبات المشار إليها آنفا وهي كالتّالي:

– المطالعة المكثفة للكتب الخارجيّة والقصص والمعاجم والقواميس من أجل تنمية الرّصيد اللّغوي وزيادة المعرفة.

– كثرة ممارسة النّشاطات الشّفويّة، مثل: الخطب والمسرحيات.

– الاستعانة بالأهل من أجل القضاء على الخوف والخجل والارتباك من مواجهة الآخرين.

– وضع أسس وقواعد يتّبعها التّلميذ في التّعبير.

– الزّيادة في عدد ساعات التّعبير الشّفوي والكتابي، لكي يعطي الأستاذ وقت وفرص لجميع التّلاميذ في تقديم تعبيرهم.

– تقديم حصص المطالعة لاستيعاب كيفية صيد الأفكار وتنسيقها.

– إعداد حصص خاصّة بتعليم التّلاميذ كيف تتجنّب الأخطاء اللّغويّة.

– الثّقة بالنّفس والتّحلي بالشّجاعة الأدبيّة والجرأة في إلقاء العروض.

– التّدرب على تلقين العربيّة الفصحى.

– اتّخاذ إجراءات صارمة ضد التّلاميذ الذّين يشوشون في القسم.

– على المعلّم استعمال طريقة سهلة أكثر ممّا يوظفها حاليا.

– تقديم نصوص راقية تجذب التّلاميذ نحوها.

– التّدرب على الكتابة وفنياتها.

– إعطاء الأستاذ للتّلاميذ وظائف منزليّة في نشاط التّعبير من أجل تجنّب الأخطاء اللّغويّة بشتّى أصنافها.

– التّركيز والانتباه في أوقات الدّروس ممّا يسهل عملية الفهم والاستيعاب.

ثالثًا؛ مراحل تحليل الأخطاء:

لقد عرفنا فيما سبق أنّ منهج تحليل الأخطاء يرتكز على ثلاثة مراحل، وهذه المراحل هي التّي نتّبعها في تحليلنا لأخطاء التّلاميذ الشّفهيّة والكتابيّة في نشاط التّعبير بدءًا بتحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها تبعًا لمستويات النّظام اللّغوي مرورًا بتفسيرها عن طريق بيان العوامل والأسباب المؤديّة إلى تلك الأخطاء، وأخيرا تصويبها من خلال وضع برنامج علاجي يحدّ من الوقوع فيها.

أ)– تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها وفقًا لمستويات اللّغة:

أ/أ)- الأخطاء الصّوتيّة أو النّطقيّة:

وهي تلك الأخطاء والأغلاط التّي تظهر عند النّطق الشّفهي وتدركها أذن السّامع فهي تتعلّق بالتّعبير الشّفهي لدى التّلاميذ دون الكتابي، إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصّوت اللّغوي أو المستوى الصّوتي (phonology) الذّي باعتباره « يدرس أصوات اللّغة ويشمل نوعين معروفين: علم الأصوات العام(phonetics) وعلم الفونيمات (phonemics)»[1] فعلم الأصوات العام يدرس اللّغة من زوايا عدّة، فقد يعرض لها من ناحية النّطق وما يرتبط بذلك من خصائص وسمات صوتيّة دون النّظر إلى وظائفها أو قيمتها اللّغويّة في الكلمات التّي تتآلف منها، أمّا علم الفونيمات فهو يدرس وظائف الأصوات في اللّغة المعينة، ويطلق عليه أيضًا بعلم الأصوات التّنظيمي؛ أي تصنيف الأصوات وتنظيم مجموعاتها بحيث يصل منها إلى عدد من القوانين الخاصّة باللّغة المعينة[2]، فهذا المستوى لا يُعنى إلاّ باللّغة المنطوقة دون أشكال الاتّصال الأخرى المنظمة كاللّغة المكتوبة مثلا[3]. فهو إذن يدرس الأصوات من أجل معرفة أنواعها ومواقعها وسماتها ووحداتها ومتغيراتها الصّوتيّة وبالتّالي فهو يهتمّ بالتّعبير اللّغوي وما يطرأ عليه من تغيير.

فنحن عندما نحلل الأخطاء الصّوتيّة التّي يقع فيها التّلاميذ، فإنّنا سنركز بالدّرجة الأولى على نطق التّلاميذ للأصوات وما يلاحظ عليه من أخطاء وعيوب في نطق مخارج الحروف، وما يعتري الحروف من حذف وإضافة واستبدال وغيرها وتدخل ضمن هذه الأخطاء الصّوتيّة أنواع ثلاثة:

أ- أخطاء تتعلّق بجانب الصّوت والأداء.

ب- أخطاء تتعلّق بالمعجم أو ضبط بنية الكلمة بالشّكل (الخطأ في ضبط بنية الكلمة الخلط بين كلمات يتشابه نطقها) وقد تدخل بعض الانحرافات الصّرفيّة، نحو ضبط حرف المضارعة، ضبط عين الفعل الثّلاثي المجرد، الخلط بين اسم الفاعل والمفعول وهمزتي الوصل والقطع...).

---

[1]- ماربو باي، أسس علم اللّغة. تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م، ص43

[2]- كمال محمد بشر، دراسات في علم اللّغة. دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، 1986م، ص 12

[3]- حاتم صالح الضّامن، علم اللّغة. جامعة بغداد، بيت الحكمة، ص47

ج- أخطاء تتعلّق بالجانب النّحوي أو ضبط أواخر الكلمات (الإعراب، بعض أخطاء المرفوعات والمنصوبات، أخطاء العدد).

وسنتطرق إلى النّوع الأوّل باعتباره مرتبطًا بالمستوى الصّوتي، أمّا النّوع الثّاني والثّالث، فسوف يأتي تفصيلهما لاحقا حسب ترتيب المستويات اللّغويّة في الأخطاء المعجميّة والأخطاء النّحويّة.

فمن أهمّ ما يلاحظ من أخطاء في الصّوت والأداء عند التّلاميذ ما يلي:

أ)- الخلط بين الأصوات المتشابهة في النّطق (الصّوتان المرقق والمفخم) تحت تأثير عامل المماثلة الصّوتية(*).

ويظهر هذا الخلط عندما تشتمل اللّغة على المقابلين المفخّم والمرقق، مثل: السّين والصّاد التّاء والطّاء، الدّال والضّاد، الكاف والقاف، الذّال والفاء، ومن أمثلة هذا الخلط قول التّلاميذ:

- يجبُ على كلِّ الأمم والشّعوب إنقاضَ المرأة من كلّ مظاهر العنف واسترجاع حقوقها والصّواب أن يقال: إنقاذ

- سار وصار، تاب وطاب، تكدير وتقدير...، وهذا ما نجده في لغتنا، حيث إنّ هذا الخلط أدّى إلى ظهور بعض الأخطاء الشّائعة، كقول أغلب النّاس: " برد قارص " بدلا من "برد قارس".

ب)- الخلط في نطق كلمتي الثّورة والثّروة: وذلك راجع لاشتمال الكلمتين على نفس الحروف، ممّا يسبب اضطراب لفظي في نطق هاتين الكلمتين، فعند حديث التّلميذ عن فكرة تتضمّن كلمة الثّورة يخطئ في لفظها، فينطقها الثّروة وهذا ما يعرف « بالسّبق اللّساني الذّي يكثر في المادة المقروءة»[1]، وهو عبارة عن هفوات لسانيّة.

ت)- الخطأ في نطق حرف الضّاد وحرف الظّاء: وهذا الخطأ نجده عند أغلبيّة التّلاميذ فلا يفرقون بين حرف الضّاد وحرف الظّاء، فينطقون حرف الضّاد ظاءً وحرف الظّاء ضادًا فهذين الحرفين « من أكثر الحروف التّي لا يفرق النّاس بينهما حتى لا نكاد نرى أحدا ينطق بضاد ولا يميّزها من ظاء، وإنّما يوقع كلّ واحدة منهما موقعا ويخرجها من

---

* - المماثلة هي تقريب صوت من آخر يجاوره ليعمل اللّسان عملاً واحدًا.

1- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين. عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1991م ص48-49

مخرجها»[1] ولعلّ سبب هذا الخلط بين هذين الحرفين هو عدم إخراج الحرف من مخرجه الصّحيح، فلو تمكّن التّلميذ جيّدا من إخراج الحرف من مخرجه الصّحيح وتعرّف على صفاته وسماته وخصائصه لما وقع في هذا الخلط، لذا فإنّ معرفة صفات الحرف وخصائصه تقود إلى النّطق السّليم للحرف دون التباس بالحروف الأخرى، ومن أمثلة الخلط بين هذين الحرفين:

يضيء تُنطق يظيء، نظرة تُنطق نضرة، ظواهر تُنطق ضواهر، بفضل تُنطق بفظل

ضلّ تُنطق ظلّ.

ج)- كثيرا ما نجد التّلاميذ ينطقون الأصوات نطقًا معيبًا: فلا يفرقون بين المجهور والمهموس في النّطق كما لا يفرقون بين الصّفات الأخرى للحروف بسبب اشتمال اللّغة على صفتي الجهر والهمس في الحروف، مثل تقابل الأصوات التّالية:الدّال والتّاء، الزّاي والسّين، العين والحاء، الغين والخاء، ومن الكلمات التّي يخطئ كثير من التّلاميذ في نطقها: يسحر--> يزحر، يغرق --> يخرق، يغشى --> يخشى، يلمح --> يلمع

حيث ينطق الحرف الثّاني من الكلمات الأولى مهموسا كما ينطق في الكلمات الثّانية مهموسا فتلتبس الكلمة الأولى بالثّانية؛ لأنّها تأثّرت بالحرف الذّي يلي الحرف المهموس.

خ)- كثرة السّكتات والوقفات الخاطئة: حيث نجد التّلميذ يقرأ جملة ما، فيبدأ بقراءتها ثمّ يتوقف ثمّ يكملها، مثل: إنّ الإنسان بطبعه اجتماعي فهو يعتمد ≠ دائمًا في تواصله مع الآخرين على تبادل المعارف والأفكار والحوار مع مختلف الأجناس، والصّواب أن يقرأها: فهو يعتمد دائمًا في تواصله مع الآخرين...، دون أن يتوقف عند الفعل " يعتمد".

- هناك العديد من الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة التّي تحدّثت على الصّدق وفضله منها ≠ قول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: « ومازال الرّجل يصدق حتّى يُكتب عند الله صِدّيقا» والصّواب أن يقرأها... التّي تحدّثت عن الصّدق وفضله يتوقف برهة ثمّ يقول منها...

ح)- الخطأ في تنغيم الجملة أثناء قراءتها: فالتّلميذ عندما يقرأ جملة ما ويستمر في نطقها نجد أنّ لهذه الجملة تنغيمًا معينًا وعند انتهائه يصبح لها تنغِيمٌ آخر، مثل الجمل الاستفهاميّة

---

[1]- ابن مكي الصّقلي، تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان. تقديم وضبط: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة، لبنان ط1، 1990م، ص66

#- هذا الرّمز يدلّ على موقع السّكتة وتوقف الكلام برهة

التّوكيديّة والتّعجبيّة « فالصّوت أحيانًا يكون صاعدًا، ويكون كذلك هابطًا نحو الجمل التّحريريّة ويكون في حين آخر صاعدًا هابطًا ويدلّ على الدّهشة والاستنكار»[1] فالتّلميذ عندما يعبّر عن أفكاره من خلال تركيب جمل ما، فهو يترك انطباعا بأنّ الجملة مازالت مستمرة، لكنّها في حقيقة الأمر قد انتهت، وينتقل بعد ذلك إلى جملة جديدة، وقد يحدث العكس؛ أي أن يترك أثناء تنغيمه للجملة إحساسًا بانتهاء الجملة لكنّها مازالت مستمرة مثل قول أحد التّلاميذ وهو يتحدث عما مرّ به من مشاكل وظروف قاسية في تحقيق النّجاح والتّفوق بجدارة: « وبعد طول غياب توقف ثمّ قال عن المدرسة ورغم ما حدث لي من مشاكل ومعاناة عدت للدّراسة من جديد»، وهذا دليل على أنّ الجملة مازالت ممتدة.

وما يلاحظ على التّلاميذ أيضًا هو عدم تنغيم الجمل الاستفهاميّة أو التّعجبيّة التّي تدلّ على السّؤال أو التّعجب، فيقرؤونها قراءة عادية دون أن يتركوا انطباعا بأنّ الجملة دالّة على سؤال أو تعجب نحو:

رأيتَ صديقك اليوم وأخبرته عمّا سنقوم به في المدرسة.

وأثناء قراءة التّلاميذ للنّصوص لاحظنا جيّدا عدم احترامهم لعلامات الوقف والتّرقيم (الفاصلة، النّقطة، الفاصلة المنقوطة والنقطتان) من ذلك ما قيل في النّص المرسوم " أهل الكهف " في حصة المطالعة الموّجهة (تعبير شفهي):

قال الملك: لقد عاد هذا الصّياد الآن يعدو على فرسه ويروي عجبًا: إنّهم أبصروا بالغار ثلاثة مخلوقـــات مفزعة الهيئة، شعرهم مدلاة ويلبسون ملابس غريبـــــة ومعهم كلب عجيب النّظرات.

بريسكا: يا إلهي ! مخلوقات مفزعة؟

الملك: لا تخافي يا بريسكا

غالياس: أممكن أن يكون هذا؟

الملك: ماذا ترى يا غالياس؟

فالملاحظ على هذه الجمل أنّها تحتوي على علامات الوقف والتّرقيم، لكن في حقيقة الأمر عند قراءة التّلاميذ لهذه الجمل لاحظنا أنّه لا يوجد أي احترام لعلامات الوقف فيسرعون في القراءة ويلفظون الجمل على وتيرة واحدة، دون مراعاة إذا كانت الجملة

[1]- أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي. عالم الكتب، القاهرة، 1997م، ص 366- 367

استفهاميّة أو توكيديّة، فلا بدّ أن يستخدم التّنغيم والنّبر في هذه الحالات للدّلالة على الانفعال والدّهشة والتّأكيد والثّبوت ...

والملاحظ أيضا أنّ بعض التّلاميذ ينطقون الكلمات نطقًا معيبًا، مثل كلمة "مدلاة" فقد أخطأ كثير من التّلاميذ في نطقها، فمنهم من ينطقها "مدللة"، ومنهم من يقرأها "مدلية" ومنهم من يلفظها " مدللات" وهذا النّطق المعيب للكلمات يشوه المعنى المقصود في النّص.

د)- **الخطأ في تفخيم الحروف وترقيقها:** خاصة فيما يتعلّق الأمر بصوتي الرّاء واللاّم فالرّاء تفخّم بعد السّواكن وفي جوار الفتحة والألف، مثل: راضٍ ورحيم، وترقق إذا كانت مكسورة في مثل رِزق كريم، أمّا فيما يخصّ اللاّم فأصلها التّرقيق، عندما يأتي لفظ الجلالة بعد الكسرة، وإذا جاء بلفظ الجلالة بعد فتحة أو ضمة يفخّم (يغلظ) أو عند الابتداء، مثل: بسمِ الله، شفاكِ الله، فبعض التّلاميذ يلفظون كلمة الله مفخّمة ولكنّها في الأصل مرققة؛ لأنّ قبلها كسرة.

ذ)- ومن بين أخطاء التّلاميذ الواردة على أفواههم، **التّأثر بالنّطق العامي في نطق الأصوات** التّي يختلف نطقها الفصيح عن النّطق العامي، فتنطق الثّاء تاءً في كلمات: ثقافة، اثنين ثمانية، ثلاثة، الثّاني، الثّالث، فتنطق بالتّاء: تقافة، اتنين، تمانية، تلاتة والتّاني.

ز)- من أكثر الأخطاء النّطقيّة عند التّلاميذ هو **تسكين أواخر الكلمات** فلا يضبطونها بالشّكل التّام والصّحيح، لذلك يلجأون إلى التّسكين للخوف من الوقوع في اللّحن وهذا ما عيب على اللّغة العربيّة، نحو: كريستوفْ كولومبُسْ مكتشِفْ أمريكا خاضَ مغامراتٍ رهيبةْ تَدُّلْ عَلَى شجاعةْ خارقةْ وعزمْ كبيرْ وصبرْ شديدْ.

ر)-**الخلط بين همزتي الوصل والقطع:**

فهمزة الوصل تثبت في ابتداء الكلام في النّطق والكتابة، وتسقط عند وصل الكلام بما قبلها في النّطق لا في الكتابة، وقديما كان يرسم فوق الألف رأس حرف الصّاد لتدلّ على أنّها همزة الوصل (اْ)[1]، وتكتب ألفا مجردة هكذا (ا) أمّا همزة القطع فهي همزة

[1]- مجمع اللّغة العربيّة، اللّغة العربيّة أداءً ونطقا إملاءً وكتابة. دار الوفاء للطّباعة والنّشر، ص117

ينطق بها دائمًا في وصل الكلام وفي قطعه وفي أثناء الكلام وفي أوّله، وتكتب ألفا فوقها أو تحتها رأس عين هكذا (أ، إ)[1]. **وتكون همزة الوصل في:**

- "ال" التّعريف، مثل: المدرسة
- أمر الفعل الثلاثي اُدرس
- ماضي الفعل الخماسي وأمره ومصدره، مثل: انْطَلَقَ، انْطَلِقْ، انْطِلاَقْ
- ماضي الفعل السّداسي وأمره ومصدره، مثل: اسْتَخرجَ، استخْرِجْ، استخراجْ
- الأسماء العشرة: امرؤ، امرأة، ابن، ابنة، ابنم، اثنان، اثنتان، اسم، است، ايم.
- الأسماء الموصولة: التّي، الذّي، اللّتان، اللّذان، الذّين، اللاّئي، اللّواتي، اللاّئي.

في حين تكون همزة القطع في:

- الحروف: أنْ، أو، إلى، أ، أنّ، إنّ
- الظّروف: إذا، إذ، أين، أنّى
- ماضي الفعل الرّباعي وأمره ومصدره، مثل: أَرْجَعَ، أَرْجِعْ، إِرْجَاعْ
- أصل الفعل الثّلاثي ومصدره، أخذ --> أخذًا
- الفعل المضارع المسند إلى المتكلّم: أكتبُ، أستغفرُ، أقتربُ
- الضّمائر: أنا، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، وقد وجدنا أنّ الخطأ في نطق همزة الوصل قد ظهر في أمرين عند المتعلّمين:

أ)- نطق همزة الوصل في بداية الكلام همزة قطع ومن أمثلة ذلك: الإسْمُ والصّواب الاِسْمُ الإثنين والصّواب الاثنين، فكلمة الاسم تنطق " لِسْمْ " بحذف همزة " الـــ " التعريف وهمزة " اسم"، وكما هو الحال أيضا في الاثنين، وكذلك في الكلمات: استخراج، اهتمام، استعداد استظهار، استجماع استئناف، فإذا نُطقت هذه الكلمات وما قابلها من الكلمات الأخرى همزة قطع والأصل فيها الوصل، فهذه تعدّ من الأخطاء الشّائعة بين المتعلّمين.

ب)- في ضبطها بالشّكل حين يُبدأ بها، مثل: ماضي الخماسي والسّداسي حين يكون مبنيًا للمجهول، نحو قول أحد التّلاميذ: « اِسْتُخْدِمَ العلم في كثير من الأمور» بدلا من اُسْتُخْدِمَ.

والجدول التّالي يوضح بعض الكلمات التّي أخطأ التّلاميذ في نطقها:

الخطأ	الصّواب	أصل نطقها

[1]- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر. دار أسامة للنّشر، عمان، ط1، 1998م، ص33

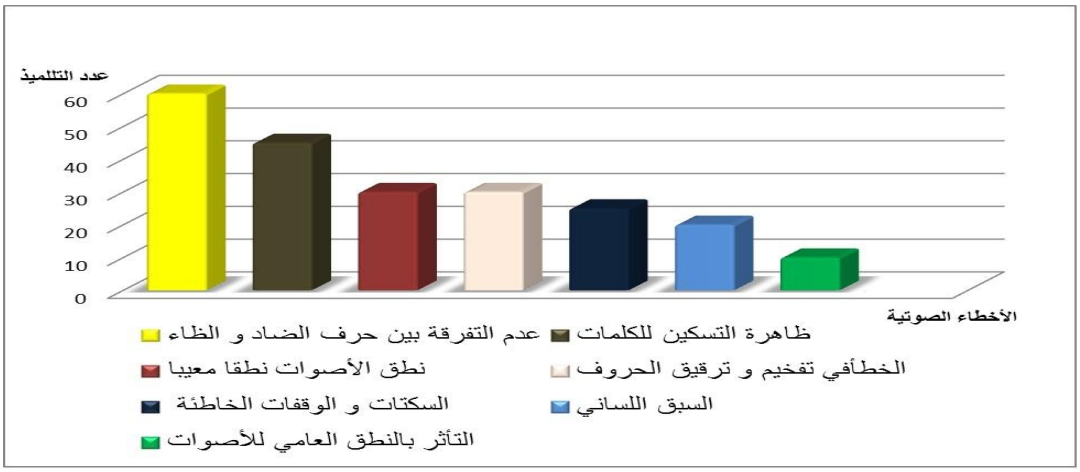
الإزدهار	الازدهار	لِزْدِهارُ
الإنتشار	الانتشار	لِنْتِشَارُ
الإستخدام	الاستخدام	لِسْتِخدامُ
الإستغلال	الاستغلال	لِسْتِغلالُ
الإستعمال	الاستعمال	لِستعمالُ
اِخْتُرِعَ	اُخْتُرِعَ	بضم همزة الوصل
اِكْتُشِفَ	اُكْتُشِفَ	بضم همزة الوصل
الإبن	الابن	لِبْنْ
الإمرأة	المرأة	لْمَرْأَةُ
الإبنة	الابنة	لِبْنَةُ

جدول (ج) يوضح الكلمات التّي وردت على ألسنة التّلاميذ في نطقهم لهمزة الوصل القطع.

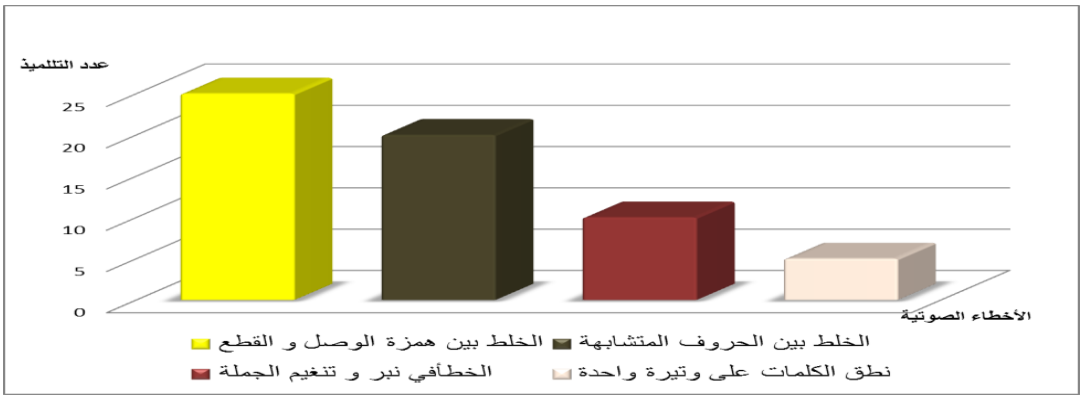
وهناك بعض الأخطاء الصّوتيّة الأخرى التّي لاحظناها، مثل: الخلط بين الصّوائت الطّويلة والصّوائت القصيرة، إبدال الحروف المتشابهة مثل السّين والصّاد، ومن بين اضطرابات النّطق أو مصاحبات الكلام التّي لوحظت على أفواه التّلاميذ عند نطقهم للجمل ما يلي:

- النّطق بانفعال مع سكتات طويلة بين كلّ حرف وآخر وبين كلمة وأخرى.
- النّطق بالكلمات على وتيرة واحدة في صوت منخفض دون أن يشعر فيها بأي انفعال قط.
- البطء في الكلام
- الحَصَرُ: العي وضيق النّفس أثناء الكلام
- اللّجلجة: التّردد في الكلام
- الفأفأة: ترديد الكلام كثيرًا
- التّعلثم: التّوقف والتّأني أثناء الكلام
- السّرعة في الكلام والقراءة دون تدبر للمعنى (الهذرمة)
- كثرة الخطأ في الكلام (الهذي)

- الإسراع في القراءة (الهذّ)، وهذه المصاحبات وجدت عند التّلاميذ ذوي المستوى اللّغوي الضّعيف؛ إذ نجد نقص كبير للكفاية اللّغويّة عند هؤلاء حيث وُضعت هذه الفئة في قسم خاص بهم. وقد بلغ عدد الأخطاء الصّوتيّة (14) أربعة عشر خطأ صوتيًّا، وقد اعتمدنا في إحصائنا لهذه الأخطاء على الأعمدة البيانيّة من أجل بيان عن أكبر نسبة للأخطاء التّي وقع فيها التّلاميذ.



الشّكل (أ): أعمدة بيانيّة تمثل الأخطاء الصّوتيّة عند التّلاميذ.



الشّكل (ب): أعمدة بيانيّة توضح الأخطاء الصّوتيّة الأخرى عند التّلاميذ

قراءة وتعليق:

يمثل الشّكل (أ) أعمدة بيانيّة توضح الأخطاء الصّوتيّة عند تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، وقد بلغ عدد التّلاميذ الإجمالي(60) تلميذًا، ومما يلاحظ من خلال الشّكل (1) ارتفاع عدد التّلاميذ الذّين لا يفرقون بين حرف الضّاد والظّاء من حيث المخرج والصّفات، تليها ظاهرة تسكين الكلمات، إذ نجد(45) تلميذا قد وقع في هذه الظّاهرة، ثمّ نجد ثلاثين (30) تلميذا ينطقون الأصوات نطقا معيبا، ومن التّلاميذ من أخطأ في تفخيم

الحروف وترقيقها، حيث بلغ عدد التّلاميذ الذّين وقعوا في هذا الخطأ (30) تلميذا، ومنهم من يرتكب سكتات ووقفات خاطئة في كلامه، وقدّر عدد التّلاميذ الذّين ارتكبوا هذا الخطأ (25) تلميذا، تليها ظاهرة السّبق اللّساني، إذ وقع فيها عشرون (20) تلميذا وتأتي ظاهرة التّأثر بالنّطق العامي للأصوات، حيث بلغ عدد الذّين وقعوا في هذا الخطأ عشر (10) تلاميذ.

من خلال الشّكل (02) نلاحظ أنّ " الخلط بين همزة الوصل والقطع يحتل المرتبة الأولى من حيث عدد التّلاميذ الذّين وقعوا فيه، ثمّ يأتي الخلط بين الحروف المتشابهة في المرتبة الثّانية، وبعدها يأتي الخطأ في نبر وتنغيم الجملة في المرتبة الثّالثة وأخيرا نطق الكلمات على وتيرة واحدة، ولذلك فإنّ الأخطاء الصّوتيّة مختلفة من شخص لآخر فنجد عند التّلميذ الواحد العديد من الأخطاء وهذا ينطبق على كلّ المستويات.

أ/ب)- الأخطاء المعجميّة والدلاليّة:

وهي الأخطاء التّي تتعلّق بضبط الكلمات أو بنية الألفاظ أو بمعانيها، وكذلك ما يخص كتابة بعض الكلمات.

وتتعلق الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة فيما يلي:

أ- الخطأ في ضبط بنية الكلمة

ب- الخطأ في بنية الكلمة

ت- الخطأ في دلالة الكلمة.

ث- الخلط بين معاني الكلمات.

ج- أخطاء كتابيّة

أ)- الخطأ في ضبط بنية الكلمة:

من الأخطاء الواردة على ألسنة التّلاميذ فيما يخص ضبط بنية الكلمة ما يلي:

- يقولون: « وقعت في مأزَق كبير»، والصواب: في مَأْزِقْ، ومعنى مَأْزِقْ « المضيق أو موضع الحرب ويستعار للدّلالة على الموقف الحرج وجمعه مآزق»[1].

[1]- محمد العدناني، معجم الأخطاء الشّائعة. مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1985م، ص24

- عَلَى مَقْرَبَةٍ وقد وردت في التّعبير التّالي:

« كنت أنا وصديقي على مَقْرَبَة من الشّاطئ نتنزه» والصّواب أن يقول: عَلَى مَقْرُبَةٍ

- حَوَالِيْ والتّعبير الذّي وردت فيه هذه الكلمة:

« وبقينا نستمع حَوَالِيْ ثلاث ساعات»، والصّواب أن يقول: حَوَالَيْ

- خَيَار وقد ورد في التّعبير التّالي:

« ولم يبق لها خَيَار سوى أن تضحي بنفسها» والصّواب أن يقول: خِيار

- قُبول وردت هذه الكلمة في التّعبير التّالي:

« وقد تمّ قُبولي في أحد المدارس من أجل أن أكمل دراستي» والصّواب أن يقول: قَبول

ب)- الخطأ في بنية الكلمة: وقد ظهر الخطأ في كلمتين هما:

السّمحاء والتّصنّت، فمعظم التّلاميذ يلفظون هاتين الكلمتين لفظا خاطئًا، والصّواب أن يقال الشّريعة السّمحة، والتّصنت أيضًا كلمة خاطئة معجميًّا، فالمقصود منها: الاستماع والتّجسس، والأصحّ أن تستعمل كلمة التّنصت للدّلالة على المعنى المراد توصيله إلى السّامع.

ت)- الخطأ في دلالة الكلمة:

يخطئ كثيرٌ من التّلاميذ في دلالة الكلمات، فيستعملون كلمة لا علاقة لها بالمعنى المقصود في الجملة، من ذلك استعمالهم الكلمات التّالية:

- استعمال كلمة ثنايا في التّعبير عن فكرة ما، من ذلك قول أحد التّلاميذ:

« وفي ثنايا حديثه عن هوايته المفضلة قلت له: أما أنا فأحب الدراسة كثيرًا لأنها تفيدنا مستقبلا في تحقيق كل ما نحلم به»

والأصحّ أن تستعمل كلمة أثناء باعتبارها الكلمة المناسبة في هذا التّعبير.

- استعمال كلمة طِوَالَ من ذلك قول أحد التّلاميذ:

« وَطِوَال الرحلة كنا نستمتع جدا بمناظر الطبيعة الخلابة» والصّواب أن تستعمل كلمة طَوَالَ.

- استعمال كلمة أقصى من ذلك قولهم:

« وبينما كنا نتبادل أطراف الحديث، وإذا بالحافلة قد انحرفت إلى أقصى درجة واصتدمت بالأشجار...» وكلمة أقصى في هذا التّعبير غير ملائمة للمعنى، والصّواب أن تستعمل

كلمة أدنى؛ لأنّ كلمة أقصى تدلّ على العلو والارتفاع، بينما كلمة أدنى تدلّ على الانخفاض والسّقوط.

ث)- الخلط بين معاني الكلمات:

1)- بين ساهم وأسهم:

شاع استعمال كلمة ساهم التّي تعني اقترع في محل أسهم التّي تعني شرك ولا يكاد يسلم من هذا الخطأ أحد، فقد سمعنا أحدهم في تعبيره عن المرأة ودورها وأهميتها في المجتمع يقول: « كما أن المرأة تساهم في نهوض الأمم ورقيها، فهي تقدم الكثير من الأعمال والخدمات»، والصّواب أن يقال " كما أنّ المرأة تسهم ..."؛ لأنّ كلمة تساهم لا تعبر عن المعنى المقصود في هذه الجملة.

2)- استعمال كلمة تقدّم للدّلالة على معنى القيام والعمل:

من ذلك قول أحد التّلاميذ: « فهي تقدم كثيرا من الأعمال الشاقة » والصّواب أن يقال فهي تقوم بكثير من الأعمال الشّاقة.

3)- استعمال كلمة يتوجّب:

يقول بعض التّلاميذ: «... يتوجب علينا حماية المدرسة وتنظيفها»

« إنّ قولهم يتوجّب؛ أي أن يأكل وجبة واحدة في اليوم، وهي من الوجبة والوجبة: أكل مرة واحدة في اليوم، يقال منه وجّب الرّجل على نفسه الطّعام، وأوجب الرّجل أكل مرة واحدة ووجّب عياله وفرسه، وتوجّب أيضا مثله»[1]، لذلك فهذا المعنى لا يستقيم مع المعنى المراد في المثال السّابق والمعنى المناسب في ذلك هو قولنا يجب و ليس يتوجّب.

4)- استعمال كلمة سائر للدّلالة على جميع:

من الأخطاء الّدلاليّة المعروفة عند المتعلّمين استعمالهم سائر لتدلّ على جميع، من ذلك قولهم: « إنّ المعلّم يعرف سائر التّلاميذ»، والصّواب أن يقال جميع التّلاميذ؛ لأنّ كلمة "سائر من سأر" وهي تعني البقية كما ورد في الوسيط[2].

---

[1]- الصّاحب بن عباد، المحيط في اللّغة. مكتبة مشكاة الإسلاميّة، (د.ت)، مادة {و،ج، ب}

[2]- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط. مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004م، مادة [س، أ، ر]

5)- بين شيق وشائق:

يستعمل كثير من المتعلّمين كلمة شيّق وشائق للدّلالة على معنًى واحد وهو أن تكون وصفًا للشّيء الممتع الذّي يجذب النّفس ولا يمل، لكن في حقيقة الأمر، فإنّ لكلّ منهما معنا مستقلاً فالشّيق صفة مشبهة على وزن فيعل كهيّن وجيد، وفي اللّغة فالشّيق تعني المشتاق أمّا الشّائق فاسم فاعل من " شَوَق" وهو صفة للشّيء الممتع الذّي يجذب النّفس حيث جاء في اللّسان « الشّوق والاشتياق نزاع النّفس إلى الشّيء والجمع أشواق شاق إليه شوقًا وتشوّق واشتاق واشتياقًا، والشّوق حركة الهوى ويقال: شاقني الشّيء يُشوّقني فهو شائق وأنا مشوق»[1]، لذلك فإنّ كلمة شيق وشائق يختلفان من حيث المعنى ولا نستطيع أن نستعمل كلمة محلّ أخرى في الدّلالة.

6)- استعمال كلمة شاطر للدّلالة على البراعة والحذق:

يستعمل كثير من المتعلّمين كلمة شاطر لتدلّ على البراعة والمهارة، وهذه من بين الأخطاء الدّلاليّة المتداولة بين المتعلّمين، بحيث يقول بعضهم: « هذا التّلميذ شاطر» والصّواب أن يقال ماهر أو بارع أو حاذق؛ لأنّ كلمة شاطر هي« اسم فاعل من الفعل شَطَر يقال:« شَطَرَ الرّجل على قومه شطورًا وشطارةً: أعيا قومه شرًّا وخبثا، ومعنى الشّاطر: الخبيث الفاجر والفهم المتصرف، ج شُطّار ومن معاني شطر، نزح عن أهله وقسّم الشّيء إلى نصفين»[2].

7)- استعمال كلمة وَسَطَ :

يقول كثير من التّلاميذ « جلست وَسَطَ أصدقائي» والصّواب أن يقال وَسْطَ بالتّسكين لأنّ وَسْطَ ظرف بمعنى بين، والوَسَطُ بفتح السّين المعتدل من كلّ شيء.

8)- استعمال كلمة أمَامَ: يقال وقف أمامي، وهذا خطأ شائع، والصّواب أن يقال: وقف تُجاهي أو قبالتي أو إزائي لأنّ وقف أمامي تعني وقف مديرا لي ظهره كما يدير الإمام ظهره للمصلّين[3].

9)- بين تعدّ وتعتبر:

---

[1]- جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، ج7، مادة [ش، و، ق]

[2]- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوجيز. تصدير: إبراهيم مدكور،جمهورية مصر العربيّة، 1994م، مادة [ش، ط، ر]

[3]- شامل الشّاهين، معجم المنتقى من الخطأ والصّواب في اللّغة العربيّة. دار غار حراء، ص24

يستعمل كثير من التّلاميذ الفعل يعتبر في معنى الفعل يُعدُّ لتدلّ على معنى واحد وهذا خطأ شائع جدًا بين المتعلّمين، في مثل قولهم:

« تعتبر المرأة الوسيلة الأولى في بناء المجتمعات»

فالفعل تعتبر تعني: تتخذ عبرة لمن يعتبر، لقوله تعالى: ﴿ فاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الأَبْصَار﴾ [الحشر،الآية02]، ومنه أخذت العبرة والصّواب أن نقول تعدّ.

10)- بين هام ومهمّ:

شاع استعمال هام على ألسنة أغلب النّاس في معنى الأهمية فيقولون: هذا الموضوع هامّ جدًّا أي ذو أهمية، وممّا نقل من أفواه التّلاميذ:

« إنّ للمرأة دور هامّ في حياة الفرد والمجتمع»، والذّي نقصده بكلمة هام في اللّغة، فهو له عدّة معان:

« الهامُّ اسم فاعل من الفعل هَمَمَ التّي تعني حَزِنَ، نقول: هذه مصيبة هامّة أي جالبة للهمّ والحزن.

والهامّ اسم فاعل من هَمَمَ التّي تعني بداءة الشّروع في القيام بأمر ما، ومنه حديث الرّسول صلى الله عليه وسلّم « والذّي نفسي بيده لقد هَمَمْتُ أن آمُرَ بحطب فيُحطب».

أمّا هام الذّي يعنون بها أنّ الشّيء ذو أهمية فلم ترد عن العرب، وقد أنتجت اللّغة لهذا المعنى كلمة أخرى هي كلمة مهم»[1]، فالأصح استعمال كلمة مهمّ.

11)- بين الجُهْدْ والجَهْدُ:

يستعمل أغلب النّاس كلمة الجُهْدُ والجَهْدُ للدّلالة على معنى واحد، وهذا خطأ شائع لأنّ هاتين الكلمتين تختلفان من حيث المعنى اختلافًا كبيرًا وكلّ معنى مستقل عن الآخر فالجَهْدُ يعني المشقة والجُهْدُ المبالغة والغاية.

ج)- أخطاء كتابيّة في المعجم والدّلالة:

يخطئ كثير من التّلاميذ في كتابة بعض الكلمات من ناحية المعجم والدّلالة، فنجد من ينطق الكلمة نطقا صحيحا أثناء القراءة ولكن في أثناء الكتابة قد يزيد حرفا في الكلمة أو يحذفه أو يبدله بآخر، أو يأتي بكلمة غير مناسبة للجملة، فتأخذ هذه الكلمة معنًا خاطئًا مثل كلمة مواضيع التّي كتبت مواضع في التّركيب التّالي: مواضع تقدّم الخبر على

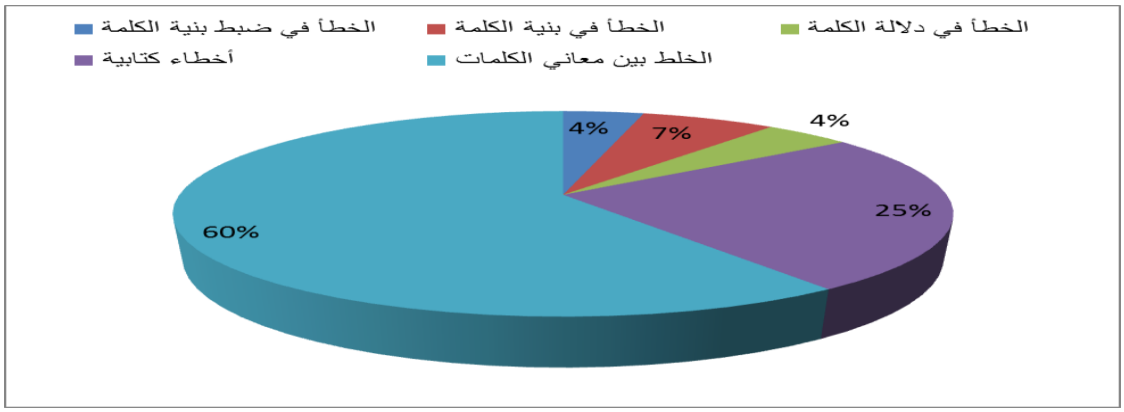
[1]- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغويّة شائعة، ص112- 113

المبتدأ والصّواب أن تكتب كلمة مواضع بالياء والجدول التّالي يوضح بعض الأخطاء الكتابيّة الأخرى في المعجم والدّلالة التّي وردت عند التّلاميذ في تعبيرهم الكتابي:

التّعبير الذّي وردت فيه الكلمة	الصّواب
– فالأطفال لا يجيدون من يهتم بهم و يرعاهم	لا يجدون
– فبفضلها نغدو رجالا ونساءًا	نساءً
– كنا نذهب مساءًا للتّنزه والاستماع	مساءً
– منظمة الأمم المتحدى لحماية حقوق الإنسان	المتّحدة
– معظم الأطفال يعانون من الفقرة وأمراض كثيرة مثل: السلطان والسيدة	الفقرة، السّرطان السّيدا
– أصبحت ليس لها أي حقوق في العلم	العالم
– وقع حادث مرور مؤلم، حيث اصددمت سيارة بشاحنة	اصطدمت
– ويستطع الطّفل أن يدرس ويتعلّم من أن يتسوّل في الشارع ويستغله النّاس بأبشع الطّرق	يستطيع الطّرائق

جدول (خ) يبيّن الأخطاء الكتابيّة في المعجم والدّلالة

ويمكن أن نحصي الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة عند التّلاميذ في الشّكل التّالي:



قراءة وتعليق:الشّكل (ت) يمثل دائرة نسبيّة تمثل الأخطاء المعجميّة

من خلال الدّائرة النّسبيّة التّي تمثل الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة، نلاحظ أنّ هذه الأخطاء وقعت في خمسة أضرب وهي الخلط بين معاني الكلمات وهي الضّرب الذّي أخذ أكبر نسبة، حيث بلغت نسبة هذا النّوع من الخطأ (60%)، تليها الأخطاء الكتابيّة بنسبة (25%)، ثمّ الخطأ في ضبط بنية الكلمة بنسبة (06.67 %)، ثم الخطأ في دلالة الكلمة

بنسبة (04.33%)، وأخيرًا الخطأ في بنية الكلمة بنسبة (04%)، وقد بلغ العدد الكلّي للأخطاء المعجميّة والدّلاليّة من حيث الكلمات (20) خطأ، وهذا العدد قد يتزايد إذا لم يحسن التّلميذ استعمال الكلمات في معناها الخاص حسب السّياق الذّي تقتضيه.

أ/ت)- الأخطاء النّحويّة:

وهي تلك الأخطاء التّي تكون في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة فيكون التّلميذ عاجزًا عن ضبط الحركات الأخيرة للكلمات، ويعرف النّحو عادة في اصطلاح العلماء بأنّه « قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها»[1]، فالنّحو يقتصر على ضبط أواخر الكلمات بالحركات المناسبة.

ومن الأخطاء النّحوية التّي لوحظت على التّلاميذ ما يلي:

أ)- الفرق بين الألف والهمزة:

عند تدريس التّلاميذ حروف اللّغة العربية يقال لهم: ألف، باء، تاء، ثاء والصّواب همزة باء، تاء؛ لأنّ الألف موقعها بعد اللاّم فنقول: لام، ألف، (لا)، وذلك لأنّ الألف يستحيل النّطق بها منفردة ذلك لابد أن تلصق بحرف.

ب)- أخطاء المرفوعات:

الفاعل: من الأخطاء التّي تقع عند بعض التّلاميذ هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصلية وهي الضّمة والفتح والكسرة والسّكون التّي يفترض أن تكون مرفوعة لكنّها جاءت بعلامات إعراب أصلية غير الرّفع، ومن أمثلة ذلك: يُسْعِدُنِّي حُضَورَكُمْ والصّواب حُضُورُكم.

أَسْنَدَ العُمْدَةَ رَأْسَهُ والصّواب العُمْدَةُ.

ومن الأخطاء كذلك نصب الفاعل ونائب الفاعل، مثل: حَضَرَ التّلميذين إلى الدّرس والصّواب التّلميذان، كُتب الدّرسَ.

ت)- أخطاء المنصوبات:

[1]- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة. دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ص6

أ- **المفعول به:** من المعروف أنّ المفعول به يكون منصوبًا بالفتحة إذا كان مفردًا وإن كان مثنى أو جمعًا مذكرا سالما ينصب بالياء، لكن هذه القاعدة خرقت عند بعضهم فيرفعون المفعول به، ومن أمثلة ذلك:

- يعانون كثيرٌ من الأمراض والصّواب كثيرًا
- العمدةُ يريد خلعُ سنِّه والصّواب خَلْعَ

أحضرت المدرسة عاملون جدد من أجل القيام بحملة التّنظيف، والصّواب عاملين.

ب- **المفعول المطلق:** من بين الأخطاء التّي وجدت عند التّلاميذ فيما يخصّ المفعول المطلق هو رفعه والأصل فيه النّصب من ذلك قول أحد التّلاميذ: « وصف الكاتب طبيب الأسنان وصفٌ خارجيٌ وداخلي.

ت- **اسم إنّ وأخواتها،** وأمثلة ذلك:

- إنّ للطّفل حقوقٌ، والصّواب حقوقًا
- إنّ للمرأة دورٌ هام والصواب دورًا مُهِمًا
- لكنّ ذلك صعب علينا والصّواب صعبًا

ث- **خبر كان وأخواتها،** ومن أمثلة ذلك:

- تكون الأم أو المرأة صالحةٌ والصّواب صَالِحةً
- فالإنسان يصبح محصورٌ بين النّاس والصّواب محصورًا

ث)- **أخطاء المجرورات،** ومن أمثلة ذلك:

- ترى في عيناها بريق الأمل والصّواب عينيها

ج)- **أخطاء الإضافة،** ومن أمثلة ذلك:

- وإنّ وجودَ هؤلاء القديسَيون بيننا لشرف عظيم، والصّواب أن يقال هؤلاء القديسيين.

خ)- **أخطاء المجزومات:**عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم مثل:

- ولم يبقى لي خيار والصّواب لم يبق
- لم يراعي شعور النّاس والصّواب لم يراعِ

ح)- **أخطاء التّعريف والتّنكير:**

وقد انحصرت هذه الأخطاء في تعريف ما يقتضي السّياق تنكيره وتنكير ما يقتضي السّياق تعريفه، ومن أمثلة ذلك:

- للمرأة دور عظيم نحو أفراد مجتمع، والصّواب: نحو أفراد المجتمع.
- فهو يستخدم للأعمال خيرة والصّواب للأعمال الخيّرة
- فهي بدورها تعمل على تربية الأجيال المطورة والمتماسكة بين بعضها البعض والصّواب أن يقال: فهي تعمل على تربية أجيال مطورة متماسكة بين بعضها بعضا.

د)- أخطاء الضّمائر:

انحصرت هذه الأخطاء بالإسناد إلى ضمير بدلا من اسم ظاهر أو حذف ضمير يقتضيه السياق، أو وضع ضمير في غير محله، و من أمثلة ذلك:

- يجب على الفرد أن يحترم النّساء وتمنحهم حقوقهم والصّواب: ويمنحهن حقوقهن
- يجب على الأبناء احترام أمهاتهما، والصّواب أمهاتهم.
- ينبغي على الأسرة أن يهتموا بالأطفال ويلبوا كلّ احتياجاتهم الماديّة والمعنويّة والصّواب أن يقال: ...أن تهتمّ بالأطفال وتُلبّي كلّ احتياجاتها...

ذ)- **أخطاء تأنيث وتذكير الضّمائر المتّصلة بالكلمات** ومن أمثلة ذلك:

- لكلّ شيء دورها في الحياة، والصّواب أن يقال لكلّ شيء دوره؛ لأنّ كلمة شيء مذكر والضّمير العائد عليه يجبّ أن يكون مذكرًا.
- حق المرأة في ممارسة حريته والصّواب: حريتها

ر)- أخطاء الأعداد:

1- الخطأ في تذكير العدد و تأنيثه:

من الأخطاء التّي وردت في تذكير العدد وتأنيثه ما يلي:

- وقد رأيت خَمْسُ أطفال في الشّارع، والصّواب أن يقال: خمسة أطفال؛ لأنّ كلمة أطفال مفرده طفل وهو مذكر، لذلك فالأعداد من 3-9 تخالف المعدود في التّذكير والتأنيث.
- قرأت أحد عشر قصة، والصّواب: إحدى عشر قصة؛ لأنّ الأعــداد من 11-12 تطابق المعدود تذكيرًا وتأنيثًا.

2- أخطاء العدد ثمان:

العدد ثمان يعامل معاملة المنقوص، فيكون إعرابه في حالتي الرّفع والجر إذا لم يكن مضافا بحركة مقدّرة على الياء المحذوفة، ويلزم النّون تنوين العوض والحركة المقدّرة على الياء المذكورة إذا كان مضافا وفي حالة النّصب ينصب بفتحة ظاهرة فيقال: ثمانيا عند التّنوين، ويمنع من الصّرف فيفتح ياءه دون تنوين قائلا ثماني[1].

– ومن الأخطاء التّي وقع فيها التّلاميذ في هذا العدد:

– **في حالتي الرّفع والجر**، مثل:

لقد وصل ثمان رجال، والصّواب: ثماني رجال.

وضعت المدرسة ثمانٌ وعشرون قانونا، والصّواب ثمانٍ وعشرون.

– **في حالة النّصب**، مثل:

– بلغت درجة الحرارة ثمانٍ وعشرين درجة، والصّواب: ثمانيا، ثماني

3– العدد اثنين:

العرب لا تستعمل العدد اثنين مفردًا وإنّما تستعمله مركبا أو معطوفا وإذا أريد أن تعبّر عنه استخدم لفظ المثنى من التّمييز نفسه، ولكنّ بعض التّلاميذ يستعملون هذا العدد خلافا لذلك، كما يبدو في المثال التّالي:

– ولقد وجدت اثنين من التّلاميذ قد ساهما في تنظيف الأقسام، والصّواب تلميذين قد أسهما...

4– بضع و بضعة:

يأخذ هذان اللفظان حكم العدد من 3–10، فيستخدم اللّفظ المذكر للمعدود المؤنث والمؤنث للمعدود المذكر، ويظهر الخطأ في هذين الكلمتين في المثال التّالي:

– قرأت بضعة صفحات من القصة، والصّواب: بضع؛ لأنّ مفرد صفحات صفحة فنستعمل معها لفظ بضع للمذكر.

5– الثّاني والآخر:

يستعمل الثاني فيما يليه ثالث ورابع، والآخر فيما لا يتبعه شيء ولهذا قيل في صفاته تعالى ﴿ هُوَ الأَوَّلُ وَالآخِرُ﴾ سورة الحديد (الآية: 03).

ولم يقل والثاني؛ لأنّ ليس بعده تعالى شيء.

[1]– أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ص125

ويظهر هذا الخطأ فيما هو شائع على ألسنة المعلّمين والمتعلّمين من قولهم: ربيع الثّاني وجمادى الثّانية والصّواب: ربيع الآخر وجمادى الآخرة.

6- الخلط بين الواحد والحادي:

يستعمل الواحد للعد، فنقول: واحد، اثنين، ثلاثة... أمّا إذا أردنا أخذ الوصف من العدد فنقول: الأول، الثّاني، الثّالث، الحادي عشر...، والتّلاميذ لا يفرقون بينهما في الاستعمال مثل: نجح في المرتبة الثّانية.

ز)- الخلط بين الفعل اللاّزم والمتعدي:

من أهمّ الصّعوبات التّي يواجهها التّلاميذ هو عدم قدرتهم على التّفريق بين الفعل اللاّزم والمتعدي، فإذا طلبنا من تلميذ أن يفرق بين فعل وآخر من حيث التّعدية واللّزوم فإنّه لا يستطيع؛ وذلك بسبب عدم معرفته للأفعال اللازمة والأفعال المتعدية، مثل: الفعل لعب الذّي نجده في المثال التّالي: لعب دورًا كبيرا، فالفعل لعب فعل لازم لا يحتاج إلى مفعول به.

س)- أخطاء النّفي:

- الخلط في استعمال أدوات النفي مع الفعل الماضي مثل: لا زال الدّرس يحتاج إلى فهم عميق، والصواب: مازال الدّرس؛ لأنّ النفي يقتضي "ما" ذلك أنّ النّافية لا تصاحب الماضي إلا في حالة الدعاء أو إذا تكررت مع فعلها مثل: لا قام ولا استخار[1].
- استعمال لن بدلا من لم مثل: « والطّفل في هذه المرحلة لن يتعلم كلّ هذه الأشياء والصّواب: لم يتعلّم.

ش)- عدم ضبط الحركة الإعرابيّة للفعل المبني للمجهول: مثل: فتح، نقل، لم يعلم فهذه الأفعال غير مشكولة، فإذا لم تضبط بالشّكل التّام سيلتبس معنى الجمل والعبارات ببعضها بعضا، كما أنّ التّلميذ يستغرق وقتا طويلا ليلفظ الفعل بالشّكل التّام.

ص)- عدم المعرفة بالأفعال التّي تُعدّى بحَرْف الجر:

إنّ كثيرًا من التّلاميذ لا يميّزون الأفعال المتعدّية بحروف الجر من الأفعال اللاّزمة والأفعال المتعدّية بنفسها، فعدم قدرتهم على التّمييز بين هذه الأفعال يسبب لهم خلط كبير

[1]- كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، ص 287- 288

في استعمال حروف الجر فيستعمل حرف ما بدل آخر وهو لا يعرف ما هي وظيفته في الجملة، مثل قول بعضهم: بدأت في الدراسة والصّواب بدأت الدّراسة.

ويمكن أن نحصي الأخطاء النّحويّة ونسبة وقوعها عند التّلاميذ في الجدول التّالي:

الأخطاء النّحويّة	الخطأ	الصّواب	نسبة الأخطاء
- أخطاء المرفوعات	10	50	%16.76
- أخطاء المنصوبات	05	55	%08.33
- أخطاء المجرورات	03	57	%05
- أخطاء الإضافة	25	35	%41.66
- أخطاء المجزومات	50	10	%83.33
- أخطاء التّعريف والتّنكير	08	52	%13.33
- أخطاء الضّمائر	17	43	%28.33
- أخطاء الأعداد	54	06	%90
- الخلط بين الفعل اللاّزم والمتعدّي	30	30	%50
- أخطاء النّفي	07	53	%11.67

جدول (ح) يمثل الأخطاء النّحويّة ونسبة وقوعها عند التّلاميذ

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ بأنّ التّلميذ نفسه يقع في كثير من الأخطاء النّحويّة، حيث نجد نسبة (90%) من التّلاميذ يقعون في أخطاء الأعداد، وهي نسبة كبيرة، تليها نسبة (83.33%) أخطاء المجزومات، وتأتي بعد ذلك أخطاء الإضافة بنسبة (41.66%)، ثمّ بعد ذلك الخلط بين الفعل اللاّزم والمتعدي بنسبة (25%) ونجد أخطاء المجرورات بنسبة(05%) وهي أقل النّسب التّي وقع فيها التّلاميذ.

أ/ث)- الأخطاء التّركيبيّة:

وهي الخروج على النّظام التّركيبي العام لكلّ من العبارات والجمل، وهي مهمّة عند المستويات النّحويّة والصّوتيّة والدّلاليّة وتنحصر الأخطاء التّركيبيّة التّي لوحظت على التّلاميذ في نطقهم وكتابتهم فيما يلي:

أ- الإعراب:

إنّ كثيرا من المتعلّمين والمثقفين يقعون في مثل هذه الأخطاء لعدم المبالاة في التّركيب الأساسي للجمل، ومنهم ما يعزو ذلك إلى صعوبة النّحو، والإعراب يكثر بالكلام المنطوق وأقل منه في الكلام المكتوب وكثرة الخطأ في الإعراب دليل واضح على الجهل بالنّحو ومن الأخطاء التّي أحصيت عند التّلاميذ:

1. **عدم معرفة الحالات الإعرابيّة في الرّفع والنّصب والجر.**
2. الخطأ في **إعراب اسم إنّ وأخواتها واسم كان وأخواتها** إذا كان خبرها جارًا ومجرورًا أو شبه جملة متقدمة على الاسم، مثل: إنّ لهذا الرّجل فضلٌ عظيم وقد رفعوا فضل وهو اسم إنّ المتأخر، والصّواب أن يقال إنّ لهذا الرّجل فضلاً عظيمًا.
كان هناك رأيا آخرَ، وقد نصبوا اسم كان المتأخر، والصّحيح الرّفع كان هناك رأيٌ آخر.
3. من الأخطاء **إعراب الأسماء السّتة**، مثل: كلمة أخوك، تعرب عند بعضهم مبتدأ مرفوع بالضّمة الظّاهرة على آخرها وهو مضاف والكاف مضاف إليه في قولهم: أخوك قادم والصّواب أن يعرب: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة المقدّرة على الواو لأنّه من الأسماء السّتة وهو مضاف والكاف ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر مضاف إليه.
4. ومن الأخطاء التّي تقع كثيرا، **الجزم والنّصب في الأفعال المعتلة والأفعال الخمسة** كقولهم: لم يعلمو، والصّواب لم يعلموا، لم تأتي والصّواب: لم تأتِ.
5. **أخطاء في الاسم المنقوص**، كقولهم خطأً: هذا الرّجل قاسي، والصّواب هذا رجل قاسٍ يعيشون مآسي مزرية، والصّواب يعيشون مآسٍ مزرية.
6. **أخطاء في اختيار الكلمات المناسبة وحروف الجر:**

يقول التّلاميذ: خرجنا سويا، والصّواب: خرجنا معًا؛ لأنّ السّوي بمعنى الكامل، وقد يكون الخطأ في الصّيغ، مثل:

- عمل مشين والصّواب عمل شائن
- أمر هام، والصّواب أمر مهمّ

ومن الأخطاء التّي تكون في اختيار حروف الجر ما يلي:

- كنا نتجادل حول اللعبة، والصّواب استعمال حرف جر "عن"
- استأذن التّلميذ من المعلّم والصّواب أن يقال: استأذن المعلّمَ؛ لأنّ الفعل استأذن لا يتعدّى بحرف الجر "من"
- يتحدّث الكاتب على الحضارة الإسلاميّة، والصّواب أن يختار حرف الجر "عن"

والسّبب في وقوع هذه الأخطاء هو عدم معرفة التّلميذ للوظائف الدّلالية لكلّ حرف ونجد أمثلة كثيرة في هذا الصّدد من ذلك:

- أثّر عليه تأثيرا كبيرا، والصّواب أثّر فيه أو به تأثيرا كبيرا أي جعل فيه أثر وعلامة لأنّ الفعل لا يتعدّى بـــ "على".
- أجب على الأسئلة، والصّواب أجب عن الأسئلة، لأنّ الفعل أجاب يتعدّى بحرف الجر "عن" وليس "على".
- باشر بالعمل، والصّواب باشر العمل؛ لأنّ الفعل باشر لا يتعدّى بحرف الجر "الباء".

ب- الموقعية والاختيار:

إنّ الموقعية اليوم متأثرة إلى حد واضح بالأساليب الأجنبيّة، أي تدخل اللّغة الثّانية (فرنسيّة، انجليزيّة)، فمن التّراكيب قولهم: أنا كتلميذ، فحرف التّشبيه لا علاقة له بالجملة فالصّيغة إنجليزيّة وليست عربيّة والصّواب أن يقال: أنا تلميذ أو بصفتي تلميذا.

- نفس الشّيء والصّواب: الشّيء نفسه.
- تكرار كلّما التّي تفيد التّكرار في قولهم:
- كلّما قرأت كلّما استفدت، وهذه الصّيغة ليست عربيّة.
- استعمال كلمة من قبل في قولهم:
- قُدِّم الدّرس من قبل الأستاذ، وهذه الصّيغة ليست عربية بل وليدة اللّغة الأجنبيّة.
- استعمال كلمة طبقا وهي منقولة حرفيًّا من اللّغة الإنجليزيّة وهي ترجمة لكلمة according، فهذه الكلمة لا ترضى العربية باستعمالها، وإنّما تستعمل كلمات صحيحة مثل: وفقًا، على وفق، وفاقا.

ت)- المطابقة:

يكثر الخطأ في الضّمائر والإعراب والتّعريف والتّنكير في العدد من حيث المطابقة مثل: هذا الكتاب الغير الواضح، والصّواب غير الواضح، كما نجد كثير من التّلاميذ يستعملون كلمة بعض معرفة فيقولون: فالبعض الآخر يحتاج إلى الكثير من الانــتباه.

فهذا الخطأ من أهمّ الأخطاء التّي يقع فيها كثير من النّاس، حيث يدخلون " ال" على كلمة بعض عند قطعها عند الإضافة، يقول ابن منظور: « وكلّ وبعض معرفتان، ولم تجيء عن العرب بالألف واللاّم وهو جائز؛ لأنّ فيهما معنى الإضافة أضفت أم لم تضف»[1] وكما الحال أيضا مع الكلمات: كثير، نصف، سوى، غير، كل...

ث)- أخطاء في وضع حروف العطف والرّبط التّي تكمل الجمل: ومن أمثلة ذلك:

- المرأة هي ينبوع الحنان الأمان، للمرأة أهمية كبيرة في حياة الفرد، والصّواب أن يقال: المرأة ينبوع الحنان والأمان، وللمرأة أهمية....

- فأخيرا يجب على كلّ المسلمين تقدير الأمة العربيّة، والصّواب استعمال حرف الرّبط "الواو".

ج)- أخطاء التّكرار:

إنّ أخطاء التّكرار التّي تكون في الحروف أو في الكلمات أو العبارات تدلّ كلها على تأثير اللّغة الشّفهيّة وعدم تحكم التّلميذ في خصائص اللّغة المكتوبة، وتدل أيضًا على قصور التّلميذ عن التّعبير لقلّة رصيده اللّغوي، وهذا ما يجعله يقع في ظاهرة التّكرار وذلك بأن يكرر العنصر اللّغوي عدّة مرات؛ لأنّه لم يجد له بديلا في رصيده اللّغوي أو كفايته ومن الأمثلة التّي ورد فيها التّكرار: العلم هو أساس الحياة وطلبه فريضة على كلّ مسلم وكلّ مسلمة وللعلم فوائد وايجابيات، فمن المستحسن أن تحذف الكلمات المكرّرة ونعوضها بضمائر تدلّ عليها، كما في كلمة "العلم" فنقول و" له".

- إنّ طلب العلم فريضة على كلّ مسلم ومسلمة ، فإنّ العلم يكسبه الفرد الذّي يعرف معناه وطلب العلم يؤدي بالفرد إلى النّجاح.

خ)- أخطاء التّداخل:

يقصد بالتّداخل تأثير العامية على العربيّة الفصحى، فينتج عن ذلك أخذ كلمات عامية ووضعها في التّركيب العربي، من ذلك ما قالته إحدى التّلميذات: « لاَزِمْ عْلِينَا

[1]-جمال الدّين بن منظور، لسان العرب،ج12، مادة { ك، ل، ل}

نَحْتَرْمُو لَمْرَأة ونْقَدروها بزاف »، فالملاحظ على هذه الجملة أنّها مليئة بالكلمات العامية (لازم، بزاف نحترمو...)، فتعبير هذه التّلميذة متخم بالكلمات العامية وخلط العامية بالفصحى من باب الوقوع في أخطاء التّداخل.

ح)- التّراكيب الغامضة وغير المرتبة (خلل في التّراكيب):

من بين التّراكيب الغامضة التّي وجدناها في كتابات التّلاميذ ما يلي:

- فكثرة العلم تؤدي بالعقل إلى التّلف والفساد.
- هذه السّورة التّي أنزل الله لها.
- إنّ الجد والمثابرة شمعة تحترق لتنير طريق المستقبل.
- ذهبنا أنا وأصدقائي في رحلة مع مخيم صيفي.
- إنّ الضلم خلق سيء يتعلق به إلى الشّيء وذو النّية السّيئة.

د)- أخطاء تركيبيّة أخرى شائعة: يقول كثير من التّلاميذ:

- قال التّلميذ أثناء خطابه، والصّواب في أثناء خطابه.
- أكدّ على أهمية الموضوع، والصّواب أكدّ أهمية الموضوع.
- يخشى من الوقوع في الخطأ، والصّواب يخشى الوقوع في الخطأ.
- أشاركك الرّأي والصّواب أشاركك في الرأي.
- يتحاشى الوقوع في الخطأ، والصّواب يتحاشى من الوقوع في الخطأ.
- تأسست الدّولة، والصّواب أُسست.
- صلّح دفاتر التّلاميذ، والصّواب صحّح.

ويمكن أن نحصي الأخطاء التّركيبيّة ونجملها في الجدول التّالي:

الأخطاء التّركيبيّة	الخطأ	الصّواب	النّسبة المئويّة
- الإعراب	40	20	%66.67
- الموقعية والاختيار	30	30	%50
- المطابقة	15	45	%25
- التّكرار	25	35	%41.67
- التّداخل	40	20	%66.67
- التّراكيب الغامضة	10	50	%16.67

– أخطاء شائعة	18	42	%30

جدول (د) يوضّح الأخطاء التّركيبيّة ونسبها المئويّة

قراءة وتعليق:

من خلال تصحيح أوراق الامتحان الخاصة باللّغة العربية (تعبير كتابي) لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسط البالغ عددهم (60) تلميذا، لاحظنا بأن الخطأ في الإعراب عندهم قدر بـــ (66.67%)، تليها أيضا أخطاء التّداخل بنسبة (66.67%)، ثمّ تأتي الموقعية والاختيار بنسبة (50%)، تليها أخطاء التّكرار التّي بلغت نسبة الخطأ فيه (41.67%) ثمّ تليها الأخطاء الشّائعة بنسبة (30%)، ثمّ المطابقة (25%) وأخيرا نجد بأنّ نسبة قليلة من التّلاميذ (16.67%) قد وقعت في التّراكيب الغامضة والمبهمة.

أ/ج)– الأخطاء الصّرفيّة:

وهي تلك الأخطاء التّي تخرج على قاعدة من قواعد تصريف الكلمات، وطرائق اشتقاقها، ويقصد بعلم التّصريف أو الصّرف « العلم الذّي تُعرَفُ به كيفية صياغة الأبنية العربيّة وأحوال هذه الأبنية التّي ليست إعرابًا ولا بناءً والمقصود بالأبنية هنا هيئة الكلمة»[1] ومعنى ذلك أنّ الصّرف يدرس بنية الكلمة وصيغها وأوزانها وجمعها وغير ذلك من موضوعات الصّرف. ومما لاحظناه من هذا الجانب على التّلاميذ من أخطاء ما يلي:

أ)– الخطأ في استعمال كلا وكلتا:

من المعروف أنّ كلا تخصص للمثنى المذكّر، وكلتا للمثنى المؤنّث، وعند إعرابها يلزمان الألف إذا أضيفا إلى الاسم الظّاهر، وإعرابها إعراب المثنى بالألف رفعا والياء نصبا وجرًا إذا أضيفا إلى الضّمير، لكنّ هذه القاعدة خرقت ولم تطبق عند بعضهم، كما يبدو في الأمثلة التّالية:

– وقد تعاونت كلا التّلميذتين في تنظيف المدرسة مع مساعدة بعض المنظفين والصّواب أن يقال: تعاونت كلتا التلميذتين؛ لأنّ التّلميذتين مثنى مؤنث.

– حضرت كلا المرأتين إلى التّكريم، والصّواب أن يقال: حضرت كلتا المرأتين...

[1]– عبده الرّاجحي، التّطبيق الصرفي. دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، ص7

ب)- الخطأ في الجموع (جمع التّكسير، جمع المؤنث السّالم):

1- يجمع بعض التّلاميذ كلمة بحث على أبحاث وهذا خطأ صرفي والصّواب هو بحوث.

2- يخطئ التّلاميذ في جمع كلمة مدير على مدراء، والصّواب مديرون؛ لأنّ كلمة مدير إذا جمعت وأضيفت حذفت النّون، فنقول مديرو المدرسة وذلك لأنّ مدير أصله مُدْيِرْ على وزن مُفْعِلْ وما جاء على وزن مُفْعِل لا يجمع على وزن فعلاء.

3- يقول التّلاميذ في جمع كلمة طفل أطفل والصّواب أطفال.

4- يجمعون كلمة إطار على إطارات والصّواب أُطُرْ.

5- يجمعون كلمة طريقة على طرق والصّواب طرائق بدليل قوله تعالى:﴿ وَكُنَّا دُونَ ذَلِكَ طَرَائِقَ قِدَدَا﴾ [سورة الجن،الآية11].

5- يخلط التّلاميذ بين جمع التّكسير وجمع المؤنث السّالم، إذ ينصب جمع التّكسير بالفتحة وجمع المؤنث السّالم ينصب بالكسرة، لكنّ بعضهم يخلطون بين النّوعين فيعاملون جمع المؤنث السّالم معاملة جمع التّكسير ونصبه بالفتحة، ومن أمثلة ذلك:

جمع المؤنث	العبارة التّي ورد فيها	الصّواب
بنات	إنَّ بَنَاتَنَا هم شرف أمتنا	بناتِنا
سمات	يحظى العلم بكثير من السِّماتَ	السِّمَاتِ
صفات	المرأة هي شقيقة الرّجل في المجتمع فهي تملك العديد من الصّفاتَ التّي تؤهلها إلى ذلك	الصّفاتِ

وقد يحدث العكس؛ أي أنّهم يعاملون جمع التّكسير معاملة جمع المؤنث السّالم فينصبونه بالكسرة، كما في المثال التّالي:

« وقد قضَيْنا أوقاتٍ عصيبة»، والصّواب أوقاتًا.

6- الخطأ في ضبط فاء فعلة جمع مؤنث سالمًا:

الغالب على فِعْلَة عندما تجمع جمع مؤنث سالمًا أنّ فاءها لا تتغير حركتها، أمّا عينها فتبقى ساكنة كما هي ويجوز فيها الفتح والإتّباع لحركة الفاء، ولكنّ بعض التّلاميذ خرجوا على هذه القاعدة بفتح فاء الكلمة، كما في الأمثلة التّالية:

الكلمة	المثال	الصّواب
رِحْلَة	قامت المدرسة برَحلات كثيرة	رِحْلات

خِدْمَة	يقدّم الكثير من الخدَمات المختلفة	الخِدمات

7- جموع أخرى شائعة:

1- يشيع كذلك جمع واد على وديان، كما جاء على لسان أحدهم:

تمتعنا بالمناظر والأنهار والوديان، والصّواب أودية.

2- يشيع كذلك جمع كفء على أكِفَّاءْ، وقد أُخِذَ هذا الخطأ من كتابة أحد التّلاميذ في أثناء تحدّثه عن الحلول التّي اقترحها لمواجهة الصّعوبات التّي تقف بينه وبين نشاط التّعبير:

- على المدير أن يأتي بمدرِّسين أكِفَّاء قادرين على التّعليم في كل الظّروف، والمقصود من ذلك مدرّسين ذوي كفاءة عالية في الدّراسة، ولا يعني مدرِّسين غير مبصرين لأنّ أكِفَّاء جمع كفيف والصّواب: أَكْفَاء.

3- يشيع كذلك جمع نية على نوايا والصّواب نيات، بدليل قول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: « إنّما الأعمال بالنّيات...».

ت)- الخطأ في النّسب:

1- ينسب بعضهم الكلمات المجموعة جمع تكسير إليها فيقال:

عقائديّ والصّواب عقيديّ؛ لأنّ النّسبة تكون للمفرد.

مباحث أخلاقيّة والصّواب أن يقال خلقيّة.

2- النّسب إلى كلمة رئيس وما يشابهها:

يقال في كتاب قل ولا تقل « فكرة رئيسيّة وقضية رئيسيّة ومتحدّث رئيسيّ»[1] وهذا من الأخطاء الصّرفية حكّم بتخطئته كلّ من مصطفى جواد ومحمد العدناني باعتبار أنّ كلمة رئيس وزنها فعيل وهي صفة مصوّغة، مثل: كريم.

ث)- الخطأ في ضبط عين الفعل الثّلاثي المجرد:

يرد الفعل الثّلاثي المجرد على ستة أوزان هي:

1. فَعَلَ ← يَفْعَلُ ← ذَهَبَ ← يَذْهَبُ
2. فَعَلَ← يَفْعُلُ← نَصَرَ ← يَنْصُرُ

[1]- مصطفى جواد، قل ولا تقل، ج1، ص147

3. فَعَلَ ← يَفْعِلُ ←صَبَرَ← يَصْبِرُ
4. فَعَلَ ← يَفْعُلُ← سَهُلَ← يَسْهُلُ
5. فَعَلَ ← يَفْعِلُ← فَرِحَ← يَفْرَحُ
6. فَعَلَ ← يَفْعُلُ← رَدَّ ← يَرُدُّ

ومن الأفعال التّي أخطأ التّلاميذ في ضبط عينها:

- حَسِبَ ← يَحْسِبُ والصّواب يَحْسَبُ من باب فَرِحَ
- سَخِرَ ← سَخَرَ والصّواب سَخِرَ من باب فَرِحَ
- فشل ← فَشَلَ والصّواب فَشِلَ من باب فَرِحَ
- ثَبَتَ ← ثَبُتَ والصّواب ثَبَتَ من باب ذَهَبَ
- لَمَسَ ← لَمِسَ والصّواب لَمَسَ من باب صَبَرَ
- هَرَبَ ← يَهْرَبُ والصّواب يَهرُبُ من باب نَصَرَ، ومن الأفعال التّي يكثر الخطأ في ضبط عينها: حشَّ، حدَّ، حَرَسَ، رَغَبَ، حَلِمَ، حَصُلَ، شَهَدَ وعَثَرَ.

ج)- اشتقاق اسم الفاعل أو المفعول:

يشتق اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي على وزن فاعل، وممّا زاد على الثّلاثة فإنّه يبدل حرف المضارعة ميمًا مضمومة وكَسْرِ ما قبل الآخر، أمّا اسم المفعول فيكون من الفعل الثّلاثي على وزن مَفْعُولْ وممّا زاد على الثّلاثة، فيكون بإبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة وفتح ما قبل الآخر، ومن الأمثلة التّي وقع فيها هذا الخلط:

- مُسْتَهتِر ومُسْتَهْتَرْ: يقولون هذا رجل مُسْتَهتِرٌ والصّواب هذا رجل مُسْتَهْتَرٌ؛ أي كثير الأباطيل أو يتبع هواه فلا يبالي بما يفعل، والمستهتِر بالشّيء الافتنان والإعجاب به.
- لَفَتَ، يقول بعض التّلاميذ: هذا المَنظَرُ ملفت للنّظر والصّواب لافت.
- بَهَرَ، يقول بعضهم: وقد رأيت ضوءً مبهرًا والصّواب ضوءًا باهرًا.

خ)- الخطأ في إسناد الفعل وتصريفه:

وقد انحصرت هذه الأخطاء في إسناد الفعل إلى غير ما يقتضي السّياق أو اختيار ضمير غير مناسب، ومن أمثلة ذلك:

- لكنّ بعض النّساء يقولون والأصل أن يقال: يَقُلْنَ؛ لأنّ الضّمير هنا هو ضمير النّسوة "هن".

– وإن كانت هناك منظفات سَيُنَظِفانِها، والصّواب أن يقال: سَيُنظفُونَها أو سيُنَظِفْنَها.

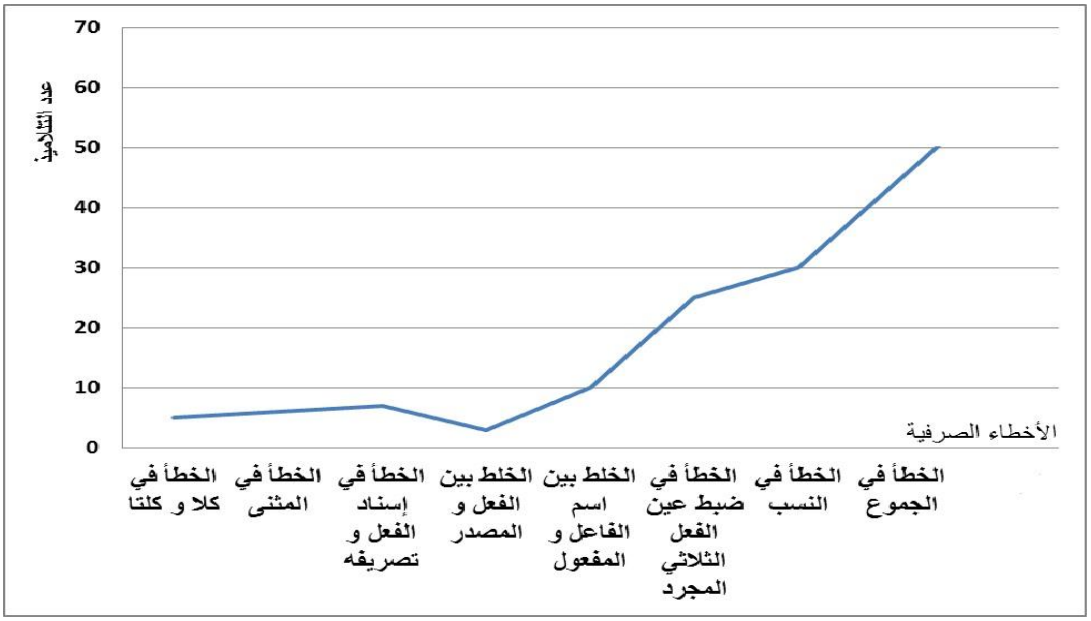
– إنّ الطّفل لم يتعلّموا، والأصل أن يصرّف الفعل لم يتعلم مع الضّمير "هو" فيقال لم يتعلّم.

– إنّ الطّفل هو مصدر سعادة الأسرة والمجتمع، فهو يحتاجون إلى التّنشئة الصّالحة والصّواب أن يقال فهو يحتاج.

د)– الخطأ في المثنى ومن أمثلة ذلك: ومن كان له إخواتان أو بنتان كانت لهما كهاتين والصّواب أن يقال أختان.

ذ)– الخلط بين الفعل والمصدر: ومن أمثلة ذلك استعمال المصدر للدّلالة على الفعل نحو: كجعل النّاس استخدام مواد وأجهزة خطيرة والأصح أن يقال: يستخدمون.

وقد بلغ عدد الأخطاء الصّرفية 21 خطأ صرفي، وسنوضح في التّمثيل الآتي درجة شيوع هذه الأخطاء عند التّلاميذ من خلال تحديد عدد الذّين وقعوا فيها.



الشّكل (ث): منحنى بياني يوضّح رصد الأخطاء الصّرفيّة عند التّلاميذ

قراءة وتعليق:

من خلال التّمثيل البياني نلاحظ أنّ الخطأ الصّرفي الأكثر شيوعًا هو الخطأ في كلمة بداية، إذ نجد (60) تلميذا قد أخطأوا في هذه الكلمة المتداولة على ألسنة النّاس دون أن يعرفوا الصّواب منها، كما تبيّن لنا أنّ الخطأ الصّرفي الأقلّ وقوعًا هو الخلط بين الفعل والمصدر، إذ بلغ عدد التّلاميذ الذّين وقعوا فيه ثلاثة تلاميذ، في حين نجد الأخطاء

الأخرى قد وقعت بأعداد متقاربة، الخطأ في الجموع وقع فيه(45) تلميذ، الخطأ في النّسب وقع فيه(30) تلميذا، الخطأ في ضبط الفعل الثّلاثي المجرد، قد وقع فيه(25) تلميذًا، الخلط بين اسم الفاعل والمفعول إذ وقع فيه عشرة تلاميذ، الخطأ في إسناد الفعل وتصريفه وقع فيه سبع تلاميذ، الخطأ في المثنى وقع فيه ست تلاميذ والخطأ في كلّ وكلتا وقع فيه خمس تلاميذ.

أ/ح)- الأخطاء الإملائيّة:

وهي تلك الأخطاء المرتبطة بمستوى الإملاء (الكتابة) ويقصد بالإملاء « عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها، لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتّدريب والمران وتحتاج إلى عمليات عقليّة جماليّة أدائيّة تسهم فيها البيئة المدرسيّة والثقافيّة»[1] فالإملاء يتعلّق بكيفية الرّسم الصّحيح للحروف والكلمات، فهو الوسيلة الأساس إلى التّعبير الكتابي فهو

« الطّريقة الصّناعيّة التّي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره ليترجم بها عمّا في نفسه والإملاء في المراحل التّعليميّة مقياس دقيق للمستوى التّعليمي الذّي وصل إليه فنستطيع بسهولة أن نحكم على مستوى المتعلّم بعد أن ننظر إلى كراسته التّي يكتب فيها قطه الإملاء»[2]، وبالتّالي فإنّ الإملاء يُمكِّن التّلميذ من إجادة خطه ورسم الحروف والكلمات بشكل واضح ومقروء، كما أنّه يعوِّد التّلاميذ على الدّقة والنّظام والتّرتيب وقوة الملاحظة، وإذا خالف التّلميذ قواعد الإملاء المعروفة، ولم يكتب الحروف بشكلها الصّحيح فذلك يعدُّ من باب الوقوع في الخطأ الإملائي والذّي نعني به :

« قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّيّة أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطيّة لها وفق قواعد الكتابة المتعارف عليها»[3]، وقبل أن نتعرف إلى تحليل هذه الأخطاء لا بدّ أن نشير إلى بعض العوامل التّي تؤدي إلى ضعف التّلاميذ في الإملاء فالمستوى العلمي للمتعلّمين في هذا النّشاط متفاوت ما بين متميّز ومتوسط وضعيف، إلاّ أنّ نسبة عالية منهم تقع في أخطاء لغويّة مختلفة

---

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس العربيّة. دار زهران، عمان، ط1،2001م، ص205

[2]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة. مكتبة غريب، 1975م، ص9- 10

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص71

أهمّها: الأخطاء الإملائيّة، ولوحظ أنّ ذلك يعود إلى جملة أسباب تتمثل في الأسباب العضويّة التّربويّة واللّغويّة.

أ)- أسباب عضويّة: تتمثل في ضعف المتعلّم بصريًّا أو سمعيًّا، ممّا يعيق تقدّمه في الإملاء، فضلاً عن أنّ بعض الطّلبة محدود القدرات ولا يجد من يأخذ بيده سواء في المدرسة أو في البيت وهو بحاجة إلى الاهتمام والرّعاية.

ب)- أسباب تربويّة: تعود إلى المعلّم، فقد يكون سريع النّطق أو خافت الصّوت أو غير مؤهل تأهيلاً تربويًّا ولا يراعي الفروق الفرديّة ولا يعالج الضّعاف ولا يتابع تلاميذه في تصويب أخطائهم، وقد يفتقر إلى المقوّمات الأساسيّة للنّطق السّليم للحروف المتقاربة في أصواتها ومخارجها.

ت)- أسباب لغويّة: تعود إلى الكتابة العربيّة من حيث الشّكل ورسم بعض الحروف التّي لا تلفظ مثل: ذهبوا (الألف الفارقة)، هذا، لكنّ، طه، ممّا يوقع الطّلبة في التّردد والحيرة والنّفور من قواعد الإملاء ورسمها[1]، وتنحصر الأخطاء الإملائيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسط فيما يلي:

1)- الخلط بين الألف القائمة والألف المقصورة في الكتابة، مثل الأفعال التّالية: نما، غزا مشى، جرى، نسى، وعى، دنا...، فبعض من التّلاميذ يكتبها تارّة بالألف القائمة وتارة أخرى بالألف المقصورة، نحو: نمى، غزى، مشا، جرا، نسا، وعا، دنى...

2)- التّضعيف:

وهو وضع علامة الشّدة التّي يرمز لها برأس شين مهملة فوق الحرف (ّ) المدّغم أو المكرّر، فظاهرة التّضعيف معروفة في اللغة العربية خاصّة من جانب الصّوت، فأكثر التّلاميذ لا يضعون علامة الشّدة على الأسماء والكلمات، بل أغلبهم وعدم وضع هذه العلامة تحيل إلى أنّ التّلاميذ لا يفرقون بين " ال" الشّمسيّة و"ال" القمريّة فيكتبون الكلمات دون تضعيف الحرف المدّغم، نحو:

لكل الناس، التي تمكن المجتمع من التطور والتقدم، بدأت الدعوة الإسلامية، الصفات النفس، العلم النافع.

3)- الخلط في كتابة مائة ومئة.

[1]- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والتّرقيم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2012م، ص26

4)- عدم التّفريق بين همزة الوصل والقطع عند الكتابة، مثل ما كتبه أحد التّلاميذ:

« إسمي يحي عبد الخالق، عمري 14 سنة، أدرس في المتوسطة الجديدة ببلدية يحي بني قشة، أحب أن أدرس مادة الإجتماعيات ومادة اللّغة العربيّة، أملك صفات حسنة».

5)- الخطأ في كتابة الكلمات التّي تتوسطها همزة متطرفة مثل:

مؤواه، الاطمؤنان، يؤنون، يأثر، تأدى، شئون، مملؤ، السّأم.

6)- **عدم وضع علامات التّرقيم** (الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التّأثر، الفاصلة المنقوطة، النقطتان، رمز الآية، النقطة...)

7)- إغفال كتابة الهمزة في أول الكلمة نحو: اهم، ادوار، اطفال، اسرة، ام، اخيرا...

8)- الخلط بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة فبعض الكلمات المنتهية بالتّاء المربوطة تكتب بالتّاء المفتوحة والعكس صحيح، نحو:

- الدّعوة ← الدّعوت
- معاناة ← معانات
- أداة ← أدات
- رميت ← رمية
- ذهبت ← ذهبة
- يموت ← يموة

9)- كتابة نون التّنوين مثل: ذاهبتُنْ، هي بدورها تعمل على تربية أجيالن مطورتن ومتماسكن، لكلّ شيئن.

10)- الخلط بين حرفي الضّاد والظّاء عند الكتابة: فبعض الكلمات التّي تحتوي على حرف الضّاد تكتب بحرف الظّاء والعكس، مثل:

- نظرة ← نضرة
- ظواهر ← ضواهر
- أضاف ← أظاف
- استيقظ ← استيقض
- نهضة ← نهظة

11)- أخطاء في كتابة الألف التي يجب أن تحذف كتابة:

أ- كتابة بعض أسماء الإشارة مثل:

- هذا ← هاذا
- هذه ← هاذه
- أولئك ← أولائك
- ذلك ← ذالك
- كذلك ← كذالك

ب- لكنّ ← لاكنّ ، إله ←إلاه

12)- أخطاء الزّيادة: زيادة الإشباع في أواخر الكلمات، نحو ما كتبه أحد التّلاميذ:

- يجب أن يحترموا النّساء يمنحهمو حقوقهمو
- لم يأبهي لسوء معاملتهي لهو
- لا يقدر على التّفكير في مسؤولياتهي ودينهي

زيادة ألف المد، مثل: المتواسطة ← المتوسطة، العالم ← العلم

13)- أخطاء الحذف: حذف "ال" التّعريف، مثل: لظلمان، بلعلم، لمرأة، لمدرسة، للأمم ذهبو، وصلو، ولم يتعاملو...

14)- كتابة إن شاء الله ← إنشاء الله

15)- أخطاء في كتابة حروف التّسويف مثل: سايمرضون، ساوف يأتي

16)- إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة مثل: حينئذ، قاض، راع، يومئذ

17)- عدم شكل الفعل الماضي والمضارع المبني للمجهول من أجل التّفرقة بينه وبين المبني للمعلوم.

18)- أخطاء في كتابة الفعل المضارع المجزوم بـــ " لم " مثل: لم يأتي، لم تراعي.

19)- كتابة الهمزة في آخر الكلمة مثل:

- الأطيباء ← الأطيبائ
- صحراء ← صحرائ

20)- كتابة ابن، ابنة

21)- الحروف المتقاربة في المخرج: مثل العين والهاء، السّين والصّاد، الذّال والضّاد الفاء والطّاء... ونجد هذا الخلط في الأمثلة التّالية:

- هياته اليوميّة ← حياته اليوميّة
- اصتدمت السيارة بحافلة مليئة بالرّكاب ← اصطدمت
- صورة الفجر ← سورة الفجر
- أنقضني من الهلاك ← أنقذني

22)- الإعجام: إهمال التّنقيط في بعض الأحيان للحروف، مثل: الحنة، يؤدي بالعمل إلى التلف، يستعمل في قراءة الكتب المفيده والمشاريع، وسنوضح الأخطاء المتــكررة في كتابات التّلاميذ في الإملاء في الجدول التّالي:

القضايا الإملائيّة	عدد الإجابات الخاطئة	عدد الإجابات الصّحيحة	نسبة الأخطاء
الألف القائمة و المقصورة	20	40	%33.33
التّضعيف	60	00	%100
الخلط في كتابة مائة مئة	10	50	%16.67
همزة الوصل والقطع	55	05	%91.67
الهمزة المتطرفة	25	35	%41.66
كتابة الهمزة في أول الكلمات	03	57	%05
علامات التّرقيم	56	04	%93.33
التّاء المربوطة والمفتوحة	20	40	%33.33
نون التّنوين	04	56	%06.67
الضّاد والظّاء	08	52	%13.33
الحروف التّي تنطق ولا تكتب	35	25	%58.33
زيادة الإشباع في أواخر الكلمات	04	56	%06.67
زيادة ألف المد	02	58	%03.33
أخطاء الحذف	06	54	%10
كتابة إن شاء الله / إنشاء الله	47	13	%78.33
كتابة حروف التّسويف	02	58	%03.33
تنوين الكسر	45	15	%75

شكل الفعل المبني للمجهول	59	01	%98.33
كتابة الفعل المضارع المجزوم	40	20	%66.67
الهمزة في آخر الكلمة	03	57	%05
كتابة ابن ابنة	36	24	%60
الحروف المتقاربة في المخرج	08	52	%13.33
الإعجام	07	53	%11.67

جدول (ذ) يوضّح رصد الأخطاء المتكررة عند التّلاميذ في الإملاء

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ بأنّ التّلاميذ قد أخطئوا في ظاهرة التّضعيف بنسبة (100%) في الاختبارات والواجبات والفروض، تليها الخطأ في شكل الفعل المبني للمجهول (الماضي والمضارع) بنسبة (98.33%)، كما يلاحظ بأنّهم أخطئوا في علامات التّرقيم بنسبة (93.33%) والنّسبة المتبقية تحسن استخدام علامات التّرقيم جيّدا ثم تليها همزة الوصل والقطع بنسبة (91.67%)، كما يبيّن الجدول بأنّ أقل الأخطاء كانت في زيادة حروف المد وكتابة حروف التّسويف بنسبة (03.33%).

أ/د)- الأخطاء المعرفيّة:

وهي الأخطاء المتعلّقة بمعرفة المتعلّم اللّغويّة ومدى ثقافته والرّصيد اللّغوي الذّي يمتلكه أهو صحيح أم خاطئ، فلكلّ متعلّم حصيلته اللّغويّة وعادة ما يخطئ التّلميذ في أخذ المادة اللّغويّة وينسبها لغير قائلها ومن الأمثلة التّي وجدت فيها هذه الأخطاء ما يلي:

1. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " طلب العلم فريضة على كلّ مسلم ومسلمة وهذا القول ليس لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم.
2. قال تعالى: الجنّة تحت أقدام الأمهات، وهذا القول يعدّ من الأقوال المأثورة عن العرب وليس لله عز وجل.
3. قال الشّاعر: العلم نور والجهل ظلام
4. فكثرة العلم تؤدي بالعقل إلى التّلف.
5. قال تعالى: النّظافة من الإيمان والوسخ من الشّيطان
6. قال تعالى: الصّبر مفتاح الفرج

7. تقول الحكمة: ملء السّنابل تنحني تواضعا والفارغات رؤوسهن شوامخ
8. تقول الحكمة: الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

وهذه الأخطاء المعرفيّة وجدت عند التّلاميذ الضّعفاء، الذّين لا يطالعون الكتب والمعاجم والمجلات الخاصّة بالثّقافة والمعرفة اللّغويّة وبعض الكتب التّي تتحدّث عن أقوال الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، وقراءة دواوين الشّعراء... الخ.

ولذلك لا بدّ على التّلاميذ من المطالعة المستمرة للكتب؛ لأنّها تنمي العقل وتزوّدهم بالمعرفة الصّحيحة.

ب)- تفسير الأخطاء وتصويبها:

لقد بيّنت الدّراسة الإحصائيّة للأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير عند تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط بأنّ نسبة الأخطاء متفاوتة ومتقاربة من مستوى لآخر، حيث بلغ عدد الأخطاء الصّوتيّة (14 خطأً صوتيا) تليها الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة (20خطأً) بعدها الأخطاء النّحويّة (25خطأً)، والأخطاء التّركيبيّة (32 خطأً)، والأخطاء الصّرفيّة (21 خطأً) والأخطاء الإملائيّة (23 خطأً)، وتأتي بعدها الأخطاء المعرفيّة بنسبة ضئيلة حيث بلغ عددها (8أخطاء)، وممّا لوحظ على هذه الأخطاء هو ارتفاع نسبة الأخطاء التّركيبيّة والنّحويّة والإملائيّة بالدّرجة الأولى، وهذا الارتفاع راجع إلى الأسباب التّالية:

1. الضّعف القاعدي للتّلاميذ في نشاط التّعبير وخاصّة الشّفهي؛ لأنّ أغلب التّلاميذ يهربون من هذا النّشاط.
2. التّخصص باعتبار أنّ بحثي هذا يدرس الأخطاء اللّغويّة في الطّور المتوسط.
3. إنّ هذه النّسب المتحصل عليها جاءت بعد أن قام التّلاميذ بتصحيح كثير من الأخطاء التّي وقعوا فيها أثناء تعبيرهم الشّفهي والكتابي والتّي تنبّهوا إليها أثناء المراجعة والتّي يكون فيها المعلّم قد أشار إلى كثير منها أثناء اطّلاعه على أعمال التّلاميذ فهو الذّي يقوم بتصويبات للأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ، ومن ثمّ فإنّ التّلميذ سيقدّم عمله من جديد بعد تنقيحه وتصويبه من أي أخطاء للمعلّم سواء أكان شفهيًا أم كتابيًّا.

كما بيّنت النّتائج أنّ بعض التّلاميذ تقلّ عندهم الأخطاء على عكس بعضهم، وهذا أمر منطقي باعتبار تفوق هؤلاء التّلاميذ في الدّراسة، ولديهم مستوى أرقى من بقية التّلاميذ فكلّما كان مستوى التّلميذ عالٍ وجيّد قلّت أخطاؤه ونمت قدرته اللّغويّة أكثر

فالأخطاء التّي يقع فيها هي في حقيقة الأمر عبارة عن زلات لسان وهفوات تنتج عن التّعب والإرهاق والتّردد، بينما نجد الأخطاء التّي تصدر عن التّلاميذ المتخلّفين هي أخطاء ناتجة عن ضعف قدرتهم اللّغويّة؛ بمعنى أنّ القدرة اللّغويّة لديهم محدودة كما أنّهم يواجهون صعوبات كثيرة في فهم المادة اللّغويّة خاصّة المادة النّحويّة، كما أثبتت الدّراسات والنّتائج المتحصل عليها بأنّ هذه الأخطاء وقعت في ضروب مختلفة وليست نوعا واحدًا بل إنّ هذه الأخطاء تشمل ستة مستويات وهي على التّرتيب:

- الأخطاء الصّوتيّة
- الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة
- الأخطاء النّحويّة
- الأخطاء التّركيبيّة
- الأخطاء الصّرفيّة
- الأخطاء الإملائيّة

بالإضافة إلى ذلك بعض الأخطاء المعرفيّة.

وهذه الأخطاء في الحقيقة تجعلنا نتساءل: ما هي الأسباب والعوامل التّي تؤدي بالتّلاميذ إلى الوقوع في الأخطاء؟ ولماذا يمثل مستوى لغوي ما درجة شيوع مرتفعة والآخر درجة شيوع منخفضة ؟، وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في ما يلي من البحث.

والجدير بالذّكر هنا أنّ نوع الخطأ لا يكفي وحده لتحديد السّبب الذّي أدى إلى الوقوع فيه وأنّ السّبيل الوحيد إلى معرفة ذلك في رأي الباحثين هو الرجوع إلى صاحب الخطأ ومناقشته[1].

فبعد التّفحص الدّقيق للأخطاء اللّغويّة عند التّلاميذ ومعرفة آراء بعض المعلّمين حول هذا الموضوع، توصلنا إلى الأسباب التّالية:

أولاً؛ الجهل بالقاعدة أو عدم الإلمام بها:

إنّ مختلف المتعلّمين يخطئون في كل المستويات اللّغويّة الخاصّة باللّغة العربيّة وخاصّة فيما يتعلّق بالجانب النّحوي والصّرفي والتّركيبي، فهذه الجوانب كثيرًا ما يتعذّر على التّلميذ فهمها، ويجهل القواعد المتعلّقة ببناء الجملة وصيغها، ومن خلال ذلك وجدنا

[1]– إسماعيل محمود صيني، إسحاق محمد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص157

بأنّ المستوى التّركيبي هو المستوى الذّي وقع التّلاميذ فيه بكثرة، إذ بلغ عدد الأخطاء (32 خطأ تركيبي)، ومن الأمثلة التّي يكون مردّها إلى عدم الإلمام بالقواعد ما يلي:

أخطاء في اختيار حروف الجر، فالتّلميذ لا يعرف ما هي الوظائف اللّغويّة والدّلاليّة لكلّ حرف من حروف الجر، فيعمد إلى خلط الحروف ببعضها بعضًا، كأن يستعمل حرف الجر "على" بدلاً من "عن"، في مثل:

تحدّث الكاتب على العلم وأهميته

أخطاء المجرورات، مثل: أرى في عيناها

فعبارة "في عيناها" في الأصل تكون مجرورة بالياء بحرف الجر "في"، لكنّ التّلميذ في هذه الحالة رفع الكلمة، وهذا بسبب عدم معرفته التّامة لحروف الجر وما هي وظيفتها في الجملة.

ثانيًا؛ صعوبة اللّغة العربيّة من حيث مستوياتها:

يرى كثير من المعلّمين أنّ إخفاق التّلاميذ وفشلهم في نشاط التّعبير وضعفهم في تبادل الكلام مع الآخر، راجع إلى صعوبة اللّغة العربيّة من حيث مستوياتها وتشعب قواعدها

« فاللّغة شبكة معقدة من العلاقات التّي تُنبئ عن قواعد اللّغة وضوابطها على المستويات كافّة، صوتيّة، صرفيّة، نحويّة ودلاليّة»[1]، فقواعد اللّغة العربيّة المتشعبة بهذا الشّكل عوض أن تؤدي الدّور الذّي وضعت من أجله وهو صيانة ألسنة وأقلام المتعلّمين من الأخطاء نجدها تتحول إلى قيود وعقبات تُشتت ذهن المتعلّم وتعوق تفكيره، كما نجد أنّ المستوى الصّوتي هو الأساس الأول المعول عليه في وضع المعايير التّأسيسيّة للنّحو العربي، وهو من أصعب المستويات اللّغويّة، ويرتبط هذا المستوى بالمستويات الأخرى (النّحو، الصّرف الدّلالة، التّركيب)، فمسائل الصّرف مثل الإعلال والإبدال في أمس الحاجّة إلى معرفة جيّدة بالأصوات وخواصها، والنّحو كذلك.

ثالثًا؛ تدخل اللّغة الأم:

لقد اتّضح فيما سبق أنّ الجهل بالقاعدة، وصعوبة اللّغة العربيّة هما السّببان الرّئيسان في الوقوع في الأخطاء اللّغويّة التّي اجترحها التّلاميذ، ولكن هذا لا يعني ــ بالضّرورة ــ

[1]– كمال بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم. دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، 1999م، ص158

أنّ كلّ الأخطاء تعود إلى هذين السّببين فحسب، فبعد تفحصنا للأخطاء التّي وقع فيها التّلاميذ في أثناء كلامهم وكتابتهم، تأكّدنا أنّ بعض هذه الأخطاء تعزى إلى تدخل اللّغة الأم في اللّغة العربيّة الفصحى، وهذا ما يطلق عليه باسم التّدخل اللّغوي وهو« استعمال عناصر لغويّة عائدة إلى لغة من اللّغتين حين نتكلّم اللّغة الأخرى أو نكتب بها»[1]، فتداخل العامية في الفصحى من أهمّ الأسباب التّي تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء، ومن مظاهر هذا التّدخل ما يلي:

أ- نطق بعض الحروف المتقاربة من حيث المخرج أو الصّفة نطقًا غير صحيح لعدم وجودها في اللّغة العربيّة ومن أمثلة ذلك:

- نطق الثّاء تاءً كقولهم: تلاتة في ثلاثة، تقافة في ثقافة
- نطق الظّاء ضادا كقولهم: الضّلم في الظّلم، يضهر في يظهر

ب- إبدال الحروف المتقاربة من حيث مخارجها مثل:

- نطق السّين صادًا في صار- سار، صورة – سورة
- نطق الذّال ضادًا في أنقذ – أنقض.

- على المستوى الصّرفي تستعمل في العربيّة (س وسوف) للدّلالة على المستقبل أمّا في العامية فيستعمل الفعل (رايح) للدلالة على المستقبل، في مثل قول إحدى التّلميذات:

« راني رايحة للمدرسة».

- على المستوى الدّلالي مثل استعمال الخاص للدّلالة على العام أو العكس ومن أمثلة ذلك:

كلمة طعام بمعنى الكسكس المأخوذ من طعام الذّي هو اسم لجنس لكل ما يطعم إلاّ أنّ دلالته قد ضاقت في اللّهجة العامية، فصارت الكلمة تطلق على نوع معين من الطّعام[2].

رابعًا؛ الضّعف اللّغوي للتّلاميذ:

إنّ المتأمل في لغة التّلاميذ الشّفهية والكتابيّة يجدها متخمّة بالأخطاء في جميع المستويات اللّغويّة، فهذه الأخطاء ليست وليدة هذه المرحلة المتوسطة، بل هي نتيجة

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص47

[2]- كريمة أوشيش، التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة. إشراف: عبد الرّحمن حاج صالح (رسالة ماجستير في علوم اللّسان والتّبليغ اللّغوي، فيفري 2002م، ص 54

لتراكم ضعف التّلاميذ في اللّغة العربيّة طوال مراحل التّعليم ما قبل المتوسط (الابتدائي) حيث نجد كثيرًا من العوامل التّي تسهم في تدني المستوى اللّغوي للمتعلّمين من بينها[1]:

1. ما يتعلّق بطرائق التّدريس فهي تقليديّة في معظمها تعتمد على الإلقاء والتّلقين، لا تمنح التّلميذ الفرصة لإبداء الرأي والمناقشة والمشاركة الإيجابيّة في العمليّة التّعليميّة، بل يكون دور المتعلّم فيها سلبيًّا.
2. ومنها ما يعود إلى سوء اختيار المادة اللّغويّة الملائمة، حيث إنّ المواد المختارة لا تلبي حاجات المتعلّمين ورغباتهم ولا تثير فيهم الدّافعية للتّعلم، ممّا يدفعهم إلى العزوف عن الإقبال عليها.
3. ومنها ما يعود إلى ضعف إعداد معلّمي اللّغة العربيّة وتدني مستوى التّأهيل الذّي يشكو قصورًا فادحًا في بلادنا.
4. ومن الأسباب التّي أسهمت في انتشار هذه الظّاهرة أيضًا إحجام المعلّمين والمتعلّمين وهجرهم لاستعمال العربيّة الفصحى وعدم الالتزام بها خارج المؤسسات التّعليميّة وداخلهابل وحتى داخل القسم، حيث صار المعلّم يعرض عن استعمال الفصحى أثناء إلقائه وشرحه للدّرس، ولا يجد حرجًا بالحديث بالعامية، وبالتّالي يتعوّد المتعلّم أيضًا على الحديث بالعامية، باعتبار أنّ المعلّم يستعملها في التّدريس كثيرا ويهمل العربيّة فكلّ هذه العوامل اجتمعت لتجعل من المتعلّم في المرحلة المتوسطة (السّنة الثّالثة) متعلّمًا ضعيفًا لا يملك القدرة على استعمال اللّغة من الناحية الشّفهيّة والكتابيّة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المتعلّم الضّعيف الذّي لا يملك رصيدًا لغويًّا لا يستطيع تبادل الكلام مع الآخر، كما نجد بأن بعضهم يهملون نشاط التّعبير الشّفهي والكتابي، فإذا طلب المعلّم منهم تحضير نص في المنزل أو كتابة واجب منزلي عن أي موضوع فإنّه لا يبالي بذلك، ولا يكتبه إطلاقا، وهذا من قلّة الاهتمام بنشاط التّعبير؛ فأغلب المتعلّمين تجدهم يكرهون التّعبير الشّفهي؛ لأنّه يعتمد على الارتجال والجرأة والثّقة بالنّفس أثناء مواجهة الآخرين، وهذه الصّفات لا نجدها إلاّ عند النجباء، وبالتّالي فلا بدّ على المتعلّم من مواجهة هذه المشاكل، والقدرة على تكوين كلام صحيح سليم من الأخطاء.

[1]– كمال بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، ص 271– 293

وممّا يلاحظ من باب الإهمال هو ما يتعلّق بالإملاء وقواعده، فالمعلّم أثناء تقديمه للدّرس يعطي توجيهات خاصّة ونصائح حول تجنّب الأخطاء الإملائيّة، والمتعلّم بذلك لا يعطي الأمور أهمية ولا يبالي بها، فعندما يطلب منه كتابة نص في القسم يخطئ في كتابة بعض الكلمات والحروف؛ بسبب عدم مراجعته للقواعد التّي تقدم في آخر الدّرس والتّقيّد بها ومن أمثلة ذلك: همزة القطع، فهي ترد في الأفعال والأسماء والحروف لكنّ المتعلّم لا يطبق هذه القاعدة ولا يهتم بها، فيقع في الأخطاء نحو قول أحدهم:

يؤدي ألعلم إلى إختلال ألعقل وتصبح نضرة ألناس إليه من تقدير إلى كره.

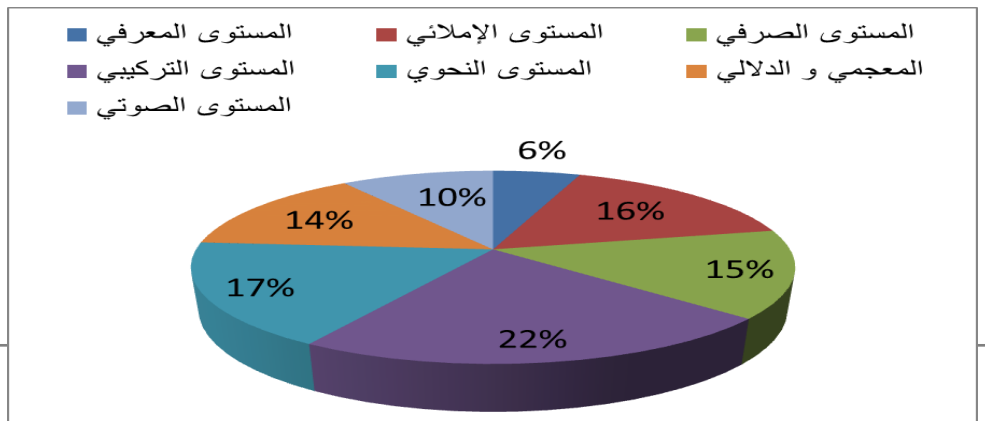
كما نجد بعض الأسباب الأخرى التّي تتعلق بالوقوع في الأخطاء من ذلك الأسباب النّفسيّة، التّربويّة، الاجتماعيّة... وغيرها.

ت)- إحصاء عام للأخطاء اللّغويّة وأساليب مقترحة لمعالجة الضّعف اللّغوي لدى التّلاميذ:

أ- إحصاء عام للأخطاء اللّغويّة:

المستوى اللّغوي	عدد الأخطاء	النّسبة المئويّة
المستوى الصّوتي	14 خطأ	%09.80
المعجمي والدّلالي	20 خطأ	%14
المستوى النّحوي	25 خطأ	%17.48
المستوى التّركيبي	32 خطأ	%22.37
المستوى الصّرفي	21 خطأ	%14.68
المستوى الإملائي	23 خطأ	%16.08
المستوى المعرفي	08 أخطاء	%05.59
المجموع الكلي للأخطاء	143 خطأ	%100

جدول (ر) يوضّح عدد الأخطاء اللّغويّة ونسبها المئويّة



الشّكل (ج): دائرة نسبيّة تمثل الأخطاء اللّغويّة

قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول (ر) والشّكل (ج) عدد الأخطاء اللّغويّة في كلّ من المستويات اللّغويّة والنّسبة المئويّة لكلّ منها إلى العدد الكلّي للأخطاء، وقد اندرجت هذه الأخطاء التّي وردت في تعبير التّلاميذ (الشّفهي والكتابي) في سبعة أقسام:

1. الأخطاء الصوتية:

بالعودة إلى الجدول رقم (01) والدّائرة النّسبيّة نلاحظ أنّ عدد الأخطاء الصّوتيّة قد بلغ عددها (14) خطأً والنّسبة المئويّة (09.80%)، وذلك لأنّ هذا النّوع من الأخطاء يختلف من تلميذ لآخر، وقد انحصرت الأخطاء في: الخلط بين الأصوات المتشابهة في النّطق السّبق اللّساني، تسكين الكلمات، الخلط بين همزة الوصل والقطع، التّأثر العامي للأصوات الخطأ في تنغيم الجملة ...

2. الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة:

بلغ عدد الأخطاء على المستوى المعجمي والدلالي (20) خطأً وبلغت نسبته المئويّة (14%) وهو يتعلّق بالخلط بين معاني الكلمات، الخلط في دلالة الكلمة، الخطأ في ضبط بنية الكلمة، وأخطاء كتابيّة، وهذه الأخطاء قد وقع فيها جميع التّلاميذ دون استثناء.

3. الأخطاء النّحويّة:

بلغ عدد الأخطاء النّحويّة(25) خطأً، وبلغت نسبتها المئويّة (17.48%)، وقد انحصرت هذه الأخطاء في: الفرق بين الهمزة والألف، أخطاء المرفوعات، أخطاء المنصوبات أخطاء المجرورات، أخطاء المجزومات، أخطاء الإضافة، أخطاء التّعريف والتنكير الضّمائر، أخطاء الأعداد، أخطاء النّفي، أخطاء الأفعال من حيث التّعدية واللّزوم.

4. الأخطاء التّركيبيّة:

بلغ عدد الأخطاء التركيبية (32) خطأً، وقد بلغت نسبتها المئويّة (22.37%) وهو أكثر المستويات وقوعا، حيث نجد أنّ لكلّ تلميذ له العديد من الأخطاء وقد انحصرت في: الإعراب، الموقعيّة والاختيار، المطابقة، حروف العطف والرّبط، أخطاء التّكرار التّداخل وبعض التّراكيب الغامضة والمبهمة وأخطاء تركيبيّة شائعة .

5. الأخطاء الصّرفيّة:

بلغ عدد الأخطاء على المستوى الصّرفي (21) خطأً وبلغت نسبتها 14.68% وقد انحصرت هذه الأخطاء في: الجموع، المثنى، الصّيغ، الإسناد، استعمال كلا وكلتا الفعل المجرد، اشتقاق اسم الفاعل والمفعول...

6. الأخطاء الإملائيّة:

بلغ عددها (23) خطأً، وبلغت النّسبة المئويّة (16.08%) من العدد الكلّي للأخطاء وقد انحصرت هذه الأخطاء في كثير من القضايا الإملائيّة من بينها: التّضعيف، همزة القطع والوصل، الهمزة المتطرفة، التّاء المفتوحة والمربوطة وعلامات التّرقيم...

7. الأخطاء المعرفيّة:

وهي الأخطاء المتعلّقة بالجانب المعرفي للتّلاميذ وقد بلغ عددها ثمانية أخطاء ونسبتها المئويّة (05.59%)، وهي أقل الأخطاء شيوعًا مقارنة بالأخطاء الأخرى.

ب – أساليب مقترحة للحد من الأخطاء اللّغويّة ومشكلة الضّعف اللّغوي:

من بين الأساليب التّي اقترحها الأساتذة لعلاج مشكلة الضّعف اللّغوي مايلي:

الأسلوب الفردي:

تخصص حجرة في المدرسة، يتناوب عليها الأساتذة وفق جدول محدّد ويأتيها التّلاميذ فردا فردا وفق مواعيد محددة من أجل الكشف عن التّلاميذ الضّعفاء.

الأسلوب الجماعي:

يجمع التّلاميذ الذّين يتماثلون في درجة الضّعف، حسب نتائج التّشخيص في جماعة واحدة ويتلقون علاجًا خارج الحصص الصّفية وذلك قبل بدء الدّوام أو بعده.

التّكليفات الموجهة:

نشاط يطلب من التّلميذ إنجازه مثل: حل تدريبات وتمارين، تحضير نصوص المطالعة الموجّهة وكتابة الواجبات المنزليّة.....الخ.

إرشادات لولي الأمر:

تمكنه من مساعدة التّلميذ في إنجاز ما كلّف به من تمارين وواجبات.

التّدريس بطريقة المجموعات:

أثناء الحصص الصّفيّة يُقسّم تلاميذ الفصل إلى مجموعات وفق مستوياتهم التّحصيليّة وتقوّم كلّ مجموعة بأنشطة تعلّميّة تلبي حاجاتها.

ومن الحلول التّي اقترحت للحد من مشكلة الأخطاء اللّغويّة:

- تصنيف الضّعاف لغويًّا، ووضع خطط علاجيّة خاصة بهم.
- تحديد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الضّعف المطلوب علاجه لكلّ تلميذ.
- تدريب التّلاميذ عليها قراءةً وكتابة.
- استخدام أسلوب التّعلّم الفردي للتّغلب على مشكلة كلّ تلميذ.
- إجراء دراسات حالة لكلّ تلميذ؛ للوقوف على طبيعة الأخطاء المرتكبة.
- إعداد التّقويم التّشخيصي للتّلاميذ للتّعرف على أوجه القصور لديهم.
- الحرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكلّ تلميذ يكتب فيها الصّور الصحيحة للكلمات واستعمالاتها في الجملة التّي يخطئ فيها.
- تدريب التّلاميذ على ربط التّحليل الصّوتي للكلمة بالتّحليل الكتابي في نفس الوقت.
- الحرص على الإلمام بالقواعد المتعلّقة بالأخطاء.
- الحرص على وجود تدريبات إثرائيّة وعلاجيّة من خلال الواجبات الصّفيّة والمنزليّة.
- الحرص على إعداد تقويمات أسبوعيّة لقياس مدى تحسن التّلميذ في تجنب الأخطاء بمختلف أجناسها.
- الحرص على تصويب أخطاء التّلميذ مباشرةً في حصص التّعبير.
- الحرص على اشتراك التّلميذ في عملية التّصويب والبحث عن خطئه وعن الصّورة التّي أخطأ فيها.
- الحرص على إثارة ميول التّلاميذ وجذب اهتمامهم لنشاط التّعبير الشفهي بأساليب متنوعة وتدريبهم على كيفية الارتجال في التعبير وفن الإلقاء.

- الحرص على اختيار مواد تعليميّة بسيطة تعين على التّدريبات القرائيّة والكتابيّة المطلوبة.
- اختيار مشرفي اللّغة العربيّة ضمن أسس ومعايير تكفل الدّعم المهني للمعلّم.
- تعيين معلّم متخصص في التّربية الخاصة في كلّ مؤسسة، للمساعدة في علاج حالات الضّعف في التّعبير.
- تطوير أساليب التّعلّم الذّاتي لدى التّلميذ؛ للتّغلب على الصّعوبات التّي يواجهها في التّعبير.
- تنظيم العديد من الأنشطة اللّغويّة غير الصّفيّة، والتّي تهتم بهذا الجانب .
- المطالعة المستمرة للكتب والمعاجم من أجل امتلاك ثروة لغويّة وزاد معرفي.

نتائج الفصل:

من خلال الدّراسة الميدانيّة التّي قمنا بها، يمكن أن نلخص أهمّ ما توصلنا إليه من نتائج في هذا الفصل وهي:

أ)- الطّريقة المعتمدة في التّدريس حاليًا هي طريقة المقاربة بالكفاءات، والتّي تجعل التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة، فتعتمد على إشراكه في تقديم الدّرس

ب)- اختلاف بعض الأساتذة في طريقة تقديم دروس نشاط التّعبير، فمنهم من يعتمد على طريقة النّص ومنهم من يعتمد على طريقة المقاربة بالأهداف.

ت)- ارتكاب التّلاميذ لمختلف الأخطاء اللّغويّة في التّعبير سواء أكانت صوتية معجمية دلاليّة، تركيبية، نحويّة أم صرفيّة، وأيضا الأخطاء الإملائيّة؛ وهذا بسبب عدم إلمامهم بمختلف القواعد المتعلّقة بهذه المستويات وعدم ممارستها في حياتهم العاديّة.

ث)- نقص الجانب المعرفي وخاصة المطالعة؛ ممّا يؤثر عليهم بشكل سلبي فيقعون فيما يعرف بالأخطاء المعرفيّة.

ج)- في إطار تدريس نشاط التّعبير يعتمد أغلبية الأساتذة على اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الرّسميّة في الدّول العربيّة.

خ)- يتواصل معظم التّلاميذ مع محيطهم المدرسي على المزج بين اللّغة العربيّة والعاميّة.

ح)- ضعف التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفهي باعتباره يعتمد على الإلقاء المباشر وميلهم كثيرًا إلى التّعبير الكتابي بصفته يعتمد على القلم لا على اللّسان.

د)- عدم احترام التّلاميذ لمنهجية التّعبير الكتابي(من مقدّمة وعرض وخاتمة).

خاتمة

خاتمة:

على ضوء الدّراسة الميدانيّة التّي تناولنا فيها تحليل الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير التّي يقع فيها تلاميذ السّنة الثالثة متوسط في المتوسطة الجديدة ببلدية يحي بني قشة وفي إطار المباحث اللّغويّة التّي تطرقنا إليها في الفصل النّظري يمكن أن نوجز أهمّ النّتائج التّي توصلنا إليها في النّقاط التّالية:

أ)- تمثل ظاهرة الأخطاء اللّغويّة باختلاف مستوياتها همّا لغويًّا مشتركا في حياتنا التّعليميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والعامة، فلا يكاد يسلم منها أحد، وهي مسألة قديمة اهتمّ بها الباحثون منذ القدم.

ب)- إنّ تحديد أهميّة أو قيمة الأخطاء اللّغويّة أثناء تدريس التّعبير للتّلميذ تعكس، بطريقة نظاميّة، مستوى الكفاية اللّغويّة التّي يكتسبها. فمن عدد الأخطاء التّي يقترفها ونوعيتها يمكن الحكم على مدى معرفته اللّغويّة وتحكمه في ناصيتها.

ت)-إنّ الخطأ اللّغوي نفسه يؤدي دورًا إيجابيًّا إلى أقصى حد في عملية تعليم اللّغة وفي اكتساب القدرة على تصحيح الخطأ وتجاوزه كما تبيّن التّجربة والممارسة. وهكذا يسهم في تحليل لغة المتعلّم، وخاصة في حال عدم اكتمال تعلّمه لآليات اللغة وقواعدها ومهاراتها، وما ينجم عن ذلك من تكرار الأخطاء التّي يقع فيها، حيث يسهم هذا التّحليل في معرفة حقيقة كفايته اللّغويّة وتطويرها إلى أقصى حد ممكن، عن طريق الممارسة اللّغويّة في مختلف شؤون الحياة الفكريّة والعمليّة.

ث)- لقد تبيّن أن أسباب الأخطاء اللّغويّة التّي يقع فيها المتعلّمون لا تعود إلى الأسباب الثّلاثة الرّئيسة المتمثلة باللّغة الأم واللّغة العربيّة وأخطاء المتعلّمين أنفسهم، ولكنّها تجاوزتها إلى مشكلات تتعلق بالمناهج ومحتوياتها، عدد السّاعات الدّراسية، الطّرائق المعتمدة في التدريس، الوسائل التّعليميّة وغياب البيئة اللّغوية والهدف الذّي يسعى المتعلم من خلاله لتعلّم اللّغة العربيّة ومهاراتها.

فالأولى تتعلّق باللّغة الأم، والثّانية تتعلّق باللّغة العربية نفسها وصعوبة مستوياتها ودور كلّ منهما في عملية التّعليم، والثّالثة تتعلّق بالتلميذ نفسه ومراحل تطوره في اكتساب اللّغة.

ج)- لا تقتصر أسباب الأخطاء على المسائل السّابقة وحسب، بل يرجع بعضها أيضاً إلى المنهج الدراسي غير المناسب، أو إلى المعلّم، أو إلى طرائق التّدريس القديمة والبيئة التّي يدرس فيها المعلّم، والتّداخل اللّغوي القائم بين اللّغتين الأم واللغة الثّانية المكتسبة.

ح)- لقد أخطأ التّلاميذ في المستوى التّركيبي والنّحوي بنسبة كبيرة؛ إذ أبرزت الدّراسة مشكلة التّلميذ في استعمال حروف الجر زيادة أو إهمالاً، أو إهمال حروف العطف أو الخلط في استعمال حروف المعاني، كما تظهر أخطاء التّداخل بشكل كبير من حيث استعمال التّلاميذ لبعض التّراكيب والكلمات التّي لا وجود لها في العربية. وإنّما موجودة في اللّغة الأم أو الأجنبيّة. وثمة أخطاء في الإعراب، مثل: نصب الفاعل ورفع المفعول به وعدم حذف حرف العلّة من الفعل المضارع المجزوم وأخطاء الأعداد التّي يعاني منها أغلب التّلاميذ.

وتظهر كذلك الأخطاء في الجانب الإملائي بصورة واضحة؛ إذ يغلب على التّلاميذ عدم تضعيفهم للحروف المشدّدة والمدغّمة بنسبة (100%)، وكذلك عدم استعمالهم علامات التّرقيم، وأيضًا الخطأ في كتابة همزة الوصل والقطع.

كما لا ننسى أيضًا الجانب الصّوتي؛ إذ لا يميز أغلبية التّلاميذ بين الحروف المتشابهة من حيث المخرج والنّطق والصّفات، مثل: حرفي الضّاد والظّاء، حرفي الغين والخاء... وتبرز هنا أيضًا ظاهرة السّبق اللّساني والتّوقع التّي تظهر عن المتعلّمين والعامّة. وكذا ظاهرة تسكين أواخر الكلمات.

وفيما يخصّ الجانب المعجمي والدّلالي فيكثر عند التّلاميذ الخلط بين معاني الكلمات والخطأ في ضبط الكلمة وبنيتها. وفيما يتعلّق بالجانب الصّرفي فنجد أخطاء التّلاميذ قد انصبت عل الجموع(جمع التّكسير، جمع المؤنث السّالم) والخطأ في تصريف الأفعال مع الضّمائر وكذلك الخطأ في النّسب.

وممّا لوحظ على التّلاميذ هو نقص رصيدهم اللّغوي والمعرفي؛ ممّا يؤثر سلبيًّا على كيفية تعبيرهم.

ومن خلال النّتائج السالفة الذّكر يمكن أن نضع بعض الاقتراحات التّي يمكن أن تساعد على سير العملية التّعليميّة في تدريس نشاط التّعبير بشكل جيّد، وأن تساعد كذلك في تجنّب الأخطاء اللّغويّة بمختلف أجناسها، ومن بين هذه الاقتراحات:

- تشجيع التّلاميذ على فهم وإدراك أهمية التّعبير في عملية التّطور والتّعليم والنّمو العقلي والفكري.
- وضع دليل لمعلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها يوضح أهمية طرائق تدريس التّعبير وأساليبه وأهدافه.
- استخدام المعلّمين على اختلاف تخصصاتهم اللّغة العربيّة الفصيحة في التّدريس.
- بناء أساس قوي من اللّغة الشّفويّة؛ لأنّ الكتابة ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا.
- تكوين المعلّم والمدرّس من خلال البحوث والدّراسات وورش العمل.
- مراعاة التّكامل اللّغوي بين الفنون الأربعة (الاستماع والقراءة والتّحدث والكتابة) في المعالجة أداءً وتقويمًا.
- إعداد دراسة لغويّة ميدانيّة تستهدف التّعرف على الحاجات اللّغويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة للمتعلّمين.
- مراعاة التّدرج في المستوى اللّغوي الواحد تلو الآخر.
- حسن معاملة التّلاميذ وتعويدهم على الجرأة والارتجال في نشاط التّعبير الشّفهي وتقديم الحوافز.
- التّقليل من عدد التّلاميذ في القسم الواحد بحيث يتمكن الأستاذ من تصحيح أخطاء جميع تلاميذ الفصل ويتمكّن من متابعة الجميع.
- تعويد التّلاميذ على ارتياد المكتبات المدرسيّة والعامّة وتزويد هذه المكتبات بالكتب التّي تتناسب مع قدراتهم وميولهم وحاجاتهم.

- التّعرف على الأسباب المرضيّة والنّفسيّة ومحاولة اكتشافها حتّى يتمّ علاجها والتّخلص منها.
- تدعيم التّلاميذ في مادة الإملاء والنّحو.
- تطوير أساليب التّعلم الذّاتي لدى التّلميذ؛ للتّغلب على الصّعوبات القرائيّة والكتابيّة التّي يواجهها.

الملاحق

أ)- قائمة المصطلحات:

المصطلح بالعربيّة		المصطلح بالإنجليزيّة
أ		
أخطاء الأداء		performence errors
أخطاء القدرة		ability errors
الأخطاء المثيرة		provoking errors
أخطاء بيلغويّة		Interlingual errors
أخطاء جزئية		local errors
أخطاء ضملغويّة		Intralingualerrors
أخطاء كليّة		Globalerrors
أداء		performance
الأداء اللّغوي		Linguisticperformance
الأغلاط		Mistakes
الأفعال المساعدة		auxiliairys
ت		
تجنّب الحشو		Reductionredundancy
تحليل الأخطاء		ErrorAnalysis
التّداخل اللّغوي		Linguisticinterference
تربويّ		educational
تصويب الأخطاء		errors correction
تعليم متّخم للبنية		Overlearning of structur
تفادي الأخطاء		Evadingerrors
التّوقع أو التّهيؤ		anticipation

ز

Slip of the tongue		زلة اللّسان

ع

phonetics		علم الأصوات العام
phonemics		علم الفونيمات
Psycholinguistic		علم اللّغة النّفسي

ف

subject		الفاعل
ability		القدرة
false analogy		القياس الخاطئ

ل

linguistic		لغويّ

م

phonology		المستوى الصّوتي
object		المفعول به
Contraction Methodology		المنهج التّقابلي
skill		المهارة

ن

psychological		نفسيّ
Transfer		النّقل
transfer of experience		نقل الخبرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

Institut des lettres et des langues

معهد الآداب و اللغات
031 57 01 37

www.centre-univ-mila.dz

مراسلة رقم: م أ ل/.....2014

ميلة في:.....2014

إلـــــى السيـــد المحترم/مدير المتوسطة الجديدة بحي بني قشة
فرجيوة – ميلة–

الموضوع: طلـــب إجـــراء تربـــص

تحية طيبة وبعد...

فـي إطـار ربـــط المعرفـــة النظريـــة بالجـانب التطبيقـي يشرفنـا أن نرجو مـــن سيادتكم الموافقـة على إجـراء تربـص بمؤسستكـم للطـالبـة/

1 – يعولة حواد.

المســجلين بـالسنـــة: الثانية ماستر . شعبـة: لغـــة عربيـــة.

تـخصـــص: علوم اللسان العربي .

خـــلال السنة الجـــامعيـــة: 2015/2014.

عنـــوان الموضوع: الأخطاء اللغوية في نشاط تعبير اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (دراسة ميدانية)..

مـــدة التـــربـــص: 05 خمسة أشهر.

وإنـا لـواثقـون مـــن أنكـم سـوف تقـــدمـــون لـهـم يـــد الـمـســـاعـــدة .

فـي الأخـير تـقبـلـوا منـــا سيـــدي فائـــق التقـديـر والاحترام.

مدير معهد الآداب واللغات

Centre Universitaire
Mila Abdelhafid boussouf
B.P 26 RP Mila 43000 Algerie
(213) 031 57 01 22-23

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة
ص.ب رقم 26 RP ميلة 43000 الجزائر
(213) 031 57 01 22-23

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة

إنّي بصدد إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر،(تخصص: علوم اللّسان العربي)، بعنوان:

"الأخطاء اللّغويّة في نشاط التّعبير لدى تلاميذ السّنة الثّالثّة متوسط ــ "دراسة ميدانيّة"

فأرجو منكم المساعدة على إنجاز هذا البحث من خلال ملء هذه الاستمارة (استبانة) بوضع علامة(×) أمام الإجابة التّي ترونها مناسبة وأعلمكم بأنّه ومهما كانت إجاباتكم فإنّها ستحاط بالسّرية التّامة.

ب)- استمارة خاصة بالمعلّمين:

ــ بيانات شخصيّة:

1- الجنس:- ذكر ☐ - أنثى ☐

2-الخبرة:- أقل من ثلاث سنوات ☐ - من أربع سنوات فما فوق ☐

3- نوعية التّكوين العلمي والتّربوي:

- ليسانس لغة وأدب عربي ☐ - المعهد التّكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلّمين ☐

- خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي (فلسفة، رياضيات، اجتماعيات، علوم شرعية ☐

أولاً؛ المحور المتعلّق بالأستاذ:

1- هل كان لديك استعداد كامل لتدريس مادة اللغة العربية وفنونها؟

- نعم ☐ - لا ☐ - إلى حد ما ☐ - جواب آخر:.....

2- نشاط التّعبير في نظرك: - أساس ☐ - مهمّ ☐ - ثانوي ☐

3-ما رأيك في مضامين نشاط التعبير مقارنة مع الحصص المخصصة له هل هي:

-قليلة ☐ -كثيفة ☐ - مقبولة ☐

4-حسب تجربتك هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة؟

- نعم ☐ -لا ☐

5- ماهي الطّريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط التّعبير؟

- طريقة الحوار والمناقشة ☐ - طريقة النّص ☐ - طريقة المقاربة بالأهداف ☐

- طريقة المقاربة بالكفاءات ☐

6- في تدريسك لنشاط التّعبير بنوعيه هل تلتزم بـــ:

مراجعتك الدّرس السّابق وربطه بالدّرس الجديد - دائما ☐ -أحيانا ☐ - نادرا ☐

صياغة الـــهدف الخاص بـــــكلّ درس - دائما ☐ - أحيانا ☐ - نادرا ☐

7- هل توظف اللّغة العربيّة الفصحى وتحترم مستوياتها(الصّوتيّة، المعجميّة...) أثناء التّدريس؟ - نعم ☐ - لا ☐

- أم تعتمد على بعض اللّهجات المحلية؟ - نعم ☐ - لا ☐

8-إلى ما تعود ظاهرة تفشي الأخطاء اللّغويّة حسب رأيك؟

-المتعلّم ☐ - صعوبة اللّغة العربيّة من حيث مستوياتها ☐ - طرائق التّدريس ☐

كثافة البرنامج ☐ - ثنائية اللّغة ☐ - تأثير المجتمع ☐

9- باعتبارك أستاذًا لنشاط التّعبير كيف ترى مستوى التّلاميذ في هذا النّشاط؟

- جيّد ☐ - حسن ☐ - متوسط ☐ - ضعيف ☐

10- إذا كان مستوى التّلاميذ جيدا، فهل هذا يعني أنّهم يتقنون التّعبير بنوعيه إتقانًا تامًّا؟

- نعم ☐ - ☐

-إذا كان مستواهم ضعيفًا فهل ذلك يعود إلى:

- الطّريقة المعتمدة في التّدريس ☐

-صعوبة المادة ☐

-كثافة البرنامج ☐

- التّوقيت ☐

-أسباب أخرى.....

11- هل يرتكب التّلاميذ أخطاءًأثناء درس التّعبير؟

- نعم ☐ - لا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم ما نوعية الأخطاء المرتكبة؟

-صوتيّة ☐ - تركيبيّة ☐ - صرفيّة ☐ - نحويّة ☐

12-ماهي الصّعوبات التّي تواجهها أثناء تدريسك لنشاط التّعبير؟

.....

.....

13- ماهي الحلول المقترحة لعلاج هذه الصّعوبات ــ حسب اعتقادك ــ؟

.....

.....

14- هل الوسائل التّعليميّة متوفرة بشكل: -كاف ☐ - نوعا م ☐ - غير كاف ☐

15- هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية بشكل كبير؟

- نعم ☐ - لا ☐

16- هل عدد نسخ الكتاب المدرسي على عدد التّلاميذ متوفر بشكل؟

- كاف ☐ - غير كاف ☐

17-هل يتوافق محتواه مع المقرر الدّراسي؟

- نعم ☐ - لا ☐

18- هل يستجيب المقرر الدّراسي لاهتمامات التّلاميذ؟

- نعم ☐ - لا ☐

ثانيًا؛ المحور المتعلّق بالتّلميذ:

1- هل إقبال التّلاميذ على نشاط التّعبير؟

- كبير ☐ - متوسط ☐ - ضعيف ☐

2- ما مدى مشاركة التّلاميذ في نشاط التّعبير؟

-كبيرة ☐ - قليلة ☐ - منعدمة ☐

3- ما هي درجة انضباط التّلاميذ في نشاط التّعبير؟

- كبيرة ☐ - قليلة ☐ - ليس هناك انضباط ☐

ثالثًا؛ المحور المتعلّق بالإدارة:

1- هل عدد الحصص المقرر في الأسبوع لنشاط التّعبير؟

- كاف ☐ - غير كاف ☐

2- هل تكون دروس هذا النّشاط في أوقات: - مناسبة ☐ - غير مناسب ☐

3-عدد التّلاميذ في القسم: -مقبول ☐ - غير مقبول ☐

4-هل الإدارة ترفض الطّريقة المعتمدة أم تترك الحرية للأستاذ.....

وفي الأخير نشكركم جزيل الشّكر على تعاونكم معنا على إنجاز هذا البحث العلمي الذّي يهدف أساسًا إلى الكشف عن بعض المشاكل المتعلّقة بهذا المجال وتقديم الحلول المناسبة لها.

وأخيرًا، تقبلوا منّي فائق الاحترام والتّقدير

ت)- استمارة خاصة بالمتعلّمين

1- الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

2- العمر:

3-المستوى التّعليمي للأب:

- ابتدائي ☐ - متوسط ☐ - ثانوي ☐ - جامعي ☐ - دون مستوى ☐

4- المستوى التّعليمي للأم:

- ابتدائي ☐ - متوسط ☐ - ثانوي ☐ - جامعي ☐ - دون مستوى ☐

5- مهنة الأب:

6- مهنة الأم:

7- ما نوعية ظروف تنقلك إلى المدرسة؟ -مقبولة ☐ - سيِّئة ☐

8-هل تتحمس للدِّراسة؟ - إلى أقصى درجة ☐ - إلى حد ما ☐

-جواب آخر.....

9- كيف هي نتائج دراستك في نشاط التّعبير؟

-جيدة ☐ - حسنة ☐ - متوسطة ☐ - ضعيفة ☐

-إذا كانت ضعيفة فهل ذلك يعود إلى:

- طرائق التّدريس ☐ - صعوبة المادة المدروسة ☐ - كثافة البرنامج ☐

- لغة المنزل ☐

10- هل تستوعب مادة القواعد أثناء حصصها بطريقة جيّدة؟

- نعم ☐ - لا ☐

11- هل تعتقد أنّ الطّريقة المتّبعة من طرف معلِّم اللّغة العربيّة لشرح الدّروس؟

- ملائمة ☐ - إلى حد ما ☐

-جواب آخر.....

12- هل تبذل جهدًا في تفادي الأخطاء اللّغويّة أثناء نشاط التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي؟- نعم ☐ - لا ☐

13- ما نوعية العبارات التّي تصعب عليك باستمرار؟

-صوتيّة ☐ - تركيبيّة ☐ - صرفيّة ☐ - نحويّة ☐

14- هل يزوّدكم الأستاذ ببعض القواعد عن هذه الأخطاء لكي تتجنبها مستقبلا؟

- نعم ☐ - لا ☐

15- ما اللّغة التّي تستعملها أثناء تواصلك في محيطك المدرسي مع الزّملاء والمعلِّمين وأفراد الإدارة؟

- العاميّة ☐ - اللّغة العربيّة الفصحى ☐ - مزيجا بينهما ☐

16- ما اللّغة التّي تتعامل بها مع محيطك الأسري؟

- العاميّة ☐ - اللّغة العربيّة الفصحى ☐ - مزيجا بينهما ☐

17- في تواصلك عبر الأجهزة التّكنولوجيّة الحديثة(هاتف، صفحة التّواصل الاجتماعي...) علام تعتمد في حديثك مع الآخرين؟

.....

.....

18- ماهي الصّعوبات التّي تقف بينك وبين نشاط التّعبير؟

.....

.....

.....

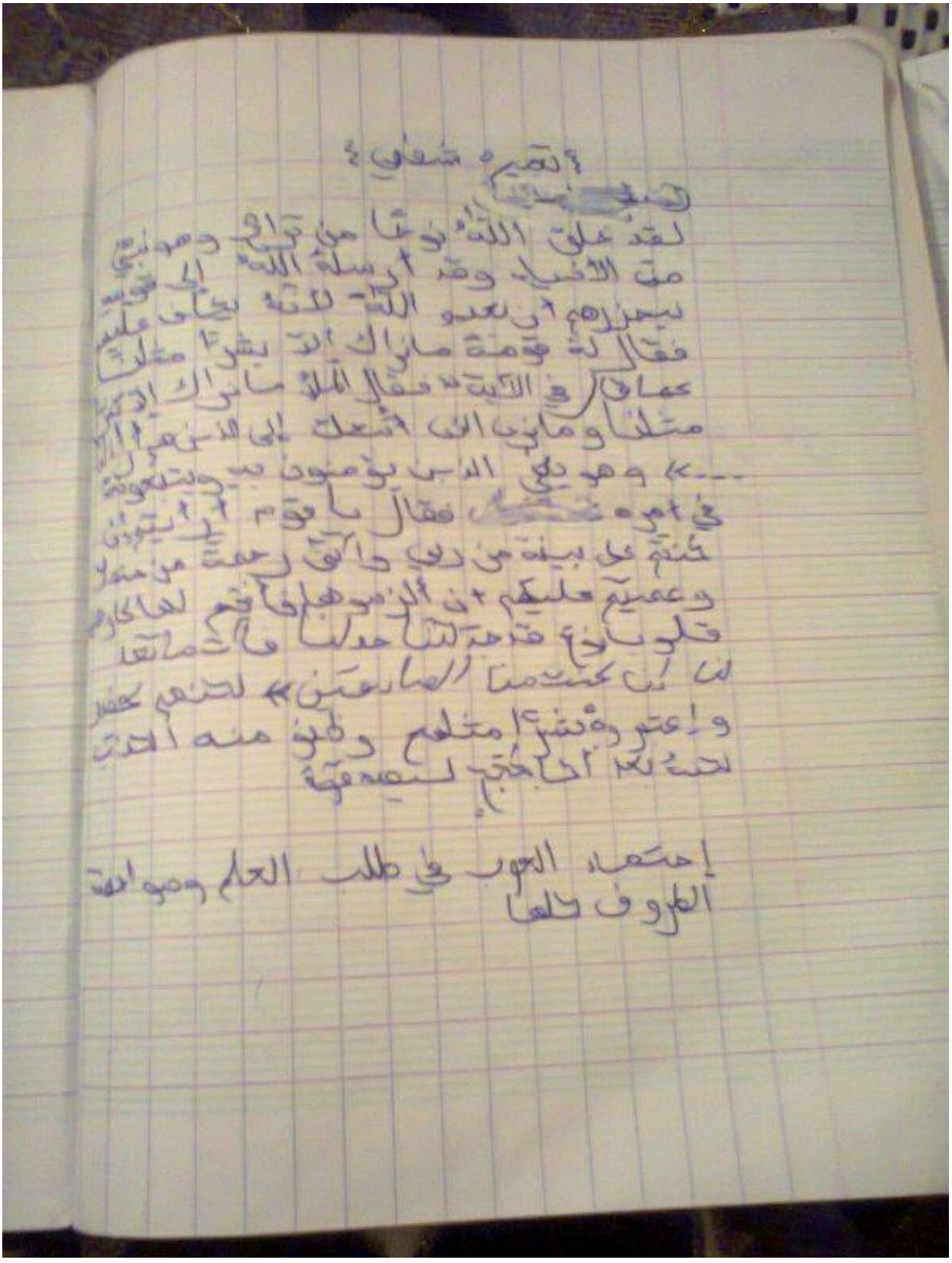
19- ماهي الحلول التّي تقترحها لعلاج هذه المشكلة؟

.....

.....

.....

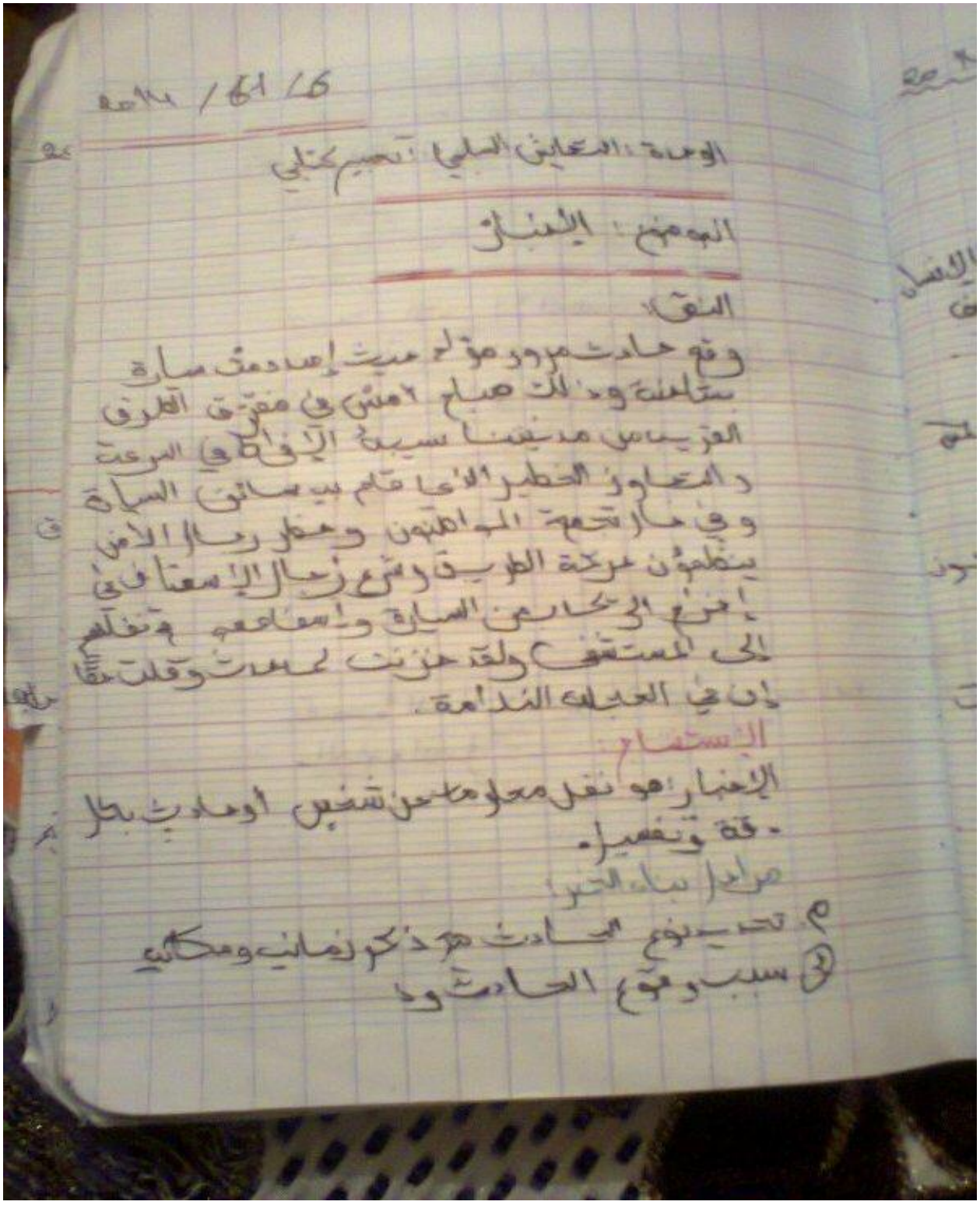
.....



تقرير شفوي

لقد خلق الله أنبياء من قبل وهو نبي من الأنبياء وقد أرسله الله إلى قومه ليحذرهم أن يعبدو الله- لأنه يخاف عليهم فقالت قومه ما نراك إلا بشرا مثلنا كما ذكر في الآية وقال الملأ ما نراك إلا بشرا مثلنا وما نرى اتبعك إلى الذين هم أراذلنا ... وهو نبي الذي يؤمنون به ويتصورونه في أمره فقال يا قوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربي وآتاني رحمة من عنده وعميت عليكم أنلزمكموها وأنتم لها كارهون فلما ذاق فترة لنا حدثنا فأخذتهم الرجفة فأصبحوا في دارهم جاثمين لتنهم يحضر واعتروه شيء متلهم وقد منه الحدث لحدثه الذي أخذته الصعقة

إجتهاد الجهد في طلب العلم وصولة الظروف ظلما



الوحدة: التعابير الكتابية: تعبير كتابي

الموضوع: الإضراب

النص:

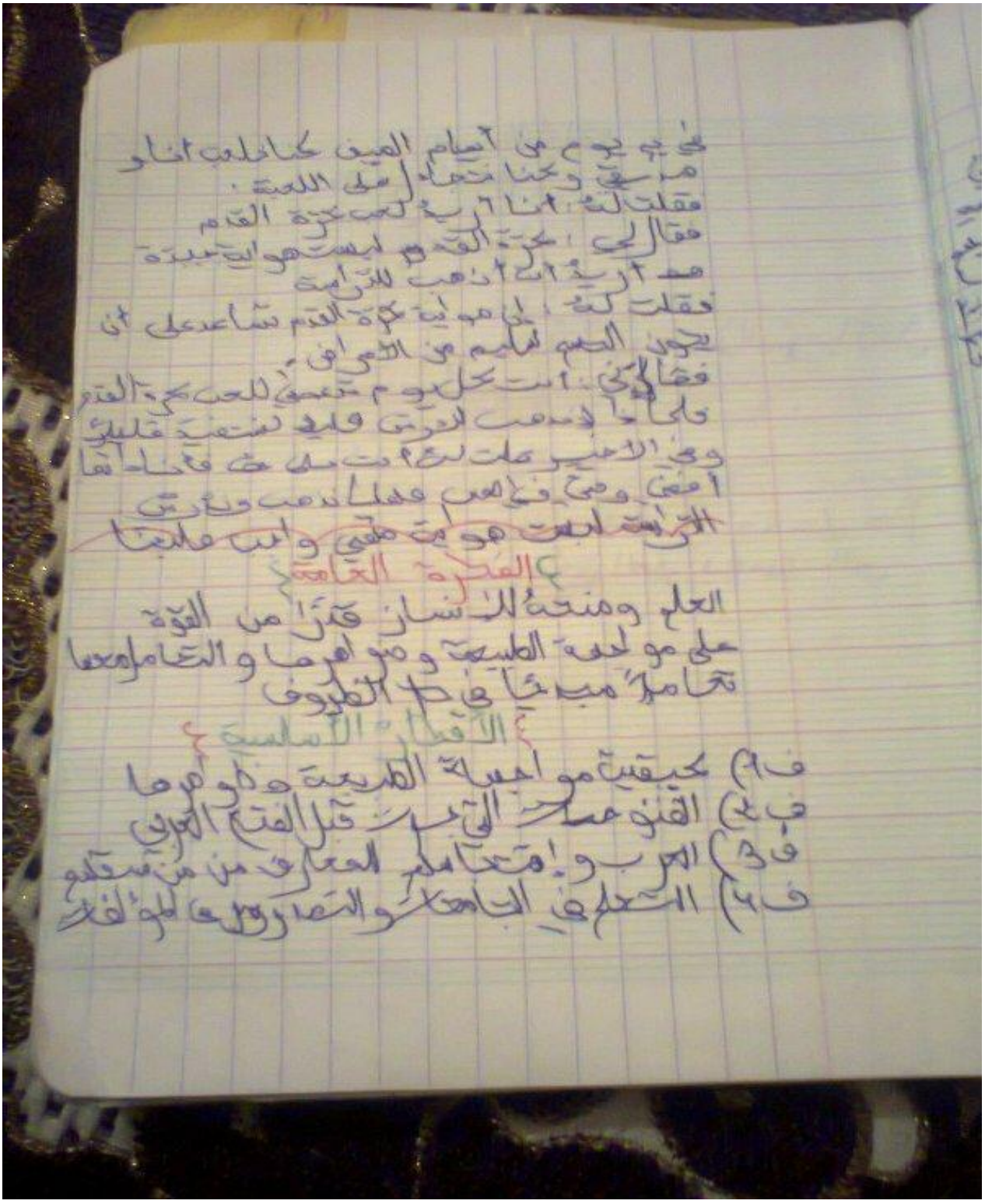
وقع حادث مروري مؤلم حيث إصطدمت سيارة بشاحنة وذلك صباح أمس في مفترق الطرق القريب من مدينتنا سيدي الإفراني في الساعة السابعة والعشرين دقيقة، حيث كان السائق يسوق سيارته بسرعة فائقة وفي حارة تتجه نحو المدينة، وعندما رأى رجال الأمن ينظمون حركة الطريق وقف رجال الإسعاف في إتجاه السيارة وإسعافهم وتنقلهم إلى المستشفى، ولقد حزنت لهذا الحادث وقلت حقا إن في العجلة الندامة.

الإستفهام:

الإخبار: هو نقل معلومات عن شخص أو حادث بكل دقة وتفصيل.

مراحل بناء الخبر:

1. تحديد نوع الحادث هو ذكر زمانه ومكانه
2. سبب وقوع الحادث وما



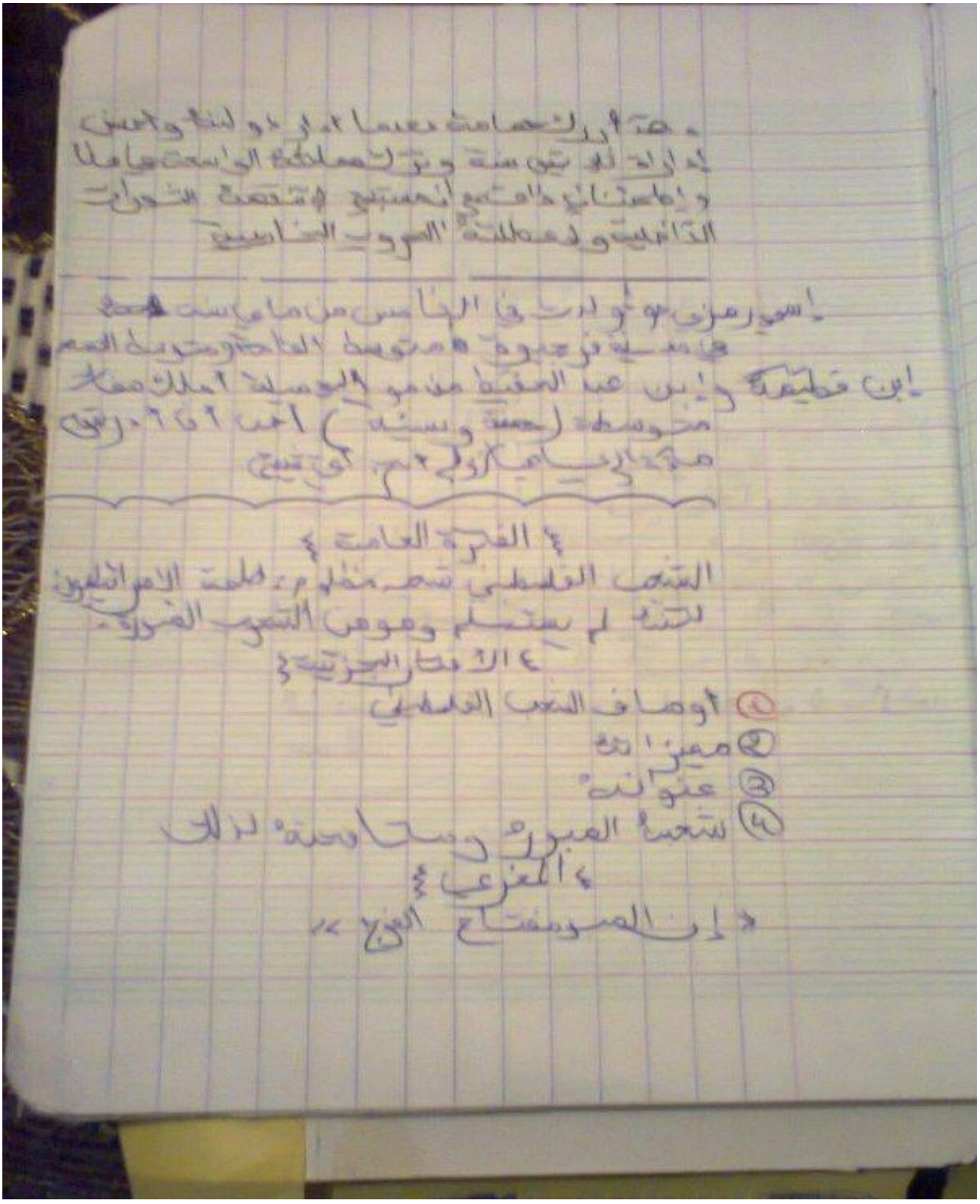
في يوم من أيام الصيف كنا نلعب أنا و
صديقي وكنا نتحدث على اللعبة.
فقلت له: أنا أريد لعبة كرة القدم
فقال لي: كرة القدم ليست هواية جيدة
أنا أريد أن أذهب للرسامة
فقلت له: إن ممارسة كرة القدم ستساعدك أن
يكون الجسم سليم من الأمراض.
فقال لي: أنت تحلم يوم جميل للعب كرة القدم
فلما ذهبت لأمي قالت لي: ستصبح قليلة
وفي الأخير ملت لكن أنت سعيد فيما أنت
أفضل وصح في أخر فعلا ذهبت وبدأت
الرسامة لأن هوايتي هي وأنا سعيدا

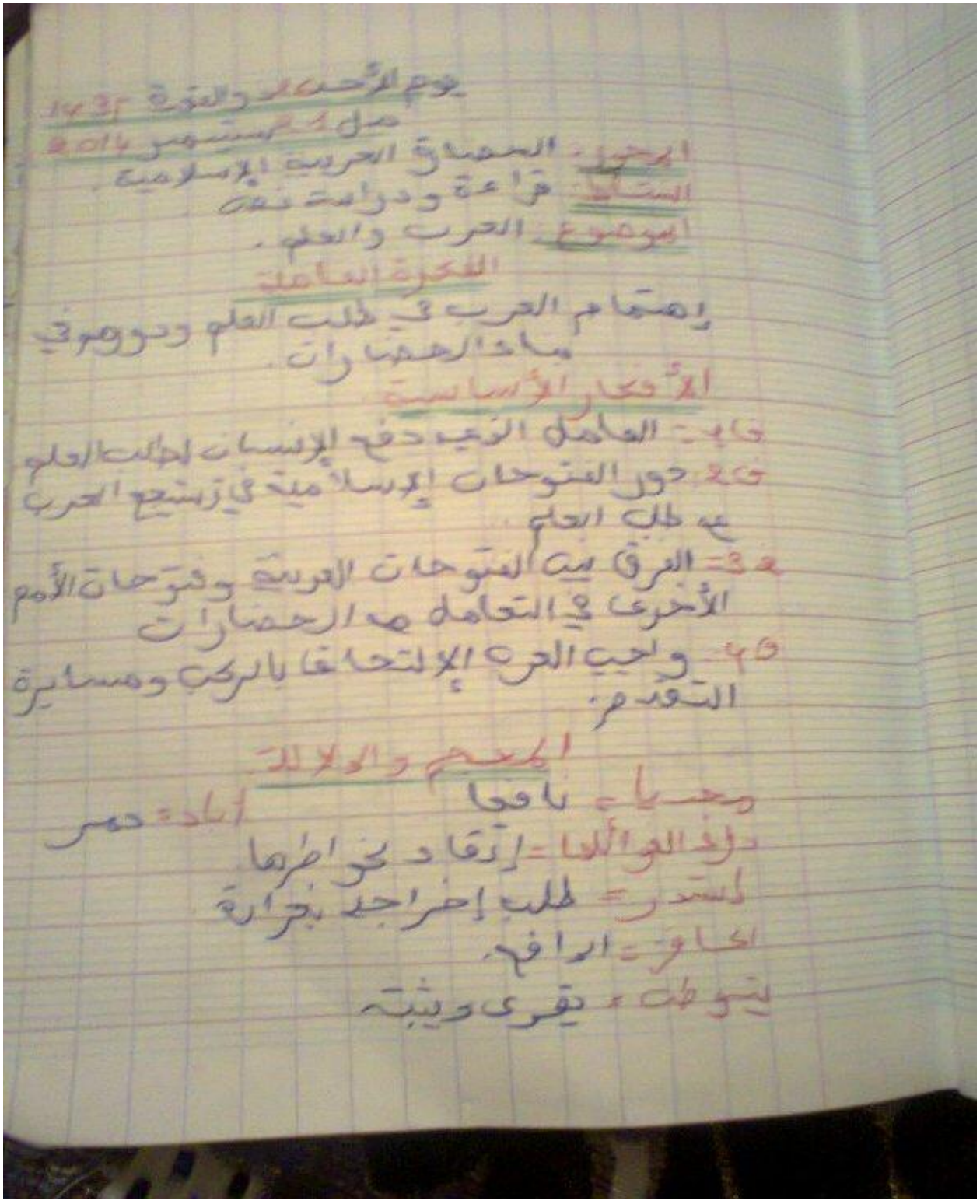
المقدمة العامة

العلم ومنحة الإنسان قدرا من القوة
على مواجهة الطبيعة ومواردها والتعامل معها
تعاملا مبنيا على الظروف

الأفكار الأساسية

ف1) تحقيق مواجهة الطبيعة وظواهرها
ف2) الفنون عند العرب قبل الفتح العربي
ف3) العرب واتقانهم العمارة من مستلزمات
ف4) التعلم في الماضي والتعارض مع المؤلف



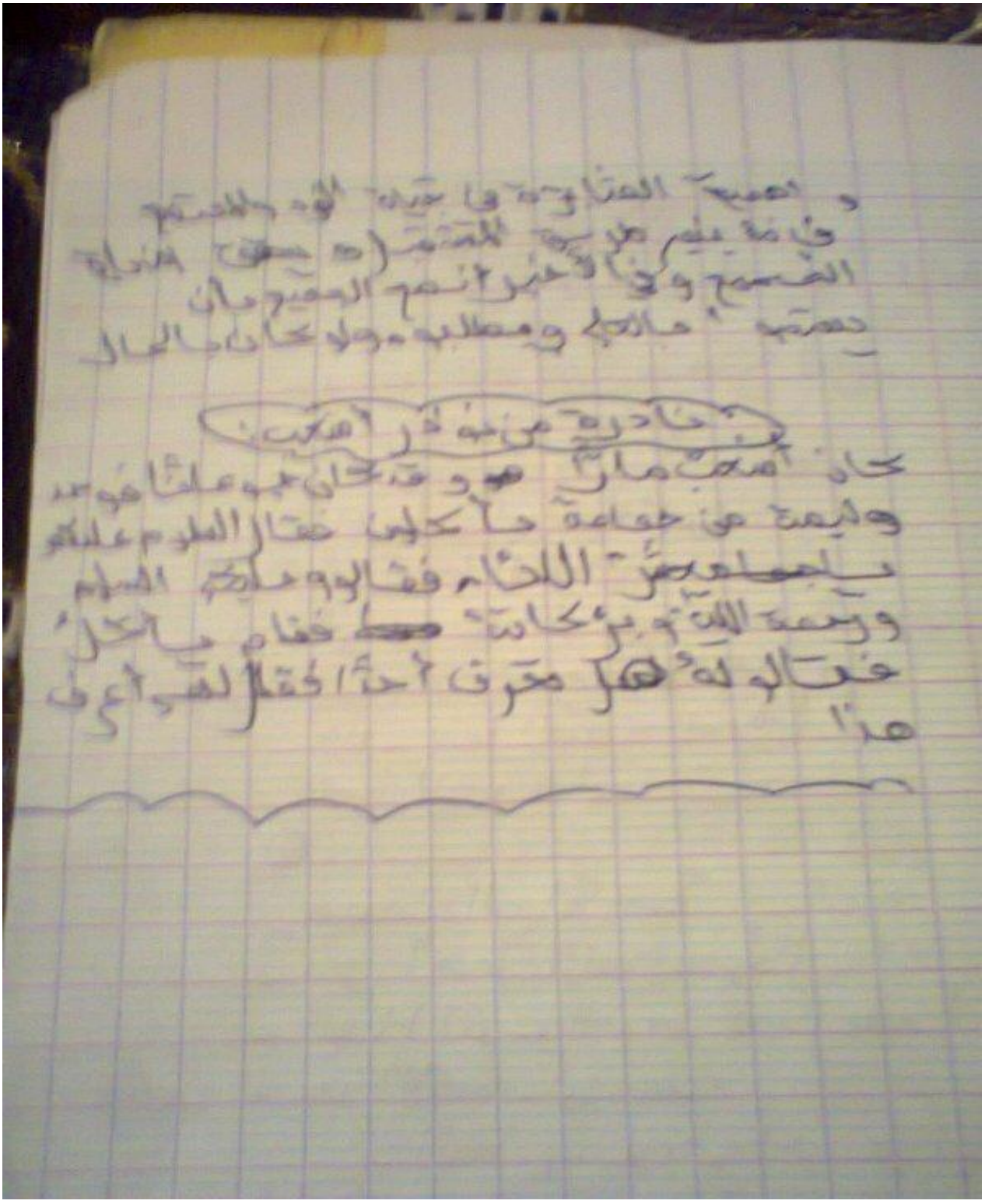

يوم الأحد 14 رمضان 1432 هـ
الموافق 14 أغسطس 2011 م

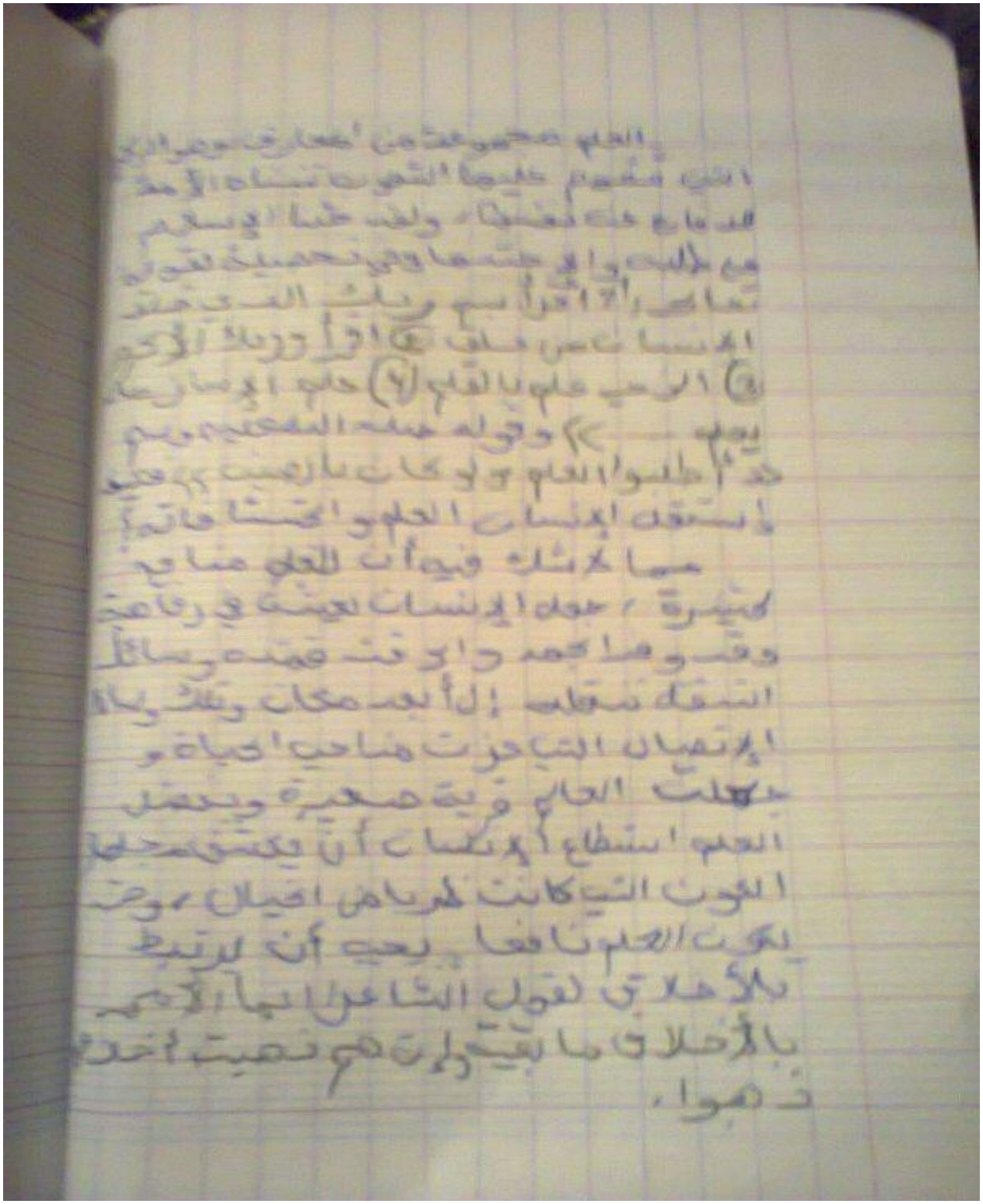
الرحلة: الحضارة العربية الإسلامية.
الشاطئ: قراءة ودراسة نقدية.
الموضوع: الحرب والعلم.

الفكرة العامة
إهتمام العرب في طلب العلم ودورهم في مجال الحضارات.

الأفكار الأساسية
ف1: العامل الرئيسي دفع الإنسان لطلب العلم.
ف2: دول الفتوحات الإسلامية في تشجيع العرب على طلب العلم.
ف3: الفرق بين الفتوحات العربية وفتوحات الأمم الأخرى في التعامل مع الحضارات.
ف4: واجب العرب الإلتحاق بالركب ومسايرة التقدم.

المعجم والدلالة
وجيبا = نافعا
أبادة = دمر
دراسة الوائلة = إرتقاد نحو أطرها
لستدر = طلب إخراجه بجرأة
الحاوي = الرافع
يتوطن = يقرى ويثبته





قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

ــ القرآن الكريم(برواية ورش عن نافع).

أ)- المصادر

أ/أ)- المعاجم:

1- أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، تحقيق وضبط: محمد عبد السّلام هارون دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ج5.

2- إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصّواب في اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط2، 1986م.

3- جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، ضبط وتعليق: خالد رشيد القاضي، دار الصّبح اديسوفت، بيروت، لبنان، ط4، 1427هـ.

4- جودة مبروك محمد، المعجم الوجيز في الأخطاء الشّائعة والإجازات اللّغويّة مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي سلسلة المعاجم والفهارس.

6- شامل الشّاهين، معجم المنتقى من الخطأ والصّواب في اللّغة العربيّة، دار غار حراء.

7- الصّاحب بن عباد، المحيط في اللّغة، مكتبة مشكاة الإسلاميّة(د.ت).

8- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، ط8، 2005م.

9- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوجيز، تصدير: إبراهيم مدكور، جمهورية مصر العربيّة،1994م.

10- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004م.

11- محمد العدناني، معجم الأخطاء الشّائعة، مكتبة لبنان، بيروت.

أ/ب)- الكتب:

12- أبو بكر الزّبيدي، الزّيادات على كتاب إصلاح لحن العامّة بالأندلس، دراسة: عبد العزيز السّاوري، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثّقافة والتّراث، دبي، ط1، 1995م.

13- أبو بكر الزّبيدي، طبقات النّحويين واللّغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2.

14- أبو بكر الزّبيدي، لحن العوام، تح: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 2000م.

15- أبو جعفر النّحاس، إعراب القرآن. تح: زهير غازي زاهد، مكتبة النّهضة العربيّة، ج4 ط2، 1985م.

16- أبو الطيب اللّغوي، مراتب النّحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، القاهرة، 1955م.

17- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، المكتبة العلميّة.

18- ابن مكّي الصّقِلّي، تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان، تقديم وضبط: محمد عبد القادر عطا دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

19- أبو هلال العسكري، الفروق اللّغويّة، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثّقافة للنّشر والتّوزيع، 2000م.

ب)ـ المراجع:

1- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر ط1، 2009م.

2- أحمد صومان، أساليب تدريس العربيّة، دار زهران، عمان، ط1، 2001م.

3- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1991م.

4- أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997م.

5- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.
6- أسعد داغر، تذكرة الكاتب، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، مصر،2012م.
7- حاتم صالح الضّامن، علم اللّغة، جامعة بغداد، بيت الحكمة.
8- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغويّة شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1 2006م.
9- خليل أحمد عمايرة، في نحو اللّغة وتراكيبها، دار عالم للمعرفة، جدة، ط1، 1984م.
10- داود عبده، دراسات في علم اللّغة النّفسي، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2010م.
11- ربحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النّظريّة والتّطبيق العلميّ، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط2، 2008م.
12- عبد الرّحمن الحاج الصّالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، الموفم للنّشر.
13- عبد الرّحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم الكويت.
14- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 2004م.
15- رمضان عبد التّواب، لحن العامة والتّطور اللّغوي، دار المعارف، مكتبة زهراء، القاهرة ط1، 1967 م.
16- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة للنّشر، عمان، ط1، 1998م.
17- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة 2009م.
18- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والتّرقيم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع،عمان، ط1 2012م.
19- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
20- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2014 م.

21- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية، ناشرون وموزّعون، عمان، ط1، 2010 م.
22- طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2009م.
23- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت لبنان ط2، 2004 م.
24- عبده الرّاجحي، التّطبيق الصرفي، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت.
25- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف، 1999 م.
26- علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان ط2، 1984م.
27- علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.
28- عبد العليم إبراهيم،الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة غريب، 1975م.
29- عبد العليم إبراهيم،الموجه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14.
30- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة دار الرّضى للنّشر والتّوزيع، عمان،ط2، 2014م.
31- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2013م.
32- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة، النّحويّة، الصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.
33- عبد القادر المغربي، عثرات اللّسان في اللّغة، مطبوعات المجمع العلمي، دمشق 1949م/1979م.
34- كمال محمّد بشر، دراسات في علم اللّغة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9 1986م.
35- كمال محمّد بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، 1999م.

36- مجمع اللّغة العربيّة، اللّغة العربيّة أداءً ونطقا إملاءً وكتابة، دار الوفاء للطّباعة والنّشر.
37- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي التّصميم والمنهج والإجراءات، مكتبة النّهضة، الشّروق، القاهرة، ط3، 1987م.
38- محمد بن عبد الله بن اليمين، اللّحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة، تدقيق: محمد شروق سليمان، دائرة الشّؤون الإسلاميّة، دبي.
39- محمد شوقي أمين، مصطفى حجازي، الألفاظ والأساليب، جمهوريّة مصر العربيّة مجمع اللّغة العربيّة.
40- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 1999م.
41- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ(حقيقته، أهدافه ومهاراته)، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2014م.
42- محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة، مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتّحليل الإحصائي، إشراف: سعيد التّل دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان ط1، 2007م.
43- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء،عماد شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982م.
44- محمود عبد الحليم منسي، سهير كامل أحمد، أسس البحث العلمي في المجالات النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، مركز الإسكندرية، مصر، 2002م.
45- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعيّة. مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
46- مصطفى جواد، قل ولا تقل، دار المدى للثّقافة، ج1، ط1، 1988م.
47- عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته، دار العلم للإيمان والنّشر والتّوزيع، مؤسسة رؤية، ط1، 2001م.
48- ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1 1993م.

49- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2، 1985م.
50- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.

ت)- الكتب المترجمة:

1- توماس سكوفل، علم اللّغة النّفسي، تر: عبد الرّحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السّعودي للرّياض، 1424هـ.
2- سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللّغة الثّانية مقدمة عامّة، تر: ماجد الحمد جامعة الملك سعود، الرّياض،ج1، 2009م.
3- ماربو باي، أسس علم اللّغة. تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8 1998م.
4- يوهان فك، العربيّة دراسات في اللّغة والأساليب واللّهجات، ترجمة: رمضان عبد التّواب مكتبة الخانجي، مصر، 1980 م.

ث)- المذكرات:

1- إشراقة نور الدّين الصّافي محمد، قضية اللّحن في اللّغة العربيّة حتّى نهاية القرن الرّابع هجري، إشراف: عوض علي بشير منصور، كلية التّربية، جامعة البحر الغزال أفريل 2010م.
2- كريمة أوشيش، التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة، إشراف: عبد الرّحمن حاج صالح (رسالة ماجستير في علوم اللّسان والتّبليغ اللّغوي، فيفري 2002م.
3- هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث الأكاديمية، (مذكرة لنيل شهادة الماجيستير لم تنشر)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

ج)- المجلات والمقالات:

1- أحمد مطلوب، " التّصحيح اللّغوي "، المجمع العلمي العراقي، بغداد، (د. ت).
2- دراسات تربويّة، العدد الثّاني عشر، تشرين الأوّل، 2010م.
3- مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد التّاسع والعشرون.

4- مجلة الفتح، كلية التّربية الأساسيّة، جامعة ديالي، العدد 51، أيلول، 2012م.

الفهرس

أ)- فهرس الجداول والرّسومات:

أ/أ)- فهرس الجداول:

الجدول	الصفحة
جدول(أ) يوضّح كيفية تقديم درس نشاط التعبير الكتابي" توسيع فكرة"	62
جدول(ب) يوضّح كيفية تقديم درس نشاط التعبير الشّفهي" أهل الكهف"	66
جدول(ت) يوضّح كيفية تقديم درس نشاط التعبير الشّفهي"في عيادة طبيب الأسنان"	68
جدول(ث) يوضّح كيفية تقديم درس التعبير الشّفهي" النّهر المتجمد"	69
جدول(ج) يوضّح الكلمات التّي وردت على ألسنة التّلاميذ في نطقهم لهمزة الوصل والقطع	101
جدول(خ) يمثّل الأخطاء الكتابيّة في المعجم والدّلالة	108
جدول(ح) يوضّح الأخطاء النّحويّة ونسبة وقوعها عند التّلاميذ	114
جدول(د) يوضّح الأخطاء التركيبية ونسبة وقوعها عند التّلاميذ	119
جدول(ذ) يوضّح رصد الأخطاء المتكررة في الإملاء عند التّلاميذ	129
جدول(ر) يوضّح عدد الأخطاء اللّغويّة في كلّ المستويات ونسبها المئويّة	136

أ/ب)- فهرس الرسومات:

الشّكل	الصّفحة
الشّكل(أ): أعمدة بيانيّة تمثّل الأخطاء الصّوتيّة عند التّلاميذ	102
الشّكل(ب): أعمدة بيانيّة تمثّل الأخطاء الصّوتيّة الأخرى عند التّلاميذ	102
الشّكل(ت): دائرة نسبية تمثّل الأخطاء المعجميّة والدّلاليّة	109
الشّكل(ث): منحنى بياني يوضّح رصد الأخطاء الصّرفيّة عند التّلاميذ	124
الشّكل(ج): دائرة نسبيّة تمثّل الأخطاء اللّغويّة ونسبة شيوعها عند التّلاميذ	136

فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المعلّمين

الجدول	الصفحة
الجدول (01) يوضّح متغير الجنس	72
الجدول (02) يوضّح الأقدمية في التّعليم (الخبرة)	72
الجدول (03) يوضح نوعية التّكوين العلمي والتّربوي	73

فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المعلّمين :

الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01)	73
الجدول رقم (02)	74
الجدول رقم (03)	74
الجدول رقم (04)	75
الجدول رقم (05)	75
الجدول رقم (06)	76
الجدول رقم (07)	77
الجدول رقم (08)	77
الجدول رقم (09)	80
الجدول رقم (10)	80
الجدول رقم (11)	81
الجدول رقم (12)	82
الجدول رقم (13)	82
الجدول رقم (14)	83

فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المتعلّمين (التّلاميذ) :

الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01)	83
الجدول رقم (02)	84
الجدول رقم (03)	84
الجدول رقم (04)	85
الجدول رقم (05)	86
الجدول رقم (06)	86
الجدول رقم (07)	87
الجدول رقم (08)	87
الجدول رقم (09)	88
الجدول رقم (10)	88
الجدول رقم (11)	89
الجدول رقم (12)	90
الجدول رقم (13)	90
الجدول رقم (14)	91
الجدول رقم (15)	92
الجدول رقم (16)	93

المحتوى الصفحة

مقدمة.....**1-6**

مدخل: نشاط التّعبير في اللّغة العربيّة.....**7-21**

توطئة..... 8

نشاط التّعبير 8

أ)- تعريف التّعبير..... 9

ب)- أهميته. 9

ت)- أهدافه..... 10

ث)- أنواعه: 11

أ)- التّعبير الشّفهي..... 11

ب)- التّعبير الكتابي. 15

ج)- أسس التّعبير..... 16

خ)- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير. 17

ح)- علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير..... 19

الفصل الأوّل: منهج تحليل الأخطاء في الدّراسات اللّسانية التّطبيقيّة..... **22-55**

- تمهيد. 23

أولاً: الخطأ اللّغوي مفهومه ومكانته في الدّراسات اللّغويّة. 23

أ)- الخطأ بين اللّحن والغلط. 23

ب)- الخطأ اللّغوي في الدّراسات العربيّة. 29

ت)- الخطأ في الدّرس اللّساني الحديث. 38

ثانيًا؛ منهج تحليل الأخطاء اللّغويّة.....40

أ)- نشأته.....40

ب)- مفهومه. 42

ت)- مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء. 43

ث)- مراحل تحليل الأخطاء. 47

ج)- أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة.....52

الفصل الثّاني: الجانب التّطبيقي: دراسة ميدانيّة. 56-139

- تمهيد. 57

أولا: منهجية البحث.....57

أ)- منهج الدّراسة.....57

ب)- مجال الدّراسة.....58

ت)- أدوات الدّراسة. 59

ث)- نماذج من دروس نشاط التّعبير وملاحظة ضروب الأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ. 61

أ)- نشاط التّعبير الكتابي.....61

ب)- نشاط التّعبير الشّفوي.....65

ثانيًا؛ تحليل الاستبيان: 70

أ)- عينة الدراسة 70

ب)- أداة البحث 70

ت)- إجراء تنفيذ الدّراسة.....71

ث)- نتائج الدّراسة الميدانيّة: 72

أ)- تحليل نتائج المعلّمين.....72

ب)- تحليل نتائج المتعلّمين(التّلاميذ) 83

ثالثا: مراحل تحليل الأخطاء.....95

أ)- تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها وفقا لمستويات اللغة.....95

ب)- تفسير الأخطاء وتصويبها 130

ت)-إحصاء عام للأخطاء وأساليب مقترحة لعلاجها.....136

أ)- إحصاء عام للأخطاء 136

ب)- أساليب مقترحة لعلاج الأخطاء اللّغويّة. 138

- خاتمة 140-144

- قائمة المصادر والمراجع. 145-151

- الفهرس.....152-158

- فهرس الجدوال. 153

-فهرس الرسومات.....153

- فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المعلّمين. 154

- فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المتعلّمين (التّلاميذ). 155

- فهرس

الموضوعات.....156

ميلة في: 16/05/ 2015م تمّ بحمد الله