الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

# أخطاء التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي

## دراسة تحليلية لعيّنة من مدارس متليلي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطالب: إشراف :

ميلود حمودة أ د. بوعلام بوعامر

أعضاء لجنة المناقشة

| الرقم | الاسم واللقب | الرتبة العلمية | الجامعة الأصلية | الصفة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. بقاسم غزيل | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | رئيسا |
| 2 | أ.د. بوعلام بوعامر | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | مشرفا ومقررا |
| 3 | أ.د. عبد العليم بوفاتح | أستاذ التعليم العالي | جامعة عمار ثليجي الأغواط | مناقشا |
| 4 | أ.د. مسعود دادون | أستاذ التعليم العالي | جامعة عمار ثليجي الأغواط | مناقشا |

السنة الجامعية: 1442- 1443هـ /2021–2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

**ملخص:**

تبحث هذه الدراسة في قضايا التعبير الكتابي وأخطائه لدى تلميذ التعليم الابتدائي، باعتباره مترجما لمستوى كفاءته في المهارات اللغوية الأخرى. وتجيب عن الأسئلة الآتية: ما هي أنواع الأخطاء اللغوية التعبيرية التي ترافق تلميذ المدرسة الابتدائية عند إنشائه تعبيرا كتابيا عربيا فصيحا؟ وما أسبابها التي تعزى إليها؟ وما الحلول المقترحة لتفاديها؟

وتكشف الدراسة عن المعوّقات التي يواجهها التلميذ في هذه المرحلة عند تعلمه للغة العربية والتعبير الكتابي بالتحديد، وعن أسباب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلميذ المرحلة الابتدائية.

تناول الشق النظري منها أهم أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة العربية والتعبير الكتابي خاصة، وكذا أهم منهجين تنظيريين في تحليل أخطاء متعلمي اللغة الثانية، وهما: المنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء اللغوية.

وأما الشق التطبيقي من الدراسة فقد تناول تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في التعابير الكتابية لتلاميذ عينة الدراسة، معتمدا في التحليل على منهج تحليل الأخطاء الذي يتخذ من اللغة التي ينتجها المتعلم (اللغة المرحلية) مادة للدراسة والتحليل.

أكدت الدراسة على صحة الفرضية التي تقوم على أن أهم أسباب أخطاء التلاميذ اللغوية ناتجة عن: تدخل اللغة الأم، أو الجهل بالقاعدة، أو التعميم الخاطئ للقاعدة، أو أثر الازدواجية اللغوية في لغة المتعلم.

**الكلمات المفتاحية:** أخطاء – تعبير – تعليم – تلميذ.

**Abstract**

This study examines the issues of written expression and its errors among the primary school student, as he is a translator of his proficiency level in other language skills. It answers the following questions: What are the types of expressive linguistic errors that hinder a primary school student when creating an eloquent Arabic written expression? What are the causes attributed to it? What are the proposed solutions to avoid them?

The study reveals the obstacles that the student faces at this stage when learning the Arabic language and written expression in particular, and the reasons for the linguistic errors that the elementary school student may fall into.

The theoretical part of this study dealt with the most important objectives of teaching Arabic at the elementary level and the difficulties faced by the Arabic language and written expression learner in particular, as well as the two most important theoretical approaches in analyzing the errors of second language learners, namely: the contrastive approach and the linguistic error analysis approach.

As for the applied part of the study, it dealt with the analysis of the linguistic errors of letters in the written expressions of the students of the study sample, relying on the analysis of errors approach that takes the language produced by the learner (intermediate) as a subject for study and analysis.

The study confirms the correctness of the hypothesis that the most important causes of pupils' linguistic mistakes are due to: the mother tongue, ignorance of the rule, wrong generalization of the rule, or the effect of linguistic bilingualism in the language of the learner.

**Keywords**: errors - expression - education - pupil.

# مقدمـــــــــة

**مقدمة:**

الحمد لله والصلاة والسلام على من اجتباه ربه رحمة للعالمين، محمد بن عبد الله، النبي الأمي خاتم الأنبياء والمرسلين.

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، ووعاء حضارة الأمة العربية، ثم هي لغة تعليم معظم المواد الرئيسة، بها يكتسب التلميذ المعارف، وعن طريقها يتواصل مع الآخرين، وبواسطتها يتم تقويم نتائج التعليم.

ولقد كان العرب الأول يفتخرون بلسانهم العربي الفصيح، لأنهم يكتبون وينطقون عربية صحيحة، وكان اللحن والخطأ في الكلام من دواعي الخجل لديهم، لذا كان اهتمامهم بضبط النطق الصحيح والبعد عن اللحن والخطإ من أهم أولويات المهتمين بالدرس اللغوي في بداية اللحن.

وفي العصر الحديث تغيرت نظرة الأفراد والمجتمعات إلى ظاهرة اللحن والخطإ اللغوي التي شاعت فظهرت علوم مستقلة بذاتها تهتم بهذا المجال، وأصبحت الدول تضع سياسات لغوية تهدف بها إلى الحفاظ على لغاتها التي هي مكوّن من مكونات هويتها، ولم يعد تعليم اللغة يختلف عن بقية قطاعات المجتمع، الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية وغيرها، بل أحد مستلزمات تنميتها.

ويعد تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من بين الأولويات التي تعكف عليها منظومة التربية والتعليم، وتحاول أن تسير بخطى ثابتة، رغم الكثير من العقبات التي تواجه هذا السّير، وتعمل على تكوين الكفاءات اللغوية التواصلية من خلال الاهتمام بتدريس اللغة العربية.

ومع الرغم من أهمية هذه الجهود المبذولة للارتقاء بتعليمها؛ فإن الواقع يؤكد وجود مشكلة تتجلى في صعوبة امتلاك التلاميذ ناصيتها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها، وخاصة المحادثة والكتابة.

**أسباب اختيار الموضوع:** وقد تم اختيار موضوع البحث في قضايا التعبير الكتابي وأخطائه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي- الموسوم بـ: **أخطاء التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي (دراسة تحليلية لعينة من مدارس متليلي)** - لعدة اعتبارات هي:

- ✓ أن التعبير الكتابي مترجم لمستوى كفاءة التلميذ في المهارات الأخرى (السّماع، والقراءة، والمحادثة)، ولبحث فيه سهل؛ لكون الكتابة تشكل الصورة الخطية للغة التلميذ.
- ✓ أن التلميذ هو المرسل للرسالة التي تتمثل في التعبير الكتابي المطلوب منه إنجازه في العملية التواصلية.
- ✓ أن السنة الخامسة تمثل نتاج التحصيل اللغوي لتلميذ المرحلة الابتدائية وملمح استفائه كفاءة الانتقال إلى المرحلة التالية التي من هنا ستكون عينة الدراسة من هذه الفئة.

**أهمية الدراسة:** تنبع أهمية الدراسة من كونها:

- ✓ تسهم في معرفة سبل رفع الكفايات في اللغة العربية.
- ✓ تفيد القائمين على تسيير المنظومة التربوية في التعرف على معوقات اكتساب ملكة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية والبحث عن سبل مواجهتها.
- ✓ تتناول موضوعاً لم ينل نصيبه الكافي من البحث والدراسة في مجتمعنا - حسب حدود معرفة الباحث - من الناحية الإجرائية والمنهجية.

- ✓ أن هذه الدراسة تشكل حافزاً لإجراء دراسات أخرى للرفع من مستوى الكفاية اللغوية في اللغة العربية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.
- ✓ أنها تفتح الطريق أمام العديد من البحوث للكشف عن الأسباب المختلفة لضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في أنشطة اللغة العربية وعلى رأسها نشاط التعبير الكتابي.

**الهدف من البحث:** يهدف البحث إلى:

- ✓ معرفة قدرة التلميذ على التفاعل بين الأفكار والموضوعات الذهنية، مع ما لديه من ثروة لغوية ومعرفة سابقة وقدرات فطرية ومكتسبة، وتوظيفها في إنتاج لغة سليمة في تعبيره الكتابي.
- ✓ الكشف عن مدى استيعاب التلميذ للبرنامج المقرر في اللغة العربية.
- ✓ الكشف عن المعوّقات التي يواجهها التلميذ في المرحلة الابتدائية عند اكتسابه لملكة اللغة العربية، وملكة التعبير الكتابي بالتحديد، من خلال تحديد أهم الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ.
- ✓ الكشف عن أسباب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلميذ المرحلة الابتدائية واقتراح الحلول المناسبة لها.
- ✓ تحاول تقديم حلول عملية للمشكلات المثبطة لاكتساب المهارات الكتابية التي يلاحظ غالبا أنها أكثر صعوبة من المهارات الشفوية أو اشد تعقيدا منها.

**فرضيات الدراسة:** استنادا إلى ما جاءت به الدراسات اللغوية القائمة على منهج تحليل الأخطاء اللغوية، والتي تردّ هذه الأخطاء إلى أسباب من أهمها: تدخل اللغة الأم، والجهل بالقاعدة، والتعميم الخاطئ للقاعدة، إلخ، واللغة العربية شأنها شأن أي لغة، يحصل لمتعلمها ما يحصل لمتعلم لغة أخرى.

وباعتبار المجتمع اللغوي لعينة الدراسة يتّسم بالازدواجية اللغوية، لوجود مستويين لغويين: مستوى لغوي فصيح وهو اللغة العربية المتعلمة، ومستوى غير فصيح وهو العامية، لغة التواصل غير الرسمي، التي ينشأ عليها الطفل ويتلقفها من الأسرة ومحيطه الاجتماعي.

**إشكالية الدراسة:** تحاول الدراسة الإجابة عن أسئلة تؤسس لإشكالية رئيسة هي: **ما هي أنواع الأخطاء اللغوية التعبيرية التي يقع فيها تلميذ المدرسة الابتدائية عند إنشائه تعبيرا كتابيا عربيا فصيحا؟ وما الأسباب التي تُعزى إليها؟ وما الحلول المقترحة لتفاديها؟**

وتتفرع لإشكالية الرئيسة إلى تساؤلات فرعية هي:

– ما أهم المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية والتعبير الكتابي تحديدا في المدرسة الابتدائية؟

– كيف يُنظر إلى الخطإ في المفهومين الديداتيكي والبيداغوجي؟ وما أهم المناهج الحديثة لدراسته؟

– ما هي أصناف الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وإلى ما تُعزى أسبابها؟

**خطة الدراسة:** من أجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية، وقد قسم البحث إلى بابين:

قسم الباب النظري إلى ثلاثة فصول وهي:

– فصل تمهيدي تناول أهم المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالدراسة، تم فيه التعريف بمصطلحات التعلمية (التعلم، التعليم، التعليمية)، وأهم أركان العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المحتوى)، ثم أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم الناجح.

أما المبحث الثاني منه فقد تناول المفاهيم المتعلقة بنظريات اكتساب اللغة (النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، النظرية العقلية)، وأهم الطرق المساعدة على تعلم اللغة العربية، مثل: سماع الكلام الفصيح وقراءته وحفظه، وتعلم علوم اللغة العربية كالنحو والبلاغة.

– الفصل الثاني وفيه تم الكشف عن واقع تعليم اللغة العربية في المرحة الابتدائية، وتضمن مبحثين، أما الأول فقد تحدث الباحث فيه عن أهداف تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، وعن أهم المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث صنفت إلى: مشكلات تتعلق بالمجتمع، وأخرى تتعلق بالمدرسة.

وأما المبحث الثاني فقد تناول قضية تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية، ركز الباحث فيه على تعليمية التعبير الكتابي؛ باعتباره أداة الدراسة وميدانها، مبينا أنواعه وأهداف تعليمه، والصعوبات التي تواجه التلاميذ في امتلاك القدرة عليه.

– الفصل الثالث تناول الدراسة النظرية للأخطاء اللغوية، قسم إلى مبحثين، أما الأول ففيه التعريف بمصطلح الخطأ اللغوي بين اللساني والبيداغوجي. وأما المبحث الثاني ففيه التعريف بالمناهج الحديثة لدراسة الأخطاء، وأهميتها في الدرس اللغوي الحديث، وأهم هذه المناهج: منهج التحليل التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء؛ ويعتبر هذا الأخير المنهج الذي تقوم عليه هذه الدراسة.

أما الباب التطبيقي فقد جاء مقسما إلى فصلين وهما:

الفصل الأول: يتضمن الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، عرف فيه الباحث المنهج المتبع في الدراسة (منهج تحليل أخطاء)، والمناهج المساعدة له، كالمنهج التجريبي، والمنهج الوصفي التحليلي.

ويتحدث هذا الجزء –كذلك– عن الخطوات المتبعة ابتداء من تحديد عينة الدراسة والمعايير المعتمدة لاختيارها، وأدوات الدراسة: ككيفية جمع مدونة الدراسة، وعملية الإحصاء والتحليل للأخطاء وتصنيفها وتفسيرها.

الفصل الثاني، قام فيه الباحث بتحليل الأخطاء اللغوية الواردة في كتابات تلاميذ الخامسة ابتدائي، متّبعا منهج تحليل الأخطاء، والوصف، والتحليل، والإحصاء، قسم هذا الجزء إلى خمسة مباحث، تحكمت في عددها طبيعة البحث القائمة على دراسة الأخطاء اللغوية وفق المستوى اللغوي الذي ينتمي إليه كل صنف منها، وهي:

- ✓ تحليل الأخطاء الإملائية وتفسيرها.
- ✓ تحليل الأخطاء النحوية وتفسيرها.
- ✓ تحليل الأخطاء الأسلوبية وتفسيرها.
- ✓ تحليل الأخطاء المعجمية وتفسيرها.
- ✓ تحليل الأخطاء الصرفية وتفسيرها.

وقد تم في كل مبحث تقسيم الأخطاء إلى أنواع، وإحصائها، وتفسيرها، وتصويبها، وعزوها إلى أسبابها، اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات اللغوية الحديثة.

ختمت الدراسة بعرض للنتائج المستنبطة والمتوصل إليها من خلال المباحث النظرية والتطبيقية، ثم وضع توصيات واقتراحات من أجل حل مشكلة شيوع أخطاء التعبير الكتابي في كتابات تلاميذ المدرسة الابتدائية.

-**منهج الدراسة:** هو (منهج تحليل الأخطاء)؛ وهو منهج يعتمد على طابع الوصف والتحليل والإحصاء، معمول به في الدراسات اللسانية التطبيقية.

يعنى هذا المنهج بدراسة الأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية؛ إذ يقوم بتحديدها ووصفها ثم تفسيرها ثم تصويبها، معتمدا – بذلك – على أدوات الوصف والتحليل، وبعض المقارنات، حسب الحاجة إليها في قضايا البحث، من خلال تحليل تعابير التلاميذ الكتابية واستخراج أنواع الأخطاء اللغوية للوصول في النهاية إلى النتيجة التي يفترض أن تصل إليها الدراسة.

**الإطار المكاني والزماني للدراسة:** تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي – السنة الخامسة ابتدائي تحديدا – ولقد تم اختيار هذا المستوى لأنه يعدّ حوصلة مرحلة التعليم الابتدائي.

تقتصر هذه الدراسة على ثلاث مدارس ابتدائية في بلدية متليلي التابعة إداريا لولاية غرداية، وهي عينة من مدارس المنظومة التعليمية الجزائرية، إذ يمكن بواسطتها الكشف عن بعض الحقائق الواقعية، وقد أجري هذا البحث خلال العام الدراسي 1438/1437هـ الموافق لـ: 2017/2016م.

**الدراسات السابقة:** من فوائد الدراسات السابقة أنها تعتبر مرجعية تساعد الباحث عند إنجازه لموضوع مشابه لها، وتفيده في استثمار الجزئيات التي لم يستوفها من سبقه أو أهملها، ومن الدراسات المشابهة للموضوع الذي بين أيدينا نذكر:

-دراسة مرزوق إبراهيم القرشي، بعنوان:( **التراكيب اللغوية في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ومطابقتها مع ما درسوه في مقررات قواعد اللغة العربية)** البحث مقدم لاستكمال متطلبات درجة الدكتوراه في التربية ومناهج التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة سنة 1414هـ، تمحورت إشكالية البحث الأساسية في السؤال الآتي: ما مدى

مطابقة التراكيب اللغوية في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة لمقررات قواعد اللغة العربية التي درسوها؟

هَدفُ البحثِ هو حصرُ التراكيب اللغوية التي يستخدمها تلاميذ المرحلة المتوسطة في كتاباتهم ومقارنتها بمحتوى مقرر قواعد اللغة العربية، والكشف عن التراكيب اللغوية الأكثر استعمالا لكل صف من المرحلة المتوسطة، والتراكيب اللغوية التي تضمنتها مقررات قواعد اللغة العربية ولم يستخدمها تلاميذ كل صف من هذه المرحلة.

– بحث لزوليخة علال بعنوان (**تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات– السنة الثالثة متوسط أنموذجا –**). قدم البحث لنيل درجة الماجستير في اللغة والأدب العربي بجامعة فرحات عباس (سطيف)، 2010/2009م، حاولت الباحثة من خلاله الإجابة عن بعض التساؤلات نذكر من بينها: هل يستطيع التلميذ أن يعبر بسليقة دون الرجوع إلى الكتب والمجلات؟ وهل يمكن له أن ينشئ فقرة صحيحة؟ وهل تخدم المقاربة بالكفاءات المنظومة التربوية؟...اعتمد البحث على أسلوب الاستبيان ولم تتناول الدراسة المعالجة المباشرة للغة التي ينتجها التلميذ.

– بحث لـ: عبد الكريم بن رضوان الرضوان، بعنوان: (**أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**) الدراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في طرق تدريس اللغة العربية، إشكالية هذا البحث مستوحاة من عنوانه هكذا: ما أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

**نقد الدراسات السابقة**: نلاحظ أن أغلب هاته الدراسات المذكورة آنفا اعتمدت على طريقة الاستبيان للبرهنة على فرضيات البحث، وأغفلت دراسة اللغة التي ينتجها أفراد عينات الدراسة.

أما دراسة إبراهيم القرشي فيلاحظ أنها عالجت الجانب اللغوي من كتابات التلاميذ، لكنها ركزت على التراكيب اللغوية من حيث الاستعمال وعدمه، ولم يكن هدفها معالجة الأخطاء اللغوية من حيث المفردات أو التراكيب وتصويبها والبحث عن سبل تفادي الوقوع فيها.

وأما عبد الكريم رضوان فقد قام بإعطاء التلاميذ مجموعة من النصوص، تعمّد الأخطاء الإملائية والنحوية في كتابتها، ثم طلب من كل تلميذ اختيار نص منها ويقوم بتصحيحه ذاتيا، ومن خلال هذه العملية تُعرف الكفاية التعبيرية للتلميذ.

**يتميز البحث** الذي بين أيدينا بأنه يتناول دراسة لغة التلاميذ مباشرة من كتاباتهم اللغوية، وذلك عن طريق تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في تعابيرهم الكتابية، ثم تحليلها، والبحث عن أسبابها واقتراح حلول لهذه المشكلة.

**مراجع الدراسة**: بما أن الموضوع يصب في مجال اللسانيات التطبيقية التي تدرس قضايا تعلم اللغة وتعليمها واكتسابها، فلا شك أن الباحث سيعتمد على الكتب التي لها صلة بهذا المجال، نذكر منها:

**أسس تعلم اللغة وتعليمها** لدوجلاس براون، **تحريفات العاميّة للفصحي في القواعد والبنيات والحروف والحركات** لشوقي ضيف، **الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر** لمحمود اسماعيل عمار، **تدريس فنون اللغة العربية** لأحمد مذكور، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء** لمحمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، **قضايا ألسنية تطبيقية** لميشال زكرياء، **منهج البحث في اللغة**

**المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية** لعبد العزيز إبراهيم العصيلي وغيرها من المصادر والمراجع التي لا يكفي المقام لذكرها كلها.

من أهم الصعوبات التي واجهها الباحث؛ تلك المتعلقة بطبيعة الدراسة الميدانية، متمثلة في صعوبات اختيار العينة وما يلزمها من إجراءات قانونية، حتى أنك قد تجد من لا يقبل بإجراء هذه الدراسة في مؤسسته، نظرا للطبيعة المحافظة لبعض فئات الوسط الاجتماعي الذي لم يعتد بعد على مثل هذا النوع من الدراسات.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أتقدم بالشكر إلى المشرف أ.د بوعلام بوعامر على سعة صدره، وأخذه بيدي في طريق إنجاز هذه الأطروحة، حامدا الله تعالى أن وفّقني لإنجازها على الوجه التي هي عليه، خدمة لتعليم اللغة العربية، والحمد لله من قبل ومن بعد.

ميلود حمودة

جامعة غرداية

Email: hammouda6958@yahoo.fr

# الباب الأول: الدراسة النظرية

# الفصل الأول:

## تعليم اللغة العربية وتعلمها(قراءة في المفاهيم)

- مدخل:
- المبحث الأول: العملية التعليمية – التعلمية.
- المبحث الثاني: اكتساب اللغة العربية.

## المبحث الأول: العملية التعليمية – التعلمية:

### 1- مدخل:

تقوم العملية التعليمية التعلمية على مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الفصل الدراسي أو القسم خاصة، وذلك بهدف إكساب التلميذ أو المتعلم – بصفة عامة – مهارات عملية أو معارف نظرية والتي منها مهارات اللغة العربية، فهي عملية لها مصطلحاتها التي تتميز بها، وعناصرها المكونة لها، ولذا كان واجبا علينا أن نبين للقارئ مدلول هذه المصطلحات والعناصر (الأركان) التي تقوم عليها العملية التعليمية، وخصائصها ومبادئ نجاحها.

### 2- التعلم والتعليم:

#### 2-1- التعلم (Learning ):

يعد التعلم من الموضوعات المرتبطة بعلم النفس، وهو الموضوع الذي يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة قوانينه التي تحددها نظرياته وتطبيقاتها، وتفسيرها لما يجري داخل الانسان من عمليات وتفاعلات تؤدي إلى إحداث تغير في سلوكه ونمط حياته.

هذه النظرة أدت إلى صعوبة وضع تعريف محدد له، وذلك بسبب عدم القدرة على ملاحظة هذه التفاعلات الداخلية ذاتها بشكل مباشر، ولهذه الأسباب تعدد تعريفاته:

من التعريفات الواردة فيه أنه: «التعلم: أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدراسة، أو الخبرة...، والتعلم: تغير مستمر – نسبيا – في الميل السلوكي، وهو نتيجة

لممارسة معززة».[1] فهو إذاً اكتساب معرفة أو مهارة عن طريق الخبرة، وهو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، يُستَدَلُّ عليه من الأداء، وينشأ نتيجة عن الممارسة والتدريب.

ويعرف التعلم – كذلك- بأنه اكتساب واحتفاظ بالمعلومات والمعارف والمهارات، ويتضمن هذا الاحتفاظ امتلاك المتعلم لأنظمة اختزان في الذاكرة[2]

ويرجع هذا الاختلاف في تعريف مصطلح (التعلم) نتيجة لاختلاف المدارس، فأصحاب الاتجاه المعرفي – مثلا- يردونه إلى التغير في الخبرة والبنى المعرفية للمتعلم نتيجة الممارسة والخبرة، وأما أصحاب الاتجاه السلوكي فيؤكدون على التغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها في الأداء الخارجي.

ومن أشهر استراتيجيات التعلم التي تقوم بالتركيز على المتعلم ( استراتيجية التعلم الذاتي)[3]، وهو ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم حين يتعرض إلى مواقف تعليمية، يكتسب بواسطتها الخبرات، والمعارف، والمهارات، بقدر ما يتوافق مع قدراته العقلية والنفسية والاجتماعية...وسرعته في التعلم. فغالباً ما يكون هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلم، فيكون التعلم عن طريق بذل المتعلم جهداً يحاول من خلاله تعلم تلك المعارف أو المهارات ومن ثم اكتسابها.

---

[1] دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (دط)، 1994م، ص 25.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 26.

[3] فوزي عبد السلام الشربيني، **طرق واستراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي**، المكتبة العصرية، مصر، (د ط)، (دت)، ص92.

ومن خصائص التعلم[1] :

- ✓ أنه تغير شبه دائم في السلوك.
- ✓ يمتاز بالثبات والاستمرار.
- ✓ يتكرر ظهوره عند المواقف المتعددة؛ بمعنى أن التغير غير الدائم لا يعد تعلما.
- ✓ يعد المتعلم هنا الركيزة المحورية التي تقوم عليها العملية التعليمية؛ إذ يقتصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد.

**2-2- التعليم (Education):**

تعددت تعريفات مصطلح التعليم من باحث لآخر، ويتضح ذلك من خلال التعريفات الآتية، فقد ورد تعريفه أنه: «مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا ما، أو تقديم معلومات أو التوجيه في دراسة شيء ما، أو التزويد بالمعرفة، أو الدفع إلى الفهم والمعرفة» [2]. فهو إذاً تلك العملية التي يمارسها المعلم من أجل نقل المعلومات والمعارف التي في ذهنه إلى المتعلمين، وهم الذين يسمون بالتلاميذ في المراحل التعليمية الثلاثة الأولى ( الابتدائي والمتوسط والثانوي)، أو الطلبة في المرحلة الجامعية.

---

[1] ينظر، عماد عبد الرحمان زغلول، **مبادئ في علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط02، 1433هـ/2012م، ص 81.

[2] دوجلاس براون، (م س)، ص 25.

وينظر للتعليم على أنه العملية التعليمية التي تتم بواسطة وسائل التربية النظامية،[1] وتتحكم فيه مكونات عديدة نذكر منها: المنهاج، والتقويم، وإدارة الدرس من قِبل الأستاذ أو المعلم وإرشاد التلميذ وتوجيهه.

فالتعليم إذًا – حسب التعريفات السابقة – هو تلك العملية التي تعتمد أساسا على المعلم أو الأستاذ الذي يعمل على توفير جميع المواقف والشروط في إطار مخطط ومنظم، للحصول على البيئة الجيدة للعملية التعليمية وبلوغ الأهداف التعليمية المرسومة مسبقا.

ويمكن أن نستخلص ما يلي:

- ✓ أن التعلم يشترط وجود: (متعلم + مادة تعليمية).وهو ناتج عن التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية.
- ✓ أن التعليم يشترط وجود: (معلم + متعلم + مادة تعليمية)

**3- التعليمية:**

**3-1- مفهوم التعليمية** (didactics):

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح التعليمية أو الديداكتيك إلى الكلمة الأجنبية الفرنسية ( la didactique) المشتقة من الكلمة اليونانية (didactikos ) أو (didaskeim )، والتي تدل على معنى علّم أو درّس.

(1) سهيلة محسن كاظم، **المدخل إلى التدريس**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، الشروق، المركز الإسلامي النغا، عمان، الأردن ، 2010م، ص 30.

أما من حيث الاصطلاح[1] فيقصد بها كل ما يهدف إلى التثقيف، أو له علاقة بالتعليم لسائر العلوم والمعارف. ولذلك تعددت تعريفاتها وجاءت على هذا النحو:

فقد عرفها جاسمين b.jasmin بأنها الأساس للتفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وتهدف إلى حل نوعين من المشكلات التعليمية: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية نفسها من حيث بنيتها ومنطقها...ومشاكل ترتبط بالمتعلم في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية سيكولوجية.

وأما روشلين reuchlin فقد عرفها بأنها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة.

كما عرفت بأنها « الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته؛ ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحس الحركي المهاري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد »[2].

والذي نتوصل إليه من خلال هذه التعريفات الاصطلاحية أن التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر المتعلقة بعملية التعلم والتعليم، وهي مادة تطبيقية ليست إلاَّ، موضوعها تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية من أجل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي، وتهدف الديداكتيك وتخطط للنقاط الآتية:

---

[1] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، الإيداع القانوني، 2009 – 5669، ص 44.

[2] محمد الدريج، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو)، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2001، ص 100.

- ✓ الأهداف التربوية ومحتوياتها التعليمية والكفاءات المنشودة.
- ✓ استراتيجيات التعليم وتطبيقاتها التعليمية التعلمية.
- ✓ التقويم وطرائقه ووسائله.

**3-2- عناصر التعليمية:**

انطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول أن العملية التعليمية التعلمية قد أفادت في كثير من جوانبها من الدراسات والبحوث التربوية، خاصة المتعلق بالفعل التعليمي وشروط إنجازه وعوامل نجاحه بغية تحسين ظروف العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها، من أجل اكتساب التلميذ المهارة الهدف، كاكتساب مهارة اللغة العربية الخالية من الأخطاء اللغوية.

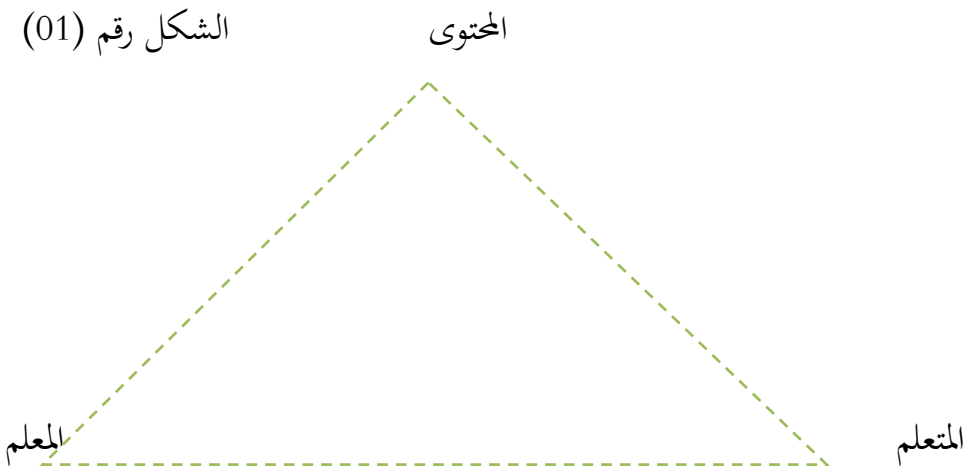
وبناء على ما جاءت به (التعليمية) بعد معرفتنا لمفهومها العلمي؛ الذي بات مقرونا بمدى توافق أطرافها الأساسية، أو عناصر العملية التعليمية التعلمية، (المعلم)، و(المتعلم)، و(المحتوى) أو المادة المتعلَّمَة، وتكاملها، التي لا غنى لها عنها حتى تستوفي شروطها، إذ أن نجاحها مرهون بمدى تفاعل هذه العناصر فيما بينها، ولا ريب أن تعلم اللغة العربية يصدق عليه ما يصدق على تعليم المواد الأخرى في هذا الشأن.

والشكل رقم (01) يوضح تفاعل هذه العناصر في ما بينها، ويقوم هذا التفاعل على ثلاث علاقات أساسية[1]:

[1] ينظر، علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2005م، ص27- 35.

- ✓ علاقة المعلم بالمتعلم ( **العقد الديداكتيكي** le contrat didactique ) ( the didactic contract). وهو التزام يربط بين الأطراف المتعاقدة للقيام بوظيفة أو عدم القيام بها داخل منظومة تربوية.
- ✓ علاقة المتعلم بالمعرفة أو المحتوى (**التمثلات** les représentations ) ( the representation). أو التصورات ويمكن القول أنها الكيفية التي يوظف فيها المتعلم مكتسباته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية تعليمية معينة، حيث تتم تنميتها وتحديدها وتحويلها إلى تمثلات جديدة.
- ✓ علاقة المعلم بالمعرفة (**النقل الديداكتيكي** Didactic transposition ) ويعرفه (شوفلر) بأنّه مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حين نريد تدريسها، لأن المحتوي المعرفي الذي يتعامل معه المتعلم في إطار وضعية تعلمية معينة يختلف عن محتواه الذي يتعامل معه المختصون، ولذلك سمي بالنقل الديداكتيكي أي: نقل المعرفة إلى المتعلم بما يوافق طبيعة المتعلم والهدف التعليمي.

الشكل رقم (01)



**أ- المعلم** : هو الذي يقوم بتدريس المواد الدراسية لصفوف المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية للتلميذ بهدف متابعة نموه المعرفي والعقلي والتربوي...[1]، ولذا وجب على المعلم أن يراعي الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمحتوى). فهو الذي يحدد نوعية التعليم واتجاهاته، ويعمل على توفير مناخ مناسب لتنمية أفكار المتعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المعارف، وتربية سلوكهم ووجدانهم والتخطيط للدرس من خلال استخدام الطرائق والوسائل الملائمة لطبيعة المتعلمين، والمادة الدراسية، وهو المسؤول المباشر على تحقيق الأهداف والاستراتيجيات للمواد الدراسية، كما ينبغي أن تكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم؛ ولكن لا يعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات وإنما همه الوحيد يمتلك المهارة لتعليم اللغة وبالتالي هو مطلب الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها، لذا وجب أن تتوفر فيه الشروط[2] الآتية:

- ✓ الإلمام بالسياسة التعليمية والأهداف التربوية العامة للمجتمع.
- ✓ أن يعرف الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يدرِّس فيها.
- ✓ أن يكون عارفا بالحقائق والنظريات والمفاهيم المعرفية الخاصة بالفئة التي يقوم بتعليمها.
- ✓ الخبرة بكيفية الإفادة من المصادر والمراجع المتعلقة بتخصصه.
- ✓ أن يكون دائم البحث في مجال تخصصه وفقا لمناهج البحث العلمي.

---

(1) حسن شحاته وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط 01، 2003م، ص 283.

(2) ينظر، أحمد حساني، **دارسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 1996م، ص 137، وسهيلة محسن كاظم، (م س)، 2010، ص 39.

**ب– المتعلم**: وهو جواب سؤال: من أدرس له؟ ويمثل محور العملية التعليمة، ويهتم البحث الديداكتيكي اللغوي بالمتعلم من حيث حوافزه، وأسلوبه في التعلم، وموقفه من المادة الهدف وعلاقته بالمحيط واستعماله للغة وشخصيته، ومستواه التعليمي، ويختلف المتعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم للتعلم.

والمتعلم يمارس عملية ذهنية تشمل كل ما قدمه الأستاذ من تعلمات، تتمثل في التأويل وإعادة تنظيم المكتسبات الجديدة ودمجها مع المكتسبات القبلية[1].

ج– **المحتوى** (Contenu) (Content) : وهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وقد عرّف بأنه « المعرفة أو المهارات والاتجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد»[2]، وهو يشمل كل الخبرات التي تحقق النمو المعرفي الشامل للفرد والمتعلم خاصة، وبه تتم حلقة التعلم المتكونة من التعليم والمعلم والمحتوى الدراسي.

**4- مبادئ التعليم الناجح:**

للوصول إلى مستوى جيد من التعليم تقل فيه أخطاء المتعلمين؛ لابد من أن تكون له مبادئ أساسية يقوم عليها، مستمدة من علوم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والمنطق ونحوها من العلوم التي لها علاقة وطيدة مع التعليم، ويمكن حصر أهم تلك المبادئ فيما يلي[3]:

---

(1) ينظر، علي آيت أوشان، (م س) ،ص36.

(2) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، (م، س)، ص 39.

(3) ينظر، علم الدين عبد الرحمن الخطيب، **أساسيات طرق التدريس**، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، ط 02، 1997، ص 26 – 30.

– أن يقصد من التدريس الوصول إلى غايات وأهداف محددة ومسطرة من قبل، أو بمعنى آخر أن يعرف المعلم الإجابة عن سؤال إذا سأل نفسه: لماذا أقوم بتعليم هذا الدرس؟، أو ما الغاية أو الكفاءة التعليمية التي يفترض أن يصل إليها التلاميذ في نهاية الدرس؟

– معرفة الاستعدادات والقدرات التعليمية لدى التلاميذ، من ناحية النضج العقلي والمعرفي، والخبرات السابقة لدى المتعلمين، ودرجة الدافعية نحو التعليم، وكذا المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي لها دور كبير في التأثير على استعدادات التلميذ التعليمية، وتعتبر جزءا لا يتجزأ من عوامل نجاح العملية التعليمية.

– النظر إلى التلميذ على أنه محور العملية التعليمية، وهو العنصر الأساسي الذي يجب أن لا يغيب في العملية التعليمية، فلا بد للمعلم أن يراعي ميولات التلاميذ، وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية، وقدرات كل منهم وتنميتها بالطرق التربوية الصحيحة.

– مناسبة العملية التعليمة حالة التلاميذ الإدراكية والانفعالية والجسمية؛ إذ لا يتناسب تعليم التلاميذ بطيئي التعلم أو المتخلفين ذهنيا مع التلاميذ الأذكياء أو العاديين.

– تنمية دافعية المتعلمين وإثارتها، وتحفيزهم للتغلب على حالات الملل الناتجة عن ضغوطات النظام التعليمي، والانضباط الصفي التقليدي، ليحدث لديهم تعلم فعال وعميق الأثر.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الاستعدادات، والقدرات، والميول، والاتجاهات ودرجة الذكاء، والحالة الصحية والنفسية والطباع، ويكون ذلك بتنويع المعلم أساليب تدريسه وأسئلته...حتى تتناسب مع المستويات المختلفة للتلاميذ.

– استخدام الوسائل التكنولوجية باختلاف أنواعها، حسب الموقف التعليمي الذي يتطلبه الدرس.

- إتاحة الفرصة للنقاش والتفاعل مع المتعلمين وإشراكهم في الدرس باستخدام التغذية الراجعة (feedback) أو التقويم التكويني.

- توزيع الاهتمام بشكل عادل بين المتعلمين.

- ربط المادة المتعلمة بالواقع المعيشي والأحداث الاجتماعية للمتعلمين.

## المبحث الثاني: اكتساب اللغة العربية.

### 1- مدخل:

تعتبر اللغة من أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل التواصل بين بني جنسه، وهي المعبر الأساسي عن هوية مجتمعه الذي ينتمي إليه، واللغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يعبر به الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات عن أغراضه، لكن تبقى اللغة المنطوقة أو المكتوبة تمتاز عن غيرها من وسائل الاتصال باليسر والوضوح و دقة الدلالة عن المعاني.[1]

يعرف ابن جني اللغة بقوله: « أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]. ويعلق الدكتور محمود فهمي حجازي على هذا التعريف بقوله: «هذا التعريف يتضمن العناصر الأساسية لتعريف اللغة، ويتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة»[3]، ومن تعريف ابن جني للغة يمكن وصفها بأنها:

- ✓ ذات طبيعة صوتية.
- ✓ ذات وظيفة اجتماعية.
- ✓ أن لكل قوم أو مجتمع لغتهم التي يتواصلون بها.

وقد جاءت تعريفات علم اللغة الحديث لمفهوم اللغة على نفس منوال ابن جني، نذكر منها بعض ما أورده دوجلاس براون في كتابه، (أسس تعلم اللغة وتعليمها):

---

(1) ينظر، زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، (دط) 2011م، ص7.

(2) أبو الفتح عثمان، ابن جني، **الخصائص**، تح/عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د ط)، (د ت)، ج01، ص 44.

(3) محمود فهمي حجازي، **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 1998م، ص 10.

❖ أنّ اللغة نظام من رموز صوتية اعتباطية تمكّن كل جماعة في ثقافة معينة من التواصل فيما بينها.

❖ أنّ اللغة نظام من رموز اعتباطية تستخدم في الاتصال الإنساني.

❖ أنّ اللغة هي أي وسيلة صوتية أو غير صوتية لتوصيل الشعور والفكر والتعبير عنهما، وهي نظام من العلامات متواضع عليها.[1]

واللغة العربية إحدى اللغات السامية التي امتازت من بين لغات العالم بوفرة علمها، واطراد القياس في بنيتها، وتنوع أساليبها، وعذوبة لفظها، ووضوح مخارج حروفها، فهي أدق اللغات وأوسعها تعبيرا لما يجول في النفس، فبها تعرف صورة العرب كاملة، فتَعرِف بها طباعهم، وتميّز بها خلقهم، ومن خلالها تحكم على عاداتهم وتفهم تقاليدهم.

واللغة العربية أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والرباط القومي لوحدة الأمة العربية، ومقياس رقيها، وأداة التوجه الديني، والتهذيب الروحي للأمة الإسلامية، فبها نزل القرآن الكريم وجعلها أكثر رسوخا وأشد بيانا، ولذا وجب على الناطقين بها البحث والتنقيب في الوسائل والطرق المساعدة على اكتسابها وتعلمها وتعليمها لحفاظ عليها والرقي بها.

**2- أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة:**

ظل البحث في ميدان اكتساب اللغة مستمرا ومتجددا خلال القرن المنصرم فبرزت من خلاله نظريات مختلفة، وازدهرت مناهج متعدد في ميدان تعليم اللغة وتعلمها، فصار هذا الميدان حقلا حيويا تنوعت فيه النظريات بتنوع المنطلقات والمرجعيات الفكرية والفلسفية، مع تطور علوم التربية وظهور النظريات الغربية في مجال التعليم (Education) (enseignement) والتعلم (Learning)(apprentissage) .

[1] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص 23.

وتُعَدُّ نظريات اكتساب اللغة وتعلُّمها، من أهم القضايا التي عرَفتْها الساحة العلميَّة اللغوية والاجتماعية؛ فقد توسع نطاق اهتمامات علوم اللغة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النظرية والتحليلية، بل تعدَّاه إلى ظهور علوم تطبيقيَّة تعتمد الملاحظة والتجارِب والتطبيقات الفعَّالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتها العلوم اللغوية: دراسة نمو الطفل اللغوي، ودراسة مشاكل النطق والتخاطب وصعوبات تعلم اللغة، وتعلم مهارات الاتصال اللغوي، ودراسة الأخطاء اللغوية، وكل الموضوعات التي تربط اللغة بالمجتمع.

وباعتبار الدافع الأساسي لتعلم اللغة العربية اكتساب مهاراتها التواصلية الشفهية أو الكتابية فلابد من معرفة النظريات المعرِّفة لعملية اكتساب اللغة، ومن أهم المدارس التي اشتهرت في هذا الميدان المدرسة السلوكية والمدرسة العقلية والمدرسة المعرفية:

**2-1- النظرية السلوكية:**

يعتبر التعلم – بصفة عامة – أحد مفاهيم علم النفس الذي ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، وقد ظهرت الكثير من نظريات التعلم «كالارتباطية، والاشتراطية والدافعية، والإجرائية، والجشطلطية »[1]. إذ تعد النظرية السلوكية من أقدم النظريات التي قدمت قواعد وقوانين للتعلم البشري استنادا إلى تجارب ميدانية على الحيوانات باعتبار اللغة سلوكا اجتماعيا كلاميا كسائر السلوكات الأخرى التي يكتسبها الطفل.

ويمثل هذه النظرية زعماء المدرسة السلوكية (واطسن watson 1878م – 1958م) و(سكينرskinner 1904م – 1990م) و(بيجوbijou 1976م) وغيرهم، الذين يعتبرون اكتساب

(1) علي حسين حجاج: **نظريات التعليم**، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986 م العدد108، ج02، ص:08 .

اللغة عند الطفل سلوكا مثل أي سلوك آخر، فاللغة عندهم شكل من أشكال السلوك، وهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي[1] فالنظرية إذاً تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي، وعلاقة هذه الاستجابات بالعالم المحيط بها.« وهذا السلوك اللغوي هو نتاج تلك الاستجابة لمثير محدد، فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي».[2]

إذاً فالأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكاة من قِبل الطفل للألفاظ الصادرة عن الكبار، ثم التدعيم الإيجابي من قِبلهم لما يصدر عنه من مقاطع صوتية أو ألفاظ وكتل لغوية في بداية نطقه للحروف والكلمات، ثم يتقدم في السن فتتطور مهارته فيستطيع أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار فيحاول أن يقلّد هذه الكلمات والجمل.

لقد فسّر (واطسن) السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات على شكل القاعدة السلوكية المعروفة: منبّه (مثير) – استجابة – تعزيز، وذلك من خلال كتابه (الكلام والتفكير)،كما شرح (سكينر) – في كتابه (السلوك اللغوي) – هذا السلوك اللغوي (comportement linguistique) ( Language boundary)بأنه مجموعة من العادات كغيرها من العادات الأخرى يمكن دراسة تركيبها وتعليمها.[3]

استنادا على ما سبق يمكن إيجاز التطبيقات التربوية لهذه النظرية والاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية في ما يلي:

---

[1] ينظر، مصطفى عشوى، **المدرسة الجزائرية إلى أين؟** دار الأمة، الجزائر، (د ط)، 1993م، ص: 89- 90.

[2] عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة**، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة، ط01، 2012م ص: 67.

[3] ينظر مصطفى عشوى، (م س)، ص:89.

- ❖ حرص المدرس على تسلسل المراحل للاستجابات التي يجريها مع المتعلم وتتابعها، وذلك بقديم المادة المتعلمة على مراحل والاستفادة من التغذية الراجعة (feed back) باعتبارها حافزا ودافعا لتصحيح الأداء وتصويبه.
- ❖ الاستفادة من مبدأيْ التكرار والتعزيز الذي تركز عليه هذه النظرية من خلال إعطاء التلميذ نماذج أو كتل لغوية جاهزة وتحفيزه لمحاكتها وتقليدها حتى يعتاد على النطق السليم لمفردات اللغة وجملها.

**2-2- النظرية العقلية (اللغوية):**

ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن العشرين، رائدها اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي (Chomsky)وذلك من خلال كتابه (البنى التركيبة) حيث يرى أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، بل إن اكتساب الإنسان للمعرفة ومنها اللغة الأولى نشاط ومقدرة خاصان على نقيض أشكال التعلم الأخرى، وأن اللغة أكبر من أن تنحصر في المثير الخارجي والاستجابة له، فهي أَعْقد من ذلك بكثير، فهو يرى أن الإنسان قد وُهب عدّة ملكات أطلق عليها العقل[1].

ويُعتبر هذا الرأي ردّ فعل مخالف للسلوكيين الذين يعتبرون النشاط اللغوي سلوكا مثل السلوكيات الأخرى، ويعتمد النشاط اللغوي عند تشومسكي على مكوّن معين في المخ على نحو وراثي يسميه

[1] ينظر، جون ليونز: **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر/حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط)، 1995م، ص:235.

(**جهاز اكتساب اللغة**-lad ) [1] لذلك فسر تشومسكي اكتساب اللغة عند الطفل على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الإنسان، أي أن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي التي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، وذلك بوجود عموميات في التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات[2]،كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف، وكظاهرة المسند والمسند إليه في اللغات.

كما تُميّز نظرية تشومسكي المسماة (**النحو التحويلي**) ( transformational grammar) بين (**البنية السطحية** surface structure) و(**البنية العميقة** deep structure ) ويقصد بالأولى المفردات (الكلمات) المنطوقة والمكتوبة نفسها، أما البنية العميقة فيشكلها معنى البنية السطحية، الذي لا يمكن ملاحظته بصفة مباشرة[3].

كما تتميز النظرية العقلية بمصطلحي الكفاية ( القدرة) competence والأداء diction، وتتمثل مهمة النظرية اللغوية في وضع النموذج المثالي للملكة اللغوية[4]، إذ لا يمكن أن نضع نموذجا للتأدية إلا بعد إثبات نموذج الملكة.

---

[1] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص: 38- 39، وجلال شمس الدين، **علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضياه، المناهج والنظريات**، المؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، (دط)، (د ت)، ص: 107.

[2] ينظر، حميدة سليمانو، **النمو اللغوي عند الطفل**، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2011، ص:10.

[3] ينظر، مصطفى عشوى، (م س)، ص: 91، وينظر، جون ليونز: (م س)، ص:248.

[4] ينظر، خولة، طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، 2006م، ط02، ص:104.

ويكتمل مفهوم الكفاية اللغوية في نظرية تشومسكي بالوقوف عند النقاط التالية[1]:

– أن اللغة مجموعة من الجمل، كل جملة متناهية الطول ومكونة من مجموعة من متناهية من العناصر، وكل لغة من اللغات الطبيعية تمتلك عددا متناهيا من الوحدات الصوتية.

– أن الهدف الرئيسي في التحليل اللغوي للغة ما هو التمييز بين السلاسل النحوية التي تمثل جمل تلك اللغة، وأن السلاسل غير النحوية ليست بجمل لهذه اللغة، ثم دراسة أبنية السلاسل النحوية.

– أن نحو اللغة هو الجهاز الذي يولد جميع السلاسل النحوية للغة، ولا يولد السلاسل غير النحوية، ويحكم على خطإ النحو المقترح للغة أو صوابه بالوقوف على حقيقة كون السلاسل التي يولدها أنحوية حقا هي أم لا؟ أي هل هذه السلاسل مقبولة عند المتكلم الأصلي أم لا؟ على نحو ما هو عندنا في اللغة العربية، إذ يميز بين الكلام الصوب من غيره برده إلى كلام العرب الأول.

– يفترض في المتكلم الأصلي معرفة حدسية بالجمل النحوية للغته، وهو ما يقابل المتكلم بالعربية سليقة، كما يفترض أيضا معرفة بما يعد جملا وبما لا يعد جملا.

– أن النحو مرآة للسلوك اللغوي للمتكلم؛ إذ يستطيع – على أساس تجربته المحددة بتلك اللغة – أن ينتج أو يفهم عددا غير محدد من الجمل التي يتكلم بها أو يسمعها من قبل، أي إن كل تشخيص لتجربة المتكلم في اللغة يكون في حدود المنطوقات اللغوية الملاحظة عنه.

وخلاصة القول أن المسلّمة التي تقوم عليها هذه النظرية هي أن الطفل يولد وهو مزود بقدرة على استعمال اللغة، ويمتلك نماذج تركيبية في ذهنه، وهذه النماذج هي التي يطلق عليها الكلّيّات

[1] محمد العبد، **النص والخطاب والاتصال**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، القاهرة، مصر، (د ط)، 2014م، ص 20 -21.

اللغوية الموجودة عند سائر البشر، وهي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة كل طفل في مجتمع معين، أو هي بعبارة أخرى الكفاية اللغوية التي تساعد على تحليل التراكيب التي يسمعها الطفل ثم يستنبط نظامها ويسجله في ذهنه.

ويكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

- ❖ يرى تشومسكي أن نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة عن تفسير اكتساب اللغة بشكل صحيح.
- ❖ أن اللغة مهارة مفتوحة وليست مغلقة عكس ما يرى السلوكيون، وأن كل من يثق مهارة لغة ما يستطيع إنشاء ملايين الجمل التي لم يسمعها من قبل.
- ❖ أن كل أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد لغة معينة.
- ❖ يختلف تشومسكي في نظرته للسلوك اللغوي حيث يرى أن كل سلوك لغوي وراءه حقيقة عقلية.

**2-3- النظرية المعرفية:**

رائد هذه النظرية جان بياجي Jean Piage (1896- 1980م)، وتعدّ هذه النظرية امتدادا لنظرية تشومسكي العقلية، إذ استفادت من أبحاثها وآرائها، كما جاءت هي الأخرى كرد فعل على آراء السلوكيين، ومخالفة لهم خاصة فيما يتعلق بحقيقة النمو المعرفي لدى الطفل، فالنمو المعرفي عند أصحاب هذه النظرية هو حصيلة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي، والبيئة الطبيعية

والاجتماعية والتوازن، لأن الطفل – حسب رأي بياجي – يكتسب من خلال هذا التفاعل الخِبرات الناتجة عنه، وأنماطا جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي[1].

ومما يميز هذه النظرية أن أبحاث بياجي كانت منصبّة حول مفهوم المعرفة وكيفية تكونها ومراحل نموها، إذ لا يتصور إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، ولا إمكانية استعمال الوسيلة اللفظية استعمالا كاملا إلا عند تكوين العمليات الفكرية.

فالتعزيز عند بياجي لا ينبع من المحيط الخارجي كالتعزيز بالمكافأة، وإنما ينبع من أفكار المتعلم المكتسبة مسبقا، إذ التعلم الحقيقي هو الذي ينشأ عن التأمل والتروّي، فالبيئة الخارجية لا تتعدى أن تكون مصدرا خارجيا للتعلم يمثل أحد مصادره وليس مصدره الأساسي، فالدماغ الناضج الذي يُعتنى به يمتلك المعرفة أصلا في ذاته، وبذلك يميز بياجي بين نوعين من المعرفة[2]:

أ- **معرفة صورية** ( figurative ): وتعتمد هذه المعرفة على المثيرات الخارجية، كتمييز الرضيع لزجاجة الرضاعة عن غيرها من الأشياء وتفاعله معها.

ب- **معرفة إجرائية** ( operative ): وتحصل هذه المعرفة بالاستدلال العقلي المبني على معرفة داخل الدماغ، كمعرفة الطفل أن وضع كرته مع كرات أخرى أكبر منها حجما لا يغير من حجمها.

كما يرى بياجي أن اكتساب اللغة يتم بناءً على تنظيمات داخلية أولية يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية، إلا أنه لا يعني هنا ما ذكره تشومسكي بوجود نماذج للتركيب اللغوي أو

---

[1] ينظر، ميشال زكريا: **قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت ط1، 1993 م، ص: 79 .

[2] ينظر، (م ن)، ص:79 .

القواعد اللغوية العامة، إنما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن المفاهيم من خلال تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الحسية- الحركية-[1]

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن « العلاقة بين تطور بناء المفاهيم واكتساب لغة الكلام تبدو دائما **علاقة تكيف متبادلة** [...] إن ما يرغم الطفل على وصف المفاهيم بصورة أفضل هو استخدامه للألفاظ المنطوقة والتي يصبح معناها أكثر دقة نتيجة لتجنبه **الإخفاق**، ونتيجة للتصحيح الذي تخضع له لغته الشفهية وبالتالي تفكيره من قبل الآخرين، وبالنسبة للنمو الكمي والكيفي للألفاظ فإنه يستمر نتيجة لتقدم السن وازدياد الخبرة أذا قام الطفل في وقت واحد بدورين في حياته الحافلة باللعب، التحرك، البناء، الملاحظة، التفكير، ومن حيث اللغة بالاستماع والتحدث، فإن تصوراته الذهنية سوف تتحدد وتصبح مفرداتـه أكثر ثراء وملاءمة» [2].

ويمكن أن نستخلص مما سبق، إمكانية توظيف مبادئ وتطبيقات هذه النظرية في مجال التربية والتعليم والاستفادة منها في ما يلي:

- ❖ وضع المناهج الدراسية متناسبة مع قدرات التلميذ الفكرية والعقلية في كل طور من الأطوار التعليمية.
- ❖ وضع طرائق تدريس ملاءمة للمرحلة العمرية للتلميذ.
- ❖ إحاطة المعلم بخصائص النمو المعرفي ومراحله للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم الفردية والعقلية كي يتسنى له تسيير الدرس على اكمل وجه ممكن.

---

[1] ينظر، مرجع السابق، ص: 83 .

[2] سيرجيو سبيني، **التربية اللغوية للطفل**، تر/فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2001م، ص 50-51.

**3 – أهم طرق تعلم اللغة العربية:**

لقد تعددت طرائق اكتساب ملكة اللغة العربية وتنوعت مشاربها التي تستقى منها، والتي من أهمها: سماع وقراءة وحفظ الكلام العربي القديم؛ من قرآن وشعر وغيرهما، ووسائل الإعلام الفصيحة والأناشيد والوسط الاجتماعي والثقافي ونحو ذلك من خطاب فصيح، بالإضافة إلى تعلم علوم اللغة العربية كالنحو والبلاغة، والأدب...وسنعرض لأهم هذه الروافد في ما يلي:

**3-1- سماع الكلام الفصيح:**

يعد السّماع من أوائل فنون العربية المكتسبة، وله مكانته في حياتنا اليومية، فهو يلعب دور الخادم لكل المهارات اللغوية الأخرى – التحدث، والقراءة، والكتابة – وهو كذلك وسيلة الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فالاستماع لا غنى عنه لاكتساب الملكة اللغوية وما يندرج ضمنها من مهارة الكلام (التحدث)، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة وتحاشي الوقوع في الأخطاء اللغوية.

في هذا يقول أحمد مذكور: «...فالطفل الذي يولد أصمّا أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، بالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع فالكلام، فالقراءة، فالكتابة »[1].

ولقد أكدت الدراسات الحديثة أن الطفل يلتقط الكلمات المسموعة من محيطه فيوظفها لتلبية حاجياته، لكنه في بادئ الأمر يعتورها بعض اللبس في النطق وفي المعنى، ويتحدد فهم الرسالة حسب خبرة الآباء، فمثلا كلمة (dada) في اللغة الانجليزية لا تعرف بسهوله على أن الطفل يريد

[1] ينظر، علي أحمد مذكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار شواف للنشر والتوزيع، الرياض، (دط)، 1991 م، ص 73 .

بها معنى كلمة (والدي)، فالطفل قد يستخدمها دون تمييز في سياقات أخرى أيضا فقد يستخدمها للتعبير عن أي رجل.

استنادا إلى ما ذكرنا؛ فإنّ الطفل يستخدمها في معان واسعة للتعبير عن معنى "أُريدُ" أو غيره أكثر من استعمالها للتعبير عن معنى "أب"[1]. ولذا وجب الحرص على أن يستمع الطفل الكلام والفصيح والسلم من اللحن حتى ينشأ عليه ويستقيم لسانه.

ولقد اهتم العرب قديما بالسماع، فوجدناهم يتخذون من السماع وسيلة لتربية أبنائهم منذ الصغر على الفصاحة، فقد كانوا يدفعون بأبنائهم إلى المراضع في البادية لينشأ الطفل في الأعراب حيث الفصاحة والفراسة فيتلقى اللغة النقية من موطنها، فيكتسب لسانه ملكة العربية، وخير دليل على ذلك ما حدث للنبي – صلى الله عليه وسلم – الذي ارتوى من فصاحة بني سعد ليكون أهلا للوحي والقرآن الكريم[2].

ومما يدل على أن العرب قد عرفوا أهمية السماع وأثره على اكتساب الكلام الفصيح، قول ابن فارس: « تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما؛ فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتُؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقاة...»[3].

---

[1] ينظر، ديفيد كرستال، **لغة الطفل والتعلم وعلم اللغة**، تر/عبد الصادق الوهاب وشاكر نصيف لطيف العبيدي، نشر كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، (د ط)، 1409هـ/1990م، ص 61- 62.

[2] ينظر، زكريا إسماعيل: (م س)، ص: 91.

[3] أحمد ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تح/ أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1997م، ص: 34.

ويؤكد ابن خلدون دور مهارة السماع وأثره في عملية اكتساب المهارات اللسانية الأخرى في قوله: «فالسمع أبو الملكات »[1] وهذا يتفق مع قولنا: أن مهارة السماع تسبق المهارات اللغوية الأخرى (التحدث، والقراءة، والكتابة).

ولقد أكد علم اللسانيات الحديثة أن الأطفال يحاكون ويقلدون ما يسمعونه من الكبار ولذلك تعد محاكاة المسموع أحد الأساليب المهمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه للغة، وأن ترديد المسموع أسلوب واضح في التعليم المبكر للغة، وجانب مهم في الاكتساب المبكر لأصوات اللغة.[2]

وفي هذا الاتجاه ذهب باسم يونس، الذي رأى أن بداية مراحل النمو اللغوي عند الطفل تكون بسماعه من الكبار حوله كتلا لغوية، أو عبارات كاملة، فيلتقطها الطفل عبارة عبارة، ثم يربط بينها وبين ما يترتب عليها من الأحداث، أما عملية التحليل اللغوي أو الفهم عنده فتبدأ عندما يتكرر سماعه للكلمات المختلفة في جمل متعددة وعبارات شتى، فيقوم حينئذ باختزان الكلمات ليستخدمها عند حاجته إليها.[3]

ومما يؤكد هذه الفرضية ما ذكره الباحث محمد حسّان الطيّان[4] تجربة للدكتور عبد الله الدنان تبرز أهمية تنشئة الطفل على سماع الكلام الفصيح، وهي تجربة أجراها على طفلين أول الأمر

(1) ينظر، عبد الرحمان، ابن خلدون، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط9، 2006 م، ص: 740 .

(2) ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص: 58، وينظر، محمد حسان الطيان، **كيف تغدو فصيحا عف اللسان**، دار النشر الإسلامية، بيروت، ط1، 2002 م، ص: 85 .

(3) ينظر، باسم يونس ، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه، تخصص: الدراسات اللغوية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، 2007 م، إشراف أد، عبد القادر مرعي خليل، ص:60

(4) محمد حسان الطيان، (م س)، ص: 87

ثم عممها على رياض الأطفال في كل من الكويت ودمشق، فحواها تعريض الأطفال ما بين السنة الأولى والسادسة من العمر للغة الفصيحة، إذ يحاكي الطفل في هذه الفترة من العمر ما يسمعه من حوله، وتكون له القدرة العجيبة على المحاكاة لما يسمعه، والتركيب والتحليل والقياس والتوليد...إلخ، وهذا ما سنحاول البرهنة عليه من خلال بحثنا الذي كانت عينته تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وسنحاول البرهنة على صحة فرضية أن معظم الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية مردها نشأتهم في بيئة لغوية غير فصيحة وتعرضهم لها، إذ أن تعريض الأطفال لسماع الكلام الفصيح يزيد سرعة اكتسابهم لمهارات اللغة العربية، ومن النماذج الفصيحة التي يحبذ أن يسمعها الطفل منذ نعومة أظافره، في مقدمتها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والأشعار والأناشيد الفصيحة، وللبرامج التلفزيونية –كذلك– أثرها كالرسوم المتحركة والأشرطة الوثائقية...

### 3-2- قراءة الكلام الفصيح وحفظه:

لقد أدرك ابن خلدون – قديما – أهمية حفظ الكلام الفصيح، ووجه التعليم لمن يريد الحصول على الملكة العربية، بحفظ المتعلم النماذج القديمة للغة العربية، من قرآن، وحديث، وكلام القدماء وخطبهم، بقوله: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور، منزلة من نشأ بينهم، ولقف العبارة عن المقاصد منهم»[1]. وذلك أنه

[1] عبد الرحمان ابن خلدون، (م س)، ص:481 .

الوجه الأساسي لحصول ملكة اللسان العربي، ليرتسم في ذهنه المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه.

كما أدرك ابن خلدون – كذلك – أن جودة الملكة اللسانية تكون على قدر جودة المحفوظ حين قال: « وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه، وكثرته من قلته، تكون جودة الملكة الحاصلة للحافظ».[1] ولذا يحبذ للطفل كثرة المطالعة من قراءة كتب السير والقصص، والحكايات والشعر إلخ..

وتكون القراءة من أجل الحفظ بعد أن يشب الطفل ويكون قد اكتسب ملكة القراءة ويرى محمد حسان الطيان[2] أن الطفل يصطفي من الكتب ما يحسن به حفظه، ويحلو له تردده ليكون له زادا يقيم به لسانه ويُعلي بيانه.

**3-3- تعلُّم علوم اللغة العربية:**

لا ريب أن تعلم علوم اللغة العربية يكسب الطالب مناعة ضد ما يعترضه من لحن أو خطإ في ما يتلفظه بلسانه، أو يخطه بقلمه، فكلتا المهارتين – مهارة الكتابة ومهارة التحدث (التعبير الشفهي) – إنما تحصل بمعرفة علمي النحو والبلاغة، ونحوهما من علوم اللغة الأخرى، لأن المرء لن ينجو من اللحن أو الخطإ اللغوي بعد حفظه للنصوص الفصيحة من قرآن كريم أو حديث نبوي شريف أو كلام العرب الفصيح وشعرهم، إلا بمعرفة كيفيات الاستعمال وقواعده[3]. ولذا يقول ابن جني عن النحو:« هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع،

---

(1) المرجع السابق، ص:495.

(2) ينظر، محمد حسان الطيان، (م س)، ص: 90 .

(3) ينظر، المرجع السابق، ص: 94 .

والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم »[1].

وفي هذا إشارة إلى أن تعلم النحو وعلم البلاغة ونحوهما من علوم اللغة.. تكمل حلقات المهارات اللغوية – الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتاب – ليتم بذلك حصول الملكة اللسانية، إذ أن تعلمها وحده لا يكسب فصاحة، وإنما هو يقوّم اللغة التي يكتسبها المرء مما تلقنه وسمعه، وقرأه ووعاه من نصوصها، وما زاوله وتمرس عليه من فصيحها وبليغها، ثم تأتي هذه بعد ذلك لتحيط هذا كله بسور منيع يحفظه، وبناء يجمعه [2].

وإذا كان لكل لغة من اللغات الإنسانية قواعدها الخاصة في تنظيم تراكيبها اللغوية، وترتيب كلماتها، لتؤدي معنى مفيدا مقصودا، ودورا تواصليا، فإن للغة العربية قواعدها الخاصة بها التي تتحكم في ضبط بنى مفرداتها وتراكيبها وجملها، وهي المعيار الذي يتحدد بواسطتها صحة هذه البنى أو خطئها.

ومن هنا تظهر لنا أهمية معرفة قواعد اللغة العربية في اكتساب التلاميذ النطق الصحيح والكتابة الصحيحة الخالية الأخطاء اللغوية، بمراعاة هذه القواعد وتدريبهم على استعمالها في لغتهم المنطوقة (التعبير الشفهي)، والمكتوبة( التعبير الكتابي) من خلال نماذج عربية فصيحة.

وبتكامل هذه العوامل يكتسب متعلم اللغة العربية وتلميذ المدرسة الابتدائية خاصة، مناعة ضد الوقوع في الأخطاء اللغوية؛ النحوية والصرفية والإملائية...إلخ.

---

[1] ابن جني: (م س)، ص:45

[2] محمد حسان الطيان، (م س)، ص:95

# الفصل الثاني

## تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

- توطئة:
- المبحث الأول: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعوقاته.
- المبحث الثاني: تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية.

**توطئة:**

إنّ للمدرسة الابتدائية دورا مهما في تنمية شخصية التلميذ وصقل مواهبّ ومعارفه، واكتسابه الخبرات والمهارات، ومن هذه المهارات تنشئته تنشئة لغوية سليمة وصحيحة، وتقع مسؤولية المدرسة الابتدائية في إكمال المسار الذي ابتدأه الطفل في رياض الأطفال، والكتاتيب القرآنية، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية في هذه المرحلة من المسار التعليمي للتلميذ.

ففي المدرسة الابتدائية يتعلم التلميذ لغته الأولى –اللغة العربية– واللغة الفرنسية، ويتطلع إلى حضارات أمته والأمم والأجيال السابقة، وفيها ينمّي التلميذ رصيده اللغوي بمفردات، وألفاظ جديدة، وصيغ وتراكيب، وعبارات مختلفة.

وتعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة الابتدائية لوظائفها؛ لأن اللغة من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ والبيئة المحيطة به، فهي ليست مادة دراسية فحسب، بل هي –كذلك – وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى.

وتأخذ اللغة العربية مكانة بارزة ومتميزة في المرحلة الابتدائية؛ حيث تعدّ الأساس في بناء التلميذ فكريا ونفسيا واجتماعيا، كما تعتبر الأساس للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى، ولأهمية اللغة العربية في تلك المرحلة فإنها قد أخذت حظا وافرا من الخطة الدراسية بما يتناسب الأهداف المنوطة بها، فإذا فشلت المدرسة الابتدائية في تعليم اللغة العربية للطفل فإنها تكون قد فشلت في تحقيق أهم أهدافها.

وتبرز أهمية تعليم اللغة العربية من خلال الدور الذي تؤدّيه لكل من الفرد والمجتمع، حيث تهتم بتزويد الإنسان بقدر كاف من المعارف بما يحقق له التواصل بينه وبين مجتمعه الذي يعيش فيه. لأن «الغرض الأساسي من تدريس اللغة العربية هو إتقان التعبير»[1]؛ فهو أداة التفاهم ومعيار للفهم، ومتى أتقن المرء مهارة التعبير ووعى لغته وفهم دقائقها ومراميها؛ كان اتصاله ببيئته ومحيطه منتجا، وكان فهمه لما يقرأ عليه وما يقرؤه من كتاب مفيد ومثمر.

ولتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أهداف ترمي إلى تحقيقها، ومشكلات تعيق تحقيق هذه الأهداف. فما أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟، وما أهم معوقاتها؟

## المبحث الأول: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعوقاته:

### 1- أهم أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية –وتحديدا في السنة الخامسة ابتدائي التي هي نتاج الطورين السابقين– إلى تعزيز مكتسبات المتعلم السابقة، وترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والمجموعة من المشكلات لتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

فإذا حلَ المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، أقبل في المرحلة اللاحقة على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللّغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة[2].

ومن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نذكر ما يلي:

---

[1] جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط13، 2012م، ص 23.

[2] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، **منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، جوان 2011م، ص10.

- ✓ تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة؛ حتى يتسنى له أن يقرأ يفهم ما يقرأ ثم يعبر عما في نفسه قراءة وكتابة.
- ✓ إكساب التلميذ القدرة على التعامل باللغة العربية والاتصال بغيره عن طريق المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.
- ✓ إكساب التلميذ القدرة على تذوق النصوص, وإدراك بعض مظاهر الجمال فيها.
- ✓ تنمية حصيلة التلميذ اللغوية، وتزويده بالثروة اللغوية المناسبة، من المفردات والتراكيب وقدرته على توظيفها في مواقف مختلفة.
- ✓ تزويد التلميذ بالخبرات الكافية؛ التي تمكنه من كتابة الرسائل والبرقيات والقصص القصيرة.
- ✓ إكساب التلميذ القدرة الكافية على الكتابة الصحيحة، من الناحية الهجائية، ووضوح الخط.[1]
- ✓ من أهم المهارات التي يهدف تعليم اللغة العربية لاكتسابها في المرحلة الابتدائية، مهارة التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، إذ يمثلان خلاصة ما يتعلمه التلميذ من علوم اللغة العربية الأخرى.

**2- مشكلات تعوق تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية:**

على الرغم من أهمية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، إلا أنه تترصد به العديد من المشكلات التي تعيق سيرورته وتطوره، لذا اتجهت العديد من الدراسات إلى رصد ملامح هذا الواقع في الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

[1] ينظر، زكريا إسماعيل، **(م س)**، ص53.

ومن أجل محاولة تشخيص الداء لمشكلات تعليم اللغة العربية ومحاولة معالجتها ومن ثم التغلب عليها، صنفنا أهمها في المحاور الآتية:

**2-1- مشكلات تتعلق بالمجتمع:**

**2-1-1- هبوط مستويات الأداء اللغوي في المجتمع:**

إن هبوط مستويات الأداء اللغوي بشكل عام في المجتمع، وعدم تحقيق المناهج الحالية – ومن بينها تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – لمعظم ما تنشده من أهداف، مع عدم الاهتمام بالخصائص النفسية للمتعلم، وأسس وأساليب التعليم عند تصميمها، كان هذا الأمر مبررا من مبررات تطوير برامج اللغة العربية.

**2-1-2- الازدواجية اللغوية:**

لعل من أكبر الصعوبات التي يعاني منها الطفل الجزائري وتعيقه في مساره التعليمي- ولاسيما تعليم اللغة العربية – وجود أكثر من مستويين للغة في مجتمعه، وهو ما يسميه علماء اللغة بالازدواجية اللغوية Doglossia[1]، ولذلك عرف الازدواج بأنه: «وجود مستويين لغويين في بيئة واحدة»[2]؛ أي لغة للكتابة أو للعلم والفكر والثقافة، وأخرى للحياة اليومية والتواصل اليومي، إذ يُستعمل كل مستوى لغوي في أغراض معينة، مثل: اللهجة العامية، والعربية الفصحى، فهذه الازدواجية لها انعكاسات على المكتسبات اللغوية الفصحى؛ إذ « تختلف اللهجة العامية اختلافا كبيرا عن اللغة الفصيحة، في بنيتها، ونحوها وطريقة استعمالها »[3].

---

(1) ينظر، الجيلالي بن يشو، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2015م، ص135.

(2) عبد الرحمن بن محمد القعود، **الازدواج اللغوي في للغة العربية**، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1997م، ط01، ص11.

(3) الجيلالي بن يشو، (م س)، ص164.

ويستخدم الكبار العامية مع الأطفال، ويستعمها الأطفال بعضهم مع بعض، ومن خلال هذا السلوك في استخدام العامية يمكن أن نعدّ هذا السلوك تعلم الانسان (الطفل) لغته الأم[1] .

فالطفل باكتسابه للعامية يتشكل له نظام لغوي في دماغه يكون بمثابة البرنامج الذي يهتدي به في تركيب جمل وصياغات وعبارات خاصة به، فإذا توجه المدرسة واجهته العربية الفصيحة التي سيتعلم أصواتها وتراكيبها وقواعدها كأنها لغة أجنبية فيحصل الازدواج مما يعيق مسيرة تعلمه للعربية الفصحى.

وربما نسمع ألفاظا فصيحة من الأطفال من أحيانا نتيجة تعلم عشوائي غير منتظم، لكن تعلمها الحقيقي لا يتحقق بصفة أساسية إلا عن طريق التعليم الرسمي إلا في المدارس القرآنية أو المدارس التربوية أو نحوها من التعليم المنتظم.

رغم كثرة دعاة التدريس بالعامية بحجة أنها لغة التواصل؛ فلا يمكن اعتبارها نظيرة للفصحى، فهي ليست إلا انحطاطا عن العربية الفصحى، ويلخص محمود السعران هذا في قوله: « من أخطر ما هو راسخ في أذهان الناشئة من دارسي اللغة عندنا، تصور العامية أو العاميات تصورا يكتنفه الخطأ أو يلابسه الوهم، فالعامية عندنا منحطة أو صورة فاسدة من الكلام العربي الفصيح الصحيح، ولقد يشتد الوهم بجماعة منهم فيرى أنها لا تجري على قواعد أو أصول، ولا يسهل عليه أن يتصور أنها باعتبار ما لغة كأية لغة يمكن الكشف عن قواعدها، ووصف حقائقها، وأن في حيز الإمكان أن تصبح لهجة من اللهجات العامية لغة عامة مشتركة أو لغة أدبية فصيحة في يوم من الأيام».[2]

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص207.

[2] محمود السعران، **علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص 43.

ولقد كان لطغيان العامية على التواصل بين أفراد المجتمع الأثر السلبي على اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية، فهو إذ يتعلم اللغة الفصيحة ضمن جدران المدارس والمعاهد والجامعات؛ فإنه لا يمارسها في الشارع والبيت ومواقف الحياة المختلفة؛ « فإننا ناذرا ما نجد جزائريا يتلفظ بخطاب ما – وفي أي موقف– ذو بنية لغوية واحدة؛ دون أن يستخدم لغتين على الأقل، وقد يمتد ذلك في كثير من الأحيان إلى المواقف الرسمية، وليس للفصحى مكانة في الاستعمال اليومي» [1]، فهو يستعمل كلاما خليطا من اللهجات، واللغات الأجنبية، والعربية الفصحى، بل إنه لا يمكن أن يتفق جميع الجزائريين على لهجة واحدة.

يقول محمود السعران عند حديثه عن اختلاف اللهجات بين مناطق البلد الواحد: «تمتاز لغة التواصل والتعامل الاجتماعي عند سكان الشمال عن نظرائهم في الجنوب كما تتميز لغة سكان منطقة الشرق عن سكان منطقة الغرب»[2].

**2-1-3- تأثير لغة المنشإ (الأسرة) في متعلم العربية بالمدرسة الابتدائية:**

يكتسب الطفل لغة الأم التي يتواصل بها مع أهله في المنزل وأقرانه في اللعب ولكن هذه اللّغة هيّ العربيةّ العامية، وهي التي تؤهل الناطق بها للنفاد إلى مصادر المعلومات، وأن العاميةّ مجرد مستوى من مستويات اللغة العربية تستعمل في التواصل اليومي المحدود [3]

---

[1] أ. كاسة عليك، **اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية**، مجلة: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في الجزائر، جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية رقم المشروع، U00520000446، رئيس المشروع : أ.د. صالح بلعيد، 2014م، ص 39.

[2] وردية لاصيب – **الواقع اللغوي الجزائري- مجلة اللغة الأم**- جامعة تيزي وزو- دار هومة – الجزائر 2009- ص67.

[3] ينظر، سيرجيو سبيني، (م س)، ص 79 – 80.

أما العربية الفصحى فيبدأ الطفل في اكتسابها عند دخوله روضة الأطفال أو المدرسة، وتحتاج إلى سنوات قبل أن يتمكن منها ويستخدمها بصورة فاعلة.

وعلى ارغم من أن العامية والفصحى هما مستويان من مستويات لغة واحدة ويشتركان في كتر من التراكيب الأساسية والمفردات الرئيسية؛ فإن العربية الفصحى تمتاز بكونها أثرى لفظا، وأوفر مصطلحا، وأوسع تركيبا، وأكمل قواعد.

ومن ناحية أخرى فإنّ العامية تختف عن الفصحى في نطق كثير من الوحدات الصوتية الأساسية التي يسبب الخطأ في نطقها فرقا في المعنى، كمن أن العامية تختلف عن الفصحى في بنائها ودلالة ألفاظها.

ولهذا فإن الطفل الذي اكتسب لغةّ الأم قبل المدرسة، يجد بعض الصعوبة في اكتساب عادات لغوية جديدة، حتّى إن كانت تنتمي إلى نظام لغوي واحد نتاج ثقافة واحدة. ومن هنا نخلص إلىّ أن اكتساب لغةّ الأمّ العامية يتم في ظروفّ طبيعية لا تحتاج إلى كبير تدخل من الوالدينِ والمحيطين بالطفل.

ويعتبر المحيط الأسري بالنسبة لمتعلم المدرسة الابتدائية البيئة الاجتماعية والثقافية التي يكتسب من خلالها القيم والسلوكات المختلفة، ومن أهم السلوكات اللغوية التي ينشأ على التحدث بها، فهي لغة تواصله الأسرية، وبها يحافظ على روابطه الأسرية.

ولقد نشأ خلاف بين الباحثين في تحديد ماهية اللغة الأم، أهي اللغة العربية الفصحى المتعلمة في المدرسة، أم هي لغة الأسرة التي نشأ فيها الطفل، إما عامية دارجة عن العربية الفصحى، أو لهجة أمازيغية، أو لغة أجنبية بالنسبة للأسر التي تتواصل بالفرنسية بين أفراد الأسرة مثلا.

ولقد اختلف العلماء في تحديد أثر اللغة الأم في تعليم اللغة – والعربية إحداها– لاختلافهم في وضع المصطلح، فقد تعددت تعريفات مصطلح اللغة الأم وتسمياته، وتجاذبته عدة اتجاهات،

ويعود ذلك لطبيعة منشأ المصطلح، وانتقاله من بيئة اجتماعية وثقافية إلى أخرى، وهكذا نالت تعريفاته عدة دلالات، تبعا لتنوع الباحثين، ومن هذه التسميات: اللغة الأم، واللغة الأولى، ولغة المنشإ، واللغة الرسمية، واللغة الوطنية...إلخ. ولقد ذكر البروفيسور صالح بلعيد [1]بعضا من هذه التعريفات نوجزها فيما يلي:

- ✓ **التعريف التقليدي**: ينظر إليها هذا التعريف باعتبارها مقابلا للترجمة الحرفية لمصطلح ( langue maternelle ) (Mother Language) لغة الأمومة، وهي تلك اللغة التي يتلقاها الطفل من أمه في المرحلة الأولى لاكتسابه للغة.
- ✓ **التعريف المنشئي**: وهي اللغة التي يتلقاها الطفل عند اكتسابه للغة من محيط منشئه، فكل ما يسمعه من كلام الأشخاص المحيطين به يؤثر في لغته الأولى سواء لغة والديه أو عائلته أو التلفاز أو المذياع أو الشارع، أو الاحتكاك بالأطفال في دور الحضانة، أو سماع القرآن الكريم...ونحو ذلك مما ذكر أهل الاختصاص في طرق اكتساب الأطفال للغة.
- ✓ **التعريف السياسي**: وذلك باعتبار اللغة ليست وسيلة تواصل بين الأفراد ونقل الأفكار والتعبير عن النفس والمشاعر فحسب، بل هي عنصر جوهري في تكوين الهوية والثقافة الوطنية وإحدى مقومات الانتماء الحضاري للأمة، ولذلك تعمل كل الدول على حماية لغتها الأم بسن القوانين وبالمؤسسات التي تنشئها للسهر على حمايتها.
- ✓ **التعريف الديني**: وهو يشابه التعريف السياسي، فهي اللغة التي نزل بها الدّين، وهي عند المسلمين اللغة العربية التي نزل بها القرآن الكريم، فمن الواجب الحفاظ عليها حتى يتسنى للأجيال فهم النص القرآني والحديث النبوي الشريف مثل ما فقهه أسلافهم المسلمون.

[1] ينظر، صالح بلعيد، **اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم**، دار هومة، الجزائر، طبعة 2009، ص 03.

- ✓ **التعريف الشعوبي**: واللغة الأم هنا هي لغة المساواة وتكافئ الحظوظ، وتجنب التمييز بين اللغات والفئات، ويعتبر هذا التعريف كل لغة تواصل في بلد ما هي اللغة الأم.
- ✓ **التعريف اللساني**: ويعرفها باللغة التي يتلقاها الطفل في المحيط المدرسي، ويتعلمها مهما تكون وضعيتها الشرعية.

ومما سبق يمكن استنتاج اتجاهين في تعريف اللغة الأم وهما:

- ✓ أن اللغة الأم هي اللغة التي يكتسبها الطفل في مراحله الأولى من عمره، إما من أمه أو محيط بيئته، أو الشارع بصفة طبيعية عن طريق السماع، وتكون بهدف التواصل.
- ✓ أن اللغة الأم هي اللغة التي يتعلمها التلميذ بشكل اختياري ووفق قرارات فردية وحكومية، وتكون بعد ذلك وسيلة لتعلم المعارف العلوم.

فإذا اعتبرنا الاستنتاج الأول فلا بد أن يكون لهذه اللغة المكتسبة الأثر في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية خاصة، وقد يكون هذا الأثر إما إيجابيا مساعدا لها، وإما سلبيا معيقا لها، وهو ما ستتناوله الدراسة.

**2-2- مشكلات تتعلق بالمدرسة:**

نذكر بعضها مثل[1]:

[1] أكاسة عليك، (م ، س)، ص45.

- **العزلة بين اللغة العربية ومواد الدراسة الأخرى:** وهذا الأمر أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين هذه المواد وبين وسيلتها الأساسية وهى اللغة، كما أدى في الوقت ذاته إلى التفاوت الواضح في نوع المفردات والتراكيب المقدمة في المواد الدراسية واللغة العربية، إذ إن التركيز على استعمال الفصحى أداة تواصل في تدريس المواد الأخرى يساعد في تحصيل دروس اللغة العربية، وتزداد به الثروة اللغوية للتلميذ ويكون أكثر قدرة وتمكنا من الفصحى.
- **نقص حافز المطالعة:** فالمطالعة تلبي حاجات الناشئة وتزيد اهتمامهم باللغة العربية الفصحى.
- **جفاف بعض المواد المقدمة للتلميذ:** فهي التي لا تمس حاجاته ولا تتصل بمحيطه وبيئته التي يعيش فيها، بالإضافية إلى الوقت والسن...إلخ.

## المبحث الثاني: تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية:

### 1- مدخل (مفهوم التعبير):

التعبير لغة: جاء في المعجم الوسيط لفظ (عبّر) بمعنى الإعراب والبيان بالكلام، فيقال: عبّر عما في نفسه وعن فلان: أي، أعرب وبيّن بالكلام، وعبّر الرؤيا: أي، فسرها.[1]

وجاء في المعجم التربوي تعريف (التعبير Expression) اصطلاحا أنه « ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد، مشافهة وكتابة، بطريقة مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤدي أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة»[2]. ويكون التعبير بالنسبة للتلميذ إما لفظا يعبر به عما يجول في خاطره ونفسه، وإما كتابة لتأدية نفس الوظيفة.

### 2- تعليم التعبير الشفهي:

من تعريفات التعبير الاصطلاحية أنه الإفصاح عما في النفس خاصة باللفظ والمحادثة[2]، ولذلك يكون التعبير الشفهي هو الإفصاح عما في النفس بالمحادثة، ويكون –كذلك- في تعويد التلاميذ أو الطلاب على الكلام الصحيح المنسجم، وذلك بإلقاء معلومة ما عن طريق المحادثة، كوصف حدث أو ترديد قصة قد سمعوها من قبل أو تلخيصها، أو رواية قصة من عندهم.

---

[1] ينظر، إبراهيم أنيس ومجموعة من المؤلفين، **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط04، 2004 م، ص: 58 .

[2] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، (م س)، ص66.

[3] ينظر، زكريا إسماعيل، (م س)، ص 179.

ويكون التعبير الشفهي – كذلك- في الخطابة؛ ليس باعتبارها فنا أدبيا وحسب، بل باعتبارها –كذلك – تعبيرا شفهيا يحتاج إلى مواقف خاصة تثير عواطف المستمعين وتحرك مشاعرهم، كالذي يكون في المحاضرات والمناظرات وغيرها من المواقف التي تعتمد على المشافهة والمحادثة.

ويعد الكلام أو التحدث من أهم وسائل النشاط اللغوي عند الإنسان، إذ يستخدمه الناس أكثر من الكتابة في حياتهم اليومية، فهو يمثل الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي عند الإنسان[1]، وهذا ما يؤكده علم اللغة الحديث، «حيث إن الحديث والمحادثة لهما الدور الذي لا ينبغي الاستهانة به وخاصة في مراحل التعليم المبكر، وهذا ما يؤكده (ستون) من خلال حسابه لتواتر المناشط اللغوية إذ وضع المحادثة في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ثم القراءة ثانيا، فالكتابة ثالثا».[2]

ويهدف تعليم التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع، كالمحادثة، والمناقشة، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الخطب، إدارة الاجتماعات...ونحو، ذلك مما يندرج تحت معنى التعبير الشفهي.[3] ويمكن جمع هذه الأهداف في ما يلي:

- تعويد التلاميذ على التعبير الصحيح باللغة الصحيحة دون خجل.
- تزويدهم بالكلمات والتعبيرات التي تناسب مستواهم العمري والتعليمي.

---

[1] ينظر، علي أحمد مذكور، (م س)، ص107.

[2] عبد المجيد عيساني، **(م س)**، ص117.

[3] ينظر، أحمد مذكور، (م س)، ص 108.

– إكسابهم مهارة التعامل مع المواقف الخطابية والجرأة الأدبية.

– أن يعتاد التلميذ على ترتيب الأفكار، وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي.

لذلك يعد التعبير الشفهي المنطلق للتدريب على التعبير؛ لأن مهاراته هي: «غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبّر والنطق المميز، واستخدام الحركات الجسمية، والوقفة المناسبة، والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب».[1]

ويعتمد التعبير الشفهي داخل الصف الدراسي على طريقتين؛[2] طريقة التعبير المباشر وطريقة التعبير غير المباشر.

– فأما التعبير المباشر فهو الذي يكون في دروس معينة تخصص لتنمية مهارة التعبير الشفهي كدرس الإنشاء.

– وأما التعبير غير المباشر هو الذي تعمل دروس المواد الأخرى على بعثه وتنميته، كدروس التاريخ والجغرافية والتربية الإسلامية.

ولابد لاكتساب ملكة المحادثة والنطق السليم للغة العربية، والوصول إلى أعلى درجات الفصاحة من تكرار الممارسة؛ إذ إن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة الحضور في الذهن، كانت عملية اكتساب الألفاظ، أو المواد الجديدة أسرع وأكثر إيجابية، حيث تكون عملية التذكر

---

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق، رام الله، المنارة، ط01، 2005م،ص:138 نقلا عن/ عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة**، (م س)، ص 118

[2] سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، دمشق، 1963/1962، (د ط)، ص 168.

واستيعاب ما يقرأ ويسمع أسرع، كما تكون عملية اكتساب المفردات والألفاظ الغريبة المجاورة لها المرتبطة بها شكلا أو معنى في سياقاتها أسرع أيضا.

**3- تعليم التعبير الكتابي:**

**3-1- مفهوم التعبير الكتابي:**

ونقصد بمهارة التعبير **الكتابي** أو التعبير **التحريري**، التمكن من سلامة الكتابة والخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية ووضوحها.

ولقد سمي بالتعبير الكتابي لأن التلميذ يعبر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابة، كما أن الكتابة تعكس شخصية الكاتب ويُستشف منها أشياء كثيرة، كالقوة اللغوية، والقوة البلاغية، والتمكن العلمي وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة، كما يطلق عليه لفظ التعبير التحريري[1].

ويعتبر التعبير الكتابي خلاصة مهارات شتى، تتكاتف فيما بينها لتشكل عملا منسقا متكاملا.[2] وتتمثل في مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة التعبير الشفهي (المحادثة)، بالإضافة إلى امتلاك الثروة اللغوية، والتمكن من علوم اللغة؛ كالنحو والصرف والبلاغة على سبيل المثال.

**3-2- قيمة التعبير الكتابي:**

يعد التعبير عامة – والتعبير الكتابي واحد منه – أهم فروع تعليم مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فهو القالب الذي يصب فيه التلميذ أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره، وهو

[1] ينظر، زكريا إسماعيل، (م س)، ص:184.

[2] ينظر، عبد المجيد عيساني، (م س)، ص:118

ميدان إفصاح التلميذ بقلمه عما يدور في نفسه من أفكار ومعان، وقد تعدّدت فوائده التي يستفيد منها متعلم اللغة العربية، إلى فوائد ذات قيمة اجتماعية، وقيمة تربوية، وقيمة فنية[1]:

- ✓ **القيمة الاجتماعية:** وتتمثل في اعتباره وسيلة لحفظ التراث لإنساني للربط بين حاضر الأمة بماضيها، والتعبير الكتابي الجيد ينال صاحبه التقدير والاحترام، ويفتح له باب التميز في مجالات السياسة والدعاية والإرشاد ونحوها.
- ✓ **القيمة التربوية:** وتتمثل في فسحه المجال أمام التلميذ للتمرس على انتقاء واختيار الألفاظ والتراكيب والأفكار، وتنسيق الأسلوب وحسن صياغة اللفظ وتنقيح الكلام.
- ✓ **القيمة الفنية:** وهي أسمى الغايات من تدريس التعبير الكتابي، وتتمثل في إقدار التلميذ على كتابة وصياغة مختلف أنواع فن الكتابة.

### 3-3- أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي إلى نوعين من التعبير يحدده غرض الكاتب وهدفه من كتابة التعبير، وهما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.[2]

### 3-3-1- التعبير الوظيفي:

هو التعبير الذي يؤدي هدفا وظيفيا تقتضيه حياة الكاتب أو المتعلم، باعتبار أن المتعلم (التلميذ) هو الهدف من الدراسة، أو المقام الذي يتحكم في سبب الكتابة والهدف منها.

---

[1] ينظر، عبد المنعم أحمد بدران، **التحصيل اللغوي وطرق تنميته**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المعمورة ، مصر، ط 01، 2008، ص25.

[2] ينظر، جودت الركابي، (م س)، ص115.

ويتجسد هذا النوع عند تحرير رسالة إدارية، أو إعلانات، أو عقود، أو عرض حال، أو تقرير...ونحوها من المجالات التي تتطلب لغة وظيفية مباشرة.

**3-3-2- التعبير الإبداعي:**

وهو التعبير الذي يهدف صاحبه إلى أن نقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين، بواسطة أسلوب إبداعي أدبي رفيع، بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئين، مثل كتابة الخواطر، والقصص القصيرة، والمسرحية، والمقالات الإبداعية، ونحو ذلك من الكتابات الإبداعية.

**3-4- أهداف تعليم التعبير الكتابي:**

اللغة مهارات، شأنها شأن غيرها من المهارات، يتعلمها الإنسان كما يتعلم السباحة والرياضة والرسم وغيرها، ولا يمكن أن يتعلمها الإنسان من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده، بل لابد من التطبيق والممارسة لترسيخ المكتسبات، وتنمية الأداء الفعلي لهذه المهارة، فشأن مهارة التعبير الكتابي كباقي المهارات اللغوية الأخرى.

ويعد التعبير الكتابي مهارة لغوية أساسية، لذلك يحظى بالعناية البالغة في مناهج تعليم اللغات، ولقد خصصت مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر له كفاءة قاعدية، إذ يسعى من تعليمه لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تحقيق أهداف أساسية من أهمها:

- ✓ تنمية قدرة التلميذ على التعبير الوظيفي، وهذا يعني:

* تنمية الطفل على المحادثة والمناقشة، وكتابة الرسائل، والملخصات، والسجلات، ومحاضر الجلسات...إلخ.

* إقدار التلميذ على جميع النشاط اللغوي، كمقابلة الضيوف، ومجاملاتهم، وكتابة بطاقات المجاملة والمعايدة، وكتابة اللافتات ووصف الذكريات، ونحو ذلك.

* تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب الكتابة، ككتابة رسالة، أو بطاقة، أو تهنئة لصديق.

- ✓ تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي، كوصف الطبيعة، وكتابة الشعر، والقصة والمقالة، والخطبة، بأسلوب جميل.[1]
- ✓ تدريب المتعلم على حسن الخط والنظافة في الكتابة، وتنظيم ما يكتب.
- ✓ زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ التي تساعدهم على التعبير الواضح والسليم.
- ✓ إكساب المتعلمين القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها.

يلاحظ أن أغلب الأهداف مرتبطة بالتعبير الوظيفي، لأن التلميذ في حاجة ماسة له في حياته الاجتماعية، ذلك أن الأولوية والأهمية يجب أن تكون له.

[1] ينظر، علي أحمد مذكور، (م س)، ص:267. 268 .

**3-5- الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي:**

وردت الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ الرابعة ابتدائي في المنهاج هكذا[1]:

الشكل (2)

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعلّمية |
|---|---|
| يختار الأفكار وينّظمها | - يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل.)<br>- ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب.<br>- يسخر معارفه و تجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.<br>- يصوغ نصا متّصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تحدد له.<br>- يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل. |
| يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة | - يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل طاقات، تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل ...)<br>- يدوّن مذكراته.<br>- يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة.<br>- يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه.<br>- ينقل خبرا.<br>- يحرر حكاية، أو يتّم حكاية.<br>-يصف لعبة ويكتب قواعدها.<br>-يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة.<br>- يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة |

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، **منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، جوان 2011م.ص16

| | |
|---|---|
| | ملاحظة.<br>-ينجز مشاريع كتابية. |
| يهيكل أفكاره ويبني النص | - لهيكلة ويعرض النص عرضا مناسبا (مقدمة، عنوان عناوين فرعية، فقرات، خاتمة...)<br>-يعرض أفكاره بشكل منتظم. |
| يصوغ أفكاره | - يوظف القواعد اللغوية (استعمال أدوات الربط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح الأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، النّعت والمنعوت...)<br>-يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوعة.<br>- يلتزم بقواعد الإملاء ومعايير العرض. |

ووردت الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في المنهاج هكذا[1]:

الشكل رقم (3)

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعليمية |
|---|---|
| **يختار الأفكار وينظمها** | -يحدد معطيات مشروع الكتابة ( القصد – الموضوع – المستقبل)<br>-ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب.<br>-يسخَر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار. |
| **يوظف الكتابة** | -يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل |

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، **منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، جوان (م س).ص15.

| | |
|---|---|
| **لأغراض مختلفة** | -يستعمل الكتابة وسيلة – للتواصل ) رسائل – بطاقات تهنئة – بطاقات دعوة – برنامج عمل.)...<br>-يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب<br>-بدون مذكراته<br>-يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة.<br>-يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه<br>-ينقل خبرا<br>-يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه<br>-يحرر حكاية، أو يتم حكاية<br>-يصف لعبة ويكتب قواعدها<br>-يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة<br>-يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة<br>-ينجز مشاريع كتابية. |

**3-6- صعوبات تواجه التلاميذ في امتلاك القدرة على التعبير الكتابي:**

يُعلَّم التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية من أجل غرس نسق لغوي فصيح لدى التلاميذ وإقدارهم على التحكم في القدرات اللغوية العربية، لكننا نجد درس التعبير الكتابي يزخر بمجموعة من المشاكل تعوق المتعلم عن امتلاك هذه القدرات، وتعود هذه المعوقات إلى مشكلات لها علاقة بأقطاب العملية الديداكتيكية؛ المتعلم والمعلم والمحتوى الدراسي، سنوجزها في ما يلي:

**3-6-1- صعوبات متعلقة بالمتعلم:**

من الصعوبات المتعلقة بالمتعلم ما يلي:

- نفور الكثير من المتعلمين من درس التعبير الكتابي وشعورهم بالعجز أو التقصير أو الخجل من نقل أفكارهم مما يؤدي إلى عدم التعود على المناقشة والحوار، وبالتالي ضعف في الثروة اللغوية.

- عدم إدراك المتعلمين لأهمية تعلّم التعبير الكتابي.[1]

- غياب الممارسة ونقص التكوين المستمر المصاحب لكل مرحلة تعليمية.[2]

- الفروق الفردية بين المتعلمين.

- ضعف التلاميذ في تطبيق قواعد اللغة، مما يؤدي إلى كثرة الوقوع في الأخطاء النحوية كحذف الكلمات وعدم القدرة على ترتيب الجمل ترتيبا صحيحا، والخطأ في استعمال الضمائر ونحو ذلك مما له علاقة بقواعد اللغة العربية.

- نقص المفردات: فالكثير من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم التعبير الكتابي نظرا لعدم امتلاكهم العدد الكافي من الثروة اللغوية للتعبير عن أفكارهم.[3]

---

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، **بحث في نشاط التعبير الكتابي**، إعداد لقويرح امحمد، السنة الدراسية 2009/ 2010م، ص09.

[2] ينظر، صالح بلعيد، **تقنيات التعبير**، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود امعمري، تيزي وزو، (دط)، (دت) ص144-145.

[3] ينظر، وزارة التربية الوطنية. **المركز الوطني للوثائق التربوية**، من قراءات المركز. **صعوبات الكتابة**، ملحقة سعيدة. 2012م ص82- 83.

**3-6-2- صعوبات متعلقة بالمعلم:**

من الصعوبات المتعلقة بالمعلم ما يلي:

- عدم إتقان الكثير من المعلمين لأساليب التدريس الحديثة.

- عدم معرفة بعض المعلمين لمستويات الإتقان اللغوي لتلاميذهم.

- عدم الاهتمام برغبات المتعلمين وميولاتهم المرتبطة بتجاربهم الشخصية.

- مزاحمة العامية للغة الفصيحة، فالكثير من المدرسين يتحدثون بالعامية أو الدارجة أمام تلاميذهم، مما يؤدي إلى التداخل اللغوي بين اللغة الفصحى والعامية، وبالتالي إعاقة اكتساب التلميذ للغة الفصحى.[1] نتيجة لهذا الازدواج اللغوي.

- نقص التكوين اللغوي للمعلمين.

**3-6-3- صعوبات متعلقة بالمحتوي:**

من أهم الصعوبات المتعلقة بالمحتوى؛ طبيعة بعض المواضيع التي ليس لها علاقة البيئة الاجتماعية وطبيعة المتعلمين.

**خلاصة:**

الذي نخلص إليه في هذا الجزء من البحث أن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يهدف إلى تعزيز مكتسبات المتعلم السابقة، وترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط خاصة.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، بحث في نشاط التعبير الكتابي، (م س)، ص09.

ويمكن أن نوجز أهم هذه الأهداف فيما يلي:

- تزويد التلميذ بالمهارات الاساسية كالكتابة والقراءة.
- وإكساب التلميذ القدرة التواصلية مع غيره عن طريق التعبير الشفوي.
-وتذوق جالية النصوص المقروءة والمسموعة.

يعوق تعليم اللغة العربية وتعليم التعبير الكتابي خاصة في المدرسة الجزائرية مجموعة من المشكلات، نجمل أهمها في يلي:

- المشاكل المتعلق بالمجتمع كالازدواجية والثنائية اللغويتان.
- تدخل لغة المنشأ ولغة الأم في لغة المتعلم الهدف.
- العزلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية.
- نقص حافز القراءة لدى المتعلمين، وجفاف بعض المواد المدرسة وبعدها عن محيط التلميذ.
- صعوبات متعلقة بالمتعلم كنفور التلاميذ من حصة اللغة العربية وحصة التعبير الكتابي خاصة، بسبب شعورهم بالعجز والنقص وخوفهم من الخطإ، وعدم إدراكهم لأهمية هذا النشاط التعليمي, وغياب الممارسة الفعلية، وفقرهم لثروة اللغوية التي هي الأساس التي يقوم عليها تعلم اللغة العربية وتعليمها.
- صعوبات متعلقة بالمعلم كنقص التكوين، وعدم معرفة الفروقات الفردية بين المتعلمين، والجهل بالأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية ومدى مناسبة كل أسلوب وطبيعة المتعلم.
- المشكلات المتعلقة بالمحتوى وبعده عن بيئة المتعلم أحيانا.

# الفصل الثالث

## الأخطاء اللغوية

- توطئة:
- المبحث الأول: مفهوم مصطلح الخطإ بين اللساني والبيداغوجي.
- المبحث الثاني: دراسة الأخطاء اللغوية ومناهجها.

**توطئة:**

تمثل مسألة الخطأ اللغوي همّا كبيرا أثقل كاهل المدرسين، وأطراف العملية التعليمية التعلمية كافة، وعلى وجه التحديد في جانبها المكتوب، التي يمثلها نشاط التعبير الكتابي، فغالب معلمي اللغة العربية يشتكون من ضعف التلاميذ، وكثرة الأخطاء اللغوية في كافة مستوياتها؛ الصرفية، والنحوية، والإملائية...إذ تؤدي كثرة الأخطاء اللغوية إلى تشويه الكتابة، وغموض الأفكار المعبر عنها، وعدم فحوى العمل الكتابي، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المنشودة. ولذا يعالج هذا المحور مسألة الخطأ اللغوي من جميع جوانبها الديداكتيكية والبيداغوجية واللغوية.

## المبحث الأول: مفهوم مصطلح الخطإ بين اللساني والبيداغوجي.

### 1- مصطلح الخطأ بين تعريف اللغويين العرب القدامى واللسانيين المحدثين:

#### 1-1- تعريف الخطإ في اصطلاح اللغويين العرب القدامى:

الخطأ لغة والخَطاءُ هو ضد الصواب، والخطأ بفتح الخاء هو ما لم يتعمد فعله، والخِطء بالكسر: ما تُعمد[1]، وفي التنزيل: ﴿**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**﴾ [ الأحزاب، الآية: 05] .

[1] ينظر، جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (م ل ك)، تح/عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2002م، ج:01، ص: 80 .

ويقابل الخطأ الغلط: وهو أن يعيا المرء بالشيء فلا يعرف فيه وجه الصواب، وجمعه الأغاليط والمغلطة والأغلوطة هي الكلام الذي يغلط فيه ويغالط به[1].

لقد تفطن اللغويون العرب إلى مسألة الخطأ اللغوي في وقت مبكر، وتصدوا لها؛ لأنهم كانوا يرون في اللحن أو الخطأ اللغوي خطرا على لغتهم، فاستنكروه واستهجنوه، وتصدوا له، فألفوا المصنفات التي تنبه إلى مواطن الخطأ، وتشير إلى الصواب، بدافع شغفهم بلغتهم، وحرصهم على دينهم، خدمة للعربية الفصحى، وتقويم ألسنة العامة، وتصحيح أخطائهم، وأطلقوا عليها أسماء تتناسب مع الهدف الذي من أجله أُلِّفتْ، ومن بين هذه المصنفات نذكر على سبيل المثال:

- ما تلحن فيه العوام للكسائي (ت 189هـ).

- إصلاح المنطق لابن السكيت (ت 244 هـ).

- لحن العوام للزبيدي (ت 379 هـ).

- تثقيف اللسان وتلقيح الجنان لابن أبي مكي الصقلي (ت 501 هـ).

- تقويم اللسان لابن الجوزي (ت 597).

وغيرها من المصنفات في هذا المجال، فهذه العناوين تدل دلالة واضحة على الأخطاء التي يرتكبها الناس في أحاديثهم وكتاباتهم، وأن القدامى قد عرفوا الخطأ اللغوي.

وفي هذا يعبر ابن مكي الصقلي عن السبب الذي دفعه إلى تأليفه لمصنفه (تثقيف اللسان وتلقيح الجنان)، قائلا:« هجم الفساد على اللسان، وخالطت الإساءة الإحسان، ودُخلت لغة العرب، فلم

[1] ينظر، المصدر السابق، ج: 07، ص: 410 .

تزل كل يوم تنهدم أركانها وتموت فرسانها، حتى استبيح حريمها، وهُجّن صميمها، وعفت أثارها، وطفئت أنوارها، وصار كثير من الناس يخطئون ويحسبون أنهم يصيبون، وكثير من العامة من يصيبون وهم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب[...]وتساوى الناس في الخطأ والغلط إلا قليلا[...] فلم يزل الخطأ ينتشر بين الناس ويسيطر حتى وقع بهم في تصحيف المشهور من حديث النبي – صل الله عليه وسلم-[...]وتغيير أشعار العرب وتصحيفها، وتصنيف كتب الفقه وغيرها ملحونة، تُقرأ كذلك فلا يُؤبه إلى لحنها ولا يفطن إلى غلطها..»[1]

ومن المصطلحات التي شاعت بين العرب القدامى في مؤلفاتهم للدلالة على الأخطاء: التصحيف، والتحريف، واللحن، والرطانة، والغلط، والسهو، وزلة اللسان، والهفوة، وعثرات الأقلام، والأوهام، وسقطات العلماء ...إلخ.

وقد عرف الأصفهاني التصحيف بقوله: «هو أن يُقرأ الشيء بخلاف ما أراد به كاتبه، وعلى غير ما اصطلح عليه في تسميته[...]ولو سمي التصحيف تبديلا جاز»[2]

[1] ابن مكي، الصقلي، **تثقيف اللسان وتلقيح الجنان**، تح/مصطفى عبد القادر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، ص15-16.

[2] حمزة بن الحسن، الأصفهاني، **التنبيه على حدوث التصحيف**، تح/محمد أسعد طلس، دار صادر بيروت لبنان، ط2، 1992 ص26)

أما التحريف فيعرفه ابن جني بقوله: «التحريف في الكلام تغيير عن معناه، كأنهِ ميلَ به إلى غيره، وانحُرِف به نحوه»[1]، مثل قوله تعالى عندما يصف تعامل اليهود مع التوراة:﴿ **فَبِمَا نَقْضِهِم مِّيثَاقَهُمْ لَعنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ وَنَسُواْ حَظًّا مِّمَّا ذُكِّرُواْ بِهِ وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىَ خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلاَّ قَلِيلاً مِّنْهُمُ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ [المائدة، الآية:13] أي يغيرون معاني التوراة بالتمويهات والتشبيهات.

ويمكن التفريق بين التصحيف والتحريف بالقول أن التصحيف خاص بالتغيير في نقط الحرف أو حركته، دون تغيير صورته؛ أي رسمه، وأما التحريف فيكون خاصا بالتغيير في صورة الحرف؛ أي التغيير الحاصل على رسم الحرف.

ولقد عرف علماء العرب لفظة (الخطأ) باللحن وجعلوها مرادفة لها في عدة مواضع، ونقل الدكتور رمضان عبد التواب هذه التعريفات[2] في كتابه ( لحن العامة والتطور اللغوي)، ومن هذه التعريفات ما ملخصه:

– عُرف اللحن في بداية العصر الأموي على أنه الخطأ في الكلام؛ أي أن تعريفه في هذه المرحلة الزمنية بالخطأ كان لا يقتصر على الخطإ في الإعراب وحسب، بل يشمل جميع عناصر الكلام.

– أن اللحن هو الخطأ في الإعراب وأنه إسقاط الإعراب، ويقصد به هنا المخالفة بوجه من وجوه الإعراب.

---

(1) أبو الفتح عثمان، ابن جني، **سر صناعة الإعراب**، تح/ محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي شحاته، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط01، 2000م، مج1، ص31.

(2) رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطور اللغوي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط02، 2000. ص13.

– ويعرفه ابن شهيد الاندلسي أنه الخطأ في الاستعمال أو العدول عن وجه الصواب أو اختيار ما يخالف الفصيح الراجح. [1]

إذًا عرف الخطأ في اصطلاح اللغويين العرب القدامى بضد الصواب، وهو الغلط واللحن، إما في الإعراب أو في الكلام.

**1-2- أقسام الخطأ في اصطلاح لسانيي العصر الحديث:**

الخطأ (error) والغلط أو الهفوة (mistake) في اصطلاح اللسانيين مصطلحان متمايزان،[2] ولذلك ينقسم الخطأ إلى قسمين خطأ أداء وخطأ كفاية وذلك لتكرار حدوثهما لدى متعلم اللغة:

**1-2-1- خطأ أداءٍ:**

وهو ما يطلق عليه في العربية الغلط، فالغلط يشير إلى خطإ أدائي ناتج عن تخمين عشوائي أو هفوة، ولا تنتج الأغاليط عن قصور في القدرة بل عن نقصان عارض يعتوِر عملية إنتاج الكلام، كالتردد وزلة اللسان (lapse) التي تكثر في ظروف التوتر والإرهاق، والعبارات العشوائية الخاطئة نحويا، لمتعلم اللغة الأم واللغة الثانية على السواء.

إذًا تصدر الأغاليط عن المتكلمين بلغتهم الأصلية، وهي ليست ناتجة عن ضعف معرفة المتكلم بنظام اللغة، بل هو انحرف ناتج عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام فيأتي غير مناسب

---

[1] ابن شهاب الاندلسي، **التهذيب بمحكم الترتيب الجمع بين كتابي لحن العامة**، تح/علي حبيب البواب، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1999م، ص06

[2] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص: 204– 205، وينظر، محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل أخطاء**، ترجمة مقال لـ (س. ب. كوردر)، بعنوان: **تحليل الأخطاء**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1982 م، ص: 140.

للموقف، كالتردد، أو غيره من زلات اللسان، وقد أطلق ( كوردر corder ) على هذا النوع من الأخطاء مصطلح «**أخطاء ما قبل النظام**» [1] (pre systematic errors) وهي أخطاء غير نظامية، ترجع إلى التطبيق الخاطئ للقواعد، وهي مرحلة لا يملك الدارس فيها الا تخمين ما هو بصدد كتابته، ومن تم يحدث عدم الاطراد في التعبير عن المعنى الواحد.

**1-2-2- خطأ كفاية:**

وهو الخطأ الذي ينتج عن خلل في إدراك أحد أنظمة اللغة أو تطبيقه، والخطأ يمثل انحرافا عن قواعد اللغة، سواء كان الانحراف مرحليا أو ثابتا. وهو خلاف الغلط الذي ينتج عن ضعف مقدرة المتعلم في اللغة المتعلمة، وله علاقة مباشرة بنظامها، يطلق عليه مصطلح الخطأ النظامي (Post systematic errors)، أو بتعبير آخر هو اختراق لقاعدة من قواعد اللغة المتعلمة؛ الصوتية أو الصرفية أو النحوية.

والأخطاء النظامية تحدث لدى متعلم اللغة الأولى أو الثانية على السواء، فالأخطاء عند متعلم اللغة الثانية بُنىً خاصة في لغته المرحلية، وتُعد هذه البُنى ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم أثناء فترة اللغة المرحلية[2] (inter language) .

---

[1] دوجلاس براون، (م س)، ص211.

[2] اللغة المرحلية interlanguage مصطلح لغوي تطبيقي، شاع استعماله في ميدان اكتساب اللغة الثانية، ويقصد به: لغة الأجنبي أثناء تعلمه اللغة الهدف، ومراحل النمو اللغوي التي يمر بها في اكتسابه لهذه اللغة. باعتبار أن ما يقع فيه متعلم اللغة من أخطاء أمر طبيعي، يمثل نموا مرحليا، وأن أخطاءه ليست أخطاء عشوائية وإنما أخطاء تؤثر فيها عوامل كثيرة متشابهة لدى معظم متعلمي اللغة مهما اختلفت لغاتهم الأم، وتباينت خلفياتهم الثقافية وبيئاتهم الاجتماعية، وتمتد هذه المرحلة حتى يصل المتعلم إلى الكفاية اللغوية من اللغة الهدف. ينظر، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: **منهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط01، 1331هـ/2010م ص:8

ولذا يعرف دوجلاس براون الخطأ بأنه:« انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم»[1].

## 2- الخطأ في المقاربة البيداغوجية:

### 1-2- مفهوم الخطإ في المقاربة البيداغوجية:

لقد استفادت البيداغوجيا كثيرا من البحوث العلمية في ما يتعلق بالفرضيات، عن طرق التوصل إلى إثبات صحة أو نفي هذه الفرضيات، إذ يعتبر الخطأ فرصة أساسية وجسر عبور من أجل التقدم في العلوم التي تتطور بوضع مجموعة من الفرضيات.

ويعرف عبد الكريم غريب بيداغوجيا الأخطاء أنها:« تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو استراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تُعَد وتُنَظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة»[2].

واستنادا على هذا التعريف نستنتج أن المقاربة البيداغوجية تُعنى بتشخيص الخطأ ضمن مقاربة تربوية وديداكتيكية، وتبين أنواعه، وتحدد مصادره، وتبين طرائق معالجته، لكنها تنظر إليه من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة استراتيجية مهمة وفعالة وبنّاءة لاكتساب المعارف والموارد، فمن الخطأ نتعلم.

---

[1] دوجلاس براون، (م س)، ص: 204 .

[2] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006، ص:723.

**2-2- قيمة الخطأ في المقاربة البيداغوجية:**

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى الخطأ نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب، ومن هنا تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين؛ لأنها لا تدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبّر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة. أضف إلى ذلك، يعتبر الخطأ – حسب هذا التصور– ضرورة طبيعية، لا يمكن تفاديها في المنظومة التربوية، أو عبر مراحل التعلم، أو عبر سيرورة تدبير العملية التعليمية– التعلمية[1].

وقد فرض الخطأ نفسه في المقاربة الديداكتيكية، حتى عدّ البعض العملية التعليمية التعلمية المجال الأنسب له؛ وذلك على نحو ما عبر عنه **باشلار** بقوله: « إن المكان المفضل للخطإ هو العلم، إن الخطأ ليس في النشاط العلمي حدثا أو حادثا يمكن إلغاؤه بشيء من الانتباه والحذر، إنه سابق وأوّلي، وما الحقيقة في العلم إلا الخطأ، مصحح أو معدل »[2].

فالخطأ بالنسبة **لباشلار** أمر لابد من حصوله أثناء التحصيل العلمي، ذلك أنه السبيل إلى النمو المعرفي وتجاوز العثرات، فهو المنطلق الذي يعتمد عليه لبلوغ الحقيقة، وبناء الأفكار العلمية الحقيقية.

---

(1) ينظر، جميل حمداوي، **بيداغوجيا الأخطاء**، مكتبة المثقف، ط01، 2015، ص15.نقلا عن:
www.alukah.net/books/book6586/bookfilo/alkhtaa.docx.07/07/2018.11:31

(2) العربي السليماني، **دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة**، مجلة علوم التربية، دورية مغربية، مجلة نصف سنوية، المجلد: 3، العدد، 24مارس 2003، ص 133.

وغالبا، ما يعني الخطأ (error)، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما، ولذلك دائما يحضر الخطأ مقابلا للصواب، كما يحضر الحق إلى جانب الباطل، والعلم إلى جانب الجهل، ويحملان على الأحكام، والأقوال، والأفعال، والآراء، والاعتقادات، والاحتمالات، والاجتهادات...ومن هنا، فالمخطئ هو من أراد الصواب، فصار إلى غيره.

ويستند الخطأ البيداغوجي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ أجمَلها جميل حمداوي[1] في كتابه (بيداغوجيا الأخطاء) نذكر أهمها:

– أن الخطأ أساس التعلم والتكوين؛ إذ لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات المعارف دون الوقوع في الخطأ والاستفادة منه.

– أن الخطأ ظاهرة طبيعية إنسانية؛ أي أن الانسان من عادته الطبيعية والفطرية الخطأ والغفلة والنسيان.

– أن الخطأ حق من حقوق المتعلم؛ فالمتعلم – والطفل منه خاصة – لا يلام حالة التعلم لأنه من الخطأ يتعلم.

– أن الخطأ أداة من أدوات تقويم المتعلم وتحديد مستواه.

– أن الخطأ بناء للتعلمات.

[1] ينظر، جميل حمداوي، (م س)، ص15.

– أن الخطأ مصادره متنوعة؛ فقد يكون مصدره عضويا أو سيكولوجيا، أو اجتماعيا أو بيداغوجيا، أو لسانيا...ونحوها من المصادر التي تكون سببا لوقوع المتعلم في الخطأ.

**3-2- أنواع الخطأ في المقاربة البيداغوجية:**

يمكن تقسيم أنواع الخطإ من منظور بيداغوجي إلى نوعين أساسيين[1]؛ أخطاء متعلقة بطبيعة المتعلم نفسه، وأخطاء متعلقة بجماعة المتعلمين.

**1-3-2- أخطاء متعلقة بطبيعة المتعلم:** وهي نوعان.

* **أخطاء منتظمة** (regular errors): وتتميز بصفة التكرار، وتشير إلى صعوبة في التعلم ناتجة غالبا عن عدم امتلاك المتعلم لقدرات وكفايات معينة.

* **أخطاء عشوائية** ( random errors ): وهي أخطاء غير منتظمة ولا تتميز بصفة التكرار المنتظم، وتكون غالبا بسبب السهو، أو الغفلة، أو النسيان، وهي التي أطلق عليها (كوردر) مصطلح ( أخطاء ما قبل النظام) كما ذكرنا سالفا، تحدث في مرحلة يدرك فيها المتعلم ادراكا مبهما[2] – أي غير واضح – أنه يوجد ترتيب منتظم للوحدات اللغوية للجملة أو الكلام الذي يتلفظ به.

---

[1] ينظر، بشرى بوخدو، ويامنة السحاب، **الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي** (دراسة ميدانية)، بحث مقدم لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية، جامعة محمد الأول، وجدة، الكلية المتعددة التخصصات، الناظور، السنة الجامعية، 2015/2014م، ص 28 – 29، نقلا عن: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2009م، ص34 – 35.

[2] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص211.

**2-3-2- أخطاء متعلقة بجماعة المتعلمين:** وهي نوعان كذلك.

❖ **الخطأ المنعزل أو الانفرادي** (Isolated error): وهو خطأ يحدث لصورة منفردة؛ أي أنه لا يشمل كل المتعلمين، إذ أن كل واحد من المتعلمين يعاني من صعوبات خاصة به، فلا يشترك في نفس الخطإ مع باقي أفراد مجموعة المتعلمين معه. وهذا النوع من الخطإ يؤكد أهمية معرفة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين.

❖ **الخطأ المعبِّر أو الدال** (Significant error): وهو الخطأ الذي يمس فئة كبيرة من جماعة المتعلمين أو جميعهم، ويشير إلى خلل في العملية التعليمية، ويتطلب إعادة النظر في الإجراءات التعليمية المتبعة.

**3-3-2- الأخطاء المرتبطة بالمَهمة:**

وهي الأخطاء التي تقع غالبا بسبب سوء فهم ما هو مطلوب إنجازه من طرف المتعلم، وتحيل هذه الأخطاء – هي أيضا- إلى إعادة النظر في أسلوب التدريس[2].

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009م، ص35.

## المبحث الثاني: دراسة الأخطاء اللغوية ومناهجها.

### 1- مدخل: أهمية دراسة الأخطاء اللغوية:

تكمن أهمية دراسة الأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية[1] في أنه يستفاد منها في إعداد برامج تعليم اللغة المتعلمة، ومن أبرز المجالات التي يستفاد فيها من دراسة أخطاء متعلمي اللغة ما يلي[2]:

- أن دراسة الأخطاء اللغوية تزود الباحثين بالأدلة عن كيفية تعلم اللغة الهدف، وعن الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها متعلم اللغة لاكتسابها.

- المساعدة في إعداد البرامج والمواد التعليمية، انطلاقا من نتائج تحليل الأخطاء.

- المساعدة في إعداد المناهج التعليمية التي يتم من خلالها تحديد الأهداف والمحتوى التعليمي ومواده وطرق التدريس وأساليب التقويم.

- أنها تفتح آفاقا جديدة للبحوث والدراسات التي تكشف عن أسباب ضعف متعلمي اللغة الثانية، واقتراح الأساليب المناسبة لعلاج المشكلات اللغوية التعليمية.

---

(1) إذ يمكن اعتبار اللغة العربية بالنسبة لبيئة الدراسة اللغة الثانية من حيث الاكتساب، واللغة الأولى من حيث التعلم؛ وهي اللغة الوطنية الأولى. فالطفل تعتبر لغة الأم بالنسبة إليه هي لغة المنشإ التي اكتسبها من أسرته التي تربى فيها، وبذلك فهي اللغة الأولى من حيث الاكتساب وما عداها فهي لغات ثوانٍ، وبما أن اللهجات العامية هي السائدة في مجتمعنا لاشك أن نظامها الذي تقوم عليه يؤثر على متعلم اللغة العربية الفصحى، لكن تبقى اللغة العربية الفصحى هي اللغة الأم من حيث التعليم لأن أول نظام لغوي يتعلمه الطفل حين يلج الكُتّاب أو دور الحضانة ثم المدرسة هو نظام اللغة العربية الفصحى المعروف بقواعده الصوتية والصرفية والنحوية...

(2) ينظر، رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م، ط 01، ص 307، 308.

## 2- المناهج التنظيرية الحديثة في تحليل الأخطاء اللغوية:

لم يعد الخطأ في منظور اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات مؤشرا للعجز أو الفشل بل أصبح علامة دالة يعرف بها مدى التطور والنمو اللغوي لدى متعلم اللغة، مما جعل الدراسات الحديثة تركز على تحليل أخطاء المتعلمين لاختيار الأساليب والطرائق والمواد اللغوية المناسبة لطبيعة المتعلم.

ولقد ظهرت مناهج متعددة لتحليل الأخطاء اللغوية، فلكل منهج منها نظرته الخاصة للأخطاء اللغوية، وأهدافه المسطرة، وطريقته لتحليلها، وكيفية الكشف عن الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة في مسار تعلمه أو اكتسابه للغة، ومن أهم اتجاهات تحليل الأخطاء، المنهج التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء.

### 2-1- المنهج التقابلي:

#### 2-1-1- ملامح منهج التحليل التقابلي في الدراسات العربية القديمة:

عرفت الدراسات اللغوية العربية القديمة التحليل التقابلي عند دراستهم للغة متكلم اللغة العربية، فقد جاءت دراسات سيبويه والجاحظ والسيوطي وغيرهم تصب في ميدان علم اللغة التطبيقي أو علم اللغة التقابلي بالتحديد، وذلك بشرحهم للمشاكل اللغوية والصوتية التي تحصل لمتكلم اللغة العربية.

فنجد أن الجاحظ – مثلا – عند علاجه لمشكل **اللثغة**، يشرحها وفق أسس علم اللغة التقابلي، فهو يصف المشكلة، ثم يبين أسبابها، ثم يطرح الطرقة المناسبة لحلها، يقول الجاحظ في باب (ذكر الحروف التي تدخلها اللثغة وما يحضرني منها):« هي أربعة حروف، القاف والسين واللام والراء

[...] فاللثغة التي تعرض للسين تكون ثاء، كقولهم للأبي يكسوم: أبي يكثوم [...] والثانية اللثغة التي تعرض للقاف؛ فإن صاحبها يجعل القاف طاء، فإذا أراد أن يقول: قلت له، قال: طُلت له[...] وأما اللثغة التي تقع في اللام فإنّ من أهلها من يجعل اللام ياء فيقول بدل قوله: اعتَلَلْتُ: اعتيَيْتُ» [1].

فهذه عينه من كلامهم حول تغيير بعض الحروف لمتكلمي اللغة العربية، وقد كانت دراسة الجاحظ دراسة ميدانية استقرأ فيها طريقة كلام الناس وكيفية نطقهم للحروف، ويبرهن على ما يقوله بالشاهد والدليل، فيقول: « وأما اللثغة الخامسة التي كانت تعرض لواصل بن عطاء، ولسليمان بن يزيد العدوي الشاعر، فليس إلى تصويرها سبيل، وكذلك اللثغة التي تعرض في السين كنحو ما كان يعرض لمحمد بن الحجاج، كاتب داود بن محمد، كاتب أم جعفر فإن تلك أيضا ليست لها صورة في الخط تُرى بالعين، وإنما يصورها اللسان وتتأدّى إلى السمع»[2].

**2-1-2- منهج التحليل التقابلي في الدراسات اللسانية الحديثة:**

**2-1-2-1- نشأة التحليل التقابلي:**

نشأ منهج التحليل التقابلي في الستينات والسبعينات من القرن المنصرم مع ظهور دراسات في ميدان تعليم اللغات، مستندا إلى اتجاهات البنيوية السلوكية في نظرته إلى طبيعة اللغة وأساليب

---

[1] أبو عثمان، الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح/ عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 07، 1998م، ج01 ص34-35.

[2] مرجع نفسه، ص 36.

اكتسابها وتعلمها وتعليمها، وقد اعتمدت تلك الدراسات على التحليل اللغوي المقارن، والمقارنة اللغوية مقارنتان:

مقارنة داخلية تجري داخل اللغة الواحدة من أجل اختيار أنواع المفردات التي تقدم في التعليم، وهي مقارنة هامة ومفيدة في تعليم اللغة لأبنائها، كتعليم العربية للناطقين بها.

والمقارنة الثانية خارجية تجري بين لغتين أو أكثر من أجل تعليم اللغة لغير أبنائها، وهي ما يسمى بالتحليل التقابلي، وبعد نشر (روبرت لادو Robert Lado) كتابه Linguistics Across Coltures سنة 1987م، وقبله دراسات (شارلس فريز) سنة 1945م، أصبحت هذه الدراسات مجالا للبحث والتحري في هذا الميدان[1].

نُقلت الدراسات التقابلية الحديثة إلى الدرس اللغوي العربي في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن المنصرم، ومن أهم المعاهد التي تبنت هذا النوع من الدراسات، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[2].

**2-1-2-2- مفهوم التحليل التقابلي:**

يعتبر(علم اللغة التقابلي) أو التحليل التقابلي فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي، يهتم بدارسة مستويين لغويين للغتين مختلفتين، أو لهجتين، أو لغة ولهجة، بغية اكتشاف أوجه الشبه أو الاختلاف، ويستفاد من نتائجه في تعليم اللغة وتعلمها، ويمَكّن من تدارك الأخطاء اللغوية وتجنب الوقوع فيها بالنسبة لمتعلم اللغة.

---

[1] ينظر، محمود إسماعيل صيني، محمد الأمين إسحاق، التحليل التقابلي وتحليل أخطاء، (م س) ص 98. وعبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة، الاسكندرية، (د ط)، 1995م، ص 45.

[2] ينظر، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (م س)، ص 24- 25.

ويعرفه زيدان علي جاسم وجاسم علي جاسم بأنه[1]: مقارنة النظام اللغوي بين لغتين مختلفتين، كالمقارنة بين النظام الصوتي أو النحوي بين اللغة الأولى – وهي لغة المتعلم المكتسبة – واللغة الثانية، وهي اللغة الهدف.

**2-1-2-3- أهداف التحليل التقابلي:**

يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف أساسية[2] وهي:

* فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

* التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية ومحاولة تفسيرها. ويرتكز هذا الهدف على أن مشكلات تعلم اللغة الثانية تتوافق مع حجم أوجه الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الهدف زيادة أو نقصانا، فمثلا: النعت في اللغة الانجليزية يسبق المنعوت، وعكس ذلك في اللغة العربية.

* الإسهام في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأجنبية، فإذا توصل الباحث إلى وصفٍ تقابلي لأنظمة لغتين، وحدد ما يمكن توقعه من الأخطاء التعليمية، استطاع أن يساهم في تطوير مواد دراسية تواجه هذه الأخطاء والمشكلات.

فالتحليل التقابلي قد أثبت نفعا حقيقيا في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغة الأجنبية، لكن لا يمكن أن ننفي كونه نافعا – أيضا- في تعليم اللغة لأبنائها، كتعليم اللغة العربية لأبنائها، وتثبت التجربة العملية أن كثيرا من الظواهر اللغوية في اللغة العربية تكون أكثر وضوحا حين عرضها

---

[1] جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم، **نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي**، مجلة التراث العربي، مجلة فصلية محكّمة تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، العدد 83 – 84، السنة الحادية والعشرون، دمشق، سبتمبر، 2001م، ص 243.

[2] ينظر، عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، (م س)، ص 47- 48.

على الدرس التقابلي.[1] ويمكن استعمال المواد التعليمية في التحليل التقابلي لتقليل آثار التداخل اللغوي.

**2-1-2-4- فرضيات التحليل التقابلي:**

يقوم التحليل التقابلي على عدد من الفرضيات التي ترتبط بطبيعة اللغة وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها وموادها التعليمية ووسائل تقويمها، ومن هذه الفرضيات؛ الفرضية القوية Strong hypothesis والفرضية الضعيفة A weak hypothesis [2].

فالفرضية القوية ترى أن الصعوبات الرئيسية في تعلم لغة جديدة سببها التدخل اللغوي interference أو النقل[3] من اللغة الأولى، أو من لغة المنشأ إلى اللغة الهدف. فهذه الفرضية تعتمد

---

[1] المرجع السابق، ص 49.

[2] ينظر، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (م س)، ص 22-23.

[3] التدخل اللغوي interference هو عبارة عن تطبيق نظام لغوي للغة ما أثناء الكتابة أو المحادثة في اللغة الثانية. أي "أنه انحراف عن قواعد إحدى اللغتين اللتين يتحدث بهما ثنائيو اللغة نتيجة للاتصال الحاصل بين اللغتين". ومع ذلك فقد ميّز الباحثون بين مظهرين من مظاهر التدخل: الأول ما يسمى (النقل السلبي) negative transfer ويعني أن تأثير اللغة الأولى يؤدي إلى الخروج عن قواعد وأسس ومعايير اللغة الثانية، والثاني ما يسمى (النقل الإيجابي) positive transfer ويعني أن هذا التأثير يدفع المتعلم إلى استعمال عناصر ومبانٍ لغوية ليست موجودة أصلاً في اللغة الهدف. وتظهر التداخلات اللغوية بين أي لغتين يوجد بينهما تقارب أو اتصال متبادل. والتدخل اللغوي قد يمسّ كل مستويات اللغة: من ألفاظ وأصوات، وتراكيب. ويحدث النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهو ما يسمى بالتدخل في مرحلة مبكرة من التعلم قبل أن يألف متعلم اللغة نظام اللغة الهدف (الثانية)، إذ تمثل اللغة الأم النظام المألوف الوحيد الذي يألفه المتعلم ويستطيع أن ينتج به الكلام. أما النقل الذي نقصده هنا؛ النقل السلبي من اللغة الأم حين يستخدم المتعلم قاعدة صوتية أو صرفية أو نحوية...للغته الأم ليست موجودة في اللغة الهدف، فتحدث بذاك الأخطاء اللغوية..[ ينظر دوجلاس براون، (م س)، ص 214 – 215.]

على درجة الاختلاف بين اللغة الأم بالنسبة للمتعلم واللغة الهدف، فكلما ازدادت درجة الاختلاف بينهما ازدادت صعوبة تعلم اللغة الهدف وكثرت الأخطاء اللغوية، والعكس صحيح.

ويتبنى هذه الفرضية الغالبية العظمى من مؤيدي هذا المنهج، وهي تعني إمكانية التنبؤ بالأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الهدف قبل وقوعها بناء على درجات الاختلاف بين نظامي اللغتين؛ لغته الأم واللغة الهدف.

وأما الفرضية الضعيفة فترى أن التحليل التقابلي يساعد على التنبئ بتلك الصعوبات ويسهل توقع أخطاء المتعلمين وتفسيرها قبل الوقوع فيها.

**2-1-2-5- اختلاف آراء العلماء حول منهج التحليل التقابلي:**

لقد انقسمت آراء العلماء حول منهج التحليل التقابلي إلى ثلاثة أقسام؛ مؤيدين ومعارضين ومعتدلين[1]:

أ- **المؤيدون:** وهم الذين يرون أنه بالإمكان التنبؤ بالأخطاء بالاعتماد على التحليل التقابلي، منهم (نيامسيو Nyamasyo 1994 )، و(فيزياك Fisiak 1981 ) الذي صرح أن التحليل التقابلي ضروري للمعلمين ومصممي ومعدي المناهج الدراسية والمواد التعليمية.

ب- **المعارضون:** وهم الذين يرون أنه لا يمكن توقع الوقوع في الأخطاء أو التنبؤ بها في النحو خاصة، لكن يساعد التحليل التقابلي في توضيح الأخطاء، ومن هؤلاء (فان بارن Van Buren 1974) و(ويتمان Whitman ) و(جاك سون Jackson 1972) من خلال بحوثهم، وتوصل الأخيران إلى أن التدخل أو النقل لعبا دورا ضئيلا في عملية تعلّم اللغة الثانية.

[1] ينظر جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم، مجلة التراث العربي، (م س)، ص 243.

وقد وجه المعارضون عدة انتقادات[1] لهذا المنهج، ومن أهمها:

- ✓ انتقاد صادر من أصحاب النظرية العقلية أو النظرية اللغوية، وعلى رأسهم مؤسسها ومؤسس المدرسة التوليدية التحويلية (نعوم تشومسكي)، الذي يهتم بالخصائص العامة المشتركة بين اللغات أو ما يسميها بـ"الكليات".
- ✓ أن المداخلة من اللغة الأصلية ليست المصدر الوحيد للخطأ في تعلم اللغة الثانية، وأن هناك أخطاء كثيرة لا يستطيع التحليل المقارن أن يتنبأ بها.
- ✓ عدم توفر المعايير الدقيقة التي يمكن بواسطتها إجراء تحليل مقارن بين اللغات.

ج- **الفئة المعتدلة:** وهم الذين يرون أن التحليل التقابلي مفيد في تعليم اللغة الثانية؛ ولذا لابد من دمج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء مع بعضهما البعض باعتبارهما أسلوبان ومنهجان يمكن أن يتزود المعلم منهما في عملية التعليم.

بدأ يأفل نجم منهج التحليل التقابلي في السبعينات من القرن المنصرم، وذلك بعد ظهور الكثير من الانتقادات لمبادئه النظرية وتطبيقاته العملية، بانتشار مبادئ النظرية المعرفية ونظرتها لقضية اكتساب اللغة، فقللت من شأن الاتجاه السلوكي وكل ما انبثق منه من مناهج، وحجة أصحب الاتجاه المعرفي أن التحليل التقابلي اعتمد على الحكم النظري والمقارنة الشكلية بين اللغات، في حين أغفل جوانب أخرى لا تقل أهمية عن هذا الجانب، كاختلاف السياقات اللغوية والمواقف الاجتماعية والوظائف الاتصالية والتداولية[2].

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة**، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، العدد126، يونيو 1989 م، ص 89.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 29.

## 2-2- منهج تحليل الأخطاء:

### 2-2-1- المفهوم والنشأة:

يُعْنى منهج تحليل الأخطاء بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف خاصة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي. ويختلف تحليل الأخطاء عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه التي ينتجها في مرحلة تعلمه، المسماة باللغة المرحلية [1].

برز منهج تحليل الأخطاء في أواخر الستينات وبداية السبعينات،كرد فعل على المنهج التقابلي الذي عجز عن تفسير أخطاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي، ويقوم هذا المنهج على دراسات تشومسكي، ونظرياته حول اكتساب الطفل للغة الأم، الذي يرى أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل معينة، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه؛ وإنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها.

ولم يعد ينظر أنصار هذا المنهج إلى تلك الأخطاء على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار من قِبَل الأطفال، بل نظروا إليها باعتبارها صورة، ومرحلة لا غنى عنها من مراحل النمو اللغوي عند الطفل، تدل كل صورة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك النمو، وعليه تستحق الدراسة على ذلك الأساس. [2]

وإذا كان منهج التحليل التقابلي قد اعتمد على مبادئ المدرسة البنيوية السلوكية، واعتنى بمظهر الجملة، بما فيه من مظهر صوتي، وصرفي، ونحوي، فإن منهج تحليل الأخطاء قد اعتمد على

---

[1] ينظر، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (م س)، ص: 33.

[2] ينظر، نايف خرما وعلي حجاج، (م س)، ص 94.

نظرية تشومسكي التي كان لها الدور الفعّال في نشوء هذا الاتجاه؛ فهي لا تتعامل مع شكل الجملة إلا باعتباره آخر مظهر من مظاهر اللغة، بل تركز على باطن اللغة وتهتم " بالملكة اللغوية competence " وليس بالكلام الفعلي" التأدية Performance " وعلى القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما.

ويُعتبر هذا الرأي رد فعل مخالف للسلوكيين الذين يعتبرون النشاط اللغوي سلوكا مثل السلوكيات الأخرى، ويرى تشومسكي أن النشاط اللغوي يعتمد على مكون معين في المخ على نحو وراثي، يسميه (**جهاز اكتساب اللغة**–lad )[1] إذ في نظره أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، كالظواهر التي تشترك فيها اللغات، مثل تركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف، وظاهرة المسند.

كما ميّز تشومسكي في نظريته (**النحو التحويلي**) ( grammar transformational) بين مصطلحات (**البنية السطحية** surface structure) و(**البنية العميقة** deep structure)، الكفاية وبين بمصطلحي (القدرة competence) والأداء (diction).

وقد استبعد منهج تحليل الأخطاء كل الافتراضات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي، وركز اهتمامه على الأخطاء التي تخرق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها، كما أنه لا يتعرض للمظهر الخارجي للغة – أي الصوتي– عند تحليله للأخطاء اللغوية، ويميز هذا المنهج بين الأخطاء والأغلاط؛ أي زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو بلغة أجنبية عنه لأسباب خارجة عن نطاق اللغة، والتي يقع فيها المتحدث رغم إتقانه لقواعد اللغة، على متكلم اللغة العربية الذي يثقن قواعدها لكن يخطئ في تطبيقها.

[1] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص: 38– 39، وجلال شمس الدين، (م س)، ص: 107.

يحاول منهج تحليل الأخطاء الكشف عن الأخطاء المنتظمة، ونظرا لكون تعلم اللغة عملية مستمرة تمر بمراحل مختلفة تظهر فيها الأخطاء بشكل غير منتظم، فقد تكون الجمل التي يستعملها المتعلم في مرحلة ما، جملا محرفة، وسيئة الصياغة، وخاطئة من حيث قابليتها للوصف في ضوء لغته الأصلية، أو اللغة الهدف، إذًا كان من الضروري أن تحصر المدة الزمنية التي تتم فيها دراسة الأخطاء.

**2-2-2- مصادر الأخطاء اللغوية وأسبابها عند أنصار منهج تحليل الأخطاء:**

تتنوع مصادر الأخطاء اللغوية إلى أخطاء مرحلية نابعة من تدخل(interference) اللغة الأم، وأخرى نابعة من السياق اللغوي الاجتماعي لعملية الاتصال، وأخطاء نابعة من اللغة الهدف، وأخطاء ناتجة عن الاستراتيجيات النفسية اللغوية أو المعرفية للمتعلم[1].

فمن هذه الأخطاء ما سببه التدخل من اللغة الأم، ومنها ما مبعثه اللغة الهدف نفسها، وبعضها يرجع إلى طبيعة الظروف التعليمية، أو طبيعة المتعلم نفسه واستراتيجياته في التعلم، وسنحاول تبيين بعضها كما ورد شرحها في كتاب دوجلاس براون:

2-2-2-1-**النقل عن لغة أخرى:** وهي أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم (interference): وهي التي تحدث لمتعلم اللغة الثانية، وهذا النوع من الأخطاء مرده النقل السلبي من لغة إلى أخرى، ومنها النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، إذ يسقط المتعلم نظام لغته الأم على نظام اللغة الهدف، لذا فإن معرفة المدرس الجيدة للغة المتعلم الأم تعينه على رصد مثل هذه الأخطاء وتحليلها والتعرف على مصدرها.

[1] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص 205.

**2-2-2-2- النقل داخل اللغة الواحدة:** وهي أخطاء نابعة من اللغة الهدف، والتي تحدث نتيجة المبالغة في التعميم، فعندما يكتسب المتعلم قدرا معينا من النظام اللغوي الجديد - ولم تكتمل كفاءته بعد - تبدأ ظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة تحدث نتيجة لتعميم القاعدة.[1]

**2-2-2-3- استراتيجيات الاتصال:** وهي أخطاء ناتجة عن الاستراتيجيات النفسية اللغوية أو المعرفية للمتعلم، ومن هذه الاستراتيجيات[2].

واستراتيجيات الاتصال هي قواعد يستخدمها المتعلم استخداما واعيا بغية إبلاغ رسالته إلى المستمع أو المستقبل حينما لا توجد لديه أنماط دقيقة من اللغة الهدف، وتعرّف بأنها «تخطيط واع لحل ما يبدو للفرد مشكلة تتعرض وصوله إلى هدف اتصالي» [3]، فقد يستخدم المتعلم لغة الجسد للتعبير عن غايته، أو يستعين بمن يساعده في توصيل فكرته، أو يلجأ – أحيانا- إلى لغته الأم ليتخلص من المشكل التواصلي الذي هو واقع فيه. وقد تم تصنيف هذه الاستراتيجية إلى استراتيجيات متعددة وهي:

أ- **إعادة التعبير:** ومنها.

- ✓ **التقريب:** وهو استخدام كلمة أو تركيب من اللغة الهدف يعلم الدارس أنها خطأ، إلا أنها تحمل بعض الملامح الدلالية للمعنى الذي يريد المتحدث التعبير عنه.
- ✓ **صوغ كلمات جديدة:** مثل أن يريد التعبير عن (بالونة) فيقول: كرة هواء.

---

(1) ينظر، المرجع السابق، ص 214 – 215.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص 224- 228.

(3) المرجع نفسه، ص 220.

✓ **الدوران حول المعنى:** مثل وصف المتعلم خصائص شيء أو حدث ما بدل تسميته المفردة المعبرة عنه مباشرة.

ب – **الاقتراض (borrowing):** ويحدث في الحالات التالية: الترجمة الحرفية من لغته الأصلية، والانتقال من لغة إلى أخرى، كاستخدام المتعلم مفردة أو تركيبا من لغته الأم في اللغة الهدف دون ترجمة.

ج- **طلب المساعدة:** ويحدث عندما يسأل المتعلم عن التركيب الصحيح، ما هذا؟ ما تسميته؟

د- **التمثيل الصامت:** ويحدث عند استخدام حركات غير لغوية بدلا من الكلمة للتعبير عن معنى معين، كالتصفيق للتنبيه.

هـ – **استراتيجية التحاشي أو (التجنب):** وتحدث حينما يتجنب أو يتحاشى المتعلم مفردات أو قواعد نحوية عند التعبير عن معنى معين لجهله بها، أي أنه حينما لا تحضره مفردة أو قاعدة، فإنه يتجنب استخدامها ويبحث عن بديل لها فيحدث الخطأ لعدم مناسبة المفرد البديل للمعنى المقصود أو السياق اللغوي. ومن أنواع التحاشي، التحاشي المعجمي، والتحاشي النحوي.

و – **الأنماط الجاهزة** ( prefabricated patterns ): وهي العبارات التي يحفظها المتعلم عن ظهر قلب ليستظهرها في السياقات المناسبة، وتتمثل في مخزون معين من الجمل دون إدراك لمكوناتها . [1]

[1] المرجع السابق، ص 220.

وعادة ما تقدم هذه الأنماط الجاهزة في كتيبات بلغتين أو أكثر ككتب الجيب التي تحوي مئات من الجمل لتناسب كثيرا من المواقف، مثل: ما ثمن هذا ؟، أين تقع الجامعة...لكن غالبا ما تقع الأخطاء اللغوية جراء هذا التخزين، ويرجع معظم أسبابها إلى الجهل بالقواعد التركيبية اللازمة لتكوين عبارة معينة.

ي- **اللجوء إلى المصدر الأصلي**: ومن استراتيجيات الاتصال - كذلك - اللجوء إلى المصدر الأصلي، كسؤال المتحدث الأصلي للغة الهدف كيف تقول في..؟ إلى غيرها من استراتيجيات الاتصال التي ذكرها دوجلاس براون في كتابه أسس تعلم اللغة وتعليمها.

والذي نستنتجه أن المتعلم للغة عندما يعجز عن استحضار مفردة أو تركيب ما حالة التعبير عن معْنى معين، يلجأ حينئذ لإحدى هذه الاستراتيجيات المذكورة آنفا، فيركز بذلك على الجانب التواصلي للغة، ويهمل التقيد بنظامها الذي يتحكم في أصواتها ومفرداتها وتركيبها، ولذلك يحصل الخطأ اللغوي، إما نتيجة للحن، وإما لعدم مناسبة المفردة أو التركيب المستخدم للمقام والسياق اللغوي المناسبين.

**2-2-2-4- بيئة التعلم**[1]: وهو مصدر يشير إلى عدة عوامل لها علاقة بمتعلم اللغة، كالفصل الدراسي، والمدرس، والمحتوى، والمواقف الاجتماعية في حالة التعلم، وهي اسباب تؤدي بالمتعلم إلى تكوين افتراضات خاطئة تأثر في عملية التعلم.

**2-2-3- أسباب أخطاء اللغة الثانية عند جاك ريتشارد:**

يرى (جاك ريتشاردز jack richards ) أن أخطاء متعلم اللغة الثانية تنتج عن أربعة أسباب رئيسية وهي:

[1] ينظر، دوجلاس براون، (م س)، ص 219.

أ- **الجهل بقيود القاعدة:** يقصد به «تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها»[1]، ويعد الجهل بالقاعدة من أهم أسباب وقوع متعلم اللغة في الخطإ، وذلك لأن ما يتلقاه المتعلم من قواعد لغوية ومواد تعليمية ليس إلا جزءا من اللغة المتعلمة، إذ لا يمكن أن يتعلم اللغة دفعة واحدة، وإنما توزع المادة اللغوية وقواعدها على فترات ومستويات تعليمية متعددة، فلا يمكننا أن نعلم متعلم اللغة العربية مثلا كل أبواب النحو دفعة واحدة، وإنما توزع على فترات، حسب قدرات التلميذ واستعداداته والمرحلة العمرية التي ينتمي إليها.

ب - **المبالغة في تعميم القاعدة:** وتشمل المبالغة في التعميم «الحالات التي يأتي فيها الدارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة»[2]، وقد عرّفه (جكـو بفتش) بأنه: «استعمال الاستراتيجيات السابقة في المواقف الجديدة...في تعلّم اللغة الثانية»[3].

فالمتعلم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللغة الهدف اكتسبها مسبقا ويطبقها على مواقف جديدة لا تنطبق عليها، ومنها القياس الخاطئ الناتج عن المبالغة في التعميم، مثل جرّ متعلم اللغة العربية للاسم الممنوع من الصرف بالكسرة ظنا منه عموم القاعدة قياسا على غيره من الأسماء، ولذا تنتج الأخطاء اللغوية نتيجة الإفراط في التعميم والقياس.

---

(1) محمود اسماعيل صيني ومحمد الأمين إسحاق، **التقابل اللغوي وتحليل أخطاء، (م س)**، ترجمة لمقال لجاك ريتشاردز بعنوان **(اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي)**، ص: 123.

(2) المرجع السابق، ص:121.

(3) المرجع نفسه، ص 121.

ج- **التطبيق الناقص للقاعدة:** وهو تطبيق ناقص للقاعدة حيث استعمل المتعلم جزءا من القاعدة وتمكن من تطبيقه؛ إلا أنه لم يلم بالقاعدة من جميع جوانبها، كأن يستعمل متعلم اللغة العربية جمع الكثرة موضع جمع القلة لجهله أن أقل من عشرة يجمع جمع قلة[1].

د- **بيئة التعلم:** وهي الافتراضات الخاطئة حول اللغة الهدف، ويشير مصطلح (بيئة) إلى الفصل الدراسي، ومادة التعلم، والمدرس، والموقف الاجتماعي، فقد تؤدي بيئة التعلم إلى افتراضات خاطئة عن اللغة الهدف لدى المتعلم، يرجع سبب هذه المفاهيم الخاطئة إلى الشرح الخاطئ الذي يقدمه المدرس، ومثال ذلك أن «يعتقد المتعلم أن كلمات معينة في اللغة العربية مثلا مؤنثة وهي مذكرة أو العكس»[2]، فيذكّر ما حقه التأنيث أو يؤنث ما حقه التذكير.

### 2-2-4- مراحل تحليل الأخطاء اللغوية في منهج تحليل الأخطاء:

يجري تحليل الأخطاء على المراحل الآتية[3]:

#### 2-2-4-1- تحديد الأخطاء ووصفها:

يتم تحديد الخطإ أولا بالتعرف عليه، وهو عملية مقارنة بين العبارات الخاطئة، والعبارات الصحيحة، ويُعد التعرف على الخطإ اللغوي علامة على استخدام المتعلم استراتيجيات متعددة أثناء تعلمه اللغة الثانية.

ويتبع وصف الخطإ وتحديده قواعد منهجية ذكرها عبده الراجحي نوجزها فيما يلي:

---

[1] ينظر، عبد العزيز العصيلي، (م س)، ص: 39.

[2] المرجع نفسه، ص: 40.

[3] ينظر، عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، (م س)، ص: 51 – 54.

– أن الأخطاء التي ندرسها هي أخطاء المجموعات وليست الفردية المنعزلة، لأننا حينما ندرس الأخطاء إنما ندرسها لوضع مقررات تعليمية، لذا وجب أن تكون هذه المجموعات متجانسة، وأن تكون الأخطاء متصفة بالشيوع والاطراد، فـ« أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التي تبنى عليها المناهج والإجراءات الصحيحة، غير أن أخطاء المجموعات لا تصبح ذات فائدة إلا إذا تجانست المجموعة؛ أي تحدث أفرادها نفس اللغة الأصلية وكان بينهم تماثل في النواحي التعليمية والاجتماعية والذهنية»[1].

– أن الوصف لابد أن يكون منصبا على نظام اللغة، إذ إن الخطأ دليل على وجود نظام صحيح أو نظام خاطئ.

– يجري وصف اللغة على جميع مستويات الأداء في الكتابة، والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة... في إطار نظام اللغة، لأن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء في تعليم اللغة.

**2-2-4-2- تفسير الأخطاء:**

يعتبر تفسير الخطأ مشكلة لغوية؛ إذ هو تقرير للمنهج أو الطريقة التي خالف بها المتعلم القواعد التي تضبط نظام اللغة الهدف. ومن ثم وجب الابتداء أولاً بالتعريف بتلك القاعدة التي خالفها المتعلم. كما أن تفسير الخطأ يعتبر أيضا من مجالات علم النفس اللغوي، يتعلق فيه البحث عن أسباب حدوث الخطإ وكيفية حدوثه، ويجري تفسير الأخطاء على ثلاثة معايير أساسية:

[1] إسماعيل صيني ومحمد الأمين إسحاق، **التقابل اللغوي وتحليل أخطاء**، (م س)، ص 142.

**المعيار الأول:** الذي يفسر الخطأ في ضوء ( التعليم)؛ إذ تنجم الأخطاء بسبب طبيعة العينة المختارة من اللغة الهدف، فينشأ الخطأ نتيجة المعرفة الجزئية للغة، ونحن نعلم أن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة وإنما يجري على فترات متعددة.

**المعيار الثاني:** وهو القدرة المعرفية عند المتعلم والاستراتيجيات الخاصة والعامة المشتركة بين جميع البشر.

**المعيار الثالث:** وهو ما يعرف بالتدخل الذي يحدث نتيجة النقل (for movement) بين المهارتين المكتسبتين؛ الأولى والثانية. فقد يكون النقل إيجابيا بسبب التشابه بين المهارتين كالتشابه بين العربية الفصحى والعربيات الدارجة نتيجة الأخذ الكبير للثانية من الأولى، أما السلبي فيكون بسبب الاختلاف الكبير بين نظامي اللغتين، اللغة الأم واللغة المكتسبة، حينئذ يمثل هذا الاختلاف إعاقة في تعلم المهارة الجديدة.

وانطلاقا من ما سبق ذكره يمكن أن نقول: إن كل متعلم للغة ثانية يميل ميلا طبيعيا إلى نقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الثانية التي هي مجال تعلمه، وإلى تطبيق نظامها على اللغة الثانية، وذلك بعامل التدخل اللغوي.

2-2-4-3- **تصويب الأخطاء:**

يهدف الدرس اللغوي في علم اللغة التطبيقي إلى البحث عن حلول للمشكلات اللغوية العملية، ولذا فإن الأخطاء لا تدرس لذاتها، وإنما تدرس لمعرفة كيفية مواجهتها، ولا يتم تصويب الأخطاء إلا بمعرفة أسبابها المذكورة آنفا، والتي ترجع لطبيعة المادة اللغوية المتعلمة، أو تعود إلى استراتيجية المتعلم، أو إلى التدخل الذي تسببه اللغة الأم.

## 3- أهم أصناف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة العربية:

تتنوع الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة العربية إلى: أخطاء معجمية، وأخطاء صوتية، وأخطاء صرفية، وأخطاء نحوية، وأخطاء بلاغية، وأخطاء أسلوبية، وأخطاء إملائية.[1] من أهمها:

### 3-1- الأخطاء المعجمية:

يقصد بها الأخطاء التي تكون في استعمال معنى الكلمة خطأ في الجملة، ومن أمثلتها[2] قولهم: لعب الصبيان **الغُمَّيمة**. و الصواب: لعب الصبيان **الغميضاء**.

فالخطأ هنا في حذف واستبدال أحرف من البنية المعجمية للكلمة الصواب.

ومن أمثلها –كذلك – قولهم: فلان **يهدر** في قراءته، يريد بذلك معنى السرعة في القراءة والصواب: **يحدِر** في قراءته إذ تسمى القراءة السريعة بالحدر، والخطأ هنا هو استبدال حرف من أحرف البنية المعجمية الصواب بحرف آخر، فأبدل الحاء هاءً.

ومن أمثلة الأخطاء المعجمية، إضافة حرف في الكلمة، نحو قولهم لمجمع الماء الحار: **حامّة**، وإنما الصواب أن يقولوا: **حمّة**؛ على وزن فَعْلة، من الحميم، وهو الماء الحار، وأما الحامّة فهي الخاصة، يقال: دعينا في الحامّة لا في العامة، أي دعوة خاصة أو في مجموعة خاصة.

---

(1) ينظر، جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، نقلا عن: www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/79/79-6/ . 05/06/2013.09:41

(2) ينظر، ابن مكي الصقلي، (م س)، ص: 50 -55.

**3-2- الأخطاء الصوتية:**

وهي الأخطاء التي تقع في أصوات متعلم اللغة العربية وما يعتريها من حذف حرف (صوت) أو إضافته أو إبداله أو نحو ذلك. ومثال ذلك قولهم: الكورة بالواو والصواب: الكرة[1].

ومنها الأخطاء الناتجة عن تأثير العامية في لغة الطفل، مثل التغييرات التي تحدث على الأصوات الأسنانية، إذ تتحول الثاء والذال والظاء إلى أصوات قريبة منها، كالتغير الحادث على صوت الثاء في كلمات ثوم، وثقيل، وثوب؛ التي تنطق عند العوام: توم، وتقيل، وتوب، ويؤكد هذا الدكتور رمضان عبد التواب معلقا على هذه الظاهرة: «صوت الثاء من الأصوات التي فُقدت في اللهجة العامية، واستعيض عنه فيها بالتاء، نحو: ثقيل – تقيل، أو بالسن في الكلمات الثقافية؛ نحو: ثابت- تابت»[2].

**3-3- الأخطاء الصرفية:**

يدرس المستوى الصرفي التغيرات التي تطرأ على أبنية الألفاظ فتؤدي إلى تغيير في المعنى، فالأخطاء الصرفية هي التي تتعلق بموضوعات الصرف؛ كالأخطاء المتعلقة بالتصغير والنسبة، والمصادر، والاعلال والابدال والادغام ونحوها. وما يلحق البنية من سوابق ولواحق.

مثل قولهم في تصغير مهر: مُهيِّر، وفي بغل: بغيِّل، وفي تصغير طفل: طفيِّل...إلخ. والصواب: مُهيْر، وبُغيْل، وطُفيْل، على وزن شُعيْب. وفي تصغيرهم عين، قولهم: **عُوَيْنَة** والصواب: **عُيَيْنَة**.

---

[1] ينظر، المصدر السابق، ص: 159.

[2] رمضان عبد التواب، **مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، 1997م، ص45.

وفي النسب قولهم لرجل النحو: رجل نحوِي، والصواب: رجل نحويٌّ. ويقولون إذا نسبوا إلى الدم: رجل دَمَاوِي؛ والصواب: رجل دَمَوِيٌّ أو دمِّيٌّ[1].

**3-4- الأخطاء النحوية:**

وهي الأخطاء التي تتعلق بموضوعات النحو، كعدم التقيد والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة، والأخطاء المتعلقة بمسألة التذكير والتأنيث، والخطأ في جنس العدد، والأخطاء التي سببها تغيير الحركة الإعرابية، كجر ما حقه النصب أو الرفع في الأسماء، أو جزم ما حقه النصب أو الرفع في الأفعال، ونحو ذلك مما يدخل ضمن أبواب النحو.

ومن أمثلة الأخطاء في التذكير والتأنيث، تذكير ما حقه التأنيث وتأنيث ما حقه التذكير في ألفاظ القلب والرأس والبطن والجوف، فيقولون: **رقّت** قلبي، **وانتفخت** بطني...إلخ، والصواب تذكير الجميع. وكذلك قولهم في القميص: قميص جديدة وقميص قديمة، والصواب في القميص **التذكير**، يقول تعالى: ﴿**اذْهَبُواْ بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيرًا** ﴾ [يوسف، الآية: 93 ].

ومن أمثلة الأخطاء في التذكير والتأنيث، قولهم: ثلاث شهور، وخمس شهور وما أشبه ذلك من العدد دون العشرة، وهذا خطأ؛ إذ يقال مع المعدود المذكر: ثلاثة، أربعة، خمسة، إلى عشرة بإثبات التاء، أما المعدود المؤنث فتحذف التاء من العدد، فيقال: ثلاث نسوة، وأربع سنين، ونحو ذلك مما دون العشرة.

[1] ينظر، ابن مكي الصقلي(م س)، ص: 146- 147- 148.

### 3-5- الأخطاء الأسلوبية:

وهي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح، أو أن تُستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ، وهي أخطاء تتعلق بقوالب صياغة الجمل والعبارات، كالتعبير العامي المتفصح، أي الذي يتخيل قارئه أنه فصيح لكنه ليس كذلك، والأخطاء المتعلقة بالتعبير الضعيف[1]، ويتمثل هذا النوع في الاختيار السيئ للمفردات، أو لأدوات الربط، مما يؤدي إلى كلام غير متجانس لا يؤدي الفكرة المقصودة.

ومن أمثلة ذلك قول العامة[2]: **أقرئ** فلانا السلام، والصواب أن يقولوا: **أقرئ** عليه السلام، أما أقرئه السلام، فمعناه: اجعله يقرأ السلام، كمن يقول: أقرأته السورة من القرآن، أي: جعلته يقرأها علي، و هذا استعمال للكلمة في غير موضعها.

ومن أمثلة الخطأ في استبدال كلمة مكان أخرى –كذلك – قولهم: شممتُ راحة الشيء، والصواب أن يقولوا: رائحته. لأن الراحة هي اليد، لذا تنسب لها في قولهم: راحة اليد، أو هي الرفاهية.

### 3-6- الأخطاء الإملائية:

ويقصد بها الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح، كزيادة حرف أو حذفه أو إبداله أو وضعه في غير موضعه في الكلمة، ومن أمثلة الأخطاء الإملائية:

– عدم التفريق بين الذال المعجمة والدال غير المعجمة.

---

(1) ينظر، زليخة علال، **تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات**، (الثالثة متوسط أنموذجا)، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010/2009م، ص73.

(2) ينظر، أبو بكر بن حسن، الزبيدي، **لحن العوام**، تح/رمضان عبد التواب، مكتبة دار المعرفة، القاهرة، ط01، 1964م ص:262.

– إبدال الظاء ضادا والعكس، وهو خطأ إملائي سببه عدم التمييز بين بعض الأصوات المتقاربة المخرج.

– عدم التفريق بين الألف الممدودة والألف المقصورة، مثل كلمات: عصا، وفتى...

– عدم التفريق بين همزة القطع وهمزة الوصل، وكذا كيفية كتابة الهمزة في أحوالها المختلفة.

– عدم التفريق بين كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

**خلاصة:**

إن علماء العرب ولغوييهم تفطنوا إلى مسألة الخطأ اللغوي في وقت مبكرا بدافع شغفهم بلغتهـم، وحرصهم على دينهم، خدمة للعربيـة الفصحى، وتصحيح أخطائهم، فألفوا المصنفات التي تنبه إلى مواطن الخطأ، وتشير إلى الصواب.

ولقد شاع مصطلح الخطإ في مؤلفاتهم فأطلقوا عليه عدة مسميات، فهو: التصحيف، والتحريف، واللحن، والرطانة، والغلط، والسهو، وزلة اللسان، والهفوة، ...إلخ.

أما في اصطلاح المحدثين فالخطأ هو الغلط أو الهفوة، وقد قسموه إلى قسمين:

– خطأ أداءٍ ناتج عن تخمين عشوائي أو هفوة.

– خطأ كفاية ناتج عن خلل في إدراك أحد أنظمة اللغة أو تطبيقه، وهو انحراف عن قواعد اللغة، أطلق عليه مصطلح الخطأ النظامي، وبتعبير آخر هو اختراق لقاعدة من قواعد اللغة المتعلمة؛ الصوتية أو الصرفية أو النحوية.

أما المقاربة البيداغوجية الحديثة نظرت إليه الخطأ نظرة إيجابية متفائلة، إذ عدته وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب، وضرورة وظاهرة طبيعية وعادة فطرية، لا يمكن تفاديها في المنظومة التربوية، عبر سيرورة تدبير العملية التعليمية التعلمية، إذ هو أساس لتكوين، وأداة لتقويم المتعلم وبناء التعلمات.

ولقد ظهرت مناهج متعددة لتحليل الأخطاء اللغوية، كالمنهج التقابلي الذي يهتم بدارسة مستويين لغويين للغتين مختلفتين، أو لهجتين، أو لغة ولهجة، بغية اكتشاف أوجه الشبه أو الاختلاف، إذ بواسطته ويمكّن من تدارك الأخطاء اللغوية وتجنب الوقوع فيها بالنسبة لمتعلم اللغة، يهدف إلى:

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة الثانية ومحاولة تفسيرها.

- الإسهام في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

المنهج الثاني هو منهج تحليل الأخطاء الذي يُعْنى منهج تحليل الأخطاء بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف خاصة، والكشف عن الأخطاء المنتظمة في لغة المتعلم المسماة باللغة المرحلية تحللها، في مرحلة محددة من مراحل تعلمه للغة.

تتنوع الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة العربية إلى: أخطاء معجمية، وأخطاء صوتية، وأخطاء صرفية، وأخطاء نحوية، وأخطاء بلاغية، وأخطاء أسلوبية، وأخطاء إملائية.

- أخطاء معجمية سببها الاختيار السيئ للمفردة، وذلك حين يوظف التلميذ لفظة لها دلالتها التي وضعت لها مكان لفظة أخرى تختلف معها في الدلالة.

– أخطاء صوتية تقع في أصوات متعلم اللغة العربية وما يعتريها من حذف حرف (صوت) أو إضافته أو إبداله أو نحو ذلك.

– أخطاء صرفية تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربية في كتابات التلاميذ من تغيير، سواء أكان بزيادة أم نقص، مما يؤثّر في مبناها ومعناها، كتحديد الزمن سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أو أمراً، والعدد من إفراد وتثنية وجمع، وكذلك النوع، سواء أكانت الكلمة مذكراً أم مؤنثاً. والأخطاء المتعلقة بالتصغير والنسبة، والمصادر، والاعلال والابدال والادغام ونحوها.

– أخطاء نحوية تتعلق بموضوعات النحو، كعدم التقيد والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة، والأخطاء المتعلقة بمسألة التذكير والتأنيث، والخطأ في جنس العدد، والأخطاء التي سببها تغيير الحركة الإعرابية، كجر ما حقه النصب أو الرفع في الأسماء، أو جزم ما حقه النصب أو الرفع في الأفعال، ونحو ذلك مما يدخل ضمن أبواب النحو.

– أخطاء أسلوبية تتعلق بقوالب صياغة الجمل والعبارات، ظنّا منه أن العبارة المتلفظ بها فصيحة، أي؛ استعماله للأسلوب غير الفصيح.

– أخطاء إملائية تظهر في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح، كزيادة حرف أو حذفه أو إبداله أو وضعه في غير موضعه في الكلمة، ومن أمثلة أصناف الأخطاء الإملائية.

# الباب الثاني: الدراسة التطبيقية

# الفصل الأول

## الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة.

- توطئة.
- المبحث الأول: مناهج الدراسة.
- المبحث الثاني: الخطوات الإجرائية الميدانية.
- المبحث الثالث: الدراسة الإحصائية للأخطاء اللغوية.

**توطئة:**

بعد أن تعرضنا في الدراسة النظرية إلى الإحاطة بمعظم المفاهيم والنظريات التي لها علاقة بموضوعنا، وحاولنا من خلالها كشف الستار عن هذه القضايا حتى لا يحصل للقارئ أي التباس عند قراءته للموضوع ويدرك مفاهيمه، بعد ذلك كان لابد لنا أن نعرّج على الجانب الميداني والتطبيقي الإجرائي؛ من أجل البرهنة على الفرضيات التي انطلقنا منها، والبحث عن الحلول للمشاكل اللغوية التي تناولها بحثنا.

ويتناول هذا المحور التعريف بالمناهج التي اعتمد عليها البحث، وكذا الخطوات المتبعة من طرف الباحث لجمع العيّنات الكتابية المكونة لمدونة البحث، حسب تسلسلها الزمني، وتحديد عينة الدراسة، والإجراءات المتبعة للتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية.

## المبحث الأول: مناهج الدراسة.

تتحكم طبيعة المشكلة المطروحة في الدراسة في مسألة اختيار المنهج الذي يجب اتباعه من بين المناهج البحثية المختلفة، وبما أن الميدان المعرفي للدراسة هو ميدان اللسانيات التطبيقية الذي تتخلله عدة ميادين معرفية أخرى، ونستقي منها موضوعاته، كان لازما أن تتعدد مناهج هذه الدراسة.

ولقد اعتمدنا في دراستنا على المناهج الآتية: منهج تحليل الأخطاء، والمنهج الوصفي القائم على التحليل والإحصاء.

### 1- منهج تحليل الأخطاء:

وقد سبق لنا تعريفه في الفصل الثاني من الدراسة النظرية[1]، وهو المنهج الرئيسي في الدراسة، باعتبار أن البحث يتناول مشكلة لغوية في الأساس، وهو يُعْنى بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف خاصة، فيدرس لغة المتعلم نفسه التي ينتجها في مرحلة تعلمه، المسماة باللغة المرحلية.

### 2- المنهج الوصفي التحليلي:

يعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداماً من قبل الباحثين، وذلك بسبب النتائج الدقيقة التي يقدمها، كما يساعد في التعرّف على أسباب حدوث معضلة البحث في ميدان الظواهر الاجتماعية[2].

يقوم المنهج الوصفي على وصف بيانات حول ظاهرة ما، ويتخذ الإحصاء أداة من أدواته البحثية، ومن هذا المنطلق يسعى بهذا الأسلوب إلى التفسير والتحليل، فهو يرصد ظاهرة أو موضوعا محددا بهدف فهم مضمونه كما يضع إجابات للتساؤلات التي يطرحها البحث.

ويشيع استخدام هذا المنهج في الدراسات التي تصف وتفسر الوضع الراهن أو ما هو كائن في أرض الواقع للظاهرة، وكذلك في الدراسات التي تيتم بتكوين الفرضيات واختبارها، كما يعد هذا النوع من البحوث ذو أهمية خاصة في مجال الدراسات الإنسانية، لاسيما أنه يستخدم الكشف عن آراء الناس ومعتقداتهم واتجاهاتهم إزاء موقف معين، ويستخدم أيضا الوقوف على قضية محددة تتعلق بجماعة أو فئة معينة.

---

[1] ينظر، الفصل النظري الثاني، ص 86.

[2] ينظر، محمد محمد صادق، **مدخل إلى مناهج البحث العلمي**. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1999م، ص 60.

وبما أن المنهج الوصفي هو أحد أساليب البحث العلمي وطرائقه العلمية؛ فإن الباحث يسير وفق هذا الأسلوب على الخطوات الآتية[1]:

- تحديد مشكلة البحث، وجمع البيانات عنها.

- صياغة مشكلة البحث على هيئة سؤال أو عدد من الأسئلة.

- وضع فرضيّات واعتبارها حلا مبدئيا لمعضلة البحث، وتوجيه البحث بهدف اختبار الحلول الموضوعة .

- اختيار العينات التي ستتم عليها الدراسة، بالإضافة إلى شرح مفصل لحجم العينة وطريقة تحديدها.

- قيام الباحث بتحديد أدوات البحث التي تساعده في جمع البيانات والمعلومات كالاستبيانات والمقابلات والاختبارات والملاحظة، وذلك بحسب طبيعة معضلة المشكلة.

- البدء بجمع البيانات المطلوبة بطرق دقيقة ومنظمة.

- تحليل النتائج ووضع تفسيرات لها، واستخلاص التعميمات والاستنتاجات.

ومما سبق فإن الفكرة الكامنة للمنهج الوصفي تقوم على عرض ودراسة عدد من الحسابات الإحصائية، مثل التردد والمتوسّط الحسابي.

---

[1] ينظر، عمار بحوش، ومحمود محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2007م، ط 04، ص 143- 144.

وفي ميدان الدراسات اللغوية فإن المنهج الوصفي يبحث في اللغة الواحدة بهدف التعرف على بنيتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، إذ لا يجوز للوصف الخلط، بأن يخلط بين المراحل الزمنية، ولا بين مستويات اللغة التي هي محل الوصف[1].

ولذا فإن بحثنا يقوم على تصنيف الأخطاء اللغوية حسب المستوى اللغوي الذي تنتمي إليه، ثم يحللها ويفسرها للكشف عن أسباب وقوعها معتمدا في ذلك على الإحصاء.

[1] ينظر، محمود فهمي حجازي، **(م س)**، ص 20 -21.

## المبحث الثاني: الخطوات الإجرائية الميدانية.

### 1- تحديد مجتمع الدراسة:

أول خطوة قام بها الباحث – بعد التأكد من قبول مشروع بحثه – هي الاتصال بمفتشية التعليم الابتدائي لمقاطعة متليلي الشعانبة بولاية غرداية، فالتقى بالسيد المفتش حسيني ميلود؛ إذ قام بالتعريف ببحثه الذي ينوي إنجازه وطلب تسهيل مهمته للعمل على مستوى الابتدائيات التابعة للمفتشية.

وتمّ اختيار ثلاث مدارس ابتدائية لتؤخذ منها عينة الدراسة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والمدارس المختارة هي:

1- مدرسة الشهيد جعفر جلول الابتدائية بالحي الإداري 20 أوت.

2- مدرسة الشهيد رسيوي محمد الابتدائية بحي القدس.

3- مدرسة الشهيد محجوب الطيب الابتدائية بحي الدخلة.

#### أ- عينة الدراسة:

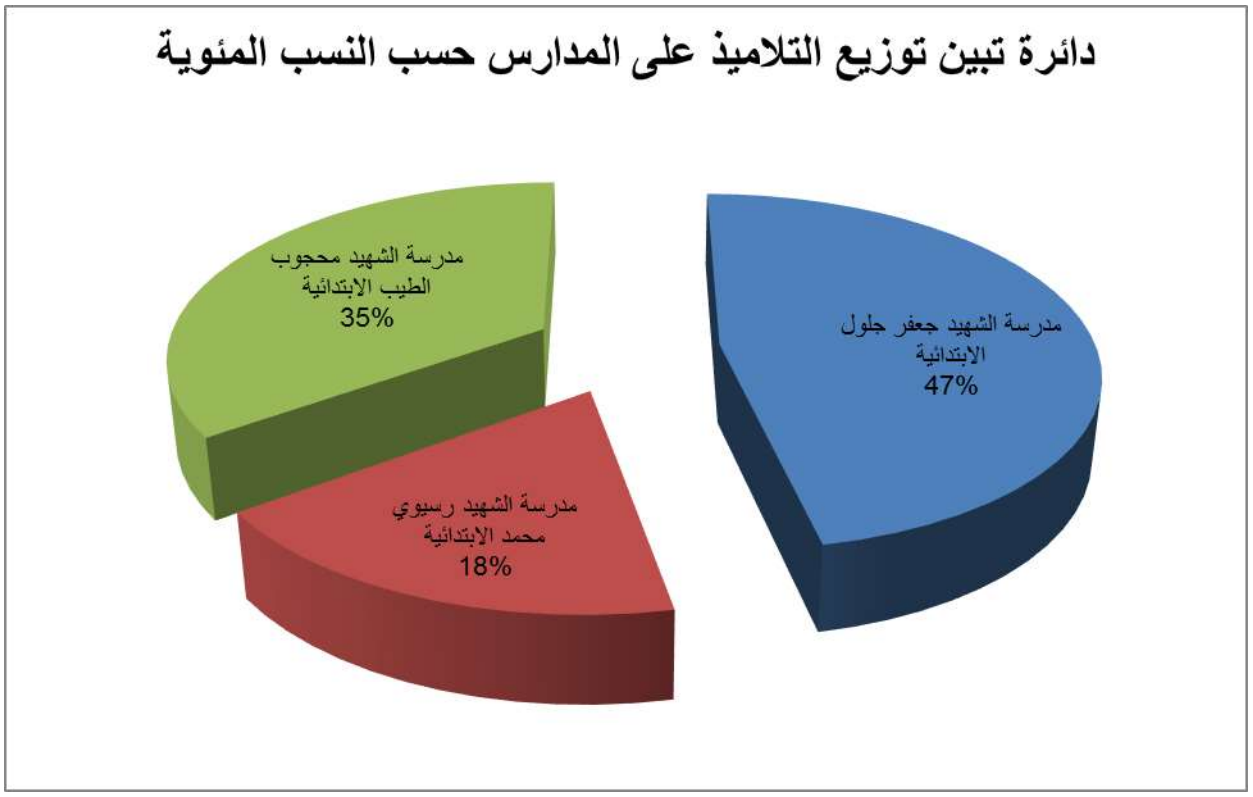
تمثل عينة الدراسة مجتمع البحث، وهم التلاميذ المنتظمون في الدراسة بالمرحلة الابتدائية من تلاميذ السنة الخامسة، الغالبية العظمى منهم من مواليد 2006م، الذين بلغوا العاشرة من عمرهم زمن تحريرهم لمدونة الدراسة، بهذا يكون هذا السن هو المعيار العمري لعينة الدراسة. عددهم الإجمالي هو ( 143) تلميذا موزّعون على المدارس المختارة حسب الجدول الآتي:

الشكل رقم(4)

| اسم المدرسة | عدد التلاميذ | النسبة المئوية من مجموع التلاميذ |
|---|---|---|
| مدرسة الشهيد جعفر جلول الابتدائية | 67 | ٪46.85 |
| مدرسة الشهيد رسيوي محمد الابتدائية | 26 | ٪ 18.18 |
| مدرسة الشهيد محجوب الطيب الابتدائية | 50 | ٪ 34.96 |
| | | |

❖ **الرسم البياني الآتي يبين لنا النسب المئوية لتوزيع التلاميذ على المدارس المختارة:**

**الشكل رقم(5)**




**ب – معايير اختيار عينة الدراسة:**

يرجع السبب الرئيس لاختيار هذه العينة إلى أن تلاميذ هذه المرحلة تكون لديهم ثروة لغوية تمكنهم من استخدام تراكيب لغوية متنوعة أثناء كتابتهم لموضوع التعبير الكتابي، نتيجة لدراستهم لمختلف مهارات اللغة، قراءة، وتحدثا، وكتابة، ونظرا إلى الكفاءات التي يهدف إليها المنهاج الدراسي، وما هو مسطر في المقرر السنوي لمادة اللغة العربية، كما يمثل المعيار العمري مقياسا

للبحث لذلك تم اختيار هذه العينة من التلاميذ الذين يشتركون في نفس المرحلة العمرية ونفس المستوى الدراسي.

**2- تحديد أدوات جمع المعلومات:**

بعد موافقة المفتشية على العمل بالمؤسسات المذكورة تمّ الاتصال بمديري المدارس المحددة، وتعريفهم بموضوع البحث والإجراءات المطلوب منهم تسهيلها، واقتصر البحث على تلاميذ السنة الخامسة وطُلب منهم ما يلي:

أ- ملأ الاستبانة، وكان المطلوب منهم فيها هو الإجابة عن أسئلة معينة[1]؛ إذ استعملت من أجل الاستفادة منها في قراءة وتحليل بعض النماذج لتساعد الباحث على معرفة الفروق وأسباب الأخطاء.

ب- إنشاء تعبير كتابي: وهو الميدان الحقيقي الذي تقوم عيه الدراسة، إذ يمثل اللغة التي ينتجها التلميذ لغته المرحلية وهي مرحلة من مراحل تعلمه للغة العربية، ويتضمن الموضوع التالي:

**السند:( قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك)**

**التعليمة:** (صف لنا تلك الزيارة وما اتسمت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية أسطر أو عشرة ).[2]

[1] انظر فهرس الملاحق.

[2] ينظر فهرس الملاحق .

وقد تمّ إنشاء التعبير الكتابي في الموضوع المذكور آنفا، في حصة محروسة (حصة التعبير الكتابي) تحت إشراف السادة معلمي اللغة العربية للأقسام المعنية.

وقد عمدنا إلى استخدام التعبير الكتابي كونه مادة مثيرة للأخطاء ومن أهم الوسائل التي يتمّ التعرف بها على الأخطاء اللغوية، وتمّ اختيار موضوع التعبير الكتابي من بين المواضيع التي تصور إحدى المظاهر الاجتماعية التي يعيشها كل فرد من مجتمع الدراسة، حتى يتسنّى للتلميذ التعبير بحرية عن مشاعره وما يجول في خاطره ويعيشه تلك الأيام. ويتفق هذا الاختيار مع المعايير التي على ضوئها يتم تحكيم موضوعات التعبير الكتابي وهي:

- ❖ مناسبة الموضوع لبيئة التلميذ اللغوية.
- ❖ مناسبة الموضوع لمستوى التلميذ اللغوي.
- ❖ مناسبة الموضوع لاهتمامات التلميذ الكتابية وميولاته ومحيطه الاجتماعي.

أما المرحلة الأخيرة من الإجراءات الميدانية فهي جمع أوراق التعابير الكتابية والاستبانات من مدارس عينة الدراسة، وقد احتوت هذه الأوراق على البيانات الآتية:

- ❖ اسم المؤسسة التي يدرس فيها التلميذ.
- ❖ اسم ولقب التلميذ.
- ❖ قسم السنة الخامسة ابتدائي.
- ❖ تاريخ ميلاد التلميذ.
- ❖ اليوم الذي تمّ فيه إنجاز العمل.
- ❖ حيّز إنجاز الفقرة الإنشائية.

## المبحث الثالث: الدراسة الإحصائية للأخطاء اللغوية:

### 1- مدخل:

يتمُّ الاعتماد على الاحصاء بغية وصف مجموعة من البيانات على شكلِ عينة، وذلك عن طريق حساب قيمٍ خاصة، كالمتوسط، والوسيط، والانحراف المعياري، أو الأخطاء، على نحو دراستنا هذه، وإيجاد هذه المعلومات والتوصل إليها يُتيح استيعاب بيئةِ العينة التي تمَّ إجراء الدّراسة عليها.

ويحفّز الاحصاء الباحثَ على الوصول إلى المعلومات الدقيقة، وذلك عن طريق الاستدلال، والاستنباط، والاستفسار عن خصائصَ العَينة، التي يتوصل إليها في نهاية البحث، ويتوافق ذلك مع تطبيق هذا النوع من الإجراء إذا كانت بيانات مدونة الدراسة يُراد استخدامها للبرهنة على صحة فرضيات الدراسة.

### 2- إحصاء الأخطاء اللغوية الواردة في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

بعد جمع الباحث للتعابير الكتابية ثُم فرزها وتنظيمها بوضع اسم المؤسسة على الظروف، قام بعدِّ الأوراق للتأكد من بلوغ العدد الذي يصلح أن يكون عينة بحث، إذ بلغ عددها (143) ورقة، أول خطوة أجراها هي عملية إحصائية تشمل تحديد العدد الإجمالي للأخطاء اللغوية الذي قدر بـ (938) خطأ لغويا.

### 3- تصنيف الأخطاء اللغوية:

صنّف الباحث أخطاء التلاميذ إلى خمسة أصناف من الأخطاء اللغوية، وهي: أخطاء إملائية، وأخطاء نحوية، وأخطاء أسلوبية، وأخطاء معجمية، وأخطاء صرفية.

أما الأخطاء الصوتية فقد تم تجاهلها لطبيعة الموضوع القائم على البنية الشكلية للتعبير الكتابي ولأن معيار الخطأ الصوتي يقوم على السماع وهو غير ممكن في مثل هذا النوع من البحوث ولتداخلها مع المستويات الأخرى خاصة المستوى الإملائي.

لم يُركَّز في هذا التصنيف على الأخطاء الصرفية – كذلك – لتداخلها مع المستويات الأخرى – المستوى النحوي خاصة – كالتفريق بين الإفراد، والتثنية، والجمع، والخطإ في زمن الفعل، والتأنيث، والتذكير، ونحوها مما يتداخل فيه المستويان الصرفي والنحوي، لذا تم تغليب الجانب النحوي على الصرفي[1].

وقد تم ترتيب هذه الأصناف من الأخطاء حسب نسبة وقوعها، فكانت على الترتيب الآتي:

❖ مجموع الأخطاء الإملائية، 519خ إملائي.

[1] إنّ ما يعضد موقفنا هو رأي ابن الأثير في أنّ الخطأ في الصرف أندر وقوعا من الخطأ في النحو، يقول في هذا: «..على أنّ المخطئ في التصريف أنذر وقوعا من المخطئ في النحو، لأنه قلّما يقع له كلمة يحتاج في استعمالها إلى الإبدال والنقل في حروفها، وأما النحو فإنه يقع الخطأ فيه كثير، حتى إنه لَيَشذُّ في ظاهره في بعض الأحوال، فكيف خافيه، كقول أبي نواس في الأمين محمد رحمه الله:

**يا خير من كان ومن يكون إلا النبيُّ الطاهرُ الميمونُ**

فرفع في الاستثناء من الموجب، وهذا من ظاهر النحو، وليس من خافيه في شيء». ضياء الدين بن الأثير، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تقديم/أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط02، (د ت)، ج01، ص47- 48.

- ❖ مجموع الأخطاء النحوية، 341 خ نحوي.
- ❖ مجموع الأخطاء الأسلوبية، 46 خ أسلوبي.
- ❖ مجموع الأخطاء المعجمية، 18 خ معجمي.
- ❖ مجموع الأخطاء الصرفية، 14 خ صرفي.

وبالتالي تكون النسب المئوية لهذه الأصناف هكذا:

- ❖ النسبة المئوية للأخطاء الإملائية، 55.33٪.
- ❖ النسبة المئوية للأخطاء النحوية، 36.35٪.
- ❖ النسبة المئوية للأخطاء الأسلوبية، 4.9٪
- ❖ النسبة المئوية للأخطاء المعجمية، 1.91٪.
- ❖ النسبة المئوية للأخطاء الصرفية، 1.49٪.

وقد كان معدل الوقوع في الخطإ لكل تلميذ هو: 6.55 خطأ لكل تلميذ.

وتم حساب النسب المئوية باعتماد القاعدة التالية:

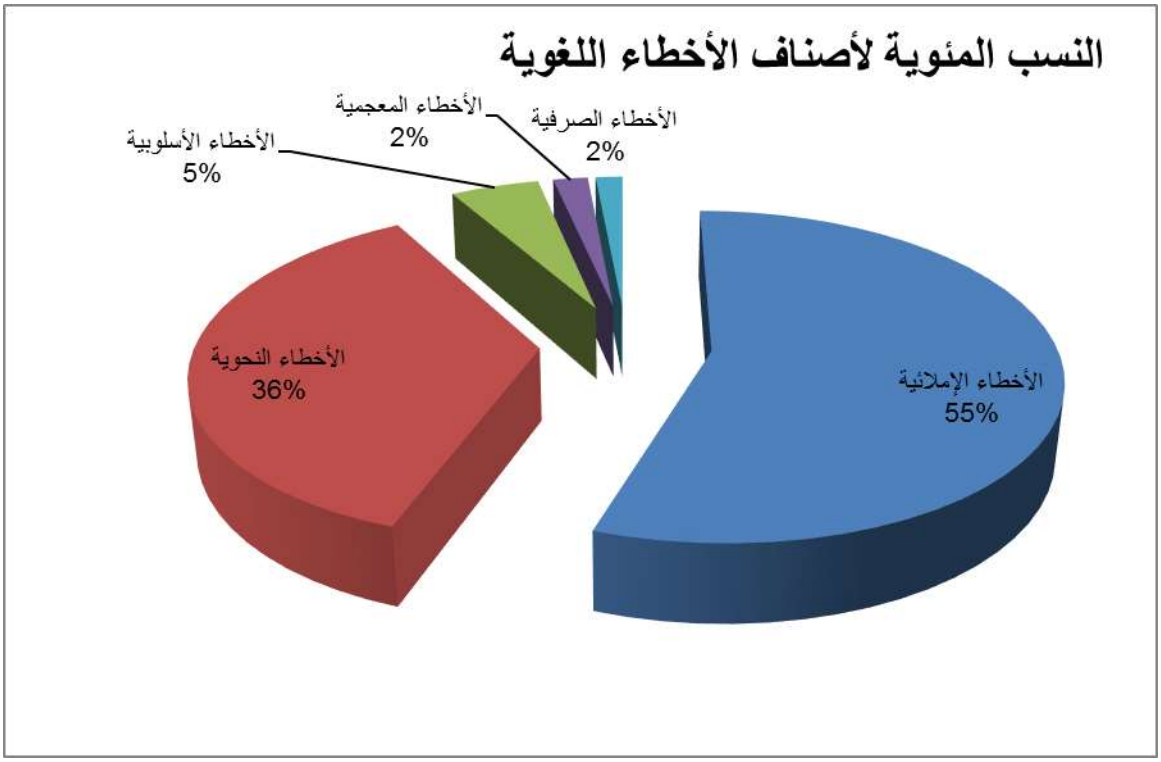
**عدد أخطاء الصنف اللغوي × (100) ÷ العدد الإجمالي للأخطاء اللغوية.**

وأما حساب معدل الوقوع في الخطإ للتلميذ الواحد فكان باتباع القاعدة:

**مجموع الأخطاء اللغوية ÷ العدد الإجمالي لعينة الدراسة**

- **رسم بياني يجسد هذه النسب:**

**الشكل رقم (6)**



# الفصل الثاني

## تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في كتابات تلاميذ الخامسة ابتدائي

- توطئة:
- المبحث الأول: تحليل الأخطاء الاملائية وتفسيرها.
- المبحث الثاني: تحليل الأخطاء النحوية وتفسيرها.
- المبحث الثالث: تحليل الأخطاء الأسلوبية.
- المبحث الرابع: تحلل الأخطاء المعجمية وتفسيرها.
- المبحث الخامس: تحليل الأخطاء الصرفية وتفسيرها.

**توطئة:**

من المعروف أن اللسانيات التطبيقية (applied linguistics) حين تدرس لغة المتعلمين تهدف إلى حل مشكلة ما، وأن الأخطاء اللغوية التي يُحدثها المتعلمون لا تدرس لذاتها وإنما تدرس لمعرفة كيفية تفادي الوقوع فيها، ولا يتم ذلك إلا بمعرفة أسبابها والوسائل المعينة على تحاشيها.

وقد هدف هذا الجزء إلى البرهنة على إثبات صحة الفرضيات أو نفيها تدعيما لما عرضناه في الجانب النظري من الدراسة.

ولقد قامت هذه الدراسة على تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية للتلاميذ، فشملت المستويات اللغوية التالية: الإملائي، والنحوي، والأسلوبي، والمعجمي، والصرفي.

ومثّل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عينة للدراسة، من خلال معالجة الباحث لكتاباتهم التعبيرية، وتحليل الأخطاء الواردة فيها معتمدا على أدوات الإحصاء، والتصنيف، والتصويب والتفسير، والبحث عن الأسباب التي تعزى إليها.

## المبحث الأول: تحليل الأخطاء الإملائية وتفسيرها:

### 1-مدخل: ماهية الإملاء وأهميته في الدرس اللغوي.

يعرّف الإملاء بأنه تحويل الأصوات المسموعة أو المفهومة إلى رموز مكتوبة، وقد تعددت المصطلحات الدالة على الإملاء، كالخط، والرسم، والهجاء، والكتابة، وتقويم اليد...إلخ، وهو الرسم الصحيح للكلمات، وعند حسن شحاتة[1] هو نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب

[1] ينظر، حسن شحاتة ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ط 02، 2013م، ص 293.

فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد، والتي يحذفها الكاتب، والهمزة بأنواعها، وعلامات الترقيم، وإبدال الحروف، ونحو ذلك.

وتبرز الغاية من تدريس الاملاء في ما يلي:

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف رسما صحيحا.

- تحقيق الوظيفة الأساسية للغة العربية وهي الفهم والإفهام.

- تعويد التلاميذ الدقة والنظام والترتيب وقوة الملاحظة.

- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.

- توسيع خبرات التلاميذ وثروتهم اللغوية.

- تعويد التلاميذ الانصات وحسن الاستماع. [2]

ويسعى المنهاج التعليمي إلى تمكّن المتعلم من الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال مرحلة التعليم الابتدائي، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، وإدراك وظيفة علامات الوقف، ومواطن استخدامها.

ودرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة.

[2] ينظر، عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النحو الإملاء والترقيم، دار المنهاج، الأردن، ط2، 2008م، ص185.

ففي المرحلة الابتدائية وخاصة الطورين الأخيرين من هذه المرحلة تدرّس عدة أبواب من دروس الإملاء ،كالهمزة وكيفيات رسم الكلمات ونحوها...نفصلها فيما يلي:

2- **درس الإملاء لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:**

**2-1- البرنامج السنوي:**

انطلاقا من كون السنة الرابعة مرحلة تمهيدية للسنة الخامسة – هذه الأخيرة تعد حوصلة المرحلة الابتدائية وخاتمتها – تدرس الأبواب الإملائية الآتية حسب التوزيع السنوي:

- ❖ التاء المربوطة.
- ❖ التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال.
- ❖ الهمزة المتوسطة على الألف.
- ❖ الهمزة على الواو.
- ❖ الهمزة على السطر في آخر الكلمة.
- ❖ الهمزة على النبرة.
- ❖ الاسم الموصول.
- ❖ همزة الوصل في بداية الكلام.
- ❖ اسم الإشارة.

**2-2- المنهاج المدرسي:** [1]

أما منهاج السنة الرابعة فيهدف إلى تحقيق التلميذ للكفاءات الآتية:

[1] ينظر، اللجنة الوطنية للمنهاج ، **منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، (م س)، ص 19 – 24.

- ❖ الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.
- ❖ التعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة.
- ❖ التعود على الترتيب والتنظيم باحترام ضوابط الكتابة.
- ❖ حسن استعمال علامات الوقف.

وينص على تدريس الأبواب الإملائية الآتية:

- ❖ التاء المربوطة في الاسم والفعل.
- ❖ الألف اللينة في الأفعال.
- ❖ الألف اللينة في الحروف.
- ❖ همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمصدر.
- ❖ رسم اسم الاشارة.
- ❖ الأسماء الموصولة.

**3-درس الإملاء لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:**

**3-1- البرنامج السنوي:**

أما السنة الخامسة فقد احتوى برنامج دروسها الإملائية على الأبواب الآتية حسب التوزيع السنوي للدروس في فهرسة الكتاب المدرسي الموجه للتلميذ:

- ❖ الهمزة على الألف في وسط الكلمة.
- ❖ الهمزة على الواو في وسط الكلمة.
- ❖ الهمزة على النبرة.

- ❖ الهمزة على آخر الكلمة.
- ❖ همزة القطع.
- ❖ همزة الوصل.
- ❖ الهمزة المنفردة.
- ❖ اللام المتصلة بالأسماء المعرفة.
- ❖ "ما" الاستفهامية مع حروف الجر.
- ❖ حذف النون من الأسماء المضافة.
- ❖ زيادة الألف في الماضي.[1]

**3-2- المنهاج المدرسي:**

ويهدف منهاج السنة الخامسة من درس الإملاء الوصول في نهاية التعليم الابتدائي إلى[2]:

- ❖ إتقان أغلب المهارات الإملائية ( المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة،...)
- ❖ التحكم في استخدام علامات الوقف.

وينص منهاج السنة الخامسة على تدريس الأبواب الإملائية الآتية:

- ❖ همزة القطع.
- ❖ الهمزة المتوسطة على الواو.
- ❖ الهمزة المتوسطة على النبرة.
- ❖ اتصال حروف الجر بـ "ما" الاستفهامية.

---

[1] ينظر فهرس الملاحق.

[2] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، (م س)،ص 17 – 21.

- ❖ دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بأل.
- ❖ الألف اللينة في الأسماء.

ونلاحظ أن الألف بأنواعها والهمزة، أولى لهما واضعوا المناهج والبرامج الدراسية العناية الكبيرة لما لهما من دور في رسم الكلمات، والأثر الكبير في كيفية نطقها، وإدراك التلميذ للفظ المراد رسمه ودلالته المقصودة، وستبين لنا نتائج تحليل الأخطاء الإملائية مدى استيعاب التلميذ لدرس الإملاء.

**4- إحصاء الأخطاء الاملائية وتصنيفها:**

قبل تحليل أي أخطاء لغوية – ومنها الإملائية – لابد من إجراء عملية إحصائية عليها وتصنيفها إلى أنواع أو أنماط من الأخطاء حسب ورودها في مدونة الدراسة.

ولقد قمنا بجرد هذه الأخطاء، وبينت النتائج أن عددها بلغ 519 خطأ إملائيا في كتابات التلاميذ، وصنفت هذه الأخطاء إلى سبعة أصناف وهي:

- ❖ أخطاء متعلقة بقصر الحركات الطويلة.
- ❖ أخطاء متعلقة بإطالة حركة قصيرة وقصر الطويلة في نفس اللفظ؛ أي زيادة حرف مد وحذف آخر في نفس اللفظ.
- ❖ أخطاء متعلقة بإطالة الحركات القصيرة، أي زيادة الحروف مدية في غير موضعها.
- ❖ أخطاء متعلقة بمخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة.
- ❖ أخطاء كتابة همزتي الوصل والقطع.

❖ الخطأ المتعلق بإبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس.

❖ الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر، أي الخلط بين الحروف.

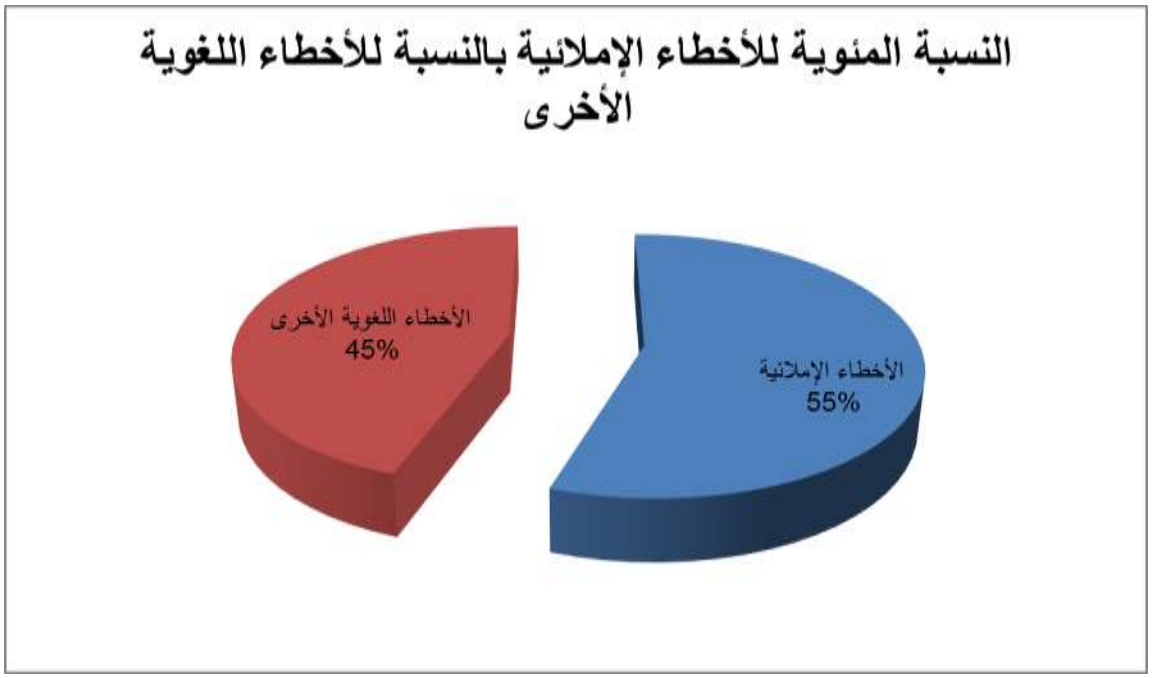
- **نتائج عامة لإحصاء الأخطاء الإملائية:**

إذا كان معدل الأخطاء اللغوية لكل تلميذ هو 6.55 خطأ لغويا، فقد بلغ معدل الوقوع في الخطإ الإملائي لكل تلميذ 3.62 خطأ.

وبذلك فإن الأخطاء الإملائية تمثل أكثر من نصف الأخطاء اللغوية، بنسبة مئوية تُقدّر بـ: 55.33٪ من مجموع الأخطاء اللغوية.

- **ورسم بياني التالي يجسد نسبة الأخطاء الإملائية بالنسبة لأصناف الأخطاء اللغوية الأخرى:**

الشكل رقم(7)



يلاحظ من الشكل أن حجم الأخطاء الإملائية فاق نسبة 55٪ من حجم مجموع الأخطاء اللغوية، وهو معدل منطقي لأن أغلب أخطاء التلاميذ يجسدها الإملاء الذي هو ترجمة خطية للصورة الصوتية للفظ معين.

- **معدلات الوقوع في الخطأ الإملائي للتلميذ الواحد حسب أنواع الأخطاء الإملائية:**

اختلفت معدلات الوقوع في نوع الخطإ الإملائي للتلميذ الواحد بالنسبة لأنواع الأخطاء الإملائية المذكورة سابقا، إذ تراوحت ما بين 0.13 إلى 1.2 خطأ للتلميذ الواحد في النوع المحدد، ويمثل مجموع هذه المعدلات معدل وقوع التلميذ الواحد في الخطإ الإملائي وهو 3.62 خطأ إملائيا.

- **جدول يوضح لنا هذه النسب المئوية للأخطاء الإملائية المصنفة ومعدلات الوقوع فيها للفرد الواحد:**

الشكل رقم (8)

| الرقم | نوع الخطأ الإملائي | عدد تكراره | معدل الوقوع في الخطإ للتلميذ الواحد |
|---|---|---|---|
| 1 | قصر الحركات الطويلة | 173 | 1.2 |
| 2 | إطالة الحركات القصيرة | 59 | 0.41 |
| 3 | إطالة حركة قصيرة وقصر حركة طويلة في نفس اللفظ | 19 | 0.13 |
| 4 | مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة | 36 | 0.25 |
| 5 | أخطاء كاتبة همزتي الوصل والقطع | 48 | 0.33 |
| 7 | الخطأ في إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس | 81 | 0.56 |
| 8 | الأخطاء الناتجة عن الخلط بين الحروف | 103 | 0.72 |
| 9 | المجموع | 519 | 3.62 خطأ إملائيا للتلميذ الواحد |

## 5- تحليل الأخطاء الإملائية المصنفة وتفسيرها:

### 5-1- قصر الحركات الطويلة:

#### 5-1-1- الحركات الطويلة:

نقصد بها النوع الأخطاء المتعلقة بحذف حرف من حروف المد؛ (الألف أو الواو أو الياء). ومن أهم مسائل هذا النوع من الخطإ:

**حذف حروف اللين:** وحروف اللين هي الألف والواو والياء إذا كانت ساكنة، سواء أكانت حركة ما قبلها من جنسها أم لا، نحو: الألف في (قال)، والواو في (يقول)، والياء في (يبيع وبَيْع). فالألف مثلا في (قال) هي حرف لين لأنها ساكنة، وحرف مد كذلك لأنها سُبقت بحركة من جنسها.

وهكذا كل واو أو ياء ساكنتين وقبلهما حركة من جنسهما تُعدان حرفي مدٍ ولينٍ في نفس الوقت[1]. ونحو ذلك من المواضع التي حددها علماء اللغة العربية.

#### 5-1-2- أخطاء التلاميذ في قصر الحركات الطويلة وتصويبها:

من أمثلة أخطاء التلاميذ في هذا النمط:

❖ المثال 1: (..وكانت تجرى **مسبقات** على سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.)

والخطأ هنا هو حذف لحرف المد (الألف) مما أدى إلى قصر صوت (السين) الذي حقه المد.

---

[1] ينظر، محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، بيروت، ط01، 1985م، ص 207.

والصواب: ..وكانت تجرى **مسابقات**..

❖ المثال 2: (..وأحضروا معهم **الدرجات** الهوائية)

والخطأ هنا هو حذف حرف المد –كذلك – (الألف) مما أدى إلى قصر صوت (الراء) الذي حقه المد.

والصواب: ..وأحضروا معهم **الدراجات** الهوائية.

- **جدول يمثل لنا مجموعة من أمثلة أخطاء التلاميذ في هذا الصنف:**

الشكل رقم (9)

| الرقم | العبارة الخطأ | نوع الخطإ | العبارة الصواب |
|---|---|---|---|
| 1 | فقدموا لنا **الطعم** الشهي | قصر صوت (العين) من الاسم | فقدموا لنا **الطعام** الشهي |
| 2 | لعبنا **الغميض** | قصر صوت (الضاد) من الاسم | لعبنا **الغميضاء** |
| 3 | و**كن** كلما اقتربنا من الجنوب **زادة** احمرار التربة | قصر صوت (النون) وهي ألف مد ضمير المتكلمين. | و**كنا** كلما اقتربنا من الجنوب زاد احمرار التربة |
| 4 | كم **كَنت** رحلة سعيدة | حذف الألف الطويلة من وسط الفعل الثلاثي | ..كم **كانت** رحلة سعيدة. |

**5-1-3- تفسير نتائج الاحصاء في قصر الحركات الطويلة:**

ولقد أظهرت نتائج إحصاء الأخطاء المتعلقة بقصر الحركات الممدودة تكرار هذا النوع من الخطأ 173 مرة من مجموع الأخطاء الإملائية، بمعدل 1.2 خطأ للتلميذ الواحد، وبنسبة مئوية قدرت بـ: 33.33٪، وهو رقم مرتفع إذا ما قورن بحرص المنهاج على تحقيق الكفاءة في الألف اللينة.

**5-2- إطالة حركة قصيرة وقصر حركة طويلة في نفس اللفظ:**

**5-2-1- أخطاء التلاميذ في إطالة حركة وقصر أخرى وتصويبها:**

ومن أمثلة هذا الصنف كتب أحد التلاميذ: (..وكنا **نتمان** أن نعود.)

والصواب: وكنا **نتمنى** أن نعود، وهنا مد التلميذ ما حقه القصر وقصّر ما حقه المد.

وكتب آخر: (ولما **حنا** الوقت لصلاة العصر..)، الخطأ في لفظة (حنا) إذ أن التلميذ قصّر صوت (الحاء) الذي حقه المد، ومدّ صوت (النون) عوض قصره.

الصواب: (ولما **حان** الوقت لصلاة العصر..).

**5-2-2- تفسيرها نتائج الاخطاء في إطالة حركة وقصر أخرى في نفس اللفظ:**

أظهرت نتائج الإحصاء تكرار هذا النمط من الأخطاء تسع عشرة (19) مرة، ويمكن تفسير سبب قلة تكرار هذا النوع مقارنة بالنوع السابق بجمعنا بين نوعين من الخطإ في نفس اللفظ. وبلغ معدل خطإ التلميذ الواحد في هذا النوع 0.13 خطأ، ونسبة مئوية قدرت بـ: 3.66٪ من مجموع الأخطاء الإملائية.

**5-3- إطالة الحركات القصيرة:**

**5-3-1- تحليل أخطاء التلاميذ في إطالة الحركات وتصويبها:**

الحركات القصيرة هي: (الفتحة والضمة والكسرة) ونقصد بهذا النوع من الخطأ زيادة الألف بعد الفتحة، وزيادة الواو بعد الضمة، وزيادة الياء بعد الكسرة.

ومن بين أمثلة وقوع التلاميذ في هذا الصنف من الخطأ، كتب أحدهم: (..ثم ذهبت للعب فلم **نالاحظ** الوقت..).

الخطأ في لفظ: **نالاحظ**، والصواب: (..فلم **نلاحظ** الوقت..). والتلميذ هنا مدّ من الأصوات ما حقه القصر.

وكتب آخر: (..فدخل الخروف إلى أمه إلى **الاصطبال**).

وقع الخطأ الإملائي في لفظ:( **الاصطبال**)، والصواب: (..فدخل الخروف إلى أمه إلى **الاسطبل**).

ومن الأخطاء في هذا الصنف إطالة الهمزة القطعية بداية الكلمة، نحو ما كتب التلميذ: (عندما حلَّ **آذان** العشاء..)، والصواب أن يكتب: (عندما حل **أذان** العشاء)، وهذا خطأ يؤدي بالمعنى إلى الانحراف الكلي عن الدلالة الأصلية المقصودة، فلفظة (آذان) هي جمع (أُذن) التي هي حاسة السمع، نحو قوله تعالى: ﴿ **وَلأُضِلَّنَّهُمْ وَلأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الأَنْعَامِ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللّهِ وَمَن يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيًّا مِّن دُونِ اللّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا** ﴾ [النساء، الآية:119]

وأما لفظة (أَذان) فتدل على الإعلام، نحو قوله تعالى: ﴿ **وَأَذَانٌ مِّنَ اللّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الأَكْبَرِ أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ** ﴾[التوبة، الآية:03]، وقوله تعالى: ﴿**وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ**﴾ [ الحج، الآية:27]؛ أي، ناد في الناس داعيا لهم بالحج.

**5-3-2- تفسير نتائج الإحصاء في أخطاء إطالة الحركات:**

لقد أظهر الإحصاء أن عدد تكرار الوقوع في خطإ إطالة الحركات القصيرة بلغ (59) خطأ، بمعدل 0.41 خطأ للتلميذ الواحد، وبنسبة مئوية قدرت بـ : 11.36٪ من الأخطاء الإملائية

من خلال هذه الأمثلة يتضح أن التلاميذ المرتكبين لهذه الأخطاء لا يدركون الفرق بين الأصوات الطويلة والقصيرة.

إذ النطق هو الذي يتحكم في كتابات التلاميذ، فإن كان سليما جاءت الكتابات سليمة خالية من الخطإ، وإن كان غير ذلك كثرت الأخطاء الإملائية. فحذف الحركة الطويلة أو زيادتها سببه صوتي بالدرجة الأولى، والكتابة ترجمة لما يدرك التلميذ من كلمات إدراكا صوتيا. فإذا كان التلميذ لا يدرك قواعد اللغة المكتوبة ويعتمد كليا على التمييز الصوتي (السمعي) فسيقع حتما في هذا الصنف من الأخطاء.

ولذلك يحتاج التلاميذ إلى تقويم ألسنتهم والتدريب على النطق السليم للحروف، ويكون هذا من خلال رياض الأطفال بداية مرحلة التعلم، مثل ما يُفعل في الكتاتيب عند تحفيظ التلاميذ للقرآن الكريم.

## 5-4- مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة:

### 5-4-1- الهمزة المتوسطة والمتطرفة:

ترد الهمزة باللفظ إما ابتدائية أو متوسطة أو متطرفة، فتكون الهمزة ابتدائية إذا وقعت أول الكلمة، مهما كانت حركتها أو طبيعتها، نحو: أمير، أخذ..

وتكون الهمزة متوسطة إذا وقعت وسط الكلمة نحو: **يقرأون** (مفتوحة بعد فتح )، و**بئر** (ساكنة بعد كسر)، و**مؤذن** (مفتوحة بعد ضم)، ونحو ذلك من صور كتابتها وسط الكلمة.

وتكتب الهمزة المتطرفة على حرف يناسب حركة الحرف الذي سبقها، على الألف إذا سبقت بفتح نحو: **ملجأ، ملأ**، وعلى الواو إذا سبقت بضم نحو: **وَضُؤَ، اللؤلؤ**..، وعلى الياء إذا سبقت بكسرة، نحو: **قارئ، مبادئ**، وعلى السطر إذا كان الحرف الذي قبلها ساكنا، نحو: **المرء، الدفء**، ونحو لفظة (**الخبء**) في قوله تعالى:﴿ **أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ** ﴾ [النمل، الآية: 25].

وتشكل مسألة كتابة الهمزة المتطرفة والهمزة المتوسطة إحدى صعوبات الكتابة العربية؛ لأنها تخضع لقواعد ضابطة تتعلق بحركتها وحركة ما قبلها، بالإضافة إلى وجود قضايا خلافية واستثناءات تتعلق بكتابتها، وارتباط قاعدتها بحركات الحروف.

**5-4-2- تفسير نتائج إحصاء أخطاء الهمزة المتوسطة والمتطرفة:**

لقد أظهرت نتائج إحصاء وتصنيف الأخطاء الإملائية أن عدد أخطاء كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة بلغ 36 حالة، بمعدل 0.25 خطأ للتلميذ الواحد، ونسبة وقوع قدرت بـ: 6.93٪ من الأخطاء الإملائية. وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالأخطاء الإملائية الأخرى.

يمكن أن يعزى سبب هذا الانخفاض إلى أن الأساتذة عادة ما يركزون على هذا الدرس فينتج عنه إدراك القاعدة من قبل التلميذ، أو إلى خوف التلميذ من الوقوع في هذا الصنف من الخطأ، فيتعمد تحاشي استعمال ألفاظ معينة في تعبيره حتى لا يقع في الخطأ، وهو ما يسميه علماء منهج تحليل الأخطاء استراتيجية التحاشي أو (التجنب) التي تحدث حينما يتجنب المتعلم أو يتحاشى مفردات أو قواعد نحوية عند التعبير عن معنى معين لجهله بها، -كما ذكرنا سابقا- ومن أهم مواضع تطبيق التلميذ لهذه الاستراتيجية، المستويين المعجمي والنحوي.

- **والجدول الآتي يمثل عينة من أشكال الخطأ في الهمزة المتطرفة والمتوسطة:**

**الشكل رقم** (10)

| الرقم | العبارة الخطأ | نوع الهمزة | الصواب | التعليل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ..ذهبنا إلى جدتي **لنطمإن** عليها. | الهمزة وسط الكلمة | **لنطمئن** | الهمزة على النبرة لأنها مكسورة وما قبلها مفتوح |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | ..ففتحنا باب المزرعة **فجائنا** الكلب. | الهمزة المتطرفة | **فجاءنا** | الهمزة على السطر لأن ما قبلها ساكن. |
| 3 | ..ذهبنا نحن وأبنائو خالي. | الهمزة المتطرفة | **أبناء** | الهمزة على السطر لأن ما قبها ساكن |
| 4 | ..عندما حل **آذان** العشاء ذهبنا أنا وأبناء أقاربي إلى المسجد. | الهمزة أول الكلمة | **أذان** | الأصل في الهمزة أن تحقق ولا تمد. |
| 5 | ..بعد قليل ذهبنا إلى البيت و**بدئنا** في تقبيل الناس. | الهمزة وسط الكلمة | **بدأنا** | الهمزة على الألف لأنها ساكنة وما قبها مفتوح. |
| 6 | ..**ئكلة** الشعبية | الهمزة أول الكلمة | **الأكلة** | الأصل فيها أن تقع على الألف |

**5-5- أخطاء كتابة همزتي الوصل والقطع:**

تقع همزتا الوصل والقطع في بداية الكلمة، فهمزة الوصل هي همزة ابتدائية تكتب ولا تنطق إلا إذ جاءت في بداية الكلام، وتكتب ألفا ممدودة.

أما همزة القطع فهي الهمزة التي تقع في بداية الكلمة وينطق بها في الابتداء والوصل على السواء، وترسم رأس عين صغيرة على كرسي ألف طويلة، وتأتي في الحروف والأفعال الماضية والمضارعة وفي الأسماء.[1]

[1] ينظر، إميل بديع يعقوب، **معجم الإعراب والإملاء**، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، 1983م، ط 01، ص 27 – 32.

ولقد أظهرت نتائج الإحصاء تكرار الخطأ في همزتي الوصل والقطع (48) مرة، أي بمعدل 0.33 حالة وقوع في الخطأ للتلميذ الواحد، وبنسبة مئوية بلغت 9.24٪ من مجموع الأخطاء الإملائية.

- **جدول يعرض علينا أمثلة من أخطاء هذا الصنف.**

الشكل رقم (11)

| الرقم | العبارة الخطأ | الصواب | نوع الخطإ |
|---|---|---|---|
| 1 | .. وفي الطريق شاهدت **الاشجار** الكثيفة. | **الأشجار** | كتابة همزة القطع بدل همزة الوصل |
| 2 | ..ذهبت **انا واسرتي**. | **أنا وأسرتي** | كتابة همزة الوصل بدل همزة القطع |
| 3 | ..**وإستقبلونا** ثم بدأت أنا و**إبن** عمي نلعب.. | **استقبلونا** | كتابة همزة القطع بدل همزة الوصل |
| 4 | ..لزيارة **اقاربي**. | **أقاربي** | كتابة همزة الوصل بدل همزة القطع |
| 5 | ..غرفة **الإستقبال**. | **الاستقبال** . | كتابة همزة القطع بدل همزة الوصل |
| 6 | ..ذهبنا إلى أعمامي **للإحتفال** | **للاحتفال** | كتابة همزة القطع بدل همزة الوصل |

أما سبب وقوع التلاميذ في مثل هذا النوع من الأخطاء وعدم التمييز بين الهمزتين الوصلية والقطعية فيمكن إرجاعه إلى عدة أسباب منها:

* اعتماد التلميذ على المعيار السمعي الذي اعتاد عليه، فهو في كثير من الحالات يطبق قواعد الكتابة الصوتية.

* من المعلوم أن الطفل اعتاد على سماع الألفاظ العامية ورسخت في ذهنه وتحكم نظامها في لغته، وأن العربية الدارجة (العامية) تُعرف بظاهرة تسهيل الهمزة، فاختلط على الطفل التمييز بين كيفية نطق اللفظة في العربية الفصيحة وبين نطقها بالعامية، وذلك جهلا منه بالقاعدة، ففي مثال: (ذهبت انا واسرتي) فتنطق في العامية هكذا: (ذْهبتَ نا وسْرتي)، فيلاحظ هنا أن التلميذ إذا اعتمد المعيار السمعي فهو يعتقد أن الهمزتين هما همزتا وصل لعدم نطقه بهما.

* جهل التلميذ لأصول الكلمات التي تبدأ بالهمزة الوصلية أو القطعية ومشتقاتها، مما ينتج عنه الجهل بصورها الخطية التي تكتب بها ومواضعها.

**5-6- الخطأ في إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس:**

**5-6-1- التاء المفتوحة:**

تكتب التاء المفتوحة (المبسوطة) في عدة مواضع من أهمها:

- ❖ الاسم الثلاثي الساكن الوَسط المنتهي بتاء غير زائدة، نحو: بيت، موت..
- ❖ الكلمات التي تاؤها أصلية، نحو، سكوت..
- ❖ في بعض الحروف، نحو: ليت، ..
- ❖ جمع التكسير إذا كان مفرده منتهيا بتاء مبسوطة، نحو: زيوت، أوقات، بنات..
- ❖ وفي الجمع المؤنث السالم.
- ❖ الاسم المنتهي بتاء قبلها (واو) أو (ياء) مثل: بيروت، كبريت، عنكبوت...إلخ.

❖ وفي الفعل، واسم الفعل ونحوها من المواضع التي ذكرها علماء اللغة.

**5-6-2- التاء المربوطة:**

أما التاء المربوطة ففي التاء التي يمكن لفظها (هاء) عند الوقف، ومن أهم المواضع التي ترد فيها:

❖ نهاية الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي الساكن الوسط، نحو: قافلة، مباراة..

❖ نهاية جمع التكسير الذي لا ينتهي مفرده بتاء مفتوحة، نحو، قضاة، وسُعاة..

❖ نهاية اسم العلم المذكر غير الأجنبي، نحو: حمزة، عنترة، طلحة..

❖ نهاية الصفة المؤنثة، نحو: صغيرة، كبيرة[1].

**5-6-3- تفسير نتائج إحصاء الخطأ في إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس:**

بلغ مجموع أخطاء التاء المربوطة والتاء المفتوحة وعدم التمييز بينهما في كتابات التلاميذ 81خطأ، بمعدل 0.56 خطأ للتلميذ الواحد، وبنسبة مئوية قدرت بـ:15.6٪ من مجموع الأخطاء الإملائية، وتعتبر هذه النسبة متوسطة إذا ما قورنت بالعدد الإجمالي للأخطاء الإملائية وبالنسبة للأخطاء المتعلقة بالألف.

[1] ينظر إميل بديع يعقوب، (م س) ص 179 -181

- **والجدول الآتي يعرض لنا أمثلة من أخطاء التلاميذ في هذا الصنف من الخطإ الإملائي:**

الشكل رقم (12)

| الرقم | العبارة الخطأ | الصواب | نوع الخطأ | التعليل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ..كانت الأيام **سعيدتً** | **سعيدة** | كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة | نهاية الصفة المؤنثة |
| 2 | ..ذهبت إليها **مسرعتً**. | **مسرعة** | كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة | نهاية الصفة المؤنثة. |
| 3 | **حضرة** لنا جدتي الشاي. | **حضرت** | كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة | تاء التأنيث الساكنة في آخر الفعل الماضي |
| 4 | ..و**نمة** فرحا. | **نمت** | كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة | تاء التأنيث الساكنة في آخر الفعل الماضي. |
| 5 | ..وهكذا عاد **الصمة**. | **الصمت** | كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة | اسم الثلاثي ساكن الوسط. |
| 6 | **..مناسبت ميلاد الرسول** | **مناسبة** | كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة | اسم مفرد مؤنث غير ثلاثي ساكن الوسط |
| 7 | ..وبقينا **بضعت** من الزمن. | **بضعة** | كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة | اسم مفرد مؤنث غير ثلاثي. |
| 8 | ..قمنا **بزيارت** جدتي. | **بزيارة** | كتابة التاء مفتوحة بدل المربوطة | اسم مفرد مؤنث غير ثلاثي ساكن الوسط. |
| 9 | **..حان وقة الرحيل** | **وقت** | كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة | اسم ثلاثي ساكن الوسط |

أما أسباب ورود هذا الصنف من الأخطاء في كتابات التلاميذ، ومن خلال نتائج الإحصاء والأمثلة المقدمة يتّضح لنا أن كثيرا من التلاميذ يجهلون قواعد كتابة التاء المربوطة أو المفتوحة، فلا يفرقون بين تاء الضمير وتاء التأنيث المربوطة، ولا بين التاء من أصل الكلمة وتاء التأنيث، ونحوها من أمثلة الجدول، ولدا يظهر أن الجهل بالقاعدة هو السبب الرئيس في الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

وسبب آخر يظهر جليا وهو اعتماد التلاميذ على المعيار السمعي والبنية الصوتية للمفردة، إذْ لا يمكن التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة إذا لم ننظر إلى صورتها الخطية ووظيفتها في الكلمة.

**5-7- الأخطاء الناتجة عن الخلط بين الحروف:**

نقصد بهذا الصنف عدم تمييز التلميذ بين بعض الحروف، وخاصة الحروف التي تقاربت مخارجها أو اشتركت في بعض الصفات، كالأخطاء الناتجة عن ضعف التمييز بين أصوات حروف: الذال المعجمة وغير المعجمة، وبين السن والصاد، وبين التاء والطاء، وغيرها من الحروف العربية.

إنّ كتابات التلاميذ غالبا ما تكون عبارة عن كتابات فونولوجية لا تَأخذ بعين الاعتبار التأدية الوظيفية للأصوات، ولا تفرق بين السمات التمييزية لها، مما ينتج عنه كتابة خطية خاطئة دون أن يدرك التلميذ ذلك.

ولقد أظهرت نتائج المرحلة الإحصائية تكرار هذا الصنف من الأخطاء ( الخلط بين الأصوات) 103 مرة، أي بمعدل 0.72 خطأ للتلميذ الواحد، وبنسبة مئوية بلغت 19.84٪ من مجموع الأخطاء الإملائية.

تعتبر هذه الأرقام المقدمة أرقاما مرتفعة إذا ما نظرنا إلى فداحة الخطإ المتعلق بالخلط بين الأصوات، بقلب الحروب أو استدال حرف بآخر.

ومن أسباب الوقوع في هذا الخطأ، أنه يكثر في العامية الخلط بين الأصوات وإبدال الحروف في ما بينها، وهي ظاهرة منتشرة في العاميات العربية، من أمثلة هذه الأخطاء:

- ✓ إبدال الهمزة عينا: فلفظة (**القرآن**) يبدلها بعض العامة غير المتعلمين بـ (**القُرعان**) فتنحرف دلالة اللفظة من المعنى الجليل الذي تحمله إلى معنى غير ذلك.
- ✓ إبدال الذال المعجمة دالا، وهو كثير بسبب عدم التمييز بين الصوتين، والاعتقاد أنهما صوت واحد، فيقال: (**داب** السكر في الماء)، بدل **ذاب**...، (**داق**) بدل (**ذاق**) و(**دبح** أضحيته)، بدل (**ذبح** أضحيته).

وكثيرا ما تبدل الذال زايا في مناطق من الجنوب الجزائري وفي العامية المصرية كذلك وغيرهما فيقال: (**زات** يوم) بدل (**ذات** يوم).

- ✓ إبدال الصاد سينا، فيقال: (**صطل**) بدل (**سطل**).
- ✓ إبدال الثاء تاء: وهو كثير ومنتشر، وسببه ضياع الأصوات الأسنانية، وهي التي تتطلب إخراج اللسان بين الأسنان، نحو قولهم: (**تْخين**) بدل (**ثخين**)، بتسكين الأول بدل فتحه، تِعبان في ثعبان بكسر أوله بدل ضمه، ويقال: (**تلاتة**) بدل (**ثلاثة**)، و(**توم**) بدل (**ثوم**)، و (**تفل**) بدل (**ثفل**).[1]

[1] ينظر، رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطور اللغوي**، (م س)،ص398.

- ✓ إبدال الظاء ضادا وعدم التفريق بينهما، فيقال: (**حفض**) بدل (**حفظ**)، ولا تكاد توجد الظاء في العامية، فهي تبدل إما دالا أو ضادا.
- ✓ إبدال الضاد دالا، نحو: (**درغمه** في التراب)، والصواب: (**ضرغمه** في التراب)، وهي من فعل الضرغام – وهو الأسد – في فريسته، وكقولهم: (**مدغ**) عوض (**مضغ**).
- ✓ إبدال شين سينا: فيقال (**سجيع**) بدل (شجيع)، وهي منتشرة في اللغة العامية في بعض الأوساط الاجتماعية[1].
- ✓ ومن موضع الإبدال بين الحروف إبدال الغين قافا، فيقال: (**قادي**) بدل (**غادٍ**)، و(قرداية) بدل (غرداية).
- ✓ إبدال القاف (ڤ) مثلثة، وهو صوت لا يوجد في العربية الفصحي، بل هو تحريف ناتج عن اللهجات واللغات المجاورة للعربية، وهذه الظواهر منتشرة بالجزائر بنسب متفاوتة.
- ✓ وقد تقلب الباء العربية فتنطق الصوت اللاتيني (**b**) نحو كلمة (**بارود**) حرفا لاتينيا (b)، لغلبة الصوت اللاتيني على الصوت العربي نتيجة لمخلّفات الاستعمار، من تبعية لغوية وثقافية.
- ✓ إبدال التاء دالا: فيقال، (**زغرتت**) المرأة بدل (**زغردت**) المرأة.

و يعد اندثار الأصوات الأسنانية – الذال، والثاء، والظاء– في اللهجات العربية الحديثة مظهرا من مظاهر السهولة والتيسير في اللغة، وهي التي تتطلب إخراج طرف اللسان ووضعه بين الأسنان عند

[1] ينظر، شوقي ضيف، **تحريفات العامية للفصحي في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، دار المعارف، القاهرة، 1994م، (د ط)، ص 145 – 158.

النطق بها، إذ يمثل جهدا عضليا تخلصت منه لغة الكلام – اللغة العامية – بنقل المخرج إلى ما وراء الأسنان[2].

ومن أمثلة الأخطاء التي تكررت كثيرا في كتابات التلاميذ، إبدال الذال المعجمة دالا بدون إعجام، مثل: ذات، ذهب، أذّن. فكُتبت: **دات، دهب، أدن**. مثل ما ورد في كتابات التلاميذ: (لعبنا حتى **أدن** المغرب)، والصواب: (لعبنا حتى **أذن** المغرب.)

ومن أمثلة الخلط بين الحروف، عدم التمييز بين الألف الممدودة (الطويلة) التي أصلها واو والألف المقصورة التي أصلها ياء، ويرد سبب الوقوع في هذا النوع من الخطأ إلى الجهل بقواعد جدور الكلمات ومشتقاتها، نحو كتابة أحد التلاميذ: **انتها** المولد النبوي، والصواب: (انتهى المولد النبوي.)

- ومن الأمثلة كذلك: الخلط بين الضاد والدال، وبين الظاء والدال، ونحو ذلك من الأخطاء التي سنبينها من خلال الجدول الآتي:

[2] ينظر، رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطور اللغوي**، (م س)، ص 51.

الجدول رقم (13)

| الرقم | العبارة الخطأ | الصواب | نوع الخطأ |
|---|---|---|---|
| 1 | **مند** بضعة أيان | منذ | إبدال الذال دالا |
| 2 | **دات** يوم **دهبت** أنا وعائلتي لزيارة جدتي | ذات – ذهبت | إبدال الذال دالا |
| 3 | **الأغراد** المتنوعة | الأغراض | أبدال الضاد دالا |
| 4 | **ثم أحدر** الطعام | أحضر | إبدال الضاد دالا |
| 5 | وقد عاد منزله جمل **ونضيف**. | نظيف | إبدال الظاء ضادا |
| 6 | **أنهظتني** أمي | أنهضتني | إبدال الضاد ظاء |
| 7 | هذا **ختير** عليكم | خطير | إبدال الطاء تاء |
| 8 | **نضفنا** البيت. | نظفنا | إبدال الظاء ضادا |
| 9 | هيا **اسعد** إلى السيارة | اصعد | إبدال الصاد سينا |
| 10 | وضمته إلى **سدرها** فرحة به | صدرها | إبدال الصاد سينا |

**5-8- خلاصة تحليل الأخطاء الإملائية:**

انطلاقا مما سبق من عرضٍ للنتائج يمكننا إرجاع سبب أغلب الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ إلى اعتمادهم على معيار التمييز السمعي عند الكتابة، ولذا فإن من أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية هو الجهل بقواعد الكتابة الخطية للكلمات، واعتمادهم كليا على التمييز السمعي (الصوتي) مما يؤدي حتما للوقوع في الخطإ.

ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التي أظهرت أن أغلب الأخطاء الإملائية هي الأخطاء المتعلقة بالألف، والأخطاء المتعلقة بالهمزة القطعية أو الوصلية؛ إذ بلغ مجموع الأخطاء الإملائية للأصناف المذكورة

آنفا 335 خطأ وهي: الأخطاء المتعلقة بقصر الحركات الممدودة، الأخطاء المتعلقة بإطالة حركة قصيرة وقصر الطويلة في نفس اللفظ، الأخطاء المتعلقة بإطالة الحركات القصيرة، الأخطاء المتعلقة بمخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة. وأخطاء همزة الوصل وهمزة القطع، أي بنسبة 64.54٪ .

وتؤكد هذه الأرقام فرضية اعتماد التلميذ على المعيار السمعي الذي اعتاد عليه في كتابته للألفاظ اللغوية، وهذه النتيجة تحيلنا إلى سبب آخر وهو تدخّل اللغة الأم؛ لغة الأسرة التي نشأ فيها وهي العامية، ولذا تعزى كثير من الأخطاء الإملائية إلى الازدواجية اللغوية(diglossia)، وإلى التعدد اللغوية(multiglossia) (تدخل اللغة الفرنسية)، وهي ظاهرة تؤثر على كفاية التلاميذ اللغوية، خاصة إذا اقترنت مع المستوى اللغوي المتدني للتلاميذ.

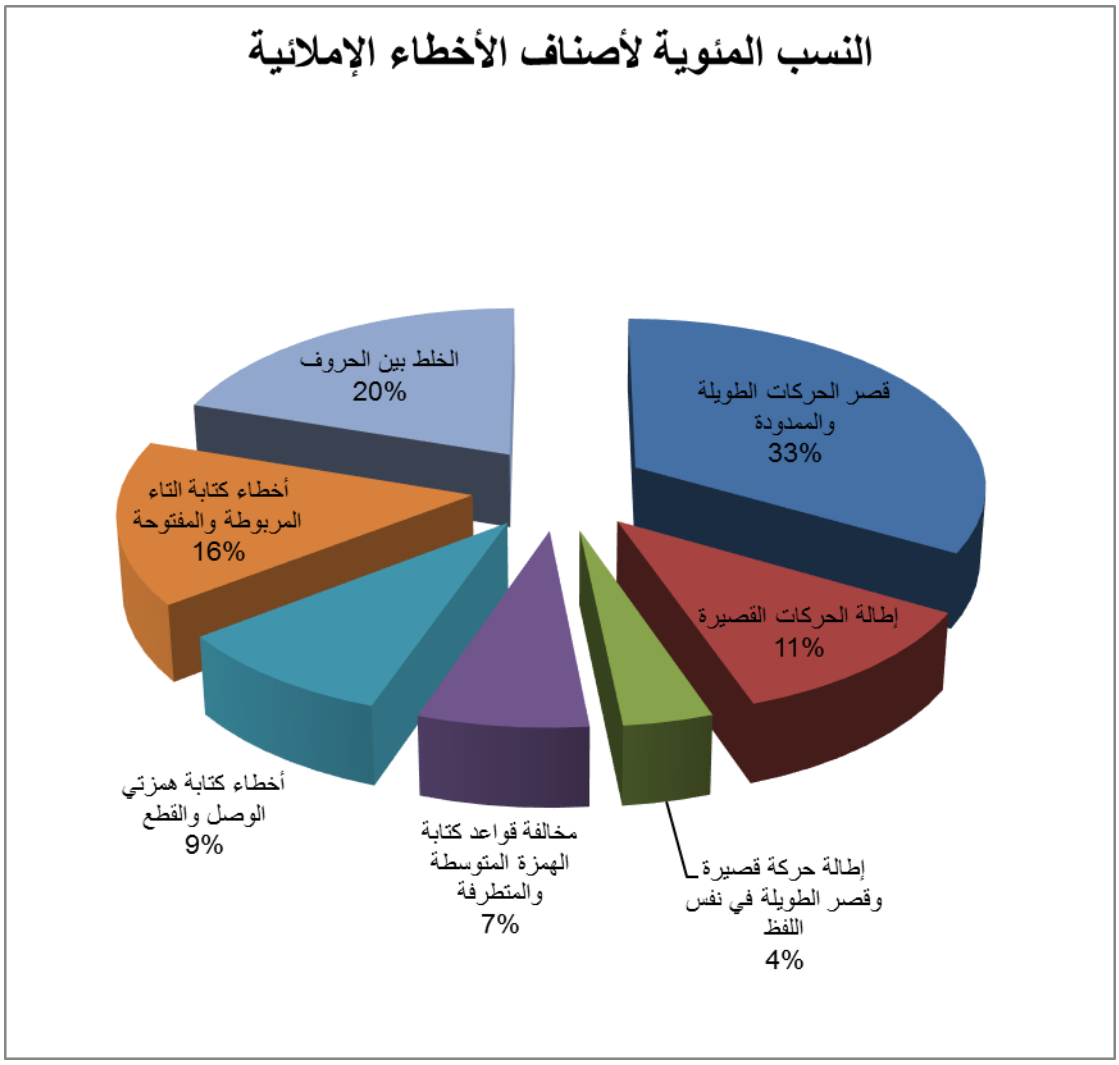
ختاما لهذا المبحث نلخص النسب المئوية لكل صنف من الأخطاء الإملائية في جدول ومخطط بياني:

- **جدول عدد مرات تكرار كل صنف من الأخطاء ونسبة وقوعه المئوية من بين الأخطاء الإملائية:**

الشكل رقم (14)

| الرقم | نوع الخطأ الإملائي | عدد مرات تكراره | نسبة وقوعه المئوية من بين الأخطاء الإملائية |
|---|---|---|---|
| 1 | قصر الحركات الممدودة | 173 | ٪33.33 |
| 2 | إطالة الحركات القصيرة | 59 | ٪11.63 |
| 3 | إطالة حركة قصيرة وقصر طويلة في نفس اللفظ | 19 | ٪3.66 |
| 4 | مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة | 36 | ٪6.93 |
| 5 | أخطاء كتابة همزتي الوصل والقطع | 48 | ٪9.24 |
| 6 | إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس | 81 | ٪15.6 |
| 7 | الخلط بين الحروف | 103 | ٪19.84 |
| 8 | المجموع | 519 | ٪100 |

- **مخطط بياني يوضح توزيع النسب المئوية لأصناف الأخطاء الإملائية الواردة في كتابات التلاميذ:** الشكل رقم (15)



## المبحث الثاني: تحليل الأخطاء النحوية وتفسيرها:

### 1- مدخل: النحو العربي ودوره في حفظ اللسان من الخطإ:

يعد النحو أساس تدريس اللغة العربية، وذلك لما له من أهمية تعليمية ووظيفة لغوية متمثلة في تدريب التلاميذ على فصاحة اللسان من خلال إبعادهم عن الخطإ، وتعويدهم على اكتساب عادات لغوية صحيحة، وتمرينهم على التعبير الصحيح.

ولقد أرجع المهتمون بلغة العرب إلى أن ظهور النحو ووضع القواعد سببه شيوع اللحن بين من يتحدث العربية من العرب، عندما اتسعت رقعة الدولة الإسلامية، واختلط العرب بغيرهم ممن لا يتحدثون العربية، وإقبال الأعاجم على اعتناق الاسلام، مما جعل علماء العربية يولون لهذا الموضوع العناية ويضعون القواعد من خلال استقراء كلام العرب، حفاظا على العربية الفصحى من أن يشوبها دخيل، فيصيبها اللحن وتدخلها اللكنة، فاعتبروا كل خروج عن قواعد النحو في الكلام خطأ ولحنا في اللغة.

ويرى إسماعيل زكريا أن للنحو دورا كبيرا في التصدي للهجات العامية التي تهدد الفصحى بدخول اللحن إليها، فهو يرى أن النحو: «مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، لاسيما وأن اللهجات العامية غزت المجتمعات العربية وأفسدت الألسنة وأبعدتها عن اللغة الأم، لذلك لابد من وضع هذه المعايير كي تكون ضابطا للغة وللألسنة على حد سواء، وإذا كان تعلم اللغة يخضع في مراحله الأولى لظاهرة المحاكاة، فإن الطفل يحاكي أبويه ثم إخوته

وأقاربه ثم مجتمعه الذي يعيش فيه، فينطق بما لهجت به ألسنتهم ولا ينطق بالفصحى ولا يعرف من أمرها شيئا»[1].

إن هذه القواعد النحوية لها دور مهم في وقاية اللسان وحماية القلم وتقويمه، وإبعاده عن الاعوجاج، ولكن نظرا لتداخلها فيما بينها، فإنه يصعب على التلاميذ فهمها لأنها بمثابة قوانين مجردة ينفر منها التلاميذ، وهذا ما يجعلهم لا يفهمونها، وبالتالي فإنهم يقعون في الخطأ فيها أثناء الكتابة.

ويعد هذا النوع من الأخطاء العائق الأكبر عند التلاميذ، وذلك بسبب نفورهم من النحو وضيقهم به ذرعا، ونتيجة لذلك النفور فإنه يترتب عنه قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الجملة دون إعرابها.

وفي هذا المبحث سنتناول مشكلة الخطأ في النحو لدى تلاميذ عينة الدراسة في كتاباتهم، فنصنف الأخطاء، ونحللها، ونبحث عن الأسباب والعوامل التي تتحكم فيها.

**2- تدريس النحو في المرحلة الابتدائية:**

يحظى درس النحو العربي وقواعده في المرحلة الابتدائية بأهمية بالغة، وعناية شديدة كغيره من فروع اللغة العربية، لأنه يمثل الأساس الذي يبنى عليه الرصيد اللغوي للتلميذ، لذا قسم التربويون وواضعو مناهج اللغة العربية الكيفية التي تقدم بها القواعد النحوية في هذه المرحلة إلى ثلاثة أقسام لثلاثة أطوار من التعليم الابتدائي:

[1] زكريا اسماعيل، (م س)، ص 195.

**الطور الأول**: تضم الصفين الأول والثاني، يتم فيه العمل على تنمية الاستخدام الصحيح للغة، من خلال عرض النماذج السليمة ليتدرب التلميذ على محاكاة هذه النماذج.

**الطور الثاني**: يضم الصفين الثالث والرابع، يبدأ فيه المعلم تقديم نماذج مبسطة على قواعد نحوية سهلة، مثل: الأفعال، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام...مع استمرار التدريب على التعابير التي تحتوي على تلك القواعد النحوية المدرسة.

**الطور الثالث**: يضم الصف الخامس، يبدأ فيها تدريس قواعد النحو العربي بطريقة استنباطية، ومن المفترض أن يتم في هذه المرحلة « تعريف التلميذ ببنية اللغة العربية وتسمية الكلمات والجمل بأسمائها، كالمبتدأ والخبر والمفرد والمثنى والجمع بأنواعه المذكر السالم والمؤنث السالم وجمع التكسير وصيغة منتهى الجموع، والجملة الاسمية والجملة الفعلية وغيرها »[1].

[1] زكريا إسماعيل، (م س)، ص 191.

2-1- **درس النحو لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:**

**2-1-1- البرنامج السنوي:** وقد احتوى برنامج دروس النحو للسنة الرابعة ابتدائي حسب فهرسة الكتاب المدرسي على الأبواب الآتية[1]:

| | | |
|---|---|---|
| 1- أنواع الكلمة. | 12- المضاف والمضاف إليه. | 22- المضارع المبني للمجهول |
| 2- الفعل الماضي. | 13- الأمر. | 23- المثنى. |
| 3- الفعل المضارع. | 14- المضارع المجزوم. | 24- جمع المذكر السالم. |
| 4- الجملة الفعلية. | 15- المضارع المنصوب. | 25- جمع المؤنث السالم. |
| 5- الفاعل. | 16- كان وأخواتها. | 26- الفعل المجرد الثلاثي. |
| 6- المفعول به. | 17- إنّ وأخواتها. | 27- الفعل الثلاثي المزيد. |
| 7- الجملة الاسمية. | 18- الحال. | 28- المني والمعرب. |
| 8- المبتدأ والخبر. | 19- المفعول المطلق. | 29- ظروف المكان وظروف |
| 9- الصفة. | 20- الماضي المبني للمعلوم | الزمان. |
| 10- اللازم والمتعدي. | والماضي المبني للمجهول. | 30- حروف العطف. |
| 11- حروف الجر. | 21- نائب الفاعل. | |

**2-1-2- المنهاج المدرسي:** وينص منهاج السنة الرابعة – باعتبارها السنة الممهدة للسنة الخامسة- علي تدريس الأبواب النحوية (التراكيب النحوية) الآتية:

1- أنواع الكلم : اسم، فعل، حرف.

2- عناصر الجملة الفعلية البسيطة: (الفعل، الفاعل، المفعول به).

3- عناصر الجملة الاسمية البسيطة: المبتدأ، الخبر.

4- الفعل اللاّزم والمتعدي.

[1] ينظر فهرس الملاحق.

5- الفاعل ونائب الفاعل.

6- كان وأخواتها.

7- إن و أخواتها.

8- الاسم المجرور بالحرف والإضافة.

9- إعراب المثنى.

10- إعراب جمع المذكر السالم.

11- إعراب جمع المؤنث السالم.

12- الصفة والموصوف.

13- العطف.

14- الحال المفردة.

15- الفعل المضارع المرفوع.

16- الفعل المضارع المنصوب.

17- الفعل المضارع المجزوم.

18- اسم الفاعل واسم المفعول [1]

[1] اللحنة الوطنية للمناهج، **منهاج السنة الرابعة ابتدائي**، (م س)، ص 23.

**2-2- درس النحو لتلاميذ الخامسة ابتدائي:**

2-2-1- **البرنامج السنوي:** أما السنة الخامسة من التعليم الابتدائي فقد احتوى برنامج دروس النحو الأبواب آلاتية حسب فهرسة الكتاب المدرسي[2]:

| | | |
|---|---|---|
| 1- مفهوم النص. | 10- خبر كان مفردا وجملة. | 19- الأسماء الموصولة. |
| 2- أجزاء النص. | 11- خبر كان شبه جملة. | 20- الاستثناء. |
| 3- الجملة وأنواعها. | 12- خبر (إنّ) مفردا وجملة. | 21- المفعول فيه. |
| 4- الجملة الاسمية. | 13- خبر (أن) شبه جملة. | 22- المفعول لأجله. |
| 5- لخبر جملة. | 14- الصفة. | 23- المفعول معه. |
| 6- الخبر شبه جملة. | 15- الحال. | 24- المفعول المطلق. |
| 7- الجملة التعجبية. | 16- الحال جملة وشبه جملة | 25- التوكيد اللفظي والتوكيد |
| 8- الجملة الاستفهامية. | 17- التمييز. | المعنوي. |
| 9- النداء. | 18- أسماء الإشارة. | 26- الأفعال الخمسة. |
| | | 27- إعراب الفعل المعتل. |

**2-2-2- المنهاج المدرسي:** أما منهاج السنة الخامسة فينص على تدريس المواد النحوية الآتية:

1- أخوات كان: دلالتها وإعرابها ( ليس، صار، أصبح، أمس، أضحى، ظل، بات.)
2- أخوات إن: دللتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل لكن.)
3- الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث.)
4- الحال المفردة.
5- إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحالات الثلاث.)
6- التعجب (ما أفعله!).

[2] ينظر فهرس الملاحق.

7- الاستثناء (بسوى وغيره ).

8- الاستفهام.

9- الأسماء الخمسة.

10- الاسم الموصول.

11- أسماء الإشارة.

12- الصفة والموصوف (مراجعة)[1].

**3- إحصاء الأخطاء النحوية وتصنيفها:**

الأخطاء النّحوية مختلفة ومتنوعة ومتشعّبة لها عدّة تصنيفات متعددة، في مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات، وفي مجال الأفعال والأسماء، والأخطاء في علامات الإعراب الأصلية والفرعية...ونحو ذلك.

وقد تم تصنيف هذه الأخطاء النحوية في هذا البحث بتقسيمها إلى سبعة أصناف، حسب ورودها في كتابات التلاميذ وهي:

- ❖ الخطأ في إثبات (أل) التعريف أو حذفها. 158 خطأ
- ❖ الخطأ في الحركة الإعرابية.53 خطأ
- ❖ الخطأ في تحديد جنس المذكر أو المؤنث باعتبار السياق.46 خطأ
- ❖ الخطأ في إبدال حرف جر بحرف آخر أو حذفه أو زيادته.44 خطأ
- ❖ الخطأ في توظيف حروف المعاني غير حروف الجر أو حذفها أو زيادتها.18 خطأ
- ❖ الخطأ في عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر وبين الضمير ومرجعه في العدد.13 خطأ

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة ابتدائي، (م س)، ص 21.

❖ الخطأ في إثبات ضمير الفاعل مع وجود الفاعل الظاهر.9 خطأ

وأظهرت العملية الإحصار ورود 341 خطإ نحوي وقع فيه تلاميذ عينة الدراسة من خلال تعابيرهم.

**4- تحليل الأخطاء النحوية المصنفة وتصويبها:**

**4-1- الخطأ في إثبات (أل) التعريف أو حذفها:**

والمعرفة هي ما دل على شيء بعينه، والنكرة ما دل على شيء لا بعينه، وتنقسن المعرفة إلى خمسة أقسام:

المضمر، ثم المعرف بالعلمية، ثم اسم الاشارة، والموصولة، ثم المعرف بالألف واللام، ثم المضاف إضافة معنوية.

ويدخل التعريف على المسند والمسند إليه، لأن الأصل فيه أن يكون معرفة لأنه المحكوم عليه، والحكم على المجهود لا يقيد، لأن بعرفه تكون الفائدة أتم. فكلمات ازدادت النكرة عموما ازدادت إبهاما في الوضع.

نقصد بالخطأ في إثبات (أل) التعريف أو حذفها، ورود اللفظ الذي حقّه التعريف بـ(أل) دون تعريف، أو زيادتها على اللفظ الذي حقة التنكير.

ويكون التعريف باللام على مذهب الألف واللام لأحد الأمور:

1- أن يشار به إلى معهود بينك وبين مخاطبك، نحو قوله تعالى على لسان امرأة عمران التي كانت تنتظر مولودا ذكرا: ﴿ **فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنثَى وَاللّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ**

**الذَّكَرُ كَالأُنثَى وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ** ﴾ [آل عمران، الآية: 36]، أي ليس الذكر الذي كانت تتمنى وتطلب كالأنثى التي وُهبت.

2- أن يراد به نفس الحقيقة، مثل: "الماء مبدأ كل حي"[1]

نقصد بإثبات (أل) التعريف أو حذفها، ورود اللفظ الذي حقّه التعريف بـ(أل) دون تعريف، أو زيادتها على اللفظ الذي حقة التنكير.

ويمثل الخطأ في إثبات (أل) أو حذفها مشكلة ظاهرة، لشيوعه وتردده بانتظام في كتابات التلاميذ، كما يكشفه الإحصاء، فلقد جاء هذا الصنف في المرتبة الأولى من الأخطاء النحوية، إذ بلغ عدد تكراره في كتابات التلاميذ 158 مرة، بنسبة مئوية قدرت بـ :46.33٪ من مجموع الأخطاء النحوية، ومعدل وقوع للفرد الواحد بلغ 1.1 خطأ.

فمن أمثلة هذا أخطاء التلاميذ تنكير ما يقتضي السياق تعريفه، ورد في تعبير أحد التلاميذ: (هناك بعض أشجار خضراء)، والخطأ ورد في لفظتي (أشجار) و(خضراء).

[1] ينظر، أحمد مطلوب، **أساليب بلاغية، الفصاحة – البلاغة – المعاني**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1980م، ط01، ص144-154

ومن المعلوم أن السياق يحدد أيّ أشجار يريدها التلميذ من تعبيره، فلفظة (أشجار) معهودة عند التلميذ[1]، وقد سبق ذكرها، و(بعض) مضاف، ولفظة (الأشجار) مضاف إليه.

أما لفظة (خضراء) فهي صفة للأشجار، وجب أن تتفق مع موصوفها في التعريف والتنكير.

والصواب أن يكتب التلميذ: (هناك بعض الأشجار الخضراء.)

ومن أمثلة أخطاء أحد التلاميذ في هذا الصنف: (..ذهبنا لنصلي **ظهر**)، والخطأ في لفظة (**ظهر**) التي كتبت غير معرفة بـ (أل)، ومن المعلوم أن صلاة الظهر معهودة، وتؤدّى مرة واحدة في اليوم، ونصليها في زمن محدد ولا تتعدد.

إذن الصواب أن تكتب محلاة (بأل) التعريف هكذا: (...ذهبنا لنصلي **الظهر**).

ومن أمثلة أخطاء هذا الصنف كتب أحد التلاميذ في تعبيره: (أتى أبي بالخروف **كبيرا**)، والخطأ في لفظه (**كبيرا**) التي جاءت نكرة، وهي صفة للخروف المعرفة والمجرور بالباء، والصفة تتبع الموصوف في التعريف والتنكير.

---

[1] من أنواع (أل) التعريف، (أل) العهدية، وهي التي تدخل على النكرة فتزيدها درجة من التعريف، وتجعل مدلولها فردا معينا بعدما كان مبهما شائعا، نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا {15} فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلًا ﴾ [المزمل، الآية: 15-16]، دخلت (أل )على لفظة الرسول الثانية لأنها معهودة بالذكر سابقا. أو نحو قوله تعالى: ﴿ إِلاَّ تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُواْ ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لاَ تَحْزَنْ إِنَّ اللّهَ مَعَنَا ﴾، [التوبة، لآية: 40 ]، فجاءت لفظة (الغار) معرفة (بأل) لأنها معهودة بالعلم الذهني، وهو الغار الذي دخله النبي عند هجرته إلى المدينة. ينظر، عبد الله بن صالح الفوزان، **دليل السالك في ألفية ابن مالك**، دار المسلم للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 1416هـ، (د ط)، ج 01، ص 150، 151.

والصواب الذي يحدده سياق الكلام أن يكتب التلميذ العبارة هكذا: (أتي أبي بالخروف **الكبير**)، محلاة بـ (أل) ومجرورة.

ويحتمل أن يكون الخطأ وقع بزيادة (أل) من لفظة (الخروف)، ففي هذه الحالة يكون الصواب: ( أتى أبي **بخروف كبير**)، وبذلك تكون الصفة والموصوف لفظتين مجرورتين وخاليتين من (أل) التعريف.

ومن أخطاء حذف (أل) التعريف أو إثباتها الواردة في تعابير التلاميذ، كتب أحدهم: (ذهبت أنا وأبي إلى جدي **بالمناسبة** المولد النبوي)، والخطأ في هذا النوع جاء في لفظة (**المناسبة**)، ولفظة (المناسبة) المضاف.

والقاعدة اللغوية تقتضي عدم صحة دخول (أل) التعريف على المضاف[1] في هذه العبارة.

والصواب أن يكتب التلميذ: (ذهبت أنا وأبي إلى جدي **بمناسبة** المولد النبوي).

**4-2- الخطأ في الحركة الإعرابية:**

الإعراب عند النحاة «هو العلامة التي تقع في آخر الكلمة وتحدد موقعها من الجملة، أي تحدد وظيفتها فيها، وهذه العلامة لابد أن يتسبب فيها عامل معين»[1]، وبما أن العامل يتغير بتغير المعنى الذي يفرضه السياق، فإن علامة الإعراب تتغير كذلك بتغير العامل.

[1] مواضع دخول (أل) على المضاف إضافة لفظية – غير محضة – هي: « أن توجد (أل) في المضاف والمضاف إليه، نحو المنصفُ الناسِ محبوب – أن يكون المضاف إليه مضافا لما فيه (أل)، نحو: المحبُّ فعلِ الخير سعيد – أن يكون المضاف مثنى، نحو: الحافظا دروسهما مكافآن – أن يكون المضاف جمع مذكر سالما، نحو: المتقنو أعمالهم رابحون ». عبد الله بن صالح الفوزان، **دليل السالك إلى ألفية ابن مالك**، ج02، ص 40.

وعلامات الإعراب ثلاثة أنواع:

- ❖ إعراب بالحركات، وعلاماته: الرفع بالضمة، والنصب بالفتحة، والجر بالكسرة، والجزم بالسكون.
- ❖ وإعراب بالحروف وهي: الألف والواو والياء والنون.
- ❖ وإعراب بالحذف كالحذف في الأفعال المعتلة التي تجزم بحذف حرف العلة[2].

والإعراب ظاهرة خاصة باللغة العربية، والخطأ فيها يمثل مشكلة بالنسبة للدارسين للغة العربية سواء من أبنائها أو من غير أبنائها، والذي نقصده من الخطإ في الحركة الإعرابية – في هذا البحث – ما جاء من أخطاء التلاميذ المتعلقة بأواخر الكلمات، كرفع الحال بالضمة أو جره، أو رفع خبر(كان)، أو نصب خبر (إن)، أو عدم اتفاق الصفة مع الموصوف في حركة آخره، ونحوه، ونقصد منه –كذلك– حذفهم لحرف العلة بلا سبب، أو إثباتها مع وجود عامل الحذف، إلى غير ذلك مما يتعلق بأواخر الكلمة.

ولقد جاء هذا الصنف من الأخطاء النحوية في المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد الأخطاء المتعلقة بالحركة الإعرابية 53 خطأ، بنسبة مئوية قدرت بـ: 15.54٪ بمعدل 0.37 خطأ إعرابيا للتلميذ الواحد.

فمن أمثلة الأخطاء في الحركة الإعرابية في تعابير التلاميذ، كتب أحدهم: (ولعبنا **كثيرٌ**)، الخطأ في لفظة (**كثير**) التي جاءت مرفوعة بدل أن تكون منصوبة؛ لأنها نائب مفعول مطلق محذوف تقديره (لعباً)، نحو قوله تعالى:﴿ **وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانتَصَرُوا مِن بَعْدِ مَا ظُلِمُوا**﴾ [

---

(1) عبده الراجحي، **التطبيق النحوي**، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، ط02، 2000م، ص:17

(2) ينظر، (م ن)، ص: 19-21.

الشعراء، الآية:227 ]، وتقدير الكلام: واذكروا الله ذكرا كثرا، ف (كثيرا) صفة للمصدر (ذكرا) المحذوف، فهو نائب عن المفعول المطلق حركة إعرابه النصب.

إذن (**كثير**) الواردة في عبارة التلميذ صفة للمصدر، نائب عن المفعول المطلق حقها النصب، فيكون الصواب: (ولعبنا **كثيرا**).

ومن أخطاء التلاميذ في هذا الصنف، رفع المفعول به الذي حقه النصب دائما، مثل كتابة أحد التلاميذ: (وجدنا جدي وجدتي **جالسان**)، الخطأ هنا في لفظة (**جالسان**) التي جاءت مرفوعة بالألف، والصواب أن تكون منصوبة بالياء، لأنها مثنى ومفعول به ثان منصوب بالياء.

والصواب أن يكتب التلميذ: (وجدنا جدي وجدتي **جالسين**).

ومن أخطاء التلاميذ في رفع المفعول به – كذلك – كتابة أحد التلاميذ: (وجدنا أقاربنا **متواجدون**)، الخطأ في هذه العبارة وقع في إعراب لفظة (**متواجدون**) التي أتت مرفوعة بالواو.

والصواب أن تأتي منصوبة بالياء لأنها جمع مذكر سالم وقع مفعولا به ثان للفعل (وجد)، الذي يتعدى إلى مفعولين، فتكون الكتابة الصحيحة للعبارة هكذا: (وجدنا أقاربنا **متواجدين**)

ومن أخطاء الحركة الإعرابية في كتابات التلاميذ، رفع المفعول فيه، على نحو ما كتب أحدهم: (..وبقينا **يومان**)، فلفظة (**يومان**) ظرف زمان دلّت على زمن بقائهم، وهو مفعول فيه لا يأتي إلا منصوبا، لكن التلميذ كتبه خطأ مرفوعا بالألف، والصواب أن يكون منصوب بالياء نيابة عن الفتحة لأنه مثنى.

إذن الكتابة الصحيحة للعبارة هي: (...وبقينا **يومين**).

ومن الأخطاء الإعرابية التي وقع فيها التلاميذ في تعابيرهم، رفع خبر (كان) الذي حقه النصب، على نحو كتابة أحدهم: (...وكان منزله **جميلٌ**)، الخطأ الذي وقع في هذه العبارة هو كتابة لفظة (**جميلٌ**) مرفوعة بالضم، والصواب أن تأتي منصوبة لأنها خبر (كان).

فتكون الكتابة الصحيحة للعبارة هي: ( وكان منزله **جميلا** ).

ومن أمثلة أخطاء هذا الصنف التي وقع فيها التلاميذ، نصب الخبر، نحو كتابة أحدهم: ( هذا **اقتراحا** صائبٌ )، وقع الخطأ في لفظة (**اقتراحا**) التي جاءت منصوبة خطأ، والصواب أن تأتي مرفوعة لأنها خبر للمبتدإ اسم الإشارة (هذا).

فتكون الكتابة الصحيحة للعبارة هكذا: ( هذا **اقتراح** صائب).

ومن الأخطاء الإعرابية التي وردت في كتابات التلاميذ، تنوين الممنوع من الصرف، نحو المثال: (فرأينا **مزارعاً** كثيرة )، الخطأ هو تنوين لفظة (**مزارع**)، – جمع (مزرعة)، على وزن (مفاعل)– ، الممنوعة من الصرف، لأن اسم الجمع الذي على وزن (مفاعل) لا ينون، نحو قوله تعالى: ﴿ **وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ** ﴾، [ الحج، الآية: 40]. فرفعت (مساجدُ) بالضم دون تنوين رغم أنها معطوفة على اسم منون.

- وخلاصة القول أنه يمكن حصر الأخطاء النحوية الخاصة بعلامة الإعراب والتي وقع فيها التلاميذ في النقاط من أهمها:

❖ الأفعال الخمسة: كالخطإ في إثبات النون في حالة النصب، او الجزم، وحذفها في حالة الرفع.

- ❖ الجمع المذكر السالم: كالخطإ في استعمال الياء في حالة الرفع، والواو في حالة النصب.
- ❖ إهمال الألف الدالة على النصب والتنوين في حالة خبر كان، أو اسم إن، أو الحال، أو الصفة التي موصوفها منصوب...إلخ.
- ❖ الممنوع من الصرف: في صرف الممنوع من الصرف، أو منع المصروف.

**4-3- الخطأ في تحديد جنس المذكر أو المؤنث باعتبار السياق.**

نقصد بالخطأ في تحديد جنس المذكر أو المؤنث، أن يرد اللفظ بصيغة مخالفة لما يجب أن تكون عليه فيما يخص التذكير أو التأنيث، كأن يكون اللفظ حقه التأنيث بحكم السياق الذي هو فيه، فيكتبه التلميذ بصيغة المذكر، أو العكس، كإبدال **(هذا)** محل **(هذه)**، أو حذف تاء التأنيث في (كانت) فيكتبها (كان)، أو إبدال تاء المخاطَبة بياء المخاطَب، أو ضمير الغائب المذكر بضمير الغائب المؤنث إلى غير ذلك.

ففي الوصف – مثلا – يوصف المذكر بمذكر مثله، ويوصف المؤنث بمؤنث مثله، وعلى هذا النحو يجب مطابقة التابع لمتبوعه في التذكير والتأنيث. ومن أمثلة ما جاء في القرآن الكريم من مطابقة التابع لمتبوعه في التذكير والتأنيث ما يلي:

أما وصف المؤنث بالمؤنث فنحو قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ** ﴾ [النساء، الآية:01]، ومثال وصف المذكر بالمذكر قوله تعالى: ﴿ **وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ** ﴾ [هود، الآية:44] وغير ذلك.

كما لا يمكن تأنيث الفعل إذا جاء فاعله مذكرا، مفردا كان أم مثنى أم جمع مذكر سالم، نحو قوله تعالى في حالة المذكر المفرد: ﴿ **خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ** ﴾ [البقرة، الآية:07].

وفي حالة المذكر المثنى قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ تَوَلَّوْاْ مِنكُمْ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ إِنَّمَا اسْتَزَلَّهُمُ الشَّيْطَانُ بِبَعْضِ مَا كَسَبُواْ** ﴾ [آل عمران، الآية: 155]

وفي حالة الجمع المذكر السالم قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ** ﴾ [ الصف، الآية: 09].

فنلاحظ أن الفعل لم يخالف فاعله في التذكير والتأنيث سواء أكان مفردا أم مثنى أو جمع مذكر سالم.

أما حالة كَوْن الفاعل مؤنثا فتلحق الفعل تاء التأنيث نحو قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلا أَن رَّأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ** ﴾ [يوسف، الآية:24]، فألحقت تاء التأنيث بالفعل (هم) مطابقة لجنس فاعله المضمر الذي جاء بصيغة المذكر، وهو ضمير مستتر تقديره (هي)، أما في الثانية فلم تلحق بها تاء التأنيث لأن الفاعل مذكر (هو).

وقوله تعالى: ﴿ **إِذْ قَالَتِ امْرَأَةُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ** ﴾ [آل عمران، الآية: 35]، فألحقت تاء التأنيث بالفعل (قال) مطابقة لفاعله في الجنس.

ومن أمثلة الأخطاء من هذا النوع التي وقع فيها التلاميذ، عدم المطابقة بين الصفة والموصوف في التذكير والتأنيث، على نحو ما كتب أحد التلاميذ خطأ: (كأنها بساط **خضراء جميلة**)، والخطأ في كتابة لفظتي ( **خضراء وجميلة**) بصيغة التأنيث، والصواب أن تأتيا بصيغة المذكر؛ لأنهما صفة للبساط، التي هي لفظ مذكر، والصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث.

إذن الكتابة الصحيحة للعبارة هكذا: (كأنها بساطٌ **أخضرٌ جميلٌ**).

ومن أمثلة هذا الصنف من أخطاء التلاميذ، الخطأ في عدم مطابقة جنس اسم الموصول مع ما يعود عليه، نحو كتابة أحد التلاميذ: (ما أروع هذه الرحلة **الذي** قضيناها مع أقاربنا!).

وقع الخطأ في توظيف اسم الموصول (**الذي**) الذي يدل على المذكر، والصواب أن يكون باسم الموصول الدال على المؤنث؛ لأن السياق يحدد اللفظ الذي يعود عليه وهو (الرحلة) التي هي اسم مؤنث.

وبالتالي تكون الكتابة الصحيحة للعبارة هي: (ما أروع هذه الرحلة **التي** قضيناها مع أقاربنا).

وقد بلغ مجموع أخطاء تحديد جنس المذكر أو المؤنث في كتابات التلاميذ 46 خطأ، أي بنسبة مئوية قدرت بـ13.48٪ من مجموع الأخطاء النحوية، ومعدل 0.32 خطأ للتلميذ الواحد.

### 4-4- الخطأ في إبدال حرف جر بحرف آخر أو حذفه أو زيادته.

#### 4-4-1- إبدال حرف جر بآخر:

نقصد بإبدال حرف بآخر توظيف حرف جر خطأ، « فيترك الحرف الصحيح الملائم للمعنى الموافق للفعل، ويوضع مكانه حرف آخر لشبهة تعتري معنى الفعل أو معنى الحرف».[1]

[1] محمود إسماعيل عمار: **الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ط01، 1998، ص:51

كأن يقول أحدهم حين توظيفه لفعل (**أثّر**): (**أثّر** علينا)، أو (هذا يؤثِر على العلاقات بين الدول)، والصواب في هذا أن يتعدى الفعل (أثّر) وما يشتق منه بحرف الجر (في) أو (الباء)، فنقول: (أثّر فيه، أو به)، و(هذا يؤثر في العلاقات بين الدول)[2].

ويقال في الفعل (آخذ): « أخده على أخطائه، لا تؤاخذني على ما بدر مني، لا تؤاخذ أخاك على كل صغيرة وكبيرة، الحليم لا يؤاخذ على الخطإ غير المقصود وحق هذا الفعل – وما يشتق منه – أن يتعدى بالباء، فيقال: آخذه بأخطائه، ولا تؤاخذني بما بدر مني، ولا تؤاخذ أخاك بكل صغيرة وكبيرة، والحليم لا يؤاخذ بالخطإ غير المقصود [1]».

ولقد جاء في تنزيل فعل (أخذ) في هذا المعنى في عدة مواضع من القرآن الكريم، يقول تعالى: ﴿ **لاَّ يُؤَاخِذُكُمُ اللّهُ بِاللَّغْوِ فِيَ أَيْمَانِكُمْ وَلَكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ** ﴾ [ البقرة، الآية: 225 ]، وقوله تعالى: ﴿**وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِم مَّا تَرَكَ عَلَيْهَا مِن دَآبَّةٍ**﴾ [النحل، الآية: 61 ]، وقوله تعالى: ﴿ **قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا**﴾ [ الكهف، الآية: 73 ]، وغيرها من المواضع.

ومن أمثلة أخطاء التلاميذ الواردة في هذا النوع قول أحدهم: (ذهبا **إلى** اللعب بالكرة)، والخطأ الوارد هنا هو توظيفه لحرف الجر (**إلى**) التي تفيد انتهاء الغاية، إذ استبدل التلميذ حرف الجر (اللام) التي تفيد العلة بـ(إلى) التي تفيد الغاية، لكن السياق يحدد أن علة ذهابهم هو اللعب، فوجب أن يوظف الحرف الذي يناسب هذا السياق.

---

[2] ينظر، المرجع نفسه، (ص ن).

[1] المرجع السابق، ص52.

وبالتالي تكون الكتابة الصحيحة للعبارة هي: ( وذهبنا **للعب** بالكرة)، فهي أسلم لذهن المتلقي ليدرك المعنى المراد.

ومن الأمثلة كذلك كتابة أحدهم: (لنتحدث **في** الدراسة)، الخطأ في العبارة هو استبدال (عن) بـ (في)، فهذا الخطأ يجعل المتلقي يتوهم أن المعنى يفيد الظرفية، مما يؤدي إلى الالتباس في المعنى، إذ القصد من لفظة (نتحدث) الذي يحدده السياق هو الحكاية عن الدراسة وما يتصل بها من مواضيع.

الصواب أن يكتب التلميذ : (لنتحدث **عن** الدراسة).

ومن أمثلة الخطأ في توظيف حروف الجر، إبدال حرف الجر (**على**) بحرف الجر (**في**)، نحو كتابة أحد التلاميذ: (جلسنا **في** كراس)، والصواب: (جلسنا **على** كراسٍ)؛ لأن (في) تفيد الظرفية، والجلوس لا يكون في وسط الكراسي وإنما عليها، فتتعدى بـ (على) التي من معانيها الاستعلاء.

### 4-4-2- حذف حرف الجر:

يحدث هذا النوع من الخطإ عندما يُسقط المتعلم حرف الجر من الموضع الذي يحتاج فيه إليه لتأدية وظيفة لغوية ما، «ويُعد إسقاط حرف الجر من التعبير من الأخطاء اللغوية، حينما تطلبه مادة الفعل أو لا يستقيم الكلام بدونه».[1]

[1] محمود إسماعيل عمار، (م س)، ص: 127.

ومن أمثلة ذلك قول بعض الكتاب عند توظيفهم للفعل (أدّى): (أدّى المدين الدائن حقوقه كاملة)، و(أدّى الغريم خصمه جميع ماله)، ومن خصائص الفعل (**أدّى**) أنه يتعدى إلى المفعول به بنفسه، أي أن مفعوله هو المادة التي تعطى، وحرف الجر الذي يستعمل معه هو (إلى) التي تدخل على الطرف الآخر في الأداء.

ومن ثمة يكون الصواب هو: (أدى المدين **إلى** الدائن حقوقه) و(أدى الغريم إلى خصمه جميع ماله).[1] ولذلك جاء التنزيل على هذا المنوال في قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا** ﴾ [النساء، الآية:58].

وقوله تعالى كذلك: ﴿ **وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا** ﴾ [آل عمران، الآية:75].

ومن أمثلة هذا الصنف من الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ قول أحدهم: (نظرنا مظاهر جميلة)، الخطأ وقع في حذف حرف الجر (إلى) الذي يتعدى به الفعل (نظر) على نحو قوله تعالى: ﴿ **فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى العِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا** ﴾، [ البقرة، الآية: 259].

ولذلك يكون الصواب أن يكتب (نظرنا **إلى** مظاهر جميلة)، والخطأ الذي وقع فيه حذفه لحرف (إلى) إذ السياق يبين أنهم كانوا ينظرون إلى تلك المظاهر الجميلة.

[1] ينظر، المرجع السابق، ص 128.

### 4-4-3- زيادة حرف الجر:

وتعرّف زيادة حرف الجر أنها «زيادة حرف الجر في الكلام حيث لا مقتضى لوجوده ولا حاجة إليه، فالفعل – أو العامل – متعد بنفسه ولا يحتاج إلى حرف جر يصله بمفعوله»[1]، وكثيرا ما يكون هذا الخطأ بزيادة حرف الجر عند المفعول به أو الفاعل أو الخبر أو الحال أو الظرف.

« وتعد ظاهرة الزيادة متفشية، تزيد نسبتها على أختيها السابقيتين، وتشيع أكثر منهما على أقلام الكتاب والصحفيين، وعلى ألسنة الخطباء والمتحدّثين، وفي مجال البحث العلمي والأدبي، [...] وقد وجد أنها تقترن كثيرا بالمفعول به، ثم بالفاعل، ثم بالخبر، والحال، والظرف، وبعد أفعال التفضيل المقترن بالألف واللام »[2].

ومثال هذا الخطإ زيادة حرف الجر عند المفعول به كقول البعض عند استعمال الفعل (بعث): (بعثت بابني للدراسة في الجامعة)، والصواب هو أن يقول: (بعثت ابني للدراسة في الجامعة)، والخطأ هنا أنهم يعدّون الفعل (بعث) بحرف (الباء) مع أنه يتعدى بنفسه.[3]

ومما يدل على أن الفعل (بعث) يتعدى بنفسه قوله تعالى: ﴿ **فَبَعَثَ اللّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءةَ أَخِيهِ** ﴾ [المائدة، الآية:31].

---

(1) المرجع السابق ، ص165.

(2) المرجع نفسه ، 165.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص:166

ومن أمثلة الأخطاء التي جاءت في تعابير الطلبة في زيادة حرف الجر (على) على المفعول به، كتب أحدهم: ( وفي المساء قبّلنا **على** جدي وجدتي وودعناهما)، والخطأ في زيادة حرف الجر **(على)** لأن أن فعل التقبيل لا يحتاج أن يتعدى بحرف الجر، وهذا أسلوب ركيك، ضعيف التركيب لأن التقبيل على إطلاقه معلوم، فيقال في الصواب: قبّله، وقبّلها، وقبّل ولده، وفي الحديث: ( **قَبَّلَ** رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الحَسَنَ بْنَ عَلِيٍّ...) [ البخاري/5997 ] وفي آخر: ( جاء أعرابي إلى النبي اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ، فَقَال: **تُقَبِّلُونَ** صِبْيَانَكُمْ ؟..) [البخاري/ 5998 ].[1]

وعلى هذا النحو من الخطإ يقولون فيزيدون حرف الجر (على) على مفعوله: حاز الأديب على جوائز كثيرة، وحاز فريقنا على المركز الأول، وحاز طلابنا على أفضل الدرجات، فالفعل (حاز) يتعدى بنفسه لا بحرف الجر، والصواب أن يقال: حاز الأديب جوائز كثيرة، وحاز فريقنا المركز الأول، وحاز طلابنا أفضل الدرجات.

و لذلك تكون الكتابة الصحيحة لعبارة التلميذ: (وقبلنا جدي وجدتي وودعناهما).

ومن أمثلة هذا الصنف من الأخطاء زيادة حرف الجر (في) في العبارة: ( وكانوا يفرقعون **في** المفرقعات)، والصواب: (وكانوا يفرقعون المفرقعات)، دون الحاجة إلى وظيفة حرف الجر (في) الذي يفيد الظرفية، إذ يتوهم المتلقي معنى غير المعنى الصحيح، فيلتبس عليه معنى العبارة، ومن المعلوم أن فعل الفرقعة وقع على المفرقعات وليس فيها.

[1] البخاري، محمد بن اسماعيل، **البخاري**، مراجعة: اسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة الوقيفية، مصر، 2014م، ط06، ج 04، كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، ص74 -75.

ومن أخطاء زيادة حرف الجر (في)، كتب أحد التلاميذ: ( وكنا نلعب **في** لعبة "الغميضة ")، والصواب:( وكنا نلعب لعبة الغميضاء)، لأن الفعل ( نلعب) لا يحتاج إلى أن يتعدى إلى مفعوله بالحرف (في).

ومن أمثلة أخطاء زيادة حرف الجر كتابة أحدهم: ( وبقينا نضحك حتى **إلى** العشاء)، الخطأ هو زيادة حرف الجر (إلى) الذي لا وظيفة له في العبارة؛ بل يجعل التعبير ركيكا ومبهما، والصواب هو: (وبقنا نلعب حتى العشاء).

وكتب تلميذ آخر: (وركبنا في الحصان)، الخطأ وقع في زيادة حرف الجر(في) دون وجود وظيفة لغوية أو دلالية له في العبار، فجعل التلميذ الفعل (ركب) يتعدى بحرف الجر (في).

والصواب أن الفعل (ركب) لا يتعدى بحرف الجر، على نحو قوله تعالى: ﴿ **وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ** ﴾ [ النحل، الآية:08]، فلم يقل تبارك وتعالى لتركبوا عليها أو فيها على نحو كتابة التلميذ الخاطئة. والصواب أن يكتب: (وركبنا الحصان) دون حاجة لحرف الجر.

بلغ عدد الخطأ في حروف الجر – من إبدال أو حذف أو زيادة – 44 خطأ، وبنسبة مئوية قدرت بـ 12.9٪ من مجموع الأخطاء النحوية، ومعدل 0.3 خطأ للفرد الواحد.

ويُعزى الكثير من أسباب الوقوع في أخطاء توظيف حروف الجر الجهل بمعانيها ووظيفتها اللغوية، مما ينعكس على استعمال التلاميذ لهذه الحروف فينتج عن ذلك ظواهر منها:

- ❖ زيادة حروف الجر واستعمالها في مواضع لا ضرورة لها فيها.
- ❖ استعمال حرف مكان حرف.

❖ الخطأ في التعدية بحروف الجر.

**4-5- الخطأ في توظيف حروف المعاني غير حروف الجر أو حذفها أو زيادتها.**

نقصد بهذا النوع ما جاء من أخطاء التلاميذ في الاستعمال الخاطئ لحروف المعاني على اختلافها ما عدا حروف الجر، كـ(الواو) و(الفاء) و(أو) وغيرها. وتتمثل هذه الأخطاء في زيادة حرف إلى بنية الجملة حيث لا يتطلبه الكلام، فيفسد بناؤها مما يتسبب في الإخلال بالعلاقات الرابطة بين عناصر التركيب فيفسد المعنى، ومثل ذلك حذف الحرف كذلك، أو استبدال حرف بحرف غيره.

ومن أمثلة أخطاء توظيف حروف المعاني، زيادة حرف (**الفاء**) في عبارة أحد التلاميذ، إذ كتب: (وعندما وصلنا إلى بيت جدتي **فدخلنا** وسلمنا عليها)، الخطأ وقع في لفظة (**فدخلنا**) التي جاءت مقرونة بحرف العطف (الفاء)، إذ لا حاجة لوجود هذا الرابط اللفظي بين طرفي الجملة، بل الأصل عدم ذكره؛ لأن المعنى لم يكتمل بعد، والصواب أن يكتب التلميذ: (وعندما وصلنا إلى بيت جدي دخلنا وسلمنا عليها).

ومن أخطاء التلاميذ في هذا الصنف حذف حرف العطف (**الواو**)، إذ كتب أحد التلاميذ: (وذهبت أنا ابنت خالي)، والصواب الذي يفرضه سياق الكلام، هو أن يكتب التلميذ: ( وذهبت أنا **وابنت** خالي)، لأن حذف حرف (الواو) يؤدي إلى التباس المعنى على المتلقي.

تكرر عدد الخطأ في توظيف حروف المعاني غير حروف الجر 18 مرة، أي بنسبة مئوية قدرت بـ 5.27٪ من مجموع الأخطاء النحوية، وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالأنواع الأخرى من

الأخطاء النحوية السالفة الذكر، وبلغ معدل الوقوع في هذا النوع من الخطأ للتلميذ الواحد 0.12 خطأ.

ويلاحظ أن أغلب أخطاء هذا النوع جاءت في حروف العطف، ويعزى سببها إلى جهل التلميذ بقواعد تركيب الجمل، ووظائف الروابط اللغوية التي تساهم في تماسك النص، والانسجام بين أجزائه.

**4-6- الخطأ في عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر وبين الضمير ومرجعه في العدد:**

نعني بهذا الصنف من الخطإ عدم المطابقة في العدد بين كل من المبتدإ وخبره، وبين الضمير ومرجعه، ومن ذلك أن يرد المبتدأ بصيغة الجمع فيخطئ التلميذ فيكتب خبره بصيغة المفرد، أو المثنى، أو عكس ذلك، أو يكتب التلميذ المفردة متصلة بضمير الجمع مثلا، فيخطئ في عدم مطابقة هذا الضمير مع مرجعه، فيجعله يعود على المفرد أو المثنى ، ونحو ذلك.

ولقد وردت أمثلة المطابقة بين المبتدإ والخبر في القرآن الكريم بكثرة، ومنها المطابقة في الإفراد في قوله تعالى: ﴿ **مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ** ﴾ [الفتح، الآية: 29]. فلفظة (محمد) مبتدأ تطابق مع خبره (رسول) في الإفراد.

أما مطابقة المبتدأ للخبر في التثنية ففي مثل قوله تعالى: ﴿ **فَإِنْ عُثِرَ عَلَى أَنَّهُمَا اسْتَحَقَّا إِثْمًا فَآخَرَانِ يَقُومَانِ مَقَامَهُمَا مِنَ الَّذِينَ اسْتَحَقَّ عَلَيْهِمُ الأَوْلَيَانِ** ﴾ [المائدة، الآية: 107].

وقوله تعالى: ﴿ **هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ** ﴾ [الحج، الآية:19].

والشاهد في الآيتين مجيء كلا الخبرين (يقومان) و(خصمان) بصيغة المثنى مطابقة في العدد لمبتدأيهما على التوالي (آخرَانِ) و(هذان).

وأما المطابقة بين المبتدإ والخبر في الجمع ففي مثل قوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ قَالُواْ إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ** ﴾ [البقرة، الآية: 11].

وقوله تعالى: ﴿ **سَوَاء عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنتُمْ صَامِتُونَ** ﴾ [الأعراف، الآية: 193].

وأما مطابقة الضمير لمرجعه في العدد، فقد جاء في مواطن كثيرة في القرآن الكريم، نذكر منها ما جاء في قوله تعالى: ﴿ **كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِندَهَا رِزْقاً قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِندِ اللّهِ إِنَّ اللّهَ يَرْزُقُ مَن يَشَاء بِغَيْرِ حِسَابٍ** ﴾ [آل عمران، الآية: 37].

فالضمير (هو) العائد على (رزقا) قد جاء مطابقا لمرجعه في العدد، فالضمير مفرد وكذا مرجعه.

وقوله تعالى: ﴿ **وَنَبِّئْهُمْ عَن ضَيْفِ إِ بْرَاهِيمَ إِذْ دَخَلُواْ عَلَيْهِ فَقَالُواْ سَلاَمًا قَالَ إِنَّا مِنكُمْ وَجِلُونَ** ﴾ [الحجر، الآية:51-52].

فالضمير في (عليه) العائد على (إبراهيم) عليه السلام قد تمت المطابقة بينه وبين مرجعه في العدد، فالضمير مفرد ومرجعه (إبراهيم) مفرد.

وقوله تعالى: ﴿ **ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ** ﴾ [ البقرة، الآية: 02]. فلفظة (الكتاب) البدل من المبتدإ، اتفقت مع الضمير (الهاء) في الإفراد.

ومن أمثلة أخطاء التلاميذ في عدم المطابقة بين الضمير ومرجعه في العدد، كتب أحد التلاميذ: (فقال لنا أبي **اذهب** إلى النوم)، الخطأ في عدم مطابقة الضمير المستتر في لفظه (**اذهب** ) وهو ضمير المفرد المخاطب المذكر تقديره (**أنت**)، مع مرجعه الذي يعود عليه، وهو الضمير (**نا**) الدال على جماعة المتكلمين الذين وُجه إليهم القول.

والصواب هو: (فقال لنا أبي **اذهبوا** إلى النوم ).

ومن أخطاء هذا الصنف كتب أحد التلاميذ: (وجدت جدي وجدتي جالسين وسلمت **عليهم**)، وقع الخطأ في عدم مطابقة الضمير (هم) الدال على الجماعة، مع مرجعه الذي يعود عليه وهو لفظة (جدي)، والمعطوف عليه (جدتي)، وبذلك تكون الكتابة الصحيحة هي: (وجدت جدي وجدتي جالسين وسلمت **عليهما**).

ومن أمثلة هذا النوع من الخطإ عدم مطابقة الضمير المستتر الذي هو في محل رفع اسم كان، مع الضمير الدال على الجمع (الواو) من لفظة (**يفرقعون**)، في العبارة التي كتبها أحد التلاميذ وهي: (**كان** يفرقعون المفرقعات ).

والصواب هو:( كانوا يفرقعون المفرقعات).

ولقد أظهرت نتائج إحصاء الأخطاء النحوية أن الخطأ في عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر وبين الضمير ومرجعه في العدد بلغ عدده 13 خطأ، بنسبة مئوية قدرت بـ 3.81٪ من مجموع الأخطاء النحوية، وبمعدل 0.09 خطأ للتلميذ الواحد.

### 4-7- الخطأ في إثبات ضمير الفاعل مع وجود الفاعل الظاهر.

نقصد بهذا النوع من الخطأ أن يكون الفاعل ظاهرا في الجملة فيخطئ التلميذ فيذكر الضمير الدال عليه كذلك.

ومن المعروف أن العرب يفرقون بين إسناد الفعل إلى الفاعل الظاهر المذكر في التثنية والجمع وإسناده إلى الفاعل الظاهر المؤنث في التثنية والجمع، ففي الأول يجردون الفعل من علامة تدل على الفاعل من تثنية أو جمع، فنقول: ( ينجح الطلبة المجتهدون في الامتحان)، ولا نقول: (ينجحون الطلبة المجتهدون في الامتحان)، أما في الإسناد الثاني فيلحقون الفعل علامة تدل على تأنيث الفاعل وهي التاء في حالة التأنيث.

وفي هذا يقول ابن هشام الأنصاري عند تعريفه للفاعل: «الفاعل مرفوع ك (قام زيدٌ) و(مات عمرو) ولا يتأخر عامله عنه، ولا تلحقه علامة تثنية ولا جمع، بل يقال: قام رجلان ورجال ونساء، كما يقال: قام رجل...وتلحقه علامة تأنيث إذا كان مؤنثا ك (قامت هند) و(طلعت الشمس)»[1].

ومعنى هذا الكلام «أنه لا يلحق عامِلَه تثنية ولا جمع، فلا يقال: (قاما أخواك) ولا (قاموا إخوتك) ولا (قمن نسوتك)، بل يقال في الجميع قام بالإفراد».[1]

---

[1] جمال الدين، ابن هشام الأنصاري، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، دار رحاب للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، (دط)، (د ت)، ص:197

[1] المصدر السابق، ص:199

وشذّ عن هذه القاعدة لغة (**أكلوني البراغيث**) لغة بلحارث؛ وهي لغة قليلة الاستعمال، ويسمونها كذلك لغة «يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار»[2]، فألحقت علامة الجمع (الواو) بالفعل ولم يقل ﷺ (يتعاقب فيكم).

ومن أمثلة أخطاء التلاميذ في ذكرهم ضمير الفاعل مع وجود الفاعل الظاهر، كتب أحدهم: ( بعدما **خرجنا** الأطفال للعب)، فالفاعل الظاهر مذكور وهو (الأطفال)، لكن التلميذ أعاد ذكر ما يدل عليه وهو الضمير المتكلمين (نا)، العائد على التلميذ وأصدقائه الأطفال.

والصواب أن يكتب التلميذ: ( بعدما **خرج** الأطفال للعب).

ومن أمثلة أخطاء التلاميذ في إعادة ذكر الفاعل، هذه الجملة التي كتبها أحد التلاميـــذ:

( وبعد قليل **أتوا** أبناء عمي وعمتي)، وقع الخطأ في لفظة (**أتوا**) التي وردت مقرونة بضمير الجمع (الواو) الدال على الفاعل، مع وجود الفاعل الظاهر وهو (أبناء).

والصواب: (وبعد قليل أتى أبناء عمي وعمتي)، دون حاجة لذكر ضمير الجمع (الواو).

ومن أمثلة هذا الصنف من الخطأ إعادة ذكر اسم كان الظاهر، نحو كتابة التلميذ: (و**كانوا** أقاربي يحتفلون في المنزل)، وقع الخطأ في لفظة (**كانوا**) التي جاءت مقرونة باسمها ضمير الجمع (الواو)، مع وجود الاسم ظاهرا وهو (أقاربي).

والصواب هو: ( و**كان** أقاربي يحتفلون في المنزل).

---

[2] البخاري، (م س) ،كتاب الصلاة، باب فضل صلاة العصر، الحديث555، ج01، ص 138.

**5- تفسير نتائج الأخطاء النحوية:**

جاءت الأخطاء النحوية في المرتبة الثانية إذ بلغت 341 خطأ نحويا، ونسبة مئوية 36.35٪ من جموع الأخطاء اللغوية، يلاحظ أن أغلب الأخطاء النحوية كانت في خطأ إثبات أل التعريف أو حذفها، أذ بغلت 46.33٪ ما يقارب نصف مجموع الأخطاء النحوية، ويلاحظ –كذلك – أن الأخطاء المتعلقة بالحركة الإعرابية، جاءت في الرتبة الثانية، بنسبة مئوية 15.54٪، أما الأصناف الأخرى فجاءت بنسب متفاوتة على النحو الذي ذكرناه.

وقد يعزى هذا الارتفاع في نسبة الأخطاء النحوية؛ إما لجهل المتعلم بالقاعدة التي تحكم النمط وموضع الخطأ جهل التلميذ بوظيفة النحوية لـ (أل) التعريف، لذا فهو يبني قاعدته في الكتابة على الصورة المتخيلة له في ذهنه، فيعتقد بذلك عموم القاعدة على جميع السياقات.

وإما لأنه لم يتعلم القاعدة فيرفع مثلا ما حقه النصب، كمن يرفع الكلمات الواقعة حالا أو تمييزا أو مفعولا به أو ظرفا أو معطوفة على منصوب ونحو ذلك جهلا منه بأحكامها في الإعراب، فلو كان التلميذ يعلم أن المفعول به لا يأتي إلا منصوبا – ولذلك لا يذكره النحاة إلا في باب المنصوبات – لما رفعه. وقد يكون الخطأ أن التلميذ يجهل القاعدة التي تنص على أن جمع المذكر السالم يرفع بالواو وينصب بالياء، ولو علم ذلك لفرّق بين حالة النصب وحالة الرفع.

وسبب آخر يظهر جليا لنا في أخطاء التلاميذ النحوية هو التدخل الناتج عن اللغة الأم لغة المنشأ (العامية أو العربية الدارجة)، إذ هي اللغة التي يكتسبها الطفل – الموجود في الإطار المكاني للدراسة – من العائلة والمحيط الاجتماعي الذي يولد وينشأ فيه، وبالتالي تكون الفصحى هي الثانية من حيث الاكتساب والأولى من حيث التعلم، فالفصحى لغة المدرسة ولغة القرآن الذي يتعلمه.

فمن ظواهر اللغة العامية تسكين أواخر الكلمات، ولذلك يحدث التدخل في هذه الحالة على المستوى الصوتي للغة، ومن أمثلة أخطاء التلاميذ الناتجة عن التدخل تسكين الحركات الإعرابية في هذه الجملة التي كتبها التلميذ مشكلة بالحركات.

**جدول بين عدد تكرار أصناف الأخطاء النحوية ومعدلاتها:**

الشكل رقم (16)

| الرقم | نوع الخطأ النحوي | عدد تكراره | نسبته المئوية من مجموع الأخطاء النحوية | معدل الوقوع في الخطإ للتلميذ الواحد |
|---|---|---|---|---|
| 01 | الخطأ في إثبات (أل) التعريف أو حذفها | 158 | ٪46.33 | 1.1 |
| 02 | الخطأ في الحركة الإعرابية | 53 | ٪15.54 | 0.37 |
| 03 | الخطأ في تحديد جنس المذكر أو المؤنث باعتبار السياق | 46 | ٪13.48 | 0.32 |
| 04 | الخطأ في إبدال حرف جر بحرف آخر أو حذفه أو زيادته. | 44 | ٪12.9 | 0.3 |
| 05 | الخطأ في توظيف حروف المعاني غير حوف الجر أو حذفها أو زيادتها | 18 | ٪5.27 | 0.12 |
| 06 | الخطأ في عدم المطابقة بين المبتدإ والخبر وبين الضمير ومرجعه | 13 | ٪3.81 | 0.09 |
| 07 | الخطأ في إثبات ضمير الفاعل مع وجود الفاعل الظاهر | 09 | ٪2.63 | 0.06 |

- رسم بياني يوضح توزيع أصناف الأخطاء النحوية حسب نسبها المئوية:

الشكل رقم (17)

## المبحث الثالث: تحليل الأخطاء الأسلوبية:

### 1- مدخل: مفهوم الأسلوب style :

#### 1-1- الأسلوب لغة:

يحتل الأسلوب مكانة أساسية في كل لغة، على اعتبار أنه لا وجود لكلام دون أن يصاغ في أسلوب أو طريقة معينة.

جاء في المعجم الوسيط أن الأسلوب هو الطريق، وأسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه، والأسلوب الصف من النخيل، وهو طريقة الكاتب في كتابته[1].

فالدلالة اللغوية للأسلوب تتمثل في الاستقامة الواضحة والاتحاد المميز للأشياء، سواء أكانت هذه الاستقامة مادية أم معنوية، والاتحاد بين الأشياء حيث يكون متميزا وهو عامل مشترك بين هذه الأشياء حيث لا يمكن أن يستقل عنصر منها إلا إذا توفر فيه الاتحاد أو احتوى على نصيب منه.

#### 1-2- الأسلوب في الاصطلاح:

وأما في الاصطلاح فقد تعددت تعاريفه منها:

الأسلوب عند أحمد الشايب، هو طريقة الإنسان في التعبير عن نفسه كتابة؛ إذ يمكن تحديده بكونه موقفا من الوجود، يتخذه المستعمل للغة كتابة أو مشافهة، أو موقف يتخذه الكاتب نحو موضوع فيعبر عنه، بحيث يشكل هذه اللغة في نظام له طرق مختلفة، تنتهي في النهاية إلى تكوين ما يسمى بالنص الفني مشافهة أو كتابة ،وفي هذا يرى أنه «طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء، أو

[1] ينظر، المعجم الوسيط، (م س)، مادة س ل ب)، ص 441.

طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني، قصد الإيضاح والتأثير، أو الضرب من النظم والطريقة فيه »[1].

ويعرفه سعد مصلوح بالنظر إليه من حيث الوظيفة، إذ ينطلق من أن العمل الأدبي نمط متميز من أنماط الاستعمال اللغوي، وهو رسالة موجهة من منشئ إلى متلق، يشتركان في نفس الشفرة اللغوية، ويقتضي أن يكون كل منهما على دراية بالعلاقات الصرفية والنحوية والدلالية للغة المشتركة بينهما، على اعتبار أن اللغة قائمة من الإمكانات المتاحة للتعبير، حيث تقدم لمستعمليها إمكانيات الاختيار للتعبير عن مقاصدهم وغاياتهم من إنشاء الكلام، لهذا يعرفه بتقسيمه إلى نوعين من الانتقاء: « انتقاء نفعي مقاميpragmatic sélection ربما يُؤْثر فيه المنشئ كلمة (أو عبارة) على أخرى لأنها أكثر مطابقة – في رأيه – للحقيقة، أو أنه – على عكس ذلك – يريد أن يضلّل سامعه أو يتفادى الاصطدام بحساسيّته اتجاه عبارة أو كلمة معينة.[...] وأما النوع الثاني فهو انتقاء نحوي ( grammatical sélection ) والمقصود بالنحو في هذا المصطلح، قواعد اللغة بمفهومها الشامل، الصوتية والصرفية والدلالية ونظم الجملة. ويكون هذا الانتقاء حين يُؤْثر المنشئ كلمة على كلمة، أو تركيبا على تركيب، لأنها أصح عربية، أو أدق في توصيل ما يريد، ويدخل تحت هذا النوع من الانتقاء كثير من موضوعات البلاغة المعروفة كالفصل والوصل، والتقديم والتأخير، والذكر والحذف»[1].

ويعرض لنا عبد السلام المسدي بعض تعريفات لعلماء الغرب للأسلوب، منها نظر **ميشال ريفاتير** للأسلوب على أساس تأثيره في المتلقي، فهو ويرى أنه: **قوة ضاغطة** تتسلط على حساسية

---

[1] أحمد الشايب، **الأسلوب**، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط02، 1991م، ص44.

[1] سعد مصلوح، **الأسلوب**، دراسة لغوية احصائية، علم الكتب، القاهرة، ط03، 1992م، ص39.

القارئ، بواسطة إبراز بعض عناصر سلسلة الكلام، وحمل القارئ على الانتباه إليها، بحيث إذا غفل عنها تشوه النص، وإذا حلّلها وجد لها دلالات تمييزية خاصة، بما يسمح بتقرير أن الكلام يعبرّ و الأسلوب يبرز.

ويؤكد **سيزر** أن الأسلوب إنما هو **الممارسة المنهجية لأدوات اللغة** أما **قلانيز** فيرى أن الأسلوب هو تفضيل الانسان (المتكلم) بعض طاقات اللغة على بعضها الآخر في لحظة محددة من لحظات الاستعمال.[2]

ولكن معالجة الأسلوب على أنه اختيار ليس بالسهولة التي يبدو بها، لأن التمييز بين سمات الصياغة التي تعني نفس الدلالة، وتلك التي تعني دلالات مختلفة، يبدو في كثير من الأحيان صعبا، كما أن التنبؤ بهذه الاختيارات يقع خارج متناول الباحث بعد أن يكون النص قد مثل أمامه في صورته الأخيرة، وتكون الاختيارات قد تمّ اجراؤها بالفعل[3].

**2- ماهية الخطأ الأسلوبي:**

بما أن الأسلوب هو طريقة الكاتب في اختيار الألفاظ وتأليف الكلام للتعبير عن المعنى؛ فإن عدم موافقة هذه الطريقة لقواعد اللغة ينشأ عنه الخطأ الأسلوبي، لذلك فإننا نقصد بهذا النوع من الأخطاء، الأخطاء التي تتعلق بقوالب صياغة الجمل والعبارات، ولقد ركزنا في هذا الجزء على الأخطاء الناتجة عن **تدخل** نظام اللهجة العامية في لغة الطفل، ظنّا منه أن العبارة المتلفظ بها فصيحة، أي؛ استعماله للأسلوب غير الفصيح.

---

(2) ينظر، عبد السلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب**، الدار العربية للكتاب، (د ت)، ط03، ص76.

(3) ينظر ، سعد مصلوح، (م س) ص41.

ومن أمثلة ذلك، الاختيار السيئ للمفردات، أو لأدوات الربط، مما يتسبب في عدم تجانس الكلام، فلا يؤدي الفكرة المقصودة، أو توظيف ألفاظ غير فصيحة، أو غير عربية بالجملة، موضع اللفظة الفصيحة.

### 3- تحليل الأخطاء الأسلوبية المصنفة وتصويبها:

وهذه جملة من الأخطاء الأسلوبية في كتابات التلاميذ صنفناها إلى صنفين:

### 3-1- أخطاء أسلوبية سببها الاختيار والتوظيف السيئان للألفاظ:

أغلب هذه الأخطاء ناتج توظيف ألفاظ غير فصيحة بدل الفصيحة، كالألفاظ العامية والألفاظ الأعجمية، ومن أمثلة هذه الأخطاء نذكر ما يلي:

- (**وعطاتني** نقودا) الخطأ وقع في لفظة (**عطاتني**) التي انحرفت عن نظام اللفظ العربي الفصيح، إلى نظام اللفظة العامية، بحيث نلاحظ أن التلميذ كتب الهمزة في بداية اللفظة وأسكن الحرف الأول ومد حرف الطاء دون قاعدة، وهنا يتجلى من هذا الانحراف تأثير اللغة العامية في النظام اللغوي للطفل.

والصواب أن يكتب: (وأعطتني نقودا)

- (**فقالّي** كيف؟)، الخطأ وقع في (**فقالّي**)، وهو كذلك استعمل عامي، إذ يدغمون لام (قال) مع حرف الجر (اللام ) فينتج هذا التعبير، وهو مخالف لنظام اللغة العربية الفصيحة.

والصواب أن يكتب التلميذ: **فقال لي** كيف؟

ومن أمثلة أخطاء هذا النوع، توظيف لفظة أجنبية وإعطائها صبغة عربية، نحو كتابة أحد التلاميذ: (وقال لنا تعالوا **لتاي** ساخن ).

وقع الخطأ في توظيف لفظة (**لتاي**) التي أصلها اللغة فرنسية من كلمة (thé) لكن تم تحريف بينيتها بإدخال اللام عليها حتى تناسب لسان اللهجة العامية.

والصواب: (وقالوا لنا: تعلوا، **الشاي** ساخن ).

ومن أخطاء هذا الصنف تعديّة الفعل أعطى باللام، تأثرا بالاستعمال الدارج، وظنا منهم بصحة التركيب، نحو كتابة أحد التلاميذ: ( وكانت جدتي **تعطي لي** النقود).

وقع الخطأ في استبدال التلميذ نون الوقاية – التي ترد مع ياء النسبة– باللام، وهذا الاستعمال شائع في العربية الدارجة، والطفل متأثر بما يسمعه ويلتقطه من كتل لغوية في محيطه وأسرته.

والصواب: (وكانت جدتي **تعطيني** النقود).

**3-2- أخطاء أسلوبية سببها التركيب السيئ للجملة:**

من الأخطاء في هذا النوع، عدم الانسجام بين عناصر الجملة المتعلق بالتقديم والتأخير، أو التوظيف الخاطئ للروابط اللغوية للجملة، على نحو ما كتب أحد التلاميذ:

– ( ولعبنا هناك كثيرا لأن قد كانت الأجواء هناك جميلة ورائعة )، الخطأ في هذه الجملة جلي، وهو ركاكة التركيب وعدم الانسجام.

والصواب: ( **ولعبنا هناك كثرا لأن الأجواء هناك كانت جميلة ورائعة** ).

## 4- تفسير نتائج الأخطاء الأسلوبية:

أظهرت نتائج الإحصاء أن الخطأ من هذا النوع قد تكرر 46 مرة في كتابات التلاميذ، بنسبة مئوية بلغت 4.9 ٪ من مجموع الأخطاء اللغوية، وبمعدل 0.32 خطأ للتلميذ الواحد من عينة الدراسة، وهو رقم مرتفع بالنظر إلى فداحته وطبيعته؛ لأنه لا ينحصر في الألفاظ فقط، بل يمسّ بناء الجملة وتركيبها، مما يؤدي إلى الإخلال بالعلاقات بين عناصر الجملة وعدم الانسجام.

ويلاحظ من الأمثلة المقدمة أن للدارجة تأثيرا جليا في لغة التلميذ المتعلمة، ولذا وجب النظر في هذه المشكلة مشكلة الازدواجية، والسعي إلى تطبيق مبدإ (**الانغماس اللغوي**)[1]، ورفع رصيدهم اللغوي للحد من ظاهرة تدنى المستوى اللغوي لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية.

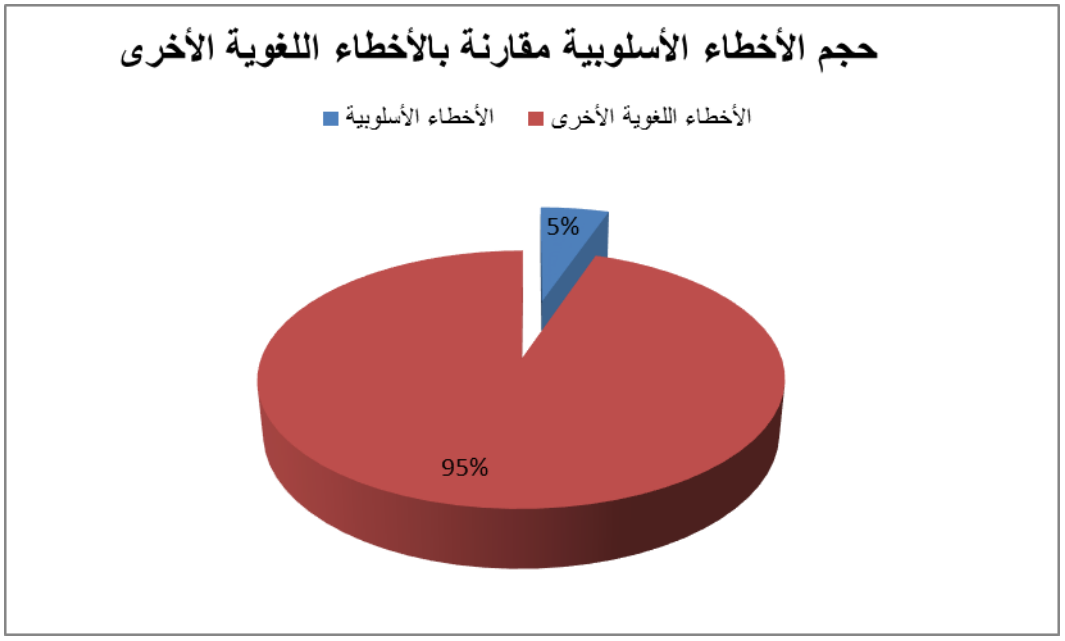
[1] ويعرفه بوستويك (Bostwick) الانغماس بأنه أسلوب لتعليم اللغة الأجنبية في الأنشطة الصفية المعتادة، وهذا يعني أن اللغة الجديدة هي وسيلة التعليم، حيث يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية اللازمة للفهم والتواصل حول موضوع محدد في البرنامج المدرسي.( Bostwick 2014.p.1) » ينظر، عادل أبو الروس، **دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، كلية التربية، جامعة قطر، نقلا عن:

https://worldconferences.net › l057-ADEL MOUNEER.10/09/2019-12:45.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف **الانغماس اللغوي** بأنه أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة. حيث يستخدم المعلمون ومتعلمو اللغة العربية؛ اللغة المستهدفة- اللغة العربية - أثناء التعلم دون استخدام أية لغة وسيطة بغية الاعتياد على استعمال اللغة العربية، أو خارج القاعات الدراسية أو في الرحلات وفي غيرها من المواقف يتعرض لها متعلم اللغة العربية

- **رسم بياني يوضح حجم الأخطاء الأسلوبية مقارنة بالأخطاء اللغوية الأخرى:**

الشكل رقم(18)



## المبحث الرابع: تحليل الأخطاء المعجمية:

### 1- دور الكلمة في أداء الدلالة:

لكل كلمة معجمية مدلولها اللغوي، فترتيب حروفها وترابطها يؤدي معان محددة، وعلاقة اللفظة بالمعنى علاقة قوية، إذ لا يمكن الوصول لدلالة اللفظة دون وجود المعنى المعجمي لها، وأصل المعنى المعجمي هو ما تدل عليه الكلمة من المعنى الوضعي، على نحو ما أشار إليه الزمخشري في قوله: « الكلمة هي اللفظة الدالة على معنى تفرد بالوضع »[1].

أما اللفظة غير الدالة على معنى ليست بكلمة ،كالمهمل، نحو: ديْز، مقلوب زيد.[2]

وللكلمة علاقة وطيدة بالدلالة في اللسانيات الحديثة، فالكلمة أصغر قطعة يصل إليها التحليل اللساني مما يدل على المعنى.

وقد سمّيت هذه الوحدة اللغوية عدة تسميات: فهي العنصر الدال، والوحدة المعنوية، والقطعة الدالة، ولقد سماها اللساني الفرنسي أندري مارتيني ( المونيم ) (Monème)، وعند اللغويين الأمريكان (Morphème) ( المورفيم ) [3]

والخطأ في اختيار كلمة معجمية بدلا من أخرى، يجعل الدلالة تنحرف عن المعنى المراد وتنحاز إلى دلالة مغايرة غير مقصودة في السياق.

---

[1] بن يعيش الموصلي، **شرح المفصل للزمخشري**، تقديم/إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2001م، ج01، ص70.

[2] ينظر، جمال الدين، ابن هشام الأنصاري، **شرح شذور الذهب**، تح/يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1998م، ط2، ص23.

[3] ينظر، طالب الإبراهيمي، خولة، (م س)، ص85.

ونعني بالأخطاء المعجمية، الأخطاء التي سببها الاختيار السيئ للمفردة، وذلك حين يوظف التلميذ لفظة لها دلالتها التي وضعت لها وعرفت بها، مكان لفظة أخرى تختلف معها في الدلالة؛ ظنا منه أنهما تعبران عن الدلالة نفسها، أو جهلا منه باللفظة الصحيحة، ولقد ضربنا مثلا عن هذا في مبحث سابق، وهو استبدال لفظة (يحدِر) بلفظة (يهدر).

**2- تحليل أخطاء التلاميذ المعجمية وتصويبها:**

من أمثلة هذا النوع من الخطأ في كتابات التلاميذ استبدال لفظة بأخرى في الأمثلة الآتية:

- (وذهبنا لكي **نقبض** سيارة)، أخطأ التلميذ في توظيف لفظة (**نقبض**)، التي معناها المعجمي[1]، قبض الشيء وعليه، قبضا: أخده بقبضة يده، ويقال قبض الدار أو الأرض، أي حازها، وصار الشيء في قبضته أي ملكه.

ويقال قبض يده عن النفقة وعن المعروف، نحو قوله تعالى: ﴿**ويَأْمُرُونَ بِالْمُنكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ نَسُواْ اللّهَ فَنَسِيَهُمْ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ هُمُ الْفَاسِقُونَ** ﴾، [ التوبة، الآية: 67]

والقبضة من الشيء ما قبضت عليه ملء كفك، ويقال أعطاه قبضة من تمر أو سويق، وفي التنزيل: ﴿ **ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا** ﴾، [ الفرقان، الآية: 46].

[1] إبراهيم انيس ومجموعة من المؤلفين، **المعجم الوسيط**، (م س)، ص 711.

لقد وظف التلميذ لفظة (**قبض**) بمعنى **استأجرنا** سيارة أجرة، وفيه انزياح عن المعنى الوضعي للفظة الذي هو أخد الشيء وتملكه، لأن سيارة الأجرة لا تأخذ باليد ولا يقبض عليها، وإنما تستأجر لمدة محددة. وهو **اقتراض** ونقل سلبي سببه تدخل نظام اللهجة العامية.

والصواب: (ذهبنا لكي **لنستأجر** سيارة).

- ( وبعد أيام ذهبنا **لتطهيره** فشرع أخي بالبكاء)، الخطأ في كتابة التلميذ، في توظيفه للفظة (**تطهيره**) التي جاءت في المعجم بمعنى التنزيه وإزالة النجاسة، ففي الصحاح للجوهري[1]، طَهَر الشيء، وطهُر، وطهارة فيهما، والاسم الطُهْر، وطهَّرته أنا تطهيرا، وتطهّرت بالماء، وهم قوم يتطهرون، أي يتنزهون من الأدناس، ومنه قوله تعالى: ﴿ **وَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلاَّ أَن قَالُواْ أَخْرِجُوهُم مِّن قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ** ﴾ [الأعراف، الآية: 82].

قال تعالى: ﴿ **وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاء مَاء طَهُورًا**﴾ [ الفرقان، الآية: 48]، والطهور ما يتطهر به.

ورجل طاهر الثياب، أي متنزه، والطهر نقيض الحيض.

وظف التلميذ لفظة (**تطهيره**) بمعنى الخِتان، - وهو استعمال شائع لهذه اللفظة بهذا المعنى في بيئة عينة الدراسة، ظنا منه أن المعنى صحيح، وذلك نتيجة تدخل اللهجة العامية في نظام لغة الطفل - أيضا - والنقل السلبي منها.

والصواب: (وبعد أيام ذهبنا **لختنه** فشرع أخي بالبكاء).

---

[1] ينظر، اسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، **تاج اللغة وصحاح العربية**، مراجعة/ محمد محمد تامر، أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، طبعة 2009م، ص 710.

- ( **حدّرت** جدتي الغداء اللذيذ )، الخطأ في توظيف لفظة (**حدرت**)، بمعنى (حضّرت)، وكان يقصد تحضير الجدة للطعام، وقد جاءت لفظة (حدر) في المعجم[1] بمعنى الانحدار والنزول من أعلى، حدر الشيء، يحدِرُه، ويحدُرُه حدراً وحدوراً، فانحدر، أي حطه من علو إلى أسفل، والحدر: ما انحدر من الأرض.

والصواب: (**حضّرت** جدتي الغداء اللذيذ).

يعزى سبب هذا الخطأ إلى عدم تمييز التلميذ بين صوتي (الدال) و(الضاد)، وهي ظاهرة في المجتمع يعزى سببها إلى عدم الاهتمام بتدريس الأطفال مخارج الأصوات وصفاتها، مما يجعل الطفل يعمم القاعدة بين جميع الأصوات المتشابهة.

- ( ذهبت إلى المسجد **وعيّدت** على الناس )، الخطأ في توظيف لفظة (**عيّدت**)، التي انزاحت عن دلالتها الوضعية، **فعيّد**، شهد العيد مع الناس واحتفل به.[2]

استعمل التلميذ هذه اللفظة بمعنى **مصافحة** الناس بمناسبة العيد، وهو توظيف خاطئ للفظة، وخروج عن دلالتها التي وضعت لها، ومردّ هذا الخطأ هو النقل السلبي عن اللهجة الدارجة، فالطفل عندما يعجز عن إيجاد اللفظة المناسبة للسياق والمقام اللغوي؛ يقترض من اللهجة العامية لفظة أو تركيبا ظانًّا أنه يؤدي المعنى الذي يقصده، ولفظة (**عيّد**) شائع استعمالها بالمعنى الذي أراده التلميذ في محيطه الاجتماعي.

والصواب هو: (ذهبت إلى المسجد وصافحت الناس بمناسبة العيد ).

(1) ينظر، إبراهيم أنيس، (م س)، ص 161

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص 635.

– (**فمرتنا** جدتي)، الخطأ وقع في الفعل (**مرّت**) الذي أُسند إلى الجدة، ومثال آخر: (ولعبنا لعبة **المرّيرا**)، وردت هذه اللفظة في المثال الأخير من كتابة التلميذ بألف في نهايتها، وفي مثال آخر وردت منتهية بتاء التأنيث المربوطة؛ (**المريرة**)، واستعملت اللفظتين (**مرّت**) و(**المرّيرا**) في المثالين بمعنى الجري وراء الشيء، وهو استعمال عاميّ متداول بين أطفال المنطقة خاصة، وهو خطأ في توظيف اللفظة، وخروج بها عن دلالتها.

جاء في المعجم الوسيط،[1] المريرة: طاقة الحبل وعزة النفس، والمرار: بَقْلٌ بري من الفصيلة المركبة، وتسميته العامة: المرُّير، في مصر وفي الشام، ويقال استَمْرت مَريرَته على كذا، ألفه واستحكم أمره عليه.

والصواب في المثالين: ( و**طردتنا** جدتي)، ( ولعبنا لعبة **الغميضاء**)

**3- تفسير نتائج أخطاء التلاميذ المعجمية:**

لقد بلغ عدد الأخطاء المعجمية في كتابات التلاميذ 18 خطأ معجميا، بنسبة مئوية قدرت بـ:1.91٪ من مجموع الأخطاء اللغوية المصنفة، وبمعدل 0.12 خطأ معجما للتلميذ الواحد، وهي أرقام قليلة إذا ما قورنت بالأصناف الأخرى، لكنها تدل على مؤشر جليّ على تدخل العربية الدارجة في النظام اللغوي للتلميذ، وجب أخده بعين الاعتبار.

ويلاحظ من خلال الأمثلة المختارة من كتابات التلاميذ، أن أغلب أخطائهم في هذا النوع يعزى إلى عاملين أساسيين وهما:

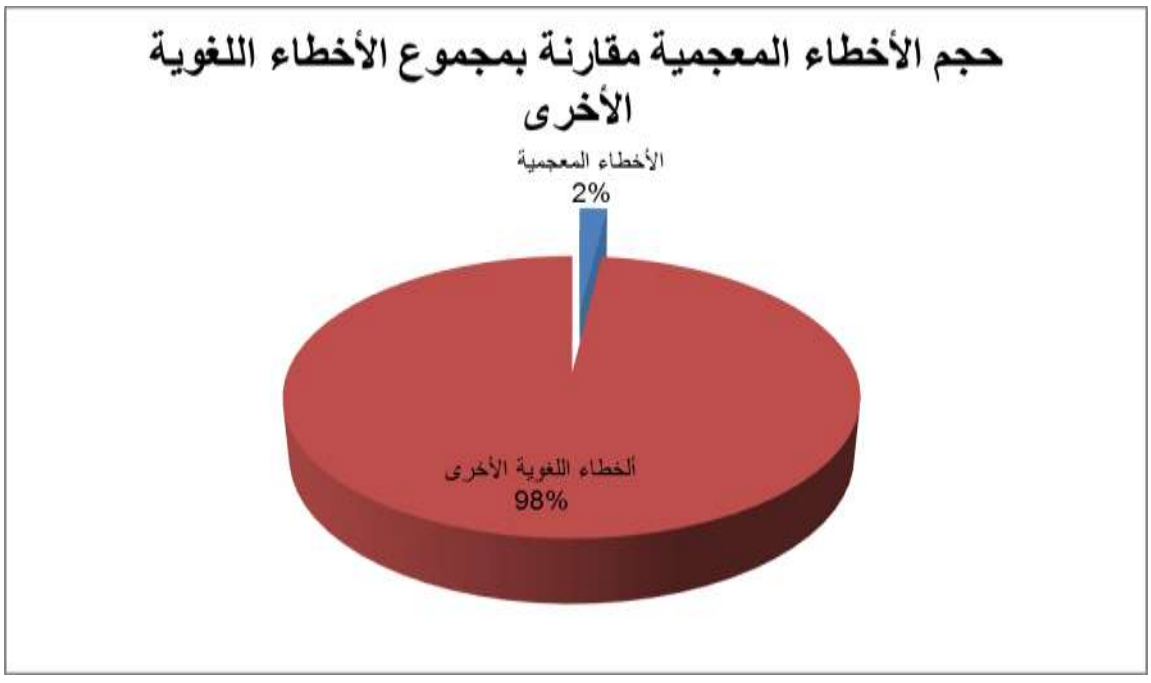
[1] ينظر، المرجع السابق، ص 863.

– تدخل العربية الدارجة في لغة الطفل، مما ينتج عنه النقل السلبي للألفاظ من لغة المنشأ (الأسرة) إلى اللغة المتعلمة (الفصحى)، بسبب عدم الكفاية في امتلاك التلميذ للثروة اللغوية، فيلجأ الطفل إلى الاقتراض من العربية الدارجة ظنا منه أن اللفظتين تؤدّيان نفس المعنى، وهو خطأ يجعل المعنى ينزاح عن دلالته الأصلية.

– جهل التلميذ بالقاعدة اللغوية، على نحو خلطه بين صوتي (الدال) و(الضاد)، فيجعل التلميذ يعمم الجزء من القاعدة الذي تعلمه على جميع الأصوات المتقاربة.

- **دائرة بيانية توضح حجم الأخطاء المعجمية بالنسبة للأخطاء اللغوية الأخرى:**

الشكل رقم(19)



## المبحث الخامس: تحليل الأخطاء الصرفية وتفسيرها.

### 1- مدخل: علم الصرف، مادته وموضوعه.

إن لعلم الصرف أهمية عظيمة فهو أحد أركان علوم العربية الرئيسية، ولا غنى لطالب اللغة العربية المختص فيها عن الإلمام به، إلماما كاملا، وعن إتقانه وإجادة العمل بأصوله وأحكامه وقوانينه.

ويختص علم الصرف بالأسماء العربية المتمكنة (المعربة) إذ لا يدرس الأحرف والسماء المبنية، فالتصريف لا علاقة له بالأسماء الأعجمية والمبنية كالضمائر، والأفعال الجامدة[1]، كنعم وبئس حبذا. والغاية من الصرف حفظ اللسان العربي من الخطإ، وتنمية اللغة العربية ومراعاة قواعد كتابتها.

تنحصر مادة علم الصرف فأمران:[2]

أ- الأسماء المتمكنة، ونعني بها الأسماء المعربة غير المبنية أصالةً لأن الأسماء المبنية لا يأتي فيها التغيير والتحويل للزومها صيغة واحدة.

ب- لأفعال المتصرفة، أما الحروف فلا يعني بها الصرفي، لأنها أوغل لزوما من جامد الأفعال ومبني الأسماء، فليست هي والأسماء المبنية والأفعال الجامدة ولا موضع اهتمام الصرفي.

---

(1) ينظر، عبده الراجحي، **التطبيق الصرفي** ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د ت)، ط02، ص 09.

(2) ينظر، مصطفى غلاييني، **جامع الدروس العربية**، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، (ط 30)، 1994مج01، ص107.

أما موضوع الصرف فيتحدد في نظر (هادي نهر)[1] في موضوع علمي (نظري) وموضوع عملي (تطبيقي):

فالأول يهتم بالقوانين والقواعد الكلية للوحدات الصوتية الدالة، وقد تكون تلك الوحدة الصرفية كلمة أو جزءا من كلمة في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، ومن يطرأ عليها من أحوال أو تغيير كالحذف أو النقل أو الادغام إعلال أو تغير مما شابه ذلك مما يؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية.

أما الثاني (العملي) فموضوعه قواعد المغايَرة وقوانينها بين الصيغ اللغوية كالمغايرة بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، وكالمغايرة بين صيغة الفاعل وصيغة المفعول ونحوها من أشكال المغايرات.

2- **ماهية الخطأ الصرفي:**

نقصد بهذا النوع الأخطاء التي تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربية في كتابات التلاميذ من تغيير، سواء أكان بزيادة أم نقص، مما يؤثّر في مبناها ومعناها.

فمتعلّم العربية قد لا يدركّ أهمية ذلك، ولا شكّ أن معنى الكلمة يشكل مرتكزاً مهّماً في العربية، كتحديد الزمن سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أو أمراً، والعدد من إفراد وتثنية وجمع، وكذلك النوع، سواء أكانت الكلمة مذكراً أم مؤنثاً.

[1] ينظر، هادي نهر، **الصرف الوافي**، دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2010م، ص 10.

## 3- درس الصرف لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

### 3-1- درس الصرف الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:

**3-1-1- البرنامج:** احتوى برنامج السنة الرابعة ابتدائي – حسب الكتاب المدرسي – على الأبواب الصرفية الآتية[1]:

| | |
|---|---|
| 1- تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر. | 11- الضمائر المنفصلة. |
| 2- التحول الفعل إلى الاسم. | 12- الضمائر المتصلة بالاسم. |
| 3- تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب. | 10- المضارع المنصوب. |
| 4- تصريف الماضي مع ضمائر الغائب. | 13- التحويل من المفرد إلى المثنى. |
| 5- تصرف الفعل الماضي مع جميع الضمائر. | 14- التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول. |
| 6- تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب. | 15- التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل. |
| 7- تصرف المضارع مع ضمائر الغائب. | 16- التحول من المفرد إلى الجمع. |
| 8- تصرف فعل الأمر. | 17- التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول. |
| 9- تصريف المضارع المجزوم. | 18- المصدر من الثلاثي. |
| | 19- المصدر من المزيد. |
| | 20- الفعل المعتل. |

**3-1-2- المنهاج المدرسي:** أما المنهاج فلم يفصل فيها لطبيعته البيداغوجية أنه يضع الخطوط العريضة فقد أوجها هذه الأبواب في المحاور الآتية:

1«- أزمنة الفعل (التمييز بين الأزمنة).

[1] ينظر فهرس الملاحق.

2- الاسم في الافراد والتثنية والجمع.

3- الفعل الصحيح.

4- الفعل المعتل (التعرف على مواقع حروف العلة في الفعل).

5- الضمائم المتصلة بالفعل والاسم.

6- الضمائر المنفصلة. »[1]

**3-2- درس الصرف في السنة الخامسة ابتدائي:**

3-2-1- **البرنامج:** احتوى برنامج السنة الخامسة ابتدائي – حسب الكتاب المدرسي – على الأبواب الصرفية الآتية[2]:

| | | |
|---|---|---|
| 1- الصيغة. | 7- الفعل الناقص. | 13- جمع التكسير. |
| 2- المجرد والمزيد. | 8- الفعل اللفيف | 14- النسبة. |
| 3- الفعل الصحيح. | 9- الفعل الجامد. | 15- علامات التأنيث في الأسماء. |
| 4- الفعل المعتل | 10- الفعل المشتق. | |
| 5- الفعل المثال. | 11- الاسم الممدود. | 16- تصريف المثال. |
| 6- الفعل الأجوف. | 12- الاسم المقصور. | 17- تصريف الفعل الناقص. |

**3-2-2- المنهاج المدرسي:** أما المنهاج فقد نص على تدريس الأبواب الصرفية الآتية:

1- الفعل المجرد والفعل المزيد.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج الرابعة ابتدائي**، (م س)، ص 23 .

[2] ينظر فهرس الملاحق.

2- جمع التكسير.

3- علامات التأنيث.

4- أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف)

5- أنواع الفعل لمعتل (الناقص واللفيف).

6- الاسم الممدود.

7- الاسم المنقوص.

8- الاسم المقصور.[1].

4- **تحليل أخطاء التلاميذ الصرفية المصنفة وتصويبها:**

عالجت الدراسة الأخطاء الصرفية الواردة في كتابات التلاميذ مصنفة إلى ثلاثة أصناف، وهي:

**4-1- الخطأ في وزن الفعل الثلاثي:** نحو خطأ التلاميذ في العبارات التالية:

( **حَضَرَت** أمي لنا الفطور )، (و**حَضَرَت** خالتي الحلويات )،( ثم **حَضَرَت** لنا أمي الطعام )، الخطأ في هذه العبارات وقع في لفظة (حضرت) التي جاءت على وزن (**فَعَل**)، ولها تفسيران، الأول[1] أن فعل (**حَضَر**) فعل لازم لا يتعدى إلى مفعول به، نقول: حضر الأستاذ إلى القسم، لكن السياق يقتضي غير ذلك، إذ ذُكر المفعول به وهو (الطعام، الحلويات)، وهو من باب جعل

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج الخامسة ابتدائي**، (م س)، ص 22.

[1] ينظر، عبده الراجحي، **التطبيق الصرفي**، (م س)، ص 29.

الفعل اللازم متعديا، نحو: خرج زيد، فإذا زدته همزة في بدايته جعلته متعديا، فتقول: أخرجت زيدا، إذن (زيدا) مفعول به.

فيكوب الصواب هو: (**أحضرت** أمي الطعام).

وأما التفسير الثاني[2] هو أن التلميذ أخطأ في تشديد عين الفعل (الضاد)، فيكون الفعل على وزن (فعّل)، التي من معانيها التعدية –كذلك- فيتحول الفعل (**حضَر**) من كونه لازما إلى متعدٍ بتضعيف عينه، على نحو: فرح زيد، وفرّحت زيدا. وبذلك تكون الكتابة الصحيحة للعبارة: (و**حضّرت** أمي لنا الفطور).

**4-2- الخطأ عند اسناد الماضي إلى الضمائر:**

كتب أحد التلاميذ: ( ولما **انتهيت** الأكل ذهبت إلى اللعب )، الخطأ وقع في اللفظة (**انتهيت**) التي هي في الزمن الماضي مسندة إلى ضمير المتكلم (التاء). وطبيعة الخطأ هو زيادة التاء على وزن الفعل، فأصل هذا الفعل هو (أنهى) على وزن (**أفعل**)، لامه ألف قلبت (ياء)، وهو مزيد على الثلاثة، والصواب أن يرد إلى أصله، نحو، أعطى؛ أعطيته، واستدعى؛ استدعيته.[1]

لذلك يكون الصواب في كتابة العبارة هكذا: ( ولما **أنهيت** الأكل ذهبت إلى اللعب).

---

[2] ينظر، المرجع نفسه، 32.

[1] ينظر، محمد محي الدين عبد الحميد، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، مكتبة دار التراث، القاهرة، طبعة 1999م، ج 04، ص 301.

**4-3- الخطأ في عدم التفريق بين صيغة الفعل وصيغة اسم الفاعل:** على نحو خطإ التلاميذ في العبارة الآتية:

(وكنت **ذهب** مع أفراد العائلة)، الخطأ وقع لفظة (**ذهب**)، التي حلت محل اسم الفاعل الذي يفرضه السياق، إذ إن اسم الفاعل اسم مشتق من الفعل يأتي للدلالة على وصف من قام بالفعل[2]، فكلمة (كاتب) اسم فاعل تدل على وصف من قام بالكتابة.

إذن الصواب أن يكتب التلميذ: (وكنت **ذاهبا** مع أفراد العائلة.)

5- **تفسير نتائج أخطاء التلاميذ الصرفية:**

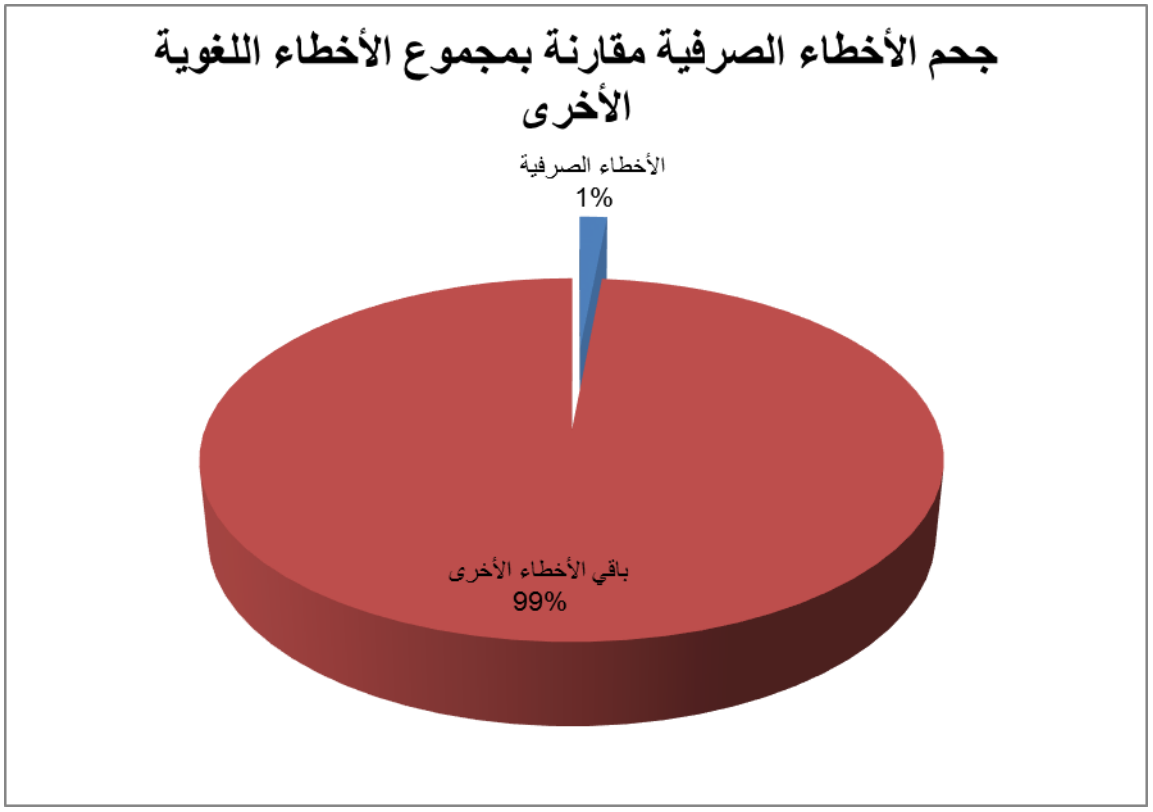
بلغ عدد الأخطاء الصرفية في كتابات التلاميذ 14 خطأ صرفيا، وبنسبة مئوية قدرت بـ: 1.49٪ من مجموع الأخطاء اللغوية، وبمعدل 0.09 خطأ للتلميذ الواحد، وهي أرقام ضئيلة إذا ما قورنت بعدد الأخطاء في الأصناف الأخرى، ويعزى هذا إلى تداخل المستوى الصرفي مع المستويين: النحوي والاملائي.

يلاحظ من الأمثلة السابقة أنه يمكن رد سببها إلى الجهل بالقاعدة اللغوية، وخاصة فيما يتعلق بأوزان الأفعال ومشتقاتها.

[2] ينظر، عبده، الراجحي، **التطبيق الصرفي**، (م س)، ص 73.

- **دائرة بيانية توضح حجم الأخطاء الصرفية بالنسبة لمجموع الأخطاء اللغوية الأخرى:**

الشكل رقم (20)



**خلاصة:**

ويمكن أن نلخص نتائج هذا الجزء م البحث في ما يلي:

صنّفت أخطاء التلاميذ إلى خمسة أصناف من الأخطاء اللغوية، وهي: أخطاء إملائية، وأخطاء نحوية، وأخطاء أسلوبية، وأخطاء معجمية، وأخطاء صرفية. وتعزى أهم أسباب وقوعها هذه إلى:

– تدخل لغة المنشأ العامية الناتج عن الازدواجية اللغوية.

– اعتماد التلاميذ على المعيار السمعي الذي اعتاد عليه في تواصله الاجتماعي عند إنشائه للتعبير الكتابي.

– الخطأ الناتج الجهل بقيودها، أو المبالغة في تعميمها أو القياس الخاطئ عليها، أو التطبيق الناقص للقاعدة اللغوية.

# خـــــــــــــاتمة

- النتائج.
- التوصيات.

أولا: النتائج:

في ختام هذه الدراسة، واستنادا إلى الأخطاء اللغوية لتلاميذ العَينة؛ المأخوذة من تعابيرهم الكتابية، تظهر لنا جملة من النتائج نلخصها فيما يلي:

1) أن التعبير الكتابي أساس تدريس اللغة العربية في المجال التعليمي؛ لأنه أداة للتواصل بين أجيال الأمة العربية نظرا لما يحظى به من أهمية ومنزلة رفيعة.
2) أن تعلم الطفل لحروف العربية في سن مبكرة حين ولوجه للكتّاب، أو تعلمها في دور الحضانة، أو كثرة سماعه للكلام الفصيح؛ يساعده على فهم الدرس اللغوي، ويسهل له حفظه بعد انضمامه إلى المدرسة الابتدائية.
3) أن أخطاء تلاميذ عينة الدراسة لا تظهر بانتظام لدى أفراد العينة؛ أي أن الأخطاء لا تدل على المستوى الحقيقي للمخطئين، وهو ما يشير إلى عشوائية الأداء، كما يشير إلى عشوائية النقل من تلميذ إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، مما يدل على عدم وجود تخطيط لغوي حقيقي، أو تطبيقٍ فعليٍ له إن كان موجودا، وما يلحقه من أدوات متقنة تكشف على المستوى الحقيقي للأداء اللغوي ومضمونه.
4) شيوع الأخطاء اللغوية مثل للأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية والمعجمية والصرفية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن التعبير الكتابي تشوبه أخطاء متنوعة من كل هذه الجوانب المذكورة، وكل منها له موضوعاته المختلفة.
5) وجود فروق لغوية فردية بين التلاميذ، وتفاوت في القدرات والاستعدادات، وهو يؤثر على التذكر والفهم والتركيز، فمقدار فهم التلميذ المجتهد يختلف عن فهم التلميذ المهمل، ووجود رافد

مساعد كحفظ القرآن الكريم، أو الحصص التدعيمية، أو المطالعة، أو سماع الأشرطة الفصيحة ونحو ذلك، له أثره في ذلك.

6) أن أهم أسباب الوقوع في الخطإ اللغوي يرجع إلى نفس الأسباب التي ذكرتها الدراسات عن اللغة المرحلية لمتعلمي لغة ثانية، إذ توصلت هذه البحوث إلى أن أغلب أسباب وقوع المتعلمين للغة في الأخطاء اللغوية؛ يرجع إما للجهل بالقاعدة التي تحكم النمط اللغوي (type the langue)، أو الجهل بقيودها، أو المبالغة في تعميم القاعدة والقياس الخاطئ عليها، أو التطبيق الناقص للقاعدة اللغوية، والتي سنوضحها فيما يلي:

أ) أخطاء ناتجة عن الجهل بالقاعدة؛ كجهل التلميذ بالقاعدة الإملائية التي تضبط الكتابة الصحيحة للمفردة، مثل: الأخطاء المتعلقة بكتابة الهمزة المتوسطة، أو المتطرفة، وكالخطإ في عدم التفريق بين الهمزة القطعية والوصلية ونحوها من الأبواب التي ذكرناها في مبحث الأخطاء الإملائية، وكالأخطاء النحوية الناتجة عن جهله بالوظيفة النحوية لـ (أل) التعريف، أو الحركة الإعرابية؛ حين يبني قاعدته في الكتابة على الصورة المتخيلة له في ذهنه، معتقدا بذلك عموم القاعدة على جميع السياقات، زيادة عن الأخطاء الناتجة عن الجهل بالقواعد الصرفية وخاصة فيما يتعلق بأوزان الأفعال ومشتقاتها.

ب) أخطاء ناتجة عن المبالغة في تعميم القاعدة، إذ قد يكون سبب الوقوع في الخطإ؛ أن التلميذ يكتسب القاعدة أو جزءا منها إما تعلما في المدرسة، أو محاكاة للنماذج الفصيحة سماعا، أو قراءة، لكنه لم يكتمل له فهمها فيخطئ في تطبيقها، كمطابقة الفعل للفاعل أو الخبر للمبتدإ على سبيل المثال، فيقيس القاعدة قياسا خاطئا.

ومثل ذلك الأخطاء المعجمية الناتجة بسبب عدم تمييز التلميذ بين صفات الحروف، كعدم التمييز بين صوت (الدال) وصوت (الضاد)، مما يؤدي إلى تعميم التلميذ للقاعدة، جهلا منه بعدم عمومها.

ج) أخطاء ناتجة بسبب تدخل لغة الأم – لغة المنشأ – (العامية أو العربية الدارجة)، وهي اللغة التي يكتسبها الطفل ـ الموجود في الإطار المكاني للدراسة ـ من العائلة والمحيط الاجتماعي الذي يولد وينشأ فيه، وبالتالي تكون الفصحى هي اللغة الثانية له من حيث الاكتساب، والأولى من حيث التعلم، فالفصحى إذن هي لغة المدرسة ولغة القرآن الذي يتعلمه.

ومن الأخطاء الناتجة عن تدخل لغة الأم، الأخطاء الأسلوبية التي مردها إلى الازدواجية اللغوية التي يعيشها تلميذ عينة الدراسة، وذلك لأن أول ما يتلقفه من ألفاظ وتراكيب بداية تعلمه الكلام هي الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية الدراجة، فيحدث النقل السلبي من اللغة الأم. كما ينشأ – كذلك – خطأ معجمي ناتج عن تدخل اللغة الأم؛ على نحو توظيف التلميذ اللفظة توظيفا خاطئا، تخرج به دلالة اللفظة عن دلالتها التي وضعت لها إلى دلالة غير صحيحة، متأثرا بالاستعمال العامي أو الدارج لتلك اللفظة.

ومن ظواهر الأخطاء الناتجة عن تدخل اللغة العامية؛ تسكين أواخر الكلمات، ولذلك يحدث التدخل في هذه الحالة على المستوى الصوتي للغة، ويظهر هذا الخطأ في تسكين الحركات الإعرابية.

ولذا تعد لغة المنشأ المتمثلة في اللغة العامية من بين أهم أسباب الوقوع في هذه الأخطاء، وهذا للتداخل اللغوي بين المستويين، وكذلك لاختلاف التراكيب اللغوية للغة العامية عن اللغة الفصحى، فالعامية – مثلا – تعتمد على التسكين.

7) أن أغلب الأخطاء الإملائية تنحصر في أخطاء الهمزة بأنواعها، القطعية، والوصلية، المتطرفة والمتوسطة، والخلط بين الحروف وغيرها.

8) أن أغلب الأخطاء النحوية هي أخطاء (أل) التعريف، والحركة الإعرابية، وأخطاء التذكير والتأنيث، وعدم المطابقة في العدد بين المسند والمسند إليه، والأخطاء المتعلقة بالتوظيف الخاطئ لحروف المعاني وحروف الجر على الخصوص.

9) أن معظم الأخطاء الأسلوبية الواردة في تعابير تلاميذ العينة وقعت في التركيب الخاطئ للجمل.

10) أن معظم الأخطاء في الصرف الواردة في كتابات التلاميذ نجدها تتعلق بأوزان الأفعال ومشتقاتها.

11) أن معظم أخطاء المعجم والدلالة الواردة في كتابات التلاميذ نجدها تنحصر في التوظيف الخاطئ للمفردة.

12) أن من أسباب كثرة أخطاء التلاميذ التعبيرية هو انحصار استعمال اللغة العربية الفصحى في قاعات الدراسة وعدم التواصل بها خارج الدرس، ولا تعدّ لغة التواصل اليومي، لطغيان العامية على التواصل الوظيفي، وقلة الممارسة الفعلية للغة والتدريبات التطبيقية من أجل ترسيخ القواعد اللغوية عند التلاميذ، واستعمال بعض المدرسين للعامية في القسم أو أثناء الدرس، وعدم حرصهم على تكلم التلاميذ بالغة العربية الفصحى في القسم، وغياب التطبيق الفعلي للانغماس اللغوي الذي تؤكد جميع الدراسات على أهميته ودوره في تعلم واكتساب اللغة، حتى يعتادوا على تطبيق نظامها في محادثاتهم وكتاباتهم.

13) تعود بعض أسباب كثرة الوقوع في الخطإ إلى تقصير المعلم، أو طريقة تقويمه لهذه الأخطاء، أو في طريقة تدرسيه للقواعد، فمعظم المعلمين يعتمدون على طريقة التلقين القديمة، وعدم تطبيق الوضعيات التعليمية الجديدة، ولذا أظهرت الدراسة وجود أثر لخبرة المعلم والطرق التي

يستخدمها أثناء تقديمه للدرس اللغوي، حيث لوحظت فروق في مستوى التعبير الكتابي بين تلاميذ قسم ما وقسم آخر من عينة الدراسة.

14) تعتبر قلة الوسائل من أسباب الضعف، ككتب المطالعة، وانعدام استعمال الحاسوب في التعليم اللغوي.

15) نفور بعض المتعلمين من مادة اللغة العربية وقواعدها، خاصة نشاط التعبير الكتابي، مما أدى إلى تدني مستوى المتعلمين؛ في الجانب الفكري أو اللغوي؛ لأن التعبير الكتابي هو الأداة التي يترجم بها التلميذ ما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر.

ثانيا/ التوصيات:

لقد تمّ – من خلال هذه الدراسة – الخروج ببعض الحلول والتوجيهات التي يمكن لها أن تساهم في تخفيف نسبة انتشار الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين نذكر منها:

1) أنه لا مفر من هذه الأخطاء اللغوية إلا بالمطالعة الدائمة التي تكسب التلميذ ثروة لغوية كبيرة خاصة إذا كان مقبلا على مرحلة تعليمية أخرى؛ لأن هذه الثروة اللغوية كالثروة المادية كلما امتلكنا ناصيتها وأنفقنا منها زادت سعة ووفرة.

2) إجبارية استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل داخل القسم، ومن الأحسن استعمال المعلمين والمتعلمين على السواء للفصحى داخل الصف الدراسي أثناء تدريس اللغة العربية أو حتى خارجه؛ لأن ذلك بمثابة علاج لهذا المشكل اللغوي، والقضاء على العامية في الوسط الدراسي، مما يُمكّننا من تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي المعمول به في تعليم اللغات.

3) ضرورة اهتمام القائمين على السياسة اللغوية والعمل على تطوير لغة التواصل (اللغة العامية) بتشجيع استعمال الألفاظ الفصيحة، خاصة تلك المستعمل منها في الدارجة لكن

بصورة مشوهة، حتى يمكن النهوض بهذه اللغة من غفوتها، وذلك عن طريق تعميم الفصحى في وسائل الإعلام والبرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال، والإدارات، ووسائل التواصل الاجتماعية الحديثة.

4) العودة بالتلاميذ إلى بعض النماذج اللغوية الفصحى القديمة مما يتناسب مع نضجهم العقلي، حتى يعتاد التلميذ عليها فينسج على منوالها.

5) زيادة التطبيقات والتدريبات التطبيقية للقواعد الإملائية والنحوية والصرفية في شكل وضعيات إدماجيه والتأكيد على أهميتها؛ حتى يتسنى للتلاميذ توظيف هذه القواعد توظيفا عمليا ووظيفيا.

6) تخفيض عدد التلاميذ في القسم التربوي الواحد؛ حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد بطريقة ناجحة ليستفيد كل التلاميذ، لأنه لا يمكن الوصول إلى الأهداف المنشودة والمنصوص عليها في المنهاج مع هذا الاكتظاظ.

7) أن المعلم يحظى بمكانة رفيعة في العملية التعليمية؛ ولهذا فهو المكلف بمهام الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي وغيرها من المهام الأخرى، كما عليه أن يهتم بأخطاء التلاميذ الإملائية والنحوية وغيرها الواقعة في كراساتهم بعد التصحيح، وأن يشجعهم دائما على العناية بأهمية التصحيح وجديته.

8) استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم اللغوي؛ كإدراج نشاط المطالعة الحرة، واستخدام المعلم للوسائل الإيضاحية الحديثة بمختلف أنواعها، وكاستعمال الأشرطة السمعية والأقراص المضغوطة لمعرفة الأداء السليم لحروف العربية من خلال مخرجها وصفاتها بالسماع والمشاهدة.

9) تشجيع المطالعة والبحث في القواميس والمعاجم إنماءً للقدرة المعجمّية (الثروة اللغوية)؛ لأّنها الأساس في تحقيق اكتساب لغوي وثقافي منسجم، وهي – القدرة المعجمّية- حجر الزاوية للقيام بأي عملّية تواصلّية كتابة أو محادثة.

10) ضرورة الاهتمام بالمتعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والاهتمام بتكوين تلاميذ المرحلة الابتدائية تكوينا جيدا باعتبارها القاعدة التي ينطلق منها التلميذ.

11) ضرورة الاهتمام بنشاطي التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلمين بغرض تنمية مهاراتهم اللغوية.

12) العناية بتكوين إطارات تعليم اللغة العربية في علم الصوتيات، وعلوم اللغة بمختلف أنواعها، وفي استراتيجيات ومناهج التدريس الحديثة خاصة، حتى يتسنى لهم استثمارها وتحسين الأداء الجيد لملكة اللغة العربية وتفادي الوقوع في الخطإ اللغوي، وتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه من جهة أخرى.

13) توعية أولياء التلاميذ بالآثار الناتجة عن تعلم اللغة العربية ونشاط التّعبير الكتابي خاصة، وما له من الأهمية بمكان، فهو من أهّم أغراض الكفاءات اللغوية، وأداة للتّواصل بين الأفراد والمجتمعات، ويؤثّر على حياة الفرد ومستقبله الأكاديمي والمهني وحتّى الاجتماعي- سلبا أو إيجابا- ممّا يستوجب تحفيز المتعلّمين، وإشعارهم بأهميته، وتوعيتهم بقيمة اكتساب الملكة التّواصلّية باللغة العربية الفصحى.

14) دراسة الصعوبات التي تتعرض التلميذ أثناء تعلمه للغة العربية.

15) تشجيع هذا النوع من الدراسات لمعرفة الآثار اللغوية، والنفسية، والاجتماعية على الأطفال المقبلين على تعّلم ملكة التعبير الكتابي، بإقامة الندوات والمحاضرات العلمية عبر كافة التراب الوطني والاستفادة من الخبرات والتجارب المشتركة.

# الملاحـــــــــــــق

- **الملحق رقم 01: نماذج من الاستبانة: الاستمارة رقم 01**
- **الملحق رقم 02: نماذج من الاستبانة: الاستمارة رقم 02 (التعبير الكتابي)**
- **الملحق رقم 03: برنامج السنة الرابعة ابتدائي**
- **الملحق رقم 04: برنامج السنة الخامسة ابتدائي**

## الملحق رقم 01: نماذج من الاستبانة: الاستمارة رقم 01

**الاستمارة رقم: 01.(الاستبيان)**

مدرسة: الشهيد محجوب الطيب — الاسم: ..... ندى .....

السنة الخامسة ابتدائي. — اللقب: ..... مروان .....

السنة الدراسية: 2016 م/2017م — تاريخ الميلاد: 2006/11/02

اليوم: الأربعاء 14 ديسمبر

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك حولها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الأول:

**I- أشطب على العبارة التي لا تناسبك، واملأ الفراغ مكان النقاط.**

- هل تحفظ شيئا من القرآن الكريم؟(نعم) أو(X)، كم حزبا أو سورة تحفظ؟(.....أجزاء...).

- هل تحفظ شيئا من الأحاديث النبوية الشريفة؟ (نعم) أو (X)، كم عددها تقريبا؟ (.17.).

- هل تحفظ شيئا من الأناشيد أو الشعر العربي الفصيح؟ (X) أو (لا)، إن قلت نعم فكم عددها؟ تقريبا (.....).

- هل تطالع الكتب؟ (نعم) أو (X)، ما نوع الكتب التي تطالعها؟: (قصص الأطفال) (السيرة النبوية)، (قصص الأنبياء )، (كتب علمية)، كتب أخرى. ..كتب الذكاء

- البرامج التلفزيونية التي تتابعها باللغة العربية الفصيحة؟: (الرسوم المتحركة)، (الأشرطة الوثائقية)، (لا شيء)، (برامج أخرى: أفلام مدبلجة وحديثة...).

**2- ضع علامة(X) أمام الإجابة المناسبة:**

- المستوى الدراسي للوالدين: الوالد: - تعلم ما قبل الجامعي(...) -تعلم جامعي(X) -غير متعلم(...)، الوالدة: -تعلم ما قبل جامعي(X) -تعلم جامعي(...) -غير متعلمة (...).

**الاستمارة رقم: 01.(الاستبيان)**

مدرسة: الفصيد محجوبه الطيبه — الاسم: عبد الرحمان

السنة الخامسة ابتدائي. — اللقب: بوسعده

السنة الدراسية: 2016 م/2017م — تاريخ الميلاد: 07/12/2006

اليوم: الأربعاء 13 ديسمبر 2016م

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوابا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الأول:

**1- أشطب على العبارة التي لا تناسبك، واملأ الفراغ مكان النقاط.**

- هل تحفظ شيئا من القرآن الكريم؟(نعم) أو(لا)، كم حزبا أو سورة تحفظ؟(..خمسة عشر..).

- هل تحفظ شيئا من الأحاديث النبوية الشريفة؟ (نعم) أو (لا)، كم عددها تقريبا؟ (..لا..).

- هل تحفظ شيئا من الأناشيد أو الشعر العربي الفصيح؟ (نعم) أو (لا)، إن قلت نعم فكم عددها؟ تقريبا (..لا..).

- هل تطالع الكتب؟ (نعم) أو (لا)، ما نوع الكتب التي تطالعها؟: (قصص الأطفال) (السيرة النبوية)، (قصص الأنبياء )، (كتب علمية)، كتب أخرى. كتب ثقافية.

- البرامج التلفزيونية التي تتابعها باللغة العربية الفصيحة؟: (الرسوم المتحركة)، (الأشرطة الوثائقية)، (لا شيء)، (برامج أخرى:..أفلام باللغة الإنجليزية..).

**2- ضع علامة(X) أمام الإجابة المناسبة:**

- المستوى الدراسي للوالدين: الوالد: - تعلم ما قبل الجامعي(...) -تعلم جامعي(X) -غير متعلم(...)، الوالدة: -تعلم ما قبل جامعي(...) -تعلم جامعي(X) -غير متعلمة (...).

## الملحق رقم 02: نماذج من الاستبانة: الاستمارة رقم 02 (التعبير الكتابي)

**الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)**

مدرسة: الشهيد مجوبة الطيب.

الاسم: .....

اللقب: .....

السنة الخامسة ابتدائي.

تاريخ الميلاد: 2006/11/05

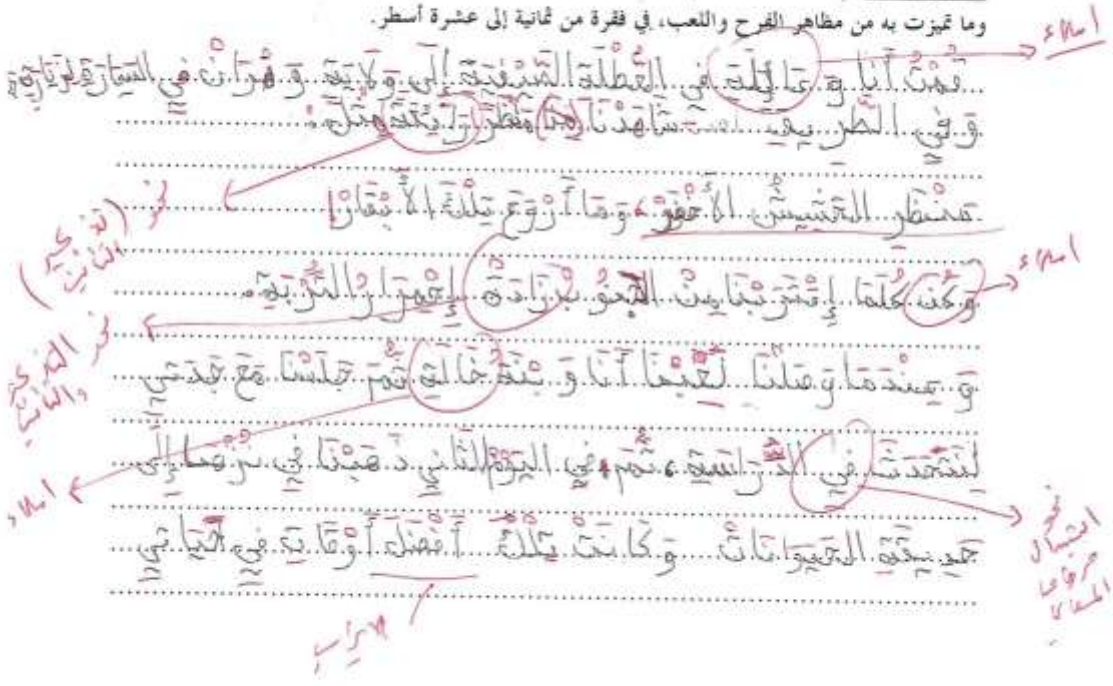
السنة الدراسية: 2016 م/2017م

اليوم: الخميس 15 ديسمبر 2016

سنا 19 سنة

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.



الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)

مدرسة: السعيد محمد بن الطيب — الاسم: فاطمة

السنة الخامسة ابتدائي. — اللقب: أو لاد الحاج يوسف

السنة الدراسية: 2016 م/2017م — تاريخ الميلاد: 9/4/2016/20:5 مساءً

اليوم: الخميس 15 ديسمبر 2016

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.

في السيارة

في يوم من الأيام ذهبت أنا وعائلتي إلى أحوالي وفي الطريق شاهدت مناظر جميلة أشجار خضراء وأزهار على أشكال وألوان وعندو صولنا إلى البيت سلمت على أحوالي ودخلت ثم فرحت لكي ألعب مع بنات خالتي لبسنا حتى أدن أولاد الدار ثم رحنا إلى البيت صليت ثم خرجت لكي ألعب لعبنا بالعروسات التي لبست خطيرة حتى صار موعد صلاة العشاء دخلنا تعشينا ثم تناعد أحوالي ليلتان كانت فرحتي كبيرة وبقينا هناك حتى رجعنا إلى بيتنا وكانت فرحتنا كبيرة ورجعنا في المساء إلى البيت ثم لبسنا ملابس المسجد وذهبنا ندرس

املاء

نحو اعراب

**الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)**

مدرسة: شهيد جعفر جلول ..... الاسم: الأمين شرع .....

السنة الخامسة ابتدائي. اللقب: ليمون ع .....

السنة الدراسية: 2016 م/2017م تاريخ الميلاد: 7 ماي 2008 .....

اليوم: 13 ديسمبر الثلاثاء

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: **قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.**

في أحد أيام عطلة صيف ذهبنا أنا وأسرة عند خالي الذي يسكن
في إحدى مدينة وهران كانت مدينة وهران جميلة جدا فقد
أعجبتني عمارتها كبيرة والأشجار التي تحيط من كل جهات
كان منظر رائع جدا وعندما وصلنا إلى منزل خالي استقبلونا
في منزلهم بحرارة ثم جلسنا قليلا قرر جدي أن نذهب
إلى مدينة سيدي بلعباس فقررنا الذهاب وذهبنا كان الجو
مشمس فتناولنا وجبة الغداء من أطباق وذهبت أنا وابنة
خالي كي نلعب سوى كنا في قطار وكان أكبر أو نهما سنة
وعندما وصلنا إلى خالي كنت سعيدا لأني أحب جدتي نلعب جدتي
قلوبنا هي الأخرى كانت هذه أوقات يوم عيد
.....
.....
.....
.....

////

**الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)**

مدرسة: جعفر جلول.....

الاسم: أميرة.....

اللقب: المهنبي.....

السنة الخامسة ابتدائي.

السنة الدراسية: 2016 م/2017م

تاريخ الميلاد: 26 جوان.....

اليوم: الثلاثاء 13 ديسمبر 2016م

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: **قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.**

بمناسبت عيد المولد النبوي الشريف ذهبنا أبي وعائلتي إلى أقاربنا لنحتفل معهم، فكانت الفرحة غامرة على وجوهنا وكنا نسمع أناشيد إسلامية وصنعت أمي كعكة و أعطتنا لها منظرا جميلا فأدهشت أقاربي وكتبت عليها..... بمناسبت عيد المولد النبوي الشريف، وكان المنظر رائعا فقد أحبني وزينتها بأشكال جميلة وفجأة دخلت جدتي وجدي فكانوا فرحين هم أيضا..... وجدي دخل ابن عمي ويحمل المفرقعات فقال له ادخل بن المفرقعات تبذير.....

.....

.....

.....

.....

**الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)**

مدرسة: إبتدائية الشهيد محجوبة الطيب — الاسم: عبد الرحمان

السنة الخامسة ابتدائي. — اللقب: يوسف

السنة الدراسية: 2016 م/2017م — تاريخ الميلاد: 2006/12/7

اليوم: 2016/12/15

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: **قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.**

في أحد الأيام بديعة قرر أبي لزيارة جدتي، فحضرنا نفسنا للذهاب وفي طريق ركبنا سيارتنا فتعجبت منه قائلا له من مسطرق، وبعد مدة وصلنا إلى جدتي فرحبت بنا فدخلنا فأعطيت تحية فسلمت على خالتي وخالي، وقدمت لنا أكولات شهية فرحت مع ابن خالي نلعب فمرحنا كثيرا وذهبنا إلى الغابة كرة القدم لي لاحت كرة القدم فلعبنا حتى انتهينا من اللعب فجأة بدى إلي أبي قد هيئ مسرعا وذهبنا إلى المنزل فكنت أتمنى أن يكون يوم هذا اليوم رائع والأمثل

.....

.....

.....

.....

.....

الاستمارة رقم: 02.( التعبير الكتابي)

مدرسة: ابن باديس الرسمي محمد... الاسم: أميمة.....

السنة الخامسة ابتدائي. اللقب: مريطة.....

السنة الدراسية: 2016 م/2017م تاريخ الميلاد: 2009/1/5

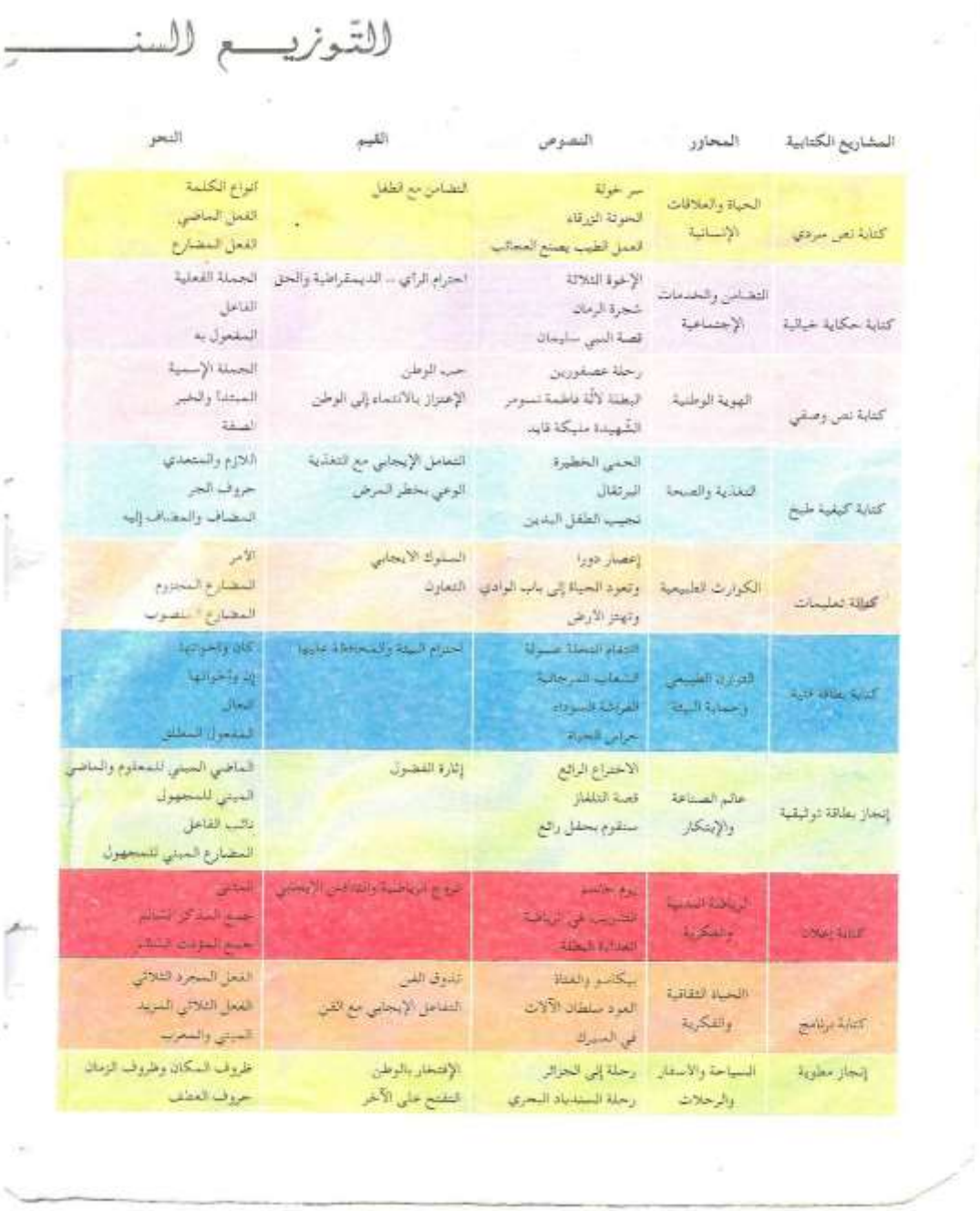
اليوم: الإثنين 2016/11/19

تنبيه: من فضلك أجب عن الأسئلة التي لديك جوبا لها بصدق وأمانة؛ لأن كل ما تكتبه سيستعمل لأغراض علمية بحتة.

الموضوع الثاني: قمت أنت وأفراد أسرتك بزيارة إلى بيت جدتك أو أحد أقاربك، صف لنا تلك الزيارة وما تميزت به من مظاهر الفرح واللعب، في فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر.

ذات يوم ذهبت أنا وأفراد أسرتي إلى بيت جدتي فحضرت لنا
الشاي والحلويات وفي الصباح حضرت لنا الغداء ولما انتهيت
الأكل ذهبت إلى اللعب فالتقيت بأحد أقاربي فتوقفت عليهم
فقلت لهم هيا نلتقي أمام كرة السلة ولعبت التصفيت
فوجدت ملهم وقلت لهم شكرا لكم لأنتم لعبتم معي فقالت
لي أمي هل فرحتي معهم فقلت لها نعم ففرحت فقالت
قالت لي جدتي ماذا لعبت اليوم فقلت لها لعبت السلة والتصفيت
فقال لي أبي لعبت مع أحد قاربي لعبت كرة القدم فقال لي إنها
جميلة فقلت لهم فلهم عند جدتي الأطفال كثيرا والبنات أجبها
فهكذا فرحت معهم ولعبت جيدا.

## الملحق رقم 03: برنامج السنة الرابعة ابتدائي:



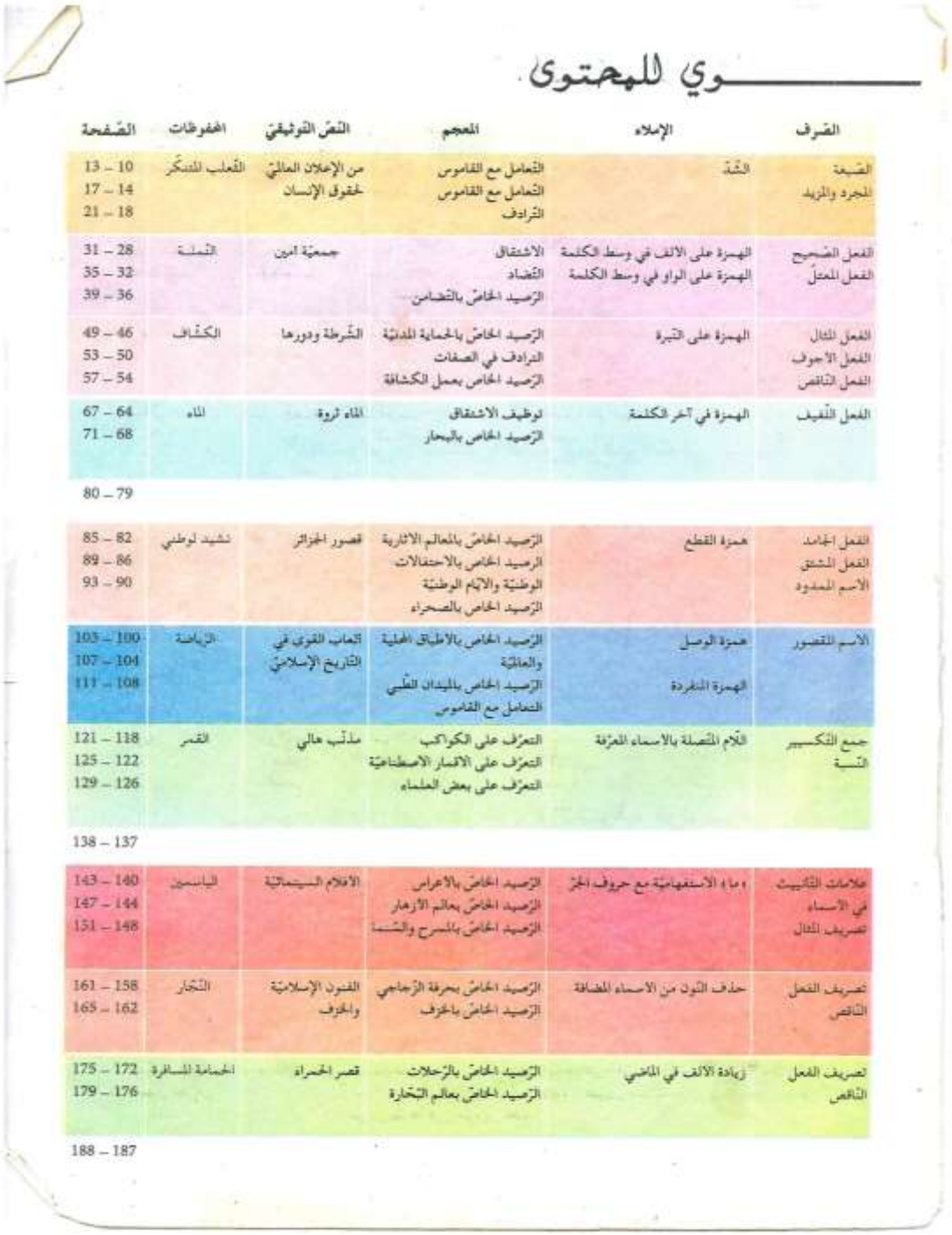
التوزيـــع السنـــــوي

| المشاريع الكتابية | المحاور | النصوص | القيم | النحو |
|---|---|---|---|---|
| كتابة نص مرتقي | الحياة والعلاقات الإنسانية | سر خولة<br>الحوتة الزرقاء<br>العمل الطيب يصنع العجائب | التضامن مع الطفل | أنواع الكلمة<br>الفعل الماضي<br>الفعل المضارع |
| كتابة حكاية خيالية | التضامن والخدمات الإجتماعية | الإخوة الثلاثة<br>شجرة الرمان<br>قصة النبي سليمان | احترام الرأي ـ الديمقراطية والحق | الجملة الفعلية<br>الفاعل<br>المفعول به |
| كتابة نص وصفي | الهوية الوطنية | رحلة عصفورين<br>البطلة لألّة فاطمة نسومر<br>الشهيدة مليكة قايد | حب الوطن<br>الإعتزاز بالانتماء إلى الوطن | الجملة الإسمية<br>المبتدأ والخبر<br>الصفة |
| كتابة كيفية طبخ | التغذية والصحة | الحمى الخطيرة<br>المرتقال<br>نجيب الطفل البدين | التعامل الإيجابي مع التغذية<br>الوعي بخطر المرض | اللام والمتعدي<br>حروف الجر<br>المضاف والمضاف إليه |
| كتابة تعليمات | الكوارث الطبيعية | إعصار دورا<br>وتعود الحياة إلى باب الوادي<br>وتهتز الأرض | السلوك الايجابي<br>التعاون | الأمر<br>المضارع المجزوم<br>المضارع المنصوب |
| كتابة بطاقة فنية | التوازن الطبيعي وحماية البيئة | التحام النملة عسولة<br>الشهاب الدرجالية<br>الفراشة السوداء<br>حراس الحيوان | احترام البيئة والمحيط عامة | كان وأخواتها<br>إنّ وأخواتها<br>الحال<br>المفعول المطلق |
| إنجاز بطاقة تقنية | عالم الصناعة والإبتكار | الاختراع الرائع<br>قصة التلفاز<br>سنقوم بحفل رائع | إثارة الفضول | الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول<br>نائب الفاعل<br>المضارع المبني للمجهول |
| كتابة إعلان | الرياضة الصحية والفكرية | يوم جالسو<br>التدريب في الرياضة<br>العداءة البطلة | نشوء الرياضة والتنافس الإيجابي | المثنى<br>جمع المذكر السالم<br>جمع المؤنث السالم |
| كتابة برنامج | الحياة الثقافية والفكرية | بيكاسو والقطة<br>العود سلطان الآلات<br>في العبيرك | تذوق الفن<br>التفاعل الإيجابي مع الفن | الفعل المجرد الثلاثي<br>الفعل الثلاثي المزيد<br>المبني والمعرب |
| إنجاز مطوية | السياحة والأسفار والرحلات | رحلة إلى الجزائر<br>رحلة السندباد البحري | الإفتخار بالوطن<br>التفتح على الآخر | ظروف المكان وظروف الزمان<br>حروف العطف |

# ـــــــــــــــوي للمحتوى

| الصرف | الإملاء | المعجم | النص التوثيقي | المحفوظات | الصفحة |
|---|---|---|---|---|---|
| تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر<br>التحويل من الفعل إلى الاسم | التاء المربوطة | الرصيد الخاص بالزمن<br>الترابط بالتدالي<br>التعامل مع القاموس | حقوق الطفل | أمي وأبي | 10 – 13<br>14 – 17<br>18 – 21 |
| تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب | التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال | التضاد<br>الترادف<br>التعامل مع القاموس | التضامن | البيئة | 28 – 31<br>32 – 35<br>36 – 39 |
| تصريف الماضي مع ضمائر الغائب<br>تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر | الهمزة المتوسطة على الألف | الرصيد الخاص بالهوية<br>الرصيد الخاص بالبطولة<br>التضاد | الأعياد الوطنية | عيناك مني السلام | 46 – 49<br>50 – 53<br>54 – 57 |
| تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب<br>تصريف المضارع مع ضمائر الغائب | الهمزة على الواو | الرصيد الخاص بالأمراض<br>الرصيد الخاص بالتغذية<br>الترادف | التلقيح | مطحنتي | 64 – 67<br>68 – 71<br>72 – 75 |
| تصريف فعل الأمر<br>تصريف المضارع المجزوم<br>تصريف المضارع المنصوب | مراجعة الهمزة | التعامل مع القاموس<br>الترادف<br>الترابط بين الكلمات | التراكين | إعصفي يا رياح | 82 – 85<br>86 – 89<br>90 – 93 |
| الضمائر المنفصلة<br>الضمائر المتصلة بالاسم | الهمزة على السطر في آخر الكلمة<br>الهمزة على النبرة | الرصيد الخاص بالنحل<br>الرصيد الخاص بالنحر<br>الرصيد الخاص بالحشرات | تنقل الحيوانات | الشجرة | 100 – 103<br>104 – 107<br>108 – 111<br>112 – 115 |
| التحويل من المفرد إلى المثنى<br>التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول | الاسم الموصول | الرصيد الخاص بالطائرة<br>الرصيد الخاص التلفزة والحاسوب والانترنات | صناعة الورق | الحاسوب | 122 – 125<br>126 – 129<br>130 – 133 |
| التحويل من الفعل إلى الإسم الفاعل<br>التحويل من المفرد إلى الجمع<br>التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول | اسم الإشارة | الرصيد الخاص باللعب<br>التعامل مع القاموس<br>التضاد | الحروبة | يا سعيد كرة القدم | 140 – 143<br>144 – 147<br>148 – 151 |
| المصدر من الثلاثي .<br>المصدر من المزيد . | همزة الوصل في بداية الكلام | التعامل مع القاموس<br>الترادف | النزول | عن عن يا حمامي | 158 – 161<br>162 – 165<br>166 – 169 |
| الفعل المعتل | اسم الإشارة | التعامل مع القاموس<br>المجالات المعجمية | الجزائر بلد الجمال | الواحة | 176 – 179<br>180 – 183 |

## الملحق رقم 04: برنامج السنة الخامسة ابتدائي:



# ـــــــــــوي للمحتوى

| القـرف | الإملاء | المعجم | النّص التوثيقي | المفوظات | الصّفحة |
|---|---|---|---|---|---|
| الصّيغة المجرد والمزيد | الشّدّة | التّعامل مع القاموس<br>التّعامل مع القاموس<br>التّرادف | من الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان | اللّعب المتذكّر | 13 – 10<br>17 – 14<br>21 – 18 |
| الفعل الصّحيح<br>الفعل المعتلّ | الهمزة على الألف في وسط الكلمة<br>الهمزة على الواو في وسط الكلمة | الاشتقاق<br>التّضاد<br>الرّصيد الخاصّ بالتّضامن | جمعيّة أمين | النّملة | 31 – 28<br>35 – 32<br>39 – 36 |
| الفعل المثال<br>الفعل الأجوف<br>الفعل النّاقص | الهمزة على النّبرة | الرّصيد الخاصّ بالحماية المدنيّة<br>التّرادف في الصّفات<br>الرّصيد الخاص بعمل الكشافة | الشّرطة ودورها | الكشّاف | 49 – 46<br>53 – 50<br>57 – 54 |
| الفعل اللّفيف | الهمزة في آخر الكلمة | توظيف الاشتقاق<br>الرّصيد الخاص بالبحار | الماء ثروة | الماء | 67 – 64<br>71 – 68 |
| | | | | | 80 – 79 |
| الفعل الجامد<br>الفعل المشتق<br>الاسم الممدود | همزة القطع | الرّصيد الخاصّ بالمعالم الأثارية<br>الرّصيد الخاص بالاحتفالات الوطنيّة والأيام الوطنيّة<br>الرّصيد الخاص بالصّحراء | قصور الجزائر | نشيد لوطني | 85 – 82<br>89 – 86<br>93 – 90 |
| الاسم المقصور | همزة الوصل<br>الهمزة المفردة | الرّصيد الخاص بالأطباق الهلية والعالميّة<br>الرّصيد الخاص بالميدان الطّبي<br>التّعامل مع القاموس | ألعاب القوى في التّاريخ الإسلاميّ | الرّياضة | 103 – 100<br>107 – 104<br>111 – 108 |
| جمع التّكسير<br>النّسبة | اللاّم المتّصلة بالاسماء المعرّفة | التّعرّف على الكواكب<br>التّعرّف على الأقمار الاصطناعيّة<br>التّعرّف على بعض العلماء | مدنّب هالي | القمر | 121 – 118<br>125 – 122<br>129 – 126 |
| | | | | | 138 – 137 |
| علامات التّأنيث في الأسماء<br>تصريف المثال | « ما » الاستفهامية مع حروف الجرّ | الرّصيد الخاصّ بالأعراس<br>الرّصيد الخاصّ بعالم الأزهار<br>الرّصيد الخاصّ بالمسرح والسّينما | الأفلام السّينمائيّة | الياسمين | 143 – 140<br>147 – 144<br>151 – 148 |
| تصريف الفعل النّاقص | حذف النّون من الأسماء المضافة | الرّصيد الخاصّ بحرفة الزّجاجي<br>الرّصيد الخاصّ بالخزف | الفنون الإسلاميّة والخزف | التّجار | 161 – 158<br>165 – 162 |
| تصريف الفعل النّاقص | زيادة الألف في الماضي | الرّصيد الخاصّ بالرّحلات<br>الرّصيد الخاصّ بعالم التّجارة | قصر الحمراء | الحمامة المسافرة | 175 – 172<br>179 – 176 |
| | | | | | 188 – 187 |

# التّوزيـــع السّنـــــــــوي

| | المشروع | المحور | الوحدة | القيم | النحو |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أرتّب أجزاء القصّة | القيم الإنسانيّة | رسالة سلام<br>الوعد المسيّ<br>الوعد المسيّ | احترام رأي الآخر<br>احترام الوعد<br>احترام الحقوق والواجبات | مفهوم النّصّ<br>أجزاء النّصّ<br>الجملة و أنواعها |
| 2 | أصف شخصيّة داخل القصّة | العلاقات الاجتماعيّة | من رأفة الفقراء<br>الأصدقاء الثلاثة<br>النّمل والصّرصور | التّضامن مع الضّعفاء<br>قيمة العمل والاجتهاد<br>قيمة التّبرع | الجملة الإسميّة<br>الخبر جملة<br>الخبر شبه جملة |
| 3 | أعبّر عن الأحاسيس | الخدمات الاجتماعيّة | فوكس والحماية المدنيّة<br>حارس الفيل والغزال<br>قصّة قرية | قيمة الخدمة الاجتماعية<br>روح التّضامن والتّضحية<br>روح التعاون والتآزر | الجملة التعجّبيّة<br>الجملة الاستفهاميّة<br>النّداء |
| 4 | ألخّص نصّا | التوازن الطبيعيّ والبيئة | قصّة الحيوان الثّلاثة<br>بين التّمساح والطّيور | المحافظة على البيئة البحرية<br>المحافظة على البيئة الحيوانية<br>المحافظة على الماء | خبر كان مفردا وجملة<br>خبر كان شبه جملة |
| 5 | أصف مكانا في قصّة | الهويّة الوطنيّة | عاصمة بلادي الجزائر<br>من تقاليدنا<br>لوحات من صحراء بلادي | الاعتزاز بالتّراث الثّقافي المعماري<br>الاعتزاز بالصّحراء<br>الاعتزاز بالتّقاليد الوطنيّة | خبر «إنّ» مفردا وجملة<br>خبر «إنّ» شبه جملة<br>الصّفة |
| 6 | أكتب نصّا أقدّم فيه شرحا | الصّحة والرّياضة | سبانخ باختمص<br>ابن سينا الطّبيب الماهر<br>رامي بطل السّباحة والقطس | التّعامل الايجابي مع التغذية<br>التّعامل الايجابي مع الأدوية<br>الرّوح الرياضيّة والتّنافس الايجابي | الحال<br>الحال جملة وشبه جملة<br>التّمييز |
| 7 | ألعب بطاقة كتاب | غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة | كوكب الأرض<br>الأقمار الاصطناعيّة<br>إسحاق نيوتن والأرض | التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون<br>التفاعل الايجابي مع الاختراعات العصرية | أسماء الإشارة<br>الأسماء الموصولة<br>الاستثناء |
| 8 | ألعب مسرحية إشهاريّة | الحياة الثقافيّة والفنّيّة | حفلات عرس<br>في مهرجان الزّهور<br>مسرح عرائس الخراجوز | الاعتزاز بالتراث الثقافي ( احترام، مهرجانات )<br>التفاعل الايجابي مع الفن المسرحي والسينمائي | المفعول فيه<br>المفعول لأجله<br>المفعول معه |
| 9 | أكتب كيفيّة صنع شيء | الصّناعات التقليديّة والحرف | النّفخ في الزّجاج<br>تصنعان من الطّين أمها | الاعتزاز بالحرف الفنيّة وإعادة الاعتبار لها | المفعول المطلق<br>التّوكيد اللّفظيّ<br>والتّوكيد المعنوي |
| 10 | أحكي رحلة باستعمال الضّمير « أنا » | الرّحلات والأسفار | كريستوف كولومبوس مكتشف امريكا<br>مع ابن بطّوطة في رحلته إلى الحجّ | التّفتح على العالم<br>إثارة الفضول وحبّ المغامرة | الأفعال الخمسة<br>إعراب الفعل المعتل |

# دليل الفهارس:

- فهرس الآيات القرآنية.
- فهرس المصطلحات اللسانية.
- فهرس الجداول والرسومات البيانية.
- قائمة المصادر والمراجع.
- فهرس المحتويات.

## 1- فهرس الآيات القرآنية:

| الرقم | الآية | السورة | رقم الآية | الصفحة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ | البقرة | 02 | 171 |
| 02 | خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ | البقرة | 07 | 160 |
| 03 | وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ قَالُواْ إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ | البقرة | 11 | 170 |
| 04 | لاَّ يُؤَاخِذُكُمُ اللّهُ بِاللَّغْوِ فِيَ أَيْمَانِكُمْ وَلَكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ | البقرة | 225 | 162 |
| 05 | فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى العِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا | البقرة | 259 | 165 |
| 06 | إِذْ قَالَتِ امْرَأَةُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ | آل عمران | 35 | 161 |
| 07 | وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنثَى | آل عمران | 36 | 153 |
| 08 | كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِندَهَا رِزْقاً قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِندِ اللّهِ إِنَّ اللّهَ يَرْزُقُ مَن يَشَاء بِغَيْرِ حِسَابٍ | آل عمران | 37 | 170 |
| 09 | وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا | آل عمران | 75 | 160 |
| 10 | إِنَّ الَّذِينَ تَوَلَّوْاْ مِنكُمْ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ إِنَّمَا | آل عمران | 155 | 160 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | اسْتَزَلَّهُمُ الشَّيْطَانُ بِبَعْضِ مَا كَسَبُواْ | | | |
| 11 | يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ | النساء | 01 | 160 |
| 12 | إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا | النساء | 58 | 164 |
| 13 | وَلأُضِلَّنَّهُمْ وَلأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الأَنْعَامِ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللهِ وَمَن يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيًّا مِّن دُونِ اللهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا | النساء | 119 | 128 |
| 14 | فَبِمَا نَقْضِهِم مِّيثَاقَهُمْ لَعنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ وَنَسُواْ حَظًّا مِّمَّا ذُكِّرُواْ بِهِ وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىَ خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلاَّ قَلِيلاً مِّنْهُمُ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ | المائدة | 13 | 70 |
| 15 | فَبَعَثَ اللّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءةَ أَخِيه | المائدة | 31 | 166 |
| 16 | فَإِنْ عُثِرَ عَلَى أَنَّهُمَا اسْتَحَقَّا إِثْمًا فَآخَرَانِ يِقُومَانِ مَقَامَهُمَا مِنَ الَّذِينَ اسْتَحَقَّ عَلَيْهِمُ الأَوْلَيَانِ | المائدة | 107 | 170 |
| 17 | وَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلاَّ أَن قَالُواْ أَخْرِجُوهُم مِّن قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ | الأعراف | 82 | 187 |
| 18 | سَوَاء عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنتُمْ صَامِتُونَ | الأعراف | 193 | 169 |
| 19 | وَأَذَانٌ مِّنَ اللهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الأَكْبَرِ | التوبة | 3 | 129 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ | | | |
| 20 | إِلاَّ تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُواْ ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لاَ تَحْزَنْ إِنَّ اللّهَ مَعَنَا | التوبة | 40 | 154 |
| 21 | ويَأْمُرُونَ بِالْمُنكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ نَسُواْ اللّهَ فَنَسِيَهُمْ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ هُمُ الْفَاسِقُونَ | التوبة | 67 | 186 |
| 22 | وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ | هود | 44 | 160 |
| 23 | وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلا أَن رَّأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ | يوسف | 24 | 161 |
| 24 | اذْهَبُواْ بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيراً | يوسف | 93 | 99 |
| 25 | وَنَبِّئْهُمْ عَن ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ إِذْ دَخَلُواْ عَلَيْهِ فَقَالُواْ سَلاَمًا قَالَ إِنَّا مِنكُمْ وَجِلُونَ | الحجر | 52-51 | 170 |
| 26 | وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ | النحل | 08 | 167 |
| 27 | وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِم مَّا تَرَكَ عَلَيْهَا مِن دَآبَّةٍ | النحل | 61 | 163 |
| 28 | قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا | الكهف | 73 | 163 |
| 29 | هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ | الحج | 19 | 170 |
| 30 | وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ | الحج | 27 | 129 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ | | | |
| 31 | وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ | الحج | 40 | 159 |
| 32 | ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا | الفرقان | 46 | 187 |
| 33 | وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاء مَاء طَهُورًا | الفرقان | 48 | 189 |
| 34 | وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانتَصَرُوا مِن بَعْدِ مَا ظُلِمُوا | الشعراء | 227 | 157 |
| 35 | أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ | النمل | 25 | 130 |
| 36 | وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا | الأحزاب | 05 | 67 |
| 37 | مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ | الفتح | 29 | 169 |
| 38 | وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ | الصف | 09 | 160 |
| 39 | إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا {15} فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلًا | المزمل | 16-15 | 154 |

## 02- فهرس المصطلحات اللسانية:


| الرقم | المصطلح باللغة العربية | المصطلح باللغة الانجليزية | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 01 | أخطاء ما قبل النظام | Pre systematic errors | 71 |
| 02 | أخطاء عشوائية | random errors | 76 |
| 03 | الأداء | Diction | 87-33 |
| 04 | الازدواجية اللغوية | Doglossia | 48 |
| 05 | الأسلوب | Style | 178 |
| 06 | الاقتراض | Borrowing | 90 |
| 07 | انتقاء نحوي | Grammatical selection | 179 |
| 08 | انتقاء نفعي مقامي | pragmatic selection | 179 |
| 09 | الأنماط الجاهزة | prefabricated patterns | 91 |
| 10 | البنية السطحية | surface structure | 87-32 |
| 11 | البنية العميقة | deep structure | 87-32 |
| 12 | التأدية | Performance | 87 |
| 13 | التدخل اللغوي | Interference | 88-83 |
| 14 | التعبير | Expression | 55 |
| 15 | التعلم | Learning | 29- 17 |
| 16 | التعليم | Education | 29-17 |
| 17 | التعليمية | Didactics | 20 |
| 18 | التغذية الراجعة | Feedback | 27-31 |
| 19 | التمثلات | The representation | 23 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 20 | جهاز اكتساب اللغة | L a d | 32 |
| 20 | الخطأ | Error | 75-71 |
| 21 | الخطأ النظامي | Post systematic errors | 72 |
| 22 | الخطأ المعبر أو الدال | Significant erro | 77 |
| 23 | الخطأ المنعزل أو الانفرادي | Isolated error | 77 |
| 24 | زلة اللسان | Lapse | 72 |
| 25 | السلوك اللغوي | Language boundary | 31 |
| 26 | العقد الديداكتيكي | The didactic contract | 23 |
| 27 | الغلط | Mistake | 71 |
| 28 | الفرضية الضعيفة | A weak hypothesis | 83 |
| 29 | الفرضية القوية | Strong hypothesis | 83 |
| 30 | القدرة | Competence | 87-33 |
| 31 | اللسانيات التطبيقية | applied linguistics | 113 |
| 32 | اللغة الأم | Mother Language | 52 |
| 33 | اللغة المرحلية | Inter language | 88-72 |
| 34 | المحتوى | Content | 25 |
| 35 | معرفة إجرائية | Operative | 36 |
| 36 | معرفة صورية | Figurative | 35 |
| 37 | الملكة اللغوية | Competence | 87 |
| 38 | النحو التحويلي | transformational grammar | 88-32 |
| 39 | النقل | for movement | 95 |
| 40 | النقل الإيجابي | positive transfer | 83 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 41 | النقل الديداكتيكي | Didactic transposition | 23 |
| 42 | النقل السلبي | negative transfer | 83 |
| 43 | النمط اللغوي | Type the langue | 201 |


## 03- فهرس الجداول والرسومات البيانية:


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | المثلث التعليمي | 23 |
| 02 | الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ الرابعة ابتدائي | 62 |
| 03 | الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ الخامسة ابتدائي | 63 |
| 04 | إحصاء تلاميذ عينة ونسبهم حسب المدارس | 113 |
| 05 | الرسم البياني المبيّن للنسب المئوية لعينة الدراسة موزعة على المدارس المختارة | 114 |
| 06 | النسب المئوية لأصناف الأخطاء اللغوية | 120 |
| 07 | النسبة المئوية للأخطاء الاملائية مقارنة بالنسبة للأخطاء اللغوية الأخرى | 127 |
| 08 | جدول يوضح النسب المئوية للأخطاء الاملائية المصنفة ومعدلات الوقوع فيها للفرد الواحد | 130 |
| 09 | جدول يبين أمثلة من أخطاء التلاميذ في قصر الحركات الطويلة | 132 |
| 10 | جدول يبيّن عينة من أخطاء الهمزة المتوسطة والمتطرفة | 138 |
| 11 | جدول يبيّن عينة من أخطاء التلاميذ في كتابة همزتي الوصل والقطع | 139 |
| 12 | جدول يبيّن أمثلة من أخطاء التلاميذ في ابدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس | 142 |

| | | |
|---|---|---|
| 13 | جدول يبيّن أمثلة من أخطاء التلاميذ الناتجة عن الخلط بين الحروف | 147 |
| 14 | جدول يبيّن عدد تكرار كل صنف من الأخطاء ونسبة وقوعه المئوية من بين الأخطاء الاملائية | 149 |
| 15 | رسم بياني يبين النسب المئوية بأصناف الأخطاء الاملائية | 150 |
| 16 | رسم بياني يوضح توزيع أصناف الأخطاء النحوية حسب نسبها المئوية | 183 |
| 17 | جدول يبيّن عدد تكرار أصناف الأخطاء النحوية ومعدلاتها | 189 |
| 18 | رسم بياني يوضح حجم الاخطاء الأسلوبية مقارنة بالأخطاء اللغوية الأخرى | 193 |
| 19 | رسم بياني يوضح حجم الأخطاء المعجمية مقارنة بمجموع الأخطاء اللغوية الأخرى | 200 |
| 20 | رسم بياني يوضح حجم الأخطاء الصرفية مقارنة بمجموع الأخطاء اللغوية الأخرى | 208 |

## 04- قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**، رواية حفص عن عاصم.

الكتب:


1- أحمد ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تح/ أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1997م.

2- أحمد حساني، **دارسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 1996م

3- أحمد الشايب، **الأسلوب، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط02، 1991م.

4- أحمد مطلوب، **أساليب بلاغية، الفصاحة – البلاغة – المعاني**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1980م، ط01.

5- أبو بكر بن حسن، الزبيدي، **لحن العوام**، تح/رمضان عبد التواب، مكتبة دار المعرفة، القاهرة، ط01، 1964م.

6- جلال شمس الدين، **علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضياه، المناهج والنظريات**، المؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، (دط)، (د ت).

7- جمال الدين ابن هشام الأنصاري، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، دار رحاب للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، (دط)، (د ت).

8- جمال الدين ابن هشام الأنصاري، **شرح شذور الذهب**، تح/يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2. 1998م.

9- جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط 13، 2012م.

10- جون ليونز: **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر/حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط)، 1995م.

11- الجيلالي بن يشو، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2015م.

12- حسن شحاتة ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ط 2، 2013م.

13- حمزة بن الحسن، الأصفهاني، **التنبيه على حدوث التصحيف**، تح/محمد أسعد طلس، دار صادر بيروت لبنان، ط2، 1992م.

14- دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (دط)، 1994م.

15- ديفيد كرستال، **لغة الطفل والتعلم وعلم اللغة**، تر/عبد الصادق الوهاب وشاكر نصيف لطيف العبيدي، نشر كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، (د ط)، 1409هـ/1990م.

16- رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2003م.

17- رمضان عبد التواب، **لحن العامة والتطور اللغوي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط02، 2000م.

18- رمضان عبد التواب، **مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، 1997م.

19- زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، (دط) 2011م.

20- سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، دمشق، (د ط)، 1963/1962م.

21- سعد مصلوح، **الأسلوب، دراسة لغوية احصائية**، عالم الكتب، القاهرة، ط03، 1992م.

22- سهيلة محسن كاظم، **المدخل إلى التدريس**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، الشروق، المركز الإسلامي النغا، عمان، الأردن ، 2010م.

23- سيرجيو سبيني، **التربية اللغوية للطفل**، تر/فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2001م.

24- ابن شهاب الاندلسي، **التهذيب بمحكم الترتيب الجمع بين كتابي لحن العامة**، تح/علي حبيب البواب، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1999م.

25- شوقي ضيف، **تحريفات العاميّة للفصحي في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، دار المعارف، القاهرة،(د ط)، 1994م.

26- صالح بلعيد، **تقنيات التعبير**. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود امعمري، تيزي وزو، (دط)، (دت) .

27- ضياء الدين بن الأثير، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تقديم/أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط02، (د ت)، ج01.

28- طالب الإبراهيمي، خولة، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، ط02 2006م.

29- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق، رام الله، المنارة، ط01، 2005م.

30- عبد الرحمان الهاشمي، **تعليم النحو الإملاء والترقيم**، دار المنهاج، الأردن، ط2، 2008م.

31- عبد الرحمان، ابن خلدون، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط09، 2006 م.

32- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط01، 1997م.

33- عبد السلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب**، الدار العربية للكتاب، (د ت)، ط03، ص76.

34- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **منهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط01، 1331هـ/2010م .

35- عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

36- عبد الله بن صالح الفوزان، **دليل السالك في ألفية ابن مالك**، دار المسلم للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، (د ط)، ج 01، ج02، 1416هـ..

37- عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة**، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة، ط01، 2012م.

38- عبد المنعم أحمد بدران، **التحصيل اللغوي وطرق تنميته**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المعمورة، مصر، ط 01، 2008م.

39- عبده الراجحي، **التطبيق الصرفي** ،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية،مصر،ط02.(د ت).

40- عبده الراجحي، **التطبيق النحوي**، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، ط2000،02م.

41- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**،دار المعرفة الإسكندرية،(دط)، 1995م.

42- أبو عثمان، الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح/ عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 07،ج01، 1998م

43- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، **أساسيات طرق التدريس**، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، ط 02، 1997م.

44- علي أحمد مذكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار شواف للنشر والتوزيع، الرياض، (دط)، 1991 م.

45- علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2005م.

46- عماد عبد الرحمان زغلول، **مبادئ في علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط02، 1433هـ/2012م.

47- عمار بحوش، ومحمود محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط 04. 2007م.

48- أبو الفتح عثمان، ابن جني، **الخصائص**، تح/عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د ط)، (د ت)، ج01.

49- أبو الفتح عثمان، ابن جني، **سر صناعة الإعراب**، تح/ محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي شحاته، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط01، 2000م

50- فوزي عبد السلام الشربيني، **طرق واستراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي**، المكتبة العصرية، مصر، (د ط)، (دت).

51- محمد العبد، **النص والخطاب والاتصال**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، القاهرة، مصر، (د ط)، 2014م.

52- محمد بن إسماعيل، البخاري، **صحيح لبخاري**، مراجعة/اسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة التوفيقية، مصر، 2014م، ط06، ج01.ج04.

53- محمد حسان الطيان، **كيف تغدو فصيحا عف اللسان**، دار النشر الإسلامية، بيروت، ط1، 2002م.

54- محمد محمد صادق، **مدخل إلى مناهج البحث العلمي**. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1999م.

55- محمد محي الدين عبد الحميد، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، مكتبة دار التراث، القاهرة، طبعة 1999م، ج 04.

56- محمود إسماعيل عمار، **الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ط01، 1998م.

57- محمود السعران، **علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).

58- محمود فهمي حجازي، **مدخل إلى علم اللغة**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م.

59- مصطفى عشوى، **المدرسة الجزائرية إلى أين؟** دار الأمة، الجزائر، (د ط)، 1993م.

60- مصطفى غلاييني، **جامع الدروس العربية**، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، (ط 30)، 1994م، ج01.

61- ابن مكي، الصقلي، **تثقيف اللسان وتلقيح الجنان**، تح/مصطفى عبد القادر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

62- ميشال زكريا: **قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت ط1، 1993 م.

63- هادي نهر، **الصرف الوافي**، دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2010م

64- ابن يعيش الموصلي، **شرح المفصل للزمخشري**، تقديم/إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، ج01. 2001م.

**المعاجم:**

65- إبراهيم انيس ومجموعة من المؤلفين، **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط04، 2004م.

66- اسماعيل بن حماد الجوهري، **الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية**، مراجعة/ محمد محمد تامر، أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، طبعة 2009م.

67- إميل بديع يعقوب، **معجم الإعراب والإملاء**، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، ط 01، 1983م.

68- جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (م ل ك)، تح/عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، ج:01. 2002م.

69- حسن شحاته وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط 01، 2003م.

70- محمد الدريج، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو)، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2001م.

71- محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، بيروت، ط01، 1985م.

**المجلات والدوريات:**

72- أ. كاسة عليك، **اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية**، مجلة: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في الجزائر، جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، رقم المشروع، U00520000446، رئيس المشروع : أ.د. صالح بلعيد، 2014م.

73- جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم، **نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي**، مجلة التراث العربي، مجلة فصلية محكمة تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، العدد 83 – 84، السنة الحادية والعشرون، دمشق، سبتمبر، 2001م.

74- حميدة سليمانو، **النمو اللغوي عند الطفل**، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2011م.

75- صالح بلعيد، **اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر**، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، طبعة 2009م.

76- العربي السليماني، **دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة**، مجلة علوم التربية، دورية مغربية، مجلة نصف سنوية، المجلد: 3، العدد، 24مارس 2003

77- علي حسين حجاج: **نظريات التعليم**، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986 م العدد108، ج02.

78- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، الإيداع القاقوني،5669، 2009م.

79- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، **منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، جوان 2011م.

80- اللجنة الوطنية للمنهاج، **منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية، الجزائر، جوان 2011م.

81- نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، مجلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، العدد126، يونيو 1989م.

82- وردية لاصيب – **الواقع اللغوي الجزائري**- مجلة اللغة الأم- جامعة تيزي وزو- دار هومة – الجزائر 2009م.

83- وزارة التربية الوطنية، **بحث في نشاط التعبير الكتابي**، إعداد لقويرح امحمد، السنة الدراسية 2009/ 2010م.

84- وزارة التربية الوطنية المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009م.

85- وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية، من قراءات المركز، **صعوبات الكتابة**. ملحقة سعيدة، 2012م.

**المقالات والرسائل الجامعية:**

86- باسم يونس، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه، تخصص: الدراسات اللغوية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، 2007 م، إشراف أ.د، عبد القادر مرعي خليل.

87- بشرى بوخدو، ويامنة السحاب، **الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية)**، بحث مقدم لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية، جامعة محمد الأول، وجدة، الكلية المتعددة التخصصات، الناظور، السنة الجامعية، 2015/2014م، نقلا عن: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2009م.

88- جميل حمداوي، **بيداغوجيا الأخطاء**، ط01، 2015، 15.نقلا عن:
www.alukah.net/books/book6586/bookfilo/alkhtaa.docx.07/07/2018.11:31

89- جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، نقلا
عن:www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/79/79-6/ 05/06/2013.09:41.

90- زليخة علال، **تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات**، (الثالثة متوسط أنموذجا) جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010/2009م

91- عادل أبو الروس، **دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، كلية التربية، جامعة قطر، نقلا عن:

https://worldconferences.net › l057-ADEL MOUNEER.10/09/2019-12:45.

92- محمود إسماعيل صيني ومحمد الأمين إسحاق، **التقابل اللغوي وتحليل أخطاء**، ترجمة مقال لـ (س. ب. كوردر)، بعنوان: **تحليل الأخطاء**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1982 م.

**المواقع الالكترونية:**

1- www.alukah.net/books/book6586/bookfilo/alkhtaa.docx.07/07/2018.11:31

2-www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/79/79-6/ 05/06/2013.09:41

3- https://worldconferences.net › l057-ADEL MOUNEER.10/09/2019-12:45.

5- **فهرس المحتويات:**

**ملخص:** .....3

**مقدمة:**.....أ

**الباب الأول: الدراسة النظرية**

**الفصل الأول: تعليم اللغة العربية وتعلمها(قراءة في المفاهيم)**

**المبحث الأول: العملية التعليمية – التعلمية:** .....17

**1–مدخل:**.....17

**2–التعلم والتعليم**.....17

**2–1– التعلم (Learning ):** .....17

**2–2– التعليم (Education):**.....19

**3–التعليمية:**.....20

**3–1– مفهوم التعليمية (didactics):**.....20

**3–2– عناصر التعليمية:**.....22

**4–مبادئ التعليم الناجح:** .....25

**المبحث الثاني: اكتساب اللغة العربية.** .....28

**1– مدخل:**.....28

**2– أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة:** .....29

**2–1– النظرية السلوكية:**.....30

**2–2– النظرية العقلية (اللغوية):**.....32

**2–3– النظرية المعرفية:** .....35

**3 – أهم طرق تعلم اللغة العربية:** .....38

**3–1– سماع الكلام الفصيح:**.....38

3-2- قراءة الكلام الفصيح وحفظه:.....41
3-3- تعلُّم علوم اللغة العربية:.....42
الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
توطئة: .....45
المبحث الأول: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعوقاته:.....46
1-أهم أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: .....46
2-مشكلات تعوق تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية:.....47
2-1- مشكلات تتعلق بالمجتمع: .....48
2-1-1- هبوط مستويات الأداء اللغوي في المجتمع: .....48
2-1-2- الازدواجية اللغوية: .....48
2-1-3- تأثير لغة المنشإ (الأسرة) في متعلم العربية بالمدرسة الابتدائية:.....50
2-2- مشكلات تتعلق بالمدرسة: .....53
المبحث الثاني: تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية:.....55
1- مدخل (مفهوم التعبير):.....55
2- تعليم التعبير الشفهي: .....55
3- تعليم التعبير الكتابي: .....58
3-1- مفهوم التعبير الكتابي: .....58
3-2- قيمة التعبير الكتابي:.....58
3-3- أنواع التعبير الكتابي:.....59
3-3-1- التعبير الوظيفي: .....59
3-3-2- التعبير الإبداعي: .....60
3-4- أهداف تعليم التعبير الكتابي:.....60

3-5- الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي:.....62
3-6- صعوبات تواجه التلاميذ في امتلاك القدرة على التعبير الكتابي: .....64
3-6-1- صعوبات متعلقة بالمتعلم:.....65
3-6-2- صعوبات متعلقة بالمعلم: .....66
3-6-3- صعوبات متعلقة بالمحتوي: .....66
خلاصة: .....66

الفصل الثالث: الأخطاء اللغوية

توطئة: .....69
المبحث الأول: مفهوم مصطلح الخطإ بين اللساني والبيداغوجي.....69
1- مصطلح الخطأ بين تعريف اللغويين العرب القدامى واللسانيين المحدثين: .....69
1-1-تعريف الخطإ في اصطلاح اللغويين العرب القدامى: .....69
1-2- أقسام الخطأ في اصطلاح لسانيي العصر الحديث:.....73
1-2-1- خطأ أداءٍ: .....73
1-2-2- خطأ كفاية:.....74
2- الخطأ في المقاربة البيداغوجية: .....75
1-2- مفهوم الخطإ في المقاربة البيداغوجية: .....75
2-2- قيمة الخطأ في المقاربة البيداغوجية: .....76
3-2- أنواع الخطأ في المقاربة البيداغوجية: .....78
1-3-2- أخطاء متعلقة بطبيعة المتعلم: وهي نوعان.....78
2-3-2- أخطاء متعلقة بجماعة المتعلمين: وهي نوعان كذلك.....79
3-3-2- الأخطاء المرتبطة بالمَهمة:.....79

المبحث الثاني: دراسة الأخطاء اللغوية ومناهجها. ..... 80
1–مدخل: أهمية دراسة الأخطاء اللغوية: ..... 80
2–المناهج التنظيرية الحديثة في تحليل الأخطاء اللغوية: ..... 81
2–1– المنهج التقابلي: ..... 81
2–1–1– ملامح منهج التحليل التقابلي في الدراسات العربية القديمة: ..... 81
2–1–2– منهج التحليل التقابلي في الدراسات اللسانية الحديثة: ..... 82
2–1–2–1– نشأة التحليل التقابلي: ..... 82
2–1–2–2– مفهوم التحليل التقابلي: ..... 83
2–1–2–3– أهداف التحليل التقابلي: ..... 84
2–1–2–4– فرضيات التحليل التقابلي: ..... 85
2–1–2–5– اختلاف آراء العلماء حول منهج التحليل التقابلي: ..... 86
2–2–منهج تحليل الأخطاء: ..... 88
2–2–1– المفهوم والنشأة: ..... 88
2–2–2– مصادر الأخطاء اللغوية وأسبابها عند أنصار منهج تحليل الأخطاء: ..... 90
2–2–2–2– النقل داخل اللغة الواحدة: ..... 91
2–2–2–3– استراتيجيات الاتصال:. ..... 91
2–2–2–4– بيئة التعلم:. ..... 93
2–2–3– أسباب أخطاء اللغة الثانية عند جاك ريتشارد: ..... 93
2–2–4– مراحل تحليل الأخطاء اللغوية في منهج تحليل الأخطاء: ..... 95
2–2–4–1– تحديد الأخطاء ووصفها: ..... 95
2–2–4–2– تفسير الأخطاء: ..... 96
2–2–4–3– تصويب الأخطاء: ..... 97

3–أهم أصناف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة العربية: ..... 98
3–1– الأخطاء المعجمية: ..... 98
3–2– الأخطاء الصوتية: ..... 99
3–3– الأخطاء الصرفية: ..... 99
3–4– الأخطاء النحوية: ..... 100
3–5– الأخطاء الأسلوبية: ..... 101
3–6– الأخطاء الإملائية: ..... 101
خلاصة: ..... 102

**الباب الثاني: الدراسة التطبيقية**

**الفصل الأول: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة.**

توطئة: ..... 106
المبحث الأول: مناهج الدراسة. ..... 106
1– منهج تحليل الأخطاء: ..... 107
2– المنهج الوصفي التحليلي: ..... 107
المبحث الثاني: الخطوات الإجرائية الميدانية. ..... 110
1– تحديد مجتمع الدراسة: ..... 110
2– تحديد أدوات جمع المعلومات: ..... 113
المبحث الثالث: الدراسة الإحصائية للأخطاء اللغوية: ..... 115
1–مدخل: ..... 115
2–إحصاء الأخطاء اللغوية الواردة في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: ..... 115
3–تصنيف الأخطاء اللغوية: ..... 115

الفصل الثاني: تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في كتابات تلاميذ الخامسة ابتدائي

توطئة: ..... 120
المبحث الأول: تحليل الأخطاء الإملائية وتفسيرها: ..... 120
1-مدخل: ماهية الإملاء وأهميته في الدرس اللغوي. ..... 120
2-درس الإملاء لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: ..... 122
2-1- البرنامج السنوي:..... 122
2-2- المنهاج المدرسي: ..... 122
3-درس الإملاء لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: ..... 123
3-1- البرنامج السنوي:..... 123
3-2- المنهاج المدرسي: ..... 124
4-إحصاء الأخطاء الاملائية وتصنيفها: ..... 125
5-تحليل الأخطاء الإملائية المصنفة وتفسيرها:..... 128
5-1-قصر الحركات الطويلة: ..... 128
5-1-1- الحركات الطويلة: ..... 128
5-1-2- أخطاء التلاميذ في قصر الحركات الطويلة وتصويبها:..... 128
5-1-3- تفسير نتائج الاحصاء في قصر الحركات الطويلة:..... 130
5-2-إطالة حركة قصيرة وقصر حركة طويلة في نفس اللفظ: ..... 130
5-2-1- أخطاء التلاميذ في إطالة حركة وقصر أخرى وتصويبها: ..... 130
5-2-2- تفسيرها نتائج الاخطاء في إطالة حركة وقصر أخرى في نفس اللفظ: .. 130
5-3-إطالة الحركات القصيرة:..... 131
5-3-1- تحليل أخطاء التلاميذ في إطالة الحركات وتصويبها: ..... 131
5-3-2- تفسير نتائج الإحصاء في أخطاء إطالة الحركات: ..... 132

5-4-مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة: ..... 133
5-4-1- الهمزة المتوسطة والمتطرفة: ..... 133
5-4-2- تفسير نتائج إحصاء أخطاء الهمزة المتوسطة والمتطرفة: ..... 134
5-5-أخطاء كتابة همزتي الوصل والقطع: ..... 135
5-6- الخطأ في إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس: ..... 137
5-6-1- التاء المفتوحة: ..... 137
5-6-2- التاء المربوطة: ..... 138
5-6-3- تفسير نتائج إحصاء الخطأ في إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة أو العكس: .. 138
5-7-الأخطاء الناتجة عن الخلط بين الحروف: ..... 140
5-8-خلاصة تحليل الأخطاء الإملائية: ..... 144
المبحث الثاني: تحليل الأخطاء النحوية وتفسيرها: ..... 148
1-مدخل: النحو العربي ودوره في حفظ اللسان من الخطإ: ..... 148
2-تدريس النحو في المرحلة الابتدائية: ..... 149
2-1-1- البرنامج السنوي: ..... 151
2-1-2- المنهاج المدرسي: ..... 151
2-2- درس النحو لتلاميذ الخامسة ابتدائي: ..... 153
2-2-1- البرنامج السنوي: ..... 153
2-2-2- المنهاج المدرسي ..... 153
3-إحصاء الأخطاء النحوية وتصنيفها: ..... 154
4-تحليل الأخطاء النحوية المصنفة وتصويبها: ..... 155
4-1-الخطأ في إثبات (أل) التعريف أو حذفها: ..... 155
4-2-الخطأ في الحركة الإعرابية: ..... 158

4–3– الخطأ في تحديد جنس المذكر أو المؤنث باعتبار السياق. ..... 162
4–4– الخطأ في إبدال حرف جر بحرف آخر أو حذفه أو زيادته. ..... 164
4–4–1– إبدال حرف جر بآخر: ..... 164
4–4–2– حذف حرف الجر: ..... 166
4–4–3– زيادة حرف الجر: ..... 168
4–5– الخطأ في توظيف حروف المعاني غير حروف الجر أو حذفها أو زيادتها. .... 171
4–6–الخطأ في عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر وبين الضمير ومرجعه في العدد: .... 172
4–7– الخطأ في إثبات ضمير الفاعل مع وجود الفاعل الظاهر. ..... 175
5–تفسير نتائج الأخطاء النحوية: ..... 177
المبحث الثالث: تحليل الأخطاء الأسلوبية: ..... 180
1– مدخل: مفهوم الأسلوب style : ..... 180
1–1– الأسلوب لغة: ..... 180
1–2– الأسلوب في الاصطلاح: ..... 180
2–ماهية الخطأ الأسلوبي: ..... 182
3–تحليل الأخطاء الأسلوبية المصنفة وتصويبها: ..... 183
3–1–أخطاء أسلوبية سببها الاختيار والتوظيف السيئان للألفاظ: ..... 183
3–2–أخطاء أسلوبية سببها التركيب السيئ للجملة: ..... 184
4–تفسير نتائج الأخطاء الأسلوبية: ..... 185
المبحث الرابع: تحليل الأخطاء المعجمية: ..... 187
1–دور الكلمة في أداء الدلالة: ..... 187
2–تحليل أخطاء التلاميذ المعجمية وتصويبها: ..... 188
3–تفسير نتائج أخطاء التلاميذ المعجمية: ..... 191

المبحث الخامس: تحليل الأخطاء الصرفية وتفسيرها. ..... 193
1–مدخل: علم الصرف، مادته وموضوعه. ..... 193
2–ماهية الخطأ الصرفي: ..... 194
3–درس الصرف لتلاميذ المرحلة الابتدائية: ..... 195
3–1– درس الصرف الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: ..... 195
3–1–1– البرنامج: ..... 195
3–1–2– المنهاج المدرسي: ..... 195
3–2– درس الصرف في السنة الخامسة ابتدائي: ..... 196
3–2–1– البرنامج: ..... 196
3–2–2– المنهاج المدرسي: ..... 196
4–تحليل أخطاء التلاميذ الصرفية المصنفة وتصويبها: ..... 197
4–1– الخطأ في وزن الفعل الثلاثي: نحو خطأ التلاميذ في العبارات التالية: ..... 197
4–2– الخطأ عند اسناد الماضي إلى الضمائر: ..... 198
4–3– الخطأ في عدم التفريق بين صيغة الفعل وصيغة اسم الفاعل: ..... 199
5–تفسير نتائج أخطاء التلاميذ الصرفية: ..... 199
خلاصة: ..... 201
خـــــــــاتمة ..... 202
الملاحـــــــــق ..... 210
دليل الفهارس: ..... 209
1– فهرس الآيات القرآنية: ..... 224
02– فهرس المصطلحات اللسانية: ..... 228
03– فهرس الجداول والرسومات البيانية: ..... 230

04- قائمة المصادر والمراجع: ..... 232
5- فهرس المحتويات:..... 243