الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-

كلية الأداب والفنون

قسم الأدب العربي

الأخطاء اللغوية عند تلاميذ القسم النهائي

"نموذجا آداب وفلسفة"

-مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

-تخصص تعليمية اللغة العربية

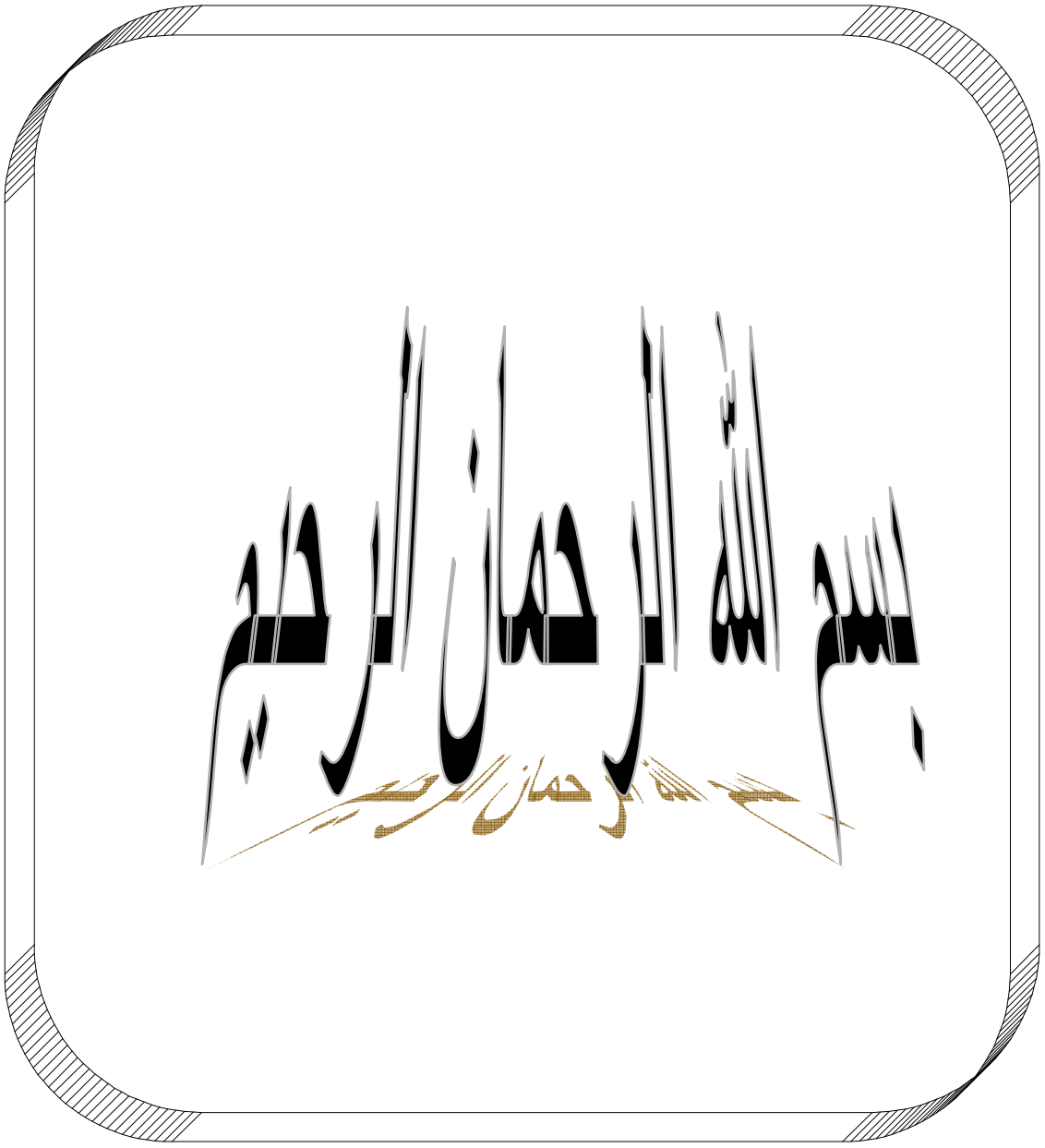
إعداد الطالبة

عدالة منال

إشراف الأستاذة

د.بحوص نوال

الموسم الجامعي 2015-2016


بسم الله الرحمان الرحيم

الشكر لله أولا القائل في كتابه الكريم **{وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد}** إبراهيم 7

الذي أعانني على القصد وعلمني ما لم أكن أعلمه فهو الأول والآخر ,وأمدني بالإرادة والعزيمة لإنجاز هذا العمل المتواضع إنه ولي ذلك والقادر على ذلك.

أتقدم بالشكر إلى الذي مد لي يد العون بكل سخاء دون أن يبخل عليّ بما كان في وسعها تقديمه ,فكانت نعم المرشد والموجه ,الأستاذة الفاضلة ***"بحوص نوال"*** .

- ✓ إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربية وأدابها.
- ✓ كما أشكر الطاقم الإداري لجامعة مستغانم .
- ✓ الشكر لمن ساعدني في طبع هذا العمل: ***دويس فاتح***
- ✓ وكل الشكر إلى من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى القنديل الذي جف زيته فخبأ ضياؤه في دنيا الوجود لكنّه سيظل يظيء نفسي ما حييت وبنور الله إلى **أبي** رحمه الله برحمته وأسكنه فسيح جنانه.

إلى ***أمي*** التي كانت وستظل ملاك روحي وخزان عزيمتي وبسمة قلبي وقوة لنجاحي حفظك الله وجعلك سراجا منيرا.

إلى إخوتي الأعزاء ***أسماء*** و***عبد اللطيف***.

إلى جميع الأهل والأصدقاء.

حفظهم الله

المقدمة

مقـــدمـــــة

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد:

نحمد الله تعالى على رفع مكانة اللغة العربية وجعلها لغة الإسلام والمسلمين, فيها أنزل القرآن الكريم على حبيب الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.**لقوله تعالى"وإنَّه لَتَنْزِيل نَزَّلَ بِهِ الرُّوحَ الأَمِين ,عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذِرِين,بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِين" رَبِّ العَالَمِين, سورة الشعراء 192-195.**

ومع الأسف أصبح الناطقون بهذه اللغة السخية يقعون في أخطاء نَكَاد

لا نفرقهم عن غير الناطقين بها,لذا كان موضوع هذه المذكرة يتركز على الأخطاء

اللغوية الشائعة, وكنموذج اخترنا طلبة المرحلة النهائية شعبة آداب وفلسفة بذكر أسباب

الأخطاء اللغوية ووضع حلول أو قاعدة لتدارك هذه الأخطاء, راجية من المولى أن يكون هذا البحث نافعا في تقوية اللغة العربية داخل مؤسساتنا التربوية بشكل خاص.

ومجتمعنا بصفة عامة.وأما الأسباب التي دفعتني إلى اختيار موضوع الأخطاء اللغوية الشائعة عند تلاميذ القسم النهائي آداب وفلسفة:

1. كثرة الأخطاء اللغوية الشائعة عند التلاميذ داخل مدارسنا وجامعاتنا وحتى كتاباتنا وبالتالي أصبحت متفشية داخل المجتمع.
2. الرغبة في معرفة أسباب هذه الأخطاء اللغوية.

3 . الصعوبة في التحدث باللغة العربية وكثرة الأخطاء عند طلاَب الآداب كونهم المعنيون باللغة بصفة خاصة بحكم التخصص.

مشكلة البحث:

من الملاحظ أن أهمية اللغة العربية داخل مجتمعنا تنحصر في كونها لغة القرآن, وعليه فإنَ إقبال طلاَب الآداب على تعلم العربية ليس من أجل التفقه في اللغة ورغبة فيها وإنما لتدني مستوى التلاميذ جعلهم يتوجهون إلى هذا الاختصاص فهو غير مقترن بمعدل عالي.فأصبح تعلم العربية إجباري لا حب ولا شغف، والقائمين على هذا الميدان وجدوا أنَ التلاميذ يقعون في أخطاء كتابية ولغوية، فالهدف من هذه الدراسة هو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ماذا نقصد بالأخطاء اللغويةّ؟ وما هي الطرق المُعتمدة لتجنب هذه الأخطاء؟
2. هل يقع طلاب الجزائر في الأخطاء النحوية في كتاباتهم؟
3. هل يعاني طلاب القسم النهائي آداب وفلسفة من الأخطاء الصرفية؟
4. هل يواجه طلاب القسم النهائي مشكلات في الإملاء والخط؟
5. ما هو التقويم؟ وما هي علاقته في تجاوز الأخطاء؟
6. هل يلعب الاختبار دورا في معرفة أخطاء طلاب القسم النهائي؟

أهداف البحث:يهدف البحث إلى:

أ. معرفة الأخطاء اللغوية كمفهوم,وأهم الدراسات حولها ,والكشف عن مسبباتها وحلولها

ب. التعرف على الأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية التي يقع فيها الطلاب

ت. تقديم أمثلة حول الأخطاء بالعودة إلي إحدى الثانويات الجزائرية.

الدراسات السابقة:

تم علاج هذا الموضوع بالجزائر العاصمة ولكن لم نتمكن من الاتصال بصاحب البحث ولكن هناك بحوث ذات الصلة بالموضوع في البلدان الأخرى، الدراسة الأولى:

كتاب لفهد خليل زايد بعنوان الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية والذي حاول أن يحصر الأخطاء اللغوية والتي يقع فيها تلاميذ المرحلة العليا بالتحليل والتصنيف.

الدراسة الثانية: للأستاذ جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة وكتابه طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام.والذي حلل لنا أسباب الضعف في النحو والإملاء والخط

والتعبير, والدراسة الثالثة للدكتور محسن علي عطية,الكافي في أساليب تدريس اللغة

العربية، والدراسة الرابعة:مريم جبر فريحات، مصطفى عوض دياب،اللُّغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللُّغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص،

والّذي اعتمدنا فيه على دراسة المستوى الصوتي. والدراسة الخامسة: للدكتور مجدي

إبراهيم محمد إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف والَّذي اعتمدنا فيه على دراسة المستوى الصرفي،وغيرها من الدراسات الّتي لا يسعنا المقام لذكرها.

منهج البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي ،للوصول إلى النتائج المتوقعة

والاعتماد على النموذج من المدرسة الجزائرية ثانوية أحمد قسوس.

هيكل البحث:

يتكون هيكل الدراسة من مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة،يتضمَّن المدخل: أساسيات البحث من مفهوم للخطأ اللُّغوي واللُّغة العربية،وأهم الدراسات حول الموضوع وتحليلها،وأمَّا الفصل الأوَّل :فيحتوي على الأخطاء اللُّغوية ،والفصل الثاني:فيه حديث عن التقويم اللغوي،والفصل الثالث:فيتضمن الجانب التطبيقي.

وأمَّا الخاتمة فتشمل نتائج الدراسة والتوصيات.

تقسيمات البحث:يقوم هذا البحث على التقسيمات الآتية:

مقـــدمـــــة

- **المقدمة:**
  - مشكلة البحث
  - أهداف البحث
  - الدراسات السابقة
  - منهج البحث
  - هيكل البحث
  - تقسيمات البحث

-المدخل: نلخصه في النقاط الآتية:

- مفهوم للخطأ اللغوي
- المخالفات اللغوية
- مفهوم اللُّغة
- الدراسات السابقة
- الصواب والخطأ عند القدماء والمحدثين
- معايير الخطأ
- اتجاهات تحليل الأخطاء اللُّغوية

-الفصل الأول: الأخطاء الغوية تخطيطها ومهاراتها

- المبحث الأول:الأخطاء النحوية
- المبحث الثَّاني:مشكلات قواعد النحو
- المبحث الثالث:طرائق تدريس القواعد
- المبحث الرابع:الأخطاء الصوتية
- المبحث الخامس:الأخطاء الصرفية
- المبحث السادس:الأخطاء المعجمية
- المبحث السابع:الأخطاء الإملائية

المبحث الثامن: رداءة الخط والكتابة

- المبحث التاسع: أخطاء الصيغ والروابط الأسلوبية
- المبحث العاشر: أخطاء القراءة
- المبحث الحادي عشر: سياسة التخطيط اللّغوي
- المبحث الثاني عشر:بناء المحتوى اللّغوي
- المبحث الثالث عشر: الرصيد اللّغوية
- المبحث الرابع عشر: المهارات اللّغوية

-الفصل الثاني:التقويم اللّغوي

- المبحث الأول: التقويم لغة واصطلاحا

  التقييم لغة واصطلاحا

  القياس اصطلاحا
- المبحث الثّاني:العلاقة بين القياس والتقويم
- المبحث الثالث:مستويات التقويم
- المبحث الرابع:مجالات التقويم
- المبحث الخامس:أنواع التقويم
- المبحث السادس:وظائف التقويم
- المبحث السابع:خصائص التقويم
- المبحث الثامن:أهداف التقويم
- المبحث التاسع:خطوات التقويم ومبادئه
- المبحث العاشر:صعوبات التقويم
- المبحث الحادي عشر: أخلاقيات التقويم التربوي
- المبحث الثّاني عشر:التفاعل بين عملية التقويم والعمليّة التعليمية
- المبحث الثالث عشر: أدوات التقويم

1. التمارين:التعريف-مقاييس نجاعتها-أنواعها-مصادرها.
2. الاختبار: التعريف-أنواعه-مزايا الاختبار ومآخذه-بناءه.

1. الملاحظة
2. سلالم التقدير
3. المقابلات والاستبيانات

- المبحث الرابع عشر: تقويم الأخطاء اللغوية وتصحيحها
- المبحث الخامس عشر: منهج تقويم الأخطاء

أ. منهج تقويم الأخطاء

ب. علاقة التقويم بالمنهج

- **الفصل الثالث:** الجانب التطبيقي

- المبحث الأول: الاختبار الأول
- المبحث الثاني: الاختبار الثاني
- المبحث الثالث: الاختبار الثالث
- المبحث الرابع: التعبير الكتابي
- المبحث السادس: تحليل الاستبيان

- **الخاتمة:** أهم النتائج
- **قائمة المصادر والمراجع**
- **الفهرس**

"ومن الله كل التوفيق والسداد."

قال الله تعالى: **" أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيبةُ كشَجَرَة طيِّبَة أَصْلُهَا ثابت و فَرْعُها في السماء (24) تُؤتي أُكلها كُل حِين بإذنِ رَبها ويَضْرِبُ اللهُ الأمثالَ لِلناسِ لَعلَهم يَتذكَرون (25) وَمَثلُ كَلِمَةٍ خَبيثةٍ كَشَجَرَةٍ خَبيثةٍ اجتثتْ مِنْ فَوقِ الأرضِ ما لها مِنْ قَرار (26) "** سورة إبراهيم -**24-25-26**.

و قوله تعالى **" وَلَيسَ عَلَيْكُم جُناح فِيمَا أَخْطَأْتُم بِه "** سورة الأحزاب,الآية**(5)**

و قوله أيضا: **" وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِناً خطئاً "** سورة النساء, الآية (**92**)

يقول عثمان أمين في كتابه " فلسفة اللغة العربية ": " مَنْ لَمْ يَنْشَأ عَلَى أَنْ يُحِبّ لُغَةَ قَوْمِه وَاسْتَخَفّ بِتُرَاثِ أمّته، و اسْتَهَان بِخَصَائِص قَوْمِيّته وَمَنْ لَمْ يَبْذُل الجُهْدَ فِي بُلوغِ دَرَجَةِ الإتْقَانِ فِي أَمْر مِن الأمُورِ الجَوْهَرِيَّة، اتَّسَمَت حَيَاتُه بِتَلَبُد الشُّعُورِ، وانْحِلاَلِ الشَّخْصِيَّة والقُعُود عَنِ العَمَل، وأَصْبَحَ دِينُه التَّهَاوُن، وَالسَّطْحيّة فِي كَثِير الأُمُور. "

- إن اللغة هي مثل الكائن الحي :ليست محدودة في مكان لا تغيره، كما أنها ليست ثابتة في زمان لا تتجاوزه، بل إنها تخضع لجميع مظاهر السلوك الإنساني و من هنا كانت اللغة أداء مهم في نقل الأفكار و نموها، و رقي الحياة الإنسانية و من منطلق أن اللغة ظاهرة اجتماعية أسس **"دي سوسير"** نظريته الحديثة في علم اللسانيات معتبرا أن اللغة مجموعة من العلامات تعبر عن الأفكار على أساس أن اللغة أقوى الروابط ، بين أفراد المجتمع و هي رمز لحياتهم المشتركة و ضمان لها ، في حين ميز بين الكلام و اللغة، باعتبار الأول - الكلام – هو الممارسة الفعلية لكل لغة، و هو الذي يضمن عملية التواصل بينهم، وبذلك فهو متأثر بالمدرسة الاجتماعية الفرنسية التي أنشأها **دوركايم** و من هنا كانت اللغة العربية هي الرابط الأكثر أهمية في وحدة الأمة العربية.

- "و لقد خرجت اللغة العربية من موطنها الأول في شبه الجزيرة العربية في القرن الأول الهجري (السابع ميلادي) و انتشرت في الأمصار و الأقطار التي فتحها المسلمون ، فلم تكد تمضي مائة عام على خروجها من موطنها حتى امتدت إلى أواسط آسيا و حدود الصين شرقا و اسبانيا و جنوب فرنسا غربا ،و لقد ميز اللغة العربية الخلود كونها مرتبطة بالدين فحين أنّ اللغات الإنسانية لم تتسم بها لا قديما و لا حديثا ، و لقد تحمّل عبئ حفظها و ضمان بقائها نطقا و خطا"[1] قوله تعالى: **" إنا نزلنا الذكر و إن له لحافظون "**[2] و لقد أبدل اللساني الفرنسي **رينان** إعجابه و دهشته لهذه الظاهرة قائلا: **" إنّ أغرب ما وقع في تاريخ البشر و صَعُب حل سره انتشار اللغة العربية، فقد كانت لغة غير معروفة بادئ ذي بدء ، فبدت فجأة على غاية الكمال، سلسلة غنية، كاملة بحيث لم يدخل عليها منذ ذلك العهد إلى يومنا هذا أدنى تعديل مهم، فليس لها طفولة و لا شيخوخة ظهرت تامة مستحكمة لأول مرة بعكس اللغات الأخرى "**[3] و بالمقابل فإن المبحر المتعمق لدراسة التاريخ الإنساني العربي يرى بأن العربي حريص على لغته حرصا شديدا مقدرا لقيمتها و مكانتها في حياته،

1- د. كريم زكي حسام الدين – العربية وتطور التاريخ – دراسة تاريخية لنشأة العربية والخط وانتشارهما www.kotobarabia.com ص 7
2- سورة الحجر: **9**
3- د. كريم زكي حسام الدين – العربية وتطور التاريخ – دراسة تاريخية لنشأة العربية والخط وانتشارهما www.kotobarabia.com ص 8

فهي مستودع أشعار العرب و أمثالهم و أفكارهم، و بها تعرف أنسابهم و أحسابهم، و حتى أنهم جعلوا من أسواقهم التجارية أسواقا أدبية، و بدخول العجم إلى الإسلام انتشر اللحن و صارت اللغة العربية عرضة للأخطاء فظهرت العديد من الكتب التي تحمي العربية بداية بتأليف " أبو الأسود الدؤلي أبوابا من النحو ذكر فيها عوامل الرفع و النصب و الجر و الجزم و دل على الفاعل و المفعول والمضاف، ثم جاء من بعده الخليل بن أحمد **الفراهيدي** ففتح أبواب النحو و مد إطنابه و أوضح علله و بلغ أقصى حدوده و استوعب فيه غاية مراده و كان في علمه فذا لا نظير له و فردا لا قرين له ثم وضع أبو حاتم كتابه يقوم به أهل عصره من كلام العرب و سماه كتب لحن العامة "[1] لتتوالى العديد من المؤلفات تحاول رصد الزيغ الذي وقع على ألسن العرب كَمُؤَلَّف الكسائي**" ما تلحن فيه العامة (ت 189 ه)**

ودراسة ابن هشام اللخمي "المدخل إلى تقويم اللسان (ت 577 ه) و غيرها من المؤلفات.

- و مع انتشار أساليب التعليم الحديثة و سرعة الطباعة و النشر و كثرة المراجع اللغوية، فكان لا بد للغة العربية أن تتطور متجاوزة بذلك القالب الذي وضعها فيه أسلافنا الكرام من أئمة اللغة و غيرهم كون قوانين الطبيعة و الاجتماع تفرض علينا أن تكون ألبابنا أكثر نضجا من عقول أجدادنا و أكثر استيعابا للمعرفة .

- إن ما يحدث لأمتنا من تفكك سياسي للأمن الذي قطع شرايين الوحدة و أوقعنا في ركود اجتماعي و انسياق تام للغرب، كل هذا انعكس عل لغتنا العربية فتوقف نموها، و لعل ما حملته الحضارة الحديثة من تطور تكنولوجي عن العقل الأوربي من اختراعات و أفكار علمية جديدة في مختلف الأنشطة .جعل من اللغة العربية مرغمة على مواكبة هذا التطور. ويعد التوفيق بين الأمرين صعبا وعسيرا، فغلبت على أحاديثنا العامية حينا و اللغة الأجنبية أحيانا أخرى.

1- ابن الشهيد الأندلسي ، التهذيب بمحكم التهذيب (الجمع بين كتابين لحن العامة)، أبي بكر الزبيدي (379ه) ،(تحقيق دكتور علي حسن البواب)، مكتبة المعارف، الرياض ط1 1421ه – 1999 ص 48.

- وأصبح الخطأ اللغوي شائعا في حياتنا اليومية والتعليمية خصوصا، فأثقلت كاهل المختصين في اللغة و القائمين عليها، مما جعل أولياء أمور الطلاب و المعلمين في المدارس و الأساتذة في الجامعات يدقون ناقوس الخطر لكثرة أخطاء طلابنا في جميع المستويات ،و ما زاد الطين بلة انتشار هذا الداء في العديد من المؤلفات و الكتب و بين الصحفيين و حتى في الخطب الدينية و غيرها، و إن دل هذا الشيء فإنما يدل على الوهن الذي أصبح مسيطرا على مجتمعاتنا.

– و عليه صار لزاما التصدي لهذه المشكلة من خلال الدراسات الشاملة لهذه الأخطاء و ذلك بالوقوف على أسباب المعضلة ووضع الفرضيات لحلها و إصدار القرارات اللازمة لمعالجتها بشكل جذري.

- و لأجل ذلك كان لا بد من التعرف على معنى الأخطاء اللغوية و أنواعها ومعاييرها ضمن هذا المدخل، بالإضافة إلى الحديث عن مواقف القدماء و المحدثين من مسألة الصواب و الخطأ و اتجاهات تحليلها ثم تطرقنا إلى التقويم الذي أفردنا له فصلا كاملا.

- ولكي نحدد مفهوم الخطأ لابد أن نتطرق إلى الجانب اللغوي فالاصطلاحي فيما يتعلق بطبيعة اللغة فإنها لا تبقى على حالها بل هي مقترنة بالتطور الحاصل أو التغيير والتبديل، في كل ظواهرها، صوتيا أو صرفيا أو نحويا أو أسلوبيا، فالحياة متجددة لذا تستلزم أنماط من الكلام جديدة تقابل حاجتها التعبيرية و تفي بأغراضها و مقاصدها التي تختلف من طور لآخر.

و سنشير هنا للمخالفات اللغوية المختلفة: **1)- " اللحن ":** وللحن في اللغة معاني ستة

أولها: الخطأ في الإعراب الذي شاهده قول الحكم الأسدي: **ليت الأمير أطاغي فشفيته من كل من يكفئ القصيد و يلحن،**

ثانيها: اللغة: الذي شاهده قول عمر رضي الله عنه: **" تَعلموا السُنة والفَرائض وَاللحن كَمَا تعْلمون القُرآن "**

ثالثها: الغناء وترجيع الصوت والتطريب الذي شاهده قول يزيد بن عثمان:

لَقَدْ تَرَكْتُ فُؤَادَكَ مُسْتَجِمًا مُطَوَقةً عَلَى فِتَنٍ تُغْنَى

يَمِيلُ بِهَا وَتَرْكَبُهُ بِلَحْـنٍ إذَا مَا عَنَّ لِلْمَحْزُون أنَا

رابعها: الفطنة: الذي شاهده قول الرسول صل الله عليه وسلم **"إِنَّكُمْ لَتَخْتَصِمُون إِلَيَّ وَعَسَى أَنْ يَكُونَ بَعْضُكُم أَلْحَنُ بِحِجَّةِ مِنَ الآخَرِ، فَمَنْ قَضَيْتُ لَهُ بِشَيْءِ مِنْ حَقِّ أَخِيه فَإِنَّمَا أَقْطَعُ لَهُ قِطْعَةً مِنْ النَّار"**

خامسها: التعريض والإيماء: شاهده قوله القتال الكلابي:

"وَلَقَدْ لَحِنْتُ لِكَيْمَا تَفَقَهُوا وَوَحَيْتُ وَحْيًا لَيْسَ بِالمِرْتَابِ". [1]

سادسها: المعنى والفحوى الذي شاهده قوله تعالى **"وَلتَعْرِفَنهم فِي لَحْنِ القَوْلِ"** الآية **30** من سورة محمد[2]

- أما اصطلاحا: "فيرى أحمد فارس (**ت 395**): أن اللحن في الكلام المولد أي أنه محدث لم يكن في العرب العاربة الذين تكلموا بطباعهم السليمة, وذكر **يوهان فك** ,أن هذا اللفظ القديم اللحن الذي يطلقه علماء اللغة واللغو اصطلاحا على الخطأ في اللغة إنما اكتسب هذا المدلول نتيجة لاتفاق عرفي على تغيير معناه الأصلي في وقت متأخر نسبيا وأن المدلول الأصلي للفظ هو: **"مال"**. وتدل المشتقات إلى معان تتميز بالإشارة للميل والتحول عن المألوف، أي التحول من الصواب إلى الخطأ، ورأى ابن عبد ربه في كتابه العقد الفريد: (ت 338ه) أن عشرين مسألة ظهر فيها اللحن في الإعراب وأربع عشر مسألة ظهر اللحن فيها في الأصوات والصيغ ومجال استعمال الكلمة وبنيتها[3]

1- د محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، عمان, الأردن , دار وائل للنشر ط1 , 2005, ص 31.
2- المرجع نفسه ص 32.
3- المرجع نفسه ص 34

- وعليه نجد أن اللحن يقصده به خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه واستعمل اللحن الأول مرة بهذا المعنى عندما تنبه العرب بعد اختلاطهم بالأعاجم بين النطق السليم والنطق الملحون.

2)- الغلط: "جاء في لسان العرب أن الغلط أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه وذكر الليث (ت 175 ه) أن ذلك يكون من غير تعمد.

وقال أبو الهلال العسكري: إنّ الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه ولذلك يجوز أن يكون الغلط صواب في نفسه,في حين أن الخطأ لا يكون صوابا على وجهه، فالخطأ ما كان الصواب خلافه، وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه فالغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه والخطأ أن يسهى عن فعله أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره".

- وعليه نستنتج بأنّ الأغلاط ناتجة عن فشل في مقاربة اللغة ومواءمتها بالموقف وتتجسد فيما يسمى بالأغلاط الاجتماعية ويظهر لنا الأسلوب الغلط في اللهجة المتنوعة.

3)- الزلة:" (العثرة، الهفوة) قال أبو هلال العسكري (ت 400 ه): "إن زلق اللسان الذي لا يزال يسقط السقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه, وعرّف إبراهيم أنيس الزلة بأنها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللغوية مرجعا ذلك إلى أمر طارق أو موقف رهيب أو ساعة تعب أو غضب أو انفعال"[1]

- وقد نقول عند وقوعنا في الخطأ زلات لسان أو قلم ,ولكن يمكن تفسير الزلات بالرجوع إلى محددات أساسية وإن كانت فعلا زلة فإننا نستطيع تدارك الأمر والعودة بسرعة وتصحيح الخطأ بثقة عالية ويرى **فرويد Sigmund. Freud** بأن زلات اللسان إن هي إلا أعراض لقوى غير واعية أو صراع عقلي في داخل الفرد نفسه تحتاج إلى تغيير نفسي واع بمعنى آخر كلمات تحل محل كلمات أخرى في حالة

ارتباك شديد أو خوف يمكن تداركها والعودة إلى الصحيح.

1- محمد أبو الرب ،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 38

- أمّا موضوع دراستنا فهو **الخطأ لغة**: فيرى ابن منظور "لسان العرب" :

- "خَطَأ، الخَطَأ والخَطَّاء: ضد الصواب، وفي التنزيل قوله تعالى **"وَلَيْسَ عَلَيْكُم جُنَاح فِيمَا أَخْطَأتم بِه" من سورة الأحزاب(5),**عداه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم وقوله رُؤْبَة: يا رب إني أخطأت، أو نسيت، فأنت لا تنسى، ولا تموت.

- فانه اكتفى بذكر الكمال والفضل، وهو السبب من العفو وهو المسبب, وذلك أن من حقيقة الشرط وجوابه أن يكون الثاني مسببا عن الأول نحو قولك: إن زرتني أكرمتك، فالكرامة مسببة وليس كون الله عزَّ وجلّ غيرَ ناسٍ ولا مخْطِئ أمْرًا مسبِبا عن خطأ رُؤْبَة, وَلا عن إصابته إنَّما تلك صفة له عزّ اسمه من صفات نفسه لكنه كلام محمول عن معناه أي إن أخطأت أو نسيت فاعف عني لنقصي، وفضلك وقد يمد الخطأ وقرئ بهما قوله: **(ومن قتل مؤمنا خطأ)من سورة النساء(92)**، وأخطأ وتخطأ بمعنى ولا تقل أخطيت وبعضهم يقول: **وأخطأه وبخطأ له** في هذه المسألة وتخطأ كلاهما أراه أنه مخطئ فيها **عن الزجاجي** :حكاها في الجمل وأخطأ الطريق، عدل عنه،وأخطأ الرامي الغرض لم يصبه"[1]

- **وأما الخليل بن أحمد الفراهيدي في كتابه العين** فيرى "خطأ، خطئ الرجل: خطئا فهو خاطئ، والخطيئة أرض يخطئها المطر ويعيب غيرها، وأخطأ إذا لم يصب الصواب، وخطايا أصلها خطائِي

- ففرو بها إلى يتامى وكرهوا أن يترك على إحدى الهمزتين فيكون مثل قولك: جائي: لأن تلك الهمزة زائدة"[2]

- " وهذه أصلية ووجدوا له في الأسماء الصحيحة نظيرا ففروا منها إلى ذلك، والخطأ مالم يُتَعَمد ولكن يُخْطِأ خَطَأ وخَطَّأْتُه تَخْطِئَة"[3]

1- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، المجلد، بيروت، لبنان، دار صادر من أ، ب، ط 3،1994 ،ص65
2- الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170ه)، (تحقيق: دعبد الحميد هنداوي) ، كتاب العين (أ، خ)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 2003 م 1424ه، ص 418
3- المرجع نفسه: ص 418.

- ويرى **"ابن فارس** مقاييس اللغة (**555- 395** ه) الخطأ مجاوزة حد الصواب، يقال أخطأ إذا تعدى الصواب وَخَطِيَء يُخْطِأُ إذا أذنب"[1]

- وأما **الفيروز أبادي القاموس المحيط** (769- 817ه): الخطء، والخطأ : ضد الصواب وقد أَخْطَأَ إِخْطَاءًا وَخَاطِئَة وتَخَطَّأَ وَخَطِئَ وَأَخْطَيْت لغة رديئة أو لثغة، وأَخْطَأ سَلَكَ سَبِيل خَطَأ عَامِدًا أَوْ غَيْرِه أَو الخَاطِيء مُتَعَمِّد وَمَعَ الخَوَاطِيء سَهْمٌ صَائِب يَضْرِب لِمَنْ يَكْثُر الخَطَأ وَيُعِيبُ أَحْيَانًا"[2]

- ومن هنا نجد بأن المفهوم اللغوي للخطأ يشير إلى الابتعاد عن الصواب والانزياح عنه وهذا ما أجمعت عليه معظم المعاجم اللغوية القديمة بحيث لا يؤدي اللفظ معنى المنوط به.

- وأما الجانب الاصطلاحي للخطأ: "فهو إصابة خلاف ما يقصد وقد يكون في القول والفعل، واللحن صرف الكلام عن جهته، ثم صار اسما لازما لمخالفة الإعراب ولذلك لا يكون إلا في القول، فَيُقَال لَحَنَ في كلامه ولا يُقَال لَحَن في فعله.

- ويرى **كريستال** في ظل اللغويات التطبيقية:بأنه استخدم متعلمي اللغة الهدف من المادة اللغوية بصورة مخالفة لقوانينها لأن معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة"[3]

"والخطأ في ضوء علم اللغة العصبي: هو الناتج عن الاستخدام التلقائي أو العضوي للغة ويمكن عَزْوُه إلى قصور عصبي عضلي يسيطر على الدماغ"[4]

1- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (555-395)، (تحقيق عبد السلام محمد هارون)،معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ج1399،2- 1979، ص 198

2- مجد الدين محمد بن يعقوب ،الفيروز أبادي الشيرازي (769-817ه) ،القاموس المحيط ،ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب نسخة مصورة عن الطبعة الأميرية، سنة 1301،دون ط، ص 14

3- د محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 44 -

4- المرجع نفسه: ص 44

- ويعرف **"كريستال** الخطأ في ضوء علم اللغة النفسي: بأنه أحد مصطلحات علم اللغة النفسي الذي يعود للأغلاط في الكلام الشفوي أو المكتوب والتي تُعْزَى إلى عيب في الأوامر المرتبطة بعضلات الأعصاب في الدماغ"[1]

- ومن هنا نستنتج بأن الخطأ هو خرق نظام اللغة الأم، ونجد بأن للخطأ النفسي أنواع فمنها ما هو مرتبط بالصعوبات المتعلقة بالأصوات والمورفيمات، وهناك ما يُعْرَف بالزلات اللغوية وأخطاء عدم الطلاقة في الكلام اليومي وسنحاول أن نعطي لمحة صغيرة لتعريف اللغة من الجانب اللغوي والاصطلاحي ثم الغوص في موضوعنا.

- فاللغة عند **ابن جني "الخصائص"** "أصوات يُعَبِّر بها كل قوم عن أغراضهم، أما تصريفها فهي: فُعَّة من لغَوْت أي تَكَلَّمَت وأصلها لغو، وقالوا فيها لغات ولغو، كثبات وثبون، وقيل منها لغي يلغي ,وقال تعالى: **"وإذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا"** أي بالباطل، وفي الحديث: **"مَنْ قَالَ فِي الجُمُعَةِ صَهْ فَقَدْ لَغَا"** أي تكلم[2].

"وقال **الأسنوي** في شرح منهاج الأصول اللغات عبارة عن ألفاظ موضوعة للمعاني"[3]

إذا أجمع الجانب اللغوي على أن اللغة هي كل لفظ دال على معنى قيم.

- أما اصطلاحا: "فاللغة مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها وتستعملها كأداة للفهم والإفهام والتفكير ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الاجتماعي لابد منها للفرد والمجتمع، يقول عز وجل: **"خَلَقَ الإنسَانَ عَلَّمَهُ البَيانَ"**، وقوله أيضا **"عَلَمَ بِالقَلَمِ عَلَمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم"** وللغة عدة وظائف فمنها اجتماعي، ثقافي ونفسي وظيفي"[4]

1- محمد أبو الرب،الأخطاء اللغويةفي ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 45
2- عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، ضبطه (محمد أحمد جاد المولى)، محمد الفضل إبراهيم ، علي محمد النجادي ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها،ج1، مصر، القاهرة ،دار التراث، ط3، ص 7
3- المرجع نفسه ص 8
4- سميح أبو مغلي ،الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دارمجد لاوي للنشر و التوزيع ،عمان، الأردن، 1997- 1417، ص9

- نقصد بالأخطاء اللغوية الحياد عن الصواب في الألفاظ الحاملة للمعنى مما يربك المتلقي ويجعله خارج عن السياق الفعلي، أو بكلام آخر عدم قدرة المستمع فهم المقصود من اللغة وسنشير بالتفصيل في دراستنا الآتية، وبعد أن أشرنا إلى المخالفات اللغوية للخطأ فإننا سنقوم بذكر الأنواع اللغوية.

وبعد أن أشرنا إلى المخالفات اللغوية للخطأ اللغوي فإننا سنقوم بذكر:

أنواع الأخطاء حسب الدراسات التطبيقية.

- فيرى **" بيرت Marrnd Burt** :فقسّم الأخطاء اللغوية إلى قسمين الأول هو الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقة واضحة بحيث تجعل المتلقي يخطئ في فهم الرسالة أو يعيد الجملة غير مفهومة أي الأخطاء الكلية ،التي تؤثر في التنظيم الكلي للجملة، أما القسم الثاني فهو الأخطاء التي لا تعوق الاتصال بصورة ظاهرة وتتضمن الأخطاء الكلية في القسم الأول الأنماط التالية:

أ)- الترتيب الخاطئ للكلمات مثل: أحَب المدرسة الولد تلك.

ب)- أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها مثل: إن يدرس سوف ينجح.

ج)- حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة مثل: كتبت القلم.

د)- تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات أو وفق التغيير التحويلي عدم مراعاة القيود على عناصر معجمية معينة مثل: زرت المؤسسات"[1]

- أما القسم الثاني فأسميناه بالأخطاء الجزيئية والتي تؤثر في عنصر واحد من عناصر أو مكونات الجملة ، و تَضُمّ تعريف الإسم والفعل والأدوات والأفعال المساعدة

1- د محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص 61

،وصوغ كلمات لكم ،وعليه يمكن للمستمع أن يفهم الرسالة على الرغم من وجود أخطاء وقد يتسبب خطأ واحد في سوء الفهم أو عدمه"[1]

- ومن هنا نستنتج بأن أنواع الأخطاء في الدراسات التطبيقية تتعدد من أخطاء كلية وهي تؤثر في التنظيم الكلي للجملة فتجعل المتلقي يخطئ في فهم الرسالة وعدم الإدراك ما هو مطلوب منه، وأما النوع الثاني فهو الأخطاء الجزئية والذي يؤثر في مكون واحد للجملة وعليه لا يعوق الاتصال بشكل واضح.

- أما في **علم اللغة النفسي** فنجد أن داود عبده رأى بأن المتكلم عندما يعبر عن نفسه فإنه يمر بمرحلتين: مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ.

"أولا: أخطاء تنتج عن إعادة النظر في التخطيط: ويتجلى ذلك في التردد قبل البدء بالنطق والتصحيح المباشر لكلمة أو جملة قيلت أو على وشك الانتهاء إذ قد يبدأ المتكلم جملة ثم يَعْدُل عنها بعد انتهائها أو قبله لاعتقاده أنها لا تصلح للتعبير بدقة عما يريده"[2]

1- د محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص61
2- المرجع نفسه ص 61

ثانيا:" أخطاء تنتج عن أخطاء في التنفيذ:

أ)-التوقع أو التهيؤ: فيقوم المتكلم بتغيير الصوت بسبب التهيؤ لنطق صوت كقوله: **شمش – سمس.** ويحوي هذا النوع من الأخطاء أخطاء القلب المكاني بين كلمتين أو جذرين أو صوتين أو ملمحين مثل: **رئيس الوزراء - وزراء الرئيس – وكدقان** بدلا من **قد كان**

ب)- المثابرة أو الإتباع: يغير المتكلم صوتا تاليا بسبب تأثير نطق صوت سابق أو كلمة سابقة على عكس ما يحدث في التهيؤ وذلك مثل: **شمش** بدلا من **شمس**.

ج)- المزج: بلفظ المتكلم الجزء الأول من كلمة والجزء الأخير من الكلمة الأخرى ويحدث هذا عند نطق كلمة ثم يغير رأيه قبل إنهائها لاستحضاره كلمة أخرى تنافس الأولى في تأديتها المعنى المراد فيقول عن ذلك كلمة هي في الحقيقة مزيج من الكلمتين مثل: ناضل، كافح، نافح"[1]

- من خلال هذا نستنتج بأن علم النفس اللغوي اهتم بالأنواع المختلفة للأخطاء والتي تندرج ضمن مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ وأنه قد يكون الخطأ لا معنى له في الكلمات مثل قولنا: **شمس الناتجة عن شمس.**

- " وأما زلة اللسان فيكون الخطأ فيها ذات معنى وذات علاقة أيضا بالكلمة المقصودة التي لم ينجح المتكلم باستحضارها ،وتكون العلاقة شكلية أو لفظية مثل: **انفلونزا** والمقصود بها **فنزويلا**,أوقد تكون علاقة دلالية مثل **قصير** إذْ أَنَّ المقصود **طويل,** أو قد تكون علاقة سياقية مثل **عصير** والمقصود **برتقال.** فالمتكلم يفكر في شراء برتقال والغاية من شرائه."[2]

- نستنتج بأن علم اللغة النفسي يهتم بالأخطاء الأدائية كالزلات لأنه قائم على العمليات النفسية والعقلية المصاحبة للمهارات اللغوية المختلفة والعوامل النفسية المرتبطة باكتساب اللغة الأم.

ولا بد أن نرد الخطأ إلى ***معايير حتى يتم معرفته و تحديده منه:***

1- د محمد أبو الرب, الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 62
2- المرجع نفسه:ص 63

- « عدم السماع : أي عدم سماع اللفظ عن العرب و عدم وروده في لغة القبائل التي كان يحتج بلغتها زمن الجاهلية "كتميم" و "قيس" و "هذيل" و "أسد" ثم لدينا عدم القياس : أي رد الشيء إلى نظيره أو اشتقاق لفظ من آخر فما قيس على لسان العرب صحيح نحو : **قَامَ زَيْدٌ-رَأَيْتُ زَيْدًا-مَرَرْتُ بِزَيْدٍ** ثم عدم ورود اللفظ في المعاجم،و في هذا المجال و رغم أن معجم لسان العرب لابن منظور اشتمل على ثمانين ألف مادة إلا أن بعض العلماء نهضوا و استدركوا ما فاتهم من مواد.»[1]

- « بالإضافة إلى الإستناد للغة الأفصح : فمدرسة البصرة بنت قواعدها على الغالب في اللغة وقالت إنه الصحيح، بينما مدرسة الكوفة بنت قواعدها على القليل و النادر، و أخيرا الاستناد إلى قواعد النحو و الصرف : و هي القواعد التي و ضعها علماء منذ عهد سبويه و كان لها فضل كبير في حفظ اللغة العربية من الفساد و لكن مع مرور الزمن يرى بعضهم عدم دخول **(آل التعريف)** على كلمة بعض و منع مجئ **(كافة)** إلا حالا »[2]

- و من هنا نستنتج بأنه يتم تحديد الخطأ برده إلى معايير متنوعة من عدم السماع و عدم القياس أو عدم ورود اللفظ في المعاجم أو الاستناد إلى اللغة الأفصح أو الاستناد إلى قواعد النحو و الصرف . ومن هنا نقول هذه الكلمة خطأ مع التبرير و ليس بالصدفة أو بشكل عبثي.

و بما أن مسألة الصواب و الخطأ ظهرت منذ القدم ، فبزغت لنا دراسات اختصت لها و بأحوالها ، إلا أن مواقف القدماء نجدها تختلف عن المحدثين و الدليل على قولنا : هو اختلاف القدماء فيما بينهم في مقياس الصواب و الخطأ في اللغة العربية .

أولا:« فمقياس الصواب عند القدماء كان ذا درجات متعددة و ليس درجة واحدة .

و ثانيا: عوامل التعدد في وجود اللغة كانت كثيرة فمنها ،**أ): العامل المكاني :** تعدد اللهجات نتيجة وجود القبائل في أماكن متعددة من الجزيرة العربية ،**ب):العامل الزماني:** فلم يصلنا

1- زهدي محمد عيد ، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل و الأخطاء اللغوية الشائعة ،دار صفاء للنشر و التوزيع ،دون طبعة ، دون سنة طبع ، ص191.
2- المرجع نفسه ص191

من اللغة السليمة إلا ما كان قبل مائة و خمسين عاما من ظهور الإسلام ، و إذا كان الشعر الجاهلي الذي وصلنا بلغة فصيحة فمعنى ذلك أنه قد سبقه مئات السنين حتى صار كذالك ثم **العمل المنهجي :**و نعني به اختلاف وجهات نظر النحويين في بعض المسائل كاختلافهم في كلمة **"حتى"** ثم **العامل اللغوي :**و التي تتعلق بأنظمة للغة ومستوياتها الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية و الكتابية و البلاغية

أما ثالثا: فهو اختلاف مذاهب العلماء في التصحيح اللغوي : فعندما تصدى هؤلاء لما حصل في اللغة من لحن نتيجة دخول أمم في الإسلام رأى بعضهم أن تكون اللغة العربية الفصحى هي العليا،بينما أجاز بعضهم الآخر ما كان يجري على ألسنة الناس ،و لهذا انقسم القدماء في قضية الصواب و الخطأ إلى فريقين»،[1]«**الأول المتشدد** و مقياس الصواب عنده هو الفصاحة و ما عدا ذلك فهو خطأ و لحن – و لقد مثل هذا الاتجاه البصريون فاعتبروا كثير الكلام هو الأصل فيقول **أبو عمرو بن العلاء** بأن الكثير هو الأصل و القليل و النادر فرع . أما **الأصمعي** كان متشددا في منهجه فيقول : بأفصح اللغات و يلغي ما عداها.»[2] و**ثعلب** في كتابه **(الفصيح)** اختار أفصح اللغات و كذالك **الزبيدي في لحن العامة** ومن أراء بعض **المتشددين** قول :**الأصمعي : حَزَنَنِي الشَيْء و لَيْسَ أَحْزَنَنِي**، مع العلم أن أحزنني جائزة فقد ورد في القرآن الكريم و هو الأفصح قوله تعالى:«**لا يَحْزُنُهُم الفَزَع الأَكْبَر**»**الأنبياء 103** وقول **الزبيدي:** سكرانة ليست مؤنث سكران ، ولكن هذه اللغة عند قبيلة أسد إذ يؤنثونها»،[3] و لمقابل كثرة أراء القدامى المتشددين و رفض أي تغيير للغة ظهر فريق ثاني كان "متساهلا" و"موسعا" و مقياس الصواب عنده هو كل«ما تكلمت به العرب ، وما قيس عليه فهو صواب ليثبتوا أن الذين يلحنون هم قلة من الناس ، فجمعوا الناس على الأكثر وضبطوا الاستعمال بالأفصح ومن رواده **ابن مكي الصقلي (تثقيف اللسان)** فهو يدعوا إلى التوسع في قبول ما نطقت به العامة و ما كان يجري على لهجة

1- زهدي محمد عيد ،نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل و الأخطاء اللغوية الشائعة ،ص192
2- المرجع نفسه: ص 192
3- المرجع نفسه: ص193

عربية معروفة و أيضا **رضي الدين بن حنبلي (بحر العوام فيما أصاب به العوام)**»[1]، وكذلك«**ابن كمال باشا (التنبيه على غلط الجاهل والنبيه)** بحيث قسم الألفاظ إلى ثلاثة أقسام **أ)** قسم جوزه بعض علماء اللغة نحو:**ضِفْدِع بكسر الدال بدلا من فتحها**

ب) قسم لم يجوزه أحد ولكنه شاع بين الناس نحو إيذاء و الصواب **أذى** و **أذيه .**

ج) وقسم يمكن أن نقول : إنه خطأ لأنه لا أصل له و لم يجوزه أحد بل لم يستعمله إلا قليل الخبرة بالكلام»[2]

- «ومن أراء بعض المتساهلين قول **ابن الحنبلي** يصحح تأنيث عطشان على عطشانة كما في لغة بني أسد ، و بذلك على الحريري وابن قتيبة.»[3]

- ومن هنا نستنتج بأن مواقف القدماء قد انقسمت من متشدد حيث اعتبر أن الفصاحة هي معيار الصواب ، و ما عدا ذلك فهو خاطئ وأما الفريق المتساهل فقد أخذ ما شاع عن أوساط العرب ، فكان المتشددون يرفضون أي تغيير في نظام اللغة وعدم جعلها تساير العصر.

1- زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، ص193
2- المرجع نفسه ص194
3- المرجع نفسه ص 195

وأما حديثا فقد اختلفت المواقف المحدثين حول معايير الصوب و الخطأ.

- «فاعتبروا أن اللغة العربية واسعة واللفظة الواحدة تهيئ لأكثر من وجه واحد بالإضافة إلى المسائل في اللغة تتطلب التوقف عندها لإثبات صحتها أو خطئها»[1]

- « ولقد انقسم المحدثون إلى فريقين «**فريق اتبع طريق التوسعة:** فأدخلوا الألفاظ العامية إلى الكلام الفصيح كقولهم: **والله مَابَقِيَ لِي حَيْل** أي لم يبق لي قوة، و هذا الكلام فصيح لأن الجيل أو الحول هو القوة وأما **الفريق الثاني:فَقَدْ اتَّبَعَ أُسْلُوبَ التشدد وأنكر أسلوب التسهيل:** فجاء في كتاب **الدسوقي (خلاصة تهذيب الألفاظ العامية):**فينكر **الدسوقي** جمع كلمة خشبة على أخشاب و يقول أن الأصل هو خشب»[2]

- وعليه نجد بأن الأساس في اختلاف المحدثين يعود إلى اتساع اللغة العربية مما يستوجب معرفة المعنى الصحيح للفظة وتعدد الآراء للعلماء مما يدعونا إلى التريث للفصل في صواب تلك الأقوال والآراء، بالإضافة إلى تحيز باحث اللغة العربية إلى رأي عالم من العلماء و لا يرى ضرورة للبحث في أراء أخرى ، ولعل أهم سبب للتناقض هو عدول بعض الباحثين إلى الرأي الصواب بعد اكتشافهم للخطأ فيظهر كأنه تناقض في الرأي.

- وبعد التحدث عن مواقف القدماء و المحدثين ، كان لا بد أن نذكر: **اتجاهات تحليل الأخطاء المتنوعة** والتي انبثقت عنها أربعة اتجاهات **أولها التقليدي، وثانيها الاتجاه التقابلي، وثالثها اتجاه تحليل الأخطاء** وسنذكر كل واحد على حدى مع أهم المواضع التي عالجها: «**الإتجاه التقليدي :** ونجده يظهر في الدراسات اللغوية القديمة ومن أشهرها **دراسة ما تلحن فيه العامة للكسائي (ت 189ه)** و **دراسة لحن العوام لأبي بكر الزبيدي(ت 379 ه)** و **دراسة تثقيف اللسان و تلقيح الجنان لابن مكي الصقلي (ت 501ه)**و **دراسة المدخل إلى التقويم اللسان لابن هشام اللخمي (ت 577ه)** وهناك من

1- زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل و الأخطاء اللغوية الشائعة، ص196
2- المرجع نفسه ص197

خصص جزءا من دراسته للأخطاء اللغوية **كدراسة البيان و التبيين للجاحظ (ت 255ه)** وكذلك **أدب الكاتب لابن قتيبة (ت276ه)** [1]

وغيرها من الكتب الزاخرة بهذا الموضوع و على سبيل المثال لهذه الكتب سنتطرق لدراسة **الكسائي ما تلحن فيه العامة (ت 189ه) :**

- «ويعد من أقدم الدراسات اللغوية بحيث وصفها مهدي المخزومي بأنها رسالة في اللغة تتضمن مجموعة من الكلمات التي ينطقها العامة على غير وجهها الصحيح، فكتاب الكسائي لا يخضع لترتيب معين ، فمواده تسرد دون أي نوع من الترتيب ،فالأرقام**(1)** حرص **و(2)** نقم و**(5)** عجز و**(11)** عسيت و**(17)**دمع و**(58)** نكل عن ، وكلها تعالج الأفعال المفتوحة العين التي كسرها لحن عند الكسائي وقد علل رمضان عبد التواب غياب الترتيب من كتاب الكسائي كونه يعد أول تأليف في موضوع لحن العامة ويبدأ الكسائي أي مادة بقوله**"وتقول العامة"** ثم يذكر الصواب – ولكنه في أحيان أخرى يذكر الصواب دون الخطأ في المادة اللغوية"[2]« فيقول مثلا**تحت رقم(8) :** وقد اشتريت بطاقة جيدة بكسر الباء ولكننا لا ندري إن كانت العوام تنطق بطانة بفتح الباء أو ضمها، مع احتمال نطقها بشكل صحيح، ولقد حرص الكسائي على الاستشهاد بالقرآن الكريم والشعر»[3]، « وخلو الكتاب من المنهج العلمي جعل محمد ابن أحمد الحنفي العلائي يعيد كتابته مرتبا أبجديا وسماه **" النصيحة التامة للخاصة والعامة "**وعلى الرغم من العيوب الكثيرة لهذا الاتجاه إلا أنه يفني مستمرا عصرنا الحديث، ومن جملة الدراسات الحديثة التي سادها أيضا **"نظرات في اللغة والأدب"** لمصطفى الغلاييني ، ودراسة محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة لمحمد علي النجار»[4]، ومن الدراسات الحديثة سنذكر على سبيل المثال ما تناله **أسعد داغر لتذكره الكاتب:** «بحيث تناول أسعد داغر في كتابه الألفاظ والتراكيب التي يستخدمها الكتاب والشعراء المشهورون في العصر الحديث في أيامه تلك تحديدا، وقد ألحق مواد الكتاب

1--محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ،ص131
2-المرجع نفسه:ص131
3-المرجع نفسه ص136
4-المرجع نفسه:ص131

بالفهرس يتضمن بيانها، مرتبة على حروف المعجم، وقد أشار إلى أن كثرة الوقوع في الخطأ سببها اللغة العامية وكثرة السماع والنقل وإهمال اللغة، كما أنه اتفق مع الباحثين القلة الذين استشعروا أن الحكم بالصواب والخطأ، ليس حاسما ولانهائيا، موقنين بأن كثيرا من مسائل هذا اللون تستدعي التوقف للتثبيت وقد حدد داغر منهجه في كتابه " **تذكرة الكاتب** "وبخاصة مقياس الصواب والخطأ فيه بقوله إنه ضمن فصوله ما يعثر عليه من الكلمات والتراكيب التي يبدوا له أن بعض الكتاب يخطئون في استعمالها وجوه الصحة، فيصلحها بإثبات ما يظنه صوابا أو ما يراه واردا على أصح الوجوه وأرجح الآراء ».[1]

- ومن هنا نستخلص مما قلناه بأن للغة العربية ثلاثة مستويات الأفصح ثم الفصيح والمستوى الثالث الضعيف، وباعتماد على الاتجاه التقليدي الذي يفتقد إلى أهم متطلبات العمل العلمي التطبيقي، أي الأصول النظرية التي يقوم عليها التطبيق في أي علم من العلوم فإنه يفتقد إلى الاستمرار والنجاح.

- أمّا **ثاني اتجاه فهو التقابلي:** « ويقوم على تحليل الأخطاء اللغوية من خلال دراستها دراسة وصفية موضوعية وفق أسسه، أو هو مقابلة منظمة لقواعد وعناصر لغتين أو لهجتين أو لغة فصيحة ولهجة دونها لوصف أوجه التشابه أو الاختلاف بينهما في الشكل و التوزيع والوظيفة والمعنى. »[2]

- ولقد ظهر علم اللغة التقابلي في أول النصف الثاني من القرن العشرين وخصوصا مع الانتشار القوي لتعليم اللغات الأجنبية ومن أشهر روادها نذكر بعض أساتذة جامعة ميتشغان الأمريكية **"آن آربر"**مثل **فريز ولادو** و الذي نشر كتابه **علم اللغة عبر الثقافات سنة 1957 م**، وتظهر أهمية هذا الاتجاه في إعداد الاختبارات وتصحيحها و الترجمة والمجالات التطبيقية للفنون، ومن أهم جوانب التحليل التقابلي القائم على تعليم اللغات وهو المختص بالأخطاء اللغوية، وذكر **ويتمان** بأربعة إجراءات للتحليل التقابلي « **أولها الوصف:** أي وصف اللغة وصفا واضحا مستخدما في ذلك أدوات النحو الشكلي، **وثانيها**

1- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 142
2- المرجع نفسه: ص164

الاختيار: أي اختيار أشكال معينة في اللغو سواء أكانت جزيئات لغوية أو قواعد رئيسية وذلك بمقارنتها بنظرتها في اللغة »[1]

«**وثالثها التقابل ذاته:** وهو وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين وذلك لتحديد كل من النظامين بالأخر **ورابعها: وضع تصور** للتنبؤ بالأخطاء اللغوية أو الصعوبات بناءا على الإجراءات السابقة».[2]

والاتجاه **الثالث** المسمى **بتحليل الأخطاء:**« وقد قام بتعويض التقابلي وكان للمدرسة المعرفية دور فعال في نشوء هذا الاتجاه، والتقليل من أهمية التحليل التقابلي حتى حل محله، واعتبر هذا الاتجاه بأن الأخطاء ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة،أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة أو تطبيق خاطىء لها ونجد اهتمامه بالجانب التعبيري.»[3]

- وآخر اتجاه **وهوالتكاملي:** ولقد انبثق عن الاتجاهين السابقين محاولا تدارك عيوبهما وبذلك تطبيق « المقولة خير الأمور الوسط ومن الداعيين لهذا الاتجاه مهدي بن مسعود وحاج ياسر بن إسماعيل وغيرهم الذين قاموا بالتوفيق بين النظريات المتعارضة ونجد آن ما ما دعت إليه **جاكلين شاختر** قد تحقق في كثير من الدراسات منها تحليل أخطاء الخطاب اللغوي ،وآخرى في تحليل أخطاء القراءة »[4]

- ومن هنا كان الاتجاهان السابقان **- تحليل الأخطاء، التكاملي -** مختصين في دراسة أخطاء الكتابة والتحدث على مستوى الجمل المفردة، وعلى الرغم من أن الدراسة في العالم العربي مازالت في بدايتها مقارنة بالعالم الغربي الذي قطع أشواطا كبيرة، وسنحاول أن نعالج الأخطاء اللغوية في الفصل القادم من خلال ما يقع في أقسامنا النهائية .

1- محمد أبو الرب الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص183
2- المرجع نفسه ص184
3- المرجع نفسه ص205
4- المرجع نفسه ص207

الفصل الأول: الأخطاء اللغوية تخطيطها ومهارتها

المبحث الأول: الأخطاء النحوية

- إن الضعف في استعمال اللغة العربية ظاهرة مؤسفة بسبب تفشي اللحن في قاعات الدرس، خصوصا في النحو الذي يعد اللجام الذي يحمي اللسان من الوقوع في الخطأ، وبه يستقيم الكلام يقول الشاعر: **النَّحْوُ زِينُ لِلْفَتَى يَكْرُمُه حَيْثُ أَتَى.**

- والآن سنحاول ضبط مفهوم النحو لغة واصطلاحا: **النحو لغة:** نقول: « نحا الأزهري، ولقد ثبت عن اليونان أنهم يسمون علم الألفاظ والغاية بالبحث عنه نحوا.»[1] وعليه فإن « النحو عند العرب: هو إعراب الكلام العربي. والنحو هو القصد و الطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره »[2]

- نخلص هنا إلى أن اليونان اعتبروا النحو هو العلم الذي يهتم بالألفاظ والعناية بالبحث.أما العرب فالنحو لغة عندهم هو القصد والطريق وهو إعراب أواخر الكلمات.

النحو اصطلاحا:«هو دراسة نظام ترتيب الجمل والنظام الصوتي والنظام الصرفي.»[3]

- ويمكن أن نعرفه أيضا على أنه:« الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة، بمعناها المعجمي أو الدلالي، في الجملة صرفا وتركيبا.»[4]

- من خلال هذا التعريف نجد أن النحو هو عملية عقلية أي تتم على مستوى الذهن تخضع لها الكلمة، لتحافظ على المعنى المعجمي أو السياقي فتساهم في ضبط الجملة في نظامها الصرفي التركيبي .

1- ابن منظور لسان العرب ،تحقيق عبد الله على الكبير عمد أحمد حسب الله هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف ،كورنيش النيل، القاهرة، دون طبعة ،أو سنة الطبع، ص70

2- المرجع نفسه: ص71

3- د.محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة"دراسة في الدلالة،الصوتية،الصرفية،اللغوية،والمعجمية،دار النشر للجامعات،مصر،قاهرة.1426ه – 2005 ، ط1، ص 144

4- د.حسني عبد الباري عمر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ،مركز الإسكندرية للكتاب ،مشرفة، الازاربطة،2000، دون ط ،ص300

- **أما القواعد النحوية:**« فهي تجريدات أكثر تعقدا من المفهومات النحوية النفسية، وتتضمن أكثر من مفهوم ، فضلا عن عدة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينهما داخل التركيب الذي يعبر عن القاعدة، ومن ثم فلا يمكن لمفهوم واحد نحوي أن يعبر عن قاعدة نحوية »[1]

- إن مفهوم القواعد النحوية: هو الضابط الذهني، أو العملية العقلية التي لا يمكن حصرها في مفهوم واحد ولكل قاعدة نظامها السلوكي داخل الجملة حتى تكون حاملة للمعنى داخل اللغة الواحدة.

- **فالنحو**: (بمفهوم الانتحاء الذي تصوره "ابن جني" وجد لغرض تعليمي و يعد وسيلة مساعدة للاستقامة في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان المتكلم أعجميا أم عربيا ضعفت سليقة بسبب تأثير الاختلاط بالعناصر غير العربية، أم بسبب ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية القادرة على إكسابه العادات اللغوية بين أفراد مجتمعه اللغوي المتجانس وعليه فالنحو وسيلة مسعفة تقترب من العادة اللغوية و تعود إليها في صلتها الدائمة بالأداء الفعلي للكلام من حيث كونه ممارسة تداولية)[2]

- نخلص إلى أن النحو عند علماء اللغة وضع ليساعد عملية التعلم من خلال ضبط الكلام وحمايته من الاعوجاج سواء أكان التكلم أعجميا أو عربيا و عليه يعمل النحو كحلقة ربط بين المتكلم والسليقة –اللغوية بشكل تداولي أما السيوطي فيقول «**اعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه وأما النحو فشأنه أن يتصرف في ما ينقله الل اللغوي ويقيس عليه**»

1- د.حسني عبد الباري عمر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ،مركز الإسكندرية للكتاب ،مشرفة ،الازاربطة،2000 دون ط ،ص300

2- د. رابح بومعزة درسات ، نحوية :التراكيب اللغوية العربية ،صورها و الأساليب تطوير تعليمها، دار مؤسسة رسلان، سورية ،دمشق، ،2008،دون طبعة، ص34

أما هايمزHymse: بأنه يوجد نوعين من المعرفة النحوية: المعرفة النحوية العفوية: والتي تكون فيها القواعد ضمنية تخلو من العرض المباشر لأية قوانين،ويقابلها المعرفة النحوية الواعية أو المقصودة.»[1]

- يرى العالم **السيوطي** أن اللغوي يختلف عن النحوي، فا للغوي ينقل كلام العرب كما هو، أما النحوي فيقيس عليه،أما **هايمز** فيرى أن أي إنسان يتحدث بالنحو ولكن بشكل غير واعي أم النحو المقصود فهو المضبوط في مناهج التعليم من خلال قاعات الدرس المخطط له،و الشرح ويتم ترسيخه بالاختبار و التقويم.

- المستوى النحوي: «هو المستوى الذي فيه يدرك المتكلم ومنتج اللغة العلاقات التي تربط عناصر التركيب بعضها البعض ،من خلال سلسلة من العلاقات الوظيفية "النحوية" مثل: الفعل وعلاماته ومدى ارتباطه بفاعله الذي يعرف وفق علامات محددة، وبمفعوله بعلامته المميزة....الصفة وعلاقاتها بالموصوف...وغيره من علاقات نحوية، وبناء على إدراك العلاقات النحوية للتركيب من خلال إدراك المعنى الكلي للجملة»[2]

- ومن هنا نخلص بأن النحو هو مجموعة من الأنظمة التي بها ترتب بها الجمل من خلال الجانب الصوتي والصرفي، وهذا ما أكده لنا المستوى النحوي الذي يعكس لنا سلسلة من العلاقات الوظيفية ،والتي تجعل من المتكلم يتحدث محترما الضوابط النحوية من فعل وفاعل ومفعول به...وبها يستقيم الكلم . ومن هنا كان تعريف **الخطأ النحوي:**«على أنه قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة.»[3]

1- د. رابح بومعزة درسات ، نحوية :التراكيب اللغوية العربية ،صورها و الأساليب تطوير تعليمها، دار مؤسسة رسلان، سورية ،دمشق، ،2008،دون طبعة، ص35

2- محمد فارس عثمان لبي، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المالديف، دراسة تحليلية بحث لنيل درجة الماجيستر في اللغة العربية ،إشراف الأستاذ المساعد الدكتور ،وليد محسن سعد حسناين، كلية اللغات، دولة ماليزيا، 1436ه – 2015م

3- د.فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية و الإملائية عند تلاميذه الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2009 ،دون طبعة ،ص71

وهناك مصطلح آخر يقابل الخطأ النحوي ولا يقل عنه أهمية ألآ وهو:

الخطأ في القواعد اللغوية: «ونقصد به عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة »[1]

- ومن هنا كان الخطأ النحوي هو عدم التمكن من قواعد النحو و تطبيقاتها في الكتابة مما يخلف انزياح في منحى إعرابها في الجمل. أما الخطأ في القواعد اللغوية هو عجز التلميذ عن معرفة داخل الجمل من تغيرات على وجه التحديد من جهل بالنظام الذي يضبط لغته وخروج عنها.

- والآن سنقوم بذكر الخطأ النحوي مع تعليل أو قاعدة حسب شيوعها عند تلاميذ الثانوي وحتى المثقفين بصفة عامة أو ما نجده في كلامنا من صحف وأخبار...

وعليه يمكن أن نوصل أخطاء الطالب في القسم النهائي لآداب وفلسفة على النحو الآتي

«الأخطاء الشائعة في الجملة الاسمية ،في جملة كان وأخواتها وإن وأخواتها ، والأخطاء الشائعة في الجملة الفعلية والأخطاء في المجرورات والاستثناء وأخطاء في التذكير والتأنيث وأخطاء في التوابع والأخطاء في العدد.

1)-الأخطاء الشائعة في الجملة الاسمية: تتكون الجملة الاسمية من مبتدأ :»[2]، « **وهو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية والخبر: ما أخبر به عنه** »[3]

1- د.فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية و الإملائية عند تلاميذه الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2009 ،دون طبعة ، ص7

2- د.محمد أحمد السنواني نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة رئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية، إعداد أ د ناصف شاكر سيد علي كلية الآداب جامعة أسيوط،أ د عبد الحفيظ سيد أحمد رئيس قسم اللغة العربية، أ د يعتمد علي أحمد أ بقسم اللغة العربية كلية الآداب ،من الأخطاء الشائعة ،مركز تعليم اللغة العربية ،دون ط، أو سنة الطبع ،ص56

3- علوي بن طاهر الحداد العلوي الحضري، (تحقيق عادل المنع أبو عباس) ،الفوائد اللؤلؤية في القواعد النحوية ، دار النجاح، الجزائر ، ط 1، 2015 ،ص28

" وكلاهما يكون مرفوعا، ويكثر الخطأ في المبتدأ والخبر إذا كان أحدهما من الأسماء التي تعرب بعلامة فرعية، نحو«**المثنى وجمع مذكر سالم، الأسماء الخمسة**»[1]

- من هنا نخلص إلى أن أعلى نسبة في الأخطاء تكون في الجملة الاسمية، خصوصا ما تعلق بالمبتدأ والخبر، المبتدأ هو ما يقع في أول الجملة وعامل رفعه هو الابتداء، أما الخبر فهو ما يحدّث به عن المبتدأ الذي يعمل على رفعه.

- « فإذا كان المبتدأ أو الخبر مثنى يجب أن يكون بالألف، ويخطئ من يجعل المبتدأ أو الخبر المثنى بالياء فمثلا يقول: **الطَالِبَيْن مُجْتَهِدِين أو الطَّالِبِين مُجْتَهِدَان، الطَّالِبَان مُجْتَهِدَين** وكل ذلك خطأ: لأن الجملة مكونة من مبتدأ وخبر كما أوردناه سابقا وكلاهما مثنى فيجب أن يكون بالألف **و الصواب: الطّالبان مجتهدان**»[2]

- نتوصل إلى أن الأخطاء الطلبة الثانوي تقع عندما يكون المبتدأ أو الخبر مثنى فيرفعون المبتدأ بالألف و يجعلون الخبر بالياء، أو يجعلون المبتدأ والخبر في المثنى بالياء وهذه من الأخطاء الواجب تفاديها بالرجوع إلى القاعدة.

- « وإذا كان المبتدأ أو الخبر جمع مذكر سالما لابد أن يكون بالواو، ولا يدرك المتكلم هذا، أوقد ينسى هذه القاعدة عند التطبيق العملي فيجعل المبتدأ أو الخبر في هذه الحالة بالياء، فيقول مثلا: **المُسْلِمِين مُنَتصِرِين –المُسْلِمُون مُنْتَصِرِين**، وكل ذلك خطأ **والصواب:** قولنا: **المُسْلِمُون مُنْتَصِرُون** »[3]

- نخلص هنا إلى أن المبتدأ والخبر في حالة جمع مذكر سالم تكون علامة إعرابهما الواو.

- «يخطئ الطلبة إذا كان المبتدأ أو الخبر اسما من الأسماء الخمسة ويجعله ينتهي بالياء، فيقول مثلا: **أخِيك مُجْتَهِد** أو **مُحَمَّد أَخِيك**، ومنهم من يجعل المبتدأ أو الخبر في هذه

1- انظر أ.د. محمد السنواني، إعداد ا .د ناصف شاكر ، أ.د عبد الحفيظ سيد أحمد ، أ.د معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة ، مركز تعليم اللغة العربية ،دون ط، د سنة الطبع، دون بلد النشر، ص56
2- المرجع نفسه ص57
3- المرجع نفسه ص57

الحالة بالألف، فيقول: **أَبَاكَ رَجُلٌ كَرِيم** أو **عَلِي حَمَاك** وكل ذلك خطأ، والصواب هو أن يكون المبتدأ أو الخبر **بالواو** فنقول: **أَخُوك مُجْتَهِد** ونقول: **مُحَمَّد أَخُوك** ونقول: **أَبُوك رَجُل كَرِيم** وكذا **عَلِي حَمُوك** »[1]

- ونخلص إلى أن المبتدأ أو الخبر إذا كان اسما من الأسماء الخمسة فيجب أن ينتهي بالواو.

- « ويكثر الخطأ أيضا في الخبر إذا كان اسما منقوصا مجرد من "أل" والإضافة، فنجد أن الكثير يأتي بالياء معه، فنراه يقول: **زَيْد مُعْتَدِي، وعَلِي قَاضِي، وهَذِهِ مَعَانِي. والصواب** أن نحذف الياء في هذه الحالة فنقول: **زَيْدٌ مُعْتَدٍ، وعَلِي قَاضٍ** و**هَذِه مَعانٍ**»[2]

- نستنتج بأن الخبر إذا كان اسما منقوصا أي ينتهي بحرف العلة في الآخر ومجرد من الإضافة أو أل فإنه يجب حذف الياء.

- «كما يكثر الخطأ إذا كان الخبر جملة، وكان الرابط هو الضمير، فيقول الكثير: " **الطَّالِبَان أَخْلاَقُهُم مُهَذَّبَة، الطَّالِبَات أَخْلاَقِهِم مُهَذَّبَة أو يقول: الطَّالِبَان يَحْفَظُوا القُرْآن أو القول الطَّالِبَات يَحْفَظُوا القُرْآن**،و كل ذلك خطأ فلا بد أن يكون الضمير الرابط هنا موافقا للمبتدأ في النوع و العدد. **والصواب قولهم: الطَّالِبَان أَخْلاَقُهُمَا مُهَذَّبَة والطَّالِبَات أَخْلاَقُهُنّ مُهَذَّبَة والطَّالِبَان يَحْفَظَان القُرْآن والطَّالِبَات يَحْفَظْن القُرْآن** »[3]

- وبالتالي فإن الضمير الرابط في الخبر إذا كان جملة لابد أن يوافق المبتدأ في النوع والعدد ولا يخالفه.

- « من الخطأ الشائع قولنا: **المَوَادُ الكَرْبُوهِيدْرَاتِيَّة مِثْلَ** أَنْوَاعُ السّكَر. **والصواب القول:** المَوَاد الكَرْبُوهِيدْرَاتِيَّة **مِثْلُ** أَنَوَاعُ السُّكَر، **لأنّ مثلُ** خبر المبتدأ **"المَوَادُ"** مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

1- انظر أ.د. محمد السنواني ، إعداد ا .د ناصف شاكر ، أ.د عبد الحفيظ سيد أحمد ، أ.د معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة ، مركز تعليم اللغة العربية ،دون ط، د سنة الطبع، دون بلد النشر، ص57

2- المرجع نفسه ص57

3- المرجع نفسه ص58

- **والقاعدة هي:** تعرب "مثلُ" حسب موقعها في الجملة، وتعرب خبرا كما هو في الجملة أيضا من الخطأ القول: **هوَ مِنَ السَّلَف، رِضْوَانَ الله عَلَيْهم والصواب القول:** هُوَ مِنَ السَّلَف،**رِضْوَانُ** الله عَلَيْهم. **والسبب أنّ "رضوانُ":** مبتدأ مرفوع،

- **القاعدة:** تكتسب النكرة والتعريف بإضافتها إلى معرفة ،فيصبح الابتداء بها، نكرة رضوان ومعرفة الله، تصبح معرفة " رضوان الله " »[1]

- نصل إلى أن كلمة " مثلُ " تعرب حسب موقعها في الجملة و هي خبر وبالتالي تكون مرفوعة أما المبتدأ "رضوان" في المثال الثاني فهو في بداية الجملة معرف بالإضافة أي الله وبالتالي فهو مبتدأ مرفوع.

- من الأخطاء التي يقع فيها تلاميذتنا قولهم: « الشعراء منهم **الجَاهِلِيِّين و الصواب القول:** الشعراء منهم **الجَاهِلِّيون، لأن الجَاهِلِيُّون:** مبتدأ ثان مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم،والنون عوضا عن التنوين في الاسم المفرد وجملة " **مِنْهُم الجَاهِلِيُّون** " جملة اسمية خبر مبتدأ الشعراء.

- **القاعدة:** إذا وقع المبتدأ معرفة جاز تقديمه على الأصل، وجاز تأخيره عن الخبر والضابط في التقديم والتأخير هو المعنى»[2]

- ومن هنا نجد بأنّ المعنى هو الذي يلعب دورا أساسيا في التقديم والتأخير وإذا وقع المبتدأ معرفة جاز تقديمه أو تأخيره ورفعت بالواو لأنه جمع مذكر سالم.

- من الأخطاء الواردة عند التلاميذ قولهم: « إنّما **المؤمِنِين** إخوة، **والصواب** قولهم: إنما **المُؤْمِنُون** إخوة، **والسبب أن:** المؤمنون مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

1- أنظر د عرفة حلمي عباس ،تصويبات لغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية،مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2 ،1438ه ، 2008م، ص119
2- المرجع نفسه ص120

القاعدة: إنما: مركبة من **"إنَّ"** حرف توكيد ونصب، و **"ما"** الزائدة الكافة التي أبطلت عمل **"إن"** هو التوكيد والنصب وتصبح **"إنما"** أداة قصر، وما بعدها يعرب مبتدأ وخبرا، ودخول **"ما"** الكافة على أن يبطل عملها»[1]

- وبذلك الحرف **إنّ :** للنصب والتوكيد إذا دخل على الجملة الاسمية نصب الأول ويسمى اسمها، ويرفع الثاني ويسمى خبرها ولكن بدخول **"ما"** تصبح **إنّما** للقصر الذي يفيد تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص وإنما تفيد النفي والاستثناء فما تبطل عمل نصب إنّ وهي ما الكافة، وبذلك يعرب المؤمنون مبتدأ.

- ومن الخطأ قولنا :« **لا يدري، أين جانبَ الحقِ؟ و الصواب:** لا يدري أين **جانبُ** الحق؟ **لأن: جانبُ** مبتدأ مؤخر مرفوع، وعلامة الرفع الضمة الظاهرة .

القاعدة: اسم استفهام عن المكان الذي حل فيه الشيء وإذا دخلته "من" كان سؤال عن بروز الشيء، وهو ظرف مبني على الفتح في الحالات كلها، لذلك يعرب مفعولا فيه، متعلق بخبر مقدم إذا أتى بعده مبتدأ مثلا أين أبوك.»[2]

- أين اسم استفهام وهو ضرف مبني على الفتح يعرب مفعول فيه أمّا جانبُ مبتدأ مؤخر مرفوع ويمكن أن نقول: جانبُ الحق لا يدري أين؟

2) الأخطاء الشائعة في جملة كان وأخواتها: « جملة كان وأخواتها هي جملة اسمية دخلت عليها هذه الأدوات، **"كان، بات، أصبح، أمسى، ظل، أضحى، ليس، صار، مادام، مازال، مابرح، مافتئ، ماانفك"**فيكون المبتدأ معها مرفوعا والخبر منصوبا، ويكثر الخطأ عموما في خبر هذه الأدوات، حيث نجد من الناس من يرفع الخبر فيقول: **كان الجوُ صافيٌ،**

1- أنظر د عرفة حلمي عباس ،تصويبات لغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية،مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2 ،1438ه ، 2008م، ص31
2- المرجع نفسه ص 28

أصبح الماء راكدٌ، صار الدقيق خبزٌ. والصواب في ذلك القول: كان الجوُ **صافيًا** وأصبح الماء **راكدًا** وصار الدقيق **خبزًا»**[1]

- نخلص إلى أنّ الجملة الاسمية إذا دخلت عليها كان أو إحدى أخواتها فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وينصب الخبر ويسمى خبرها.

- « ويزداد الخطأ في هذا الجانب إذا طالت الجملة كقولنا: **"أَصْبَحَ البَطَلُ الذِي فَازَ بِالجَائِزَةِ فِي العَامِ السَّابِقِ مُتَقَاعِدٌ"** فيرفع الخبر وهو كلمة **متقاعدُ** والذي أوقعه في هذا الخطأ طول الجملة ، **والصواب** متقاعداً" [2]

- وعليه فإن عجز التلاميذ في ضبط الإعراب كلما طالت الجملة، ويصعب عليهم تحديد الموقع الإعرابي لذا نجد أنّ كلمة متقاعد تأتي منصوبة كونها خبر لأصبح.

كما يكثر الخطأ في « اسم كان وأخواتها وخبرها إذا كان أحدهما من الأسماء التي تعرب بعلامة فرعية، نحو **" المثنى والجمع المذكر السالم، الأسماء الخمسة "**

- فإذا كان اسم كان أو إحدى أخواتها مثنى فيجب أن يكون بالألف، وعليه من الخطأ القول: **" كَانَ الطَّالِبْين مُجْتَهِدِين، صَارَ الجُنْدِيين رَمَادًا، بَاتَتْ الطَّالِبَتَيْن مُذَاكِرَتَيْن "** **والصواب** أن يقال في ذلك: **كَانَ الطَّالِبَان مُجْتَهِدَيْن، صَارَ الجُنْدِيَّان رَمَادًا، بَاتَتْ الطَّالِبَتَان مُذَاكِرَتَيْن»**[3]

نشير إلى أن مثنى اسم كان أو إحدى أخواتها يكون بالألف.

1- انظر أ.د. محمد السنواني ، إعداد ا .د ناصف شاكر ، أ.د عبد الحفيظ سيد أحمد ، أ.د معتمد علي أحمد ،من الأخطاء الشائعة ، مركز تعليم اللغة العربية، دون ط ،دون سنة الطبع، دون بلد النشر، ص60

2-المرجع نفسه ص 60

3- المرجع نفسه ص61

- « ومن الناس من يخطئ بقولهم **"كان المُسْلِمِين مُنْتَصِرِين" و "أصْبَحَ المُعْتَدِين مَهَدَّدِين" و "بَاتَ العِرَاقِيِين مُحْتَلِين "والصواب في ذلك " كَانَ المُسْلِمُون مُنْتَصِرِين" و" أصْبَحَ الْمُعْتَدُون مُهَدَدِين "و" بَاتَ العِرَاقِيُّون مُحْتَلِين"»**[1]

أما الاسم إذا كان مع كان وأخواتها جمع المذكر السالم وجب أن يكون بالواو.

-« وإذا كان الاسم مع هذه الأدوات مع الأسماء الخمسة وجب أن يكون بالواو ويخطئ الكثير عند التطبيق ويتناسى القاعدة فنراه يقول هذه الأسماء بالألف تارة، نحو: **كَانَ أَبَاكَ مُجِّدَا وصَارَ أَخَاكَ مُتَزَوِّجًا وَلْيسَ حَمَاك بِمُجِّد.** وكل هذا خطأ وتارة أخرى يقول هذه الأسماء بالياء، فيقول: **كَانَ أَبِيك مُجِدًا، وصَارَ أَخِيك مُتَزِوجًا ولَيْسَ حَمِيك بِمُجِّد»**[2]

- نتوصل إلى أن اسم كان أو إحدى أخواتها إذا كان من الأسماء الخمسة فعلامته الإعرابية هي الواو.

- كما يكثر الخطأ في " تقديم وتأخير في جملة كان فنراه يقول: **كَانَ فِيهَا زَيْدًا وَلْيسَ فِيهَا أَحَدًا، لاَ زَالَ فِيهِمْ مُخْلِصِين وَصَارَ لَدَيْهِ فَرِيقَيْن وَكَانَ فِي الحَدِيقَةِ رَجُلَيْن** ,وكل هذا خطأ والصواب أن يقال: **كَانَ فِيهَا زَيْد وَلْيسَ فِيهَا أَحَدُ، لاَ يَزَالُ فِيهِم مُخْلِصُون وَ صَارَ لَدَيْهِ فَرِيقَان وَكَانَ فِي الحَدِيقَةِ رَجُلَيْنِ"**[3].

- ومن هنا فإن " زَيْدُ" و"أَحَدُ" مرفوعة كونها مبتدأ لكان وليس، وكلمة مُخْلِصُونَ مبتدأ لازال مرفوعة بالواو كونها جمع مذكر سالم، وأما "فَرِيقَان" رفعت بالألف كونها مثنى وكذالك َرجُلاَن رفعت بالألف وكلاهما مبتدأ لصار وكان واجتمعت الكلمات السابقة في كونها مبتدأ مؤخر.

- من الخطأ القول: **لَمْ يَكُنْ فِي البَيْتِ أَحَدًا**، أما الصواب فهو **لَمْ يَكُنْ فِي البَيْتِ أَحَدُ** ، فكلمة **أَحَدُ** مرفوعة بالضمة كونها اسم يكن"[4] .

- نصل إلى أن أحد مبتدأ مؤخر ليكن مرفوع والأصل في الجملة قولنا لم يكن أحد في البيت، لذا من البديهي أن تكون علامة إعرابها الرفع.

1- انظر أ.د. محمد السنواني ، إعداد ا .د ناصف شاكر ، أ.د عبد الحفيظ سيد أحمد ، أ.د معتمد علي أحمد ،من الأخطاء الشائعة ، مركز تعليم اللغة العربية، دون ط ،دون سنة الطبع، دون بلد النشر، 61

2- المرجع نفسه، ص61

3- المرجع نفسه ص 63.

4- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد1, 2007, الازدواجية والخطأ اللغوي ،ص 207

3)- أخطاء شائعة في إن وأخواتها: وهي إنَّ وأنَّ ولكنّ وكأنّ وليت, ولعل ولا النافية للجنس خصوصا في النكرات.

" فمن الخطأ القول: **إنَّ الَباحِثُونَ كَانُوا يُرِيدُونَ** هذا .**والصواب:** قولنا **إن البَاحِثِين** كَانُوا يُرِيدُون هَذَا.

الباحثين: اسم إن منصوب, وعلامة نصبه الياء, لأنه جمع مذكر سالم والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد"[1].

- نخلص إلى أن إن وأخواتها ينصبن المبتدأ ويسمى اسمها ويرفعن الخبر ويسمى خبرها وبما أن الباحثين هي جمع مذكر سالم دخل عليها إن فإنها تنصب بالياء ويسمى اسمها.

- من الخطأ القول: **إنَّ للرُّومَانْسِيَّة مُعْجَمٌ شِعْرِي**: **والصواب** قولنا **إنَّ للرُّومَانْسِيَّة مُعْجَمًا شِعْرِيًا**، وتعرب معجمًا باسم إن وهو منصوب بالفتحة.

- ومن الخطأ القول: **إنَّ عِنْدَ اللهِ الثَّوَابُ "بالضم"**. **والصواب** قولنا **إنَّ عِنْدَ اللهِ الثَّوَابَ** "بالفتح" وتعرب الثوابَ: اسم إنّ منصوب.

- كما يخطئ طلبتنا في قولهم: **إنَّ فَوْقَنَا سَبْعُ سَمَوَاتٍ**، **والصواب** قولنا **إنَّ فَوْقَنَا سَبْعَ سَمَوَاتٍ**، سَبْعَ بالفتحة كونها اسم إنّ"[2].

- وبذلك فإنّ اسم إن منصوب وهذا ما أكدّته الأمثلة وقبلها القاعدة فكل من: معجمًا، الثوابَ، سبعَ، وردت ،بالفتح كونها اسم إنّ.

4)- الأخطاء الشائعة في التذكير والتأنيث: تؤثر عملية التذكير والتأنيث بصورة بالغة الأهمية في مناحي كثيرة في الجملة ويمكن إجمالها كالآتي:

1)- الاسم الموصول: الإشارة إلى الاسم بضمير، وصف الاسم ،الفعل مع الفاعل، العدد والمعدود.

"يكثر الخطأ في الاسم الموصول كقولنا: تطورت العلاقات إلى المستوى التي هي عليه اليوم، أو القول في اللحظة الذي انتهى فيها مجلس الوزراء، أو القول: **الخَرِيطَةُ البَيَانِيّة الَّذِي يَتَوَلَّى الشَّرْح عَلَيْهَا السّيِدُ**

1- د عرفة حلمي عباس،تصويبات لغوية (الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفة، الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، مكتبة الأدب، القاهرة، ط2.،2008م ، 1438 ، ص 54.
2- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1, 2007,الازدواجية والخطأ النحوي,ص, 207

الوَزِيرُ النَّقْلَ، أو القول **سَيَفْقِدُ قُوَّة جَيْشِه الَّتِي بَنَاه بِأَمْوَالِ العَرَب**، أو القول: **النَّشَاطُ التِي بَدَأَت بِهِ المَرْأَةُ**.

والصوّاب القول: **تَطَّوَرَت العَلَاقَاتُ إِلَى المُسْتَوَى الّذِي هِيَ عَلَيْه اليَوْم**، والقول، **في الَّلحْظَةِ الّتِي انْتَهَى فِيهَا مَجْلِسُ الوُزَرَاء**، والقول: **الخَرِيطَة البَيَانِيَّة الَّتِي يَتَوَلَّى الشَّرْحَ عَلَيْهَا السَّيِدُ وَزِيرُ النَّقْل**، والقول: **سَيَفْقِدُ قُوَّةَ جَيْشِه الَّذِي بَنَاه بِأَمْوَالِ العَرَب**، وأن نقول: **النَّشَاطُ الَّذِي بَدَأَتْ بِهِ المَرْأَة."**[1].

- وعليه فإن الاسم الموصول يكون مذكرا يربط الجملة التي بعده بحيث تكون المفردة مذكرة، وإذا كانت المفردة في الجملة مؤنثة وجب الإتيان باسم موصول مؤنث.

- التذكير والتأنيث في اسم الإشارة: "يقع الكثير من الطلبة في قسم النهائي آداب في الخطأ فيقول: **هَذَا الوَرَك**، والقول **هَذَا جَهَنَّم**، **هَذَا اليَمِين** أو القول **هَذَا الكَف**، والصواب: هو استخدام اسم الإشارة **هَذِهِ** كون الكلمات مؤنثة. فنقول **هَذِهِ الوَرَك**، **هَذِهِ جَهَنَّم**، **هَذِهِ اليَمِين**، **هَذِه الكَفّ "**[2]

- نخلص إلى أن اسم الإشارة يكون مطابقا من ناحية التذكير والتأنيث المشار إليه.

- التذكير والتأنيث مع الضمير: " عند الإتيان بضمير والربط بينه وبين مفردة سابقة في الجملة، فإذا كانت هذه المفردة مذكرة فلا بد من الإتيان بضمير مذكر نحو: **قَابَلْتُ الرَّجُلَ وَغُلَامَه**، وإذا كانت المفردة السابقة في الجملة المؤنثة وجب الإتيان باسم موصول مؤنث: **احْتَرَمْتُ الطَّالِبَة وَأُخْتُهَا."**[3]

- إن الضمير هو ما يربط الجمل فيما بينها، وعليه إذا كانت هذه المفردة مذكرة وجب أن يكون الضمير مذكر، وأما الضمير يكون مطابقا المفردة فيكون مؤنث إذا كانت المفردة مؤنثة.

- وصف الاسم والتذكير والتأنيث: " يقع الكثير من الطلبة في الخطأ في هذا الجانب كقولهم: **المُصِيبَة الأَعْظَم تَكْمُنُ فِي عَدَم الإِفَادَة مِنْ ذَلِك**، أو القول: **ويؤدي ذَلَكَ إِلَى تَحْقِيق الحَيَاةِ الأَفْضَل**، أو القول: **ضَحَّى بِالقِيمَةِ الأَدْنَى لِيَظْفَرَ بِالقِيمَة الأَعْلَى**، ومن يقول: **كَانَتْ تَصْطَحِبُ ابْنَتْهَا الأَصْغَر**. والصواب: القول

---

1 - أنظر: أ. د محمد أحمد السنواني ,نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة رئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية، إعداد . أ .د،ناصف شاكر سيد، عميد كلية الأدب جامعة أسيوط، أ، د عبد الحفيظ السيد أحمد رئيس قسم اللغة العربية، أ، د معتمد على أحمد، أستاذ قسم اللغة العربية كلية الأدب، من الأخطاء الشائعة، مركز تعليم اللغة العربية، دون طبعه، دون سنة الطبع، دون بلد النشر، ص64

2-المرجع نفسه، ص61

3- المرجع نفسه ص66

في ذلك: المصيبة **العُظْمَى** تكمن في عدم الإفادة من ذلك، والقول:و يؤدي ذلك إلى تحقيق الحياة **الفُضْلَى**، والقول: ضحى بالقيمة **الدُّنْيَا** ليظفر بالقيمة **العُلْيَا**، والقول: كانت تصطحب ابنتها **الصُّغْرَى"**[1]

- نستنتج بأن وصف الاسم المذكر يتطلب منا صفة مذكرة، وأمّا إذا أردنا وصف مؤنث فلا بد أن تكون الصفة مؤنثة، وخصوصا أن الصفة تطابق الموصوف في التذكير و التأنيث، كما أنه لابد من وجود المطابقة لاسم التفضيل على صيغة أفعل المعرف بألـ.

- كما يخطئ الطلبة في قولهم: **أَتَمَنَّى أَنْ أرى رَأْسَهُ مُعَلَّقَة**، أو قولهم: **كَانَ ذَا رَأْسٍ صَلْعَاء،كَانَ ذَا كَفٍّ أَبْيَضٍ**، أو كقولهم: **فِي هَذَا السِّنِّ المُبَكِر**، والصواب القول: كُنْتُ أَتَمَنَّى أَنْ أَرَى رَأسَه **مُعَلَّقًا**، كَانَ ذَا رَأْسٍ **أَصْلَع**، كَانَ ذَا كَفٍ **بَيْضَاء**، **كُنْتُ** فِي هَذَا السِّنِّ **المُبَكِرَة**.[2]

- بما أن" الرَّأس" مذكر جاءت الكلمة "مُعَلَّقًا" مذكرا لتطابقه، أمّا" صَلْعاء" فهي على وزن فعلاء والأصح أن تكون على صيغة أفعل، والأصح أن نقول" بيضاء والمبكرة" عوض المبكر.

- التأنيث والتذكير في الفعل وأثر ذلك في بناء الجملة:

- "يقع الطلبة في الأخطاء كالآتي: **إنّ بَلَدَيْهِمَا سَتُؤَدِّيَان مَا عَلَيْهِمَا مِنْ دُيُون**، والقول: **إنَّ الضِّلْع سَيُكْسَر**، والقول **إنَّ الكَأْسَ سَيُشْرَبُ"، "إنّ الفَأْسَ سَيُحْمَل"**، والصواب القول: إنّ بَلَدَيْهِمَا **سَيُؤَدِّيَان** مَا عَلَيْهِما من دِيُون، والقول: إنّ الضِّلْع **سَتُكْسَر**، والقول، إنّ الكَأْس **سَتُشْرَب** والقول: إنّ الفَأْسَ **سَتُحْمَل"**[3].

- وبذلك فإنّ معرفة المذكر والمؤنث تلعب دورا مهما، فالفاعل إذا كان مذكرا لا يحتاج إلى علامة تأنيث مع الفعل، ونضع علامة التأنيث التاء مع الفعل حسب نوع المؤنث.

-" من الخطأ القول: **كَانَت عُيُونُه تَتَفَقَّدُ البَيْتَ القَدِيم، بَآذَانِي سَمِعْت كَلاَمَك لَهُ، رُبَّمَا كَانَتْ أَقْدَامُكَ مُتْعَبَة مْن كَثْرَة المَشْي**، والصواب القول: كَانَت **عَيْنَاه، أُذْنَايْ، قَدَمَاك "**[4].

1- انظر أ.د. محمد السنواني، إعداد ا .د ناصف شاكر، أ.د عبد الحفيظ سيد أحمد ، أ.د معتمد علي أحمد ،من الأخطاء الشائعة ، مركز تعليم اللغة العربية، دون ط ،دون سنة الطبع، دون بلد النشر، ص66
2- المرجع نفسه ص 67
3- المرجع نفسه ص 69
4- أهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة, دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان , الأردن ,ط1 , 2011 ، 1432,ص60

- " فالمثنى ما دل على اثنين فقط وثني بألف ونون في حالة الرفع وياء ونون في حالة النصب والجر"[1]

- نجد بأنه من الخطأ الشائع أن يعبر التلاميذ عن المثنى بالجمع كما هو الحال في الأمثلة فالمثنى يرفع بالألف والنون وينصب ويجر بالياء والنون.

5)- الأخطاء الشائعة في الجملة الفعلية:

-" من الخطأ القول: **لاَ تَنْهَى عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِي مِثْلَه**، والصواب **لاَ تَنْهَ**.

ومن الخطأ القول: **لاَ تَذْ نُونَ النَّار**، والصواب القول: **لاَ تَذْنُ** (بضم النون).

ومن الخطأ القول: **امْشِي عَلَى الرَّصِيف**، والصواب القول: **امْشِ** (كسر الشين).

- من الخطأ القول: **الأوْلَاد يَكْتُبُوا دُرُوسَهُم**، والصواب القول: الأَوْلَادُ **يَكْتُبُونَ** دُرُوسَهُم."[2]

- نشير إلى أن حذف حرف العلة من الأفعال: **تَنْهَي، تَذْنُو**، يرجع لكونها أ فعال مجزومة بلا الناهية ,أمّا امشي فحذفت حرف العلة منها كونها فعل أمر, أما الفعل **يَكْتُبُون** فَكُتِب بالنون كونه من الأفعال الخمسة وعليه فعلامة رفعه النون والتي لا تحذف إلا في حالتي النصب والجزم.

-" من الخطأ القول: **بِعْتُ إِلَى الرَّجُلِ مَنْزِلاً** والصواب القول: **بِعْتُ الرَّجُل مَنْزِلاً**.

- من الخطأ القول: **تُعْلِنُ كُلِّيَةُ كَذَا مِنْ فَتْحِ بَابِ التّسْجِيلِ**، الصواب القول: **تُعْلِنُ كُلِيَّةُ كَذَا فَتْحَ بَابِ التَّسْجِيل**.

- من الخطأ القول: **حَوَّلَ الرَّجُل إِلَى ابْنِه حَقّ التَّصَرُّف فِي أَمْلَاكِه**، والصواب القول: **حَوَّلَ الرَّجُل ابْنَه حَقَّ التَّصَرُّف فِي أَمْلاَكِه "**[3].

- ونخلص من خلال الأخطاء الواردة في الأمثلة السابقة إلى أن الفعل **بَاعَ** يتعدى إلى مفعولين وهو ليس بحاجة إلى حرف الجر إلى, إنما اللام, أمّا الفعل **أَعْلَنَ** فهو يتعدى بنفسه وهذا نفس الشيء مع الفعل **حوّل**.

1- بن طاهر الحداد العلوي،(عادل عبد المنعم أبو العباس)، الفرائد اللؤلؤية في القواعد النحوية ، دار النجاح، برج الكفان، الجزائر، ط1 2011,ص 22
2- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1, 2007, الازدواجية والخطأ اللغوي, ص207
3- المرجع نفسه ص 188

- فمن الخطأ القول:" **لَنْ يَسْعَ الطَّبِيبُ وَرَاءَ المَرِيضِ**، والصواب القول: لنْ **يَسْعَى** الطّبِيبُ وَرَاءَ المَرِيض."[1]

- نستنتج أن الفعل المضارع المنصوب بلن تكون علامة إعرابه الفتحة المقدرة على الألف للّتعذر ولا تحذف منه حرف الألف.

- من الخطأ القول: " **طَالَ بالَّرجُلِ المُسَافَر الجُوعَ**، والصواب القول: طَالَ بِالرَّجُل المُسَافِر **الجُوعُ** "[2].

- كخلاصة نجد بأن الفصل بين الفعل **طَالَ** وفاعله **الجُوعُ** جائز شرط أن لا يخل بالمعنى للمتكلم أو للمتلقي وعليه يعرب **الجوعُ** فاعل مرفوع بالضمة.

-" من الخطأ القول: **لَمْ يَجِدْ شَيْءٌ يَعِيشُ مِنْهُ**، والصواب القول: لَمْ يَجِدْ **شَيْئًا** يَعِيشُ مِنْهُ "[3].

- نخلص إلى أنَّ **شَيْئًا** مفعول به منصوب بالتنوين والذي رسمت ما قبل الألف، وعليه فإن التنوين هو علامة إعرابه ومحلها الحرف الأخير.

-" من الخطأ القول: **إنَّ عُرِضَ عَلَيْه بَعْضَ الأَحْكَام رَفَضَهَا**، والصواب القول: إنْ عُرِضَ عَلَيه **بَعْضُ** الأحْكَامِ رَفَضَهَا. "[4].

- نجد بأنّ **عُرِضَ** هو فعل مبني للمجهول ولهذا هو في حاجة إلى نائب فاعل ,وعليه نعرب **بَعْضُ** نائب فاعل فهو مرفوع، أما إذا افترضنا وقلنا **عرَضَ** فهو فعل مبني للمعلوم فإن فاعله مستتر تقديره 'هو' وهنا ' **بعضَ**' مفعول به ويكون بالتالي منصوب أما في المثال ' **فعُرِض**' مبني للمجهول و'**بعضُ**' نائب فاعل مرفوع.

-" من الخطأ القول: **لاَ تَرْمِي الكُرَة بَعِيدًا**، والصواب القول: لاَ **تَرْمِ** الكُرَة بَعِيدًا"[5].

- نخلص إلى أنّ" **لا**": حرف نهي وعليه فإنّ الفعل الذي أتى بعدها مجزوم, فَحُذِفَت الياء والكسرة دلالة على حذف الياء ونقول تَرْم: فعل مضارع مجزوم بلا الناهية، وعلامة جزمه حذف الياء.

1- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية, الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، مكتب الآداب، القاهرة, مصر 1438, 2008م , ط2 ,ص47.
2- المرجع نفسه ص66.
3- المرجع نفسه ص17.
4- المرجع نفسه :ص18.
5- المرجع نفسه ص 93.

" لا: حرف جزم يجزم الفعل المضارع، يكون للنهي"[1].

-" من الخطأ القول: **طُلِبَ مِنْ كُلّ شَاعِرٍ أَنْ يُلْقِ شِعْرًا**، والصواب القول: يُطْلَب مِنْ كُلّ شَاعِرٍ أَنْ **يُلْقِي** شِعْرًا"[2].

- نخلص إلى أنّ الفعل 'يلقي' يُكْتَب بحرف العلة ومن الخطأ أن نتصور أن المعتل ينصب بحذف حرف العلة كما هو الحال في الجزم، وعليه 'يلقي' فعل مضارع منصوب بعد أنّ ونصبه الفتحة، ونجد أن المضارع المعتل الآخر بالياء أو الواو فينصب بالفتحة الظاهرة، والمعتل بالألف ينصب بفتحة مقدرة.

أ- في مكملات الجملة:

" من الخطأ القول: **تَعِيشُ البِلاَدُ اليَوْمَ نَهْضَةٍ مُبَارَكَةً**، والصواب القول: تَعِيشُ البِلاَدُ اليَوْمَ **نَهْضَةً** مُبَارَكَةً"[3].

- نخلص إلى أن **'نَهْضَةً'** وردت منصوبة بالفتح كونها حال.

- الحال: " هو وَصْفُ فُضْلَة نَكِرَة مَنْصُوبَة تُبَيِّنُ هَيْئَةَ صَاحِبِهَا المُتَقَدِّم عَلَيْهَا حِين وُقُوعِ الفِعْلِ وَيَصِحُّ أَنْ تَقَعَ جَوَابًا **لِكَيْفَ**"[4].

- نخلص إلى أن الحال أحد مكملات الجمل يكون نكرة منصوبة من خلاله نعرف هيئة صاحبها والذي يأتي بعد الفعل وتكون جوابا لكيف.

-" من الخطأ القول: **وَثِقْتُ بِه كُلِّ الثِّقَة**، والصواب القول: **وَثِقْتُ بِه كُلَّ الثِّقَةِ** "[5].

- من الصواب قول **'كلَّ'** بالفتح كونها نائب عن المفعول المطلق وعلامتها الإعرابية المتفق عليها هي الفتح.

1- (أنظر) إبراهيم قلاتي، المعجم الشامل في الإعراب، دار الهدى، عين مليلة ,الجزائر، سنة الطبع 2012 ,دون ط,. ص 240.
2- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، مكتب الآداب، القاهرة,مصر 1438ه , 2008م , ط2, ص 106
3- المرجع نفسه ,ص151
4- عبد اللطيف محمد الخطيب، سعد عبد العزيز مصلوح، نحو العربية، ج 3، مكتبة دار العروبة الكويت ,ط 1 ,.1422– 2001م, ص 362.
5- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية, ص 83

-" النائب عن المفعول المطلق هو كلمة مشتقة مثل: **كل، بعض، صفة المصدر، آلة المصدر، عدد المصدر** ...، وأمّا المفعول المطلق فهو مصدر الفضلة المسلّط عليه عامل من لفظة: **كَضَرَبْتُ ضَرْبًا، قَعَدْتُ جُلُوسًا**، ويَنُوب عنه: **كَضَرَبْتُهُ سَوْطًا "**[1].

- وبذلك فإن المفعول المطلق هو مصدر فضله كقولنا" قَفَزْتُ قَفْزًا"، وقد يكون نائبا مثل: **بَعْضَ، كُلَّ، حَقًّا، آهًا مِنْكَ، هَنِيئًا لَكَ، ...**، وعلامة إعرابه النصب.

-" من الخطأ القول: **نَحْنُ المِصْرِيُّونَ نُحِبُّ وَطَنَنَا**، والصواب القول: نَحْنُ **المِصْرِيِّينَ** نُحِبُّ وَطَنَنَا."[2]

- نخلص إلى أن الأصل في الكلمة هو النصب كون **المِصْرِيِّين** تمييز، وبما أن **المِصْرِيِّينَ** جمع مذكر سالم فعلامة إعرابه هي الياء بالرغم من أنه مُعَرَّف.

-" **التمييز**: هو كل اسم نكرة متضمن معنى **'مَنْ'** لبيان ما قبله من إجمال."[3]

- إن الاسم الذي يتضمن معنى 'من' وهو نكرة يوضح ما يأتي قبله وهو اسم نسميه بالتمييز، ودون التعمق في رأي المدارس.

"فلقد أجاز الكوفيون أن يكون التمييز معرفة والدليل قول الشاعر:

- رَأَيْتُكَ لَمَّا أَنْ عَرَفْتَ وُجُوهَنَا صَدَدْتَ وَطِبْتَ **النَّفْسَ** *يَا قَيْسُ عَنْ عَمْرُو*

وكلمة **النفس** تمييز وهي مُعَرَّفة."[4]

وعليه فكلمة المصريين تمييز منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم.

- من الخطأ القول: **قَرَأْتُ اثْنَيْ عَشَرَ صَفْحَةَ**، والصواب القول: قَرَأْتُ **اثْنَتَيْ** عَشَرَ صَفْحَةَ."[5]

1- (أنظر) إبراهيم قلاتي، المعجم الشامل في الإعراب، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، سنة الطبع 2012، دون ط.، ص 151

2- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ،ص 167.

3- محمد محي الدين عبد الحميد، تصويبات لغوية، شرح ابن عقيل، ج1, دار التراث, القاهرة ، مصر، ط20 ,1980-1400ه ،ص 168.

4- المرجع نفسه ص 168.

5- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية, ص 92.

- بِمَا أنّ الصواب هو **"اثنتي"** كونها مفعول به وهو منصوب بالياء لأنه ملحق بالمثنى، وعشرة هي جزء عدد مبني على الفتح.

"والقاعدة تقول: بأنّ الجزء الأول من العدد يُعْرَب إعراب بالمثنى، ويُبْنِي الجزء الثاني على الفتح ويُطَابق العدد المعدود في التذكير والتأنيث كقولنا: **جَاءَ اثْنَا عَشَرَ رَجُلًا، وَاثْنَتَا عَشَرَ امْرَأَة."**[1].

- من الخطأ القول: **" لَمْ يَفْعَلْ كَمَا فَعَلَ سَابِقِيه،** والصواب القول: لَمْ يَفْعَل كَمَا فَعَل **سَابِقُوه."**[2]

- لأن المحل الإعرابي **'سَابِقُوه'** هي فاعل مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم وهو مضاف، والهاء ضمير مبني على الضم في محل جر مضاف إليه.

-" إن جمع مذكر السالم يرفع بالواو، ويفتح ويجر بالياء." [3]

من الخطأ قول:**"لَنْ تَنْهَضَ الأُمَمُ إلاَّ بِالعَمَلِ . الصواب** القول: لَنْ **تَنْهَضَ** الأُمَمُ إلاَّ بِالعَمَل **"**[4] - نجد بأن إعراب تنهض هو فعل مصارع منصوب بحرف لن الذي يفيد النصب و النفي و الاستقبال و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

– من الخطأ القول :**" مَا سَافَر مُسْرِعًا إلاَّ أَخَاكَ و َالصَّوَاب القَوْل:** مَا سَافَر مُسْرِعًا إلَّا **أَخُوك "**[5]، **"**[5]، ولقد قلنا **أخوك** هي الصواب لأنها فاعل وبالتالي هي مرفوعة بالواو لأنها من الأسماء الخمسة 'أخو', وهي مضاف والكاف ضمير مبني عل الفتح في محل جر مضاف إليه.

دون أن ننسى فإن **'ما وإلا"** تفيد القصر إذا خلت من المستثنى منه أمّا إلّا لوحدها تفيد الاستثناء مع وجود المستثنى منه.

1- إسماعيل بن أبي بكر المقرئ عبد الله إبراهيم الأنصاري، الشرف الوافي في علم الفقه والعروض والتاريخ والنحو والقوافي، علم الكتب، بيروت ,لبنان, 1417ه,1996 م ,ط1 ,ص 92.
2- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية, ص 64.
3- إسماعيل بن أبي بكر المقرئ (عبد الله إبراهيم الأنصاري) ,عنوان الصرف الوافي في علم الدقة و الفروض و التاريخ و النحو والقوافي, ص178
4- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية, ص 46
5- المرجع نفسه :ص111

من الأخطاء الشائعة في النعت أو الصفة: قول التلاميذ:

جَاءَ الطَّالِبَان المُجْتَهِدَيْن – رَأَيْتُ الطَّالِبَيْن المُجْتَهِدَان – مَرَرْت بِالطَّالِبَيْن المُجْتَهِدَان – رَأَيْت طَالِبًا مُجْتَهِدٌ – كَانَ الفَرَاعِنَة المِصْرِيِّين مُتَفوقِين – شَرِبْتُ مِنْ الكَأْسَيْن الصَّغِيرَيْن – هَذَان البَلَدَان الكَبِيرَتَان مُزْدَحِمَتَان."[1]

" مَطْلُوب مُهَنْدِسُون مِعْمَارِيِّين لِلشَّرِكَة. "[2]

" أما الصواب هو قول: جَاءَ الطَّالِبَان **المُجْتَهِدَان –** رَأَيْتُ الطَّالِبِين **المُجْتَهِدَين –** مَرَرْتُ بِالطَّالِبَيْن **المُجْتَهِدَيْن –** رَأَيْتُ طَالِبًا **مُجْتَهِدًا –** كَانَ الفَرَاعِنَة **المِصْرِيُّون** مُتَفَوِّقِين . شَرِبْت مِنَ الكَأْسَيْن **الصَّغِيرَيْن** هَذَان البَلَدَان **الكَبِيرَان المُزْدَحِمَان "[3]**

-" مَطْلُوب مُهَنْدِسُون **مِعْمَارِيُّون** لِلشَّرِكة **"[4]**

- نخلص من خلال إجابات التلاميذ وأخطائهم في الأمثلة السابقة، هو عدم القدرة على تطبيق القاعدة التي تقول بأن النعت يتبع في كل العلامات الإعرابية.

فمثلا عندما نقول معماريون: هي صفة مرفوعة بالواو لأنها جمع مذكر سالم.

–" النعت، أو الصفة: هي تابع يكمل متبوعه ويذكر ليبين بعض أحوال الاسم الذي جاء قبله."[5]

أي أن الصفة تتبع الموصوف في كل أحواله.

- الأخطاء الشائعة في البدل: يخطئ الكثير من التلاميذ في قولهم:

" جَاءَ الخَلِيفَة عُمَر بَعْد أَبِي بَكْر – قُتِلَ الخَلِيفَة عُمَر – عَالَج الطَّبِيب المَرِيض قَلْبَه - أَعْجَبَنِي الطَّالِبُ خُلُقَه .وَالصَّوَاب القَوْل: جَاءَ الخَلِيفَة **عُمَرُ** بَعْدَ أَبِي بَكْر.

1- محمد أحمد السنواني، ناصف شاكر سيد، عبد الحفيظ السيد أحمد ,معتمدعلي أحمد، من الأخطاء الشائعة، ص79

2- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، ص 154

3- محمد أحمد الشنواني، ناصف شاكر سيد، عبد الحفيظ السيد أحمد ،معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة,ص 79

4– (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية, ص 154

5– د.حسين محمد نور الدين (أ.مساعد في كلية الأدب و العلوم الإنسانية الجامعة اللبنانية) الدليل إلى القواعد اللغة العربية ,دار العلوم العربية ., بيروت, لبنان, ط1, 1416 , 1996 ,ص177

قُتِلَ الخَلِيفَةُ **عُمَرُ** – عالَجَ الطَّبِيبُ المَرِيضَ **قَلْبَهُ** – أَعْجَبَنِي الطَّالِبُ **خُلُقُهُ**."[1]

- " كما يكثر الخطأ في بدل بعض من الكل، وبدل الاشتمال فيقال: **أَعْجَبَنِي الطَّالِبَان خُلُقُهُم، أَعْجَبَنِي الطَّالِبَتَان خُلُقُهُم، أُعْجِبْتُ بِالطَّالِبَات خُلُقُهُم**، والصواب القول: **أَعْجَبَنِي الطَّالِبَان خُلُقُهما، أَعْجَبَتْنِي الطَّالِبتَان خُلُقُهما، أُعْجِبْتُ بِالطَّالِبَات خُلُقُهُنّ**"[2]

- وعليه فإن البدل هو تابع من التوابع، مقصود بالحكم يذكر لنا المتبوع عن غير قصد بذاته ويكون قبله وهو أنواع بدل المطابق – الاشتمال – بعض من الكل – بدل المباينة، وعليه أن يتبع ما قبله

- في الإعراب، وإذا رأينا بدل البعض من الكل الاشتمال فهو يشترط أن يكون فيه ضمير يعود على المبدل منه ويطابقه في النوع والعدد.

- أخطاء في التوكيد، ظرف زمان:

- "من الخطأ القول: **قَرَّرْتُ أَنْ أُنْهِي قِرَاءَة كُلِّ الرِّوَايَةِ اليَوْمِ، اشْتَرَيْتُ نَفْسَ الجِهَازِ بِسِعْرٍ أَقَل**، والصواب القول: **قَرَّرْتُ أَنْ أُنْهِي قِرَاءَةَ كُلَّ الرِّوَايَةِ اليَوْمَ، اشْتَرَيْتُ نَفْسَ الجِهَازِ بِسِعْرٍ أَقَلَّ**."[3]

" التوكيد: تابع يُذْكَر في الكلام لدفع تَوَهُّم رُبَّمَا حَمِلَهُ الكَلَام إلى السَّامِع."[4]

- الملاحظ أنه تمّ استخدام صحيح **بدل** الصواب لأن الأصل في التوكيد، أن يلي المؤكد ونظرًا لشيوع هذا الأسلوب في العاميَّة، أصبح الاستعمال جائزا، أما الصواب فهو قولنا: قَرَّرْتُ أَنْ أُنْهِي قِرَاءَة الرِّوَايَة كُلُّهَا اليَوْم، أوْ القَوْل :اشْتَرَيْتُ الجِهَازَ نَفْسُه بِسِعْرٍ أَقَل.

- وَيُخْطِئ الكَثِير في استعمال **ظرف الزمان,** كما هو في القول الأتي: **مَا زُرْتُهُ أَبَدًا**، وكذلك القول: **لَنْ أَزُورَه قَط**، والصواب القول: **مَا زُرْتُهُ قَط – لَنْ أَزُورَهُ أَبَدًا**، لأن **'أبدا'** ظرف زمان لاستغراق

1– إشراف أ.د.محمد أحمد السنوا ني:نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة رئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية ،إعداد:أ.ناصف شاكر سيد عميد كلية الأداب – جامعة أسيون ،.أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد رئيس قسم اللغة العربية كلية الأداب أ.د معتمد علي أحمد أستاذ بقسم اللغة العربية كلية آداب , من الأخطاء الشائعة, ومركز تعليم اللغة العربية , دون بلد النشر, دار النشر, دون ط ,دون س, ط ,ص71

2- المرجع نفسه :ص 72.

3- (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية،ص 165

4- علوي بن طاهر الحداد العلوي الحضرمي (عادل عبد المنعم أبو العباس) ،الفرائد اللؤلؤية في القواعد النحوية,دار النجاح للكتاب, برج الكفان ,الجزائر ,ط1 , 1436ه , 2015م ,ص 55.

المستقبل فلا يجوز استعمالها للدلالة على الماضي أما 'قط' فهو ظرف زمان لاستغراق الماضي.[1]

- نجد بأن **'أبدا'** تُسْتَعْمَل لِلنَّفْي كَمَا أنها ظرف زمان يفيد المستقبل، ولذا فهي صائبة مع المثال الثاني **(لَنْ أَزُورَه أَبَدًا)**، يقول تعالى: **'لنْ يَتَمَنَّوْه أَبَدًا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِم وَالله عَلَيْم بِالظَّالِمِين'** البقرة 95.

أمّا **قط**: فهي تفيد الزمن الماضي، ولا ترد مُثْبَتَه: وَلِذَا هِيَ صَائِبَة **(مَا زُرْتُهُ قَط)** أي دلالة على الماضي.

6)- من الأخطاء الشائعة في العدد:

- " يُقْصَد بِالعَدَد الكَلِمَات المُصْطَلَح عَلَيْهَا فِي اللّغَة لِلدَّلَالَة عَلَى كَمِّيَات الأَشْيَاء، وَالَّتِي يُرْمَزُ إِلَيْهَا الرِّيَاضِيُّون بِالأَرْقَام الحِسَابِيَّة".[2]

- ومن هنا يكثر على ألسنة المتعلمين الوقوع في هذا النوع من الخطأ ونذكر منها:

1)- صعوبة أحكام العدد وكثرة أخطائه:" وعليه فمن الخطأ القول: **قَرَأْتُ ثَلَاثَ كُتُبٍ، قَرَأْتُ ثَلَاثَة قِصَصٍ.** فمن الصواب القول:قَرَأْتُ **ثلاثة** كُتُب،قَرَأْتُ **ثَلَاث** قِصَصٍ"[3]

- خصوصا وأن للعدد أحكام كثيرة تتوقف على نوع العدد، ونوع المعدود والموقع الإعرابي، ونقصد "بالإعراب هو اختلاف آخر الكلمة باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا."[4]

ومن هنا نلاحظ كثرة الخطأ في باب العدد وخاصة ما تعلق بالتذكير والتأنيث.

أ)-" العددان **(واحد، اثنان)**: تجب فيهما المطابقة بين العدد والمعدود فنقول: **جَاءَ رَجُلٌ وَاحِد، جَاءَتْ امْرَأَة وَاحِدَة، جَاءَ رَجُلَان اثْنَان، جَاءَتْ امْرَأَتَان اثْنَتَان.**

1- خالد بن هلال بن ناصر العبري ، أخطاء لغوية شائعة ، مكتبة الجليل الواعد ، عمان، الأردن، ط1 ، 1427ه – 2006م ، ص17.
2- د محمد ربيع ،مروح الرفاعي ، أساسيات في اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن ،ط1، م1996 – ه1416 ، ص 137
3- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني: نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة رئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية، إعداد: أ.ناصف شاكر سيد عميد كلية الآداب – جامعة أسيون، .أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد رئيس قسم اللغة العربية كلية الآداب ،أ.د معتمد علي أحمد أستاذ بقسم اللغة العربية كلية آداب ، من الأخطاء الشائعة ،مركز تعليم اللغة العربية ، دون بلد النشر، دون دار النشر، دون ط،دون س ط ،ص75
4- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (ت816 – 1413ه) تحقيق محمد صديق المنشاوي، معجم التعريفات، قاموس المصطلحات والتعريفات، علم اللغة ,واللغة والفلسفة والمنطق والتصرف والنحو والصرف والعروض البلاغة , دار الفضيلة القاهرة ,مصر، دون ط , 2004, ص 29.

ب)- الأعداد من(**ثلاثة إلى عشرة)**: مخالفة الأعداد للمعدود من ناحية التأنيث والتذكير فعندما نقول: **قَرَأْتُ ثَلَاثَة كُتُب**، ثلاث = مؤنث، كتب = مذكر.

ج)- الأعداد المركبة مع العشرة: (**أحد عشر، اثنا عشر، اثني عشر، اثنتي عشر، اثنتا عشرة، اثنتي عشرة، ثلاث عشرة، ثلاثة عشر، تسعة عشر، تسع عشرة.)"**[1]

- من الملاحظ أن العدد المركب من جزأين الأول: **أحد، إحدى، اثنا، اثني، اثنتا، اثنتي**.

- وعليه يجب أن يكون هناك مطابقة من ناحية التذكير والتأنيث وعندما نقول: **جَاءَ أَحَدَ عَشَرَ رَجُلًا**: فهو مذكر.

- وإذا كان الجزء الأول من الأعداد من **(ثلاثة – تسعة)**، فلا بد من مطابقة العدد ومعدوده فنقول: **جَاءَ ثَلَاثَ عَشَرَ جُنْدِيًا**، فنجد أنّ العدد ثلاثة ورد بالتاء ،وعشر مذكرة، وجنديا أيضا مذكر، أما الجزء الثاني فهو 'عشرة' الذي نجده يطابق معدوده من ناحية التذكير والتأنيث على النحو الآتي:**مَعَهُ تِسْعَ عَشْرَةَ قِصَّة** فإن القصة كلمة مؤنثة لذا نجد أن عشرة وردت بالتاء حتى يطابقها، أما العدد **تسع** فلقد وردت دون تاء أي خالف الجزء الثاني.

" يكثر الخطأ في تذكير العدد وتأنيثه كقولنا: **مَعَهُ ثَلَاثَة بَنَات، مَعَهُ ثَلَاث أَوْلَاد**، فالعدد ثلاثة تجب فيه المخالفة للمعدود."[2]

- فالصواب أن نقول: **ثَلَاثَ بَنَات – ثَلَاثَة أَوْلَاد**، كون القاعدة تقول لابد أن يخالف فيه العدد المعدود.

7)- أخطاء في العدد "ثماني" في حالة العطف:

- " يُخْطِئ الطلبة في قولهم : **جَاءَ ثَمَانِي وَعِشْرُون امْرَأَة – سَلَّمْت عَلَى ثَمَانِي وَعِشْرِين امْرَأَة – قَرَأْتُ ثَمَانِي وَثَمَانِين اسْم طَالِبَة**، والصواب القول: جَاءَ **ثَمَان** وَعِشرُون امْرَأَة – سَلَّمْتُ عَلَى **ثَمَانٍ** وَعِشْرُون امْرَأَة – قَرَأْتُ **ثَمَان** وَثَمَانِين اسْم طَالِبَة."[3]

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني ،إعداد: أ.ناصف شاكر سيد.،أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد، أ.د معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة، ومركز تعليم اللغة العربية ، دون بلد النشر، دار النشر، دون ط ،دون س ط ، ص75

2- المرجع نفسه ص99

3- المرجع نفسه ص 100

- فكثير من الناس لا يدرك حكم العدد **"ثماني"** خصوصا إذا كان المعدود مؤنثا وذلك لأن العدد له حكم خاص يتمثل في حذف الياء في حالتي الرفع والجر، ومن الصواب القول: **ثَمَان** بِدُون اليَاء كَوْنَها فِي حَالَة الرَّفْع أو الجَر كما هو في المثال.

-أخطاء في الإعراب:_" يكثر الخطأ في إعراب العدد وخاصة في العدد **(اثنين، اثنتين)**، وألفاظ العقود على النحو الآتي:

أ)- جَاءَ اثْنَتَيْ عَشْرَة امْرَأَة.

ب)- جَاءَ اثْنَيْ عَشَر رَجُلًا.

ج)- رَأَيْتُ اثْنَانِ وَعِشْرُون رَجُلًا.

والصواب القول: جاء **اثنتا** عشرة امرأة، جاء **اثنا** عشر رجلا، رأيت **اثنين** وعشرين رجلا."[1]

- وبالتالي فإن **اثني، اثنتي** في المثالين(أ، ب)، وردت بالياء وهذا خطأ كونها في محل رفع وبالتالي وجب أن تكون بالألف، أما المثال(ج)فوردت **اثنتان** بالألف وهذا خطأ كونهما في موقع النصب وعليه وجب أن تكون بالياء، كما أن كلمة **عشرون** وردت خاطئة حيث كانت بالواو وهي معطوفة على منصوب لذا وجب أن تكون بالياء.

مثلا من الخطأ القول: **"سَلَّمْتُ عَلَى اثْنَان وَعِشْرُون طَالِبًا**، والصواب القول: سَلَّمْتُ عَلَى **اثْنَيْن** وَعِشْرِين طَالِبًا." [2]

- الملاحظ أنّ **اثْنَيْن** هي الأصح كونها في موقع جر لذا كان لابد أن تكون بالياء، وكلمة **عشرين** بالياء لأنها معطوف على مجرور وبالتالي تعرب إعراب جمع مذكر سالم.

8)- أخطاء في تمييز العدد:

" يكثر الخطأ في تمييز العدد فَيُؤْتَى بِتَمْيِيز الأعداد من **ثلاثة إلى عشرة** مفردا مثلا أو يَأْتِي به منصوبا، أو مرفوعا وهذا كله خطأ, كما يُخْطِئ التّلاميذ في تمييز الأعداد من **أحد عشر إلى تسعة وتسعين** جمعا،

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني ،إعداد: أ.ناصف شاكر سيد.،أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد، أ.د معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة، ومركز تعليم اللغة العربية ، دون بلد النشر، دار النشر، دون ط ،دون س ط، ص 101.
2- المرجع نفسه ص101.

أو يَأْتِي بِه مَجْرُورًا أو مَرْفُوعَا: كَمَا يَكْثُر الخَطَأْ فِي تَمْيِيز **مائة، وألف،** مفردا منصوبا أو جمعا مجرورا."[1]

- نَخْلُص مِنْ هَذِه الأَخْطَاء أَنّ ضُعْفَ الطُّلَاب فِي تَحْدِيد تَمْيِيز العَدَد - يَعُود إِلَى جَهْلِهِم بِالأَحْكَام فالصّوَاب في تَمْيِيز الأعداد من **ثلاثة إلى عشرة** يَجِب أَنْ يَكُون جَمْعًا مَجْرُورًا وَتَمْيِيز الأَعْدَاد مِنْ **أحد عشر إلى تسعة وتسعين** ,وَجَبَ أَنْ يَكُون مُفْرَدًا مَنْصُوبًا أمَّا تَمْيِيز **مَائَة** فَيَجِب أَنّ يَكُون مُفْرَدًا مَجْرُورا، وَبِالتَّالِي وَعْيُ التِّلْمِيذ بِالأَحْكَام يَعْمَلُ عَلَى تَجَاوُزِ هَذِهِ الأَخْطَاء.

- وَعَلَيْهِ فَمِنَ الخَطَأ القَوْلُ: **عِنْدِي أَرْبَعُ أَقْلَامٍ، لِلْجَامِعَة سَبِعُ أَبْوَابٍ، كَتَبْتُ البَارِحَة خَمْسَ عَشَر لَفْظًا بِالفِرَنْسِيَّة،** وَالَّصوَابُ القَوْلُ: عِنْدِي **أَرْبَعَةُ** أَقْلَامٍ، لِلْجَامِعَة **سَبْعَة** أَبْوَابٍ، كَتَبْتُ البَارِحَة **خَمْسَ عَشْرَةَ** لَفْظًا بِالفِرَنْسِيَّة."[2]

-" إِنَّ الأَعْدَاد مِنْ (ثَلاَثَة–عَشَرَة) :تُخَالِفُ مَعْدُودَهَا **'تَمْيِيزَهَا'** مِنْ حَيْثُ الَّتذْكِير وَالتَّأنِيث، فَهَذِه الأَعْدَاد دَائِمًا مُضَافَة إِلَى تَمْيِيزِهَا الَّذِي يَكُون دَائِما جَمْعًا مَجْرُورًا بِالإِضَافَة."[3]

- إِنَّ جَهْل الطُّلّاب بِالقَاعِدَة جَعَلَهُم يَقَعُون فِي الخَطَأ عَنْ غَيْر قَصْدٍ، وَمَا سَاعَدَهُم فِي ذَلِكَ هُوَ غَلَبَة العَامِيَّة عَلَى الفُصْحَى مِمَّا جَعَلَهُم يُعَمِّمُون هَذَا النَّمَط, فَألْزَمُوا العَدَد شَكْلًا وَاحِدًا مَهْمَا تَغَيّر المَعْدُود فِي قَولِهم: **أَرْبَع – سَبْع – خَمْسَ عَشْرَ.**

وَهَذَا الخَطَأ الَّذِي وَقَع فِيه الدَّارِسُون انْعِكَاس لُغَوِي سَبَبُه اللَّهْجَة.

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني ،إعداد: أ.ناصف شاكر سيد.،أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد، أ.د معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة، ومركز تعليم اللغة العربية ، دون بلد النشر، دار النشر، دون ط ،دون س ط، ص101

2- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد1 ,.2007 , الازدواجية والخطأ اللغوي, ص 59

3- الطاهر خليفة القراضي، الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، يناير 2002، ط1، ص 169.

9)- أخطاء الوصف من العدد المركب:

-" يقع العديد من الطلبة في الأخطاء عند صياغة الوصف من العدد المركب (11 – 19) فمثلا عندما نقول: حدث هذا في الخامس عشر من شهر أكتوبر، فكلمة الخامس مبنية على الفتح، وكذا كلمة عشر، وكلمة الخامس مذكر بدون تاء وكلمة عشر بدون تاء وعليه فمن الخطأ القول: **كانت هند في السابعة عشر من عمرها**، والصواب القول: كانت هند في **السابعة عشر من عمرها**."[1]

- نخلص إلى أن العدد يجب أن يكون مبنيا على فتح الجزئين كما هو الحال مع السابعة عشر، كما نجد أنهما ينتهيان بالتاء، أي أنه وجب المطابقة في العدد للمعدود من ناحية التذكير والتأنيث.

9)- الخلط بين الحادي و (الواحد ..أحد):

- "الواحد: تدل على العدد فعندما نعد نقول: **واحد، اثنان، ثلاثة** .... **الحادي عشر**، وعليه الحكم يقول إذا أردنا العد: **"الواحد والعشرون، أحد عشر، إحدى عشر، الواحد والعشرون"** وإذا أردنا الترتيب نقول **"الحادي عشر، الحادي والعشرون، الحادية عشرة، الحادية والعشرون"**[2]

- نخلص أن الطلاب يقعون في الخطأ بكثرة فيما تعلق بوضع **"الحادي"** مكان **"الواحد"** أو عكس القضية فيضع **"الواحد"** مكان **"الحادي"** أو يضع **"الحادية"** مكان **"الإحدى"** أو **"الإحدى"** محل **"الحادية"**

وعليه من الخطأ القول: **نحن على أبواب القرن الواحد والعشرين** أو القول: **أذيعت الحلقة الواحدة والعشرون.**

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني: نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة رئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية إعداد:أ.ناصف شاكر سيد عميد كلية الآداب – جامعة أسيون .أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد رئيس قسم اللغة العربية كلية الآداب أ.د معتمد علي/حمد أستاذ بقسم اللغة العربية كلية آداب من الأخطاء الشائعة ومركز تعليم اللغة العربية – دون بلد النشر دار النشر دون ط س ط ص 102

2- المرجع نفسه ص 102.

10)- الخطأ عند النسب لألفاظ العقود:

- " يكثر الخطأ عند الجمع فيتم حذف الياء الثنائية وهي ياء النسب فيقول: **خمسينات، ستينات، سبعينات، ثمانينات**، وعليه عند جمع النسب نضيف **"الألف والتاء"** كما هو الحال في المثال.

- وأما النسب لألفاظ العقود فيتم بإضافة ياء مشددة مكسورة ما قبلها نحو: **"خمسين، خمسيني"، "ستين، ستيني"، "ثلاثين، ثلاثيني" "**[1]

- نتوصل إلى أنه عندما نريد النسب إلى ألفاظ العقود نضيف ياء مشددة مكسورة كقولنا أربعين أربعيني، وعند جمع نضيف "ألف وتاء" أربعين، أربعينيات، وعليه أن ألفاظ العقود محدودة من 20 إلى 90، تلتزم صورة واحدة مع المعدود سواء أكان المعدود مذكرا أو مؤنثا.

11)- الخطأ في بضع وبضعة:

- " وهما يحلان محل الأعداد من **(ثلاثة إلى عشرة)** وبالتالي يأخذان حكم هذه الأعداد فيخالفان المعدود من ناحية التذكير والتأنيث ونستخدم **"بضع"** مع المعدود المؤنث ونستخدم **"بضعة"** مع المعدود المذكر"[2]

- " **بضع**: اسم مفرد مبهم من الثلاثة إلى التسعة وقيل البضع ما فوق الثلاثة وما دون التسعة وقد يكون البضع بمعنى السبعة لأنه يجيء في المصابيع، كما ورد في الحديث الذي أخرجه البخاري: **"الإيمان بضع وسبعون شعبة"** أي سبع أما **البعض**: فهو اسم الجزء مركب"[3]

- نخلص هنا إلى أن بضع وبضعة يمكن أن نعوض بهما الأعداد المحصورة من **3 – 10** وهما يأخذان حكم هذه الأعداد، وعليه يقع الخطأ عندما يتم استخدام **بضع** مع المذكر **وبضعة** مع المؤنث، والأصل أن يخالفا المعدود من ناحية التذكير والتأنيث.

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني: إعداد:أ.ناصف شاكر سيد عميد كلية الآداب.أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد أ.د معتمد علي/حمد، من الأخطاء الشائعة ومركز تعليم اللغة العربية ، دون بلد النشر ،دون دار النشر ،دون ط ،دون س ط ص 103.

2- المرجع نفسه ص 104

3- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (ت816 – 1413ه) تحقيق محمد صديق المنشاوي، معجم التعريفات، قاموس المصطلحات وتعر يفات: علم اللغة واللغة والفلسفة والمنطق والتصرف والنحو والصرف والعروض البلاغة ، دار الفضيلة، القاهرة،مصر، دون ط ، 2004، ص 9

12)- الخطأ في معنى العقدة:

- " يطلق لفظ العقد ويراد به كل عشر سنوات فالعقد الأول هو (من 1 إلى 10) والعقد الثاني (من 11 إلى 20) والعقد الثالث (من 21 إلى 30) ...إلخ، أما خطأ المتعلمين فيقع في العقد الثاني فيقولون على الأعداد من (21 – 30) وأما العقد الثالث على الأعداد من (31 – 40)."[1]

- نخلص أن أخطاء المتعلمين محصورة من العقد الثاني والعقد الثالث كونهم ليسوا على اطلاع كافي بالعقد مما يسهل وقوعهم في مثل هذه الأخطاء فهو محدد كل عشر سنوات.

- أولا: عوامل الخطأ النحوي:

- بعد أن تطرقنا إلى المفهوم اللغوي للنحو على أن: "في رأي **الزمخشري** نحو: فلان نَحْوِي من النُّحَاة، وانْتَحَاء قَصَدَه، وانْتَحَى لقَرْنِه، عرض له"[2]

- أما النحو عند "نعوم **تشومسكي** فهو مجموع صور العرض الوصفية الخاصة بالغة المجسدة الخاصة بإحداث الكلام الفعلية أو المملكة"[3]

وعليه فإن مفهوم الأخطاء اللغوية، " يتحدد لنا عند عبد العزيز العصيلي بأنه انحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى." [4]

- ومن خلال الدراسات التي قام بها الباحثون حول الأخطاء المتعلقة بالطلاب في التراكيب من خلال ثلاث مبان: المطابقة، المخالفة، الرتبة، فتبين لنا بأن **97%** من أخطاء الطلاب العرب تركزت في الصفة والموصوف من حيث التعريف والتذكير كما ظهر أن **29%** من الطلاب أخطأ في المطابقة بين المبتدأ أو الخبر حيث أخطأ **3%** منهم في المطابقة بين الصفة والموصوف من حيث المطابقة في العدد بالإضافة إلى أخطاء المضاف والمضاف إليه والتمييز والحال والظرف وتعريف العلم وجعل المتعدي لازما وتعدية الفعل اللازم."[5]

- نخلص إلى أن النحو هو القصد، ومن الناحية الاصطلاحية فهو الضابط الذي من خلاله نصف اللغة ومن هنا كان مفهوم الخطأ اللغوي الخروج عن ضوابط اللغة الأم والانزياح عنها ، وبما أن اللغة العربية غنية بالمركبات والبناء وعليه يكثر الوقوع الخطأ فيها خصوصا ما تعلق بالصفة

1- إشراف أ.د.محمد أحمد الشنواني ،إعداد:أ.ناصف شاكر سيد ، .أ.د.عبد الحفيظ سيد أحمد ،أ.د معتمد علي ،دون دار النشر، دون ط،دون س ط، ص 104

2- أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت 538ه) تحقيق محمد إسماعيل عيون السود ج2 "فأ – يهم"، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط1 1998 – 1419ه – ص 257.

3- توم تشومسكي (ترجمة وتعليق: محمد فتيح)، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر 1993، دون ظ ص 78.

4- د. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي – القاهرة ط1 -1425 – 2004 ص 307

5-المرجع نفسه ص 325.

والموصوف، المبتدأ أو الخبر، علامات التذكير والتأنيث، الصفة، الحال، التمييز لكثرة الأحكام المتعلقة بهم.

-" ومن هنا نجد بأن العوامل التي جعلت التلاميذ يقعون في الخطأ النحوي هو صعوبة القواعد النحوية والصرفية وعدم القدرة على الفهم والتطبيق بسبب كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف المتعددة والشواهد والنوادر والمصطلحات، أيضا نحن لا نجد أي صلة بين الصرف والنحو وحياة التلميذ واهتماماته وميوله وهي جامدة مع الأسف ما يبنيه معلم العربية يهدمه معلم المواد الأخرى لجهله بقواعد اللغة العربية، أيضا أصبحت مجتمعاتنا العربية تعاني الازدواجية اللغوية يتم على حساب الجانب الوظيفي للغة."[1]

- وبذلك فإن السبب في وقوع التلاميذ في الأخطاء النحوية هو الازدواجية اللغوية وسيطرة العامية كما أن صعوبة النحو جعلت من التلاميذ ينفرون منه، إن تعليم المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء .... يكون باستعمال اللهجة في معظم الأحيان متجاوزين اللغة العربية ومثبطين قواعدها وإهمال تام للمهارات اللغوية وموضوعات النحو كلها جافة لا تحرك في نفسية التلميذ أية مشاعر.

ثانيا: الأخطاء بحسب نسبة الشيوع والتكرار في النحو: -

- تتغير نسبة شيوع الخطأ من جملة لأخرى بسبب " الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف مثل: **شرح وتحقيق فلان**، وال والصواب القول: **شرح فلان وتحقيقه**، عدم المعرفة بالأفعال التي تتعدى بحروف الجر وهي متعدية بنفسها."[2] وعليه يكثر الخطأ عند طلبتنا بقولهم: " **أجابه على سؤاله**، وكذا قوله: **ومن يجيب على هذا السؤال؟** والصواب القول: **أجَابَه عَنْ سُؤَالِه، وَمَنْ يُجِيبُ عَنْ هَذَا السُّؤَال؟**، لأن الفعل أجاب يُعَدَّى باستعمال حرف الجر **'عن'** "[3]

أو في قولهم **شَكَوْتُ منَ الهَمِّ**، وهذا خطأ والصواب القول: **شَكَوْتُ الهَمَّ**،"[4]

1- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري ،الأردن ،عمان ،2009 ،دون ط ص 88.
2- المرجع نفسه ص 134
3- خالد بن هلال بن ناصر العبري – أخطاء لغوية شائعة – مكتبة الجليل الواعد – عمان، الأردن، ط1 – 1427ه – 2006م – ص 19.

4- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1427-2006.1الازدواجية والخطأ اللغوي ص 201

- أو في قولهم الخاطئ **"طَالَعْتُ فِي الكِتَابِ**، وهذا خطأ والصواب القول:**طَالَعْتُ الكِتَابَ."**، لأن الفعل الطالع يتعدى بنفسه ."[1]

"أيضا عدم المطابقة في التذكير والتأنيث، عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى متعدي وعدم وضع حركة النصب على الفعل المضارع المعتل الذي آخره واو أو ياء وعدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم الذي يسبقه حرف جزم، عدم حذف النون في حالتي النصب والجزم وعند كتابة الأفعال الخمسة."[2]

- نتوصل إلى أن التعابير نستخدمها في العامية أصبحت تسير على عقولنا فلم نعد نستطيع أن نفرق بين المضاف والمضاف إليه من خلال العطف على المضاف، كما أن التلاميذ غير قادرين على التمييز بين الأفعال التي تتعدى بحروف الجر: فعندما نقول أجابه عن سؤاله نقصد بها لبى طلبه فيما يخص سؤاله، وهنا لابد من معرفة معاني التي تفيدها **'عن'** وهي مجملة في الاتضاح والإبانة والكشف وهذه المعاني لا تجسدها لنا حرف الجر 'على'، كما أنه لا بد من الإشارة في العملية التعليمية إلى قائمة الأفعال التي تتعدى بنفسها دون الحاجة إلى حروف الجر ومعرفة الحركات الإعرابية خصوصا ما تعلق بالفعل المجزوم والمنصوب والتغيرات التي تطرأ عليه.

- ثالثا: أساب الضعف في اللغة العربية:

- بعد أن تحدثنا إلى عوامل الخطأ اللغوي توجب علينا حصر أسباب الضعف في اللغة العربية من خلال الدراسات المتعددة، "والتي ترى بأنّ صعوبة اللغة العربية ترجع إلى قواعدها الكثيرة والمعقدة لاختلاف أراء روادها، مشاكل الكتابة العربية بما فيها من الهمزة والألف المقصورة والحروف التي تنطق ولا تكتب مما يشكل عائقا كبيرا."[3]

- ونشير إلى أن مفهوم الحروف يتحدد لنا بكونه " لفظ لا معنى له إلا إذا ارتبط بغيره، فمثلا حرف الجر **'من'** لا يمكن أن يقدم معنى تاما إلا في سياق يرتبط بغيره، وهي تنقسم إلى مجموعات حسب عملها، حروف الجر العطف، النداء، التوكيد، لام الابتداء....." [4]

1- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1.2006-1427الازدواجية والخطأ اللغوي ص202.

2- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها. دار اليازوري –الأردن – عمان -2009 –دون ص 134.

3- د. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، عمان الأردن ط 2، 2007 ص 108.

4- خليل خطيب، قواعد اللغة العربية لطلبة الثانوية الدولية، دار الشروق، عمان، الأردن ط1 – 2000م، ص65.

- أيضا من مسببات الضعف في لغتنا "الابتعاد عن المطالعة مما أدى إلى ضعف الثقافة وبطبيعة الحال ضعف في اللغة، والملاحظ أنه يوجد تفشي للأمية وشيوع العامية، وهذا ما أدى إلى ضعف للغة عند أبنائها."[1]

- وعليه فإن السبب وراء ضعف العربية هو وليد المستعمر الذي رسخ فكرة صعوبة قواعدها، والعمل على القضاء بالصلة التي تربط العربية كونها وعاء تقاليدهم وعقائدهم وهويتهم، وما جعل الناس يتوهمون عقم العربية وأنها صعبة، ما نجده في مواقع التواصل الاجتماعي والهواتف النقالة حيث شاع استخدام الحرف اللاتيني وتغليب العامية على الفصحى، وما يقع لوطننا العربي من أوضاع سياسية متدهورة، وغلاء الأسعار جعل الناس تسعى لتحقيق لقمة العيش مبتعدا عن المطالعة وبالتالي استفحال الأمية وانتشار العامية مما أدى إلى ضعف العربية

- ومن أسباب الضعف في مادة اللغة العربية في المراحل الثلاث من خلال الدراسات التي قامت بها إدارة التربية العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرتها عام 1975 إلى "عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة، وعدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام ازدحام منهج النحو بالقواعد وانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى وعدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل." [2]

- نخلص أنه من أسباب الضعف في اللغة العربية يعود إلى عدم استعمال اللغة العربية الفصحى السليمة من قبل الأساتذة جميعا، وكذلك عدم وضع قاموس لغوي لكل مرحلة دراسية، وكذلك مشكل المنهج الذي نجده مزدحم بالنحو.

-" أيضا من أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية خصوصا غلبة العامية على الفصحى وكثرة المواد وطول البرنامج ،بالإضافة إلى الثنائية اللغوية التي تخلق إنسانا غير متمكن من أيّة لغة كما أن توجيه التلميذ يكون اعتبارا لنتائجه المدرسية "معدله" لاعتبارا لاختياره."[3]

- مشكل العامّية الذي أصبح هاجسا لدراسي اللغة العربية وطول البرنامج وإكتضاض المواد وقصر حجم الساعي، وتعليم التلميذ في المرحلة الابتدائية أكثر من لغة مما يجعله غير متمكن لا من لغته أو اللغة الثانية.

1- د سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ص 108.
2- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الأزاربطة, 2005، دون ط، ص 60.
3- المرجع نفسه ص 61.

- بالمقابل أيضا " الصعوبات المتعلقة بالكتابة والتعرف على الصيغ المختلفة للحروف، بالإضافة إلى نظام الإعجام فهناك صعوبة تواجد التلاميذ بالنسبة للحروف التي لها نفس العدد من النقاط: **التاء، الياء، الباء، النون،** مشكلة الحركة **VOCALIZATION** حيث يجدون صعوبة في وضع الحركة المناسبة على الحروف والكتابة مما يصعب التفريق بين **"كَتَبَ، كُتِبَ"** دون أن ننسى الثراء اللغوي للعربية وكثرة اشتقاقاتها، أيضا مشكل الجموع **"جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير"**

عدم التركيز على مهارتي الحديث والاستماع، والتركيز فقط على مهارتي القراءة والكتابة"[1]

- نخلص إلى أنه من أسباب ضعف اللغة العربية صعوبات تتعلق بالكتابة واختلاف حروفها وتنقيطها، فالحرف الواحد يتخذ العديد من الأشكال أيضا مشكل الحركات التي تساعد في تحديد المعنى وعدم الخلط فيه ،ومن الجذر الثلاثي نستخرج العديد من الكلمات أي نظام التقليب، أيضا الخلط بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير، ولكل واحد منهم أحكامه الخاصة به.

1- د. رشدي أحمد طعيمة ،المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي ،القاهرة ط1 ،1425 – 2004 ،ص 322.

- المبحث الثاني: صعوبات حول قواعد النحو وتيسيرها:

- على الرغم من أهمية النحو الذي يعد عصمة القلم من الزلل، ظهرت دعاوي تطالب بالتغيير نظرا لصعوباته والتي كانت امتدادا للغة منذ عهد **الأحمر والجاحظ إلى زمن القرطبي** الذي ثار على النحاة في وقته من أهم الصعوبات: " صعوبة كتب النحو القديمة، وذلك لحشوها بالمجادلات الذهنية العقيمة والاستطرادات والعلل وأيضا ضعف مستوى معلمي اللغة العربية من حيث المادة والطريقة، من خلال عدم التحدث بالفصحى وضعف التأطير الأكاديمي للمعلمين وعدم تأهيلهم تربويا أو أكاديميا، وجعل أساتذة اللغة العربية من غير خريجي التخصص كأصول الدين والشريعة والصحافة والإعلام، بالإضافة إلى كثرة الأعباء الواقعة على المعلم وضيق الوقت لا يدع له مجال للإطلاع على تخصصه وتحسين مستواه، أيضا من الصعوبات الطريقة المعتمدة هي الإلقاء الذي يقوم على الجانب الجاف، فلا تستثير في التلاميذ شوقا ولا اهتماما، إلى جانب اعتماد المعلمين إلى أمثلة متكلفة مبتورة، كما أنه لا يوجد اختيار للقواعد النحوية التي تدرس في المدارس كونها بناء على الخبرة الشخصية بالإضافة إلى التجارب الذاتية لواضعي المناهج بوزارات التربية، بالإضافة إلى نقص الجانب العلمي والموضوعي والواجب أن يقوم على سيكولوجية المتعلمين، اللغة العامية التي أصبحت تزاحم الفصحى في المدارس."[1]

- نخلص إلى أن حشو كتب النحو وضعف تكوين معلمي اللغة العربية تربويا وأكاديميا وثقافيا وكذلك الاعتماد على الطرق الجافة وعدم التركيز في اختيار قواعد النحو حسب الجانب العلمي الموضوعي الذي يلائم كل مستوى دارسي وسيطرة العامية في الحياة الدراسية وكذا العملية تجعل من الطالب يعاني من صعوبات في النحو.

- " من صعوبات النحو اعتمادها على القوانين الكلية المجردة وكثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف المتعددة، وكثرة موضوعات النحو المقررة في السنة الواحدة، قلة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو، والأهم هو عدم ربط قواعد النحو بفروع اللغة العربية الأخرى كالقراءة."[2]

- نجد بأن صعوبات النحو تعود إلى قوانين المجردة، القائمة على الاستنباط والموازنة بالإضافة إلى تعدد التعاريف والأحكام واختلاف الحركات الإعرابية دون أن ننسى الحشو في برامج النحو، ونقص في التطبيقات التي تساهم في ترسيخ النحو، كما أن غياب ربط النحو بالفروع اللغوية الأخرى كان سبب في وجود هذه الصعوبات.

1- أ- جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية، ط1، 1996 ،ص 244.

2- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد للفن لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة عمان ، الأردن ،ط1 1998 ،ص217.

- أولا: الجهود التربوية في تيسير النحو.

- دعا أهل الاختصاص في العديد من المؤتمرات إلى " تيسير النحو دون المماس به، وعليه لابد التواجد المدرس الكفء وتقليل المادة النحوية ووضع منهاج متدرج في الصعوبة النحوية، وتأليف الكتب التي تتميز بسهولة العرض ووضع التدريبات المناسبة وإعطاء اللغة العربية الحصص الكافية من قبل المسئولين في وزارة التربية، الاهتمام بالكم والكيف مع تيسير طرق التدريس."[1]

- إن الاهتمام ببرنامج النحو من خلال تأليف الكتب المناسبة التي تعمل على تسهيل النحو مع تخصيص الحصص الكافية لتطوير اللغة والاهتمام بها.

- كما نجد أن المجمعيون اتفقوا على تحسين النحو "من خلال المحافظة على الهيكل التنظيمي للنحو العربي، وعدم المساس بالظاهرة الصوتية وما يلحق من أواخر الكلمات، عدم المساس بكل ما يتصل بأساليب التعبير من ذكر أو حذف أو تقديم أو تأخير."[2]

- إن المحافظة على الإطار العام للنحو مع تحقيق للبرنامج والذي يعمل على تبسيطه وتقريبه للتلميذ والتعامل معه دون تخوف أو إهمال حتى يصبح عادة في كلامنا.

-" الحرص على المصطلحات النحوية كالفاعل والمفعول به، والعناية بالنطق العربي، واستخلاص الشواهد والأمثلة من القرآن والحديث والنصوص الأدبية قديمها وحديثها ،فيكتفي مثلا في إعراب المضاف إليه بأنه مجرور بالإضافة، دراسة المصدر الثلاثي والرباعي فقط."[3]

- وعليه فإن معرفة التلميذ للتعريفات والمصطلحات يجعله قادرا على التمييز بين الفاعل كونه مرفوع والمفعول به منصوب والقدرة على تحديده في الجملة مثلا أيضا استعمال الشواهد من القرآن الكريم والحديث والشعر يرفع من المستوى التعليمي للروافد الأدبية المختلفة ويسهم في تكوين الرصيد اللغوي السليم.

- ثانيا: كفاية مدرس النحو:

- بما أنّ المعلم هو منفذ المنهاج وأحد أقطاب العملية التعليمية وركن أساسي في الجانب التربوي "وجب عليه أن يكون مخلصا قويا ذو خبرة وكفاية بنظام اللغة المراد تعليمها بالإضافة إلى اطلاعه على اللسانيات التي تعد أداة مهمة لمدرس اللغة من أجل وصف اللغة بطريقة موضوعية وعليه، **يقول ابن خلدون " عَلَى قُدْرَةِ التَّعْلِيمِ وَمَلْكَةِ المُعَلّم يَكُونُ حَذْقُ المُتَعَلّم فِي الصِّنَاعَة وَحُصُول المَلَكَة، فَمُدَرِّسُ النَّحْو رِسَالَتة خَطِيرَة أَدَاؤُهَا عَلَى أَكْمَلِ وَجْهٍ يَقْتَضِي مِنْهُ أنْ يَكُونَ ذَا كِفَايَة مِنْ النَّاحِيَّة**

1- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، عمان ، الأردن ،ط1 1998 ،ص 216.
2- حسني عبد الباري عمر ، الاتجاهات الحديثة لتدريب اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مشرفة الأزاربطة، 2000، دون ط، ص 300.
3- المرجع نفسه: ص 215.

العِلْمِيَّة وَمِنَ النَّاحية اللِّسَانِيَّة، يَجْمَعُ بَيْنَ التَّكْوِين اللِّسَانِي الكَافِي المُنَاسِب لِلْمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِيَّة المَنُوطِ بِتَدْرِيسِ أَبْنَائِهَا، وَبَيْنَ التَّكْوِين فِي صِنَاعَةِ تَعْلِيم اللُّغَات الذِي يُسَاعِدُه عَلَى إِنْجَازِ الفِعْل التَّعْلِيمِي بِكِفَايَة وَنَجَاعَة"

- وعليه فإن المتصفح لمنهاج اللغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي، نجد أن مطالبه البيداغوجية الملحة قوامها الأستاذ بكفايته المهنية وقدراته المعرفية التي تمكنه من فهم طبيعة العملية التربوية على محور يدرك فيه أن المتعلم هو محور هذه العملية واختيار أفضل الطرائق والوسائل." [1]

- إن المعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، وعليه نجد ابن خلدون

- ثالثا: علاج الضعف في النحو:

- يتم معالجة الضعف في النحو من "خلال الابتعاد عن الآراء المختلفة للبصريين والكوفيين وغيرهم، والاعتماد على القواعد البصرية أي التي اتفقت عليها المدرستين وتفادي الشواهد العتيقة والأمثلة الجافة، ولا بد من تقديم القاعدة في الموقف اللغوي كتقديم قصة مثلا، والأفضل سورة من القرآن الكريم، وعلى التلميذ أن يستنبط القاعدة بنفسه من خلال مطالعته لذلك الموقف اللغوي، بالإضافة إلى الاعتماد على مقطوعات من النثر الجميل والقصص الأدبية والعلمية .....وكذا كتب المطالعة بغية الاستماع وهذا ما يعمل على القضاء على الضعف والخوف وتجاوز العامية والعمل على التحدث الفصحى والالتزام بها في الجامعة والمعهد لتنتقل إلى المدارس الثانوية."[2]

- يمكن القول بأن كثرة الاستنباط والمجادلات تشتت التلميذ وتجعله حائرا في تحري الصواب وعليه لابد من الإجماع لتسهيل الأمر على تلامذتنا والاعتماد على الشواهد القرآنية وجميل الأدب والقصص وجعل التلميذ أساس استنباط القاعدة حسب الموقف اللغوي، والإكثار من المطالعة لتحقيق الملكة اللغوية، والقدرة على التحدث بالفصحى في مدارسنا وداخل فصولنا متجاوزين العامية.

- ولا بد من التطبيق على القواعد "فلا يمكن أن ترسخ القواعد في الأذهان إلا بالتطبيق العملي الكثير، ودراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصة القواعد وإنما يستمر بنوعي التطبيق: الشفوي وهو الذي يمهد للتطبيق الكتابي، مع تجنب مسائل الإعراب التقديرية والألغاز بالمقابل لا بد من الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشواذ مع مناقشة لأمثلة التطبيق. ويكون من السهل إلى الصعب أي بالتدرج من خلال تدريب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم ومراقبة التدريبات داخل الصف."[3]

1- د. رابح بو معزة –دراسات نحوية: التراكيب النحوية العربية، صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار مؤسسة رسلان سوريا، دمشق 2008، ص 27.

2- د- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. دار مجدلاوي، عمان . الأردن، ط2 2007 ،ص 116.

3- د- المرجع نفسه ص 61.

- نتوصل إلى ضرورة التطبيق سواء كان شفوي أو كتابي فهو يعمل على ترسيخ القاعدة في الذهن، والأحسن أن يبتعد المعلم عن تعقيد الأمور والابتداء بالأسهل إلى الصعب مع تجنب ذكر القاعدة الشاذة أو الإعراب التقديري وكل ما يربك ذهن التلميذ، وجعل الشواهد أقرب إلى بيئته ليستوعبها أكثر.

- المبحث الثالث: طرق وأهداف تعليم النحو:

أولا:الطرق:

-تتلخص لنا أهم الطرق كالآتي دون تفصيل كبير فيها:

أ)- الطريقة القياسية: والتي تبدأ بعرض القاعدة ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة

ب)- الطريقة الاستقرائية: يتم فيها عرض الأمثلة ثم المناقشة والموازنة واستخلاص القاعدة ثم التدريب والبدء بالجزيئات للوصول إلى القانون العام إلى الكل وتقوم على: طريقة الأمثلة ثم القاعدة، وطريقة النصوص ثم الأمثلة ثم القاعدة."[1]

ج)- طريقة المشروعات: وهي عبارة عن نشاط مخطط له يقوم به التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها ويتألف من أربع مراحل: اختيار المشروع ثم التخطيط ثم التنفيذ ثم التقييم

د)- طريقة حل المشكلات: فالمشكلة موقف محير يحتاج إلى حل. وطريقة التدريس بأسلوب الحل للمشكلات هي الإحساس بالمشكلة وتحديدها ثم جمع المعلومات ووضع فروض لحل الإشكالية في ضوء المعلومات ثم البدء بالحل عن طريق اختيار الفروض ثم التوصل إلى النتيجة المطلوبة."[2]

- نستنتج بأنه توجد العديد من الطرق ولكل طريقة مزاياها وكذا عيوبها وبما أن التلميذ في المرحلة الثانوية وخصوصا في القسم النهائي فهو في حاجة إلى طريقة تجعله أكثر إدراكا بدوره في الفهم والتحصيل وأنه أساس العملية التعليمية بعيدا عن الروتين والحفظ الآلي دون فهم، أو وعي فيها إبداع وتجديد لروح النحو كطريقة حل المشكلات، أو طريقة المشروعات.

ثانيا:أهداف تعليم القواعد النحوية في المرحلة الثانوية.

- يَتَسَاءَل طُلاَّبَنَا اليَوْم لِمَا نَتَعَلّم القَوَاعِد النَّحْوِيَّة؟ فَنَحْنُ لَنْ نَشْتَرِي بِهَا؟ وَلَنْ نَبْنِي بِهَا؟ لنجيب أنّ القواعد النحوية تعمل على:«تَقْوِيمِ أَلْسِنَةُ الطُّلاَّب وَكِتَابَتِهِم، تَنْمِيَّة قُدُرَاتِهِم عَلَى فَهْمِ مَا يَقْرَؤُون، كَمَا أَنَّهَا تَقُومُ عَلَى تَدْرِيبِ الطُّلاَب عَلَى الرَّبْطِ بَيْنَ أَجْزَاءِ الكَلاَم بِشَكْلٍ صَحِيح وَالمُحَافَظَة عَلَى المَعْنَى، المُسَاعَدَة عَلَى إِدْرَاكِ الفُرُوقِ الدَّقِيقَة بَيْنَ التَّرَاكِيب وَ العِبَارَاتِ وَ الجُمَلِ وَالكَلِمَاتِ وَتُمَيِّزُ الصَّوَاب مِنَ الخَطَأ فِي التَّرَاكِيب وَبُنْيَة الكَلِمَة، وَنِهَايَتِهَا،

1- فيصل حسين ط حيمر العلي، المرشد للقن لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة عمان – الأردن –ط1 1998 – ص 210.

2- أ .د عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة دار الحامد ، عمان، ط1 ، 2008 ،ص 215.

وَالأَهَم الشُّعُور بالاسْتِهْجَانِ عِنْدَ سَمَاعِ التَّعَابِيرِ الخَارِجِيَّة عَنِ النَّسَقِ المُقَرَّرِ فِي التَّرْكِيب العَرَبِي أَوْ رؤيته»[1]

- «أيْضًا تَعْمَلُ القَوَاعِدُ النَّحْوِيَّة عَلَى زِيَادَةِ الثَّرْوَة اللُّغَوِيَّة وَاللَّفْظِيَّة مِنْ خِلاَلِ تَدْرِيبِه عَلَى الاِشْتِقَاقِ وَالمَعَاجِم، وَتَعْوِيد التَّلاَمِيذَ قُوَّةَ المُلاَحَظَة وَالتَّفْكِير المَنْطِقِي السَّلِيم وتمكين الطالب من التعبير الشفوي والكتابي وفق قواعد اللغة »[2]

- نخلص إلى أنّ الهدف من تعليم القواعد النحوية ليس تقييد الطالب أو تعجيزه وإنما لحماية لسانه من اللّحن والزّلل، وتفادي المقولة **«وَيْلٌ مِنْ صَحِيحٍ مَهْجُورٍ مِنْ خَطَأٍ مَشْهُور»** وعليه نجد أنّ القواعد النحوية تساعد على تنمية القدرة والذكاء وقوة الملاحظة لتجنب الأخطاء وصون اللغة وعدم الخروج عن نظامها.

1- حسين عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،مركز الإسكندرية للكتاب،مشرفة الأزاربطة ،2000، دون ط ، ص241
2- فيصل حسين ط حيمر العلي،المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ،ص210

المبحث الرابع: الأخطاء الصوتية:

- بعد أنْ أنهينا الجانب النحوي، والذي لو تعمقنا فيه أكثر لَمَا أنهيناه لضعفنا وتَمَلُّصِنَا منه ها نحن نغوص في باب آخر آلا وهو الأخطاء الصوتية، وبِمَا أَنَّنَا عَرَب فإنّ السَّليقة تلعب دورا كبيرا، ومن خلال حضوري المتواصل مع القسم النهائي للأدب وفلسفة بثانوية أحمد قسوس لم ألاحظ أخطاء خطيرة في هذا الموضوع ، إلاّ ما تعلّق بالأمراض الكلامية وله بابه الخاص لذا سأحاول أنْ أضبط الموضوع من تعريف المستوى الصوتي ومخارج الحروف وبعض الأخطاء، لأنّه على العموم يَخْتَصُّ بغير الناطقين للّغة أكثر.

أ/ **«المستوى الصوتي:** هو المستوى الأوّل في البحث اللّغوي، أمّا النحويون العرب القدماء فقد بدؤوا دراستهم بالمستوى النحوي فالصرفي فالصوتي. ولهم حُجَّتُهم في ذلك **في قول ابن عصفر الأشبيلي (ات669هـ):** يعلل ضبطهم له بقوله: **«وَقَدْ كَانَ يَنْبَغِي أَنْ يُقَدِّمَ عِلْمَ التَّصْرِيف عَلَى غَيْرِه مِنْ عُلُومِ العَرَبِيَّة، إِذْ هُوَ مَعْرِفَة ذَوَاتِ الكَلِم، فِي أَنْفُسِهَا، مِنْ غَيْرِ تَرْكِيبٍ وَمَعْرِفَةِ الشَّيْءِ فِي نَفْسِه.قَبْلَ أَنْ يَتَرَكَّب،وَعَلَيْهِ يَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ مُقَدَّمَةُ عَلَى مَعْرِفَةِ أَحْوَالِه الَّتِي تَكُونُ لَهُ بَعْدَ التَّرْكِيبِ. »**[1]

- وبذلك فإنّ الصّوت هو أوّل ما يبدأه الإنسان لذا نجد من الطبيعي أن نجعل الجانب الصوتي في بداية الهرم، إلاّ أنّ النحو اقتطع لنفسه المكانة لصعوبته وكثرة أحكامه، فأصبح يُدَرّس في الأوّل.

- وهنا كان مفهوم **«الدلالة الصوتية:**هو علم يدرّس أصوات اللغة المنطوقة، فهو فرع من علم اللغة الذي يُعْنَى بالجانب المنطوق،كما أنّه يُعْنَى بِأَدَقِّ وأصغر الوحدات الدّلالية في اللغة ويَضُم **الصّوامت:** أي الأصوات الّتي تتعلّق بمخرجٍ مُعَيِّن يعترض الهواء الصّادر من الحنجرة حين أداء الصوت المراد اختباره.

1- مولاي عبد الحفيظ طالبي، دروس في الصرف العربي، دار العرب،وهران ،الجزائر،2001،دون ط، ص03.

والصوائت: وهي تمثل أصوات المد، أو اللين أو العلة«الألف- الواو- الياء- سكون الواو والياء». بالإضافة إلى الحركات القصيرة:الضمة،الكسرة،الفتحة»[1]

- نخلص إلى أنّ الدّلالة الصوتية هي علم يختص بدراسة الصوت أي الكلام الصّوامت أي الأصوات التي تخرج من الحنجرة بفعل الهواء. وهناك الصوائت وهي الحركات الطويلة كالألف والواو والياء،والحركات القصيرة وهي الضمة والكسرة والفتحة.

- وقد نقول: **«النظام الصوتي:** وهو العلم الذي يدرس الأصوات اللّغوية وخصائصها ومميزاتها ومخارجها »[2]، وكي نظفر بمعرفة جيدة لعلم الأصوات، وجب أن نذكر أعضاء النطق ووظائفها النطقية.

- نخلص إلى أنّ النظام الصوتي هو العلم الذي يدرس الصوت ويعكس لنا الصوت بصفاته ومخارجه الأحداث، وعليه فإنّ الصورة الصوتية متّسمة بالرقة إذا عكست فيه رقة ومتسمة بالشدة إذا عكست شدّة في الحدث.

أولا: أعضاء الجهاز النطقي:

- **«-الحنجرة:** تقع في أسفل الفراغ الحلقي، في أعلى القصبة الهوائية،ويُعْرَف الجزء الأمامي منها بتفاحة آدم، شيء يشبه اللسان يُسَمَّى المِزْمَار، ثُمَّ **الوَتَرَان الصوتيان**: وهما عبارة عن شفتين تمتدان بالحنجرة نفسها أفقيا من الخلف إلى الأمام وهو مخرج للمد الطويل[آ، و، ي] والقصيرة (الفتحة، الضمة،الكسرة)، ثم **الحلق** والذي يقع بين الحنجرة والفم ويسمى بالفراغ الحلقي(**الهاء،الغين،الحاء،الخاء**)، ثم **اللسان** وهو من أهم أعضاء النطق وسميت اللغات به، ينقسم إلى:**أقصى اللسان** وهو مخرج للحرف **الضاد**، ثم **وسط اللسان ومُقَدِّمَه:** مخرج الحروف الأسيلية: **السين،الصاد، الراء**.

1- د.محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء الدلالة، دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية،والنحوية، والمعجمية،دار النشر للجامعات، مصر،القاهرة،1426 هـ،2005،ط1،ص17

2- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصل الكتابة وتذوق النصوص،دار الكندي، اربد، الأردن،ط 1 ،1999 ، ص13

- ثم **طرف اللسان أو ما يقابل اللثة:** الثاء والذال **وذلق اللسان ونهايته:** الظاء واللام والنون.

- ثم **الحنك** الذي يعد سقف الفم ويضم **مقدم الحنك** وهو مخرج **الدال والتاء،الطاء.** ثم وسط الحنك وأقصى الحنك. **ثم اللهاة** وهي نهاية الحنك اللين **القاف والكاف** .و **التجويف الأنفي والشفتان** مخرج **الميم، الباء، الواو،الفاء»**[1]

- وعليه فإنّ كل عضو من الأعضاء دور في إخراج صوت من الأصوات فهي تعد من الحروف اللّهوية والحروف الذولقية والشجرية والتي تخرج من شجر الفم كالشين والجيم والباء وحروف قطعية ولثوية وكذا حروف شفوية.

- سنطرح تساءل يخطر على بال كلّ إنسان في أيّ تخصص **كيف يحدث الصوت عند الإنسان؟«**تصدر أغلب الأصوات الإنسانية في كلّ اللّغات بتحوير تيّار الهواء الذي تدفعه الرئتان إلى أعلى القصبة الهوائية من خلال الوترين الصوتيين ،ويمر بجهاز النطق ابتداءً من الحنجرة و انتهاءً بالشفتين ،فإذا حدثت ذبذبة أثناء مرور الهواء من خلال الوترين الصوتيين يكون الصوت صوتا مهجورا، وإذا مرّ الهواء بدون ذبذبة فيهما فإنّ الصّوت الصّادر يكون صوتا مهموسا، وتختلف الأصوات وتتنوع لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معينة ومحددة ،أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة ومحددة أيضا لإحداث الأصوات اللّغوية المختلفة المتباينة في النوع والصفات، ويخرج الصوت على شكل ذبذبات فتستقبله أداة السمع "الأذن" فتقوم بإرساله على صورة إشارات عصبية إلى الدماغ لتحليلها إلى رموزها ومعانيها »[2]

- نخلص إلى أنّ الصوت يمر بمراحل قبل أن يصل إلينا على شكل كلمة مفهومة وواضحة، فجسم الإنسان وخاصة الجهاز النطقي هو عبارة عن آلة فإذا كان صحيحا

1- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصل الكتابة وتذوق النصوص،دار الكندي، اربد، الأردن،ط 1 ،1999 ، ص14
2- المرجع نفسه ص15

وسليما يخرج الصوت ذا معنى بشكل فصيح، أمّا إذا عانى من أيّة مشاكل أو عيب سيصعب إخراج صوت واضح ويقع المتحدث في أخطاء.

مخارج الأصوات: لكل صوت المخرج المخصص له.

- « لدينا **أصوات شفوية** وهي تضم "الباء والميم" ثم لدينا **أصوات الأسنانية الشفوية** وهي مخصصة "للفاء" ثم **الأصوات الأسنانية**:الثاء والذال والظاء والسين .**والأصوات اللثوية** وفيها "الراء والزاي". ثم **الأصوات اللثوية الحنكية** "وتضم الجيم والشين". ثم **أصوات وسط الحنك**:

"الياء" ثم **أصوات أقصى الحنك:"** الخاء والغين والكاف والواو". ولدينا **أصوات لهوية "**القاف" ثم

لدينا **أصوات حلقية** "العين والحاء" **وأصوات حنجرية"** الهمزة والهاء" »[1]

- وبالتالي فإنّ وعي التلميذ ومعرفته بمخارج الحروف وإدراكه لها من أصوات الشفوية أي

الاعتماد على الشفتين وهناك ما نعتمد فيه على الحنك واللسان والأسنان واللثة والحلق ....يسهم في إتقانه للحرف ومخارجه وصفاته.

- بما أنّ علم الأصوات يهتم بالصّوت اللّغوي مفردا ومركبا، فهو ينقسم إلى:

« **دراسة صوتية:** تدرس الصوت قبل دخوله في التركيب أي **PHONETICS** ، وتدرس

جهاز النطق: أي أعضاء المساهمة في إخراج الصوت اللغوي و دور كل عضو كما ذكرناه سابقا .ثم أوضاع تلك أعضاء وأحوالها مختلفة وهي تحدد الصفات من جهر وهمس، وتفخيم وترقيق، وشدة ورخاوة، ثم **دراسة التشكيل الصوتي PHONOLOGY:** يتناول

1- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصل الكتابة وتذوق النصوص،دار الكندي، اربد، الأردن،ط 1 ،1999 ، ص 16

الصوت عند تركيبه مع أصوات أخرى مجاورة وما يحدث له من تغيرات ، ويبحث في وظيفة الصوت وما هو قابل للتآلف وغير قابل لذلك ، فمثلا من يخطئ في التشكيل الصوتي يغيره من : **جال، قال، خال، ....إلخ. بلد، برد...**» [1]

- إن علم الأصوات يقوم على الدراسة الصوتية والتي تقوم على المشافهة ثم السماع والتسجيل، ثم دراسة التشكيل الصوتي والذي يعالج لنا الصوت من خلال التركيب فأي تغيير للصوت يؤدي إلى تغيير للمعنى.

ثانيا: الصعوبات الصوتية :

- تتحد الصعوبات الصوتية التي يواجهها « الدارس في صعوبة نطق: **الهمزة، العين، الحاء، الظاء، الشين ،القاف، الهاء، الصاد، السين، الثاء، واختلاف النبر والحركات**»[2]

- "وبما أنّ مجال علم الصوت، دراسة الصوت الذي يشكل جزء من بنية الكلمة واختلاف صوت واحد في كلمتين متشابهتين يؤثر في اختلاف المعنى، فالكلمات اللائي يقع بينهن اختلاف في صوت تختلف دلالتهن مثل: **حَار، ضَار، سَار**، واختلاف النبر في كلمة واحدة يؤثر في معناها وكذلك الحال للتنغيم»[3]

- « ويؤكد علماء الأصوات على مشاركة الصوامت والصوائت في تحقيق المعنى، ومن خلال النسق تتحدد لنا الوظيفة وتختلف عن غيرها بفعل تجسيد موسيقى الكلام والتي تظهر في آخر الجمل، تحدد لنا إذا كانت استفهامية أم تقريرية، كما أنّ الوقفات بين أجزاء

1- مولاي عبد الحفيظ طالبي، دروس في الصرف العربي، دار العرب،وهران ،الجزائر،2001،دون ط، ص04.
2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ط1، ص 318.
3- د. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، مص، القاهرة،1426 ه. 2005م، ط1، ص 9

الكلام تفيد السامع في معرفة المعني، كما يدلّ النّبر في الكلمة أو الجملة على المعنى بالإضافة إلى نمط تغيير وطبقة الصوت »[1]

- نخلص إلى أن اختلاف الصوت يؤدي إلى اختلاف المعنى كما أن النبر ونقصد به التشديد على المقطع أو التنغيم فيه نعرف إذا كان في الجمل سؤال أو أمر، وعند التوقف تعرف أن الجملة انتهى معناها.

« ولقد أثبتت الدراسات أن علوّ الصوت غالبا ما يدلّ على الغضب، ومعدّل السرعة في الأداء يدل على الإلحاح،أو الانفعال، التأكيد، أو التربوي. ولقد أشارت دراسات الدكتور **تمام حسين** إلى أنّ النبر والتنظيم كدراسة لم يعرفها العرب قديما ».[2]

«فمثلا عندما نقول **سِيرَ عَلَيْه لَيْلُ** أي "اللّيْلُ طَوِيلُ": فنحن قمنا بوضع النبر على "الياء "وأما "طويل" فخضع للتطريح أي رفع الصوت وعلوه. وفي قولنا **كَانَ، وَاللهِ، رَجُلاً،** خضعت الكلمة للنبر والذي نقصد به زيادة في قوة الصوت الكلمة من كلمات الجملة يميزها عن غيرها، وعندما نقول**: سَأَلْنَاه وَكَانَ إِنْسَانًا قَوِيًّا!** فمن خلال تقطيب الوجه مع النبر والتنغيم تدل على أنه إنسان لئيم ولكن إذا قلناه بشكل سريع دون اهتمام للنبر والتنغيم سيخطئ الملتقي في الفهم ويحسبه إعجاب بقوته»[3]

- نخلص إلى أنّ النبر والتنغيم والتطريح كلها تساعد على فهم المعنى ففي المثال الأول عكست لنا قوة الصوت وعلوه، وأما المثال الثاني دلت على شجاعة الرجل وفضّله أي المدح.أما المثال الثالث فهو ذم فالاستعمال الخاطئ على خروج المعنى عن مضمونه.

- « بما أنّ الصوت أي الفونيم: وحدة صوتية صغرى لها أثر على الكلمة، فعندما نقول: **شَرُوبُ** أو **شَرِيبٌ** فهو الماء الصالح للشرب، ولكنّ الاستعمال "أصبح للماء المالح الذي لا يُشْرَب"، ومن الخطأ استعمال كلمة **القَبْضُ** بالضاد للأشياء التي تمسك **بالأصابع**

1- د. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، مصر، القاهرة ،1426ه. 2005م، ط1ص 24.
2- المرجع نفسه ص 25.
3- المرجع نفسه ص 27.

والصواب القول: القَبْصُ وهو وما يكون لأطراف الأصابع ،أمّا **القَبْضُ** فيكون للكف كله يقول تعالى: **« فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَمْرِ الرَسُولِ»**[1] طه 96

- إنّ لكل صوت دلالة في اللغة العربية فمثلا القبض يدل إمساك الشيء باليد. بالضاد أمّا القبص فيكون لأطراف الأصابع.

- ومن الخطأ **«** أن نستخدم مثلا **القَضْمُ لِلأَكْلِ الطَّرِيِّ** واستخدام **الخَضْمُ لِلأَكْلِ اليَابِسِ** والصواب أن يكون **القَضْمُ لِلأَكْلِ الصُّلْبِ** لأنّ المعنى يدل على **مَا يُؤْكَلُ بِأَطْرَافِ الأَسْنَانِ وَالخَضْمُ يَكُونُ لِلأَكْلِ الطَّرِيّ فَمَعْنَاه مَا يِؤَكَلُ بِالفَمِّ.**

- ومن الخطأ الصوتي أن نقول **هَامِدَة لِلنَّارِ السَّاكِنَة:** فالأصل في الهاء هو **الهدوء** ،وعليه فاستعمالها الحقيقي **لِلنَّارِ المُنْطَفِئَة، وأمَّا الخَامِدَة إذَا سَكَن اللَّهُب وَبَقِيَ مِنْ جَمْرِهَا شَيْء.** ومن الخطأ أن نقول لمن اخطأ في حساب **غَلَطَت** والصواب أن نقول **غَلَتْ:** بالتاء في الآخر بمن أخطأ في الحساب، **أمّا الغَلَطُ** فهو الخطأ من غير تعمد»[2]

- نتوصل إلى أن لكل حرف أو صوت دلالته في لغتنا فعندما نريد أن نعبّر على الأكل الصّلب الخشن ،فنحن نستعمل الحرف الانفجاري "القاف "و الذي فيه قوّة ونقول **"قَضَم"**، ونستعمل **"خَضَم"** للشيء الطري اللين، والخاء فيه ليونة، ونفس الشيء خامدة ،هامدة ،غلطت ،غلت، وعليه لابد من استخدام الصوت المناسب ليوصلنا إلى المعنى المناسب.

- **«** بما أنّ الحركات هي وحدات صوتية سواء كانت طويلة أو قصيرة، التي تقع في أواخر الكلمات ،نجدها في الأعلى أو الأسفل وهي تحدد لنا الفعل والاسم مثلا: **ضَرَبَ**

1- د. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، مصر، القاهرة ،1426ه. 2005م، ط1، ص 30.
2- المرجع نفسه ص 31.

وهي فعل وضَرْبٌ وهي اسم بسكون الراء ،وقد تحدد لنا الصفات **الهَوْن** بمعنى العذاب ونقول شخص آتاه الهون بمعنى الرِّفْق »[1]

- نخلص إلى أنّ الحركات لها دور في تحديد إذا كانت الكلمة فعل أو اسم، وتقي الكلمة من الوقوع في الارتباك.

ثالثا: علاج النطق:

- يتم تجنب الخطأ من خلال تمارين النطق و الذي يقوم على الأسس الآتية :

«لابدّ من استخدام الثنائيات الصغرى وهما كلمتان تختلفان في المعنى وتتشابهان في النطق إلا في موقع الصوت **كَسَالَ،زَالَ،سَامَ،صَامَ** ، يتم الابتداء بالصّوت الأسهل ثم الأصعب في الكلمة،

يجب تدريب الطلاّب على الأصوات باستخدام الكلمات ثم أشباه الجمل ثم الجمل، أيضا لابد من استخدام العربية الفصحى داخل الصف، والأهم لابد على الأهل و الأساتذة فحص جهاز النطق لدى التلميذ منذ الصغر، والعمل على علاجها إن كان يعاني من أي عيب، وعليه واجب علينا العناية بعملية النطق لتأثيرها الكبير على تعلّم وتعليم اللغة العربية، بل يكاد يعتبر المرتكز الأساسي فيها، والتعرف على أسس تمارين النطق وعلى حروف الصوائت والصوامت. أساسي في لغتنا ضرورية لنجاح عمليّة التحدث والقراءة»[2]

وبذلك فإن أساس التحدث في أي لغة هي سلامة جهاز النطق وإبعاده عن أي عيب لذا وجب التشخيص المبكر للتلاميذ ومحاولة تجاوز مشاكلهم، فصحة التحدث بينهم في عملية التواصل لذا وجب أن نعلم التلاميذ التحدث باستخدام الثنائيات الصغرى والتعامل مع الكلمة ثم شبه جملة ثم جملة، وعلى المعلم أن يتحدث اللغة الفصحى ومن هنا كانت العناية بجهاز النطق سببا في تجاوز الصعوبات الصوتية وتعلم العربية بشكل صحيح.

1- د. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، مصر، القاهرة ،1426ه. 2005م، ط1، ص 35.
2- فيصل حسين طحيمر العلي،المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،دار الثقافة، عمان،ط1998،1،ص120

« من الملاحظ أنّ الطلاب يقعون في أخطاء سمعية، نتيجة للصوت المتكرر فمثلا عند القول:

- ضَرَبْتُ البَابَ حَتّىَ كَلَّمَتْنِي - وَلَمَّا كَلَّ +مَتْنِي كَلَّمَتْنِي .

فلا فرق من الناحية السّماعية بين **كَلَّمَتْنِي+كَلَّ+مَتْنِي،وكَلَّمَتْنِي**، من حيث السّماع ولكنّ العلامة (+) أو الكتابة هي التي بيّنت الفارق من خلال الخط بأنّهما يختلفان في الدلالة فالأولى بمعنى **ضَعَفَت قُوَّتِي** والثّانية بمعنى **حَدَّثَتْنِي** »[1]

« ويكثر الخطأ عند سماعنا للعناصر الصوتية والتي تتحدد من خلال الوقفات، وهي لا تكفي لإظهار المعنى، ومثال ذلك **أَمَاتَ ،أَمَاتَ؟** فأمات**:** هي كلمة واحدة، فعل ماض،

أمات، كلمتين من همزة استفهام والفعل. وهما يتشابهان في الكتابة وينطقان دون وقفة بين الهمزة ومات، ولكنّ التنغيم في الأداء الصوتي هو الذي أعطى الثانية معنى الاستفهام »[2]

« **-** إنّ الوقوف على الكلمات تامة المعنى يدفع بالخلط الذي قد يقع من الوقفات غير الصحيحة ويؤدي إلى الخلط في أماكن المفصل إلى تغيرات تاريخية مثل الفعل **"جَابَ"** في العامية والذي يعني **"أتى"** ،مثلا**"جَابَ الأَكْلَ"** والأصل **"جَاءَ بِالأَكْلَ"**. ولقد مرت باختفاء الهمزة من النطق، ثم الوقف على الباء وقفا داخليا مفتوحا فالتصقت "بجا"،فصارت **جاب +الأكل،** وهذا نوع من الفصل الخاطئ أو الوقف الخاطئ، ومثال ذلك في العامية: **عُقْبَال +عِنْدَكُم** والأصل الصحيح **عُقْبَى لَكُم** »[3]

- نجد بأنّ تشابه الكلمات السماعية توقع تلامذتنا في الخطأ، لذا وجب أن نُدَعِّمَهَا بالكتابة ،وأن يكون رصيد معرفي بالإضافة إلى معرفتنا للتنغيم الذي يلعب فاصلا في الجملة ،مع الوقف الذي يُسهم في تحديد المعنى داخل الجملة.

1- د.محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية ص 54
2-المرجع نفسه ص 54
3-المرجع نفسه ص 55

المبحث الخامس: الأخطاء الصرفية

المستوى الصرفي « ونعني به النظام الصرفي للعربية أو علم الصرف، وهو كذلك العلم الذي يختص بملاحظة البنية المفردة وما يطرأ عليها من تغير في صيغتها أو ما يدخلها **من** إعلال أو إبدال، والمشقات من أهم الجوانب التي يهتم بها علم الصرف.

ومن أبرز صيغتها: **اسم الفاعل:** اسم المشتق من الفعل للدّلالة على وصف من قام بالفعل. **مثلا: كَاتِبٌ، ضَارِم، صَارِم »**[1]

« واسم المفعول، وهو اسم يدل على من وقع عليه الفعل، مشتق من الفعل المضارع المتعدي المبني للمجهول مثل: **مَكْتُوبٌ، مَدْرِوسٌ، مَقْرُوْء، مَوْعُودٌ »**[2]

ثم **« اسم الزمان والمكان:** وهما اسمان يدلان على زمن وقوع الفعل أو مكانه ويشتقان على وزن واحد: **كَمَشْرَبُ، مَأْكَلٌ، مَسْعَى، مَقَام »**[3]

ثم **« مصدر المرة والهيئة: فمصدر المرّة**: يصاغ مصدر المرة للدلالة على أن الفعل حدث مرة واحدة: **كَجِلْسَة، وَقْفَة،هَزَّة، تَسْبِيحَة »**[4]

أمّا **«** مصدر الهيئة:وهو يدلّ على هيئة حدوث الفعل: **كَجِلْسَة، وِقْفَة، مِشْيَة»**[5]

- وهنا نخلص إلى أنّ علم الصرف هو الذي يهتم بالكلمة من خلال بنيتها أو نظامها ،فالكلمة أغلبها ثلاثية الأصل، وما حدث من تغيير في صيغتها وعلم الصرف يهتم بالاشتقاق كما نجد أن لعلم الصرف العديد من الصيغ كاسم الفاعل والمفعول ومصدر المرة والهيئة.

1- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصل الكتابة وتذوق النصوص ،دار الكيندي اربد الأردن،ط -11999ط، ص16
2- المرجع نفسه ص17
3- المرجع نفسه ص19
4- المرجع نفسه ص20
5-المرجع نفسه ص 21

- وفي تعريف آخر المستوى الصرفي morphology : « وهو ما يبنى على رُكام الأصوات ويتناول الكلمة في بنيتها، ودراسة صيغها الأصلية والعارضة، ويهتم بتحويل الكلمة من بنية لأخرى ، ويهتم علم الصرف بالتفاعلات الصوتية مستفيدا مما قدّمه علم الأصوات من معلومات لتفسير التبدلات التي تلحق الألفاظ»[1]

« كالإعلال وهو تغيير حرف العلة للتخفيض »[2]

« أو الإبدال أو الإدغام نحو: **قَالَ** « **قَوَل** »، **نَامَ«نَوَم»...** وكلّ زوج من هذه الكلمات يمثل الأصل والمهمل والفرع المستعمل»[3]

- نتوصل إلى أن المستوى الصرفي يهتم بتغيير الكلمة من بنية لأخرى، وما يحدث من تفاعلات على المستوى الصوتي للكلمة، ملاحظ كل التبادلات التي تقع على مستوى الكلمة.

- إنّ أكثر الأخطاء تقع في الممنوع من الصرف وسنحاول الآن أن نضبط مفهوم ممنوع من الصرف.

أولا: الممنوع من الصرف

- سنحاول أن نعرّف الممنوع من الصرف وإعطاء أمثلة حول الأخطاء التي يقع فيها تلميذتنا مع الأسباب.

المنع لغة: «أن تحول بين الرجل والشيء الذي يريده، وهو خلاف العطاء، أو الحيلولة بين الشيئين»[4]

1- مولاي عبد الحفيظ طالبي، دروس في الصرف العربي، دار العرب،وهران، الجزائر،2001،دون ط ،ص07.
2- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(1413،816)، (تحقيق: محمد صديق المنشاوي)، معجم التعريفات، قاموس المصطلحات وتعريفات علم الفقه واللغة والفلسفة والمنطق والتصوف والنحو والصرف والبلاغة، دار الفضيلة، القاهرة، مصر2004،دون ط ،ص29
3- مولاي عبد الحفيظ طالبي، دروس في الصرف العربي المرجع نفسه ،ص07
4- :د.مجدي إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف، دون ط، 2006 ،ص12

الصرف لغة: « فهو مأخوذ من التصريف،التغيير تصريف الرّياح أي تغييرها»[1]

«أمّا التصريف فهو جعل حروف الكلمة على صيغ مختلفة لضروب من معاني: **كَكَاتِب، مَكَاتِب** »[2]

- نخلص إلى أنّ المنع هو عكس العطاء، فلا تقدم للشيء ما يريد، أمّا الصرف فهو مشتق من التصريف بمعنى التغيير، أي نقوم بتغير في حروف الكلمة لتحقيق دلالات مختلفة.

الممنوع من الصرف اصطلاحا: « هو ما منع الجر و التنوين دفعة واحدة وليس أحدهما تابعا للآخر »[3]

أو هو « اسم معرب لا يدخله تنوين التمكين،ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة إلاّ إذا أضيفت أو دخلته**«أل »** فإنه يجر بالكسرة»[4]

- نوضح إلى أنّ الممنوع من الصرف اصطلاحا هو ما لا يقبل حركات إعرابية معينة منها الجر و التنوين بشكل موحد ، وحتى ولو كانت الكلمة مجرورة فإن الفتحة تنوبه، إلاّ إذا دخلت عليه **«أل »** فإنه يجر بالكسرة .

- أمّا في نظر الدكتور **خليل خطيب** فالاسم المصروف :« فهو الاسم المنون، أمّا الممنوع من الصرف فهو الذي لا يقبل التنوين ويرفع بالضمة الممنوع من الصرف ،وينصب ويجر بالفتحة:**جاءَ عُمَرُ، رَأَيْتُ عُمَر ، أَخَذَت الكِتَابَ مِنْ عُمَر»**[5]

- الاسم المصروف وهو الذي يقبل التنوين أي نون ساكنة مع عدم وجودها حرفا ،أمّا الممنوع من الصرف فهو لا يقبل التنوين أبدا.

1- :د.مجدي إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف، دون ط،2006 ،ص13
2-المرجع نفسه ص 12
3- المرجع السابق :ص12
4- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصل الكتابة وتذوق النصوص ، ص46
5- خليل الخطيب، قواعد اللغة العربية لطلبة الثانوية الدولية ،دار النشر ،عمان، الأردن، ط1، 2000 ،ص 23

« يمنع الاسم من الصرف في الحالات الآتية: **العِلْم**: سواء أكان **مؤنثا** بشكل معنوي **"زَيْنَب، سُعَاد، أو أعجميا:** كقولنا **لُنْدُن و إسْمَاعِيل وَإسْحَاق،** أو مزيدا **بألف ونون كَعُثْمَان ونُعْمَان**،أو **مذكرة أوّله مضموم وثانيه مفتوح: عُمَر، زُحَل** ،أو إذا كان على **صيغة الفعل أفعل: كَأَكْرَم وَأَحْمَد،** أو **مركبا تركيبا مزجيا،** أصلهما كلمتان: **بُورْسَعِيد، نُيُويُورْك،** أو **المذكر المنتهي بتاء التأنيث: كَطَلْحَة، حَمْزَة،** بالإضافة إلى **الثلاثي الساكن الوسط: كَهِنْد، وَعْد، أو على وزن الفعل المضارع:** يَعْرُب، يَشْكُر»[1]

- نخلص إلى أنّ حتى للاسم حالات يمنع فيها من الصرف، فمثلا إذا كانت مؤنثا ولا تنتهي بالتاء أو اسم أعجمي سواء لبلد أو علم ،أو مزيدا بألف ونون أو مذكر أوله مضموم وثانيه مفتوح ،أ وعلى صيغة أَفْعِل أو كلمة مركبة **كسوق أهراس،** أو مذكر ينتهي بتاء التأنيث أو ثلاثي ساكن الوسط أو على وزن يَفْعُل ليَنْصُر فكل هذه الحالات تقبل التنوين وهي ممنوعة من الصرف تخضع لقاعدة .

- ومن حالات الممنوع من الصرف : **«أولا: صيغة منتهى الجموع** وهو ما جاء على صيغة **مَفَاعِل** أو **مَفَاعِيل** مثل **سَوَاعِد** فهي على وزن **فَوَاعِل،** بالإضافة إلى **جمع التكسير** بعد ألف تكسير حرفان أو ثلاثة والحرْف الوسط ساكن :**هذه كَتَائِب** :خبر مرفوع ،ثم نقول **رَأَيْتُ كَتَائِب** :مفعول به منصوب ،وقولنا **مَرَرْتُ بِكَتَائِب** :اسم مجرور وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف و أخيرا: **المنتهي بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة** :فالمقصورة كَهُدَى ،والممدودة كَنَجْلاَء ،ويشترط أن تكون بعد ثلاثة حروف فَصَاعِد ، فإن جاءت بعد اثنين صرفت في قولها :رَغَاءٌ، بِنَاءٌ، كما يشترط أن يكون زائدة فإن كانت أصلية أو منقلبة عن أصل صرفت :مثل أَسْمَاءُ بِنَاءُ »[2]

- نصل من خلال هذه الفقرة إلى أنّ صيغة منتهي الجموع من الحالات الممنوع من الصرف ،ويقوم على صيغة مَفَاعِل أو مَفَاعِيل كقولنا : **قَوَاعِد ،نَوَاجد** ،وأيضا يضم جمع

1- خليل الخطيب، قواعد اللغة العربية لطلبة الثانوية الدولية ،دار النشر ،عمان، الأردن، ط1، 2000 ،ص 23

2- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص، ص 46

التكسير الذي يشترط في الحرف الوسط أن يكون ساكنا، ثم الحكم الثاني و هو المنتهي بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة ،فالمقصورة **كَرُأَى ،سُهَى ،علُى ،نَجْوَى** ،الممدودة كقولنا **بَيْدَاء** ويشترط فيها أن تكون بعد ثلاثة أحرف و إلاّ فيمكن تصريفها ،ويشترط أيضا أن تكون زائدة

«حكم الممنوع من الصرف:يرفع الممنوع من الصرف بالضّمة:وينصب بالفتحة ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة **»**[1]

- إنّ الممنوع من الصرف قاعدة مفادها أنّه يرفع بالضم، وينصب بالفتح أما عند جرّه فإنّ الفتحة تنوب الكسرة.

ثانيا: الأخطاء الصرفية

- أَنْ نقول في تعابيرنا **« شُئُونُ بَاكِسْتَانٍ** وهذا بالجر بالكسرة والتنوين خطأ كبير،**والصواب القول: شُؤُونُ بَاكِسْتَانَ.**

ومن الخطأ القول: هَذَا الشَّاعِر لَهُ دَوَاوِينٌ كَثِيرَةٌ، وهذا بالتنوين والصواب القول: دَوَاوِينُ.

- ويخطئ طلبتنا في قولهم: **أَسْمَاءَ، أَصْدَاءَ، أَعْدَاءَ، أَبَاءَ، والصواب** أنّها تتخذ شكل **الموقع الإعرابي لها**

- **من الخطأ القول: تَعْيِين فُلَانٍ مُوَجِهًا أَوَّلًا لِلُّغَة العَرَبِيّة. والصواب القول: تَعْيِين فُلَانٍ مُوَّجِهًا أَوَّل لِلُّغَة العَرَبِيَّة.»**[2]

- نخلص من خلال الأمثلة التي وردت أنّ" **باكستانَ** "ممنوعة من الصرف كونها عجمة، أمّا **"دَوَاوِينُ"** فهي منتهى صيغة الجموع وفي الكلمات **أَبَاءٌ،أَسْمَاءٌ، أَعْدَاءٌ،أَصْدَاءٌ،** فهي ليست ممنوعة من الصرف وعليه تقبل التنوين وكل أشكال الإعراب كون الهمزة

1- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص، ص47

2- د.مجدي إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف ،دون ط،2006 ،ص62

أصلية تنقلب إلى واو أو ياء، وفي كلمة أول فهي ممنوعة من الصرف للدلالة على الوصفية.

- « من الخطأ القول **مَرَرْتُ بِنِسْوَةٍ أَرْبَعٍ والصواب القول: مَرَرْتُ بِنِسْوَةٍ أَرْبَعَ»**[1]

- "فأربعَ ":وقعت نعتا وعيه تمنع من الصرف، أما إذا وردت اسم للعدد فهي قابلة للصرف.

من الخطأ الشائع « أن تُنَوّن الأشياء ويجعلونها منصرفة تشبيها في بنيتها الصوتية بكلمة **"أسماء"** المنونة، فالكثير يتوهم بجعل أشياء على وزن **فعلاء**: **كحمراء** فصرفوها،

والصواب: أنّ **"أشْيَاء** "مفردها "شَيْء"و أصل جمعها شَيْئَاء وهي على **وزن فعلاء،**

وشَيْئَاء: في آخرها همزتان، وبينهما ألف التأنيث الممدودة، وهذه الألف مانع غير حصين، لذلك قدمت الهمزة الأولى، أي لام الكلمة مكان الفاء فصارت أشياء على وزن **لفعاء »**[2]

- نخلص إلى أنّ الخلط في الوزن وعدم إدراكه سبب شيوع هذا الخطأ فصارت **أشياء** مصروفة في نظر متعلمينا والأصل أنها ممنوعة من الصرف كونها على وزن لفعاء، فألف **أشياء** هي ألف تأنيث ممدودة، أمّا أسماء المقارَن بها فألفها زائدة وهمزتها أصلية وعليه فهي مصروفة أمّا أشياء فهي ممنوعة من الصرف.

- **«من الخطأ الشائع القول:** جاء الحجاج **وَاحِدًا، واثْنَيْن، وثَلَاثة،....حتى تِسْعَة.**

والصواب القول**:** جاءوا **موحدً ومَثْنَى ومَثْلَثْ** أو القول جاءوا **أُحَادٌ وثُنَاء وثَلَاث** يقول تعالى**: "مَثْنَى وثُلَاث ورُبَاع"** سورة النساء:الآية3 ،وقوله**: "أولي أجنحة مثنى وثلاث ورباع"»**[3]

- نستنتج بأنّ "مثنى" على وزن مَفْعَل، "وثلاث" على وزن فُعَال ونفس الشيء الموحد. كونها تدل على الوصف وهي نكرات، وقد تكون حالا أو خبر حتى لا يتم التكرار

1- د.مجدي إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف ،دون ط،2006 ص62
2-المرجع نفسه ص65
3- المرجع نفسه ص69

استخدمت العرب هذه الألفاظ وحتى تدل على التوكيد وهي ممنوعة من الصرف كونها موصوف.

يخطئ طلبتنا ومثقفونا « فَيُشَّبِهُون النون الأصلية بالنون الزائدة.

فيقولون: مَرَرْتُ بِحَسَّانً والصواب: مَرَرْتُ **بِحَسَّانٍ** وهي على وزن فعلان.

فحسّان إذا أخذته من "الحِسّ"، لا يصرف وإن أخذته من الحسن صرفته، وأما **الشّيطان** إن جعل من شاط، يشيط أي احترق فلا يصرف، وإن جُعل من "شطن" أي انصرف فالألف والنون أصليتان فهو يصرف»[1]

- نخلص إلى أنّ "حسّان "على وزن فعلان المأخوذة من "الحسن" يصرف لأنّ نونه أصلية ،أمّا "الشيطان" فإذا أخذ من شاط أي احترق فهو لا يُصرف ولا يقبل التنوين، أمّا إذا أُخِذ من شطن أي انصرف فألفه ونونه أصلية وعليه يصرف.

- **من الخطأ أن، نقول «كبرياءُ ، زكرياءُ، شركاءُ**: في كل الحالات **والصواب** :أنّ علمائنا يرون بأنه لا تستحق المنع من الصرف كونه لحقته ألف التأنيث بعد ألف زائدة في المعرفة والنكرة»[2]

« فزكرياء: علم مذكر لشخص منتهي بألف التأنيث الممدودة، أمّا كبرياء وشركاء وفقهاء فهي صفة لمذكر»[3]

- من الخطأ منع حرباء من الصرف: توهما منهم بأن همزتها وألفها للتأنيث مثل حمراء.

والصواب : أنه منصرف فالهمزة مبدلة من الياء.

1- د.مجدي إبراهيم، مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف ،دون ط،2006 ص81
2-المرجع نفسه ص 82
3- المرجع نفسه: ص82

- نتوصل إلى أنّ " زكرياء وكبرياء وفقهاء وشركاء "قابلة للصرف ولا داعي لمنعها فالألف الزائدة هي من ألحقتها ألف التأنيث، وأمّا "شركاء وفقهاء "فهي صفة للمذكر، وفيما يخص "الحرباء" فهي منصرفة كون أصل الهمزة ياء.

- **من الخطأ القول: «** يَرَى الِاتِّجَاه النَّفْسِي **وَاضِحٌ** عنده **والصواب** القَوْلُ يَرَى الاتِّجَاه النَّفْسِي **واضحًا** عنده. **فَوَاضِحًا** مفعول به ثان منصوب**»**[1]

- والفعل ينقسم إلى لازم« وهو متخصص بفاعِلِه ولم يتعدى إلى المفعول به إلا بسببٍ من **أسباب** التعدية، وأما الفعل المتعدي فهو الذي يصل إلى مفعول بغير حرف جر وأقسامه ثلاثة: **متعد إلى مفعول، وإلى مفعولين، وإلى ثلاثة مفاعيل. »**[2]

- نخلص هنا إلى أنّ واضحًا هي الصواب كونها مفعول به ثان للمفعول المتعدي يرى وعليه وجب أن تنصرف فكان التنوين والفتحة هي الأصل.

- **« من الخطأ القول :** مَشَى الجُنْدِيُّ **مِشْيَة** عَسْكَرِيَّة **والصواب القول:** مشى الجندي **مِشيةً** عسكريّة، كونها مصدر يدل على هيئة الفعل وهو يُصاغ من الفعل الثلاثي **»**[3]

- نستنتج بأنّ مشية على وزن فِعلة هي الصواب كونها مصدر هيئة وقلنا بأنّه من الأسماء المصروفة ولذا كانت الميم مكسورة.

- **من الأخطاء أيضا "** القول في الأوراق التي تعد لاستيضاح بعض القيم معرفة موضوع معين من خلال تطبيق أسئلة على مجموعة من الناس **اسْتِبْيَان** وهذا **خطأ** واضح والصواب القول **استبانه،** لأن الفعل المعتل العين المزيد **<< أبان، استبان>>** عندما يصاغ منه المصدر على وزن **""إفعال، واستفعال""** تحذف منه عين الفعل وتعوض بالتاء في الآخر فالأصل في أبان أن يُقال إِبْيَان مثل أَكْرَمَ، إِكْرَام، وتحذف الياء وتعوض بالتاء فتصبح

1- د. عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2008 ،ص165

2- علوي بن طاهر الحداد العلوي الحضري،(تحقيق: عادل عبد المنعم أبو العباس)، الفرائد الؤلؤية في القواعد النحوية، دار النجاح للكتاب، برج الكفان، الجزائر، ط1، 2015، ص79

3 - د. عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، ص34

إبانة،وفي استبان الأصل أن يقال "استبيان"مثله في استغفار،وعليه تصبح استبانه بحذف الياء وتعويضهما بالتاء"[1]

- نخلص إلى أن أصل الأوراق التي تقدم لمجموعة لدراسة ظاهرة هي الاستبانة فحذف الياء وتعويض التاء من الفعل استبان يؤكد لنا هذا وهذا ما نجده في استبشارة.

- **من الخطأ القول مَهُول، هَائِل،** " والتي تستعمل للدلالة على الشيء والمخيف والمفزع فهي اسم مفعول **""مهول""** من **هول،** وفي هذا الفعل خاصة وبقية الأفعال عامة، لا نستطيع أن نجعل اسم الفاعل كاسم المفعول في المعنى، **والصواب القول، هائل "" هذا أمر هائلٌ""** اسم فاعل على وزن هول، أي مخيف مفزع، وهذا شخص مهول أي كثير الخوف والفزع ،وخروج مهول على وزن مفعول أوقعنا في هذا الخطأ ،فأصل مهول فطن الذي تستعمل على أنها هائل في المعنى "[2]

- وبذلك فإن مهول على وزن مفعول نقصد بها كثير الخوف أي غير المخيف والمفزع والأصل إذا أردنا أن ندل على الخوف القول هائل بمعنى الفزع وهو على وزن اسم الفاعل.

- **يُخطئ طلبتنا** " في قولهم للرجل الذي افتقر واشتدت حاجته وصار مسكينا من **البؤساء،** ج :بائس، ويقول تعالى: **<< فَكُلُوا مِنْهَا وَاطْعِمُوا البَائِسَ الفَقِيَر >>** الحج 28.

وبما أنّ الجمع هو بؤساء على وزن فعلاء، قياسا على عاقل وعقلاء، فاضل، فضلاء وهذا خطأ فادح لأنّ بؤساء جمع **"بئيسٍ"** وهو الشجاع المغوار وليس جمع بائس ،وترد بئيس بمعنى شديد لقوله تعالى: **<< بِعَذَابٍ بَئيس بِمَا كَانُوا يَفْسُقُون >>** الأعراف 16، **والصواب** استعمال **بائسون، بُؤَس، بُؤّس."**[3]

1 - خالد بن هلال بن ناصر العبري أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الواعد، سلطنة عمان الأردن، ط1، 2006 ص 91
2 – المرجع نفسه ص 66.
3- المرجع نفسه ص 67 .

- نخلص إلى أن الدلالة على الفقر والعوز للشخص لا بد من استعمال كلمة بائس، وأما في حالة الجمع نستعمل بائسون أو بُؤس أو بُؤّس ،لأنه ليس من الصواب أن نقيس جمع بائس على عاقل وفاضل، كونه جمع سماعي.

يقع الكثير من المتعلمين والأدباء في خطأ جمع **وَرْدَة** على **وُرُود**، والصواب القول: **وَرْدَة** على **وَرْدَاتٍ** ، **وَوَرْدٍ**، فالعرب لم تستعمل هذا الجمع قط، ولعل هذا التشابه **الوردة** مع **الورود** في الجذر اللغوي، سَوَّغَ لهم هذا الجمع، وأما كلمة الورود في اللغة مصدر **وَرَدَ يَرِدُ**، و**الوُرُودُ** هو الحضور والوصول لقوله تعالى: **<< وَلَما وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ >>** القصص 26[1].

وعليه فإن التشابه في الجذر اللغوي بين الوردة والورود أوقعنا في هذا الخطأ، على الرغم من الاختلاف في المعنى وعليه فجمع كلمة الوردة هو وَرْدَات، وَوَرْد بمعنى الأزهار أما الوُرود فمعناه الحضور والدليل من القرآن الكريم قاطع.

1 ـ خالد بن هلال بن ناصر العبري أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الواعد، سلطنة عمان الأردن، ط1، 2006 ص 66.

- المبحث السادس: الأخطاء المعجمية.

- لم تبق مع الأسف الأخطاء محصورة في الجانب الصوتي والنحوي والصرفي بل تعدّاه إلى الجانب الدلالي والمعجمي ومن هنا يمكن أن نجمل التعريفات كالآتي:

- **المستوى الدلالي**: " يعتمد على المستويات السابقة وعلى ما تقدّمه كتب اللغة من معان معجمية للكلمات التي يراد الوصول إلى تفسير وتوضيح دلالاتها، أي وضع القوانين والقواعد لدراسة المعنى، فهو يدرس العلاقات الدلالية كالتضاد والاشتراك اللفظي، والترادف، بالإضافة إلى التطور الدلالي والأسباب التي تتحكم فيه متطرقا إلى التغيير الدلالي كالانتقال من العام إلى الخاص أو العكس، وانتقال الدلالة من مجال إلى آخر."[1]

- نخلص إلى أنّ المستوى الدلالي يعتمد على علم النحو وعلم الصرف وعلم الصوت بالإضافة لما تُقدّمه المعاجم والكتب اللغوية، فالمستوى الدلالي يدرس التضاد والاشتراك والترادف وتحوّل استعمال الألفاظ.

- وعليه سنتطرق إلى مفهوم المعجم: "فهو كتاب يجمع بين دفتية ثروة لغوية كبيرة ومُبوّبة ومُرتبة وفق منهج محدد ،يسهل به استخراج الكلمات عند الحاجة إليها، ويطلق عليه اسم القاموس يُبين معاني الكلمات الدقيقة ودلالتها المختلفة، وتنقسم إلى معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني، وهي التي تجمع المادة اللغوية على أساس الحقول الدلالية في مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها ببعضها، وتوضع تحت لفظ عام وهو الشائع في التعليم."[2]

- يتحدد لنا بأن المعجم هو كتاب يحمل ثروة لغوية وقد نسميه بالقاموس وهي تبحث في معاني الكلمات، تنقسم إلى معاجم لفظية وهناك معاجم تعليمية كمعجم المعاني.

1- مولاي عبد الحفيظ طالبي، دروس في الصرف العربي، دار الغرب، وهران، الجزائر د. 2000 ص 10.

2- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص، دار الكندي، الأردن 1999 ط1 ص 81.

وفي رأي الدكتور **عكاشة** فإن تعريف " المعجم هو ما يبحث عن معنى الكلمة بذكر مرادفها أو معناها أو ضدها ،وأحيانا يشير إلى تطور المفردة التاريخي ومشتقاتها فمثلا مدلول كلمة الكتاب عند الطالب هو ما يُقرأ فيه.

- ولكن يختلف باختلاف حقل أهل التخصص فهو عند المتعاقدين يعني الشرط أو العقد، وعند رجال البريد يعني الرسالة، وعند علماء الدين له دلالات كثيرة فهو يعني القرآن الكريم والإنجيل والتوراة."[1]

- " بالمقابل توجد بعض الكلمات التي سقطت دلالتها من معجمنا اليومي، فغاب مدلولها عن الذهن ،ولم تتلق عنها الأجيال الجديدة معلومات من خلال لغة الخطاب اليومي المقدمة إليها وبعودتها إلى المسرح اللغوي شكلت غموضا على المتلقي."[2]

فمثلا " الولي هو الوالد، القريب، الرب، العصمة."[3]

- نخلص هنا إلى أن المعجم هو الوسيلة التي من خلاله تتحدد لنا معاني الكلمات كما تمكننا من معرفة مشتقاتها وإن كانت اسم أو فعل، كما أن الكلمة واحدة لها أكثر من مدلول حسب التخصص والمجال، فحين نجد أن هناك كلمات أصبحت مهملة في خطابنا اليومي لذا يصعب تحديد مفهومها وعليه يقع الطالب في الأخطاء لغياب المعنى عن ذهن الطالب.

1- محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة "دراسة في الدلالة الصوتية، الصرفية والنحوية والمعجمية، دار النشر للجامعات، مصر، القاهرة 1426ه، 2005، ط، ص 158
2- المرجع نفسه ص 159.
3 - المرجع نفسه: ص165.

أولا: الأخطاء المعجمية.

- "من الأخطاء الشائعة قول التلاميذ **الإناء المكسور ينقط ماءً** والصواب القول: **يقطر**"[1]

- نخلص إلى أن الصواب هو استعمال **'يقطر'** وإن استعمال ينقط يكون مجازي وهو يدل على الإعجام .

- " من الخطأ الشائع القول: **مِنَ الغَبَاءِ أَنْ تَغُشَّ فِي الإِمْتِحَان** والصواب القول: من **الغباوة** أن تغش في الامتحان."[2]

- نخلص إلى أن كلمة الغباء تستعمل في غير موضعها وبالعودة إلى المعاجم فالغباء يدل على الغبار.

- من الأخطاء الشائعة القول في أمثلتنا: **الأكل جاهز** والصواب استخدام كلمة **مُعد**."[3]، وإذا أردنا أن نستعمل كلمة جاهز وحَسْبَ ما وردت في المعاجم فهي " بمعنى القتل، وأجهز عليه قتله.

- " ومن الأخطاء الشائعة قولنا: **استأنف الأستاذ فلان التدريس بعد أن انقطع عنه عامين**، والصواب القول: **عاد** الأستاذ فلان إلى التدريس بعد أن انقطع عنه عامين."[4]

وإن الأصل في هذه الجملة هو استعمال الفعل عام كون أن معنى استأنف هو البدء.

1- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1.2007 الازدواجية والخطأ اللغوي، ص 63.
2 – المرجع نفسه ص 63.
3 - المرجع نفسه ص 63.
4 - أهدي محمد عبيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة دار الصفاء، عمان الأردن ط1، 2011، 1432 ص 199.

- " ومن الخطأ القول: **وقع على الثّرى فَعَلِقَ بِثَوْبِه الغبار**، والصواب القول: **وقع على التراب فوقع بثوبه الغبار**، يقول تعالى: **<< لَهُ مَا فِي السَمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَرَى >>**[1] طه 6.

- إنّ استعمال الثّرى في هذه الجملة خطأ لأنّ الثّرى هو التراب الندي، وعليه لا يوجد فيه غبار.

- " من الخطأ الشائع هو كتابة **ربيع الأول وربيع الثاني**، والصواب القول: شهر **ربيع الأول، وشهر ربيع الآخر**، وزيادة كلمة شهر وتنوين كلمة ربيع، وجعل الأول والآخر تابعا."[2]

- نخلص إلى أن الصائب هو استعمال كلمة شهر مع ربيع الأول والآخر لأننا عندما نقول الثاني فنحن نحتاج إلى ربيع ثالث ورابع .... ولكن باستعمالنا الآخر نعرف بأنه لا يوجد شهر آخر، كما وجب استخدام كلمة شهر مع رمضان.

- "من الخطأ القول: **زرع الشجرة**، والصواب القول: **غرس** الشجرة لأن الزّرع يكون للبذور."[3]

- نخلص هنا إلى أن الزرع يكون للبذور، وعليه من الصواب أن نستخدم الفعل غرس.

"من الخطأ القول: **قرأت جريدة المساء**، والصواب القول: قرأت **صحيفة** المساء"[4]

- نخلص إلى أن الصواب قولنا الصحيفة، أمّا كلمة جريدة في اللغة محدثة ومعناها سعفة وتُستعمل للنّخيل.

1- أهدي محمد عبيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة دار الصفاء، عمان الأردن ط1، 2011، 1432 ص 200.
2 - (أنظر) د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية، مكتبة الآداب، القاهرة ، 2008 ، ط2 ،ص 201.

3 – المرجع نفسه ص 202
4 - المرجع نفسه: ص 204.

- " من الخطأ القول: هُمْ أَكِفَاء مُخلصون، والصواب القول: هُمْ أَكْفَاء مُخلصون أو قولنا: تحتاج الدولة إلى الخبراء الأكْفَاء."[1]

- نشير إلى أن أَكْفَاء هي الصواب كونها جمع كُفْء وهي من القدرة والتمكن، أما قولنا أَكِفاء فهي جمع كفيف وهو غير المبصر.

"من الخطأ الشائع قولنا: **فلان متزمت في رأيه**، والصواب القول: **فلان متشبث برأيه**"[2]

- نجد بأنه وبالعودة إلى المعاجم اللغوية أن معنى متزمت هو الرجل الوقور، واستخدامها بغير معنى الجملة يخرجها عن سياقها.

- "وأيضا من الأخطاء التي يقع فيها طلبتنا قولهم **عَرَّبَ فُلاَن الكِتَاب**، والصواب القول: **ترجم** فلان الكتاب"[3]

- لأن الصواب في هذا الاستعمال هو الترجمة ،كون التعريب هو أخذ الكلمة كما هي في لغتها وإدخالها إلى العربية مثلا أو تومبيل ولكن بالترجمة تصبح **سيارة**.

" من أخطاء تلامذتنا قولهم: **تم قُبُول عدد من المرشحين**، والصواب القول: تم **قَبُول** عدد من المرشحين."[4]

الصواب في هذه الجملة هو قَبُول بفتح القاف وهي تُماثل: سَحور، فَطور.

-" من الخطأ القول: **يريد المستعمر أن يجعل الشعب بَلاَ هَوِية**، والصواب القول: يريد المستعمر أن يجعل الشعب **بلا َهُويّة**."[5]

---

1 - أهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة دار الصفاء، عمان الأردن ط1، 2011، 1432 ص 204.

2- د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ، مكتبة الآداب، القاهرة، 2008 ، ط2، ص 203.

3 – المرجع نفسه ص206.

4 - المرجع نفسه ص 201.

5- المرجع نفسه ص 201.

- إن الكلمة الصائبة هنا هي هُوِية كونها من هُوَ.

-" من الخطأ القول: **وضعت إسرائيل نفسها في مَأْزَق،** والصواب القول: وضعت إسرائيل نفسها في **مَأْزِقٍ**."[1]

- نخلص إلى أن الفعل هو أزق يأزِق، وبالرجوع إلى المعاجم نجد أن تعريف المأزِق هو الموضوع الضيق وكذلك مأزِق العيش وعليه هو الصائب.

- من الأخطاء التي أصبحت تسيطر على مدارسنا الخلط بين معاني الكلمات خصوصا "ما تعلّق بكلمة التصنت، التنصت، فأصبح اليوم الكثير منا يستعمل كلمة التصنت وهو يقصد استراق السمع، والتجسس على الكلام للآخرين، وهذا الأصل **صَنَتَ،** لم يرد عن العرب بهذا المعنى أو بمعنى قريب والصواب هو **نصت، أنصت** ومصدره

- **الإنصات،** يقول تعالى: **<< وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآن فاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَكُم تُرْحَمُون >>** الأعراف 204.

- وعليه من **الصائب** استخدام كلمة **التنصت،** والفعل منه **تَنَصَتَ،** على وزن تفعّل المزيد بالتاء والتضعيف"[2]

- والصواب القول التنصت وهذا حسب ما ورد لمشرع اللغة القرآن الكريم "أنصتوا" وعليه وجب استخدام كلمة التنصت للدلالة على استراق السمع.

-" من الخطأ استعمال لفظة " **أعتقد** " للدلالة على الظن وعدم التيقن وعليه من الخطأ القول: **أين فلان؟** أجاب **أعتقد أنه خرج** أي غير متيقن من تواجده وعليه من

1- د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ، مكتبة الآداب، القاهرة، 2008 ، ط2، ص 193.
2- خالد بن هلال بن ناصر العبري – أخطاء لغوية شائعة – مكتبة الجليل الواعد – عمان، الأردن، ط1 – 1427ه – 2006م – ص 101.

الصواب القول: **أظن أنه خرج**، لأن الاعتقاد في اللغة هو التصديق الجازم والعقيدة هي الحكم الذي لا يقبل الشك عند معتقده."[1]

- والصواب أن نقول أظن فهي تدل على أنك غير متأكد من تواجده أمّا استعمال أعتقد فلها معنى آخر وهي من العقيدة أي أن يؤمن العقل والقلب إيمانا ثابتا وقاطعا دون التشكيك.

- من الخطأ الشائع استعمال "لفظة تنويه محل التنبيه، والتنويه ليست كالتنبيه فلا تصلح أن تستعمل للمعنى نفسه، فالتنويه في اللغة يعني، الثناء والإشادة بشخص معين والرفع من ذكره، وهو معنى بعيد عن التنبيه وعليه من الخطأ القول، لزم **التنويه** والصواب القول: لزم **التنبيه** وأما التنويه من نَوَهَ، نوّهت به تنويها، رفعت ذكره، شهّرته، والتنويه بالحديث هي الإشادة والإظهار."[2]

- نخلص إلى أن لفظ التنبيه يختلف من ناحية المعنى عن التنويه ولا يمكن أن نستعمل في نفس الحقل، ومن هنا كان التنبيه هو الصواب، أما التنويه فهو الإشادة وللشكر.

-" يستعمل كثير من تلامذتنا في تعابيرهم كلمة تُعْتَبَر بمعنى تُعَدُ، ومن الخطأ الشائع بين المتعلمين قولهم: تُعْتَبَر القراءة مصباح طريق المؤمن في هذا الزمان." وحتى أننا نجد هذا المعنى في كثير من المعاجم، و(**تُعتبر**) نعني بها **العِظة والعِبرة**، يقول تعالى: **<< إِنَ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَة لِمَنْ يَخْشَى >>** النازعة 26.

- والصواب القول: **تُعد** القراءة مصباح طريق المؤمن في هذا **الزمن**" ويقول تعالى: **<< لا نَرَى رِجَالاً كُنَا نَعُدُهم مِنَ الأشْرَارْ >>** ولم يقل كنا نعتبرهم "[3]

- نستنتج بأن كلمة **نعتبر** لا يمكن أن تحمل نفس المدلول لكلمة يعد، فالاعتبار مشتق من يُعتبر ولذا لا يُمكن أن نستعمل كلمة **تعد** بنفس معنى **تعتبر** والدليل واضح من القرآن الكريم.

1- خالد بن هلال بن ناصر العبري – أخطاء لغوية شائعة – مكتبة الجليل الواعد – عمان، الأردن، ط1 – 1427ه – 2006م – ص 102.
2 – المرجع نفسه ص 102
3 – المرجع نفسه ص 106.

-" من الأخطاء أيضا القول: **هذا المنظر ملفت للنظر**، والصواب القول: **لافت للنظر** لأن كلمة **مُلْفِتٌ** اسم فاعل من فعل رباعي لم يَرِدْ عن العرب، فالفعل **لفت** لم تُشر إليه المعاجم اللغوية، أما **لافت** فهو اسم فاعل من الفعل الثلاثي لفت."[1]

- ومن هنا نخلص إلى أن كلمة ملفت خاطئة ولا يجب استعمالها في تعابيرنا وعليه وجب أن نستعمل لافت من الفعل لفت.

" من الخطأ الشائع القول: **فلان بشوش بضيوفه**، والصواب القول: فلان **بَشّ** بضيوفه."[2]

- ومن هنا نصل إلى أن الأصل في الكلام **بشّ وجهه بشًا، وبشاشةً** بمعنى آخر **تَهَلّلَ** وجهه وعندما نقول **بشّ فلان بفلان**، ضحك إليه ولَقِيَه لقاءً جميلا وعليه وجب استعمال بشّ، باشّ، بشّاش.

1- محمد سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2003 – د، ط ص 239.
2 – المرجع نفسه ص 223.

المبحث السابع: الأخطاء الإملائية:

- يُعدّ الإملاء وسيلة تعكس صحة رسم الكلمات فالخطأ يشوه الكتابة في الإملاء، وقد يعوق فهم الجملة ومن هنا سنحدد مفهوم الإملاء.

- مفهوم الإملاء:

- **" قديما**: اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات الصّعبة، **حديثا**: الإملاء يقوم على أساس التدريب، أي أنه يتم عرض كلمة جديدة على التلميذ صعبة فيتعرفون على شكلها، فيتدربون على كتابتها ويستمعون لنطقها ثم ينطقونها وهكذا تترسخ الصورة في ذاكرتهم."[1]

- نخلص إلى أنّ الإملاء هو الوسيطة الخطية التي تمثل ما ينطقها من ألفاظ وجمل وعبارات، لتحقيق الكتابة الصحيحة ومن خلاله يميز التلميذ بين الأصوات اللغوية

- وفي تعريف آخر نجد بأن الإملاء هو: "التصوير الخطي للأصوات الكلمة التي ننطقها: وظهر لنا فعلين يدلان على المعنى اللغوي للإملاء وهما: أَمْلَى، أَمَلَ، وقد ثبت في القرآن الكريم بقوله تعالى:

<< يَا أَيُهَا الذِينَ أَمَنُوا إذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إلَى أَجَلٍ مُسَمَى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكَمْ كَاتِبٌ بِالعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكَتُبَ كَمَا عَلمَهُ اللهُ فَلْيَكْتُب وَلْيُمْلِل الذِي عَلَيْهِ الحَقُ وَلْيَتَقِ اللهَ رَبَهُ وَلاَ يَبْخَسْ مِنْهُ شَيئاً فَإنْ كَانَ الذِي عَلَيْهِ الحَقُ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَ هُوَ فَلْيُمْلِل وَلِيُهُ بِالعَدْلِ >>[2] البقرة 282.

- نجد بأن الإملاء هو الذي يجسد ما ننطقه إلى صورة خطية ونجد في كتابه العزيز أنه يوجد فعلان يدلان على الإملاء وهما: **يملل، يملّ**.

1- أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية ،ط1، 1996 ، ص168

2- د. محسن علي عطية الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية دار الشروق عمان الأردن 2006 ط1 ص 17.

- وللإملاء أنواع: "منه **الإملاء المنقول** وهو نسخ القطعة من البطاقة أو الكتاب أو من السبورة وهو متبع في الصفين الأول والثاني لأنه يلاءم الأطفال في استخدام أيديهم"[1]، ثم **"الإملاء المنظور** يُعرض القطعة على السبورة أو في كتاب القراءة وتُقرأ وتُفهم ثم يُشار إلى - كلماتها الصعبة وتُكتب الكلمات على الجهة اليسرى من السبورة ثم تُحجب القطعة وتُملى على التلاميذ."[2]

- " أما **الإملاء الاختباري** وهو نوعان الأول لتشخيص نقاط الضعف في هجاء التلاميذ وتحديد المشكلات التي يُخطئون فيها ثم العمل على علاجها، والثاني هو اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه وهذا النوع ضروري لدى الأقسام النهائية."[3]

- إن الإملاء ينقسم إلى المنقول وهو كلمات أو جُمل ينقلها التلميذ كما هي،وهو مناسب للصفوف الأولى .ثم المنظور وهو حفظ الكلمات صُوَرِيًا أو ذهنيا وإعادة كتابتها ثم يتم التصحيح من خلال عرض القطعة والنظر إليها، أما الإملاء الاختباري وهو ملائم للمرحلة النهائية من خلال المساعدة على تحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها.

- أولا: الخطأ الإملائي وعوامله.

- بعد أن تطرقنا إلى مفهوم الإملاء سنحاول أن نضبط مصطلح الخطأ الإملائي:
فالخطأ الإملائي " هو قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق القواعد الإملائية المحددة أو المتعارف عليها."[4]

1- أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية ،ط1، 1996 ص 172
2 – المرجع نفسه ص173.
3-المرجع نفسه ص 174
4- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2009 ، د، ط ،ص 71.

- نخلص إلى أن الخطأ الإملائي هو عدم قدرة التلميذ على تطبيق القواعد المحددة للكتابة، والخروج عن الضوابط المتعارف عليها .وبالتالي يحصل التلميذ على جملة أو عبارة يخالف فيها المستوى الصوتي أو الكلامي الجانب الحرفي أو الكلمات.

- إن عوامل الخطأ الإملائي متعددة، فظاهرة الضعف عند تلامذتنا تكون مشتركة بين أبناء الأمة العربية عبر مختلف المراحل التعليمية وأول عامل يعود إلى **أسباب عضوية** سواء ضعف النظر أو السمع أو **أسباب تربوية** فمثلا سرعة النطق لدى المعلم أو الصوت الخافت، أو عدم توضيح نطق الحروف خصوصا المتقاربة في المخرج."[1]

- ثم أسباب ترجع إلى **الكتابة العربية** فمثلا يوجد تشابه ين الكلمات في شكلها إلا أنها مختلفة في معناها: **عَلَمْ، عِلْم، عَلِم ثم عوامل متعلقة بارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف،** فمثلا كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة وإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رُسمت ألفها كما في **سَمَا، دعا،** إذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رُسمت ياء كما في **"بشرى"، "كبرى"** فإذا كانت قبل الألف ياء رُسمت الألف اللينة ألفا مثل **"ثريا"، "خطايا"** وإذا كانت الكلمة علما تُرسم الألف ياء كاسم **"يحي"** للتفرقة ينهما وبين الفعل **"يحيا"."**[2]

- بالإضافة إلى "عامل وصل الحرف وفصله من خلال وصل الحروف بعضها ببعض وأخرى وجب فصلها عنها ".[3]

- "استخدام الصوائت القصار استخدام الحروف والتي تُمثل الصوائت أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز قصار الحركات وطولها، مثلا رسم الصوائت القصار حروفا فأشبعوا الفتحة في آخر الفعل مثل: **انتظر، انتظرَا، منه منهو.**

1 - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2009 ، د، ط ،ص 75.
2 - المرجع نفسه: ص 76.
3- المرجع نفسه ص 77.

- أيضا اختلاف الإعراب: فاختلاف الحرف من حيث الإعراب حسب موقعه فمثلا نقول جاء زُمَلَاؤنا ومَرَرْتُ بِزُمَلاَئِنَا، هَنَّأْتُ زُمَلَاءِنَا."[1]

أيضا من عوامل الخطأ "**الجانب الاجتماعي**: بشكل أساسي فاللهجة العامية تزاحم الصورة الصوتية الفصيحة للكلمة."[2]

- نجد بأن عوامل الخطأ كثيرة فمنها ما تعلق بالمعلم كسرعة النطق، أو عدم الاهتمام بكتابات التلاميذ، أو جسدية كضعف البصر أو عدم القدرة على السمع وهناك ما تعلق بالكتابة العربية وصعوبتها مما يقع التلميذ في الخلط إن ابتعدنا عن الشكل كما أنّ الإملاء جزء لا يتجزأ من النحو والصرف والتي تكثر فيهم الأحكام والقواعد مما يجعل التلميذ يقع في الكثير من الأخطاء إن جهلها، كما أن الحرف الواحد له العديد من الأشكال وإن حركات الإشباع الفتحة والضمة والكسرة تجعل التلميذ يُخطئ في كتابة الكلمات ونقلها من الجانب السماعي وتجسيدها على الورق, وأهم شيء هو اختلاف شكل الكلمات خصوصا آخر الحرف .فأحيانا تكون فاعل مرفوع وأخرى مفعول به منصوب ،أو اسم مجرور لهذا يختلف شكل كتابتها من موقع لآخر .وإن للعامية تأثير كبير على لغتنا وكتاباتنا فإذا لاحظنا وسائل الإعلام من صحافة وبرامج فإن الطالب هو العامية وهذا ما يؤثر على التلميذ ويجعله يُخلط بين الصحفي ولهجته.

- ثانيا: الأخطاء الإملائية.

- من خلال اختبارات التشخيص والدراسات السابقة أكدت أن أكثر الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ القسم النهائي، والأقسام الأخرى لجميع الشُعب تتعلق "بالحروف الشمسية أي أن يكتب التلميذ كلمة بدون لام أي يُهملها كقوله: **ثَارَ، تِينٌ، سُوقُ**، والأصل أن يُدخل عليه (ال) فتصبح **الثّأر، التّين، السّوق"**[3]، أيضا تقع الأخطاء بكثرة ما تعلق **بالتاء المفتوحة والتاء**

1- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2009 ، د، ط 78.
2- المرجع نفسه :ص 80.
3 - أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية،ط1، 1996 ، ص 177.

المربوطة: " والتاء المربوطة هي التاء التي يمكن أن تُلفظ هاءا عند الوقف" [1] ويكون في الاسم المفرد المؤنث وجمع التكسير وتمييز الجنس والمبالغة والتصغير والنسب والأسماء الأعجمية ،وأما التاء المفتوحة أو المبسوطة فتبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون ونجدها في حروف الأفعال ومشتقاتها وأسماء الأفعال والضمائر سكت، هيهات، الاسم الثلاثي الساكن الوسط وجمعه كَقَاَتَ، قَوْت، الاسم فوق الثلاثي المسبوقة تاؤه بواو أو ياء ساكنتين: عنكبوت، بيروت، جمع المؤنث السالم، رقات، مرتبات، تاء جمع التكسير الذي يحوي مفرده تاء مفتوحة كوقت وأوقات، ثم الاسم المفرد المذكر والملحق بجمع المؤنث السالم زيات، ثبات."[2]

- نخلص إلى أن أحكام التاء المربوطة والمبسوطة كثيرة ،لذا وجب على المعلم أن يقف عندها وإهمالها سيؤدي إلى وقوع التلاميذ في أخطاء جمة،وهذا ما نلاحظه في كتابات تلاميذتنا اليوم، فإهمال ألف التعريف، كما أن هناك من يُهمل وضع النقطتين في آخر التاء ظنا منهم أنها هاء الوقف وهذه من الأخطاء الشائعة .

- من الأخطاء أيضا "عدم كتابة الشِدة على بعض الكلمات، لئلا، كأن، إن شاء الله ،أيضا عدم وضع الشّدة الدالة على التضعيف لحرف اللام في الأسماء الموصولة "التي ،الذي" وهناك الخلط بين **إن شاء الله، إنشاء** دون أن ننسى الأخطاء التي تقع عند إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة أي الظروف المضافة إلى إذا، حينئذٍ وقتئذٍ، وضع ألف التفريق في غير مكانها، حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة، عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج سواء في أثناء القراءة أو في أثناء الاستماع وهذا ما يؤدي إلى سوء فهم دلالات

1- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص، دار الكندي، الأردن، 1999، ط1، ص129
2- أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ،دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية،ط1، 1996 ،ص 130 .

اللفظ، عدم القدرة على التعامل مع علامات الترقيم. والخلط بين همزة الوصل والفصل والهمزة المتطرفة."[1]

- نخلص إلى أن أكثر الأخطاء تقع في الهمزة والجهل في كتاباتها يقع نتيجة عدم معرفة القاعدة، فعدم استعمال الشدة في مواقعها يؤدي إلى الخلط،وكذا عدم التفريق بين التنوين أيضا هناك فرق بين الحروف من حيث المخرج، ومواقع الألف.

-" من الخطأ كتابة: أُكْتُبْ الرسَالة، والصواب القول: اكْتُبْ الرسَالة، ومن الخطأ كتابة **ان الانسان محتاج إلى أخيه،** والصواب كتابة، **إن الإنسان محتاج إلى أخيه"**[2]

- إن همزة الفعل **"اكتب"** هي همزة وصل كونه فعل أمر وكلمة الرسالة كُتبت دون همزة لأنها للتعريف وفيما يخص إن وإلى أخيه فهي همزة قطع لذا وجب كتابتها كون إن إلى حرف والحروف تُكتب ألفها.

- من الخطأ كتابة " **حكم عمر ابن الخطاب عدة سنين،** والصواب كتابة: حكم عمر **بن** الخطاب عدة سنين، التعليل حذفت ألف **[ابن]** لوقوعها بين علمين والثاني أبوه"[3]

" من الخطأ كتابة: **عنده من البنات إثنتين،** والصواب كتابة: عنده من البنات **اثنتان."**[4]

- القاعدة: "يُطلق على الهمزة اسم **[الألف اليابسة]** وهي عكس الألف اللينة، وتقع الهمزة في أول الكلمة نحو: **أكل،** وفي الوسط **دأب،** وفي آخر الكلمة **بدأ** وتضم **همزة الوصل**: ألف زائدة تُنطق همزة وصل لأنه يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن .ومواقعها كالآتي ***الأفعال، الأسماء، لام التعريف والأسماء العشرة: ابن وأصلها [بنو] وهناك من يرى بأن أصلها [الياء] ولدينا ابنة مؤنث ابن وتاء التأنيث، وابنم بمعنى ابن،***

1 - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان، دط ،د. س. ط ،ص 128.
2 - الطاهر خليفة القراضي، الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ط1. 2002، 1422ه، ص 211.
3 - د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ،ص 146.
4 – المرجع نفسه ص 111.

وزيدت الميم للمبالغة والتوكيد، واثنان مع المعدود حيث يكون مذكر واثنتان مع المؤنث، والمرء بمعنى الرجل والأنثى امرأة، واسم أي علامة، الاسم وسم على المسمى، والاست وأصلها العَجُز وأصلها سَتَه،وايمن هو اسم مفرد موضوع للقسم للُيمن والبركة."[1]

- نستنتج بأنه من الخطأ كتابة ابن إذا وقعت بين علمين فإننا لا نكتب الألف وحسب القاعدة ،فإنه لا تكتب ألف همزة الوصل إذا كانت من الأسماء العشرة: ابن، ابنة، ابنم، اثنان، المرء، اسم، الاست، ايمن ولذا وجب عدم كتابتها بالهمزة.

- من الأخطاء في الإملاء هذا "**الإتجاه** واضح في المقال، الصواب: هذا **الاتجاه** واضح في المقال.

- **التعليل،** بدل من اسم الإشارة مرفوع بالضمة، وألفها ألف وصل غير مهموز."[2]

من الصواب كتابة الاتجاه من غير الهمزة كَوْن أن الفعل اتجه رباعي لذا لا تُكتب همزته، فالفعل الرباعي والخماسي همزته قطع.

- "من الخطأ في الإملاء: **النقاد أخذو عليه مآخذ كثيرة،** والصواب كتابة: النقاد **أخذوا** عليه مآخذ كثيرة."[3]

من الصواب كتابة أخذوا كونها فاعل والواو واو الجماعة.

-" من الخطأ كتابة: **من واجبي أن انتقد هذا السّلوك،** والصواب كتابة: من واجبي أن **أنتقد** هذا السلوك."[4]

- الكتابة الصحيحة أنتقد كونها فعل مضارع مبدوء بحرف المضارعة [الهمزة] وعليه فهي همزة قطع.

---

1 - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريب اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن ، ط1، 2006 ،ص 42.
2 - د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ،ص 148.
3 - المرجع نفسه: ص 189.
4 - المرجع نفسه :ص 189.

- " همزة القطع وهي الهمزة التي تظهر في النطق، سواء أكانت في أول الكلمة أم في تضاعيف الكلام ونجدها في جميع الأسماء ماعدا العشرة، ونجدها في الضمائر والظروف، وأسماء الأفعال بالإضافة إلى الفعل الماضي الثلاثي المهموز وصيغة المصدر بالإضافة إلى همزة الفعل الماضي الرباعي وصيغة الأمر منه وصيغة المصدر."[1]

نجد أن همزة الوصل هي التي تثبت في الابتداء ونجدها تخضع لشروط متعددة

- من الخطأ " الكتابة: **عرض رأيه ثم إنتقد الرأي المضاد،** والصواب كتابة عرض رأيه ثم **انتقد** الرأي المضاد."[2]

- نخلص إلى أن كتابة انتقد من غير همزة القطع كونها فعل ماضٍ خماسي وحرف مضارعه مفتوح أي ينتقد وعليه فألف ماضيه الخماسي وصل.

- "من الخطأ كتابة: **زعم أنه إنتصر في المعركة،** والصواب كتابة: زعم أنه **انتصر** في المعركة."[3]

والصواب أن كتابة انتصر بدون همزة قطع كونها فعل ماض خماسي وحرفه مضارع مفتوح وعليه فألف ماضيه الخماسي وصل.

- " من الخطأ كتابة: **هو مُتَخَصِّصٌ فِي الإِقْتِصَاد،** والصواب كتابة: هو متخصص في **الاقتصاد."**[4]

نخلص إلى أن الكتابة الصائبة هي **الاقتصاد** بدون الهمزة، كونها مصدر لفعل خماسي.

-" أيضا من المشكلات الهامة التي لاحظها المربون كثرة الأخطاء الإملائية في

1 - د. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريب اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن ،ط1، 2006 ،ص 47.
2 - د عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية: الأخطاء النحوية، الأخطاء الصرفية: الأخطاء اللغوية، الأخطاء الإملائية ،ص 189.
3 – المرجع نفسه ص 189.
4 – المرجع نفسه ص 189.

كتابات التلاميذ ما تعلق بالألفاظ والمصطلحات الفنية التي تختص بها المادة الدراسية كالتنوين مثلا"[1]

-" أيضا الأخطاء التي تتعلق بالحروف المتشابهة شكلا ومخرجا مثلا **السين والصاد** فيكتبون **بسط** فبعض التلاميذ يكتبها **بصط**، و **بصق** يكتبها **بسق**، وأكثر الأخطاء عند التلاميذ في كتابة حرف [ض] فيكتبون **ضرب** على النحو **ظرب** حسب نطق المعلم ومن حيث المخرج كتابة **اضْطَرَب**، **اظّرب** وهذا الخطأ يحدث نتيجة عدم نطق الضاد."[2]

-" من الأخطاء الإملائية ما تعلق بالألفاظ والمصطلحات الفنية التي تخص المادة الدراسية، فهناك الكثير من الكلمات التي يستطيع التلميذ إدراكها لأنه يُفهم معناها مثلا: **الأشجار الصنوبرية** ومع ذلك يُخطئ في كتابتها السنوبرية، بالإضافة إلى أخطاء التلاميذ - في المرحلة الثانوية ومنها الهمزة بأنواعها والتاء المفتوحة والتاء المربوطة الناقصة والزائدة وعلامات الترقيم."[3]

- نتوصل إلى أنّ أكثر الأخطاء تقع فيما تعلق بالتنوين سواء أكانت نصبا أو جرا أو رفعا، وأحيانا تكون هذه الأخطاء المتعلقة بنطق المعلم خصوصا إذا كانت من نفس المخرج، وأخطاء أخرى تكون نتيجة الألفاظ والمصطلحات، دون أن ننسى أخطاء متعلقة بالهمزة كهمزة القطع وهمزة وصل والتاء المفتوحة والمربوطة وإضافة الألف أو حذفها.

-" من الخطأ كتابة **رياءًا**، **مساءًا**، والصواب كتابة **رياءً**، **مساءً**

تُحْذَف ألف التنوين الفتح في الأسماء المنتهية بألف وهمزة."[4]

- نخلص إلى أنّ الأسماء المنتهية بألف وهمزة تُنَوّن بالفتح ومن الخطأ الفادح إضافة ألف بعد الهمزة وإذا لم تسبق الهمزة بألف، فتضاعف ألف التنوين إليها فتكتب جُزْءًا.

---

1 - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاربطة، 2005،د ط، ص 159.
2 - المرجع نفسه:ص 160.
3 – المرجع نفسه ،ص 161.
4- خالد بن هلال بن ناصر العبري ،أخطاء لغوية شائعة ،مكتبة الجليل الواعد ، عمان، الأردن، ط1 ، 1427ه – 2006م ،ص 133

من الخطأ "كتابة **شَءْي، مَجِءي** والصواب كتابتها **شَيْء, مَجِيء**."[1]

- نخلص إلى أنّ **شيء** مثلا تتكون من الشين والهمزة والياء، وعليه لا تُكْتَب الهمزة على الياء لأنها ليست نبرة، بل تُعَدّ الهمزة حرف أصلي في أصل الفعل، وهذا ما نسمّيه بالهمزة المتطرفة.

من الخطأ كتابة" **نَمَى، عَفَى، حَبَى** والصواب كتابة **نَمَا، عَفَا، حَبَا** بهذا الشكل"[2].

- نخلص إلى أنّه من الأخطاء الشائعة عند المتعلمين, كتابة الأفعال المنتهية بالواو والياء على غير التي وردت في كتابتها، وعليه نجد أن كتابة **دعا** تُكْتَب بهذا الشكل ولكن يكثر الخطأ فيها ويكتبوها بهذا الشكل **دعى**، وعليه اصطلح علماء اللغة على كتابة الأفعال المنتهية بالواو والياء حسب أصلها الذي خرجت منه وعليه نستنتج بأنّ الكلمة إذا كانت واوية تُكتب بالألف الممدودة، وإن كانت يائيّة كُتبت بالألف المقصورة ما عدا **يحيا** فإنّنا نجدها تكتب بالألف الممدودة لأنها فعل وإذا وجدناها كتبت بالألف المقصورة **مثل يحي** فإنها اسم.

- وهناك أخطاء متعلقة **"بالترقيم"** أو ما نسميه بعلامات الترقيم وعليه سنحاول أن نجمله على النحو الآتي:

- علامات الترقيم وُجِدت منذ القدم حتى تحمي الجمل وتُجَنّبِ القارئ الخطأ، "فأوّل من اهتدى إليه رجل من علماء النحو القُسْطُنْطِينِيّة بالروم اسمه **أرسطو فان(** ق.ق 2م)ثم طورته أمم الإفرنج وأتقنته، أمّا العرب القدامى فلم يتعرفوا على علامات الترقيم بالشكل الذي تتعامل به اليوم وإنّما كانوا يستعملون دائرة فحسب وهي النقطة وبعد اختلاط العرب

1- خالد بن هلال بن ناصر العبري ،أخطاء لغوية شائعة ،مكتبة الجليل الواعد ، عمان، الأردن، ط1 ، 1427ه – 2006م ،ص 133.
2- المرجع نفسه ص 109.

مع الأعاجم واختلاطهم بالأمم، عرّفوا الترقيم وتكونت العبارات بالشّكل المتعارف عليه اليوم ويتّم إدراكها بسهولة"[1]

- نخلص هنا إلى أنّ الترقيم تَعَرّف عليه العالم النحوي القُسْطُنْيطِينِي **أرسطو فان**، وطوره **الإفرنج**، أمّا العرب فلم يكونوا على علم به وباختلاطهم مع الأمم استطاعوا أن يبرعوا فيه وشَكَّلُوا جمل وعبارات سهلة المعاني يسيرة الإدراك.

والآن سنقوم بتحديد مفهوم الترقيم وعلاقته مع الإملاء.

الترقيم لغة: "الإعجام، رقم الكتاب، أعجمه، وبَيَّنَهُ، والرقم الكتابة والختم.

واصطلاحا: الترقيم هو علامات خاصة توضع في أثناء الجمل والكلمات المكتوبة يُرَاد منها إفهام المعني ونقل مشاعر الكاتب إلى القارئ،ويقابل الترقيم في الكتابة حركات القارئ بيديه ورأسه وتعبيرات وجهه ونبرات صوته التي تساعد على التعبير. " [2]

- أو يمكن تعريفها على أنّها: "الترميز المتفق عليه بين القرّاء والكتّاب ،بحيث إذا رأى القرّاء تلك الرموز مدوّنة فيما يقرؤونه يشعرون بحركة عقل الكاتب ويعيشون معه تجربته ويتصلون به اتصالا وثيقا فتنتقل الرسالة والمعاني والمشاعر والأفكار التي يقصد إلى نقلها إلى الكاتب".[3]

- نخلص إلى أنّ الترقيم هو وضع علامات بين أجزاء الكلام المكتوب حتى نُسَهِّل على القارئ فهم معاني العبارات والنصوص، وجعله قريبا من الكاتب من تعجب وغضب وسرور.

1- انظر، د، محمود سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، المعرفة الجامعية ، 2003، د.ط، ص 153

2- عمر أسعد مهارات اللغة العربية تدريبات وحلول، مؤسسة الوراق عمان الأردن 2004 د ط ص 107.

3- حسني عبد البارئ عصر ،فنون اللغة العربية تعليمها وتقويمها، مركز الإسكندرية العامرية ، 2000 د-ط، ص 197.

- للترقيم ارتباط وثيق مع الرسم الإملائي، "فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم، كما يختلف المعنى مثلا باختلاف صورة الهمزة في بعض الكلمات، ويضطرب المعنى إذا أسيء استعمال إحدى علامات الترقيم بأن وُضِعت في غير موضعها، فإذا أخطأ الكاتب أو التلميذ في كتابة كلمة" **سُئِلَ**" كأن يكتب الهمزة على الألف **'سأل'** انعكس المعنى وصار المسئول سائلا، ويحدث هذا الاضطراب في المعنى إذا أخطأ الكاتب ووضع علامة ترقيم بدل أخرى.[1]

- وبذلك فإن صلة الترقيم واضحة بالإملاء، فالخطأ في وضع علامة الترقيم يؤدي إلى خطأ في الإملاء وبالتالي عُسْر الفهم وصعوبته، وإنْ انعدمت علامات الترقيم في المكتوب سَيُؤَدِّي إلى اختلاط المعنى وسوء الفهم.

- بعد أنْ تَعَرّفْنَا على التّرقيم من تاريخ ظهوره وتعريفه وعلاقته مع الإملاء سنضع كل علامة مع وضعيتها المناسبة.

- **" الفاصلة (،)**: وتُسْتعمل لفصل الأجزاء عن بعض فتوضع بين الجمل وأجزائها كقولنا: **يَدْخُل الطَّالِب إِلَى كُلِّيته، وَيَدْخُل إِلَى المُحَاضَرَة،** وبين أنواع الشيء وأقسامه كالتقديرات: **جيِّد، جيِّد جدًّا، مُمْتَاز،** وتكون بين الكلمات المفردة المتصلة بكلمات أخرى شبيهة بالجمل في الطول نحو: **يَجِب عَلَى كُلِّ فَرْدٍ الإِخْلاَص، المُعَلِّم، العَامِل، التِّلْمِيذ،** وتكون أيضا بعد المنادى نحو: **يَا خَالِد، أَقْبَل عَلَى المَدْرَسة،**
- ثم لدينا **الفاصلة المنقوطة (؛):** توضع بين جملتين الثانية منها مسبّبة عن الجملة الأولى نحو: **يَنْجَحُ الإِنْسَان فِي عَمَلِه؛ لأَنَّهُ لاَ يَتَكَاسَل،** وأيضا توضع في جملة طويلة يكون كلامها مفيدا نحو: **إنّ النَّاسَ لَا يَنْظُرُون إِلَى زَمَن العَمَل؛ وَإِنَّمَا يَنْظُرُون إِلَى مِقْدَار جَوْدَتِه وإتقانه،**

1- انظر، د، محمود سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر،المعرفة الجامعية ،قناة السويس، 2003، د.ط ،ص 154

العلامة االموالية و التي وجب الاعتماد عليها تتمثل في:

- **النقطة (.):** أو الوقفة وتوضع في نهاية الكلام أو الجملة التي تمّ معناها نحو: **خَيْرُ الكَلاَمِ مَا قَلَّ وَدَلَّ، وَلَم يُطَلْ فَيَمَل."** [1]
- **"ثم النقطتان المتعامدتان (:):**ونجدها بعد القول لِمَا في معناه: فقال: **لاَ الدَّهْرُ حَظُّك.** بين الشيء وأنواعه وأقسامه نحو: **الكلمة: اسم، فعل، حرف."**[2]

- نستنتج بأنّه لكل علامة موضع خاص بها، وإذا قمنا بتجاهل حكمها فإننا سنغير المعنى، وبالتالي يُخطئ التلميذ إذا لم يستعمل الفاصلة أو النقطة، الفاصلة المتعامدة أو النقطتان المتعامدتان في موقعهما، وسيصبح فهم العبارة صعب.

- **"علامة الاستفهام (؟):** توضع في آخر السؤال نحو: **متى المحاضرة؟، هل سافرت؟.**
- وأيضا **علامة التعجب(!):** كقولنا: **ما أجمل السماء ! ، بشراك! .**
- ويوجد أيضا **القوسان()**: وتوضع داخلها الجملة الاعتراضية نحو: **قال رسول الله (صل الله عليه وسلم): لا ضرر ولا إضرار.**
- ولدينا كذلك **علامة التنصيص < >**: ونستعملها عند الاقتباس.
- أمّا **الشَّرطة(–):** أو المطة فنضعها بين العدد وما يدل على رتبته **أولا – \ ثانيا-.**

- أو إذا طال الجزء فتوضع قبل الجزء الثاني مثل: **الإِنْسَان الّذِي يَصُونُ حَقّ النَّاس – يُرَاعِي مَشَاعِرِهِم – يحضا بِرِضَا رَبِّه.**
- أيضا لدينا **علامة الحذف (.....):** وهي تدل على حذف كلام من النص.
- ثم **الأقواس المعقوفة [ ]** :وتوضع للاختصار عن ما زاد للنص،

1- عبد الله رمضان ، من القضايا اللغوية والنحوية، مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية، مصر، د، س،ط ، ط1 ص 36.،
2- المرجع نفسه ص 37.

- وأخيرا **الأقواس العزيزية << >>** :وتستعمل لحصر نص قرآني مثل قوله عزّ وجل**<< قل هو الله أحد >>[1] سورة الصمد,الآية 1**

- نخلص إلى أن كثرة العلامات ليس لإرهاق الكاتب بل لمساعدته على إيصال مشاعره فعلامة التعجب تدل على الدهشة وعلامة الاستفهام وهي توضع في آخر الكلام تعكس لنا عن استفسار والمطة للفعل بين الجمل، أو ترتيب الأعداد وإذا اختر لنا النص نضع الأقواس المعوقة وغيرها من العلامات التي تدل على آخذ من نص قرآني أو تدل على الحذف .... فكلها تقوي نسيج النص وتجعله أكثر إيضاحا.

ثالثا: أساليب علاج الضعف في الإملاء.

- " لابد من الاهتمام بالطفل من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأهيل المعلم حتى يستطيع القيام بمهمته، كما لا بد من اهتمام الأولياء، كما يجب على المعلم أن يعالج الخوف والخجل والانطواء والقلق، لا بد من تدريب التلاميذ على التركيز على القراءة كونها تلازم الكتابة، تَوَجَّبَ على المعلمين لجميع المواد أن يتشاركوا في تصحيح الأخطاء ومعالجة الضعف الإملائي عند التلاميذ، على المدرس أن يحدد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي، دون أن ننسى ضرورة ربط القواعد الإملائية بالنمو والصرف والإعجام، والابتعاد عن العقوبات المرهقة."[2]

- من خلال ما تعالجه هذه الفقرة نستخلص أنه يجب العناية بالتلميذ من جميع النواحي، والأهم تكوين معلم كفء قادر على القيام بمهمته على أتم وجه.

- كما أن العقوبات القاسية أصبحت لا تُجْدِ نفعًا بالنسبة للتلميذ لذا وجب الابتعاد عنها، ولابد من تصحيح الأخطاء والتشارك في هذا العمل مع جميع الأساتذة، والاهتمام بالقواعد النحوية والصرفية لتحقيق نموذج إملائي صحيح تنعدم فيه الأخطاء.

1- عبد الله رمضان ،من القضايا اللغوية والنحوية، مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية، مصر، د، س،ط،، ط1 ،ص 38

2- أ، جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا 1996 ،ط1 ،ص 204.

- المبحث الثامن: رداءة الخط والكتابة.

- بما أنّ الخط من الفنون الراقية والجميلة، فهو حلقة الوصل بين الحرف والتلميذ أو القارئ لذا وجب العناية به والحرص على تعليمه من المراحل الأولى وفي هذا البحث سنحاول أن نتطرّق إلى مفهومه وعلاقته بالإملاء والتعبير كنموذج في التعليم العام.

- الخط لغة: الخاء، الطاء أصل، وهو أثر يمتد امتدادا، ومن ذلك الخط الذي يخُطّه الكاتب، ومنه الخَطُّ الذي يخطه الزاجر."[1]

اصطلاحا: "الخط هو تصوير اللّفظ بحروف هجائية بأنْ يطابق المكتوب المنطوق في ذوات الحروف وعددها."[2]

- أو هو "الخط في المجال التعليمي هو وسيلة من وسائل التعبير الكتابي وما يؤدي إلى سوء الفهم هو سوء الخط"[3] ،وقد يطلق على الخط مصطلح الكتابة ويقصد بها:

" الجمع أو العلم والخط، من خلال جمع المعلومات وصياغتها في شكل معين حتى نحصل على أثر قد يكون أدبيا إبداعيا أو وظيفيا لإيصال غرض معين."[4]

- نتوصل إلى أن الخط لغة هو الأثر الذي يضعه الكاتب، وفي الجانب الاصطلاحي هو تشكيل الكلمة من خلال الحروف الهجائية للعربية، أمّا الجانب

1- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (555ه – 395ه): (تحقيق عبد السلام محمد هارون)، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ج5، 1979، د ط، ص 154.

2- انظر، د، محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، المعرفة الجامعية، 2003 ، د.ط ،ص 20.

3- د. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، عمان،الأردن، ط 2، 2007، ص 44.

4- مريم جبر فريحات، مصطفى عوض بني دياب، اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص، دار الكندي، الأردن ، 1999 ، ط1 ،ص 141.

التعليمي فيقصد به التعبير الكتابي الذي ينقل لنا أحاسيس وأفكار الكاتب من خلال تسجيل الرموز وتحويلها إلى كلمات.

ولقد استوقفتني هذه الفقرة التي وصف فيها" أحمد بن صالح جارية كاتبة فقال: **كَأَنَّ خَطُّهَا أَشْكَالُ صُورَتِهَا، وَكَأَنَّ مِدَادَهَا سَوَادُ شَعْرِهَا، وَكَأَنَّ قِرْطَاسَهَا أَدِيمَ وَجْهِهَا، وَكَأَنّ قَلَمَهَا بَعْضُ أَنَامِلِهَا، وَكَأَنّ بَيَانَها سِحْرُ مُقْلَتِها، وَكَأَنَّ سِكِّينَهَا سَيْفُ لِحَاظِهَا، وكَأَنّ مِقَطَّها قَلْبُ عَاشِقِهَا"**[1]

- نخلص إلى أن ابن صالح بوصفه خط الجارية وكأنه يصف جمالها، وجودة خطها بأناقتها، وحبرها كشعرها الأسود، وأمّا ورقها كأنه تقاسيم وجهها التي يخط القلم بأصابعها ببيان الذي يعكس لنا روعتها ويأسر قلب قارئها.

- " ويمكن أن نعرف الكتابة على أنّها التمكن الصوتي من منطق الكلمات من مخارجها الصحيحة له قيمة كبرى في القراءة والوصول إلى كتابات صحيحة وفقا للنطق الصائب "[2]

- عند الدكتور محمود الحسون فالخط " هو من الفنون الجميلة الراقية التي تربي الذوق وترهف الحس وتهذب المشاعر وتغذيه بالجمال و التنسيق "[3]

- وبذلك فإن الكتابة هي التجسيد الصوتي الصحيح على الورق لما ننطقه من حروف ونقيده بتناسق لتحصل على كلمات، وهناك من يعرف الكتابة أو الخط على أنه ينتمي إلى الفنون الذي يسيطر على الحس وتربي الذوق تصقله بالجمال والإبداع.

1- محمد سليمان ياقوت،فن الكتابة الصحيحة،قواعد الإملاء،علامات الترقيم،الأخطاء اللغوية الشائعة لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر ،دار المعرفة الجامعية ،قناة السويس،2003،د ط،ص217

2- . حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريب اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط ، 2000 ، ص66

3 - جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، لبيا 1996 . ط1، ص 189

أولا: أسباب ضعف الخط وعلاجه:

- تتعدد أسباب ضعف التلميذ فهناك ما يتعلق بالمعلم وطرق تدريسه وأساليب تقويمه ونوع ثالث ما يرتبط بالخُطَّة الدراسية والنشاط المدرسي:

- " إنّ ضُعْف التلاميذ في المرحلة العامة على القراءة والكتابة فينعكس ذلك الضعف على عدم القدرة في إجادة الخط أو الاهتمام به، فهم لا يعرفون أسسه وقلة الدافعية عندهم لإتقان هذا الفن، كما أن ضعف المعلمين لعدم تأهيلهم فنيا وتربويا في مؤسسات إعدادهم للقيام بتدريسه كون الكثير من المعلمين خطهم رديء ولا يقدرون على المحاكاة، فهم لا يعرفون قواعد تدريس الخط"[1]

- " عدم استعانة الأساتذة بالوسائل المناسبة للتعلم، والملاحظ أن الخطة الدراسية أهملت هذا الفن وأفقدته قيمته بتخصيص درجات قليلة لا تكاد تؤثر في التقدير الكلي للتلميذ وعليه لم يَعُد يهتم بالخط، عدم وضع معارض للخطوط لإبراز مهارات التلميذ في المدارس، أو وضع مسابقات بين المدارس مع تخصيص الجوائز وهذا دليل على عدم وفرة المتخصصين وعدم الاهتمام به"[2]

- " كما أنّ أساليب التقويم المتبعة في المدارس إلى تدني مستوى الخط، فالاختيارات لا تقيس جودة الخط، ولا تراعي الفرو قات الفردية بين التلاميذ"[3]

- نخلص إلى أن ضعف التلاميذ في الخط يعود إلى أسباب كثيرة فمنها ما هو متصل بالمعلم ومنها ما هو متصل بالبرنامج الذي أهمل خطوات تعليم الخط وتوعية التلاميذ إلى أهميته، كما أن أساليب التقويم من أهدافها أن تجعل له قيمة كبيرة.

- ومن أسباب الضعف في الكتابة "يعود لازدحام الصفوف وندرة المعلم الجيّد وغياب أساليب التدريب الناجعة، والملاحظ أن سوء الكتابة لا يقتصر على الخطأ

1- جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، لبيا 1996 . ط1، ص 193.
2- المرجع نفسه: ص 194.
3- المرجع نفسه ص196

الرديء فحسب بل يتعداه إلى أخطاء إملائية حتى المراحل العليا، وبعض المثقفين،

- ما يجعلنا نقف مذهولين أمام شدة الضعف في الكتابة العربية، فمثلا اختلاف وضع الهمزة أو عدم استعمال اللفظ في المكان المناسب"[1]

- نخلص إلى أنّ كثرة التلاميذ داخل الصف وعدم وضع أساليب مضبوطة في التدريس انعكس على مستوى الخط وصار متدنيا، والأخطاء الإملائية غالبا ما تكون وليدة لرداءة الخط بما أنّ أسباب تدني مستوى الخط متعددة فإنه وجب اتخاذ إجراءات للنهوض به وحمايته من خلال تدريب طلبه الثانوية على "كتابة في النشرات الجدارية أيضا الكتابة لغرض المشاركة في المهرجانات، حث السلطة على قراءة نصوص معينة وتحليل معاينتها وعرضها وتبيان أرائهم، إجراء مسابقات لكتابة الخواطر والمراسلات، قراءة كتب خارجية وتلخيص ما جاء فيها وكتابة موضوعات إنشائية حرة مع كتابة القصة القصيرة"[2]

- إن تحفيز الطلبة وحثهم على كثرة القراءة ثم العمل على تحليلها وإبراز معانيها مع وضع أرائهم والتعليق عليها، ومساعدة التلاميذ على المشاركة في المسابقات والأخذ بيدهم لكتابة موضوعات إنشائية إبداعية أو خواطر، يساعد على تحسين الخط وتطويره

1- د. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجد لاوي، عمان، الأردن ،ط 2، 2007 ،ص 37

2- الطاهر خليفة القراضي، الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، يناير ، 2002، ط1، ص 171.

- ثانيا: التعبير الكتابي:

- التعبير الكتابي هو الوجه الآخر للكتابة أو الخط ويتحدد لنا مفهومه كالآتي:

التعبير لفظا: " الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون"[1]

التعبير الكتابي اصطلاحا:" هو فن يقوم على الاحتذاء بالنماذج الجيدة من خلال التمرن أي أن يقرأ التلميذ كثيرا ليطلع على نماذج الأسلوب الجيد، وأن يكتب كثيرا حتى يستقيم له أسلوب جيد"[2]

- كما نجد أنّ التعبير الكتابي "يضم التعبير الوظيفي والذي يشمل المحادثة والمناقشة والرسائل والإرشادات أي الحياة العملية، و التعبير الإبداعي يقوم على ما يبعثه الوجدان وهو ما يختلج في نفسيّة التلاميذ ونجده في القصيدة أو المقالة أو القصة أو اليوميات"[3]

- نخلص إلى أن التعبير الكتابي هو الوضوح وإظهار ما يُخفيه الإنسان في قلبه من مشاعر وما يدور في خلده من أفكار ينير بها طريق الآخرين، ويقوم على المحاكاة وتقليد الآثار الجميلة من أسلوب وصور ونسيج مع الإبقاء على بصمة الكاتب الخاصة به وهو نوعان الوظيفي والذي نجده في حياتنا اليومية والإبداعي الذي يقوم على الإنشاء وإبراز المواهب.

- وفي نظر **عبد المنعم أحمد بدران**: " التعبير هو أهم فروع مادة اللغة العربية فهو القالب الذي يَصُبّ فيه الإنسان أفكار ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه

1- أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ،دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية ،ط1، 1996 ،ص 143

2- المرجع نفسه :ص 162.

3- المرجع نفسه:ص162

ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن أن يصل في سهولة ويُسْرٍ إلى فهم المقروء والمسموع"[1]

- نخلص إلى أنّ التعبير جزء لا يتجزأ من اللغة وهو الوعاء الذي يضع فيه الكاتب مشاعره وأحاسيسه ومن خلاله تصل أفكار القارئ.

- كما نجد أنّ للتعبير أهدافا كثيرة تجمل كالآتي:" تعويد الطلاب الطلاقة في التعبير وصوغ العبارات السهلة، مع تنظيم تعابير عن طريق تدريبهم على جمع الأفكار وترتيبها مع القدرة على انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني، مع تعويدهم السرعة في التعبير والتفكير، كما لا بد من ترقية الذوق الأدبي"[2]

- نشير من خلال هذه الفقرة إلى أنّ الأصل من التعبير هو الوصول إلى أهداف محددة منها تحقيق المقدرة على صوغ الألفاظ وتمكينه من الكتابة والتعبير بطلاقة، مع التّمكن من ترتيب الأفكار بحيث تكون محددة المعاني، مع السرعة في الربط وحس أدبي عالي.

- أسباب ضعف الطلبة في التعبير:

- أثبتت الدراسات ضعف التلاميذ والطلبة في التعبير لكافة المراحل الدراسية،

" شَخَصَّ المهتمون هذه الأخطاء في التفكير والأسلوب وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية بحيث يظهر ضعف الطلبة في الإملاء بسبب ابتعادهم عن معالجة الفكرة الرئيسية في الموضوع أو اعتمادهم مقدمة طويلة مملة، وهناك ما يتعلق بالتربية المنزلية ومنها ما يتعلق بخطة الدراسة وقصورها وهناك ما يتعلق بوسائل الإعلام،

1- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنمية دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان ،ط1 ،ص 24.

2- أ- جاسم محمود الحسون ، د حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ،دار الكتب، بنغازي، جمهورية ليبيا العربية، ط1996،1 ،ص 126.

وأحيانا يتعلق بالمعلم الذي فرضه بالموضوعات التعليمية البعيدة عن رغبة التلاميذ،

- وأحيانا اعتماد المعلمين اللهجة العاميّة مما يؤثر سلبًا على اكتساب الطالب اللغة ،وعدم الربط بين فروع اللغة العربية والاستفادة منها"[1]

- يعود سبب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي إلى عوامل كثيرة منها ما تعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالطالب الذي يفتقر إلى المطالعة والقراءة، لذا نجد أن أسلوبه ركيك وأخطاؤه كثيرة، وخطه رديء لعدم التعود على الكتابة وافتقاره للأفكار.

- علاج ضعف الطلبة في التعبير:

- يتم معالجة الضعف بإتباع ما يلي:" من خلال إعطاء الحريّة للطلاّب في اختيار الموضوعات عند الكتابة، كما لا بد من ربط موضوع التعبير بفروع اللغة والمواد الدراسية، مع تعويد الطلبة على الإطلاع والقراءة حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة مراجعة دروس تلاميذهم، والاعتماد على المناقشة التي تعقب مواقف القراءة والكتابة، والابتعاد عن استخدام العاميّة في التدريس وهذا لا يخص أساتذة اللغة العربية فحسب، كما لا بد من إزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ من خلال كثرة التدريب على التحدث والكتابة، كما لا بد من مراعاة معلمي اللغة العربية للأسس النفسية والتربوية واللغوية كما لا بد من تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به وضرورة تكوين الثروة اللغوية واغناؤها." [2]

- نخلص إلى ضرورة تشجيع الطلبة على القراءة وتحسين الكتابة وكذلك إعطاء الحرية للطلاب في اختيار الموضوعات ممّا تصبح لهم أكثر دافعية وقدرة على التعبير ،بالإضافة إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث وتجسيدها في الكتابة من خلال الأفكار الجميلة والأساليب الرفيعة والمعاني الدقيقة، ضرورة تحديد أهداف التعبير بالنسبة للتلميذ وإفهامهم أبعاد الموضوع التعبيري.

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن ، 2004 ، ط1 ،ص 85

2- المرجع نفسه، ص 88

- المبحث التاسع: أخطاء الصيغ والروابط الأسلوبية.

- سنحاول أن نضبط مفهوم الأسلوبية، الأسلوب، والبلاغة وأهم الأخطاء الناجمة عن ذلك.

- مفهوم الأسلوبية:

-" **الأسلوبية**: أو علم الأسلوب وهو علم لغوي غربي، نشأ من اللّسانيات الحديثة، ومحاولة للقاء بين علم اللغة والنقد الأدبي، فهو يقوم على طبيعة الأدب وخصائصه اللغوية وما يميزه من الكلام العادي: فعلم الأسلوب هو خَلَفٌ لِلْبَلاَغَة العَرَبِيَّة"[1]

- سنحاول أن نضبط مفهوم البلاغة العربية " فهي المعرفة باللغة أثناء استعمالها، وهي تقوم على مبدأ الاتصال فتبحث في كيفية استخدام اللغة بطريقة سليمة، لتضمن وصول المتكلم ومراده إلى مخاطِبِه والتأثير فيه" [2]

أو يمكن "أن نُعَرِّف البلاغة على أنها فن أي الصَّنْعَة وَنِتَاجُ هَذِه الصَّنْعَة أَمْر بِرَأْي أَنّه لا يرجع إلى الطبيعة وصُدَفِهَا، بل هو نتاج العقلانية المنهجية الإنسانية"[3]

" والبلاغة تنقسم إلى علوم ثلاث: **علم المعاني** وهو العلم الذي يعرف به أحوال اللفظ التي بها يطابق مقتضى الحال، ثم **علم البيان** وهو أصول وقواعد يعرف بها إيراد المعنى الواحد

1- أنظر .1. وليد إبراهيم القصاب، أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي في البلاغة العربية، ندوة الدراسات البلاغية، الواقع والمأمول 1436ه ،دس ط،ص 644

2- باديس لهويمل (قسم الآداب واللغة العربية كلية الآداب واللغات) ، جامعة محمد خيضر بسكرة، التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري)، ص 165

3- محمد العمري، هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحيلي النص، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان ،دط ، 1999 ، ص 23.

بطرق مختلفة لوضوح الدلالة ،و**علم البديع** وهي الوجوه التي تريد الكلام حسنا وطلاوة بعد تحقق حسنه الذاتي بالبلاغة والمحسنات إمّا معنوية أو لفظية."[1]

- " كما أنّ البلاغة :مشتقة من الفعل بلغ وهي تعني الوصول إلى الغاية، فهو علم يهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تَتَصِل بِدِقّة التعبير عن المعنى وقوة تأثيره في النفس"[2]

- وعليه يمكن تحديد مفهوم الأسلوب "بأنّه طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير"[3]

- أما عن عوامل تشكيل الأسلوب " فقد تَنَبَّهَت البلاغة العربية إلى أنّ الأسلوب متعدد الجوانب، وهو يخضع في تشكيله على نسق معين لمجوعة من العوامل من أبرزها: المؤلف: الموقف، النص، المتلقي، ويقول" **فيلي ساند يرس":** للأسلوب عموما بُنْيَة كليّة منظمة ترتيبا يُمَيَّزٌ بطريقتين واضحتين من التصنيف هما مستويات الأسلوبية ويمثل المستوى الأسلوبي الفردي الناتج عن الظروف النفسية والاجتماعية لشخص ما"[4]

- نجد من خلال الفقرة أنّ الأسلوب هو طريقة خاصة يُؤَلف فيها المتكلم ألفاظه والغرض من ذلك تجسيد الجانب العقلي بشكل تأثيري ،مع الإشارة إلى أنّ المتكلم هو الذي يقوم باختيار التركيب اللغوي ويقوم الأسلوب على عوامل من أهمها المؤلف، الموقف والنص والمتلقي، كما أنّ المستوى الأسلوبي يكون ناتج عن ظروف نفسية واجتماعية لشخص ما.

1- حفي ناصف ،سلطان محمد،محمد دياب، مصطفى طموم، شرح دروس البلاغة، دار الجوزي ،القاهرة، مصر، ط1 ، 2012 ،ص 256.

2- جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 1996 . ط1, ص 269.

3- محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 1994، ص 108

4- أ. د وليد ابراهيم القصاب، أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي في البلاغة العربية ندوة الدراسات البلاغية، الواقع والمأمول، 1430، دط، ص 645.

- ثانيا: الأخطاء الأسلوبية.

-" من الخطأ القول: **سَوَاءٌ كَانَ ذَلِكَ فِي المَجَالَات العِلْمِيَّة أَوْ التِّقْنِيَّة أَوْ غَيْرِهَا**، والصواب القول: **سَوَاءٌ أَكَانَ ذَلِكَ فِي المَجَالَاتِ العِلْمِيّة أَمْ التِّقَنِيَّة أَمْ غَيْرِهَا"**[1]

- نجد أنّه من الصائب استعمال **'أم'** وهي تفيد التخيير كما أنها تقترن مع همزة التّسوية وهذا هو الأسلوب اللغوي الصحيح، أما المثال الخاطئ فهو أقرب إلى العاميّة ومطابق لها.

- من "الخطأ القول: **انْشِغَالُ أَبَاءَ كَثِيرِين يَؤَدِّي إِلَى ضَيَاعِ أَبْنَائِهِم**، والصواب القول: **انْشِغَال أَبَاءٍ كَثِيرِين يُؤَدِّي إِلَى ضَيَاعِ أَبْنَائِهِم**، لأَنَّه لا داعي من منع الكلمة من الصرف دون مَسَوِّغ" [2]

- نخلص إلى أنه أباءٍ ليست ممنوعة من الصرف لأن همزتها منقلبة عن أصل ولا تعد زائدة.

-" من الخطأ القول: **اصْطَدَمَ قِطَارُ لِلرُّكَّبِ مَعَ آخرٍ لِلشَّحْنِ**، والصواب القول: اصْطَدَمَ قِطَارٌ لِلرُّكَابِ مَعَ **آخَرَ** لِلشَّحْنِ، كون آخر وجب منعها من الصرف"[3]

- نخلص أنّ **"آخر"** ممنوعة من الصرف وحسب القاعدة لأنّها على وزن أفْعَلَ ولذا وجب فتحها.

- من " الخطأ القول: **قَدَّمَ المُجْتَمِعُون أَرَاءَ كَثِيرَةً** ، والصواب القول: **قَدَّمَ**

1- أهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011 – 1432، ص 61.
2- عمر أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005 ط1 ،ص 01
3- المرجع نفسه: ص 01.

المُجْتَمِعُون أَرَاءً كَثِيرَةً، لأَنَّه لَا داع من منع الكلمة من الصرف دون مسوغ"[1]

- نخلص إلى أنّ كلمة أراء تستحق الصرف لأن همزتها منقلبة عن أصل، فهي ليست زائدة ووزنها أفعال.

" من الخطأ القول: **آمُلُ فِي النَّجَاح**، والصواب القول: **آمُلُ** النَّجَاح"[2]

- نجد أنّه من الصواب حذف حرف الجر **'في'** لأنّ العقل يتعدّى بنفسه كون الفعل يتضمن معنى **أطمع**، **أرغب**، من الممكن أن يتعدى مثلهما بحرف الجر.

من " الخطأ القول: **آمَنَ عَلَى نَفْسِهِ وَمَالِهِ**، والصواب القول: **آمِن** عَلَى نَفْسِه وَمَالِه"[3]

- نخلص إلى أن الأصل من هذه العبارة هو القول اطْمَأّن ولم يَخَف عليها والفعل على وزن **فَعِلَ** لذا فهو ثلاثي ووجب القول **آمِنَ**.

- من " الخطأ القول: **لاَ أُبَالِيه أَوْلاَ أُبَالِي لَهُ**، والصواب القول: **لاَ أُبَالِيه** أو **لاَ أُبَالِي بِه** لأنّ الفعل **بَالَى** لا يتعدى باللام" [4]

- نخلص إلى أن **'بَالَى'** يتعدى بنفسه، أو حسب المعاجم اللغوية يمكن تعديتها بحرف الجر **'الباء'**.

- من "الخطأ القول: **أَبْدَل ثَوْبَهُ القَدِيم بِثَوْبِ جَدِيد**، والصواب القول: **أَبْدَلَ ثَوْبَهُ الجَدِيد ثَوْبه قَدِيم**، وهذا لدخول الباء على غير المتروك"[5]

- إن مجمع اللغة العربية اتفق على دخول الباء على المتروك

1- عمر أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005 ط1 ،ص 02.
2- المرجع نفسه ص 03.
3- المرجع نفسه ص 03
4- المرجع نفسه ص 04.
5- المرجع نفسه ص 05.

- " من الخطأ القول: **هُمْ أَبْرِيَاءٌ مِنْ هَذا الجُرْم**، والصواب القول: **هُمُ أبرياءُ مِنْ هَذَا الجُرْم**، لأنّ كلمة **أبرياء** ممنوعة من الصرف."[1]

- من خلال القاعدة نستنتج بأنّ **أَبْرِيَاءُ** ممنوعة من الصرف لأنّها منتهية بألف التأنيث الممدودة، وليست أصلا في الكلمة ،وهي بالّتالي لا تُحقق شروط صيغة منتهى الجموع لوجود حرف واحد بعد ألفها وهو الهمزة وهنا نجد بأنها لا تنون وبالتالي ممنوعة من الصرف.

- من " الخطأ القول: **هُمْ أَثْرِياءٌ بِمَا لَدَيْهِمْ من كرامةٍ**، والصواب القول: **هُمْ أَثْرِيَاءُ بِمَا لَدَيْهِم مِنْ كَرَامَةٍ**، لأنّ **أثرياءُ** ممنوعة من الصرف"[2]

- نجد بأن ألف أثرياءُ هي للتأنيث وهي ليست من أصل الكلمة وهناك حرف بعد ألفها، ولم تتحقق فيها شروط صيغ منتهى الجموع وعليه فهي ممنوعة من الصرف.

- من " الخطأ القول: **رَأَيْتُهُم يَتَكَلّم أَحَدُهُم مَعَ الآَخَر**، والصواب القول: **رَأَيْتُهُم يَتَكَلَّم بَعْضُهُم مَعَ بَعْضٍ**، لأنّ **الآخر** لا تستعمل إلا مع أحدهما."[3]

ونقصد مع **أحدهما** أي أنّها تدل على أحد الشيئين وهما من جنس واحد والمتصفح لكتاب الله العزيز يلاحظ هذا لقوله الكريم **<< فَتَقَبَلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يَتَقَبَّل مِنْ الآَخَر>>** صورة المائدة '27' والمراد هنا هو التحدث مع مجموعة مختلفة للتشاور أو الترفيه.

1- عمر أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005 ط1 ،ص 05.
2- المرجع نفسه ص 05.
3- المرجع نفسه ص 10.

- من " الخطأ القول: **هَذَا بِئْرٌ عَمِيق أَوْ نَشْرَبُ مِنْ ذَلِكَ البِئْر العَذْب،**
والصواب القول: **هَذِه بِئْرُ عَمِيقَة أَوْ نَشْرَبُ مِنْ تِلْكَ البِئْر العَذْبَة،** لأنّ **بِئْر** ليست مذكر لذا وجب تأنيث اسم الإشارة والنعت"[1]

- نخلص إلى أنّ كلمة بئر مؤنثة ونستدل ذلك من كتابه العزيز **<< فَكَأَيِّن مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا وَهِيَ ظَالِمَة فَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَبِئْرٍ مُعَطَّلَة وَقَصْرٍ مَشِيد >>** الحج 45،

فوردت كلمة معطلة وهي النعت مؤنثة وعليه فأن البئر مؤنثة فوجب أن يكون اسم الإشارة والنعت مؤنث.

من الخطأ القول: **لاَ بُدَّ لِلْعَرَبِ مِنْ استرداد فِلِسْطِين ، طَالَ الزَّمَن أمْ قَصُرَ** ، والصواب القول: **لا بُد لِلْعَرَبِ مِنْ اسْتِرْدَادِ فِلِسْطِين، سَوَاءٌ أَطَالَ الزَّمَن أَمْ قَصُر.**

- والدليل على ذلك أصدق الكلام قوله تعالى: **<< سَوَاءٌ عَلَيْكُم أَدَعَوْتُمُوهُم أَمْ أَنْتم صَامِتون >> الأعراف 193."[2]**

- إن الملاحظ لكلام العرب والقرآن الكريم يجد بأنّ **"سواء"** تكون مقترنة **'بأم'** وسواءٌ يأتي دائما بعدها الهمزة، وقد تحذف الهمزة إن كانت تفيد معنى 'بل' أي الإضراب.

" من الخطأ القول: **إِذَا –لاَ سَمَحَ الله- مَاتَ قَائِدُ الفَرِيقِ، سَتَتَعَسَّر الحَال،** والصواب القول، **إِذَا مَاتَ قَائِدُ الفَرِيقِ – لَا سَمَحَ الله – سَتَتَعَسَّر الحَال.**

1- عمر أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005 ط1 ص 101.

2- محمد العدناني ، معجم الأخطاء الشائعة مكتبة بيروت، لبنان ،ط1985،2 ،ص 19.

فالجملة المعترضة ينبغي أن تأتي بعد جملة مات القائد المضافة إلى **إذا**."[1]

- نخلص إلى أن تأثير العامية واضح في كلام طلابنا لأن الأسلوب منتشر بكثرة في لهجتنا كقولنا

– إذا – بعيد الشر عنك – مرضت، فهل تسافر للعلاج؟ أي نهيئ المخاطب نفسيا لأنه ليس من اللباقة التحدث عن الأمور المستعصية قبل التقديم له، وهذا ما يؤكد لنا تأثير العامية على الأسلوب الفصيح.

- من " الخطأ القول: **كُلَّمَا قَرَأَ الطَّالِب، كُلّمَا اتَّسَعَت مَدَارِكُه**، والصواب القول: **كُلَّمَا قَرَأَ الطَّالِبُ اتَّسَعَت مَدَارِكُه**، فكلما تأتي في صدر الجملة ولا تتكرر."[2]

- ونستشهد لنثبت أنّ الصواب ما قلناه قوله تعالى **<< يَكَادُ البَرْقُ يَخْطِفُ أَبْصَارَهُم كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُم مَشَوْ فيه >>** البقرة 2 ، فلقد وردت كلمة **"كلّما"** في خمسة عشر موضعا في القرآن الكريم، وتأتي كلها مفردة، لا بد أن نشير إلى شرط **"كلّما"** فجوابها لا بد أن يكون ماضيا، أي الفعل في الزمن الماضي: قرأ – اتسعت.

- نجد بأن كثرة الأخطاء في الأسلوب وفي المستويات الأخرى هو وليد التداخل اللغوي، ومن هنا كان لا بد أن نشير إلى أن المجتمع الجزائري والمجتمعات الأخرى العربية لها لغتان " أوّلهما العامّية المنطوقة التي تسيطر على ساحة الأداء اللغوي ونجدها في اللهجة المحلّية الخاصة بالبلد أو القُطر، ويجري التعامل بها في شئون الحياة كافّة لذلك

1- حنان إسماعيل عمايرة، من الأخطاء النحوية "دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 1، 2007، الازدواجية والخطأ اللغوي، ص 62

2- خالد بن هلال بن ناصر العبري ، أخطاء لغوية شائعة ، مكتبة الجليل الواعد ، عمان، الأردن، ط1 ، 1427ه – 2006م ، ص 39.

هناك العامية المصرية، الخليجية، والعامية الجزائرية، ثم الفصحى المنطوقة، وهي لغة التدريس في المدارس والجامعات والمنتديات الأدبية واللقاءات الفكرية والثقافية."[1]

- من خلال هذه الفقرة نصل إلى نتيجة مفادها أنّ سيطرة العامّية على مؤسساتنا التربوية وتغلغلها ،كان سببا في جعلنا لا نفرق بين الأسلوب الفصيح والأسلوب العامي، فَكَثُرَت الأخطاء لعدم استعمال العربية الفصحى بشكل متواصل.

- إنّ أسباب طغيان العامّية على الفصحى كثيرة:" تُجْمَل في أنّ الكثير من المثقفين يَلْجَئُون إلى استعمال العامّية وطرح الفصحى جانبا ممّا أدّى إلى كساد الفصحى، فهجرة العربية جعلها غريبة عن موطنها والعاميّة أصبحت صاحبة السيادة، كمَا أنّ الكثير من المثقفين العرب أسَرَهُم شعور مُدَمِّر بأنّ لغتنا الجميلة معقدة القواعد ،صعبة التعليم كثيرة الشذوذ في مسائلها بحيث تجعل تعلّمها أو استخدامها والتحدث بها عبئا ثقيلا على أهلها . بالإضافة إلى التقليد الأعمى للغات الدخيلة على لغتنا الأم، فأصبح عدد كبير من أبناء العربية يتمثلون اللغة الفرنسية والإنجليزية في كلّ مقام وطرحوا الفصحى جانبا."[2]

- نخلص من خلال هذه الفقرة إلى أنّ العامّية أصبحت هي المسيطر في جميع مجالات الحياة، وأصبح أبناء اللغة يتخوفون من لغتهم ويجعلونها في آخر المراتب متحججين بصعوبتها وتشابك قضاياها، فأصبحت مع الأسف أساليب تعابيرنا ركيكة، كما أنّ لغة التمدن والحضارة أصبحت مجسدة في اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريب اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن ، ط1، 2006، ص 11

2 - خالد الخولي، الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية، الدار الذهبية منتدى سور الأزبكية، دون س ط ، دون ط ، ص32

المبحث العاشر: أخطاء القراءة.

- تعد القراءة من العمليات الذهنية، الّتي تقارب فِي أهميتها ما استخدمه الكاتب في بناء نصّه، وعليه سنحاول أنْ نحدد مفهوم القراءة، أنواعها، وظائفها، مظاهر الضعف ثمّ العلاج.

- يمكن تحديد **مفهوم القراءة** " على أنّها إدراك الرموز المكتوبة والنطق ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل معها والاستجابة لما تمليه عليه هذه الرموز."[1]

- وأمّا في نظر **حسني عبد الباري:"**فإن الصّوت الإنساني لا يكون مقبولا اجتماعيا بدون أنْ يَكون الناطق على وعيٍ بحروفه ،وعليه وجب على المعلّم أن يكون على وعي بالصوت اللغوي ،وأصوله ومخارجه وصفاته".[2]

- وفي رأي **سميح أبو مغلي:"**فالقراءة هي إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ،ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار،وفهم المادة المقروءة ،ثم التفاعل مع ما يقرأ والاستجابة لما تمليه هذه الرموز."[3]

- نتوصل من خلال التعاريف بأنّ القراءة هي عمليّة تتم على مستوى العقل وتتشارك فيها أعضاء كالعين والفم واللسان، وانفعالية أي المشاعر، من خلال ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة بشكل واضح، فهي وسيلة للحصول على المعرفة فهي أساس النهوض بالمجتمع وبث روح التفاهم والتقارب بين أفراده فلولاها لعاش المرء في عزلة.

وللقراءة أنواع منها القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

---

1 –فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، د.س.ط ،ص145

2- حسني عبد الباري عصر، الفنون للغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية، د. ط. س ط 2000 ص 88

3- سميح أبو المغلي الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، عمان، الأردن ط2 2007 ص 16

" **فالقراءة الصامتة:** وهي التي تكون بدون النطق بألفاظ ، قراءة خالية من الهمس وتحريك الشفة واللسان، بحيث تتميز بالسرعة وهي أكثر توفير للوقت والجهد، كما أنّها تساعد على الفهم، أمّا النوع الثاني **فهو القراءة الجهرية**: من خلال القراءة بصوت مسموع ونطق واضح وصحيح لإكساب الطفل صحة النطق، بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، لها الفضل في الكشف عن عيوب التلاميذ أثناء القراءة."[1]

- نخلص هنا إلى أنّ القراءة تنقسم إلى نوعين، القراءة الصامتة وهي قراءة داخلية نعتمد فيها على تركيز النظر ودقّة الملاحظة تجول في عقل القارئ لها دور كبير في الإدراك بأقل وقت وجهد. أما النوع الثاني فهو القراءة الجهرية وتقوم بإخراج الحروف بشكل صحيح بصوت مسموع ومن خلالها نتعرف على مواطن الضعف أثناء القراءة.

- وللقراءة وظائف متعددة: " فاجتماعيا تُعدّ وسيلة لارتباط المجتمع بغيره عن طريق الصحافة، والرسائل، والمؤلفات، وتتمحور فوائده في فهم المقروء، والتفاعل معه والانتفاع به، وتزويد المتعلم بالمهارات مثل جودة النطق وطلاقة الآراء والتعبير الجّيد والسرعة في القراءة وكذلك إكسابه ذخيرة من الألفاظ وتذوقه للجمال وتلمس مواطنه، وتكوين روح النقد للمقرئ والقدرة على خلق الجرأة في نفس القارئ وإكسابه حب القراءة والميل إلها حتى تصبح هوايته."[2]

- خلاصة للقول فإنّ للقراءة وظائف جليّة فهي تُكْسِب القارئ القدرة على مواجهة الحياة بثقة من خلال القدرة على التمييز والفهم ، واستدراك المعاني، وكشف المستور من المفاهيم، بالإضافة إلى تنمية شخصية المتعلم وتطويرها.

أولا: مظاهر الضعف في القراءة.

- تنحصر أخطاء التلاميذ في " القراءة الجهرية إلى نوعين: أخطاء تشمل اللفظ، أي الخطأ في الإعراب: ويكون في الكلمة أي أن يُخطئ بتقديم بعض الحروف أو تأخيرها، أو

1 - فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص83
2- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ط1، ص32

حذفها وكذلك الخطأ في مخارج الحروف، أو إبدال حرف بآخر، والخطأ في حركة حرف من أحرف الكلمة "[1]، والخطأ الثاني الذي يقع فيه التلاميذ " هو عدم فهم مدلولات الألفاظ من جهة ومدلولات العبارات والجمل من جهة أخرى، فيفسد لديه المعنى ولا يجيد التعبير عنه أي لا يتصور أغراض الكاتب من دهشة وغضب ."[2]

- "كما أنّه قد يخطئ التلميذ فينطق همزة الوصل همزة القطع ،أو العكس أو يقف على متحرك في نهاية الجملة."[3]

- وعليه فإن أخطاء التلاميذ في القراءة يمكن جملها في عدم قدرتهم على نطق الكلمة بشكل صحيح فيقعون في أخطاء نحوية أو صرفية، أو تقديم الحروف وتأخيرها، كما أنّ أخطاء التلاميذ قد تقع في طرقة الإلقاء وتمثيل المعاني التي يريد أن يوصلها الكاتب كما يخطئ التلاميذ في نطق بعض الحروف ممّا يُخْرِج معنى النص عن سياقه الأصلي ويصعب على المتلقي الفهم.

ثانيا: علاج الضعف في القراءة:

- على المُدَرِّس أن يراعي ما يلي للتحكم في الضعف لدى الطلاب " ضرورة اكتشاف العيوب الخلقية والأمراض الجسمية لدى التلاميذ منذ البداية، لابد من معالجة الحرج والخوف والتردد عند التلاميذ من خلال مشاركتهم بأنشطة مختلفة، بالإضافة إلى الحوافز الماديّة والمعنوية المشجعة، بالإضافة إلى توثيق الصّلة بين المدرسة والبيت والتشاور للتغلّب على صعوبات القراءة مع تنويع طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية المفيدة.

1- جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا 1996 ، ط1 ،ص115.

2 - زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية الأزاريطة 2005،د.ط،ص118

3- جاسم محمود الحسون، د حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، ص115

- فَتْح الفرصة أمام التلاميذ ليقرؤوا ما يريدون ،مع تشجيعه وتحفيزه على الكتابة وارتياد المكتبات، الاعتماد مع التلاميذ أسلوب التسلسل في قراءة الموضوعات والقصص كلّ حسب قدراته وميوله ونموه العقلي واللّغوي، كما يجب أن يتم ربط القراءة مع المواد العلمية الأخرى، مع ضرورة توفير أساتذة أكفاء لتدريس القراءة."[1]

- كخلاصة للقول لابد للمعلم أن يقف على أمراض النطقية المتعلقة بالتلاميذ، ويعمل على معالجتها فمثلا عند قراءة تلميذة في القسم النهائي آداب للنص أخطأت في نطق" **بَيْدَ"** ولفظتها **"بِيدَ"** .وجعل التلاميذ يندمجون داخل الفصل بعيد عن التوتر والخجل، وربط القراءة مع الأنشطة التعليمية كما لا بد من تنويع أساليب القراءة والوسائل مع تحفيز التلاميذ على المطالعة والكتابة من خلال توفير الكتب المناسبة لقدراته العقلية وميوله وتوفير أساتذة أكفاء.

ثالثا: تعليم القراءة في المرحلة الثانوية وتقويمها:

أ) يتم تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بجعل الطّالب " يقرأ قراءة صامتة، وجهرية مفهومة وسريعة، ممثلا للمعنى في الجهرية، كمّا أنّه لا يُشْتَرط على المعلّم أن يقرأ كون التلميذ أصبح أكثر تمكنًا، لابد للطالب أن يستخرج الأفكار الرئيسية والجزئية بعد تذوقه للنص، والأحسن أن يبدأ بقراءات القصص والفكاهات ... للمُتْعة، وبالتالي تتكون لديه القدرة على نقد الموضوعات والفقرات والأفكار نقدا بنّاءً وسليما . فنلتمس فيه المقدرة على البحث وتقصّي المسائل بالاعتماد على المراجع والفهارس والمعاجم. مع توظيف ما تعلّموه من فنون لغوية في درس القراءة.

1 - فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،.د.ط ، د.س.ط ،.ص181

كما لابد من توجيه الطلاب إلى اختيار ما يناسبهم من كتب اللغة وآدابها للمطالعة، وتجسيد كل ما يقرؤه الطالب من خلال توظيف درس القراءة والمطالعة والمقال في القدرة عل التعبير بشكل سليم ودقيق ومبتدع."[1]

- كخلاصة للقول لابد من تعليم الطالب القراءة الصامتة ثم الجهرية بشكل واضح وسريع، مع توضيح طريقة الإلقاء من خلال استعمال علامات التعجب والوقوف على أغراض الكاتب، ثم استخراج الأفكار الرئيسية والجزئية، مع ضرورة تذوق النص الأدبي والقدرة على نقده وتفكيكه ثم إعادة صياغته بقالب جديد و المحافظة على فكرته الأساسية، مع ضرورة توظيف دروس اللغة وفنونها في درس القراءة، وبالتالي يكون قادرا على بناء نصوص إبداعية جميلة و صحيحة.

ب) من أهميّة تقويم القراءة في المرحلة الثانوية فيما تعلق بالقراءة الجهرية: " تحقيق السلامة في النُّطْق ومراعاة المخارج الصحيحة، ومراعاة المخارج الصحيحة، القدرة على ضبط الكلمات بالشكل الصحيح، والسّرعة المناسبة مع التمكّن من الأداء بشكل حسن وتمثيل المعنى ومراعاة علامات الترقيم، والفهم الدقيق للأفكار الكليّة والتفصيلية مع تحديد اتجاهات الكاتب وامتلاك تقنية التلخيص للموضوع مع الانتفاع منه."[2]

- نستنتج بأنّ تحقيق القراءة الجهرية بشكل سليم ونطق واضح بمخارج صوتية صحيحة ،مع القدرة على التفاعل مع أفكار النص من تجسيد لأغراضه المختلفة من غضب وتعجب واحترام علامات الوقف،والقدرة على تجزئة النص وبنائه بطريقة جديدة مع المحافظة على سياقه.

1- د.حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة للتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية ،مركز الإسكندرية للكتاب مشرفة الازارابطة ، 2000 ، د.ط، ص147

2- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،.د.ط ، د.س.ط ،.ص 327.

أما تقويم القراءة الصامتة تمكنًا من تحقيق المهارات التالية:"القدرة على استخدام السياق في تعريف معاني الكلمات الجديدة مع القدرة على القراءة بسرعة وفهم الأفكار الكلّية مع القدرة على تفسير المقروء وتحليله مع التمكن من النقد والتطبيق المعارف في مجالات متنوعة."[1]

كخلاصة القول نجد بأنّ تقويم القراءة الصامتة تسمح لنا بتحقيق القراءة بشكل سريع، مع إدراك لمعاني الكلمات داخل النص، وفهم الأفكار الكلية وإعادة صياغتها.

1 – فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،.د.ط ، د.س.ط ،.ص 327.

المبحث الحادي عشر: سياسة التخطيط اللغوي

- أولا: السياسة اللغوية

- بعد أن تطرقنا إلى الأخطاء اللغوية في مدارسنا وداخل لغتنا الجميلة وجب على الدّولة أن تنتهج سياسة لغوية تقوم على " احترام الواقع الاجتماعي من خلال مراعاة عناصره التي تعتمد على العقيدة والتاريخ المشترك للمجتمع، والكيان الوطني والهويّة النابعة من كيانه واللغة المجسدة لثقافته، المعّبرة عن حضارته فاللّغة العربية وبعد خروج المستعمر أصبحت لغة وطنية أصلية مع تعدد لساني عبر ربوع الجزائر."[1]

- من خلال الفقرة توقفنا مقولة **الشيخ عبد الحميد بن باديس** الذي ردد قائلا: **"الإِسْلاَمُ دِينُنَا وَالعَرَبِيَّة لُغَتُنَا وَالجَزَائِر وَطَنُنَا"**، وهي من الثّوابت التي لا يجب أن نزيغ عنها في رسم السِّياسة اللغويّة والمتمثلة في البرنامج الدراسي، وبما أنّ الجزائر ذا مساحة شاسعة، فهو زاخر باللّهجات وكمثال على ذلك الأمازيغية في بلاد القبائل التي تختلف في بنائها عن اللّغة العاميّة والعربية لذا وجب على مهندسي اللّغة أثناء وضع البرنامج احترام هذه المرتكزات الوطنية.

ثانيا: التخطيط اللغوي

- بعد أن تحدّثنا عن السّياسيّة اللغويّة سنتطرق إلى التخطيط اللغوي"ويُقصد به التَسطير بمساهمة الوسائل المساعدة على تطبيق السياسة اللغويّة من خلال الغايات والأهداف والمرامي ،أي بناء منهاج لغوي في التربية والتعليم مع مراعاة مستجدات الحياة،وبما أن الجزائر تتسم بالازدواجية اللغويّة ،نجد أنّ العربيّة ما زالت ضعيفة ، والسبب يعود إلى السياسة الاستعمارية التي جعلت العربية مهمشة ،وأحلّت اللغة الأجنبية في الإدارة والتعليم.

1-.د عبد الحميد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث ،القاهرة،مصر،ط1 ، 2011، ص104

- وعليه كان لا بد من التخطيط لوضع اللغة القومية لغة التدريس ،والبداية كانت سياسة التعريب في مدارسنا من أجل احتواء زحف اللغات الأخرى ،الفرنسية العامية,...على حساب العربية .فالتخطيط يقتضي إعداد مناهج تعليميّة للحصول على معلومات حول حاجات المتعلمين من معارفهم ومهاراتهم ،والعناية بالمتعلم والتفطن لحاجاته الحقيقية،وبالجانب الصوتي والأداء الجيّد لهذه الأصوات."[1]

- كخلاصة للقول نجد بأن التخطيط اللغوي هو التسطير من خلال الاعتماد على الوسائل المختلفة والأخذ بعين الاعتبار الازدواجية اللغوية في البلد لبناء منهاج تعليمي محترمين فيه الأهداف، والغايات والمرامي دون أن ننسى التطور الحاصل، ولكي نجنب تلامذتنا الأخطاء أثناء تعلمهم اللغة العربية وهي لغتهم الأصلية لابد من الاعتناء بالجانب الشفهي أي القدرة على التحدث بطلاقة وفصاحة ولا يكون ذلك إلاّ بالاهتمام بالجانب الصوتي ثم المعرفي ثم العمل على تطوير مهاراتهم.

1- .د عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية دار الكتاب الحديث، القاهرة ،مصر،ط1، 2011، ص105.

المبحث الثاني عشر: بناء المحتوى اللغوي:

- إنّ التعلم هو عملية مركبة تقوم بين المعلم والمتعلم، لتعزيز المعلومات واكتسابها والتفاعل معها وحتى تتحسن العملية التعليمية محققة أهدافها البيداغوجية " ولا بد من بناء المحتوى التعليمي اللغوي المناسب للمتعلمين: **(اختيار المحتوى، العرض، التدرج، الترسيخ، التقويم)"**[1]

- **"فاختيار المحتوى**: نقصد به مجموع خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي، وينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلا بخبرات الدارسين وأغراضهم ،ولابد من ربطها مع الجانب الثقافي، وعليه لابد أن يكون المحتوى يراعي خطة علمية واقعية محكمة،وإلاّ أصبح الاضطراب هو سيد الموقف. وعليه وجب أن يكون المحتوى متسلسلا بدعم الملكة اللغوية. وهذا ما نجده غائبا في المقررات الدراسية في أغلب المراحل من الابتدائي إلى الثانوي،بالإضافة إلى مراعاة طاقة المتعلم وخصائصه الذاتية، ولتحقيق نجاعة في المحتوى وجب استثمار البحوث العلمية في هذا المجال، لأنه إذا لم تستثمر هذه البحوث ميدانيا يكون إعداده عبثا ، واختيار المحتوى يقوم على ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية وضرورة مواكبة المحتوى للتقدم العلمي، مع مراعاة مستوى المتعلمين واستعداداتهم ولابد أن يعكس المحتوى ثقافة المجتمع ومعتقداته. وربط الخبرات السابقة مع الحاضر."[2]

- من خلال القول نجد بأن المحتوى يقوم على مجموعة من الشروط منها **اختيار المحتوى والعرض والتدرج والترسيخ والتقويم**، وفيما يخص اختيار المحتوى: فهو يقوم على خبرات الدارسين ويراعي مستوى المتعلمين، ولابد من جعلها ترتبط بثقافة المجتمع وثوابته كما لابد من جعل المحتوى يعايش التطور الحضاري واستثمار الدراسات والبحوث الجامعية لتحسين المحتوى مع الاستفادة من الخبرات السابقة وتجسيدها مع الحاضر.

1- .د عبد المجيد عيساني نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية دار الكتاب الحديث القاهرة مصر.ط1 2011 ص 132

2-.المرجع نفسه ص 135

عرض المحتوى: إنّ عملية العرض تلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية،" ولابد أن تتوفر في العرض على كفاءة المدرس، والوسائل لعرض الموضوع كالكتاب وتسجيلات صوتية وأفلام متحركة ومطبوعات توضع بين أيدي المتعلمين ،مع ضرورة مراعاة الآليات اللغوية،مثلا الاعتماد على الحوار أو التحدث بأسلوب صحيح ،الكتابة،السؤال والجواب وهذا حسب الفصل بالإضافة إلى الاهتمام بالجانب اللساني كالتركيز على الأمثلة الدقيقة لتيسير الموضوع،ومراعاة الجوانب النفسية المؤثرة في عرض المادة"[1].

كخلاصة للقول فإن الأساس في نجاعة المحتوى والتي تقوم على قدرة المعلم وكفاءته وما يتمتع به من فنيات، والوسائل المتنوعة المساعدة على تيسير الدرس وجعله مشوقا وقريب من المتعلم. بالإضافة إلى القدرة على توظيف الأمثلة بطريقة سلسة ودقيقة تساعده على الفهم ، فالهدف هو الكتابة الصحيحة وتحسين الخط.

- ثم **"التدرج:** إن التمكن من الأساسيات التربوية لا يقوم إلاّ بالتمرن وهو جزء من التدرج لتحقيق الاكتساب، ويكون ذلك بالبدء من السهل إلى الصعب، ثم تناول القواعد العامة التي تُدْرَكُ بسهولة . مع ضرورة البدء بالألفاظ التي يكثر تداولها في الأوساط العلمية في الكلام، وبالأكثر تواتراً بين المتخاطبين على الألفاظ التي يَنْدُرُ ذكرها . ولقد أشار ابن خلدون إلى ضرورة التدرج في عملية التعليم. وهو أساس تعليم أي فن أو أي علم."[2]

- إن التدرج كخلاصة للقول هو آلية تُسَهّل عملية الاكتساب، وتجعل التلميذ قادرا على الإدراك، ولا يكون التدرج إلا من خلال الابتداء من السهل إلى الصعب، حتى يتمكن من الاستيعاب بسهولة ثم ضرورة الاعتماد على القواعد العامة مثلا دراسة الجملة دون الدخول إلى تفصيلات والاعتماد على الألفاظ الشائعة والمتداولة والابتعاد عن الألفاظ والتراكيب المتروكة.

1- .د عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص 135.
2- المرجع نفسه ص137

ثم **الترسيخ: "** ونقصد به تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلم، من خلال جعل اللغة وسيلة للمحافظة على المعلومات وتقويتها في الذّهن لاسترجاعها عند الحاجة. ومن خلال الممارسة الفعلية لّلغة تساعدنا على عملية الترسيخ، مع الأخذ بالطرق الآتية من حفظ بعض النصوص النموذجية، والتدرب على حسن التصرف والتلقائية في التعامل مع اللغة، بالإضافة إلى كثرة المطالعة باللغة الأصلية. فكثرة القراءة تكسبنا الملكة اللغوية."[1]

- كخلاصة للقول نجد بأن عملية الترسيخ تساعد على تخزين اللغة وكل ما هو متعلق بمعلوماته ثم استرجاعها من الذهن عند الضرورة، فكثرة المطالعة وحفظ النصوص سواء أكان من القرآن أو السنة أو الأشعار أو القطع الأدبية والتعامل بها من خلال الاستماع وحسن النطق.

- أمّا التقويم فقد أفردنا له فصلا كاملا نظرا لأهميته في المحافظة على اللغة وإصلاحها من الأخطاء الكثيرة.

1- دعبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية دار الكتاب الحديث، القاهرة ،مصر،.ط1 ،2011، ص138

المبحث الثالث عشر: الرصيد اللغوي:

- بعد أن تحدثنا عن عرض المادة سنحاول أن نشير إلى المادة الغوية أو الرصيد من خلال ما دعت إليه **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"**....، ويكون تحديد الرصيد من خلال ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة الجارية على مقياس كلام العرب، والتي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي إلى الثانوي، حتى يتسنى لهم التعبير عن الأغراض والمعاني التي تجري في التخاطب اليومي،من ناحية التعبير عن المفاهيم الحضارية والعملية التي يجب أن يتعلمها الطالب قي هذه المرحلة من التعلم من ناحية أخرى، وهذا يعني أن الغرض من المشروع هو أن يكتسب الطالب في كل مرحلة من مراحل تعليمه ما يحتاج إليه، وهذا يستدعي خطوتين هما: ضبط رصيد الطالب اللغوي، وثانيا مراقبة الاستفادة."[1]

- بذلك نجد بأن الرصيد اللغوي يتكون عند الطالب من خلال كمية الكتب التي يطالعها والنصوص التي يقرأها وسائر الكتب، فبذالك يضبط المفردات والتراكيب ولا يتحقق ذلك إلا بمراقبة ما يتعلمه، والذي يتجسد في تعبيره سواء أكان كتابة أو كلاما، فهو يُعَد مقياس للثروة اللغوية.

- ولا يتأتى لنا ذلك إلا بترسيخ المهارات اللغوية والتي سنتحدث عنها في المبحث الآتي .

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان ،الأردن، 2004، ط1، ص33

المبحث الرابع عشر: المهارات اللغوية

- إنّ التحدث عن الأخطاء اللّغوية يجعلنا نتوقف عند نقطة مهمة ألا وهي المهارات اللغوية، سنحاول أن نجملها في هذا المبحث باختصار لأنها الأساس في تفادي الأخطاء والرقي في تعليم العربية وأي لغة فالمهارة عند" **دريفرDriver** :هي السرعة والسّهولة والدقة في أداء عمل حركي.

وأما عند مانMunn : فهي الكفاءة في أداء مهمة ما، وهي نوعين فالأول حركي والثاني لغوي."[1]

وأمّا Good :في قاموسه للتربية: فهي الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء أكان هذا الأداء جسميا أو عقليا"[2]، وبشكل أدق " فالمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول وما يساعد على اكتسابها الممارسة والفهم والتعزيز والتوجيه..."[3]

- نخلص من خلال تعريف المهارة اللغوية إلى أنّه لا يمكن تحقيقها إلاّ عن طريق الإعادة المتكررة والمعرفة ليست وحدها المهارة، كما أنّ السيولة النطقية والتحكم في اللغة بصورة عادية لا يصل إليها المرء، إلاّ إذا اكتسب المهارات بمشاركة الوعي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدي من دون حاجة وهذا لتحقيق الملكة اللغوية .

- وهي في نظر " **عبد المنعم** ما يتكون عند الفرد وتمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجيدة، وتعني أيضا بالمعرفة اللغوية والتي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفي، ومعرفة قواعد تحويل الجمل من لغة لأخرى."[4]

1- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي القاهرة ط1 2004 – 1425ه ص 29.
2- المرجع نفسه ص30
3- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،د.ط،د.س.ط،ص118
4- عبد المنعم أحمد بدران ، التحصيل اللغوي وطرق تنمية دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان ،ط1، 2008، ص14

- نخلص إلى أن الأساس في تحقيق القدرة على التعامل باللغة دون الخوف من الوقوع في الأخطاء،والتحكم في التراكيب الصحيحة لا يكون إلا على أساس ترسيخ المهارات اللغوية: وهي الاستماع والمحادثة, وسنجملها كالآتي.

أولا: مهارة الاستماع.

- يتحدد لنا مفهوم الاستماع في كونه " عمليّة عقلية تتطلب جهدا يبذله المجتمع في متابعة المتكلم وفهم معنى ما يقوله، واختزال أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة، وقد تعوقه أسباب منها جسمية أو نفسية أو ضعف في القدرات العقلية "[1]

- أيضا يعّرف" الاستماع على أنه فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث "[2]

وهنا وجب أن نحدد المصطلحات التي تتعلق بالاستماع منها:

- **السماع** : أي استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين دون أن يعيرها السامع اهتماما أو إعمال للفكر مثلا :**"سماعه صوت القطار".**
- ثم لدينا **الاستماع :** وهو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين مع إعطائها اهتماما وإعمال للفكر .
- ثم **الإنصات:** ويكون بانتباه المستمع وانتباهه على ما يسمع، ولا يشترط فيه الاستمرار في الانتباه والاهتمام. أي ينصرف ذهنه ويتشتت ويسهو. والفرق بين الإنصات

1- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،د.ط،د.س.ط،ص126

2- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية ،ط5، 2002 ،ص75

والاستماع يكون في الدرجة **لقوله تعالى: "وَإِذَا قُرِئَ الْقُرآن فاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَكُم تُرْحَمُون " الأعراف 20"**[1]

- بالتالي فإن الاستماع :هو عملية تتم على مستوى الذهن تتطلب التركيز من أجل جمع الأفكار ثم إعادة استخراجها عند الضرورة، وتتشعب لنا مصطلحا ته، فهناك السماع الذي يقوم على ذبذبات صوتية بشكل عام، ثم الاستماع وهو استقبال الذبذبات مع قوة الاهتمام والتركيز، ثم الإنصات الذي تتخلل فيه السهو والهروب من الواقع.

- وتحدد لنا أهمية تدريس الاستماع على النحو التالي :" من المتعارف عليه أن الطفل، يسمع، ثم يتكلم، ثم يقرأ ويكتب لاحقا، ومن هنا كان تعلم اللغة يبدأ بالاستماع ، فاللغة اسْتُعْمِلَتْ مشافهة . فالاستماع يتلازم والكلام، مثلما القراءة تتلازم والكتابة .خصوصا وأننا نسمع ونتكلم أكثر مما نقرأ ونكتب، فالسمع هو الحاسة الأساسية في اتصال الفرد بالآخرين، وبفضل مهارة الاستماع نكتسب مهارة الكلام ومهارة القراءة: كما له الدور في عملية التعلم ومن ذلك قوله تعالى في كتابه العزيز:" **وَاللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَة لَعَلَّكُم تَشْكُرُون "النحل 87**

وقوله أيضا:"لَوْ شَاءَ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِم وَأَبْصَارِهِم " سورة البقرة 205، وقوله تعالى"إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا"النساء 58 . فهذا التكرار بتقديم السمع على البصر في الآيات الكريمة التي ورد ذكرها لدليل على دور السّمع فيما يتعلمه الإنسان والملاحظ أنّ الله عز وجل قدّم السمع على العقل لأنه وسيلة إعمال العقل وهذا دليل على دقة هذه الحاسة."[2]

- إن للاستماع دور مهم في العملية التعليمية، خصوصا وأن التعليم يقوم على الجانب اللفظي، والمتعلم في معظم الوقت يكون مستمعا، فبفضل الاستماع نتعلم الكلام وبفضله تَتَنَمَّى القدرة على الاستيعاب والفهم كما يزيد من ثروة المستمع اللّغوية، كما أنّه

1 - د.محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق،عمان ،الأردن، ط1، 2006، ص196

2- المرجع نفسه ص195

ليس كل مستمع منصت، والقرآن الكريم بدأ بالأشمل الأوسع وانتهى بالضيق الأدق ، فالاستماع يساعدنا على نشر الثقافة وتحقيق المعرفة.

ثانيا: مهارة المحادثة

- أما المهارة الثاني فهي" التحدث وهي مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عمّا في نفسه، وتحقق له الاتصال الاجتماعي، أو هي الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة "[1]

- ويطلق على هذه المحادثة بمصطلح **التعبير الشفوي**: " ويقصد به الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عمّا في نفسه من خواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر وما يزخر به من رأي أو فكر."[2]

- نخلص إلى أنّ مهارة المحادثة ضرورية وهي الأساس في عملية التعليم، ومن خلال هذه المهارة نحقق الصّلة مع المجتمع كونها الوسيط الذي يجمع الناس فيما بينهم. وهو أكثر شيوعا من الخط والتدوين. فيه نعبر عن مشاعرنا وما نزخر به من أفكار.

- أمّا أهميّة التعبير الشفوي في التعليم تتحدد"في حل عقدة اللّسان ويُعَوِّد الطفل الطلاقة في التعبير, والقدرة على مواجهة الناس, أمّا الحياة فتقوم على المناقشة وإبداء الرأي والإقناع من خلال التعبير الواضح عمّا في نفوسهم لذا وجب على المعلم أن يشجع الأطفال على التعبير الشفوي.[3]

" فالمحادثة أساس تعلم القراءة وتحقيق النمو اللغوي، كما أنّ التحصيل القرائي المتنوع يدل على الدقة في التحدث كما أن المحادثة أساس فعال في إغناء الكتابة"[4]

1- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،.د.ط،د.س.ط،ص137

2- عبد المنعم أحمد بدران التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلوم والإيمان ،ط1 ،2008، ص 129

3- المرجع نفسه، ص 129

4- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،ص137

- نخلص إلى أنّ التعبير الشفوي أو المحادثة يساهم في جعل التلميذ يتصف بطلاقة اللسان ،ويستطيع مواجهة مشاكل قد تعترضه. يسير لامتلاكه القدرة على الإقناع من خلال التعبير الواضح ،وتتطور مهارة الكلام بكثرة القراءة الذي يساعده على تحقيق الملكة اللغوية.

ثالثا: تقويم المهارات: الاستماع، والتحدث: في المرحلة الثانوية:

- من خلال تقويم المهارات نحقق" القدرة على حسن الإصغاء ومتابعة المادة المسموعة مع القدرة على تذكر الأفكار الرئيسية والأفكار الجزئية، كما أنّه يمكننا من التعرف على أغراض المتكلم، بالإضافة إلى ربط المسموع بالخبرات السابقة، بالمقابل

- يساعدنا التقويم على تحليل المادة المسموعة وتذوق المسموع والانتفاع به، أيضا تحقيق القدرة على التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء،و التعبير شفويًا عن المطالبة والحاجات، والتعبير بوضوح عن الفكرة المسموعة أو المقروءة. والقدرة على الإجابة عن الأسئلة المطروحة بعبارات سليمة"[1]

- نتوصل إلى أن تقويم مهارتي الاستماع و التحدث يحقق لدى الطالب في المرحلة الثانوية مجموعة من الثوابت منها القدرة على الإصغاء والانتباه،مع تذكر للأفكار الرئيسية والجزئية، وربط المسموع بالمكتسبات القبلية والقدرة على استرجاعها في قالب تعبيري واضح ومفهوم. بعيدا عن الأخطاء والزلل، كما أنّ طريقة التلميذ أثناء الإجابة تكون في تراكيب سليمة تتسم بالطلاقة والإقناع.

1- فيصل حسين طحيمر العلي،المهارات اللغوية، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،د.ط، دون.س.ط، ص146

قال الله تعالى: **<< لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ >>**

سورة البينة الآية **04**.

وقوله تعالى: **<< مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمة قَائِمَة >>**

سورة آل عمران آية **113**

وقوله تعالى **<< ذَلِكَ الدينُ القَيمُ >>**

سورة التوبة الآية **36**.

وقوله أيضا: **<< فِيهَا كُتُبٌ قَيمَةٌ >>**

سورة البينة الآية **03**.

ومن أسماء الله الحسنى: **القَيوم**.

تمهيد: قال أبو بكر الصديق : فإن أنا أحسنت فأعينوني، وإن أنا زغت فقوموني"[1]،

قال عمر بن الخطاب: "رب أخ لم تلده أمك، اتقوا من تبغضه قلوبكم، أشقى الولاة من شقيت به رعيته فأجابه المؤمنون، والله لوجدنا فيك اعوجاجا لقومناه بحد سيوفنا ".[2]

- يعد التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطر قبل بداية الفعل التعليمي والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير تهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية، وعليه سأتطرق إلى عرض وتحليل بعض التعاريف المختلفة لعملية التقويم والفرق بينه وبين بعض المصطلحات التربوية ثم مستويات التقويم، أنواع التقويم، صعوبات التقويم، ثم خصائص التقويم، خطوات التقويم، أهداف التقويم، مزايا الاختيارات الموضوعية، أدوات التقويم أخلاقيات التقويم التربوي، تقويم الأخطاء اللغوية وتصحيحها.

1- ejtaal.net/islam/madeenah
2- حكم سيدنا عمر بن الخطاب / mawdoo3.com

الفصل الثاني: التقويم اللغوي.

المبحث الأول: مفهوم التقويم.

- لغة: يمكن تحديد مفهوم التقويم لغة فنقول: " قَومت الشيء تقويما وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك وبلغنا أن أهل مكة يقولون، استعملت المتاع، أي قومته. "[1]

- " قَوم، قومت السلعة واستقامته، ثمنته واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم وما أقومه شاذ والقوام كسحاب العدل وما يعاش به. "[2]

- ولقد جاء في لسان العرب قوم: " درأ: أزال عِوجَه، وقوم السلعة وإستقامها قدرها، وفي حديث **عبد الله بن عباس**: إذا استقمت بنقد فبعت بنقد فلا بأس به، وإذا استقمت بنقد فبعته بنسيئة فلا خير فيه فهو مكروه، قال أبو عبيد: إذا استقمت يعني قومت وهذا كلام أهل مكة، يقولون استقمت المتاع: أي قومته.

- **والقيمة:** جمعها القِيَم، وأصله الواو لأنّه يقوم مقام الشيء والقيمة ثمن الشيء بالتقويم. ويقال: كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت، وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار. والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة استقت المتاع أي قومته وفي الحديث الشريف قالوا يا رسول الله لو قومت لنا, فقال:الله هُوالمُقَوِّم,أيْ لَو سعّرِت لَنا,وهو من قيمة الشئ أي حددت ومن خلال التعاريف نجد أن اللغويين أجمعوا أن أصل القيمة واو ويُقصَد بها الاستقامة وإزالة العوج وهو متناقَل عن أهل مكة.لنا قيمتها."[3]

---

1 - أبي الحسين احمد بن فارس بن زكريا، تحقيق (عبد السلام محمد هارون)، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ج5، 1399ه – 1979م ,ص 43

2- مجد الدين محمد بن يعقوب فيروز أبادي الشيرازي -769 – 817 ,القاموس المحيط , الهيئة المصرية العامة للمطبعة الأميرية، ج4، ص 166.

3- الإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان، مجلد 12، ط1، 1990م، ص 499-500

- **اصطلاحا**: " فالتقويم في المجال التربوي **EDUCTION , EVALATION** قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية من نشاط الطلاب وأعمال الإدارة التربوية من خلال التعرف على مدى فاعلية المؤثرات والعوامل المختلفة لتحقيق هذه الأهداف."[1]

- بمعنى آخر فإن لكل منظومة تربوية أهداف مسطرة تسعى لتحقيقها داخل الأسرة التربوية ككل، ونجد أن تجسيدها لا يكون إلا بتكامل جميع العناصر سواء داخل المؤسسة التربوية أو المحيط من خلال تسخير الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة لصناعة تلميذ أو طالب قادر على حل الإشكاليات التي تصادفه داخل الصف أو في حياته اليومية.

- بمعنى آخر فإن لكل منظومة تربوية أهداف مسطرة تسعى لتحقيقها داخل الأسرة التربوية ككل، ونجد أن تجسيدها لا يكون إلا بتكامل العناصر سواء داخل المؤسسة التربوية أو المحيط من خلال تسخير الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة لصناعة تلميذ أو طالب قادر على حل الإشكاليات التي التي تصادفه داخل الصف أو في حياته اليومية.

- فمن خلال التقويم نستطيع أن نتعرف على الثغرات المنهجية للبرامج التربوية فنعمد على تعديلها وبذلك يتحقق لنا التطور وهذا ما أشار إليه الدكتور **فاروق شوقي** الذي اعتبر أن السبب الرئيسي للتقييم هو نجاعة البرامج التربوية من أجل التغيير، وعادة ما يتوقع من هذه العملية التوصل إلى نتائج تبرر الجهود المبذولة في هذا النشاط، ويتأكد هذا من خلال جملة من التعاريف التي اصطلحها بعض الباحثين، **فبلوم يرى: "**بأن التقييم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي نجريها على المتعلمين ثم نحدد درجة التغيير على التلميذ بمفرده**"**[2] , ويتحدد له مفهوم **التقويم اللغوي:"**على أنها مجموعة من الآليات والإجراءات والوسائل

1- عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس التربوي دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها، دار النهضة العربية, بيروت ,لبنان ,ط1 , 2004 , ص 60.
2- .عبد المجيد العيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث, القاهرة ط 1 2011 ,ص139

التي يستخدمها معلم العربية عبر مواقف التعليم اللغوي لتثبت من أن الطلبة ملكوا بدرجة مناسبة من إتقان واستخدام نتاجات التعلم اللغوي المحدد لهم"[1]

- أما التقييم فنقصد به اصطلاحا " بأنه عملية تعتمد الرقم في التعبير عن خاصية المقاسة ويتم التواصل للرقم عن طريق وحدة القياس ويتم الاتفاق عليها، ويقال "لم يعد هناك للنقاش فقد تحدثت لغة الأرقام"

- وفي الميدان التربوي: نجده يتضمن تحديد الأهداف التربوية المنشودة ثم دراسة مدى تقدم الطلاب - التلاميذ – نحو تحقيق هذه الأهداف والتعبير عن نتائج الدراسة بالأرقام أو بالأوصاف، ثم إجراء مقارنات وموازنات بالاستناد إلى معايير عمرية أو وصفية وأخيرا استصدار أحكام على مقدار أو مناسبة الجهد المبذول للتلاميذ ."[2]

- ومن هنا نخلص إلى أن التقييم اللغة يقصد به إصغاء القيمة على الشيء، وبذلك عرف على أنه عملية تقويم على الرقم بشكل أساسي ليتم المقارنة بين التلاميذ وتحديد مستواهم ومدى استيعابهم من خلال المعدلات أو سلم التنقيط مع مراعاة معايير عمرية أو وصفية، في حين نجد أن التقويم اللغوي هو جملة من الإجراءات وما يستخدمه المعلمون من مناهج وبرامج وعن التكنولوجيات التعليم ليتأكدوا من ترسيخ المعارف اللغوية لدى طلبتهم.

- أما **جرولاند:"** فنجده يعتبر التقييم عملية تنظيمية ومن خلاله يتم تحديد مقدار أهداف التربوية لدى التلاميذ "

1- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة, عمان, الأردن ,ط1 1998 , ص312.

2- د سامي عريفج ، خالد حسين مصلح ، في القياس والتقويم دار مجد لاوي, عمان, الأردن ط4, 1419ه 1999م ,ص 40

- وأما **جون ماري دي كاتل** :" فيرى أن التقويم هو المعاينة والتي تشمل ملائمة بين مجموعة من المعايير و الأهداف المحددة وذلك لاتخاذ قرار "[1]

- ومن خلال التعاريف الثلاثة نجد أن التقويم يهدف إلى معرفة مستوى الإدراك والفهم لدى المتعلم، وتحديد درجة نجاح تحقيق أهداف حيث يكون عونا في ضبط مشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق الأهداف.

- وكثيرا ما يحدث الخلط بين مصطلحين " **التقويم والقياس** " فنجدهما يعتبران وجهان لعملة واحدة وكلاهما يرميان إلى تحقيق نفس الأهداف لذا كان لا بد من أن نميز بينهما .

- **فالتقويم** :هو أكثر شمولا وسعة من القياس، فالتقويم يكون شاملا للحياة المدرسية بأكملها أما القياس فهو يُعْنَي عِناية خاصة بالتحصيل الدراسي للمُتَعَلِّم وهو أداة للتقويم، يَتَّسِم بطابع كمي رقمي فحين نجد أن التقويم له خاصيّة وصفية فهو يشمل مدى استيعاب التلميذ وفهمه وإتقانه وكذا التمكن من المهارات المتعلمة"[2]

- وكخلاصة نجد أن تعدد المفاهيم حول التقويم يعني اختلاف أهميته ودوره: فّجُل التعريفات تنصب في بوتقة واحدة باعتباره عمل تربوي يهدف إلى تبيان مدى استفادة المتعلم من العمل الذي قام به والحُكْم عليها بفشل أو بنجاح من أجل تحقيق المرامي المنشودة.

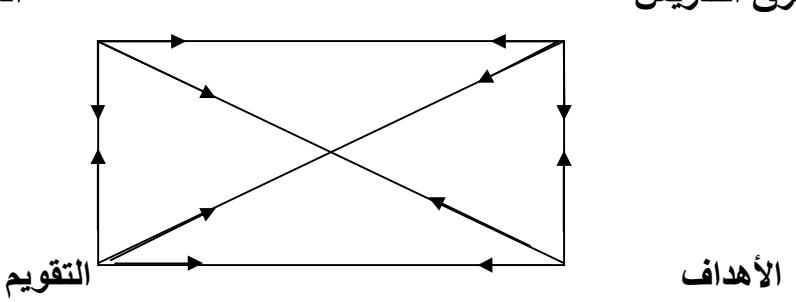
- " فالتقويم أشمل وأعم من القياس وما القياس إلا جزء من التقويم وقد نصطدم بمشكل اصطلاحي ألا وهو **"التقويم والتقييم"** فالتقويم هو التعديل والتصحيح، أما التقييم فهو فعل مقصود ومنظم اجتماعيا يؤدي إلى إنتاج حكم قيمة: وهناك قواسم مشتركة فيما بينها مثل

1- .عبد المجيد العيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث ,القاهرة, ط 1 ,2011 ,ص140

2- عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس التربوي دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها، دار النهضة العربية, بيروت, لبنان ,ط1 , 2004 , ص 60.

جمع المعلومات والحكم واتخاذ القرار وبالتالي نضبط موضوع التقويم، التقييم في ميدان التربية والتكوين فكلمة ENALUATION تقابلها في اللغة العربية كلمة التقويم أي إعطاء قيمة ومن ثمة فإن التقييم من الناحية الاصطلاحية فهو إصلاح الاعوجاج وبالتالي فالتقويم أعم وأنسب "[1]

- وبالتالي تكوين فرد صالح سوي قادر على الإبداع،" وبذلك يكون قد تحقق لنا الركن الرابع والأساسي في العملية التربوية ألا وهو – التقويم – والأركان هي مكملة لبعضها البعض، يتأثر كل منها بالأخر، فالتقويم يتأثر بطرق التدريس ويؤثر فيها وبالتالي لا بد أن يكون التقويم مصاحبا للعملية التربوية كظل لها ولا يمكن أن تُؤْتِي العملية التربوية ثمارها بغياب التقويم المستمر,فهو صمام الأمام ومفتاح الرقابة للإنتاج في العملية التربوية, وبه نقيس كفاءة العملية التربوية في أي مرحلة من مراحلها



- شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين الأركان الأربعة للعملية التربوية"[2]

1- د. يحيى علوان ,التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمة, مجلة العلوم الإنسانية, جامعة محمد خيضر ,بسكرة ,العدد الحادي, عشر ماي, 2007
2- د. أنور عقل, نحو تقويم أفضل.,دار النهضة العربية, بيروت ,لبنان ,ط2 ,1421 2001, ص48

المبحث الثاني: العلاقة بين القياس والتقويم:

- وتنحصر أهم الفروق بين القياس والتقويم في النقاط الآتية: " نجد أن القياس يهتم بوصف السلوك أما التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك كما أنه يعد كمفهوم أعم وأشمل من القياس الذي يصف السلوك وصفا كميا في حين أن التقويم يصفه وصفا كميا ونوعيا.

- يعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم، لكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية، نظرا لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير، واتخذت نتائج هذا التقويم بوصفها أساس لمساعدة الطلبة على النمو فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ما تقوم به عملية التقويم."[1]

- ومن هنا نستنتج بأن التقويم هو عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة، واستخدامها لإصدار حكم عن هذه السمة في ضوء أهداف محددة لمعرفة مدى الكفاية من أجل تحقيق تعديل وتصحيح العمل التربوي أما القياس فهو عملية منهجية محددة يكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي نقيسها.

1- د.راتب قاسم عاشور, د.محمد فؤاد الحوامدة, فنون تدريس أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق, علم الكتب الحديث, 2009 ص413

المبحث الثالث: مستويات التقويم.

- تعد المعلومات المحيطة والمستخدمة خلال عملية التقويم الممارسة على الفئة المتعلمة، تختلف حسب الطرق المنتهجة، فظهرت لنا أربع مستويات للتقييم شهيرة منها:"

أسلوب كيرك باتريك KIRK.PATRIK

والأكثر نجاعة واستعمالا **Donalad.kirk.patrik** ونجده يجيب على أربع أسئلة:

1) هل كان المشاركون سعداء بالبرنامج؟ وهذا في مستوى ردة الفعل.

2) ماذا تعلَّم المشاركون من البرنامج؟ في مستوى التعلم.

3) هل غيّر المشاركون من سلوكهم بناءً على ما تعلّموه؟ في مستوى السلوك.

4) هل أثر التغيير في السلوك على المؤسسة بشكل إيجابي؟ في مستوى النتائج."[1]

- فمن خلال الأسئلة يتضح لنا النتائج المنعكسة على التلميذ، أهَمُّهَا ردّة الفعل ويعدّ أساس استمرار التقويم من خلال التفاعل مع الأسئلة و التجاوب معها وجعلها في ديناميكية وحيوية ثم يأتي مستوى التعلم ويتضح من خلال قياس تعلم المبادئ والمهارات وهي تبين لنا مدى استيعابهم وفهمهم ، وتختلف من اختبارات على الورق ومشاريع وتطبيقات ثم المستوى الثالث السلوك الذي ينظر إلى كيفية أداء العمل وكيفية تكيف التلميذ مع التدريب وإيجاد حلول له.

- ويتحقق لنا المستوى الرابع في النتائج،وهو يجمع بين نتائج البرنامج وتطوير المؤسسة من خلال رفع الكفاءة.

- وأما **"الأسلوب الثاني فهو لباركر parker :** بحيث تُقَيِّم المعلومات على أربع مجموعات من خلال أداء العمل وأداء المجموعة ورضا المشارك وكمية المعرفة التي اكتسبها المشارك"[1] ويتكون من مستويات:

1- عبده غريب، التخطيط التعليمي عملياته.مداخله التنمية البشرية تطوير الأداء المعلم, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, 2001, ص197

- ففي الوهلة الأولى المراقب لهذا الأسلوب سيرى بأنه متشابه مع أسلوب **بتريك** إلا أنه يوجد اختلافات جلية، ففي أداء العمل يتم مراقبة مدى تقدم الأشخاص في العمل وينعكس هذا التطور على ناتج العمل ونوعيته والتوقيت وكذا توفير النفقات وكل هذا يؤدي بالطبع إلى تحسين الأداء.

- وأما أداء المجموعات فهو يطبق على الفرد أو المؤسسة من خلال التأثيرات المحتملة كمعدل الأخطاء والتكاليف بالنسبة للمؤسسة في العمل سواء للعامل أو التلميذ. داخل الفصل ويتم عن طريق المقارنة بين البيانات المجمعة وفيما يخص رضا المشاركين، نجده يهتم بالمشاركة ومدى تقبله بمحتوى البرنامج وكذا تفاعله مع طرق التدريب والوسيلة الأنجح لهذا النوع من المستوى وهو استعمال الاستمارات لصبر الآراء.

- والمجموعة الأخيرة هي المعارف التي حصل عليها المشاركون وينظر هذا النوع في مدى استيعاب التلاميذ للمهارات والأساليب وكيفية تجسيدها في حياتهم الدراسية.

- ثم**"أسلوب شركة بيل"** والذي يعتمد على محصلات ردود الأفعال "[2] واختصار مدى قبول المشاركين في عملية تعلم البرنامج من التوزيع الزمني والمواد المدرسية وطرق التدريس والأنشطة ومحصلات الإمكانيات ويعتمد على التوقع في معرفة مدى استيعاب المشاركين وما هي النتائج المحصل عليها في الأخير

- ثم محصلات التطبيق، وهي تلاحظ مدى قدرة المشاركة على تجسيده مع تعلمه في الواقع المعاش .

وآخر **"أسلوب كيرو** من خلال السياق والمدخلات وردود الأفعال "[3]

ويتجلى لنا مما سبق أن أفضل أسلوب هو أسلوب باتريك

1- عبده غريب، التخطيط التعليمي عملياته.مداخله التنمية البشرية تطوير الأداء المعلم, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, 2001, ص199
2- المرجع نفسه ص 201
3- المرجع نفسه: ص202

- من خلال ما قلناه نجد بأن هذه الأساليب تكمل بعضها البعض وهي تعمل على التقرب من التلميذ

- بإبعاده عن روتين التحفيظ وجعله يتقبل الأسئلة وتجسيد فيه روح التحليل والاستنباط، انطلاقا من الحياة اليومية .

المبحث الرابع: مجالات التقويم: تتحدد مجالاته كالآتي:

1) **"الطالب:** عند التحدث عن تقويم الطالب، فالتحدث يكون بصفة شاملة تشمل التقويم النفسي والتربوي والصحي والاجتماعي.

- فتقويم الطالب هو عبارة عن إطلاق حكم على تحصيله ونموه وصحته وقدراته واستعداداته وذكائه ومهاراته وتكيفه أي إصدار حكم على العوامل التي تتدخل في تعلمه ثم محاولة العلاج في مسارين متلازمين متوازيين والشكل سيوضح ذلك:

القياس ← التقييم ← التقويم

الاختبارات ↓ إصدار الحكم ↓ علاج الضعف ↓

2) تقويم المعلم: تقويم المعلم من خلال شخصيته وكفايته التعليمية، اتجاهاته نحو مهنته أو طلابه، وتتعدد أساليب تقويم المعلم منها: استخدام صحائف التقدير الذاتي أو قياس مدى كفايته بالأثر الذي يحدثه عند طلابه، أو من خلال تقويمه من قبل الطلاب والمديرين والمشرفين التربويين"[1]

- نخلص من هنا إلى أن مجالات التقويم تتحدد في تقويم الطالب وهو أحد الركائز في العملية التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار لجميع العوامل التي قد تتدخل في تحديد مستواه من عامل نفسي، اجتماعي، صحي، تربوي، ويتم بإعطاء الحكم على نموه وتحصيله وكل مهاراته مع معالجتها من خلال مساره الدراسي، أمل تقويم المتعلم فيتم بتحديد شخصيته وكفايته التعليمية ولعل أهم وسيلة يتحدد بها مستوى المعلم هو مدى تأثيره على طلابه وإقناعهم ويتم تقويمه من خلال زيارة المديرين والمفتشين التربويين له بالإضافة لملاحظة الطلاب له.

1- د.أنور عقل, نحو تقويم أفضل, ص 64

3)" تقويم المنهاج: يتضمن مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع، والأهداف العامة للتربية ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها وتحديدها ومناسبتها للطلاب، وتطورها ومراعاتها للتجديدات والتغيرات التي تطرأ على حياة المجتمع وطبيعة المعرفة، أيضا تقويم محتواه من حيث ارتباطه بالأهداف. وتنظيم معارفه تنظيما ينسجم مع البنية المعرفية وتطوره ليواكب التغيرات العلمية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى

- تقويم أساليب تدريس المنهاج ومدى انسجامها مع الأهداف والمحتوى وطبيعة الطلاب والإمكانات والتغيرات المعاصرة في التعليم والتعلم."[1]

- ومن خلال هذا القول نجد أن تقويم المنهج يقوم على تحديد أهدافه التي يرمي إلى تحقيقها والتي تنقسم إلى عامة وهي ما تنسجم مع المجتمع وتقاليده، ومنها الخاصة أي تحقيق أهداف الدرس بمعنى آخر- المادة المعرفية – ولا بد من صياغتها في قالب تناسب فيه المكان والزمان الدراسي مع مراعاة كل الاختلافات والتوجهات والتركيز على القيمة العلمية لعملية التعليم.

4) " تقويم الإدارة التربوية: من خلال تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمدربين، والكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقوم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهمات التي تشتمل عليها الإدارة. وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو الطلاب أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تُصَمَم لهذا الغرض ."[2]

- نخلص إلى أن عمل الإدارة التربوية يساهم في تحقيق الأهداف التربوية وتسهيل تجسيدها داخل المؤسسة التربوية ويتم تقويمها من خلال استخدام أدوات ومعايير مصممة لهذا الغرض.

1- د.أنو, عقل نحو تقويم أفضل, ص 64
2-المرجع نفسه: ص65

المبحث الخامس: أنواع التقويم:

- تتعدد أصناف التقويم ويمكن أن نحملها كالآتي:

أولا: التقويم التشخيصي: évaluation diagnostigne :ويطلق عليه بالسلوك ألمدخلي، ونجده يطبق في بداية العام الدراسي من أجل تكوين لمحة حول المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، وتهيئته لاكتساب معارف جديدة أو يطبق في بداية كل درس أو بعد الانتهاء من الوحدة التعليمية ويهدف إلى معرفة الجوانب القوة والضعف وكذا التأكد من اكتساب المعرفة بشكل مستمر بالإضافة إلى اكتساب كل من المعلم والمتعلم للتغذية الراجعة."[1]

- فالتقويم التشخيصي يعد وسيلة للتحكم في المستويات المعرفية وتوجيه التعلم بحيث يتم استخدام الأسئلة لتحقيق الأهداف المسطر لها أنفا.

ثانيا: التقويم التكويني البنائي: formative évaluation ويندرج هذا النوع داخل الدرس بحيث يساعد المتعلم بضبط تعليماته وتزويده بمعلومات مناسبة ونجده يهدف إلى تعديل التعلم والتحكم في المستويات التعليمية أي من جانب المعلم والمتعلم والمنهاج، وكذلك الاستمرار في اكتساب المعرفة.

ثالثا: التقويم التحصيلي:sommative évaluation " يُسْتَعْمل هذا النوع بعد الانتهاء من الدرس أو الوحدة حيث يركز على الأداءات أي ما يتم إنتاجه حسب مقياس النجاح المخطط له: ويهدف إلى مدى التفاعل بين عناصر الفعل التعليمي وكذا تحقيق مستوى النجاح بالإضافة إلى قياس مستوى التلاميذ والأهداف المرجوة والمحققة"[2]

1- عبد المجيد العيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث ,القاهرة ,ط 1, 2011, ص144
2-المرجع نفسه:ص145

رابعا: التقويم الذاتي: auto évaluation يجريه المتعلم على نفسه حتى يتمكن من معرفة موقعه في المسار التعليمي ويبعث في نفسه الثقة ويعزز فيه حب الإطلاع وبذل الجهد كما يكشف له عن مستواه."[1]

- من خلال الأنواع الأربعة للتقويم تتحدد لنا المرامي التي يسعى المتعلم لترسيخها وكذا تطوير مهاراته التعليمية، وطرق تحفيزه وإبعاده عن التقاعس فهو في بحث مستمر وتكوين دءوب لإنجاح العملية التعليمية والرقي بمستواه الإدراكي والاستيعابي.

1- عبد المجيد العيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص145

المبحث السادس: وظائف التقويم.

تتحدد لنا وظائف التقويم في العناصر الآتية:

1) – " التشخيص: وذلك بالسؤال عما تحقق من الأهداف وما لم يتحقق وبذلك نحدد مستوى الطالب من خلال التوصل إلى الأهداف المرسومة، والتي تعد مبتغى نهائي للعملية التربوية.

2) - العلاج : بالنظر إلى الأهداف التي لم تتحقق فإننا نحاول إيجاد مخرج مناسب للتأكد من تحقيق الأهداف، وهنا نستطيع التعرف على الطلاب الموهوبين والذين تمكنوا من تحقيق جميع الأهداف للمرحلة كما يمكننا التعرف على الطلاب المتأخرين دراسيا ... والسؤال يكون لماذا؟ فإذا كانت المشكلة من البرنامج وجب تعديله ,وإذا كان من المعلم وجب تعديل مساره وتوضيح أخطائه,و إذا كانت المشكلة من الأسرة فوجب طرح المشكلة على ولي الأمر حتى يساعد للوصول إلى حل.

3) – التصنيف: عند التأكد من أن الطالب حقق جميع الأهداف المنشودة يمكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو المستوى التعليمي، أما إذا كان مستواه أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى بغية تحقيق تلك الأهداف ويتم الحكم عليه باستخدام أدوات التقويم."[1]

- نستخلص بأن وظائف التقويم تعمل على تحديد المشكلة التي تعترض الطالب ثم معالجتها وذلك بتحديد أنواع الطلاب ومراعاة فرقاتهم وتطوير أداء اتهم ثم تصنيفهم حسب مستواهم الذي تحقق بالوصول إلى الأهداف والتي تتجسد بأدوات التقويم.

1- د. أنور عقل ,نحو تقويم أفضل, دار النهضة العربية, بيروت , لبنان, ط1، 1421 , 2001، ص 63.

المبحث السابع: خصائص التقويم.

- تتبلور لنا نجاعة التقويم في الوسط التربوي من خلال تحقيقه للغايات المنشودة ولا يكون هذا إلا باتصافه جملة من الخصائص منها: "وضوح الأهداف والابتعاد عن الغموض, وكذا شمولية الأهداف التي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها، ولعل أهم خاصية أن يتصف التقويم بالإنسانية ففي آخر المطاف المعلم والمتعلم إنسان أي كتلة من العواطف وهما معرضان لتغيرات نفسية، فلا بد من أخذ العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية التي قد تؤثر سلبا على التعليم وتعود بالسوء على نتائج التلميذ.

- فنحن من خلال التقويم نسعى لبناء متعلم، وعليه يجب أن يكون التقويم يتصف بالصدق والموضوعية والثبات التي تتجسد لنا من خلال أدواته وخاصة الاختبارات."[1]

- ومن هنا نخلص إلى أن التقويم هو تطوير لعملية التعلم والتعليم، ولذا لابد أن يتطور بشكل مستمر ليساير العملية التربوية.

1- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم – وتطبيقات في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية, ص 141.

المبحث الثامن: أهداف التقويم.

- للتقويم أهداف متعددة الجوانب خاصة ما تعلق بالعملية التربوية فهو "يهدف إلى الحكم على قيمة ما تضمنته التعليمية التي تبنتها المدرسة ومدى موافقتها لنمو الفرد، وحاجات المجتمع أيضا ومعرفة نواحي القوة والضعف للتلاميذ، ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم ومن هنا نستنتج مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة والنتيجة الأفضل تظهر في تحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين."[1]

- ونستخلص من هذه الأهداف أن نجاح طرق التدريس يبرز لنا بإتباع الجيد للتقويم بشكل مستمر, حتى تُكتسب معلومات أساسية من خلال الظروف التعليمية القائم على التوجيه والإرشاد المدرسي، وهذا ما يُسَهِّل عمل الإدارة المدرسية والذي يتجسد في التأطير الجيد للمتعلم.

1- أنظر، عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية, ص 140.

- المبحث التاسع: خطوات التقويم ومبادئه.

أ) – الخطوات: إن عملية التقويم وحتى تكتسب نجاعة فلا بد من تقييدها بخطوات ومبادئ، ومن أهم الخطوات نجملها في، " ضرورة مطابقة الأسئلة التقويمية للأهداف المراد قياسها مع تحديد الزمن اللازم عند بناء الاختبار، وعليه يجب أن تكون أجوبة الاختبار واضحة، ويتم تحديدها على أسس وقواعد محددة .ولا بدّ أن يَكُون التَّصحيح يَلتزم الدقة التامة,بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تحديد المستويات. ويكون ذلك بتصحيح إجاباتهم وتصويبها ثم مقارنتها بمستوياتهم ولابد أن لا ننسى توضيح الأخطاء وتحليلها حتى يتمكن من تجنبها مستقبلا وكذا تزويدهم بمنهجية واضحة للإجابة عن سؤال يتم توجيههم إليه."[1]

- ومن هنا نستنتج بأن هناك مجموعة من الخطوات تضبط عملية التقويم وتساهم في نجاعته، ويجعل التلميذ يندمج في العملية التعليمية بسرعة.

ب)- المبادئ: وتتبلور لنا المبادئ على النحو التالي:

- " اعتبار مهارات اللغة العربية وحدة متكاملة في مواقف التعليم والاستعمال، ولذا كان لا بد من تنمية منظومة من مهارات اللغة لدى الطالب فهي الهدف النهائي لعمليات التعليم اللغوي المختلفة، بالإضافة لوجود علاقة وثيقة بين استراتيجيات التعليم والتقويم القبلي من خلال محتويات الكتب المدرسية للغة العربية, وما تتضمنه من مشكلات فما هي إلا وسائل لعمليات التدريب للتنمية اللغوية المستهدفة وعليه تعد هذه المحتويات والتدريبات الموازية هي الأفضل للكشف عن انتقال أثر التدريب في اللغة بتحديد مدى اكتساب الطلبة وإتقانهم لنتاجات التعلم اللغوي المخطط له.دون أن ننسى العلاقة الوثيقة القائمة بين النمو اللغوي وعمليات التفكير المختلفة."[2]

1- أنظر، عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية, ص 14.

2- فيصل حسين طحيمر العلي , المهارات اللغوية والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية ,ص 312.

- ولا يختلف رأي عبد الرحمان العيسوي عما تم ذكره فيقول: "بأن الاستمرار في التقويم يكون في أول العملية التربوية، وأن لا يكون عمليتها مشيبة تأتي في آخر الجهد التربوي ,وعليه أن يصاحب أعمال الدارس من أول العام الدراسي وهذا لمعرفة مستواه وتصويب مساره التربوي أول بأول, ولتحفيزه منذ بداية العام على الدراسة والاستذكار."[1]

- وخلاصة القول فإن عملية التقويم تقوم على وسائل متعددة ولا تقتصر على مقياس واحد لضمان الطرق الناجعة لما تصدره من ملاحظات وقرارات حول مصير التلاميذ في

- الجانب التربوي فالتعليمي، ومن هنا كان الهدف الرئيس من هذه المبادئ هو إكساب الطالب المهارات اللغوية وجعله متمكنا منها.

1- أنظر عبد الرحمان العيسوي , علم النفس التربوي – دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها ,ص 60.

المبحث العاشر: صعوبات التقويم.

- تواجه عملية التقويم العديد من الصعوبات منها: " تأثير الظروف المحيطة على السلوك التعليمي للتلميذ، كما ظهر فجوات بين الأهداف المكتوبة التي تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها والتطبيق، وكذلك الخلط بين الوسائل والأهداف التربوية."[1]

- كما أن من المعوقات التي تتعلق بوسائل التقويم، اختبارات الخط المستخدمة في التقويم لا تخضع لمقاييس الموضوعية وبالتالي التقويم لا يتسم بالشمول لجميع المهارات الخطية والعادات السليمة للكتابة بالإضافة إلى عدم استخدام اختبارات أو بطاقات التعرف على مدى إتقان التلاميذ المهارة الخطية وقياس التقدم الذي يحرزونه، كما أن وسائل التقويم المستخدمة لا تركز على كل الأهداف المقيسة ولا تراعي الفروق الفردية بين مستوى التلاميذ ودرجة إتقانهم لمهارة الخط وأخيرا عدم ارتباط تقويم الخط العربي بالأنشطة الكتابة، سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها."[2]

- وأخيرا نقص التأهيل عند بعض المعلمين مما يؤثر سلبا على عملية التقويم فتبتعد بذلك عن الموضوعية فينعكس على طريقة بناء الاختبارات."[3]

- نستنتج بأن عدم القدرة على تطبيق ما جيء في البرنامج التربوي، وبقاء الأهداف سجينة الكتابة وتأثير الظروف المعيشية سواء أكانت عائلية أو مادية أو صحية للتلميذ والتي تنعكس في عدم القدرة على الاستيعاب والتحليل والفهم وكذا عدم التأطير الجيد للمعلمين يساهم في تعقيد التعليم وتدهوره.

1-عبد المجيد عيساني- نظريات التعلم وتطبيقات في علوم اللغة واكتساب المهارات الأساسية ص 142.

2- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية ط5 – 2005 ص 358.

3- عبد المجيد عيساني- نظريات التعلم وتطبيقات في علوم اللغة واكتساب المهارات الأساسية ص 142.

- المبحث الحادي عشر: أخلاقيات التقويم التربوي.

- إن لكل عمل أو مهنة أخلاقياتها، وللتقويم التربوي أخلاقيات التي ينبغي على المقوّم المحافظة عليها منها: "المحافظة على الأسرار والخصوصية للفحوص أو المقوّم الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه، وعلى المقِّوم أن لا يشهر بالطالب أو ينشر أو يذيع نتائج التقويم أو يجرح شعوره لتدني تحصيله، بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرية، كما لا بد من ضرورة المحافظة على سرية النتائج، فمن حق الطالب المُقَوم ضمان سرية المعلومات التي تم تقويم أداءاته لها وأن تُحفظ في مكان آمن بحيث لا تنشر هذه المعلومات التقويمية، ومن أخلاقيات التقويم أيضا الموضوعية وعدم التحقير فمن صفات المقوم أن يتحرى الدقة والموضوعية في تقويمه، وأن لا يُزَور في نتائج التقويم إرضاءً لأي جهة كانت، لأنه أمانة ينبغي أن يعكس القدرات الحقيقية للمقوِّمين، وأن تتصف أدوات التقويم والقياس بالصدق والثبات."[1]

- من خلال أخلاقيات التقويم المتمثلة في المحافظة على الأسرار والخصوصية كما لابُدّ من سريّة النتائج والموضوعية وعدم التحقير، تتبلور لنا طريقة اختيار الأهداف التربوية وتجسيدها وتوضيحها على نحو غير مباشر كما أنه يحفز المؤسسات التربوية التعبير عن أهدافها بوضوح في العبارات السلوكي

1- د، راتب قاسم عاشور ، د محمد فؤاد الحوامدة ,فنون تدريس أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 426.

- المبحث الثاني عشر: التفاعل بين عملية التقويم والعملية التعليمية.

- " تكشف لنا عملية التقويم عن نواحي القصور أو الغموض أو الضعف في المناهج وطرق التدريس والوسائل المعينة ودور الإدارة بالإضافة لكونها تساهم في تحديد مواطن ضعف الطالب ذاتَه "[1]

- فمن خلال هذه الفقرة نلاحظ أن عملية التقويم هي أساس العمل التربوي ويتجسد ذلك من خلال علاقة التأثير بين التقويم وعملية التعليم بحيث أن كلاهما يسعى إلى تطوير الطالب، وتحديد مستواه والأخذ بيده والكشف عن مواطن ضعفه حتى يستطيع أن يعدّل مسار تعلمه خصوصا بعد إطّلاعه على نتائج تقويمه ولذا كان لا بد من جعل النتائج المترتبة عن العملية التقويمية متاحة لكل من الطلاب والإدارة التعليمية ومخططي البرامج، ولا بد أن تخضع هذه النتائج للدراسة والتحليل واستخراج أسباب موضوعية لهذا الضعف ومحاولة تصويبه.

1- أنظر عبد الرحمان العيسوي ,علم النفس التربوي – دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها ,ص 63.

- المبحث الثالث عشر: أدوات التقويم.

- للتقويم وسائل عديدة وأدوات متنوعة، بحيث تكون كحلقة وصل بين المادة والمتعلم ومن أهمها: التمارين والاختبارات.

- أولا: التمارين.

" التمرين لغة: مصدر للفعل مرّن وجذره مرن، مرّن يُمَرِّن مَرَانَة، ومَرّنْتُه ألنته وصلبته.

- **اصطلاحا**: التمرين هو التليين وهو عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية, الغرض منه هو تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات."[1]

- ومن هنا نجد بأن التمرين هو أحد الأساليب التي تساعد على امتلاك المهارات والملكات الضرورية، سواء عن قصد أو عن غير قصد، فتدريب المتعلم يساهم في إكسابه رصيد لغوي كما أنه يساعد على تقويم أهداف الدروس وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية للمتعلم.

- كما أن التمرين يفك الغموض عن الدرس وهو عامل لترسيخ المعلومات وتثبيتها للأذهان مع تصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية ثم التركيبة.

- مقاييس نجاعة التمارين:

حتى تُحقق التمارين هدفها المنشود لا بد من إخضاعها المقاييس أهمها:

" الوضوح في الشكل والمحتوى مما يُسَهّل فهمها وإدراكها كما لا بد من ترتيب العناصر بحيث تقدم العناصر اللغوية الجديدة التي يراد ترسيخها على غيرها مع

1- د. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، القاهرة، ص146.

تخصيص حصة التمارين اللغوية لترسيخ بنية واحدة، وبذلك نتجنب الخلط و الاضطراب في إدراك البني المتقاربة."[1]

- نستخلص بأنه يستوجب على المعلم أن يبتعد عن التمارين الغامضة والتي تشتت الطالب والتلميذ، كما يجب أن تُقَدَم في صيغة منظمة مرتبة وفق الأهمية حتى يدرك الطالب أهداف الدرس وتُثبت المعلومات دون خلل أو اضطراب.

- أنواع التمارين: تتجلى لنا في ثلاثة أنواع وهي:

أ)- التمارين البنيوية: وهو أسهل الأنواع يقدَّم للتلميذ نموذج ويطلب منه بناء جمل وفق ذلك النموذج.

ب)- التمارين التواصلية: يهدف إلى تحقيق القدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الآخرين ويكون بالتدريب على حسن التواصل.

ج)- التمارين الوظيفية: تدريب التلاميذ على حسن استعمال العناصر اللغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، وهي الوسيلة الفعّالة لتحليل الأخطاء ووضعها وتفسيرها ثم تصويبها وعلاجها."[2]

- نخلص إلى أن هذه الأنواع الثلاثة من التمارين تُسْهِم في بناء تلميذ قادر على تركيب جمل بشكل صحيح والتواصل مع الغير مع الاستعمال الحسن للعناصر اللُّغوية حسب ما يناسبها من السياق وكذا تحليل الأخطاء وعلاجها.

- مصادر التمارين اللغوية:

- تتعدى مصادر التمارين اللغوية وذلك لسد احتياجات المتعلم فمنها: "ما هو موجود في كتاب التلميذ، وهي المُعدَّة من الهيئة الوصية وقد يتدرب عليها المتعلم في بيته أكثر بتوجيه من المعلم مع تصحيحها داخل الفصل، وهناك تمارين موجودة في كتاب المعلم

1- د. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ، ص150.
2-المرجع نفسه: ص151

يستعين بها لتدريب المتعلمين على ما درسَه أو ما ينبغي معرفته وتمارين أخرى من إعداد المعلم وهي الأهم بحيث يجتهد في إعدادها وفق متطلبات المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية, وتمارين موجودة في الكتب والمراجع الخارجية التي يرشِد المعلم تلاميذه للإطلاع عليها ومحاولة حلها."[1]

- نستنتج بأنه على الرغم من تعدد مصادر التمارين إلاّ أنها جميعا تهدف إلى تطوير المتعلم وجعله متحكما في المادة اللغوية المتعلَّمة، فهناك تمارين متواجدة في كتاب التلاميذ وأخرى في كتاب المعلمين ومنها ما هو من إعداده واجتهاده لتذليل الفروقات المتباينة بين تلاميذه وخلق مبدأ تكافؤ الفرص وأخرى في الكتب والمراجع الخارجية وهي تساعد على دعم المكتسبات المعرفية التي ينبغي أن يطلع عليها المتعلم.

- ثانيا: الاختبارات.

- لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم والاختبار

- أحد الطرق التقويمية والقياسية ويُعَّرفْ الاختبار على أنَّه " جهد عملي تطبيقي، يوضَع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار الأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية, معينة وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية وتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراستها"[2]

- أو هو "إجراء منظم لقياس التغيرات التي حدثت لدى الطلبة بعد مرورهم في اختبارات تعليمية محددة"[3]

1 - عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص151

2- المرجع نفسه، ص151

3- د. راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة, فنون تدريب أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ,ص 414.

- ومن هنا نستنتج بأن الاختبار هو مجموعة أسئلة تتم بطريقة منظمة يُنْجِزُهُ المتعلم في مدة زمنية معينة تهدف إلى قياس مستواه في مهارة لغوية محددة.

- أنواع الاختبارات:

أ)- الاختبارات الشفوية: وتتم عن طريق الكلام المباشر الشفوي ويهدف لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه متعلمو اللغة في اكتساب القدرات اللغوية والمهارات ويتم عن طريق التعبير والأسئلة."[1]

- ونقصد بالاختبارات الشفوية مجموعة من الأسئلة الشفوية يوجهها المعلم للمتعلم، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها, و هو من أقدم الاختبارات ونجدها في القراءة الجهرية، وإلقاء الشعر، وتلاوة القرآن الكريم.

ب)- الاختبارات الكتابية أو التحريرية: وتكون في نهاية الفترات أي في امتحانات الانتقال والشهادات العامة ويعمل على تحديد التقدم الذي أحرزه الطالب ويكون عن طريق التعبير الكتابي والإجابة على الأسئلة وتنقسم الاختبارات الكتابية إلى قسمين:

1)- اختبارات المقال: "وهي كل اختبار يتطلب الإجابة على الأسئلة بطريقة كتابية إنشائية تطول أو تقصر حسب قدرة التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة من خلال استظهار المكتسبات السابقة وتوظيفها في مواقف مختلفة تستدعيها طبيعة السؤال وتكون الإجابة قائمة على عمليات عقلية من فهم وتحليل وتطبيق وتقويم."[2]

- نستنتج من هذا التعريف بأن اختبار المقال يقوم على الجانب الكتابي بحيث يبني التلميذ إجاباته بالاعتماد على المكتسبات القبلية وتوظيفها حسب ما يلائمها من أسئلة ويهدف هذا النوع إلى تذكر المعلومات وتنظيمها وتحليلها وإعادة صياغتها وتقويمها.

1- - د. راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة, فنون تدريب أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ,ص 152.
2-المرجع نفسه:ص 153

- " ومن مميزات أسئلة المقال أنها سهلة في إعدادها ولا تستغرق وقتا كما أنها تكشف عن قدرة الطالب وكيفية معالجته للموضوع المطلوب كتابته فيه من خلال تخطيط وتنظيم للأفكار ثم التعبير عنها بطريقته الخاصة."[1]

- نستنتج بأن هذا النوع من الاختبارات تكون إجاباته الحرة ويطلق عليها اسم الاختبارات الإنشائية والتقليدية ومن مميزاتها إتاحة الفرصة للمتعلم لإصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها.

- " وأما سلبياتها فتتحدد في كونها تغلب عليها ذاتية المصحح في عملية التصحيح وهي تعتمد على استظهار المعلومات من حشو المعارف وتخزينها عند الطالب كما تنص على ذلك النظرية السلوكية."[2]

- ومن هنا نجد بأن أهم خاصية الاختبار لمقال تقوم على تحليل الأسئلة وتركيبها وتقويمها بالإضافة إلى قدرة المتعلم على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار, ولابد أن يتصف بسهولة وصفها وتطبيقها وحسن التصرف في مكتسباته بالتوسع في الإجابة. بالإضافة إلى قدرته على استغلال خياله وتصوره للأشياء التي تنعكس على الأفكار والمعاني ومن هنا كانت عيوب هذا النوع من الأسئلة تتجسد في السيطرة الذاتية للمصحح, كما أنها تستغرق وقتا طويل, بالإضافة للاختلاف في فهم المقصود الذي يقع فيه التلاميذ الناتج عن صياغة الأسئلة كونها تقوم على الحفظ والاستظهار.

ج)- الاختبارات الموضوعية: " وهي تشمل مفردات موضوعية محددة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمصححين بحيث لا تكون الدرجة المعطاة على السؤال مختلفة بين مصحح لآخر.

وهو على أشكال كثيرة:

1- د. راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة, فنون تدريب أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق , ص 419.

2- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، القاهرة، دار الكتاب الحديث, ط 1، 2012، ص153.

1)- اختبارات الخطأ والصواب True – False Texte: تتميز بسهولة الكتابة وموضوعية تصحيحها، وتكون الأسئلة محددة في مجموعة من العبارات ويضع الطالب أمامها إشارة (╳) عندما تكون صحيحة وإشارة (╳) أمام العبارة الخطأ.

2)- اختبارات ثنائية الاختيار: حيث يعطي للمتعلم إجابتين إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة ويحاول الممتحن أن يتبين الصواب من الخطأ."[1]

3)- اختبارات التكميل: ملئ الفراغ الموجود في الجملة بما يناسبها للكشف عن قدرات المتعلم في البحث في قاموس اللغة مما قد تَمَكَّن منه."[2]

- نستنتج مما سبق أن الاختبارات الموضوعية وبأشكالها تمتاز بالموضوعية والشمول وارتفاع في عامليْ الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلاَّ أن إعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كما أنها تفتح مجال الضن والتخمين من قبل المصححين، لذا لابد من مزجها مع الاختبارات المقالية مع مراعاة المادة الدراسية.

د)- اختبار المعيار الواحد: "اختبار الأداء": "وهي اختبارات تقوم على تحديد أداء التلاميذ استنادا إلى معايير معينة بحيث يتم مقاربة الأداء ألتحصيلي للتلاميذ مع غيرهم وتشمل كل الشهادات الرسمية التي يتم من خلالها انتقاء عدد معين للانتقال من مرحلة لأخرى كشهادة البكالوريا ,ونهاية المرحلة الابتدائية."[3]

- نستنتج بأن الاختبارات الكتابية والتي يعبر التلميذ فيها بأسلوبه والتي تنقسم بدورها إلى اختبارات موضوعية والتي يبتعد فيها المصحح عن ذاتيته وهي شاملة, كما أنها لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة ولكن غياب الإبداع وعدم القدرة على التفسير يعكس قدرات الطالب في وضع إطار الإجابة هو من أهم عيوبها، وهي تضم اختبارات الصواب

1- د، راتب قاسم عاشور ، د – محمد فؤاد الحوامدة ، فنون تدريس أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 421.
2- . عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ، ص145.
3- المرجع نفسه: ص 155.

والخطأ والتي يعمل المتعلم على تحديد الإجابة الصحيحة .ومن عيوبها عدم الوضوح وعدم الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم ,ثم اختبارات ثنائية الاختيار وهنا يتم اختيار الإجابة المناسبة من بين الاقتراحات المقدمة ويتميز هذا النوع بسهولة التصحيح وارتفاع نسبة الثبات، ثم اختبارات التكميل وتتجسد في قدرة المتعلم على ملء الفراغ بما يلائمه ومدى رصيده اللغوي، ثم اختبارات المعيار الواحد: بحيث يتم المقارنة بين التلاميذ وانتقاء الكفء وهي تتميز بالتفكير والتجديد كما أنها تشمل المقرر بأكمله ,والتصحيح يكون موضوعي ولها العديد من الأغراض كالتشخيص، التصنيف وقياس مستوى التحصيل بالإضافة إلى المسح والتنبؤ والتغذية الراجعة للطلاب.

- **مزايا الاختبارات الموضوعية:** تتبلور لنا خصائصها كالآتي، " تُحَرِّر الاختبارات الموضوعية مصححيها من العوامل الذاتية من خلال اتفاقهم على القيمة التي يعطونها للطالب، وهي تتكون من عدد كبير من الأسئلة الفرعية الجزئية أو النوعية، وبذلك يتمكن واضع الاختبار من شمول جميع مفردات المنهج أو المقرر الدراسي، كما أن هذا النمط يمتاز في الاقتصاد في الوقت والجهد اللازمين لعملية التصحيح، كما أنها تقضي على عادة الحفظ الآلي الأصم والاسترجاع والتحليل والتركيب والمقارنة والربط والتطبيق وعلى التفكير في حل المشكلات."[1]

- نستنتج بأن مزايا الاختبارات الموضوعية متعددة ومتنوعة وهي تمتاز بالموضوعية أي ثابتة ولا يتأثر المصحح بالعوامل الذاتية متعددة الأسئلة والمفردات وبذلك تنتج للطالب استذكار أمور مهمة للمادة المتعلمة بالإضافة لترقية بعض العادات الذهنية من تفكير سريع وعدم الخروج عن الموضوع من خلال تحديد الإجابة الدقيقة وتجنب التعميمات وبذلك يكون الطالب قد هضم الأفكار وفهمها متجنبا الحفظ الآلي الجاف.

1- أنظر عبد الرحمان محمد العيسوي ، علم النفس التربوي ، دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها,ص 64

- مؤاخذات الاختبارات الموضوعية:

-" يعاب على الاختبارات الموضوعية صعوبة وضعها، فهي لا تشجع على التفكير الحر والطليق كما أنها لا تصلح إلا للمواد العلمية والرياضية ذات الحقائق والنظريات والقوانين الثابتة، كما يعاب عليها أنها لا تقيس إلا الحقائق ولا تتيح للطالب النابه فرصة استظهار ما قرأه خارج المقرر الدراسي، كما أنها لا تسمح للطالب من تنظيم أفكاره وترتيبها ولا تساعده على الربط بين الحقائق والمعلومات كما يصعب استخدامها في المواد كالرسم والإنشاء والخط."[1]

- خلاصة القول يرى د .عبد الرحمان العيسوي بأنه ما يعاب على الاختبارات الموضوعية طريقة بنائها فهي لا تصلح للمواد الأدبية أو العلوم الإنسانية، فالكثير يعتبرها صالحة فقط للعلوم الرياضية أو الفيزيائية وغيرها من المواد العلمية، فالأسئلة الموضوعية تتعلق بجزيئات فردية صغيرة وتَضْيِيع معها النظرة الكلية أو الشمولية، فهي لا تسمح للطالب بالكشف عن مدى استيعابه للحقائق العامة.

بناء الاختبار:

يعتمد بناء الاختبار على الأسس والتي تحقق الأغراض الآتية:

- " يشمل الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأهمية والوزن وهو مصمم بوضوح النتائج التعليمية ,من أهداف المقرر مع تحديد نوع فقرات الاختبار, بالإضافة إلى استثمار نتائج الاختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحسينه وتطويره، فلا بد أن يكون الاختبار أكثر ملائمة فيزَوِّدُنا الاختبار نتائج التغذية الراجعة التصحيحية والتعزيزية وبذلك فإنه يفسر نتائج الاختبار بدقة"[2]

1- أنظر عبد الرحمان محمد العيسوي ،علم النفس التربوي – دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها,ص 67

2- د، راتب قاسم عاشور ، د محمد فؤاد الحوامدة ، فنون تدريس أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص416 .

- ومن هنا نجد بأن للاختبار العديد من الأنواع فهناك التشخيصي واختبار الاستعداد اللغوي واختبارات الكفاية اللغوية والاختبار التحصيلي والتقويمي وكلها تهدف إلى كشف عن قدرات الطلبة ومدى تحصيلهم في مادة ما، بالإضافة إلى تحديد ذكائهم وملاحظة ما يحدث من تغير سلوك الطلبة وتقديم العلاج المناسب حسب الظاهرة التي يعاني منها الطالب.

- ثالثا: الملاحظة.

-" يتصل المعلم بتلاميذه يوميا في ساحة المدرسة أو داخل الصف وقد يكون أحيانا مسؤولا عن الصف – مربي – وهذا الاتصال يعطي للمعلم فرصة كبيرة لمعرفة التلميذ في مواقف متعددة وبالتالي يعطيه فرصة لتقييمه من خلال المرحلة العمرية أو الفرقة الدراسية التي يتبعها، وحتى تُحقق الملاحظة النتائج المرجوة منها في برنامج التقييم وجب أن تنظم في سجلات يومية، مع ذكر أهم الملاحظات اللافتة للانتباه وذكر التاريخ والظروف المحيطة."[1]

- نستنتج بأن الملاحظة تساعد المعلم على الكشف عن أناقة التلميذ ومدى تربيته وكذلك مدى انسجامه مع زملائه أو انعزاله، وعن مشاركته في الحصة أو عدم تفاعله بالإضافة إلى مواظبته أو تغيبه أو تأخره وبذلك تقدم الملاحظة المدونة على دفتر الملاحظات تطورا عن وضعية التلميذ لفترة معينة.

- رابعا: سلالم التقدير "قوائم الشطب".

- يعين "المقيم الموضوع الذي ينبغي أن يقيم مع تحليل الجوانب الرئيسية ويُدَوَن تحت كل جانب الأمور الفرعية المتصلة به، فيخرج بقائمة طويلة أو قصيرة حسب الموضوع المقيم ,ويحاول بعد ذلك دراسة مدى توفر هذه الأمور أو عدم توفرها لدى الشخص المقيم فإن كانت موجودة وُضِعت إلى يمينها إشارة (╳) ومن هنا جاءت تسمية

1- د. سامي عريفج ، خالد حسين مصلح ، في القياس والتقييم، دار مجدلاوي، عمان, الأردن, ط4، 1419 – 1999, ص 44.

قائمة التقدير هذه بقائمة الجرد أو الشطب فمثلا عند تقييم نظافة التلميذ يتم مراعاة نظافة الجسم – الملابس- وكتبه ,وحقيبته ,هذه هي الجوانب الرئيسية، أما الأمور الفرعية لنظافة الجسم تتبلور في نظافة الأيدي وتقليم الأظافر وحمل المنديل وعدم وجود قُذى في العين أو وسخ خلف الأذن، مشط الشعر والأمور الفرعية التي تتصل بالملابس والكتب والأدوات التي يتم تنظيمها في قائمة فتصبح وسيلة نافعة وشاملة لتقييم نظافة التلميذ."[1]

- كخلاصة القول فإن استمرار التقييم وتكرار استخدام القائمة كوسيلة تساعد المعلم على تكوين فكرة عن مدى استجابة التلميذ للتوجيهات التي قدمها المعلم إليه خلال تقديره لنظافته، كما أنها تساهم في تنمية القدرة على المحادثة من خلال التعبير السليم.

- خامسا: سلالم التقدير.

- وتكون من أدنى حد إلى أقصى حد وتكون درجات السلم إما أعداد متدرجة، أوصاف متدرجة، إعداد أوصاف، خطوط بيانية بما يكفل متابعة أكثر للخاصية وهي تضم:

أ)- سلم تقدير عددي: حيث يتم فيه المقارنة بين التلاميذ المقيَّمِين من حيث المهارة وتحديد درجة التفوق.

ب)- سلم تقدير وصفي: ويتم فيه وصف درجة النمو الحركي ,من القدرة على الجلوس ومسك الأشياء بأطراف الأصابع، ويكون الوصف بشكل كمي باستعمال ألفاظ تساعد على تكوين انطباع واضح عنه."[2]

ج)- "سلم تقدير وصفي عددي: وهذا النوع يجمع بين السُلُّمَيْن الأول والثاني، فالأول يعطي أوصافا والثاني أرقاما من أجل التوصل إلى نتائج التقدير.

د)- سلم تقدير بياني لفظي: يتم الاعتماد على ألفاظ يمكن أن تستخدم مع كل فقرة مثلا: **أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما** – بالإضافة لألفاظ تقدير **ضعيف – جيد – جيد جدا** ...إلخ."[1]

1- ـ د. سامي عريفج ، خالد حسين مصلح ، في القياس والتقييم, ص 44.
2- المرجع نفسه: ص 46.

- وعليه نخلص إلى أن سلالم التقدير تعمل على توجيه المُقيّم إلى جوانب هامة في الموضوع وتعيين اتجاهات التغيير كما أنه يتيح فرصة للموازنة والمقارنة ين الموضوعات الخاضعة للتقدير بشيء من الموضوعية والصدق، بإصدار الأحكام حول الموضوع المقيم ,ويُعاب عليه الوقوع في أخطاء المجاملة، التعاطف، التساهل، أو أخطاء الجهل بالموضوع المقدر – أخطاء كَونَه ليس لديه أي خلفية حول المُقَيَّم.

- سادسا: المقابلات والاستبيانات:

" وتساعد في الوقوف على بعض الجوانب، فيلجأ المُقَيِّم إلى المقابلة حيث يكون الأشخاص الخاضعين للتقييم محدودين، أي عينة قليلة فيتم مشافهتهم بعدد من الأسئلة تكون متصلة بالموضوع المراد الكشف عنه، ويتم تسجيل البيانات إما بالتدوين كتابة أو على شريط تسجيل أو بعد الانتهاء من المقابلة.

- أمَّا الاستبيان فيتألّف من مجموعة أسئلة غالبا ما تدور حول جوانب أحد الموضوعات قيد الدراسة وتكون مُعدّة بطريقة واعية ومدونة على استمارة توزع على الأشخاص الذين يخضعون للاستفتاء يدا بيد، أو بالبريد فَيُجِيبُون عليها وتُجمع الإجابات وتُحَلّل لاستخراج أحكام متصلة بالموضوع ."[2]

- نخلص إلى أن المقابلة تُمارَس على عدد قليل من المقَيَّمِين ,ولا بُدّ أن تكون الأسئلة لا تثير الحرج عند المستجيب, وتساعد على الكشف عن الموضوع المقيَّم ويتم طرح هذه الأسئلة بعد كسر حاجز الجمود بين المُقَيَم والمُقَيَّم، تساعد المقابلة على معرفة أحوال الشخص من خلال مظهره وحركاته وتعابير وجهه وانفعالاته ونقوم بها عندما يكون المقيم لا يجيد القراءة أو الكتابة ,أما الاستبيان فيقع على عينة تجريبية يتم فيها حساب عامل الصدق للمحتوى والحصول على الآراء، بالإضافة لأدوات أخرى كالسجلات والبطاقات المجمعة (التراكمية) وقوائم دراسة المشكلات وكشف الحاجات ومقياس العلاقة الاجتماعية.

1- د. سامي عريفج ، خالد حسين مصلح ، في القياس والتقييم, ص 47.
2- المرجع نفسه: ص 50.

المبحث الرابع عشر: تقويم الأخطاء اللغوية وتصحيحها.

- يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية ويقوم على مبادئ وأهداف لترقية المتعلم، ويعتبر تصحيح الخطأ لدى المتعلم من أهم أشكال التقويم في مجال تحليل الأخطاء اللغوية، ويعد نظام التقويم الذي وضعه **"يوهاتسون"** المرشد لسنوات طويلة في وضع الاختبارات في دولة السويد، وهو مثال واسع الانتشار كمنهج في تقويم الأخطاء اللغوية ومن مبادئه:

1)- "العمومية: وتتحدد درجة العمومية بالرجوع إلى المادة المتعلمة فإذا كان الموضوع مرتبطا بحكم نحوي وكانت درجة العمومية منخفضة في الاستثناءات النحوية, وهي منخفضة دائما في حال الأخطاء المعجمية.

2)- الشيوع: تعد أخطاء الكلمات والتراكيب المتكررة أكثر خطورة من غيرها ويمكننا تحديد شيوع الكلمة بالاعتماد على قوائم المفردات الشائعة في حين يبدوا تحديد شيوع التركيب النحوي أكثر صعوبة.

3)- سهولة الفهم ودرجة الانزعاج: يُشترط في التقويم سهولة الفهم في حين ترتبط درجة الانزعاج بصعوبة الفهم وتتجلى في الأخطاء النحوية والكتابية على مستوى الإملاء مثلا أكثر منها في الأخطاء المعجمية وتتحدد درجتي الفهم والانزعاج بإجراء اختبارات تقبل من خلال: **أ)- اختبارات حكم، اختبارات استيعاب."**[1]

ومن هنا تنكشف لنا مواضيع تحتاج إلى اهتمام في التعليم.

4)-" المنهج: هناك أخطاء تنتسب إلى المنهج، فإذا كانت الأخطاء في مفردات أو تراكيب لم يدرسها المتعلم فإنها لا تُعامَل بوصفها أخطاء.

5)- الكفاية والأداء اللغويان: يجب أن يمتد هدف التعليم من تطوير الكفاية اللغوية للمتعلم إلى تمكينه من إظهار كفايته تلك في أدائه اللغوي.

1- د. محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغو التطبيقي، عمان ,الأردن، دار وائل للنشر، ط1، 2005م، ص105.

6)- الكلام والكتابة: حتى نحقق الاتصال الجيد فلا بد أن يرتكز على أساس صحيح يتجلى في مبدأ التفاهم أو القدرة على التعبير وحتى يتجنب المتلقي التعب أو الازعاج أو صرف الانتباه عن مضمون الرسالة أو المحادثة."[1]

- وعليه نستخلص بأن الإشارة للأخطاء وتصويبها تقويم في حد ذاته، ونظام التقويم لدى **"يوهانسون"** يقوم على مبادئ أساسية تشمل العمومية والشيوع وسهولة الفهم ودرجة الانزعاج, بالإضافة للمنهج والكفاية والأداء اللغويان والكلام والكتابة، الذي يرمي من

- خلاله إلى تحقيق رسالة كاملة المعنى، وتواصل سليم وبذلك تطوير للملكة اللغوية والقدرة على تجسيدها في الواقع بفعالية وأريحية.

1- د. محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغو التطبيقي، ، ص107.

المبحث الخامس عشر: منهج تقويم الأخطاء.

أ)- منهج تقويم الأخطاء:

- لكل شيء في هذه الحياة إلاّ ويقوم على منهج، وبما أنّ حياتنا الدراسية واليومية في حاجة إلى ملاحظة وتدقيق لتحديد المستوى ألتحصيلي، وجب أن يخضع التقويم للمنهج حتى نستطيع أن نتدارك أخطاءنا وتصويبها ومن هنا نجد بأن **يوهانسون** يعرض علينا المنهج الوظيفي لتقويم الأخطاء اللغوية والتي بُنِيَت على فكرة تَأْثِيرها في الاتصال من خلال:

1)- "تَعَرَّفْ على الخطأ: ويقوم على أساس وصف اللغة اعتمادا على قواعدها ومعجمها وأساليبها، بالإضافة إلى استشارة المُتَحَدِثين الأصليين بها ما أمكن إذا حدث شك في مدى قبول الكلمة أو تركيبها إذْ لَا يَسْبِقُ إلّا معاملته بوصفه خطأ منذ أوّل وَهْلَة بحيث لا نكلفه فوق قدرته."[1]

2)- تقويم الأخطاء من حيث تأثيرها على التفاهم: " وذلك بطرح التساؤل كالآتي:

أ)- هل يؤثر الخطأ في فهم الرسالة؟ فإذا كانت الإجابة (**نعم**) فيعاد تقويم الخطأ.

ب)- هل يُسَبِّب الخطأ أيّ إزعاج للسامع؟ فإذا كان الخطأ لا يؤثر في فهم الرسالة ولا ينزعج منه السامع وبالتالي نَتَصَرّف على أدنى درجات الخطأ، فهناك علاقة بين درجة الانزعاج التي تسببها الأنواع المختلفة للأخطاء اللغوية ومدى تقبل الجملة التي تحوي تلك الأخطاء مع مراعاة عوامل عدة كالسن والمستوى التعليمي للناطق الأصلي اللغة والصفات النفسية العامة ودرجة الاحتكاك بالأجانب."[2]

- من خلال ما قيل نجد بأن منهج التقويم يقوم على عنصرين أساسيين أولهما التعرف على الخطأ ويتم من خلاله وصف اللغة بكل مستوياتها واستشارة المتحدث الأصلي باللغة, والجانب الثاني يقوم على مدى تأثير الخطأ على التفاهم فكلما قلت درجة التأثير على

1- د. محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغو التطبيقي، ، ص109
2- المرجع نفسه: ص110.

التفاهم كان في أدنى الدرجات وكلما سبب إزعاج كان خطيرا وجب تداركه وتعديله مع ضرورة مراعاة فارق السن والمستوى العلمي والعامل النفسي وإذا كان من الناطقين باللغة ...إلخ.

ب)- علاقة التقويم بالمنهج:

بما أن التقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فكان لا بد أن نشير إلى نقطة الالتقاء والتي تتضح لنا من خلال: "الأهداف التعليمية، ثم المحتوى العلمي للأهداف وفي الأخير التقويم لنكشف عن مدى تحقيق الأهداف ودرجة هذا التحقيق."[1]

- ومن هنا نخلص إلى أنّ التقويم من أساسيات المنهج، فهو عملية شاملة تختص بجميع الجوانب التربوية من تلميذ، مدرس، إدارة، ومنهج، فهو يسعى إلى الاقتصار في الجهد والوقت لتحقيق الأهداف التعليمية، وما يتركه من أثر حسن في نفوس التلاميذ مما يخلق ثقة في نفسه ومعلمه ومدرسته.

1- فيصل حسين طحيمر العلي، المهارات اللغوية المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ,ص 311

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

المبحث الأول: الاختبار الأول

- من خلال ما تطرقنا إليه من تحديد مفهوم الخطأ وضبط مصطلحه، ونظرا لغياب المراجع في الجزائر الّتي تتحدث عن هذا الموضوع،حاولنا أن نقترب من المواقع بدخولنا إلى ثانوية أحمد قسوس بدائرة عمي موسى ولاية غليزان كنموذج بتقديم مجموعة من الاختبارات لتلاميذ القسم النهائي آداب وفلسفة المتكون من سبعة وعشرين تلميذ متفاوتين في الأعمار ،فكان موضوع الاختبار الأول الفعل اللازم والمتعدي مع التحكم في علامات الترقيم،أما الاختبار الثاني فهو حول الهمزة المتطرفة،والاختبار الثالث فعالجنا فيه الأفعال الّتي تنصب مفعولين بالإضافة إلى تحويل العبارة إلى جمع المذكر السالم،ولنرى عن قرب مدى تحكم تلاميذ هذا القسم في مادة اللغة العربية خصوصا وكونهم مقبلين على امتحان مصيري،وهذا الانتقال من مرحلة إلى أخرى فقدمنا لهم موضوع وعلى التلاميذ التعبير بطريقتهم وأسلوبهم الخاص،والآن سنحاول أن نحصر نقاط ضعف التلاميذ على حسب إجاباتهم.

- فمن خلال الاختبار الأول والّذي يتكوّن من أربع نشاطات ،ففي النشاط الأول نجد بأن أربعة تلميذات استطعن حل التمرين من أصل ستة وعشرين أمّا ما تبقى فجميعهم قد أخطأوا فيه ،وخصوصا المثال الأخير حيث وضعوا الفعل "جلسوا"في بداية الجملة :**"جلسوا الطلاب على أثاث المدرسة"**، والصواب هو **جلس**، فالتلاميذ يرون أنه لا داعي من مراجعة القاعدة.أما النشاط الثاني فنجد بأنّ جميع التلاميذ أي ستة وعشرين لم يقدروا على تحويل الأفعال اللازمة إلى متعدية.ونفس الشيء مع المثال الثالث وهو ما يخص كتابة جملة فيها متعد لمفعولين،أمّا الجملة التي فيها فعل لازم فالجميع توفق في إنجازه.

- وفيما يخص النشاط الرابع والّذي حاولنا فيه ضبط العبارة بالشكل بوضع علامات الترقيم

- فإنّنا نجد الجميع لم يركز على السؤال بحيث لم يقوموا بضبط العبارة بالشكل ,ومن قام بالشكل فإنّه لم يتمكّن من وضع العلامة الإعرابية المناسبة في آخر الكلمة وهناك من حاول تصحيح كلمة بالرغم من صوابها وهو ما يخص كلمة**"السّليقة"**فقام أحد التلاميذ بإعادة كتابتها كالآتي:**"صليقة"**بحرف الصاد وهذا ما يندرج ضمن الأخطاء الصوتية.

- أما علامات الترقيم وعلى الرغم من بساطتها فإنه لم يتمكن أحد من وضع العلامة المناسبة والّتي كانت متمثلة في **النقطة والفاصلة**،ومع الآسف فإنّ الإختبار الأول أظهر ضعف التلاميذ فيما يخص الأفعال المتعدية واللازمة بالرغم من دراستها وتذكير الأساتذة لهم بالقاعدة .وبالمقابل نجد عدم اهتمام التلاميذ بالقواعد العربية.

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

اختبار:1

قسم: السنة الثالثة أداب وفلسفة

الموضوع: الفعل اللازم والفعل المتعدي

الأهداف : أن يكتب التلاميذ الفعلين اللازم والمتعدي كل في جمل مفيدة

أن يحول التلاميذ الفعل اللازم إلى فعل متعد بسهولة ويسر

نشاط1: أكتب الفعل المناسب في الفراغ المناسب وبين نوعه

1- تدبر الأم شؤون البيت.

2- **يَصْفَحُ** الحليم عند مقدرة.

3- **يَحْتَرِم** الناس المؤدب.

4- **يُحَافِظ** الطلاب على أثاث المدرسة.

نشاط2: حول الأفعال اللازمة فيما يلي إلى أفعال متعدية,واجر ما يلزم من تغيير

1- صدق نزار: **(صدّقَ أحمدُ نزارًا)**

2- وصل المسافر:**(أَوْصَل أَخِي المسافر)**

3- سال الماء: **(أسال أحمد الماء)**

4- وقفت الحافلة: **(أوقفت ليلى الحافلة)**

نشاط3 : اكتب جملة فيها متعد لمفعول به واحد

اكتب جملة فيها فعل متعد لمفعولين:**(أرجعَ محمودا لكتاب،فَهَّمْتُ سعيدًا الدّرْس)**

اكتب جملة فيها فعل لازم:**(قَبُحَ الظُّلْمُ)**

نشاط 4:- ضع ما يناسب من علامات الترقيم في الجملة الآتية مع الشكل

تَكَلَّمَ أَجْدَادُنَا فِي الجَزِيرَة سَلِيقَةً بِلُغَةٍ وَاضِحَةِ المَقْصَدِ بَيِّنَةِ الهَدَفِ

وَأَعْرَبُوا بِالفِطْرَة عَنْ مَشَاعِرِهِم وَحَاجَاتِهِم اليَوْمِيَّة وَالِاجْتِمَاعَّية وَالفِكْرِيَّةِ."

المبحث الثاني: الاختبار الثاني

- إنّ الهدف من الاختبار الثّاني هو مدى قدرة التلاميذ على رسم الهمزة وفق القاعدة،

فالنّشاط الأول: كان يتطلّب من التلاميذ الثالثة آداب وفلسفة الإتيان بضد الكلمة شرط أن تكون منتهية بهمزة ،فأحد عشر تلميذ من أصل ستة وعشرين تمكنوا من الإجابة على السؤال بشكل صحيح ،وهناك اثنين من التلاميذ عجزوا عن إحضار ضد الكلمة بحيث تكون منتهية بهمزة ،فمثلا قولهم **ضد مظلم هومنير, وضد بارد هو ساخن،** واثنين آخرين كتبوا بدأ بهذا الشكل **بدء** وهذا خطأ ،وهناك آخر كتب **ضد انتهى هو ابتدأ**،بوضع الهمزة في بداية الألف أي جعلها همزة قطع والأصل هي همزة الوصل. ولا بدأن تكون ماضي بدأ.وهناك أحد التلاميذ من كتب **ضد بارد دافيء** بالياء وهذا خطأ بل وجب كتاباتها بدون ياء دافئ أي دون وضع نقطتين تحت الياء.

- أما ستة تلاميذ فلم يستطيعوا الإتيان **بضد انتهى،مظلم،بارد,**فلم يكتبوا شيئا أي دون المحاولة ,وهناك من كتب **ضد مظلم مضيء بالشان** وهذا خطأ,فالأصل مضيء، أمّا النشاط الثاني :فالمطلوب منه هو كتابة كلمة تحوي على همزة متطرفة داخل الجملة والملاحظ أنّ جميع التّلاميذ قد أخفقوا في الإجابة عن المثال

الأول : الشيء يذكر بالشيء.ولكن مع الأسف لم يتوصل أحد للإجابة,أمّا فيما يخص الأمثلة المتبقية وهي ثلاثة فهناك من أجاب بالرغم من عدم ملائمة الكلمة بمعنى الجملة .

مثلا قولهم :**المسؤولية شيء كبير** والصواب **المسؤولية عبء كبير**.

- كما نجد أن الكثير من الأخطاء متكررة في المثال الثاني :**نلبس الصوف في الشتاء طلبا الدفئ** والأصل للدفء،فأخطئوا في الكتابة ولم يصيغوا الجملة وأهملوا حرف الجر الّذي يُسْهم في الربط بين أجزاء الجملة ،وهناك من لم يُفَرّق بين الهمزة المتطرفة وهمزة الوسط ،فكتب **خَطُّئه,** وهناك من أَخَذَ يَسْأَل عن الهَمْزَة المُتَطَرِفة ولَمْ يُحَاوِل الإِجَابة ،وَهُنَاكَ من كَتَبَ عِبْئ بِهَذَا الشَّكْلِ وَهَذَا خَطَأ،فَالأَصْل عِبْء عَلَى هَذا النَّحْوِ.

- أمَّا النَّشَاط الثَّالث :فوضعنا كلمات وعلى التلميذ حذف الضمير ثم إعادة كتابتها كقولنا: **لِقَاءِهِم , ضَوْءِه, أَصْدِقَاؤُك, يَسْتَهْزِئُوْن** ,فالملاحظ أَنَّ ثَمَان تَلَامِيذ من أَصْلِ سِتَة وَعِشْرِين أَنْجَزُوا هذا النّشَاط بشكل تام ،وهذا عدد قليل بالمقارنة إلى المرحلة الّتي هُم فيها .

وأربعة عشر تلميذا أخطئوا في كتابة يستهزئون فكتبوها على النحو الآتي:

- يستهزء أي دون الياء المكسورة،والأصل **يستهزئ**,وتلميذ آخر كتب **يَسْتَهْزِأ** على هذا النحو أي على الألف وهناك من كتبها على الواو **يَسْتَهْزِؤ** بالرغم منأنّ ما قبلها مكسور.

- وأمّا النّشاط الرّابع :فالمَطْلُوب مِنْه هو كتابة كلمة تحوي على همزة متطرفة في المكان المناسب ،فهناك الكثير من التلاميذ لم يُوَفَّق فِي وَضْع الكلمة المناسبة في المكان المناسب والمُشْكِل دائمًا هُوَ عَدَمُ التَّفْرِقَة بَيْن هَمْزَة الوَسَط وَالمُتَطرِّفة فَفِي المِثَال الأَوَّل **أَقْدَمَ الشُّجاع على عمل ...** ,هُنَاك تِلْمِيذَان وَضَعُوا الكَلِمَتَيْن :

رَائِع- فَائِق وَهَذَا خَطَأ لِأَنَّ المَطْلُوب هُو الهَمْزَة المُتَطَرِّفَة .أَيْضاً عِنْدَ إِجَابَتِهِم لِلْمِثَال الثَّالث :**"لاَ تُصَاحِب رَفِيق.....**,وَضَعَ نَفْس التِّلْمِيذ كَلِمَة **بائِس- فَائِق** فِي نَشَاط الهَدف مِنْه هِي الهَمْزَة المُتَطَرِّفَة ,بِالمُقَابِل لَمْ يَتَمَكَّن مِن الإِتْيَان بِكَلِمة تُنَاسِب

المِثَال الرَّابِع ,فَحِين نَجِدُ أَنَّ التِّلْمِيذ الَّذي أَخْطَأ وَكَتَب **رائع** فَقَد وَضَعَ فِي المِثَال الَّرَابِع كلمة **مُؤَكَّد** وهذا خطأ.

وَهُنَاك من كَتَبَ كَلِمَات تَنْتَهِي بِالهَمْزَة لَكنَّها لاَ تُنَاسِب مَعْنَى الجُمْلَة كَكِتَابَتِهِم "

لاَ تُصَاحِب رَفِيق مُسِيءْ,وَالأَصْل السُّوء .أوْ قَوْلِهِم **تَلَأْلأَت الكَوَاكِب كَمِصْبَاح اللُّؤْلُؤ** .وَالأَصْل **مُضِيء** .فَكَلِمَة اللُّؤْلُؤ لاَ يَتَنَاسب مِن حيث مَعْنَى الجُمْلَة مَعَ مَا هُوَ مَطْلُوب كَمَا أنَّ ثَلاث تَلامِيذ لَمْ يَكْتُبُوا أيَّ كَلِمَة فِي الأمْثِلَة الأَرْبَع .وَخمْسَة تَلامِيذ أَصَابُوا فِي الإِجَابَة عَن المِثال الثَّالث ,فَوَضَعُوا كَلِمَة **السُّوء** وَهُو الصَّواب: وعلى العُمُوم فَإِنّ التَّلاَمِيذ أخْفَقُوا وَلَمْ يَسْتَطِيعوا التَّحَكُّم فِي الهَمْزَة المُتَطَرِّفَة وَهَمْزَة الوَسَط بِالإضَافَة إلى عَجْزِهم فِي الإتْيان بِالضّد وَضَعُفَ الرَّصِيد اللُّغَوي ، .مِنْ خِلاَل عَدَم القُدْرة على إحْضَار الكَلِمَات المُنَاسِبَة وَمَلْئ الفَراغ.

الاختبار:2

قسم:السنة الثالثة آداب وفلسفة

الموضوع :الهمزة المتطرفة المنفردة

الأهداف:أن يرسم التلاميذ الهمزة رسما صحيحا طبقا للقاعدة.

نشاط1:اكتب ضد كل كلمة من الكلمات التالية بحيث تكون الكلمة منتهية بهمزة.

1- انتهى ≠ **بدأ** 3- مظلم ≠ **مضيء**

2- رجال ≠ **نساء** 4- بارد ≠ **دافئ**

نشاط2:املأالفراغ في كل جملة في الجمل التالية بكلمة مناسبة مما يلي بحيث تحوي همزة متطرفة.

1- الشئ يذكر **بالشيء**

2- نلبس الصوف في الشتاء طلبا **للدفء**

3- **ضوء**ا لشمس ساطع

4- المسؤولية **عبء** كبير

نشاط3: أعد كتابة الكلمات التالية بعد حذف الضمير.

1- لقاءهم - **لقاء** 3- أصدقاؤك - **أصدقاء**

2- ضوءه - **ضوء** 4- يستهزئون – **يستهزئ**

نشاط4:ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب بحيث تحوي على همزة متطرفة.

1- أقدم الشجاع على عمل **جريء**

2-تلألأت الكواكب كمصباح **مضيء**

3-لا تصاحب رفيق **السوء**

4-النجاح **جزاءا** لمجتهد.

المبحث الثالث: الاختبار الثالث

- فيما يَخُص الاختبار الثّالث فَهُو مَعْرِفَة التِّلْمِيذ الأَفْعَال الَّتِي تَنْصِب مَفْعُولَيْن وَالَّذِي أَصْلُهُمَا مُبْتَدأ وَخَبَر وَبَيْن الأَفْعَال الَّتِي تَنْصِب مَفْعُولَيْن لَيْسَ أَصْلُهُما مُبْتَدَأ وَخَبَر.

- فَالنَّشَاط الأَوَّل كَان الهَدَف مِنْه هُوَ تَعْيِين التِّلْمِيذ للمفعولين وَالمُلاَحَظ أَنَّ خَمْسَة وَعِشْرِين تِلْمِيذ لَم يُجِيبُوا عَن السُّؤَال الأَوَّل ,وَالسَّبَب أَنَّهُم لاَ يُفَرِّقُون بَيْن الَّتِي تَحْتَاج إلى مَفْعُولَين ,مَا عَدا تِلْمِيذ اسْتَطَاع تَحْدِيد مَفْعُولَي الأَفْعَال وَ أَخْطَأَ في مِثَال من أَصْل أَرْبَعَة, أَمَّا النَّشَاط الثَّاني فَلَم يُجِب عَنْه أَحَد وَهُوَ وَضْع الأَفْعَال الَّتِي تَنْصِب مَفْعُولَين ,فَهُنَاك مَن وَضَع **إِنَّ وَأَخَوَاتِهَا** الكَثِير لَمْ يُجِب تَمَامًا عَنِ السُّؤَال لِعَدَم مَعرِفَتِهِم للأَفْعَال .أمَّا النَّشَاط الثَّالِث فكَان حَوْل مُخَاطَبَة العِبَارَة لِجَمْع المُذَكَّر السَّالِم فَكَان خَطَأ التِّلْمِيذ عَلى النَّحْو الآتِي :فَأَرْبَعَة عَشَر تِلْمِيذ كَتَبُوا **"الشَّبَاب"** ,وَالأَصْل **"الشُّبَان"** وُهُناك مِنَ التَّلاَمِيذ مَنْ كَتَبَ **تَرَاه** عَلَى أَنَّهَا جَمْعُ والأَصْل **تَرَوْنَه**, أَيْضًا أَخْطَئُوا فِي قَوْلِهِم **"مُتَطَلِّع"**والأَصْل **"مُتَطَلِّعُون"**وليس كِتَابَة المُتَطَلِّعين.

- وَهُنَاك من التَّلاَمِيذ مَنْ كَتَبُوا **"وَلاَ تَمَلُّون"**والأَصْل **"ولاَ تَمَلُّوا"** ,لأَنَّهَا اللاَّم النَّافِيَة لذَا وَجَبَ حَذْف النُّون.

- أمَّا اثْنَا عَشَر تِلْمِيذ فَلَم يَكْتُبُوا شَيْئًا وَلَمْ يُحَوِّلُوا العِبَارة .وَعِنْدَمَا تَمَّ سُؤَالَهم أَجَابُوا بِأَنَّهُم لَمْ يَفْهَمُوا مَاذَا نَقْصِد بِتَحْوِيل العِبَارة إلى جَمْع المذكر السَّالم مُتَحَجِجِين بأَنَّهَا ليْسَت ضِمْنَ البَرنَامَج فَنَسوا قَوَاعِد التَّحْوِيل ,بِالرَّغْم مِنْ أَنَّهُم مُقْبِلِين عَلَى شَهَادَة البَكَالُورْيَا، نَاهِيكَ عَنْ كَوْنِهِم شُعْبَة آدَاب .

الاختبار:3

قسم: السنة الثالثة أداب وفلسفة

الموضوع: الأفعال التي تنصب مفعولين

الأهداف: أن يفرق التلاميذ بين الأفعال التي تنصب مفعولين؛ أصلهما مبتدأ وخبر؛ وبين الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

نشاط1: عين مفعولي كل من الأفعال التي تحتها خط فيما يلي:

1- خلت **السراب ماء**

2- جعلت **الكتاب أنيس** وحدتي

3- الإيمان الصادق والإرادة القوية تصيران **الضعيف قويا**

4- منح القائد **الجندي وساما**

نشاط2: ادخل على الجمل التالية ما يناسب من الأفعال التي تنصب مفعولين

1- جَعل الجندي التدريب مهنة.

2- **رأيت** الأمر هينا.

3- **هَبْ** قولك صحيحا فما الرأي؟

4- **منحت** المدرسة الطالب المجتهد.

نشاط 3: خاطب بالعبارة الآتية جمع المذكر السالم

- أيها الشاب المتطلع للعلي:إن كنت تود أن تبلغ مبتغاك فاهتم بالتحصيل العلمي؛وجد في التفوق على أقرانك ,و لا تمل من السعي ,ولا تغتر بما تراه في واقع من سيادة الجهل ,فإن دوام الحال من المحال.

.أيّها الشّبّان المتطلّعون للِعُلى: إنْ كنْتم تَوَدُّون أنْ تبلغُوا مُبْتَغَاكُم فاهْتَمُّوا بالتّحْصيل العِلْمي ،وَجِدّوا في التّفَوُّق على أقْرانكُم ،ولا تَمَلّوا من السّعي ولا تغْتَرّوا بما ترونه في واقع الأيّام من سيّادة الجهل ،فإنّ دوام الحال من المحال.

المبحث الرابع: التَّعْبِير الكِتَابِي

- أثْنَاءَ تَنْشِيطِي لِحِصَّة التَّعْبِير الكِتَابِي ,وَتَقْدِيمي مَوْضُوع القِصَّة ,سَلَّمْت لِتَلاَمِيذ النِّهَائِي

- قِصَّة مَطْبُوعَة ,بِعُنْوَان **"ذَهَاب وَإيَّاب"لِمُوسَى صَبْرِي** الكاتب والصُّحفي المِصْري, وَالهَدَف هُو إِعَادَة تَلْخِص القِصَّة بأُسْلُوبِهِم الخَاص.

- وَهَذَا مَا تَمَّ مُلاَحَظَتُه بَعْد التَّصْحِيح، جَمِيع التَّلاَمِيذ لَمْ يَسْتَعْمِلُوا عَلاَمَات التَّرْقِيم .

- أَمَّا الأَخْطَاء فَكَانَت أَكْثَرَهَا فِي عَدَم التَّفْرِق بَيْن هَمْزَة الوَصْل وَهَمْزَة القَطْع,الهَمْزَة المُتَطَرِّفَة, فَمَثَلاً نَجِدُهُم قَد كَتَبُوا :**ابْن بِالهَمْزَة** ,عَلى الرَّغْم مِن أَنَّهَا مِن الأَسْمَاء المَوْصُولة ,لِذَا كَان لاَبُدَّ مِن عَدَم كِتَابة الهَمْزَة,وَهُنَاك مَن أَهْمَل الهَمْزَة فِي أَدَوَات النَّصب :إنَّ وأَنَّ ,وَكَذا حُروف الجَر"إلى", وَقَامُوا بِكِتَابَتِهَا دُون هَمْزَة,وكِتَابَة إِجْرَاء بِدُون هَمْزَة,وَالأَصْل كِتَبْتُهَا بالهَمْزَة,وكِتَابَة **سَءي** بِهَذَا الشَّكْل وَالأَصْل أنّ تَكُون الهَمْزَة مُتَطَرِّفَة سَيِّء,وَهُنَاك مَن كَتَب: **الأَ, انْسَان, احْسَانَا،** مِن دُون هَمْزَة وَالأَصْل كِتَابَة الهَمْزَة :**إلاَّ, إنْسَان, إحْسَانَا**.

- أيْضًا هُنَاك مِن التَّلاَمِيذ مَنْ أَخْطَأَ فِي كِتَابَة **شِفَائُه** وَالأصل **شِفَاؤُه**,كَوْنَهَا مَرْفوعة وَكِتَابَة **شءي** بِهَذَا الشَّكل خَطَأ,وَالأَصْل كِتَابَتُهَا بِهَذا الشّكل **شيء** لأَنَّهَا هَمْزَة مُتَطَرِّفَة.أيْضًا هُنَاك من التَّلاَمِيذ مَنْ كَتَبَ **يَتَسَائَل** على هَذَا النَّحو ,والأَصْل أنْ تُكْتَب **يَتَسَاءَل**,بالإِضَافَة لِكِتَابَة هَمْزَة الوَصْل قَطْع,مثلاً كِتَابَة **إتَّضَح** والأَصْل **اتَّضَح** .وَكِتَابَة **مُسْتَهْزِء** وَالأَصْل **مُسْتَهْزِئ** عَلَى الأَلِف المَقْصُورَة,وَهُنَاك مَنْ كَتَب الفِعْل **ادْرَك** بِهَذَا الشَّكْل وَالأَصْل **أَدْرَك** بِالهَمْزَة.

- وَكِتَابَة مَسَاءًا عِنْد أَحَد التَّلاَمِيذ بِإِضَافَة الأَلِف بالرَّغْم مِنْ أَنَّ الهَمْزَة مَحْصُورَة بَيْن

أَلِفَيْن لِذَا وَجَب حَذْف الأَلِف الثَّانِيَة وَتَعْوِضهَا بِالتَّنْوِين ,وَهُنَاك مَنْ كَتَب **يُأَنِّبُه** عَلَى الأَلِف وَالأَصْل **يُؤَنِّبُه** كَوْنُهَا مَرْفُوعَة لِذَا وَجَبَ كِتَابَتِهَا عَلَى الوَاو، وَعَدَم كِتَابَة هَمْزَة **الأَزْمَات** ,وَأَصْبَح عِنْدَ بَعْض التَّلاَمِيذ أمْر عَادِي.

- وَهُنَاك أَخْطَاء دَلاَلِية كَاسْتِخْدَام لَفْظ **مَيْسُور** عَلَى أَنَّهَا تَدُل عَلَى شَيْء صَعْب وَعَدَم

الاِرْتِيَاح ,وَالأَصْل اسْتِخْدَام كَلِمَة **مَعْسُور** ,وَأَخْطَاء فِي الخَط فَأَكْثَر من تِلْمِيذ كَتَب

حَرْف **الطاء والظاء والسين**,بِإِضَافة "السَّنة",كَكِتَابَة **السسين** ,وَأَخْطَاء فِي الأَسْلُوب **"يُرْوَى أَنَّ رَجُلاً يُدْعَى شَدْوَان كان عَالِقًا ..."**والأَصح كِتَابَة, **"يُرْوَى أَنَّ رَجُلاً يُدْعَى شَدْوَان كَان فِي صِرَاع...."**,أَيْضًا أَحَد التَّلاَمِيذ كَتَب :**"وَقَد بَقِي ضَمِيره يُؤَنِّب فيه حَوْل خَسَارَة وَالِدِه"**,والأَصْل كِتَابَة : **وَقَدْ بَقِي ضَمِيره يُؤَنِّبُه لِخَسَارَة وَالِده"** .

أَيْضًا هُنَاك مَنْ كَتَب :**"فِي حِين كَان وَالِده المُسِّن يَتَغَلبه الألَم الشَّدِيد"** وَالصَّوَاب

فِي **"حين كَان وَالده المُسِن يَتَغَلَّب عَلَيْه الألَم"** ,وَهُنَاك مَن كَتَب **"ثُمَّ طَرَأت عَلَيْه**

فِكْرَة", **"خطَرت في بَالِه فكْرَة", وَالأَصَح خَطَرت عَلَى بَاله فِكْرَة",** وَغَيْرِهَا مِنَ الأَسَالِيب الرَّكِيكة.

- وَمِن الأَخْطَاء أَيْضًا كِتَابَة **مَشَا** بِالأَلف وَالأَصْل **مشى** بِالأَلِف المَقْصُورَة، أَيْضًا هُنَاك مِن التَّلاَمِيذ مَن اسْتَعْمَل تَعْبِير: **"هُمَا حَمَلا"**, وَالأَصْل: وَهُوَ **حامل**

أَيْ دُون اسْتِعْمَال المُثَنَّى وَهُنَاك بَعْض التَّلاَمِيذ لَمْ يُحْسِنُوا التَّعَامُل مَعَ أَدَوَات الجَزْم فَكَتَبُوا مَثَلاً **: لَمْ يُجْدِي** ,وَالأَصْل دُون يَاء لأَنَّهَا مَجْزُومَة بِحَذْف حَرْف العِلَّة, **لاَ يَرْحَل** وَالأَصْل **لَنْ يَرْحَل**, هُنَاك أَخْطَاء تَمَثَّلَت فِي الحَرَكَات الإِعْرَابيَّة كَكِتَابَة:

- **بِعِشْرون, فَحَمِل أَبُوه، لَكِنَّ أبُوك,يُعَالِجُ أَبُوه...الخ,** والأصل كِتَابَة **بِعِشْرِين** كَوْنَهَا اسْم مَجْرُور,**وَحَمِل أبَاه ,**كَوْنَهَا مَفْعُول به وَهِيَ مَنْصُوبَة، وكَذالك فِيمَا يَخُص و**يُعَالِجُ** أ **بَاه** كَوْنَهَا مَفْعُول بِه، وَالأَصْل كِتَابَة: وَ**لَكِن أَبَاك** كَوْنَهَا مَنْصُوبَة، وَهِيَ اسْمُه، أي أَنَّهَا مِنْ أَخَوَاتِ إنَّ.

- أَيْضًا المُلاَحَظ للتَّعَابير أَنّ الخَط رديءَ وَلَيْسَ مَقْرُوء, كَمَا أَنَّه يَصْعُب قِرَاءته، وَهَذَا دَلِيل عَلَى عَدَم احْتِرَام طُرُق كِتَابَة الحُرُوف وَعَدَم اسْتِعْمَال أَدَوَات الرَّبْط كَالوَاو ,والفَاء, أَيْضًا عَدَم وَضْع **"ال"**للتَّعْرِيف, وَعَدَم وَضْع عَلاَمَات التَّرْقِيم مِنْ فَاصلة،وَنُقْطَة,وَعَلاَمَة اسْتِفْهَام , وَمُزْدَوِجَتَين, وَعَلَى العُمُوم جَمِيع التَّلاَمِيذ تَفَاعَلُوا

مَعَ القِصَّة وَكَتَبُوا آية قُرْآنِية, أوْ بَيْت شِعْرِي يَصُّب فِي نَفْس مَعْنَى القِصَّة .

- أَيْضًا عِنْد تَلْخِيص تَلْمِيذة لِنَص **"طه حسين"**, المُعَنْوَن بِالصِّرَاع بَيْن التَّقْليد وَالتَّجْديد فِي الأدب,مِن خِلاَلِهَا سَنُلاَحِظ الأَخْطَاء الَّتي وَقَعَت فِيها كَنَمُوذج بسيط

يُؤَكِّد مَا تَحَدَّثْنَا عَنْه في الفَصل الأول، وَهَذه الأَخْطَاء مُتَكَرِّرة عِنْد تَلاَمِيذ القِسْم:"

يَتَلَخَص مَضْمُون النَّص فِي ظُهُور تِيَّارَين أدَبِيين فِي العَصْر الحَدِيث فِئة الشُّيوخ

المُحَافِظين عَلى القَدِيم ,وَفِئَة الشَّبَاب الدَّعِين إلَى التَجْدِيد ,فَنَشَأَ عَنْ ذَلِك أَدَب مُعْتَدِل مُحَافِظ عَلَى اللُّغَة العَرَبِيَّة وَآدَابُهَا فَقَدْ آخَذَ مِنَ الآداب الغَرْبِيَّة .مَا يُثْريه، وَقَدْ أوْصَل لَنَا الكَاتِب هَذِه الأَفْكَار فِي لُغَة سَهْلَة اللَّفْظ...".

- وَالأَصْل أنْ تُكْتَب عَلَى النَّحْو الآتي:**"يَتَلَخَّص مَضْمُون النَّص فِي ظُهُور تَيَّارَيْن أَدَبِيَيْن فِي العَصْرِ الحَدِيث فِئَة الشُّيُوخ المُحَافَظة عَلَى القَدِيم ، وَ فِئَة الشَّبَاب الدَّاعِيَة إلَى التَّجْدِيد, فَنَشَأَ عَنْ ذَلِك أَدَب مُعْتَدِل مُحَافِظ عَلَى اللُّغَة العَرَبِيَّة وَآدابِهَا, فَقَد أخَذَ مِن الآدَاب الغَرْبِية مَا يَثْرِيه ، وَهُنَا أَوْصَل لَنا الكَاتِب الأَفْكَار بِلُغَة سَهْلَة اللَّفْظ.**

- نُلاَحِظ هُنَا عَدَم اسْتِخْدام عَلاَمَات التَّرْقِيم فِي التَّلخِيص، وَغِيَاب تَام للشَّكْل وَهَذَا مَا يُوقِعُنَا فِي اللُّبْس، كَذَلِك نُلاَحِظ عِنْد حِوَار التَّلاَمِيذ مَع الأُسْتَاذة يَتَحَدَّثُون بِاللُّغَة الفُصْحَى, وَلَكن يَعْجَزُون عَن المُوَاصَلَة فَيَسْتَعْمِلُون, زَعْمَا, بِصَّح,.....وَغَيرِهَا, لِإيصَال المَعْنَى.

المبحث الخامس: تحليل الاستبيان

- ثَانَوية أحمد قسّوس تضمّ أربعة أساتذة للّغة العربية ،قدّمنا لهم استبيان الموضّح،محاولين

- استنتاج طرق الرقي بالعربية وتجاوز الخطأ،ولقد اختلفت خبرة الأساتذة من شخص لآخر من سنة إلى ستة عشر.وكانت آراؤهم على النحو الآتي: ثلاث أساتذة اتّفقوا على أنّهم لم يصلوا إلى الهدف المطلوب ،من تدريس اللغة العربية ،في حين رأى أستاذ آخر بأنّه يصل إلى الهدف المطلوب ،كما أنّ الأساتذة اتّفقوا على ضرورة إشراكهم في وضع المنهج أو اختيار الكتب،لأنّهم الأقرب إلى الميدان والتّلميذ.

- أمّا السؤال الثالث فاتّفق ثلاثة أساتذة على أنّ برنامج النّحو مكتظ في مدارسنا والّدليل أنّ حصّة القواعد عند آداب وفلسفة قد تحتوي أحياناً على أربع مواضيع مثلا إعراب:**لو ،لوما،أمّا،ثمّ أوزان الفعل وبلاغة الاستعارة** ،وهذا ما يجعل التلميذ يبتعد عن النّمو ،وأستاذ آخر رأى بأنّ برنامج النّحو لا يحتوي مواضيع كثيرة ،رأى الأستاذان بأنّ الطريقة الأيسر لفهم التّلاميذ ،هي الاعتماد على اللّغة الفصحى غير المعرّبة فهي الأقرب للتّلميذ والأكثر ملائمة ،وعند ما وجّهنا لهم سؤال حول استعمال العاميّة في إلقاء الدّرس ،فكان رأي الأستاذان أنّهما غالبا ما يستعملاها وآخران فنادراً،وأمّا عن استعمال اللّغة الفصحى المعرّبة خارج الصّف مع التلاميذ .

- فاتّفقوا على **"غالبا"** كون التّلميذ قد يسأل عن نزعة الشاعر مثلا، أو خصائص المدارس الأدبية كالرومانسيّة،أو الكلاسيكية،أو عن اتّجاه الشاعر قديم،محافظ، أو مجدد, أو حول طريقة إعراب كلمة...، وبالتّالي تكون الإجابة باللغة الفصحى.

كما اتّفق الأساتذة على أنّ عدم استعمال الحركات يُعَرْقِل في فهم الكتابة العربية، ولذا وجب استعمال الحركات لتفادي وقوع اللّبس عند القراءة .

- وفيما يخص الأخطاء الشائعة عند طلاّب الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة .فاتّفق ثلاثة أساتذة على أنّ أكثر الأخطاء تحدث في النّحو والصّرف، وهناك أستاذ آخر رأى بأنّ حصّة التعبير هي الأكثر وقوعا للخطأ فالتلميذ يعجز عن كتابة جمل بسيطة وسهلة، وصحيحة في نفس الوقت .كما أنّ الأساتذة اتّفقوا على فائدة التّقويم في ترسيخ قواعد اللّغة وتطويرها.

- وعند سؤالنا لهم عن أهميّة الاختبار، وهل يعكس مستوى طلاّب الثالثة ثانوي آداب وفلسفة فأجابوا **"بنعم"**، وأستاذ آخر رأى بأنّ الاختبار لا يعكس ذلك، بحجة أنّ التّلاميذ لا يعتمدون على أنفسهم ويغشون كثيراً في الامتحان.

- وفيما يخص عن سؤالنا حول اقتراح طريقة عمليّة لترقية تعليم اللغة فرأى أستاذ اللغة العربية ضرورة التدريس بالقصّة والنّشاطات والبحوث، أمّا الأساتذة الثّلاث الآخرون فاعتبروا أنّ أساس تطوير العربيّة داخل مدارسنا لا يتأسّى إلاّ بالاعتماد على المطالعة،والقراءات الكثيرة وتشجيع التّلاميذ على الكتابة والعودة حفظ إلى القرآن الكريم والأشعار العربيّة الّتي تُهَذِّب اللّسان وتُكْسِب التّلميذ رصيد لُغوي.

الإستبيان: 1 الخبرة:

- هل تصل إلي أهداف تدريس اللغة العربية:نعم لا

- هل تعتقد بضرورة إسهامك في وضع المنهج أو اختيار الكتب:نعم لا

- هل تؤيد الرأي القائل بأن صعوبة النحو في مدارسنا ناتج عن احتواء المنهج مواضيع كثيرة يصعب على الطلبة إدراكها؟نعم لا

- أي وسيلة تعبيرية تراها أيسر على الطلبة لفهم محتويات دروس اللغة العربية؟

أ- اللغة الفصحى المعربة

ب- اللغة الفصحى غير المعربة

ج- اللغة الوسطى

د- العامية

إلى أي مدى تستعمل العامية في إلقاء الدرس؟ أ- دائما

ب- غالبا

ج- نادرا

د- لا أستعملها

- إلى أي مدى تستعمل اللغة الفصحى المعربة في حديثك مع طلابك خارج الصف؟

أ- دائما ج- نادرا

ب- غالبا د- لا أستعملها

- هل تعتبر الكتابة العربية بغير استعمال الحركات عاملا يعرقل سير المطالعة والتعليم؟

- نعم - لا

- ماذا تقترح لمعالجة هذه المشكلة إن أجبت ب"نعم"عن السؤال السابق؟

أ- استعمال الحركات دائما ب-استعمالها عند توقع التباس أو بلبلة في القراءة

ج- استعمال صورة واحدة من كل حرف وذكر الحركات

- أين تقع الأخطاء الشائعة عادة عند طلاب الثالثة الثانوي أداب وفلسفة؟

أ- النحو والصرف

ب- المطالعة

ج- البلاغة

د- التعبير

ه- معالجة النصوص

- ما مدى نجاعة التقويم في ترسيخ اللغة العربية؟

- هل يعكس الاختبار المستوى الحقيقي للقسم النهائي أداب وفلسفة؟

- نعم -لا

- اقترح طريقة عملية للرقي باللغة العربية في هذه المرحلة؟

.....

.....

.....

.....

الخاتمة

الخاتمة

كان موضوع بحثي هذا حول ظاهرة لغويّة أصبحت منتشرة بين مختلف طبقات المجتمع، و بين المتعلمين بصفة خاصة على جميع مستويات التّعليم في المدارس الجزائريّة، من الابتدائي، المتوسّط، الثانوي والجامعي، وهي الأخطاء اللّغوية عند القسم النّهائي.

من خلال تسليط الضّوء على أهم المستويات الصوتية والمعجمية، والنحوية والصرفية والتركيبية، لذا مهّدنا لهذا البحث بمدخل تناول التّعريف بالموضوع من الجانب اللغوي والاصطلاحي،ثمّ ذكرنا المخالفات اللغوية المرتبطة بالموضوع مع لمحة بسيطة حول اللغة كمفهوم مع تحديد أنواع الأخطاء حسب الدراسات التطبيقيّة ومعايير ضبطها وتطرّقنا إلى مسألة الصّواب والخطأ منذ القدم من خلال أهم الدراسات .

ثمّ ثلاثة فصول تناولنا فيها ذكر مستويات الأخطاء اللغويّة مع السّبب والقاعدة وهي كثيرة لم نتمكن من حصرها في هذا البحث، والتّقويم الذي يساعد على تحقيق تحصيل جيّد للتلميذ وتجاوز الخطأ ثمّ أمثلة للأخطاء في إحدى الثانويّات بتقديم الاختبارات لطلبة القسم النّهائي أداب وفلسفة والاستبيان المقدّم لأساتذة الثّانوية والاعتماد على الدراسات السّابقة توصلنا إلى أهم الاستنتاجات التي لخصت كالآتي:

1- إنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن وهي لغة ذات جذور، ولكن الأخطاء الّتي تعاني منها اليوم هي من مخلّفات الماضي منها :اختلاط العرب بالعجم لانتشار الفتوحات الإسلامية،وانتشار الترجمة في العصر العبّاسي وما حدث في عصر الانحطاط من انتشار الفساد وكثرة التكديس والصّنعة وانتشار العجمة.

الخاتمة

1. أصبح الوطن العربي عموما ،والجزائر خصوصا يعاني من التّيار العلماني الذي يدعو إلى التّغريب والذي جعل من العربيّة وسيلة للتعبير ولا داعي لاحترام نظامها ،أي العمل على تهميش العربية وجعلها غريبة في وطنها,
2. وسائل الإعلام الحديثة بكل أنواعها الّتي اتّفقت على مسح اللّغة العربيّة وتسميّة الأشياء بغير مسمياتها وتهجين المعجم اللّغوي وتغليب الألفاظ الأجنبية على العربيّة وإلغاء الإعراب تماما.
3. الكتاب المدرسي :وهو الأساس في التعليم تتجرعه الأجيال في أوقات عشوائية يعمد إلى تهديم الهويّة العربيّة ،وتعقيد اللّسان حتّى أصبح التّنازل عن المستوى اللغوي كل سنة تحت غطاء ضعف مستوى المتعلمين ،أيضا نجد في بعض الأحيان بأنّ البرنامج مكتظ ناهيك عن أخطاء في الكتاب المدرسي ،وكأنّ واضعه لا علاقة له باللغة العربية.
4. هناك من يرى بأنّ العربيّة عاجزة عن مسايرة التّقدم وأنّها رمز للتّخلف.
5. الاعتماد في التدريس على المناهج الغربيّة وإهمال للمصادر والمراجع العربيّة.
6. عدم تشجيع التّلميذ على المطالعة وتحفيزه على الكتابة والإبداع وجعله يرى اللغة العربية مادة جافة.
7. إنّ التّقويم بمختلف أدواته وتنوع طرق تطبيقه يساعد كثيرا على ترسيخ اللغة وإصلاح الاعوجاج في لسان التّلميذ وهديه إلى الصّواب.
8. يجب تحفيظ القرآن الكريم والقصائد الشعريّة ومقتطفات من روائع الأدب للتلميذ والعمل على ترسيخها في ذهنه ،فهو عصمته من اللحن .
9. لا بد من تكوين معلّم اللّغة العربيّة من مختلف الجوانب ،كون اللّغة العربية بحر من العلوم من جهلها استصعبها ونعتها بالعجز ،وهذا ظلم في حقها كما لا بدّ من تحديد المعدل للالتحاق بالشعبة وأن نعمل جميعا،أساتذة ومعلّمين ومربين وإطارات وأعلى مسئول في الدّولة للنّهوض باللّغة العربيّة وعدم تجاهلها في موطنها وتفضيل اللّغات الأجنبيّة عليها ،فما ذلّت لغة قوم إلاّ وذلّ شعبها،كما أنّ نبينا الكريم اعتبر الخطأ ضلالة،ولقد شبّه الخطأ في الكلام قديما بالتّفتيق في الثّوب الجديد.

الخاتمة

10. أن نعزّز ثقة التّلميذ في نفسه عندما يتحدّث اللغة العربية ونبعده عن العاميّة بكلّ الأشكال فهي السّم الذي ينخربا للغة العربيّة ،وكما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه"علِّموا أولادكم العربيّة فهي تزيد من المروءة"

وبعد ما تحدّثنا عنه ومن خلال ما توصلنا إليه وجب طرح التّساؤل كالآتي:

- ✓ هل تُعَدّ الازدواجيّة اللّغويّة سببا في الأخطاء اللغويّة؟
- ✓ ما مدى تأثير العاميّة على انتشار اللغة العربية؟
- ✓ ما هي الإستراتيجية المثلى لتجاوز الأخطاء اللغوية والحد منها؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم .

أ- المصادر

1- أنور عقل, نحو تقويم أفضل, دار النهضة العربية, بيروت, لبنان, الطبعة1, سنة الطبع1421-2001

2- أهدي محمد عبيد, نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, الطبعة 1, سنة الطبع1432-2011.

3- جاسم محمود الحسون, حسن جعفر الخليفة,طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ,دار الكتب الوطنية ,بنغازي,جمهورية ليبيا العربية ,ط1,سنة الطبع1996.

4- حسني عبد الباري عمر ,الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ,مركز الإسكندرية للكتاب مشرفة الأزاربطة,دون طبعة ,2000.

5- خالد الخولي ,الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية ,الدار الذهبية ,منتدى سور الأزبكية ,دون طبعة ,دون سنة الطبع.

6- خالد بن هلال بن ناصر العبري, أخطاء لغوية شائعة, مكتبة الجليل الواعد, عمان, الأردن, الطبعة الأولى, 1427 -2006.

7- رابح بومعزة, دراسات نحوية,التراكيب النحوية العربية,صورها وأساليب تطوير تعليمها,دار مؤسسة رسلان, دمشق, سوريا,دون طبعة,2008.

8- زهدي محمد عيد, نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة, دار صفاء للنشر والتوزيع, دون طبعة, دون سنة الطبع.

9- سامي عريفج, خالد حسين مصلح, في القياس والتقييم, دار مجد لاوي, عمان, الأردن, الطبعة الرابعة,1419 -1999.

10- الطاهر خليفة القراضي، الأسس النّحويّة والإملائيّة في اللغة العربية ، الدّار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر،الطبعة1، سنة الطبع 1422-2006

11- عبد الله رمضان ،من القضايا اللغوية والنحوية, مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية, مصر, الطبعة1, دون سنة الطبع.

12- عرفة حلمي عباس, تصويبات لغوية الأخطاء النحوية, الأخطاء الصرفية, الأخطاء اللغوية, الأخطاء الإملائية, مكتبة الآداب, القاهرة, مصر, الطبعة الثانية,2008

13- فهد خليل زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية,عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها,دار اليازوري, عمان ,الأردن, دون طبعة,2009 .

14- مجدي إبراهيم محمد إبراهيم, مداخل الخطأ عند الناطقين للممنوع من الصرف, دون بلد النشر,دون طبعة,2006.

15- محمد أبو الرب, الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي, عمان, الأردن ,دار وائل, الطبعة الأولى,2005 .

16- محمد أحمد السنواني (نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة ورئيس مجلس إدارة مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية),إعداد الأستاذ ناصف شاكر سيد(عميد كلية الأداب جامعة أسيوط),الأستاذ عبد الحفيظ السيد أحمد (رئيس قسم اللغة العربية), معتمد علي أحمد(أستاذ بقسم اللغة العربية كلية الأداب), من الأخطاء الشائعة,مركز تعليم اللغة العربية,دون طبعة,دون سنة الطبع.

17- محمد سليمان ياقوت, فن الكتابة الصحفية, قواعد الإملاء, علامات الترقيم,الأخطاء اللغوية الشائعة, لغة الإعلانات الصحفية,مختارات من الشعر والنثر, دار المعرفة الجامعية, قناة السويس, دون طبعة, 2003.

18- محمود عكاشة, التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة, دراسة في الدلالة الصوتية, والصرفية, والنحوية والمعجمية, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر, الطبعة الأولى, 1426-2005.

ب- المراجع

19- إبراهيم قلاتي, كتاب النحو الشهير بشرح قطر الندى وبل الصدى ,(لابن هشام الأنصاري(ت761),دار الهدى,عين مليلة, الجزائر,دون طبعة,2012.

20- إسماعيل بن أبي بكر المقرئ(عبد الله إبراهيم الأنصاري),دار الشرف الوافي في علم الفقه والعروض والتاريخ والنحو والقوافي,عالم الكتب,بيروت,لبنان,الطبعة الأولى,1417-1996.

21- حسن شحاتة,تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق,الدار المصرية,اللبنانية, الطبعة الخامسة, 2002.

22- حسني عبد الباري عصر, فنون اللغة العربية تعليمها وتقويمها،مركز الإسكندرية،العامرية،دون طبعة،2000

23- حسين محمد نور الدين,الدليل إلى قواعد اللغة العربية ,دار العلوم العربية,بيروت ,لبنان,الطبعة الأولى,1416-1916.

24- حفني ناصف,سلطان محمد,محمد دياب,مصطفى طموم ,شرح دروس البلاغة,دار ابن الجوزي, القاهرة , مصر, الطبعة الأولى,1994 .

25- خليل خطيب ,قواعد اللغة العربية لطلبة الثانوية الدولية,دار الشروق,عمان , الأردن,الطبعة الأولى,2000.

26 - راتب قاسم عاشور,محمد فؤاد الحوامدة, فنون تدريس أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق,علم الكتب الحديث,دون طبعة,2009.

27 - رشدي أحمد طعيمة, المهارات اللغوية،مستوياتها،تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،الطبعة الأولى،1425-2007.

28 - زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية,دار المعرفة الجامعية, الأزاربطة,

29 - سعاد عبد الكريم الوائلي, طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ,دار الشروق ,عمان ,الأردن,الطبعة الأولى,2004.

30- سميح أبو مغلي,الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ,دار مجد لاوي,عمان ,

عمان,الأردن,دون طبعة,1417-1997.

31- عبد الرحمان محمد العيسوي, علم النفس التربوي, دراسة في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها, دار النهضة العربية,بيروت, لبنان, الطبعة الأولى,2004.

32- عبد اللطيف حسين فرج, التعليم الثانوي رؤية جديدة, دار الحامد, عمان, الأردن, الطبعة الأولى,2008.

33- عبد غريب, التخطيط التعليمي عملياته, مداخله, التنمية البشرية تطوير أداء المعلم,دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, مصر, دون طبعة,2001.

34- عبد المجيد عيساني, نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ,دار الكتاب الحديث,القاهرة,الطبعة الأولى,2011.

35- عبد اللطيف محمد الخطيب, سعد عبد العزيز مصلوح, نحو العربية, ج3, مكتبة دار العروبة, الطبعة الأولى ,1422-2001.

36- عبد المنعم أحمد بدران،التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية ،دار العلم والإيمان،الطبعة الأولى، 2008.

37- علوي بن طاهر الحداد العلوي الحضري ،(تحقيق عادل عبد المنعم أبو العباس)، الفوائد اللؤلؤية في القواعد النحوية، دار النجاح، برج الكيفان، الجزائر، الطبعة الأولى،2015.

38- عمر الأسعد،مهارات اللّغة العربيّة تدريبات وحلول،مؤسسة الورّاق، عمان، الأردن، دون طبعة،2004.

39- فيصل حسين طحيمر العلي, المهارات اللغوية, المرشد الفني لتدريس اللغة العربية, مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع, دون طبعة, دون سنة الطبع.

40- كريم زكي حسام الدين, العربية تطور وتاريخ-دراسة تاريخية لنشأة العربية والخط , وانتشارهما, w.w.w.kotob.arabia.com دون طبعة, دون سنة الطبع.

41- محسن علي عطية, الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية, دار الشروق, عمان, الأردن, الطبعة الأولى, 2006.

42- محمد ربيع , مروح الرفاعي, أساسيات في اللغة العربية, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, عمان, الأردن, الطبعة الأولى,1416-1996.

43- محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية, مكتبة لبنان, الشركة المصرية العالمية لونجمان, القاهرة,مصر,الطبعة الأولى,1994

44- محمد العمري ، هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، إفريقيا الشرق، لبنان، بيروت،دون طبعة،1999

45- محمد محي الدين عبد الحميد, شرح ابن عقيل, ج1, دار التراث, القاهرة, مصر, الطبعة الثانية,1400-1980.

46- مريم جبر فريحات, مصطفى عوض بني دياب, اللغة العربية دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص,دار الكندي,اربد, الأردن, الطبعة الأولى,1999.

47- مولاي عبد الحفيظ طالبي,دروس في الصرف العربي,دار الغرب,وهران,الجزائر,دون طبعة,2001.

48- نوم تشو مسكي(ترجمة وتعليق محمد فتيح),المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر, دون طبعة,1993.

49- وليد إبراهيم القصاب, أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي في البلاغة العربية, ندوة الدراسات البلاغية, الواقع والمأمول, دون طبعة,1436.

ج – المعاجم.

50- إبراهيم قلاتي, المعجم الشامل في الإعراب, دار الهدى, عين مليلة, الجزائر, دون طبعة,2012.

51- ابن شهيد الأندلسي , التهذيب بمحكم الترتيب (الجمع بين كتابين لحن العامة) أبي بكر الزبدي(379), (تحقيق علي حسين البواب), مكتبة المعارف, الرياض, الطبعة الأولى, 1420-1999.

52- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(555-395)،(تحقيق عبد السلام محمد هارون، رئيس قسم الدراسات اللغوية بكلية العلوم دار العلوم وعضو المجمع اللغوي)، معجم مقاييس اللغة،الجزء الثاني،دار الفكر، دون طبعة،1399-1979.

53- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، معجم مقاييس اللغة ،الجزء الخامس،دار الفكر، دون طبعة،1979.

54- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري.لسان العرب, المجلد1, من أ- ب, بيروت, لبنان, دار صادر, الطبعة الثالثة,1994.

55- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري (تحقيق عبد الله علي الكبير,محمد أحمد حسب الله,هاشم محمد الشاذلي), لسان العرب, دار المعارف, كورنيش النيل, القاهرة, مصر, دون طبعة, أو سنة الطبع.

56- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور , لسان العرب, مجلد12, بيروت ,لبنان, الطبعة الأولى,1990.

57- أبي القاسم جار الله محمود بن أحمد الزمخشري(538),(تحقيق محمد باسل عيون السود), أساس البلاغة, فأد-بهم,الجزء 2, دار الكتب العلمية, بيروت , لبنان,الطبعة الأولى, 1419-1998.

58- الخليل بن أحمد الفراهيدي(170), (تحقيق عبد الحميد هنداوي مدرس بكلية دار العلوم جامعة القاهرة, كتاب العين, مجد1, أ-خ, دار الكتب العلمية, بيروت, لبنان, الطبعة الأولى, 1424-2003.

59- عبد الرحمان جلال الدين السيوطي, (ضبطه:محمد أحمد جاد المولى بك, مفتش أول للغة العربية, محمد الفضل إبراهيم مدرس بالمدارس الأميرية, علي محمد النجادي مدرس بالمدارس الأميرية), المزهر في علوم اللغة وأنواعها, الجزء الأول, دار التراث, القاهرة, مصر, الطبعة الثالثة, دون سنة الطبع.

60- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(816-1413),(تحقيق محمد صديق المنشاوي),معجم التعريفات,قاموس المصطلحات وتعريفات:علم الفقه,اللغة والفلسفة والمنطق والتصوف والنحو والصرف والعروض والبلاغة,دار الفضيلة,القاهرة,مصر, دون طبعة,2004.

61- عمر أحمد مختار, معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي, عالم الكتب, القاهرة, مصر, الطبعة الأولى,2008.

62- مجد الدين محمد بن يعقوب فيروز أبادي الشيرازي(769-817), القاموس المحيط, الجزء1, الهيئة المصرية العامة," نسخة مصورة عن الطبعة الأميرية, دون طبعة,1301.

63- مجد الدين محمد بن يعقوب فيروز أبادي الشيرازي (769-817), القاموس المحيط, الجزء 4, الهيئة المصرية العامة للمطبعة الأميرية, دون طبعة , دون سنة الطبع.

64- محمد العدناني, (عضو شرف في مجمع اللغة العربية الأردني), معجم الأخطاء الشائعة,

مكتبة بيروت , بيروت, لبنان, الطبعة الثانية,1985.

د- المجلات:

65- إسماعيل عمايرة حنان, من الأخطاء النحوية, الازدواجية والخطأ النحوي, دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية, المجلد34, العدد الأول, 2007.

66- باديس لهويمل, (قسم الأداب واللغة العربية كلية الأداب واللغات), التداولية والبلاغة العربية, مجلة المخبر, أبحاث في اللغة والأدب الجزائري, جامعة محمد خيضر بسكرة.

67- يحي علوان (عميد كلية الأداب الزاوية جامعة السابع من أبريل ليبيا), التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية, مجلة العلوم الإنسانية, جامعة محمد خيضر بسكرة, العدد11,ماي 2007.

ه- المذكرة:

68-محمد فارس عثمان لي,الأخطاء اللغوية الشائعة,لدى طلاب المرحلة الثانوية في المالديف, دراسة تحليلية, بحث لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية,

إشراف الأستاذ المساعد1- وليد مسعد جسناين, كلية اللغات,دولة ماليزيا,1436-2015.

و- الشبكة العنكبوتية:

- ejtaal.net/islam/madeenah

- mawdoo3.com/حكم سيدنا عمر بن الخطاب

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المقدمة.....ص أ - ح

المدخل.....ص 09 - 27

الفصل الأول:الأخطاء اللغوية تخطيطها ومهاراتها

المبحث الأول: الأخطاء النحوية.....ص 29

أولا: عوامل الخطأ النحوي.....ص 55 - 56

ثانيا: الأخطاء بحسب نسبة الشيوع والتكرار.....ص 56

ثالثا: أسباب الضعف في اللغة العربية.....ص 57

المبحث الثاني: صعوبات حول قواعد النحو وتيسيرها.....ص 60

أولا: الجهود التربوية في تيسير النحو.....ص 61

ثانيا: كفاية مدرس النحو..... ص 61

ثالثا: علاج الضعف في النحو.....ص 62

المبحث الثالث: طرق وأهداف تعليم النحو.....ص 64

أولا: الطرق.....ص 64

ثانيا: أهداف تعليم القواعد النحوية في المرحلة الثانوية.....ص 64 - 65

المبحث الرابع: الأخطاء الصوتية.....ص 66

أولا: أعضاء الجهاز النطقي.....ص 67

ثانيا: الصعوبات الصوتية.....ص 70

ثالثا:علاج النطق.....ص 73

المبحث الخامس: الأخطاء الصرفية.....ص 75

أولا: الممنوع من الصرف.....ص 76

ثانيا: الأخطاء الصرفية.....ص 79

المبحث السادس: الأخطاء المعجمية.....ص 85

أولا: الأخطاء المعجمية.....ص87

المبحث السابع: الأخطاء الإملائية.....ص 93

أولا: الخطأ الإملائي وعوامله.....ص 94

ثانيا: الأخطاء الإملائية.....ص 96

ثالثا: أساليب علاج الضعف في الإملاء.....ص 106

المبحث الثامن: رداءة الخط والكتابة.....ص 107

أولا: أسباب ضعف الخط وعلاجها.....ص 109

ثانيا: التعبير الكتابي.....ص 111

ثالثا: أسباب ضعف الطلبة.....ص 112

رابعا: علاج ضعف الطلبة في التعبير.....ص 113

المبحث التاسع: أخطاء الصيغ والروابط الأسلوبية.....ص 114

أولا: مفهوم الأسلوبية.....ص 114

ثانيا: الأخطاء الأسلوبية.....ص 116

المبحث العاشر: أخطاء القراءة..... .....ص 122

أولا: مظاهرا لضعف في القراءة.....ص 124

ثانيا: علاج الضعف في القراءة.....ص 124

ثالثا: تعليم القراءة في المرحلة الثانوية وتقويمها.....ص 125

المبحث الحادي عشر: سياسة التخطيط اللغوي.....ص 128

أولا: السياسة اللغوية.....ص 128

ثانيا: التخطيط اللغوي.....ص 128

المبحث الثاني عشر: بناء المحتوى اللغوي.....ص 130

المبحث الثالث عشر: الرصيد اللغوي.....ص 133

المبحث الرابع عشر: المهارات اللغوية.....ص 134

أولا: مهارة الاستماع.....ص 135

ثانيا: مهارة المحادثة.....ص 137

ثالثا: تقويم المهارات (الاستماع، التحدث) في المرحلة الثانوية.....ص 138

الفصل الثاني: التقويم اللغوي

المبحث الأول: التقويم لغة - اصطلاحا.....ص 143

-التقييم: لغة-اصطلاحا.....ص 145

القياس.....ص 146

المبحث الثاني: العلاقة بين القياس والتقويم.....ص 148

المبحث الثالث: مستويات التقويم.....ص 149

المبحث الرابع: مجالات التقويم.....ص 152

المبحث الخامس: أنواع التقويم.....ص 154

المبحث السادس: وظائف التقويم.....ص 156

المبحث السابع: خصائص التقويم.....ص 157

المبحث الثامن: أهداف التقويم.....ص 158

المبحث التاسع: خطوات التقويم ومبادئه.....ص 159

المبحث العاشر: صعوبات التقويم.....ص 161

المبحث الحادي العاشر: أخلاقيات التقويم التربوي.....ص 162

المبحث الثاني عشر: التفاعل بين عملية التقويم والعملية التعليمية.....ص 163

المبحث الثالث عشر: أدوات التقويم.....ص 164

1 التمارين: التعريف.....ص 164

- مقاييس نجاعتها.....ص 164

- أنواعها.....ص 165

- مصادرها.....ص 165

2 الاختبار: التعريف.....ص 166

- أنواعها.....ص 167

- مزايا الاختبار ومآخذه.....ص 170

- بناؤه.....ص 171

3 الملاحظة.....ص 172

4 سلالم التقدير.....ص 173

5 المقابلات والاستبيانات.....ص 174
المبحث الرابع عشر: تقويم الأخطاء اللغوية وتصحيحها.....ص 175
المبحث الخامس عشر: منهج تقويم الأخطاء.....ص 177
1 منهج تقويم الأخطاء.....ص 177
2 علاقة التقويم بالمنهج.....ص 178
الفصل الثالث: الجانب التطبيقي
المبحث الأول: الاختبار الأول.....ص 180
المبحث الثاني: الاختبار الثاني.....ص 184
المبحث الثالث: الاختبار الثالث.....ص 189
المبحث الرابع: التعبير الكتابي.....ص 192
المبحث الخامس: تحليل الاستبيان.....ص 196
الخاتمة.....ص 201 - 203
قائمة المصادر والمراجع.....ص 205 - 212
الفهرس.....ص 214 - 218