الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم : الدراسات اللغوية

تخصص: تعليميات اللغات

دور تحليل الأخطاء في تعليمية اللغات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في ميدان اللغة العربية و آدابها مسار تعليميات اللغات

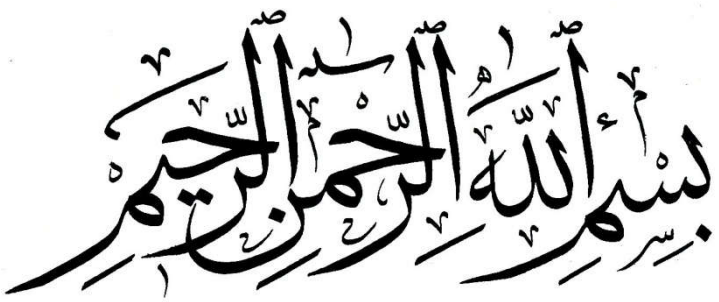
من إعداد الطالبتين:

- ✓ قوبع إيمان
- ✓ علواش ذهيبة

تحت إشراف الدكتور

الأستاذ حفار عز الدين

السنة الجامعية : 2020/2019



"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)"

{من سورة العلق}

"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انْشُزُوا فَانْشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ(11) "

{من سورة المجادلة}

عن معاذ بن جبل قال :

"تَعَلَّمُوا الْعِلْمَ ، فَإِنَّ تَعَلُّمَهُ لِلَّهِ خَشْيَةٌ ، وَطَلَبَهُ عِبَادَةٌ ، وَمُذَاكَرَتَهُ تَسْبِيحٌ ، وَالْبَحْثَ عَنْهُ جِهَادٌ ، وَتَعْلِيمَهُ لِمَنْ لا يَعْلَمُهُ صَدَقَةٌ"

شكر وعرفان

قال تعالى: "ولا تنسوا الفضل بينكم"

الشكل لله أولا و آخرا، ثم الشكر الجزيل لكل من أخذ بيدي، و شد من أزري في سبيل إنجاز هذا البحث المتواضع و أخص بالذكر الأستاذ الفاضل: "حفار عز الدين" الذي كان بمثابة السراج المنير في درب البحث المظلم بتوجيهاته و نصائحه البليغة و تشجيعاته.

لذا فلن ننسى فضله و لن أفي من الشكر والثناء و أخص بالذكر نصائح و مساعدة الأساتذة من كلية الآداب و الفنون الذين أمنوا لي العون و المساعدة و أوجه الشكر إلى مكتبة البلدية التي ساعدتني بالكتب دون أن يفوتني الذكر أن أتوجه بالشكر إلى المكتبة المركزية لجامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.

وزملائي و زميلاتي من قيم اللغة العربية و آدابها.

إلى كل هؤلاء أقول جزاكم الله عني خير جزاء.

إهداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى :

السيل الجارف الذي احتواني، إلى النور الذي أضاء دربي، نبض فؤادي أمي الحبيبة "فوزية"

إلى رمز الوقار و الاحترام، إلى ملهمي في عملي، و قرة عيني، أبي "يوسف"

إلى جميع الصديقات و الزملاء دفعة 2020.

أهدي ثمرة عملي هذا إلى :

السيل الجارف الذي احتواني، إلى النور الذي أضاء دربي، نبض فؤادي أمي الحبيبة "خيرة"

إلى رمز الوقار و الاحترام، إلى ملهمي في عملي، و قرة عيني، أبي "حمادة"

إلى جميع الصديقات و الزملاء دفعة 2020.

و التي شاركتني أعباء العمل علواش ذهيبة.

الفهرس

البسملة ..... أ

الشكر و العرفان ..... ب

إهداء ..... ج

الفهرس ..... د

المقدمة 01

المدخل : نظرة حول اللسانيات التطبيقية .....
03

الفصل الأول : الجانب النظري تحديد المفاهيم و المصطلحات

تحديد مفهوم مصطلح : تحليل – الخطأ 08

مفهوم تحليل الأخطاء 09

نشأة تحليل الأخطاء 11

مسألة الخطأ 11

أسباب الوقوع في الخطأ 13

أهمية منهج تحليل الأخطاء 17

منهج تحليل الأخطاء 17

تصنيف الأخطاء 23

المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء 27

الفصل الثاني : الجانب التطبيقي مستويات تحليل الأخطاء

مستويات الأخطاء 29

المستوى الصوتي 29

المستوى الصرفي 40

المستوى النحوي (التركيبي) 46

المستوى الإملائي 54

خاتمة 58

قائمة المصادر و المراجع 60

مـقدمـــة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين محمد خاتم الأنبياء، و على من تبعه بإحسان إلى يوم الدين و بعد:

شغلت اللسانيات كثيرا من العلماء و المذكرين و الفلاسفة، حتى غدت علم العصر، فهي تدرس اللغة دراسة علمية بعيدا عن الانطباعات القيمة التي انتشرت في العصور السابقة، و لعل الاهتمام باللسانيات في العصر الحديث مرده 'اى رغبة الإنسان في تلمس أسرار اللغة و الوقوف على تحليلاتها، فهي قنطرة للتواصل و الآنسة، و بها تعبر عن أفكارنا و تنسج مشاعرنا، و هي الوسيط في التبادل الكلامي كانت و مازالت هي الشغل الشاغل للإنسان، فقرات دائب البحث في أعطافها و يمد لهم معاشه منها، و يتوق إلى اقتناص أسرارها، لكن ظلت اللغة تتفلت، لأن جزاء منها غامض و لم يتكشف بعد.

حاولنا في بحثنا هذا الموسوم بدور تحليل الأخطاء في تعليمية اللغات إلى التطرق لبعض المفاهيم و المصطلحات و في التعليمة و تحديد الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين.

و يوعد اختيارنا لهذا الموضوع إلى أسباب ذاتية، و أخرى موضوعية و هي : ميلنا و رغبتنا في البحث عن الأخطاء الشائعة و لقد اخترنا بعض الأمثلة لتوضيح الأخطاء و تحليلها و وصفها.

و لا ريب لكل عمل يتلقى مشاكل و صعوبات، و بطبيعة الحال لا ننكر أننا أثناء إنجازنا لهذا الموضوع تلقينا مجموعة من العوائق و الصعوبات، تراوحت بين المعقدة و البسيطة منها:

- ✓ انتشار الوباء الذي منعنا من التواصل بيننا و بين الأستاذ
- ✓ الظروف و المشاكل التي تتخبط فيها المكتبات
- ✓ صعوبة التواصل بيننا للمناقشة حول الموضوع

إلا أننا رغم الظروف استطعنا تجاوز مثل هذه العوائق بعون المولى عز و جل

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلين و من المصادر المعتمدة عليها في بحثنا "فهد خليل زايد الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية".

لقد قمنا بتقسيم بحثنا إلى مقدمة يليها مدخل ثم فصلين أحدهما نظري و الآخر تطبيقي، و ختمنا بخاتمة حوصلة لما سبق، ففي المدخل تطرقنا إلى لمحة وجيزة إلى نظرة اللسانيات التطبيقية انطلاقا من المفهوم و نشأة اللسانيات التطبيقية.

ثم انتقلنا إلى نبذة لتحليل المفاهيم و المصطلحات في دور تحليل الأخطاء، ليتناول الفصلين:

- ✓ الفصل الأول نظري عنوانه تحديد المفاهيم و المصطلحات ، ثم النشأة و التطور
- ✓ أما المبحث الثاني فجاء معنونا بمنهج تحليل الأخطاء معتمدين فيه على أهم المناهج في تصنيف الأخطاء
- ✓ أما الفصل الثاني فهو تطبيقي إذ قمنا بدراسة تحليلية للأخطاء الشائعة مع عرض أهم مستويات تحليل الأخطاء اللغوية مع إعطاء أمثلة عن تلك الأخطاء و تصويبها.

في الأخير نتقدم بالشكر الجزيل و العرفان لأستاذنا الفاضل "حفار عز الدين" الذي لم يبخل علينا بالجهد، و لا ننسى باقي أساتذتنا الكرام، و كل من ساهم في انجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد.

المدخل

نظرة حول اللسانيات التطبيقية

- نظرة حول اللسانيات
- مفهوم اللسانيات التطبيقية
- نشأة مصطلح اللسانيات
- مفهوم التعليمية (ديداكتيك)
- تعليمية اللغات مفهومها

المدخل :

1- نظرة حول اللسانيات التطبيقية

إن الحديث عن اللغة بدأ في عصور جذورها في أعماق التاريخ، و لكن كان في شكل تأملات فلسفية حول نشأة اللغة، و أسبقية اللغة أو الفكرة، و العلاقة بين الدال و المدلول و أقسام الكلام ... إلخ، أما الدراسات اللغوية التي تثبت مناهج علمية، فقد ظهرت في العالم الغربي في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي، و ما يلاحظ المتتبع لتطور الفكر اللغوي أن هناك علاقة وطيدة بين القدماء و المعاصرين، و أن هناك مسائل عالجها الأوائل بطريقة وصفية موضوعية و استفاد لا محال منها علماء اللغة في العصر الحديث.

و اللسانيات كباقي العلوم الأخرى تنهل من منابع الدراسات القديمة، و لا يمكن أن تستغني عنها أبدا، و هذا ما لا نلاحظه عن بعض الباحثين المحدثين الذين كتبوا في اللسانيات و طوروا مناهجها و تطرقوا إلى النظريات اللغوية القديمة، و حاولوا إحيائها و إعادة صياغة بعض جوانبها.

و كما هو شائع بين أوساط الدارسين للغة، فإن اللسانيات هي الدراسة العملية للغة و حسب مونان (Mounin) فإن أول استعمال لكلمة لسانيات (Linguistique) كان في سنة 1833م أما كلمة لساني (Linguiste) فقد استعملها رينوار (Rainouard) سنة 1816م في مؤلفة "مختارات من أشعار الجوالة"[1].

و السؤالان اللذان قد يتبادران للذهن عند قراءة هذا التعريف هما : ما هي اللغة؟ و ما هي الدراسة العلمية؟

أما عن السؤال الأول فهناك عدة تعريفات للغة أتى بها بعض مشاهير النحاة و اللسانيات، لقد عرف العالم العربي ابن جني (ت 392هـ) اللغة بقوله :"أما حدها – أي اللغة – فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2] ، و في نظر الأمريكي سابير أن يكون الأسلوب سهلا، و المصطلح دقيق و العمل كله مفيد و ممتع.

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، الطبعة الثانية، 2005، ص08.

[2] المرجع نفسه، أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ص08، 09.

إن مثل هذه الدراسات المتخصصة في الحقول اللسانية تبقى قليلة مقارنة بالدراسات الأدبية، فمازالت بحاجة إلى أقلام الباحثين لإثراء المكتبة العربية و إغنائها بما يطرح من تجديدات في عالم اللسانيات.

2- مفهوم اللسانيات التطبيقية

يقصد باللسانيات التطبيقية "linguistique Appliqué" مجموعة من البحوث التي تستعمل تلك الأبحاث اللسانية من أجل حل المشاكل الخاصة بالتساؤلات، و كذا الإشكالية المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفية الأخرى، كما تمثل في الوقت ذاته الجانب النفعي و التطبيقي للسانيات العامة، و من ثمة فهي ضرورية غير أنها لا تمثل الحد النهائي للبحوث التي تتعلق بالظاهرة اللغوية[1].

يرى دفيد كريستال "D-Crystal" أن اللسانيات التطبيقية "linguistique Appliqué" فرع من اللسانيات العامة تتمثل وظيفتها الرئيسية في محاولة تطبيق النظريات اللغوية و الطرائف المعتمدة من قبل اللسانيات، كما أنها ترتكز على نتائجها في المجالات المعرفية الأخرى قصد تفسير و حل مشاكلها.

كما يعرف صالح بلعيد اللسانيات "linguistique Appliqué" بأنها العلم الذي ينطلق من الوحي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات، و تحليل تلك المشاكل، ثم العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها[2].

في حين يرى أحمد حساني أن اللسانيات التطبيقية "linguistique Appliqué" هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية و استخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة أهمها حقل "تعليمة اللغات" و ذلك بترقية العملية البيداغوجية و تطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها و لغير الناطقين[3].

يضم علم اللسانيات التطبيقية "linguistique Appliqué" مجالات كثيرة لا يمكن حصرها، و لم يتفق الآراء على تحديدها رغم كثرة ما عقد من مؤتمرات و ما دار من مناقشات حول هذه المجالات، و لكن

[1] عبد الراجي، علم اللغة التطبيقية و تعلم العربية، مصر، دار المعرفة الجامعية سنة 1992، ص08.

[2] ينظر – صالح بلعيد – دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر سنة 2000، ص11.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية سنة 2000، ص41.

بإمكاننا الكشف عن مجموعة من الفروع الخاصة بهذا العلم ، و التي أوردها "أحم مختار عمر" من خلال ما اتفق عليه في مؤتمر "اللسانيات التطبيقية" عقد منذ عدة سنوات، و هي :

- تعليم و تعلم اللغة الأم و اللغة الأجنبية.

3- نشأت مصطلح اللسانيات التطبيقية

يعود ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية "linguistique Appliqué" إلى سنة 1946من على يد كل من تشارلز فيرز "Charles Fries" و روبرت لادو "Rober Lado" حيث صار هذا العلم موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان، في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية لأجانب إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية.

"و لا بد من الإشارة إلى أن المصطلح شهد مجموعة من الاقتراحات التي كانت تهدف في الأساس إلى تغيير هذه التسمية، و ذلك كصنيع و لكنز "Whikins" في اقتراح تسميته ب "علم اللغة التعليمي " "Ediecational Linguistics" في حين انتشر بألمانيا مصطلح آخر هو "تعليم اللغة و بحث التعليم" و مع كل هذه الاقتراحات المتعددة لم يفلح و أنه من المصطلحات البدسلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة"[1].

4- مفهوم التعليمية (ديداكتيك)

لغة:

استعملت كلمة ديداكتيك (Didactique) منذ مدة طويلة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث عادة داخل القسم و كلمة ديداكتيك مشتقة من كلمة Didactikes و تعني (فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعض و المشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskin و معناها التعليم و هي تعني حسب قاموس روبير الصغير le petit Robert دَرُس أو علم)[2].

[1] ينظر – صالح بلعيد – دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر سنة 2000، ص11.

[2] نور الدين أحمد قايد و حكيمة بيعي، التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي، في مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، ط، 2018، العدد 8، ص36.

اصطلاحا:

الديداكتيك نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بفن أو قواعد التدريس لمادة مدرسة أو غايته تحقيق التعلمات الفعالة من خلال التحكم الجيد في الوسائل و المناهج مع مراعاة طبيعة شخصية المتعلمين أو هي كل ما يهدف إلى التثقيف إلى ماله علاقة بالتعليم.

و من بعض التعريفات التي وضعها عدد من المستغلين :

1- تعني التعليمية الدراسة العليمة لطرائق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، إنه تخصص يستفيد من عدة حقوق معرفية مثل : اللسانيات و علم النفس و علم الاجتماع[1].

2- هي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية تنفيذها و مراقبتها و تعديلها عند الضرورة[2].

5- تعليمية اللغات مفهومها

إن التعليمية عامة و تعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها مجال لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، ذلك باستغلال النتائج العلمية المعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات الناطقين و لغير الناطقين بها.

يعود ظهور مصطلح التعليمية في الفكر اللساني المعاصر إلى ماكاي Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم للحديث عن المنوال التعليمي، و هنا تساءل أحد الدارسين قائل: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية فهذا العامل سيزيل الكثير من الغموض و اللبس و يعطي لتعليمية اللغات المكانة التي يستحقها".

إن تعليمية اللغات من حيث أنها وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية، تقضي بالضرورة الإفادة من الجانب النظري العلمي الذي يمثله اللسانيات و مدارسها و نظرياتها،

[1] سبيردا برير في تعليمية الخطاب العلمي مجلة التواصل جامعة عنابة العدد 8، جوان 2001، ص70، 71.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، ط 1996، ص138.

ذلك أن من الاهتمامات الجوهرية للنظرية اللسانية ضبط العملية اللفظية و كذا حصر عوائق العضوية و النفسية و الاجتماعية، و في هذا الصدد يقول أحمد حساني : "إن تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انتبه على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر و ما يوفره هذا الفكر من نظريات و إجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير العلمي الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية، من هذه الجوانب ما هو صوتي و ما هو دلالي و منها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب و التأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف".

تقضي تعليمية اللغات الإفادة من الجانب التطبيقي البيداغوجي الذي يشكله علم النفس التربوي و إجراءاته البسيكولوجية إذ يسعى معلم اللغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية[1].

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ط1، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2000، ص130.

الفصل الأول

الجانب النظري تحديد المفاهيم و المصطلحات

- **تحديد المفاهيم و المصطلحات : تحليل - الخطأ**
- **مفهوم تحليل الأخطاء**
- **نشأة تحليل الأخطاء**
- **مسألة الخطأ**
- **أسباب الوقوع في الخطأ**
- **أهمية منهج تحليل الأخطاء**
- **منهج تحليل الأخطاء**
- **تصنيف الأخطاء**
- **المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء**

تحديد المفاهيم و المصطلحات : تحليل – الخطأ

1- تحليل[1]: هو أحد مستويات المعرفية و يعني القدرة الفردية على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها و يظهر في نواتج التعلم، كأن يقسم أو يحدد أو يختار أو يفضل.

2- الخطأ: أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليم المعلم، و ذلك لمغالفة قواعد اللغة و يعرفه العصيلي بأنه : الإنحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى[2]، و يعرف عادة بكونه خرق المتعلم لقواعد اللغة الهدف، غير أن هذا التعريف و إن كان صحيحا في ذاته فإنه يظل شديد التعميم محتاجا إلى كثير من التدقيق و التمييز ،إما في تحديد طبيعة الخطأ أو مجاله أو معياره.

و قد ميز كوردر (1967) بين أخطاء القدرة Compétence و أخطاء الإنجاز Performance ، فالأول أخطاء نسقية تعود إلى جهل المتعلم بالقاعدة، و من ثم لا يستطيع أن ينتبه إليها و يصححها ذاتيا، أما الثانية فهي عرضية تعود إلى ظروف الإنجاز من عياء و اضطراب و عدم انتباه ذلك أن المتعلم يعرف القاعدة، و من ثم يعي خرقه لها فيستطيع تصحيح زلاته، فخرق القدرة هو ما يسميه كوردر " أخطاء Errors" أما خرق الإنجاز فيسميه " أغلاط Mistakes أو هفوات Lapsus".

و مجال الخطأ هو الآخر يتطلب تدقيقا BELC تعريف الخطأ بأنه إنزياح الإنتاج المنتظر عن المعيار في سياق معين، فالخطأ ينجم عن خرق القواعد النحوية، وقد كان تشو مسكي (1965) حددها في ثلاث درجات :

- خرق قواعد التفريغ المقولي الصارم و التي تحدد لكل فعل سياق المقولي حيث ترد المقولات التركيبية السابقة و اللاحقة.
- خرق قواعد الانتقاء التي يتطلبها كل فعل في فاعله و مفعوله.
- خرق الخطأ أيضا عن خرق القواعد التداولية بما تتضمنه من سياقات ثقافية و اجتماعية و غيرها.

[1] المعجم التربوي، إعداد سعيدة الجهوية إثراء : فريدة شنان، مصطفى مجرمي، تصحيح و تنقيع: عثمان آيت مهدين الإيداع القانوني 5669، 2009، ص08.

[2] المهارات اللغوية، مستوياتهان تدريسها، صعوباتها، رشيد طعيمة، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2004، ص51.

و قد نبه كوردر إلى أن أخطاء الإنتاج تقع تحت الملاحظة و التحليل، أما أخطاء الفهم فإنه تمر في الغالب دون ملاحظتها، و هذه نقطة ضعف في تحليل الأخطاء، خاصة أن القدرة الإستقامية للمتعلم تفوق دائما قدرته التعبيرية.

إن الأخطاء في نظرية كوردر (1967) تدل المتعلم على المستوى الذي بلغه المتعلم، و تدل الباحث على كيفية تعلم اللغة الثانية و الاستراتيجيات المتعلمة في اكتشافه لصدق تلك اللغة، كما تدل المتعلم على صحة الفرضيات التي يصغها حول اللغة الهدف، و من ثم يحسن أن ننظر إلى أن الأخطاء مؤشر إلى أن المتعلم هو في طريقة اكتشاف و تعلم نسف اللغة الثانية؛ و ذلك عبر مراحل حددها كوردر (1973) كالآتي[1]:

- مرحلة النسقية: حيث يبدأ المتعلم في إدراك نسق اللغة و اكتشاف بعض قواعدها لكنه يستمر في التردد بل يتراجع أحيانا، و يكون غير قادر على تصحيح أخطائه إذ نبه إليها الآخرون، كما يميل إلى تفادي المعطيات التي يخشى الخطأ فيها.
- مرحلة ما بعد النسقية: حيث يكون المتعلم قد اكتشف نسق اللغة، و يصبح بإمكانه اكتشاف أخطائه و تصحيحها لوحده، و من ثم تميل إلى لغة التحجر.

مفهوم تحليل الأخطاء

تحليل الأخطاء ((Error Analyss (EA) مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة في تعليم اللغة، و هو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، و لعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه و عن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان "اللغة"، أما هو فيدرس "لغة المتعلم نفسه"، لا نقصد لغة الأولى و إنما نقصد لغته التي "ينتجها" و هو يتعلم[2].

و الذي لا شك فيه أننا جميعنا نخطئ و نخطئ عند تعلمنا للغة و عند استعمالنا لها، ومن ثم فإن درس "الخطأ" درس أصيل في حد ذاته.

[1] الدكتور المصطفى تبان، التفاعل بين اللغة العربية و اللسانيات التطبيقية إطار نظري و تجارب، ص17.

[2] رشيد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2004 م ، ص307.

الخطأ اللغوي هو أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم، و لذلك لمخالفة قواعد اللغة[1]، و يعرفه العصيلي: بأنه الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى[2].

و لقد فرق كل من كوردر و سيرفرت بين زلة اللسان و الأغلاط و الأخطاء، فزلة اللسان (lapse) معناها: الأخطاء التي تنتج من تردد المتكلم أو اضطرابه، أما الأغلاط (Mistakes) فهي التي تنتج من إتيان المتكل بكلام غير مناسب للموقف، أما الأخطاء (Errors) فهي التي تنتج عن مخالفة قواعد اللغة، و تكون منتظمة بخلاف زلة اللسان و الغلط فهما غير منتظمين.

إلا أن هذه الأسباب السابقة لزلة اللسان أو الأغلاط أو الأخطاء قد تجتمع معا فتنتج الخطأ اللغوي و على هذا يمكن تحديد مواصفات الخطأ اللغوي فيما يلي:

- مخالفة هذه الاستجابة اللغوية لقواعد اللغة المطردة.
- عدم مناسبة هذه الاستجابة للموقف الذي يقال فيه الكلام.
- مخالفة هذه الاستجابة اللغوية للمقاييس التي يرتضيها أصحاب اللغة الأصليون الناطقون بها.
- تكرار صدور هذه الاستجابة اللغوية كلما تكرر الموقف اللغوي نفسه، أو ما يشابهه

أما **تحليل الأخطاء** هو دراسة الأخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات لإحصائها و تصنيفها، و التعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها[3].

و تعرفه هويد الحسيني بأنه هو العملية التي يقوم الباحث فيها بدراسة الأخطاء بدءاً من تحديدها إلى تصنيفها، منتهيا بتفسيرها، و يعرفه العناتي أنه: هو تحليل بعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الأجانب، و تفسير ورودها إلى أسبابها الحقيقية، سواء كانت تلك الأخطاء ناتجة من

[1] المرجع نفسه، ص307.

[2] عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير جامعة الإمام 1984.

[3] برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، ص51 - 52.

التداخل بين: لغة الأم و اللغة الهدف، أم ناتجة من القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية أم بتأثير عوامل أخرى غير لغوية[1].

نشأة تحليل الأخطاء

ظهرت هذه النظرية لتعارض نظرية التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) التي ترى أن سبب الأخطاء هو : التدخل، و النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، لكن كوردر و آخرين عارضوا هذا الاتجاه، و قالوا: إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف و هذه الأسباب تطورية مثل: أسلوب التعليم، و لدراسة و التعود، و النمو اللغوي، و طبيعة اللغة المدروسة، و التعميم و السهولة، و التجنب و الافتراض الخاطئ و غيرها، كل هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدارسون من مشكلات و ذلك بصرف النضر عن أوجه التشابه و الاختلاف بين لغة الدارسين و اللغة الثانية التي يتعلمونها في غالب الأحيان.

بينما يرى أصحاب نظرية تحليل الأخطاء: أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم للغة، و من نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، و بناء على هذا فلا حاجة لنا إلى التحليل التقابلي[2].

مسألة الخطأ

الخطأ على اختلاف تساميه يمثل لغويا في حياتنا التعليمية و العامة، إن الخطأ يكاد يستوي فيه الضعفاء من تلاميذ المدارس و المتقدمون في التحصيل منهم بل إن يمتد إلى الكثير من المشتغلين بالغربية و المتخصصين فيها.

أ- مسألة الخطأ عن القدامى:

يعد الخروج على السنن المألوف في اللغة العربية عند اللغويين القدامى خطأ لغوي أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنه عيب و قبح ينبغي عدم الوقوع فيه، و هذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربية.

[1] المرجع نفسه، ص14.

[2] جاسم جاسم علي و جاسم زيدان علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي العددان 83 – 84، السنة الحادية و العشرون أيلول، 2001، ص242.

و عندما اقتضت الحاجة أن يضع علماء اللغة العربية القواعد النحوية و الصرفية و اللغوية و يؤلفوا فيها تأليفهم، كان التطور اللغوي مستمرا و أصبح الخروج عن القواعد التي وضعوها أكثر اتضاحا، و أشد بروزا، لذلك سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغوية جنبا إلى جنب مع التأليف في العلوم اللغوية عامة. و لقد سار التدوين في اللحن مع تدوين قواعد اللغة العربية و قوانينها، فقد ألف فيه الكسائي (149 – 805ه) "ما تلحن فيه العولم" ثم توالي التأليف في الأخطاء اللغوية عند القدامى، فهذا الكتاب "ما يلحن فيه العوام" للأصمعي (216 – 831م)، و كتاب "إصلاح المنطق" لابن السكيت (244 – 858م).

و لقد نشطت حركة التصحيح اللغوي عند القدماء مع دخول الأعاجم الإسلام إذ لم يعد الخروج عن القاعد اللغوية (اللحن) ناتجا من التطور اللغوي الطبيعي للغة، بل أصبح مرتبطا بعامل آخر هو اختلاط الألسنة غير العربية باللسان العربي، يولد أشكالا كثيرة اللحن، لم تكن اللغة العربية تعرفها لولا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلامي، و قد تطلب هذا الأمر من علماء اللغة العربية و هم معلموها و المحافظون عليها، أن يزداد نشاطهم في التنبيه على الأخطاء اللغوية التي بدأت بالشيوع على ألسنة الخاصة فضلا عن شيوعها على ألسنة العامة.[1]

ب- مسألة الخطأ عند المحدثين

استمر اللغويون في العصر الحديث على نهج سلفهم اللغويين القدامى في التنبيه على الأخطاء اللغوية، و قد أجمع اللغويون المحدثون على أن أبا الثناء الألوبي (1270 – 1854م) أقل من ألف في التصحيح اللغوي في العصر الحديث و كتابه "كشف الطرة عن الغرة".

و لقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على مستوى المكتوب لا على مستوى لغة العامة، حيث لم يكن مدار بحثهم و إنما كان هدفهم تصحيح الأخطاء اللغوية المكتوبة، لغة الشعراء و الكتاب و الأدباء و الخطاب، لغة الصحافيين و الإذاعيين و المعلمين و المتعلمين.

[1] الدكتور الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة، اسكندرية، ت193، 413، ص53 – 54.

و مما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن نفرا من اللغويين المحدثين قد اتخدوا المجلات و الصحف وسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي، و هذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب "لغة الجرائد" لابراهيم اليازجي، و كتاب "تذكرة الكتاب" لأسعد داعز، و "أغلاط اللغويين الأقدمين" لأنستان الكرملي، أما جل هذه المقالات فلم تلق العناية التي لقيتها الكتب المذكورة، فبقية حبيسة المجلات و الصحف التي نشرت فيها[1]

أسباب الوقوع في الخطأ

لقد تعددت مشكلات الكتابة العربية مما أدى إلى ضعف و تدني مستوى الطلبة في الإملاء و النحو و الصرف، فظهرت الأخطاء بين التلاميذ و حتى الطلبة، و هنا أصبحت ظاهرة تستحق التوقف عندها، و التعرف على أبعادها لتحديد أسبابها و اقتراح أوجه العلاج المناسبة لها[2].

1- أسباب عضوية

أ- ضعف البصر و هو ما يؤدي إلى التقاط صور الحروف مشوهة

ب- ضعف السمع، و هذا ما يؤدي إلى سماع الكلمات بصورة ناقصة أو مشوهة، و أكثر ما يقع ذلك بين الحروف متشابهة المخارج.

ت- سقوط الأسنان، يذكر الجاحظ أن سقوط الأسنان يؤدي إلى الخطأ، و أن سلامة اللفظ من سلامة الأسنان قال الشاعر:

قَلَتْ قوادحها و تم عديدها فله بذلك مريةٌ لا تُنْكَرُ

إي أن الإنسان إذا تمت أسنانه في فمه، تمت له الحروف، و إذا نقصت، نقصت الحروف[3].

2- أسباب تربوية

و تتعلق بتقصير و ضعف الأستاذ على وجه التحديد و منها:

[1] مرجع نفسه ص54.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، دار البازوري، عمان، الأردن، د.ط، ص74.

[3] ظافر محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، وكالة الغوث الدولية، د.ط، عمان، ص300.

- إغفال تصحيح البحوث و أوراق الامتحان من الأخطاء التي ترسخ في أذهان الطلبة لا مبرر له إطلاقا، فلا كثرة العدد و لا نصاب ا أستاذ الكبير يشفعان للأستاذ تجاوز هذه القضية.
- إن تنظيم أوجه النشاط الصحفي تنظيما منطقيا و عدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير تسبب في خلق جيل متلف غير مبدع.
- استخدام بعض الأساتذة اللهجة العامية المحلية.

3- أسباب ترجع إلى الكتابة العربية

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء و صوته
- تشابه الكلمات في شكلها مع اختلاف معانيها
- ارتباط القواعد الإملائية و كثرة الاختلاف و الاشتباه فيها
- اختلاف صور الحرف الواحد باختلاف موضعه
- عامل فصل الحروف و فصلها.
- الإعجام
- استخدام الصوائت الصغار
- اختلاف تهجئة المصحف عن الهجاء العادي
- الإعراب فتشكل الحروف يختلف موقعه من الإعراب
- اختلاف القراءة و الكتابة لاختلاف علامات الترقيم

4- أسباب ترجع على الإدارة المدرسية و النظام التعليمي

إن قلة وجود الحوافر التشجيعية تسهم بانعكاسات سلبية على المعلمين فيقلد البعض الآخر فيسود التدهل حتى في تقويم الطلبة لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي[1].

5- أسباب اجتماعية

- تراجع اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، دار البازوري، عمان، الأردن، د.ط، ص82.

- عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتاب

6- أسباب خاصة بالمعلم

- إغفال تصحيح الكراريس و إغفال تصحيح الأخطاء في المداخل الأولى فلا كثرة التلاميذ و لا نصباب المعلم الكبير يبرران تجاوز هذه الفضية.
- تهاون المعلمين بمجمل العملية التعليمية.
- تضييع وقت الحصة في أمور مشينة.

7- أسباب بناء المناهج المدرسية و طرائق التدريس

- ازدحام المناهج بالمباحث النحوية و الصرفية و غير الوظيفية التي لا تفيد المتعلم في قراءته و كتابته و تعبيره.
- عدم وضوح الأهداف العامة و الأهداف الخاصة، وضوحا كافياً يساعد المتعلمين على تحديد أهدافهم.
- طول المناهج و كثرة عدد وحداته يجعل هم المعلم منصبا على الكم و لا الكيف.
- التسرع في التطبيق دون إخضاع العينة للتجربة
- عدم الإفادة من الاختيارات في مجال التغذية الراجعة لشد ثغرات المناهج و معالجة الضعف الحاصل.
- لا توفر المناهج جوا ديمقراطيا لينطق منه المتعلم بإبداعات خلاقة و تستمر بالتهديد بالعقاب مما يسهم في إقامة الحواجز ما بين المدرسة و البيئة الحلية.

8- أسباب تتعلق بالمتعلم

- تذبذب الاستقرار الانفعالي.
- انخفاض مستوى الذكاء
- قلة اهتمام الوالدين و عدم المحاسبة فكلما قلت المتابعة ازداد التسبب مما يؤثر سلبا على البيت و المجتمع.

9- أسباب نفسية

- العي و الحصر: و يذكر الجاحظ أن من أسباب الخطأ العي و الحصر، قال النمر بن تولب :

أَعِذْني رب من حَصْرٍ و عيٍ و منْ نَفْسٍ أُعَالِجُهَا علاجاً

- اللثغة: هي مرض لغوي يصيب بعض الناس عامتهم و خاصتهم

تحدث الجاحظ عمن وصف بها قائلا: (و لما علا واصل بن عطاء أنه ألثغ فاحش اللثغ و أن مخرج ذلك منع شنيع ...) و أنشدني ديسم قال أنشدني أبو محمد اليزيدي :

و خلة اللفظ في الياءات إن ذكرت و كخلة اللفظ في اللامات و الألف

و خصلة الراء فيها غير خافية فاعرف مواقعها في القول و الصحف

10- أسباب عامة

- الابتعاد الرهيب عن القراءة و المطالعة
- عدم إيلام النحو الأهمية اللائقة
- إيجاز مهمة الحفاظ على سلامة العربية الفلسفية إلى معلم العربية وحده في الأطوار ما قبل الجامعة و إلى أستاذ النحو في المرحلة الجامعية.
- قلة عدد المشرفين، مما يؤدي إلى ضعف الخدمات الإشرافية المقدمة للمعلمين.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي و الكتابي.
- تجزئة المادة اللغوية، إذ يؤدي إلى فشل المتعلم في الإفادة مما يقدم له.
- كره المتعلمين لمادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت و صعوبة في دراستهم للقواعد النحوية و الصرفية و محاولتهم فهمها و تطبيقها.
- عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية و إهمال الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية و الإملائية.
- ازدواجية اللغة.
- إغفال بعض المباحث التي لا يكثر فيها الخطأ.

أهمية منهج تحليل الأخطاء

لتحليل الأخطاء أهمية كبيرة و من أبرز مجالات الاستفادة منها ما يلي[1]:

- إن دراسة الأخطاء تزود الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها و كذلك الاستراتيجيات و الأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.
- إن دراسة الأخطاء في إعداد الموارد التعليمية يمكن من تصميم الموارد المناسبة لناطقين بكل اللغات في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.
- يسهم تحليل أخطاء لغة المتعلم في حال عدم اكتمال تعلم اللغة لديهم في معرفة كفايته اللغوية.
- إدراك المتعلمين لأخطائهم يجعلهم بعدين عن القلق و اليأس أثناء تعلمهم اللغة فيدفعهم ذلك إلى تصحيحها فيجعلون بذلك عجزهم اللغوي.
- ينبغي توظيف نتائج دراسات الأخطاء اللغوية في خدمة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية
- يساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرائق التدريس أو أساليب التقويم.
- يفتح الباب للدراسات أخرى نستكشف من خلالها أساليب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة التالية، و اقتراح أساليب العلاج المناسبة.

منهج تحليل الأخطاء

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل :

1- تحليل الأخطاء و وصفها

2- تفسيرها

3- تصويبها و علاجها.

[1] مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص ليسانيات عامة بعنوان دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى حديثا، السنة الجامعية 2018/2017، ص31 – 32.

أولا: تحديد الأخطاء و وصفها[1]

إن درس الأخطاء من حيث التحديد و الوصف يتبع قواعد منهجية يحسن أن نعرضها على النحو التالي :

1- إن الأخطاء يقع فيها أفراد و نحن لا ندرس مع ذلك أخطاء الفرد، لأننا حين نضع مقررات تعليمية إنما نضمها لجماعات و المفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة على معايير العمر، و المستوى و المعرفة اللغوية، و اللغة أولى أحيانا، و من ثم غ'ننه ندرس الأخطاء التي تصدر من جماعات متجانسة أيضا: أي الأخطاء التي لها صفة من "الشيوع" في هذه الجماعات.

2- إن السمة الأولى للغة أنها "نظام" و نحن حين ندرس لغة المتعلمين إنما ندرس "نظاماً" أيضا أي أن الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصبا على طبيعتها "النظامية" فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالا للدرس، و قد أثبتت التجربة أن المتعلم قد ينتج جملا مقبولة و ملائمة "بالصدفة" و الصدفة لا تمثل نظاما، و معنى ذلك أن الخطأ و الصواب ليس في الشيء ذاته، و إنما هو دليل على "نظام" صحيح أو نظام خاطئ.

3- يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة Competence و أخطاء أداء Performance، و وصف أخطاء القدرة مهم جدا خاصة في تعليم اللغة الأولى، و لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء و "الأداء" كما ذكرنا ضربان: أداء إنتاجي، و آخر استقبالي، و الحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنها أخطاء يصعب تحديدها و الإمساك بها للأسف الشديد، لأن متعلم اللغة الأجنبية قد يتلقى كلاما تكون استجابته إيماء أو حركة معينة، و قد يؤدي إلى الصمت، و ليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلا إذا أنتج كلاما، و حين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة حقه في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي

[1] الدكتور عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعلم اللغة العربية، أستاذ العلوم اللغوية كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة 162، 213، ص51.

اللغوي عند الإنسان، لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري Experssive كما يسميه بعضهم.

و حيث أن اللغة اتصال فإن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي، و يجب التنبيه إلى أن السلوك اللغوي داخل قاعة التدريس ليس كله سلوكا اتصاليا فمن ثم لا يصلح أن يكون مادة لدرس الأخطاء، و ذلك كالتدريبات التي تتضمن في كثير من الأحيان بالآلية و إذن لا بد من مادة لغوية ينتجها المتعلم "تلقائيا" كالتعبير الحر، و المقال و القصص، و الحوار الشفوي الحر، و إن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء.

4- يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء: في الكتابة و الأصوات، و الصرف، و النحو، و الدلالة و بديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار "نظام" اللغة، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلا ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء لكنها قد تكون دليلا قويا على فقدان قاعدة في نظام اللغة، فالأجنبي الذي يتعلم الإنجليزية مثلا يخطئ حين يكتب "Skrew" فيضع K مكان حرف C، و هذا خطأ يدل على فقدان قاعدة ما، ذلك أن نظام تجمع الصوامت في الانجليزية حين يكون في أصل الكلمة يشترط القاعدة الأتي

أي أن ال S يمكن أن يليها إلا واحد من هذه الأصوات الثلاثة و بعدها R و بعدها صامت.

كذلك في العربية: حيث يخطئ متعلم فيكتب كلمة "كتابة" مصدر "كتب" بهاء "كتابه" إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لا يفرق بين التاء " المربوطة" و الدالة على التأنيث و الهاء التي هي ضمير[1].

و المتعلم الأجنبي الذي يقول: "اشتريت ثلاثة خبز" بدل أن يقول: "ثلاثة أغرفة"، إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً و ما يستخدم غير معدود.

[1] المرجع نفسه، ص52.

5- لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، و انتهت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع: حذف عنصر أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح، لذلك فإن وصف الأخطاء يتجه في الأغلب إلى هذه التصنيف.

ثانيا: تفسير الأخطاء[1]

و تفسير الأخطاء يأتي منطقيا بعد تحديدها و وصفها إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل.

ليس هناك كلمة جامعة على معايير التفسير، إذ كلها موضع نقاش و جدلن لأن البرهنة على ضوابطها ليس أمرا سهلا.

و لعلنا نبدأ أولا بها هو قريب المنال، و هو المعيار الذي يفسر الخطأ في ضوء "التعليم" فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من "عينات" معينة مختارة من هذه اللغة، و قد تنجم هذه الأخطاء بسبب "طبيعة" هذه العينات، و تصنيفها، و طريقة تقديمها (و لعل هذه الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائنا)، ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، و إنما يجري على فترات زمنية، و هذا الأمر لا مناص منه، فتنشأ الأخطاء نتيجة (المعرفة الجزئية) باللغة، و اللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي أن أجزاءه كلها مرتبطة ارتباطا داخليا أو أنها "نظام من أنظمة" و معنى ذلك أن أي شيء لا يمكن أن نتعلمه "كلاما" إلا بعد أن تكون قد تعلمنا "كل شيء كاملا".

هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه، و الذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة.

أما المعيار الثاني فهو "القدرة المعرفية " "Cognitive" عند المتعلم، إذ أن كل ما يتبع "إستراتيجية" معينة في التعلم في هذه الإستراتيجية ما هو "كل" مشترك بين البشر، و منها ما هو "خاص" بكل متعلم، أما الكلي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، أما "الخاص" فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أن ما يجري في "أعماق" المتعلم من "عمليات" لا يوال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوما ما.

[1] الدكتور عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة، الطبعة 162 – 213، ص53.

أما المعيار الثالث فهو موضوع نقاش واسع، و هو الذي يتمسك به الباحثون – في الوقت نفسه – لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقا فضلا عن أنه يمدنا ببعض النتائج الملموسة، هذا المعيار هو الذي يعرف "بالتدخل " "Interference" و تدور فكرته على المبدأ الأتي:

- أننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلا.

و معنى ذلك أنه لا بد أن يحدث تداخل بين المهارتين عند التعلم، و هذا التدخل يكون نتيجة "النقل" "Transfer"، و النقل قد يكون أماميا بأن تؤثر المهارة الموجود على المهارة الجديدة و قد يكون العكس، و مو ما يسمى "ارتجاليا"[1]، و كل منهما قد يكون إيجابا أو سلبا، أما الإيجابي فهو تعلم مهارة جديدة بسبب التشابه بين المهارتين أما السلبي فهو إعاقة تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين.

و إذا طبقنا هذا المبدأ العام على المهارات على تعلم اللغة قلنا أن كل متعلم يميل ميلا طبيعيا إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، و من هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية:

إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينهما و بين اللغة الأم، و نستطيع أن نفسر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه .

و من الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض ا آتي:

"إن فرضية حدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبيا مع الاختلاف أو غيابه"

و حدوث المشكلات هو ما يعرف بالتدخل و عدم حدوثها بعرف بالتيسير و قد أشرنا من قبل إلى بعض المشكلات التي تواجهها الإنجليزية عند تعلم العربية نتيجة تدخل لغته الأم.

غلى أن مبدأ التدخل نتيجة الاختلاف و التشابه بين اللغتين يتعرض لكثير من النقد ذلك أن التحليل التقابلي – و هو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف و التشابه – يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ثم إن هناك مشكلات تحدث فعلا و لا يتنبأ بها أصلاً.

[1] الدكتور محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب 2454، الرياض المملكة العربية السعودية، ص32.

ثم إن الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آليا إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية بل إنها قد تقلل هذه المشكلات، و قد لوحظ أن التدخل بين اللغات المتقاربة أقوى من بن اللغات غير المتقاربة، و هناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت و الكلمة و الجملة و المعجم ثم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية و الألمانية مثلا: منها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة التي أشرنا إليها، و هي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة، و كثير من هذه المشكلات لم ترصد مثلا: بين متعلمي الإنجليزية من أبناء العربية.

و مع ذلك فإن مبدأ التدخل لا يزال معيارا صالحا لتفسير كثيرا من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمون عند تلقيهم للغة.

ثالثا: تصويبها و علاجها[1]

من الواضح أن كل شيء في علم اللغة التطبيقي يدرس في محل المشكلة العملية، و على ذلك فإن الأخطاء لا تدرس لذاتها، صحيح أن تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم، لكن ما يهمنا هو كيف نواجه الأخطاء، و كيف نتلقاها؟

من الواضح أيضا أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها، و ليس من اليسر كما عرفت الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين، لأنها قد ترجع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتبعها المعلم، و قد ترجع إلى طبيعة المادة اللغوية التي تقدم له، و قد ترجع إلى تدخل اللغة الأم، و ما نود أن نلفت إليه أن تصويب الأخطاء لا يتم بأن نغير تقديم المادة مرة أخرى، كما هو حادث مثلا "فيما يعرف بدروس التقوية" في المدارس العربية، و إنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة.

و مهما يكن من أسس فإن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية و أخرى عملية، فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء – و هو مسألة تطبيقية – نظرية علم اللغة النفي في تأثير "النقل" من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها، و هو يعد عنصرا مها في دراسة تعلم اللغة، ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة الأجنبية، و هو يكشف – لا شك – عن كثير من الكليات اللغوية.

[1] المرجع نفسه، ص56.

و على الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمدرس، و هو عمل متواصل، يساعد على تغيير طريقة أو تطويع المادة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، لكن أهميته الكبرى تكمن على مستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية و المقررات "العلاجية" و إعادة تعليم و تدريب المعلمين أثناء العمل.

تصنيف الأخطاء

لم يكن همنا في هذه الدراسة أن نجتهد فنحكم على الظاهرة بالخطأ أو الصواب، إلا أن تأتي عرضا غير مقصود إليه، لأن ذلك جهد أصحاب التصحيح الذين أكثروا من القول في التخطيء و التصويب، و إنما كان الجهد البارز في هذه الدراسة ينصب على تصنيف الأخطاء و تحديد العوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة.

أولا: تصنيف الأخطاء

يمثل الخطأ هماً عريضاً في حياتنا العملية و التعليمية و العامة و بعدما قمنا بتحديد مفهوم الخطأ، و تحديد عوامل الخطأ النحوي و الصرفي و الإملائي و الكتابي، نصل إلى تصنيف الأخطاء الشائعة معتمدين على نتائج الاختبارات و المقابلات و تحليل كراسات التلاميذ و تحليل النتائج السابقة لتحديد مدى شيوع الأخطاء، ثم الانتقال إلى العوامل التي تحدد مستوى التلاميذ.

1- عوامل الوقوع في الأخطاء المتعددة

تنحصر عوامل الوقوع في الأخطاء بحسب الدراسات النظرية المنشورة إلى وجود اللهجات المتعددة و أثرها على النظم الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية، و تناقص القدامى و اختلاف المحدثين و ازدواجية الفصحى و العامة في العربية، فضلا عن توهم أصالة الحرف مثل التقييم و هو تقدير القيمة إلى مادة (قَوَمَ) و قال القيمة لإلى (قوم) فهي (قوْمة) جعلت الواو ساكنة بعد كسر يائها كان في ميزان و أصلها موازن بدليل (وَزَنَ) فالأصل في القيمة هو الواو لا الياء و هكذا يكون قول القائل قيم و تقييم و يجري على توهم أصالة الياء في هذه المادة ما هو بأصل[1].

[1] الدكتور فهد خلال الزايد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية و الإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الطبعة 2006/06/1747، ص117 – 118.

و هناك جملة من الأخطاء مردها إلى التقدير الشكلي (التقدير، التأخير) و أخطاء يفسرها العزوف عن تقصير أنبية الكلام و اختزالها مثل عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع ليعتل الآخر مجزوما، و أخطاء الرسم الناجمة عن محاكاة المنطوق و يعنيه عدم الاستقرار الانفعالي و العقلي و الجسدي عند التلاميذ من أبرز عوامل الوقوع في الخطأ، فالمعلم لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ و معالجتها لكثرة ما فيها من إعجام فيهمل أسس المنهج السليم و يعتمد على الأداء وفق الأصول المحددة.

2- العوامل التي تحدد مستوى التلميذ

اتفقنا أن التلاميذ هم محور العملية التعليمية الذين تخضع لهم كافة الوسائل و الأساليب و تبنى الأنشطة المنهجية داخل المدرسة و خارجها من أجل إعدادهم للحياة بشكل سوي وفعال، فيقبل على الدراسة إذا شعر يلبي حاجاته، و تربي ميوله و اهتماماته و ينفر منها إذا ما التزمت الأصول المجردة و القوانين المعقدة، و على الرغم من ذلك فإن النظم التعليمية توفر الإمكانيات و التسهيلات لتسيير العملية التعليمية ضمن القدرات المتاحة و يجدر بنا بين الحين و الآخر الوقوف لقياس صدى التغيير في السلوك التعليمي للتلاميذ، لذا وجب علينا أن نحدد مستوى التلاميذ من خلال ما يلي[1] :

أ- الأدوات المتعددة التي تتضمن الأعمال الكتابية التي يقوم بها التلاميذ داخل غرفة الصف و خارجها، بطاقات رصد الأداء للتلاميذ و تحديد مستوياتهم، الزيارات الصدفية و ملاحظة أداء التلاميذ، الاختبارات بأنواعها، التدريبات التي تطبق على التلاميذ مع الالتزام بالاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند وضع التدريبات مثل أن تكون مستوحاة من واقعهم، و من لغتهم اليومية و متناسبة مع قدراتهم و مستوياتهم و رغباتهم و تجاوبهم، و أن تسهم في ترقية التفكير و استخدام الفصحى، و أن تحرض على تنويع التدريبات كما و كيف بحيث تراعي الخصائص العقلية للتلاميذ و تراعي الفروق الفردية و تقديم التدريب الكافي.

و من الأدوات المحددة أيضا الثقة في اختيار النصوص بحيث تكون شائعة، واضحة، قصيرة، غير مملة، مشتملة على ما ينمي ثقافة التلميذ، و يزيد من خبراتهم غير معقدة، ترتكز على مهارة واحدة.

[1] المرجع نفسه، ص119.

ب- النواحي النفسية و العقلية و تنحصر بالجهل و الانطواء و الانفعال و انخفاض مستوى الذكاء، و عدم الاستقرار الانفعالي و فقدان القدرة على تمييز الأصوات المتقاربة في المخرج و ضعف التذكر.

ت- النواحي الجسدية و يقصد بها كل ما يتعلق بالصحة العامة كالعمل الجسدي (قصر التطور، ضعف السمع، عيوب النظر) و عدم الاتساق الحركي، و عدم نضج القوة العضلية و العصبية لديهم.

ث- النواحي الاجتماعية و يندرج تحتها الفقر الشديد و سوء التغذية، و الوضع المعيشي للتلاميذ فضلا عن الوضع السكني لهم و مدى التوافق بين أفراد الأسرة و الجو الاجتماعي العام للأسرة.

ج- النواحي السلوكية تتعلق بالتلاميذ أنفسهم فهي تصرفات إرادية تخرج منهم، فتغزز إن كانت إيجابية و تغير إن كانت سلبية، و من هذه السلوكيات: الغياب المتكرر و الرفض المستمر و التردد و عدم الانتباه و عدم ثقة التلميذ بما يكتبه و عدم الانسجام مع زملائه.

ح- عوامل عامة كإهمال المعلم لبعض التلاميذ متخلفين عن ركب زملائهم، و عدم قدرة التلاميذ على التعبير عما يحول في أنفسهم بصورة سليمة يجعلهم عدوانيين.

خ- عوامل داخلية ذات علاقة بالتلاميذ مثل قدراتهم المختلفة و استعدادهم لاستقبال التعليم الجديد و ميولهم و توجهاتهم و رغباتهم و تقارب أعمارهم.

د- عوامل خارجية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ ترتبط بخصائص اللغة العربية و ما فيها من قلب و حذف و زيادة و المعلم و ما يتعلق بخبراته و مؤهلاته و ثقافته، و رغبته في مزاولة مهنة التعليم، و طرائق التدريس و الأساليب التي يستخدمها في تدريس التلاميذ، و الوسائل التعليمية و التقنيات التربوية و المنهج و مدى ملاءمته لرغبات التلميذ و حاجاتهم، و الخصائص النهائية عند التلاميذ كالتوافق بين المادة و العمر العقلي للتلاميذ.

ذ- عوامل تتعلق بالإدارة المدرسية، هناك جملة من العوامل تتعلق بالبناء الهرمي الضعيف في التدريس، يعود ذلك لقوانين الرسوب و النجاح و عدد التلاميذ الكبير في الصف الواحد، و قدم الأبنية المدرسية و قدم الأثاث المدرسي و ازدواجية الدوام المدرسي و قلة التعاون مع المدرسة الموازية (التلفاز، المسجد، الإذاعة).

ثانيا: حصر الأخطاء الشائعة

ينبغي أن ندرك أن عملية حصر الأخطاء الشائعة ليست باليسيرة فلها متطلبات و تحتاج إلى جملة من المقومات حتى نصل إلى صفة الشيوع في الأخطاء و من أهمها:

- أن تكون هذه الأخطاء متكررة في كتابات الخاصة و العامة، و أن تشكل عبء على أفراد المجتمع، ليتصدى لها نفر من الباحثين في الدراسة و التحليل و صولاً إلى نتائج تقنع القائمين على العملية التعليمية.

- و عملية حصر الأخطاء تتم دائما بأساليب تقليدية شائعة، و ذلك ما يقوم به المعلم من جهد فردي لحصر الأخطاء من خلال كتابات التلاميذ في كراسات الإملاء و كراسات التعبير و كراسات المواد المدرسية المختلفة، فضلا عن الامتحانات فيعمد إلى رصدها في بطاقات رصد الأخطاء، و هذا الأسلوب يمكننا من الاهتمام بالشائع منها، و أحيانا يتم تخصيص قائمة للأخطار المشتركة لمعظم التلاميذ. إن اعتماد الأسلوب التشخيصي للمستخدم في بعض الاختبارات المقننة و اختيار كلمات صعبة في الرسم الإملائي تكثر الأخطاء فيهان إذا يمكن حصر الأخطاء المتكررة و الشائعة من خلال بطاقات رصد الأعمال الكتابية، الاختبارات المقننة و اختيار كلمات متوقع الخطأ فيها[1].

ثالثا: طريقة التصنيف

1- حصر الأخطاء الشائعة في الموضوعات الإملائية و النحوية و الصرفية الكتابية للصفوف (السابع، الثامن، التاسع) في الاختبارين التشخيصي و ألتحصيلي، و بيان نسبة الخطأ من خلال الإجابات الخاطئة.

2- الإطلاع على كراسات الفئة المستهدفة من كل صف (السابع، الثامن، التاسع) و رصد الأخطاء على بطاقات رصد و تحديد الإجابات الخاطئة للتلاميذ و بيان نسبة الخطأ المئوية.

3- مراعاة العدد نفسه للفئة المستهدفة في تقديم الاختبار و كذلك في تحليل كراسات التلاميذ (السابع، الثامن، التاسع).

أ- بلغ عدد اللذين تقدموا للاختبار في الصف السابع "450 تلميذ و تلميذه".

ب- بلغ عدد اللذين تقدموا للاختبار في الصف الثامن "400 تلميذ و تلميذه".

ت- بلغ عدد اللذين تقدموا للاختبار في الصف التاسع "350 تلميذ و تلميذه".

[1] المرجع نفسه، ص119.

ث- بلغت عدد الكراسات التي تم الإطلاع عليها للصف السابع " 450 كراس"

ج- بلغت عدد الكراسات التي تم الإطلاع عليها للصف الثامن " 400 كراس"

ح- بلغت عدد الكراسات التي تم الإطلاع عليها للصف التاسع " 350 كراس"

المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء[1]

1- الاختبار التحصيلي الذي أجري على تلاميذ كل من الصف السابع و الثامن و التاسع في نهاية العام الدراسي (2000 – 2001) و الذي بلغت فيه عينة الاختبار التحصيلي للصفوف (السابع، الثامن، التاسع) 1200 تلميذ و تلميذة بعد أن تم استبعاد التلاميذ الذين كانت كتاباتهم غير واضحة إما لرداءة الخط، و إما لعدم القدرة على الكتابة لنصل إلى معيار الدقة في تحديد الأخطاء، و قد تم اختيار هذه العينة من عشر مدارس، حيث وزع الإختبار على الفئة المستهدفة في الوقت نفسه، أي في نهاية العام الدراسي و بعد أن تم إنهاء المتطلبات الدراسية للموضوعات الواردة في المنهاج.

2- الاختبار التشخيصي الذي أجري على تلاميذ الصف (السابع، الثامن، التاسع) في بداية العام الدراسي (2001 – 2002) و هم الفئة المستهدفة نفسها في العام السابق.

تم إجراء الاختبار في الظروف السابقة نفسها، و في المدارس عينها، قام المعلمون بتصحيح الاختبار و ذلك بعد تزويدهم بالإجابات النموذجية و قمنا بتحليل النتائج و دراستها و تصنيفها، و حصرنا الأخطاء المتكررة فيها، و مقارنتها مع نتائج الاختبار التحصيلي لعام (2000 – 2001) الذي مكننا ذلك من التحديد الدقيق لعدد من الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ الصفوف.

3- الإطلاع على مجموعة كبيرة من كراسات التلاميذ من الصفوف (السابع، الثامن، التاسع) للعام الدراسي (2000 – 2001) و دراستها بدقة متناهية و رصد الأخطاء المتكررة عند تلاميذ المرحلة المطلوبة مقارنتها بالأخطاء المرتكبة في الاختبارين السابقين.

[1] الدكتور فهد خلال الزايد، الأخطاء الشائعة النحوية، الصرفية و الإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الطبعة 2006/06/1747، ص82.

4- مقابلات معدة جيدا مع المعلمين و المديرين و المشرفين الذين يتعاملون مع الفئة المستهدفة الخاضعة للدراسة، و رصد الأخطاء المتكررة في كتابات التلاميذ من خلال إجابات المعلمين و المعنيين من التربويين عند أسئلة المقابلة.

5- الزيارات الصفية التي قمنا بها من خلال العام الدراسي (2001 – 2002) للصفوف (السابع، الثامن، التاسع) للتعرف عن قرب على كتابات التلاميذ و تحديد ما يرتكبه التلاميذ من أخطاء و نسبة شيوعها.

6- المشاهدات و الملاحظات التي نجمعها عند إجراء أية لقاءات مع التلاميذ و أولياء الأمور حول التحصيل الدراسي.

7- بطاقات رصد الأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية الكتابية.

8- متابعة المعلم و طريقة تدريسه داخل غرفة الصف، و بيان مدى المعالجة التي يقدمها للتلميذ عند الوقوع في الخطأ.

9- دراسة المناهج و بيان جوانب الضعف و القوة فيه، مع اقتراح لأسس منهجية تتعلق بالمناهج الدراسية.

10- دراسة قوانين الإدارة التربوية و نظمها المطبقة في مدارس وكالة الغوث الدولية.

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي مستويات تحليل الأخطاء

- مستويات الأخطاء
- المستوى الصوتي
- المستوى الصرفي
- المستوى النحوي (التركيبي)
- المستوى الإملائي

مستويات الأخطاء

اللغة ظاهرة تسير وفقا لنظام شامل تراعي أصوله و تلتزم بها، و هي مجموعة من العلاقات و الرموز يعبر عنها بأصوات يحدثها جهاز النطق و تدركها الأذن و تحفظها اليد بالكتابة و هذه الأصوات المحدثة تؤلف بطريقة معينة لتؤدي معاني اصطلاحية و تشكل نظما جزئية منبثقة من طبيعة اللغة من جهة و من ظروف محيطة بها من جهة أخرى، الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و العلمية، و كلها تؤثر تأثيراً مباشراً في صياغة هذه الأنظمة الجزئية و تطورها و الرقي بها[1].

1- المستوى الصوتي

تقوم اللغة على ربط مضامين الفكر الإنساني بأصوات منطوقة عملية الكلام و الكلام على هذه الأساس وظيفة إنسانية مكتسبة غير غريزية و الكلام بطبيعة الحال نشاط إنساني يختلف اختلافاً جوهرياً من مجتمع إلى آخر لأنه ميراث تاريخي و نتاج اجتماعي.

و اللغة العربية تتألف من الكلمات و الألفاظ، و تحلل الكلمات إلى أجزائها الصغرى و هي الأصوات، فاللغة إذا مجموعة من الأصوات، و أصوات اللغة تدرس اليوم في علم خاص و هو علم الأصوات يعرف به، و لكل صوت مخرجه و صفته و ما يتعلق به و تمر الأصوات اللغوية عند النطق بها بمراحل ثلاث:

1- مرحلة إحداث المتكلم الصوت

2- مرحلة انتقال الصوت في الهواء (الموجات الهوائية)

3- مرحلة استقبال السامع الصوت[2]

و يقوم علماء اللغة إن الصوت في أساسه دفعة هوائية خارجة من الجوف عبر جهاز النطق، و هذه الدفعة عند خروجها من الرئين للمرور في أعضاء النطق الرئيسية و هي مخارج الحروف، و مخرج الحرف معناه الاصطلاحي هو: محل خروج الحرف من الحيز الخاص به، و مخارج الحروف سبعة عشر مخرجا تقسم على سبيل الإجمال إلى خمس مقاطع: الجوف، الحلق، اللسان، الشفتين، الخيشوم.

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الحرفية و الإملائية، دار اليازوري، عمان، د.ت، د.ط، ص158.

[2] المرجع نفسه، ص159.

تعريف علم الأصوات اللغوي

و يتألف علم الأصوات من عناصر ثلاث :

1- عنصر الأصوات (مقدمة لدراسة النظام الصوتي و النظم اللغوية فهي ملاحظة و ليست دراسة للغة)

2- عنصر المفردات.

3- عنصر التراكيب.

و العلم الذي ينصب على الأصوات اللغوية ينقسم إلى أربعة أقسام :

1- علم الأصوات الوصفي.

2- علم الأصوات التاريخي.[1]

3- علم الأصوات المقارن.

4- علم الأصوات العام.

و ينشق من علم الأصوات اللغوية علم و خصائص الأصوات و هو علم التشكيل الصوتي و يهدف إلى وضع القواعد الصوتية التي تجري عليها الأصوات في سياق ما.[2]

و الأصوات هي مادة الألفاظ، و أساس الكلام و تتميز هذه الأصوات في بعض اللغات بناءاً على اعتبار عديدة أهمها :

1- النقطة التي يلتقي عندها طرفان من أعضاء النطق ليمر الهواء من بينهما و هو ما نسميه بمخارج الحروف.

2- عمل الأوتار الصوتية أو توقفها عن العمل أثناء النطق بها.

3- مسار الهواء في منطقة النطق، فهناك حروف عند النطق بها يحبس النفس بها ثم ينفجر دفعة واحدة و هناك حروف احتكاكية.

4- اتساع حيز الرئتين في جهاز النطق.

[1] الدكتور إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط05، 1975، ص20.

[2] مصطفى الغلابيني، جامع الدروس العربية، جزء 01، ص102.

5- اتجاه النفس عند النطق كما هو الحال عند لفظ الحرف.

و أعضاء جهاز النطق: الشفتان، اللسان، المزمار، الفك الأسفل، الفك العلوي، اللثة، الجدار الخلفي للحلق، اللهاة، الحنجرة، الأوتار الصوتية، الرئتان، تجويف الفم[1].

أقسام الحروف حسب مخارجها

1- **الجوف (الأحرف الجوفية الهائية):** فيخرج منه ثلاثة أحرف هي أحرف المد (الألف، الواو، الياء)، و سميت هوائية لأنها تنقطع بانقطاع هواء الفم.

2- **الحلق (الأحرف الحلقية):** و هي ستة : الهمزة، العين، الحاء، الغين، الخاء.

3- **اللسان:** و له عشرة مخارج و يخرج منه ثمانية عشرة حرفاً:

أ- الأحرف الشجرية: و نسبت إلى شجرة الفهم و هي ما تقع بين وسط اللسان و ما يقابله من الحنك الأعلى و هي : الجيم، الشين، الياء.

أ- الأحرف النطعية: و هي (طاء التاء، الدال) و سميت بذلك لمحاولة مخرجها نطع الفم فهو عار الحنك الأعلى و مخرجها من طرف اللسان و أصول الثنايا العليا.

ب- الأحرف الأسلية: و هي (الصاد، الزين، السين) و سميت بذلك لخروجها من أسلة اللسان هي مستدقة و مخرجها من رأس اللسان و من بين الثنايا العليا.

ت- الأحرف اللثوية: و هي (الطاء، الثاء، الذال) و سميت بذلك لخروجها من قرب اللثة.

ث- الأحرف الذلقية: و هي (اللام، النون، الراء) و تخرج من حافتي اللسان و ما يحاذيها.

4- **الشفتان:** يخرج منها أربعة أحرف (الواو، الفاء، الباء، الميم) هي الحروف الشفوية و سميت بذلك لأن مخرجها للهواء من الشفتين.

5- **الخيشوم:** حرف الألف المنجذب إلى الداخل، فوق سقف الفم فيخرج من صوت الغنة و هي (الميم، النون) المشدودتان.

و هناك حروف تخرج من حافة اللسان مثل حرف (الضاد)

[1] المرجع نفسه، ص102.

و يتحكم بطبيعة الصوت الوتران الممتدان في الحنجرة من الأمام إلى الخلف، و الصادران على الحركة المستمرة أو ما يسمى بالذبذبة التي تتحكم في خروج الدفعة الهوائية مما يشكل الصوت و نوعه[1].

و يشكل اختلاف الناس في أصواتهم علامات فارقة تساعد على معرفتهم و التمييز بينهم و كذلك تشكل الكثير من الجمل التي يستطيع تأليفها من الكلمات و الحروف للغة واحدة أمرا مميزا.

أقسام الحروف حسب صفاتها

1- الحروف المجهورة: و هي (أ، ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ظ، ط، ع، غ، ق، ل، م، ن، و، ي) و هي حروف يتعربها انحباس الهواء حين حدوث الحرف و قد يكون هذه الانحباس تاما أو ناقصا.

2- الحروف المهموسة: و هي (س،ش، ص،ح،خ، ث، ف،م، ك،ت) أي ما يجري النفس فيها أثناء النطق بها.

3- الحروف الشديدة: و هي الحروف التي يمتنع الصوت أن يجري معها و لا يمكن أن يمر الصوت فيها و حروفها (أ، ج، د، ط، ك، ب، ق، ت).

4- الحروف الرخوة: و هي الحروف التي يجري فيها الصوت مثل (س، ش، ح، ه، ن، ز، خ،ص، و).

5- الحروف الصانتة: و هي الحروف التي تهتز بها الحبال الصوتية عند النطق بها و هي (ب، د، ذ، ج، ق، ف).

6- الحروف الصامتة: و هي الحروف التي لا تهتز الجبال الصوتية عند النطق بها و هي (ث، س، ك، ش، ب، ج، ز، غ، خ، ط، ص، د، ق، ت، ذ، و، ع، م، ي، إ، ض)[2].

إذن الهمس يقابله الجهر ن فالحروف المهموسة أو المجهورة و منها الشدة و المتوسط و منها الرخاوة، فالحروف شديدة، أو متوسطة أو رخوة، و منها الاستعلاء و هذه الاستفال و منها التكرير و منها الانحراف، ثم التفشي و أخيرا الاستطالة. ومن صفات بعض الحروف:

الاستعلاء: و هو التصعيد في الحنك الأعلى، و الحروف المتصفة بالاستعلاء هي (خ، ص، ض، ط، ظ، غ، ق).

[1] المرجع نفسه، ص102.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الحرفية و الإملائية، ص161.

القلقلة: و هي اهتزازات الصوت بأحد الحروف التالية (ق، ط، ب، ج، د).

الغنة: حيث يتم إخراج النفس من الأنف حيث التلفظ بها، و هي مجمعة بكلمات (ينمو) (ي، ن، م، و).

الإطباق: و هو انحصار صوت الحرف بين اللسان و الحنك الأعلى لارتفاع ظهر اللسان إلى الحنك الأعلى حتى يلتصق به و هي (ص، ضن ط، ظ).

الاستفتاح: و هو ضد الإطباق، جريان النفس لانفراج ظاهر اللسان عند النطق بالحروف و هي (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ع، غ، ف، ق، ك، ل، ن، ه، و، ي).

الانحراف: و هو ميل الحرف بعد خروجه إلى طرف اللسان مثل (د، ل).

الاستطالة: و هي امتداد الصوت بالضاد من أول حافة اللسان إلى أخرها.

أسباب التبدلات الصوتية

1- انتقال اللغة من جيل إلى جيل عن طريق التلقين.
2- التأثر بأصوات اللغات الأخرى مثل تأثر اللغة العربية بالتركية و الفارسية.
3- أسباب اجتماعية: (التمدن اللغوي) و دينية (الرسم الاصطلاحي و أحكام التجويد) و قومية (اللهجات).
4- أسباب صوتية مثل تفخيم بعض الحروف أو إخفائها أو إدغامها.
5- تفاعل الأصوات و تأثير بعضها في بعض في أثناء التركيب.

و إذا كان الحرف العربي يتصف من حيث الشكل بالصفات المتقدمة فهو أكثر من مجرد صوت دال مع غيره من الأصوات على معنى معين لكلمة من الكلمات، فلقد كشف علماء اللغة منذ وقت مبكر غن الصلة الوثيقة و العلاقة الأكيدة بين الصوت الدال على الحرف من جهة و دلالة هذا الصوت من جهة أخرى هذا ما يتعلق بخروج الكلمات من مخارجها الصوتية و محلها الفم، و للأذن دور كبير في استقبال الكلمات إذ يستقبل الفرد الكلمات ليتخذ موقفا منها بعد عدة عمليات ذهنية نتحدث عنها بشيء من التفصيل.

الاستماع مهارة تحليل أساسية في تعليم اللغة و تعلمها، و أهمها هذه المهارة قدمها الإمبحانة و تعالى على وسائل التعلم الأخرى في كثير من الآيات القرآنية. قال تعالى (و جعل لكم السمع و الأبصار و الأفئدة

لعلكم تشكرون)[1]، فاعتمدت الطريقة التوفيقية على مهارة الاستماع في تعلم اللغة للمبتدئين حيث يكفي أن يتعرض التلميذ في الصف الأول الأساسي للاستماع و الكلام من خلال لوحة المحادثة أي تتصدر كل درس، كما تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية المعمول بها في مدارس وكالة الغوث الدولية.

و الاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء و الانتباه إذ يستقبل الفرد المعاني و الأفكار الكاملة وراء ما يسمعه من ألفاظ و عبارات ينطق بها المتكلم في موضوع مما و يتم الاستماع بالإنصات و الفهم و الإدراك مع ملاحظة نبرات الصوت المنبعثة و طريقة الأداء اللفظي ففي الاستماع تدرب على حسب الإصغاء و حصر الذهن و متابعة المتكلم و سرعة الفهم.[2]

و يقوم الاستماع على عدة عمليات عقلية كالاستبصار، التميز، الربط و الاسترجاع، و المتابعة و لأن من تكامل العمليات و تآزرها ليتحقق قدر من الإدراك و الفهم و الاستماع في طبيعته يتجاوز الكينونة الفيولوجية للسمع إلى الكينونة الداعية التي تختزن الأصوات بطريقة دقيقة و منظمة، و على ذلك تكون الدلالة اللغوية للفعل (استمع) أو مصدره (استماع) قريبة من الدلالة الاصطلاحية التي عليها مدار قسط كبير من العملية التعليمية.

و يتأثر مستوى الكتابة بعامل الاستماع و يرتبط ارتباطا وثيقا، فالإملاء في ماهيته عملية يتم من خلالها الإصغاء إلى الكلام من مصدره، و الوعي بمخارج الحروف و معرفة المسار اللغوي الذي اختاره السلف و اتفق عليه أبناء الأمة و وظيفة تقديم صور بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السماعية عند تعذر الاستماع و اعتبر شونيل (Shonil) أن أسس عملية الإملاء هي الذاكرة و التخيل الصوتي، و التميز السمعي و الإدراك معا.

و يذكر السيد في هذا المقام من العوامل المؤدية إلى الخطأ الإملائي:

1) ضعف قدرات المتلقي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج.
2) عدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار.

[1] مصطفى الغلابيني، جامع الدروس العربية، ص104.
[2] المرجع نفسه، ص105.

فإن المستمع الجيد يجب أن يقوى على التميز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها كتابة صحيحة.

فعندما يتعرض الفرد لموقف الاستماع يستطيع أن يميز مقاطع الأصوات، و يتعرف ترتيبها و هذا ما يساعد على تثبيت الصور المكتوبة، و الوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجيء الشفوي لبعض الكلمات فبل كتابتها.

و يستطيع المعلم أن يدرك أثر الاستماع في صحة الرسم الإملائي عند تلاميذه في كثير من المواقف، فعدم قدرة التلاميذ على تمييز أصوات الحروف المتقاربة في المخرج قد يؤدي إلى الخلط في كتابة كلمات هذه الحروف، كما أن ضعف قدرتهم على متابعة الصور الصوتية المسموعة، و ترددهم في الكتابة، قد يؤديان بشكل أو بآخر إلى عدم قدرتهم على مسايرة زملائهم ثم التخلف عنهم في الكتابة، و قد يؤدي هذا الضعف إلى بطء في الكتابة، و تأخر في التآزر السمعي الحركي عند هذه الفئة من التلاميذ، و قد يظهر هذا جليا عند البعض حيث يبدءون الكتابة الإملائية بداية سليمة في بداية النص الإملائي ثم يعجزون عن مواكبة أقرانهم في استكمال كتابة المسموع، لعم قدرتهم على إدراك الوحدات الصوتية و رسم الصور الخطية لها، و لعل البطء في الرسم و عدم إتباع المنهجية الصحيحة في تنظيم الحروف و الكلمات من أكثر العوامل التي تؤدي منفردة أو مجتمعة إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي.

و من أشكال الضعف الأخرى التي تنتج عن البطء في الكتابة، القفز عن بعض الكلمات و قد يكون هذا عائدا إلى ضعف قدراتهم على المتابعة و الإصغاء و مواكبة الوحدات اللغوية المسموعة أيضا، كما أن تكرار الكلمات هو مظهر آخر من مظاهر ضعف الكتابة الإملائية و يعزي ’لى ضعف التلاميذ في إدراك الصور الصوتية المسموعة.

و هناك ما يشير إلى أن الإصغاء من طرف التلميذ في مواقف الكتابة الإملائية يجعله أقدر على التفريق بين الكلمات المتشابهة في اللفظ عند سماعه لها، حيث يربط بين ما يسمعه و بين ما يتوافر لديه من خبرة لغوية مخزونة و مثال ذلك كتابة (يجي) و (يحيا)[1].

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الحرفية و الإملائية، ص165.

و يستطيع التلميذ أن يميز بين الاسم الذي يكتبه بألف مقصورة و الفعل الذي يكتبه بألف قائمة فيكون اختياره هنا للصورة الخطية الصحيحة قائما على توظيف القدرة السمعية في التثبيت من الصورة الخطية الصحيحة بجانب توظيف القاعدة الإملائية المرتبطة بهذا الشاهد.

و عن طريق التخيل و استرجاع الصورة الذهنية المخزونة يستطيع التلميذ أن يفرق بين كتابة كلمة (سورة و صورة) فعند سماعه لجملة قرأ الإمام سورة، تبادر إلى ذهنه الصلاة و يسترجع صورة الإمام و هو يؤم المصلين، و يوازن التلميذ بين الصورة الذهنية و الصورة الكلمة المقارنة لها ليتحقق من كتابة صورتها الخطية الصحيحة مستبعدا الكلمة المقارنة بما في الصورة الصوتية و هي كلمة (صورة) ز ذلك يدل على أن هذا التلميذ توصل إلى اتخاذ القرار المناسب بعد توظيفه لعمليات عقلية عليا، هي الاستماع و التخيل و الاسترجاع و الفهم و المطابقة و التهجي و ما شابه ذلك من العمليات الذهنية الأدائية المتصلة بالكتابة.

و الأصوات لها علاقة ارتباطية تجمع بين المنطوق و المسموع لتؤثر في الكتابة كما أن للتلوين الصوتي (التنظيم) أثره الفاعل في صحة رسم الحروف بأشكالها و في مواصفاتها من الكلمة، إذ يؤثر ذلك في درجة الفهم، و يشمل انتباه التلميذ و يعطيه مؤشرا على دلالة الألفاظ، و زيادة معانيها وضوحا، فيستطيع أن يرسم علامة الترقيم المناسبة (تعجب، استفهام، نقطة) تبقا لذلك التلوين، و ما لا شك فيه أن اللفظ السليم للكلمة يساعد على التعرف إلى الحروف المضعفة، فيرسم التلميذ علامة التضعيف على الحرف رسما صحيحا[1].

و الحركات و الحروف أساسان في تشكيل الأصوات و فهم الدلالات و إدراك المعاني، و من هنا ندرك أهمية الصوامت و الصوائت.

إن الصوامت العربية تختلف عن وظيفة الصوامت لحروف العلة و الحركات و من هذه الاختلافات:

- أن الصوامت تقابلها (الحروف) تكون أصواتا للكلمات العربية من حيث الاشتقاق فتكون هذه الحروف فاء الكلمة أو عينها أو لامها أما العلل (الصوائت) فلا تكون.
- أن الصوامت (الحروف) تطول كمية الصوت فيها، أما العلل فلا تطول.

[1] المرجع نفسه، ص167.

و تتميز بوظائف لا تؤديها الحروف الصحيحة و يمكن تلخيصها كما يلي:

1) تؤدي مهم جليلة في اللغة العربية إذ تزيد في قوة الوضوح السمعي.

2) توضح المعنى بشكل مفهوم مقل قتل – قُتِلَ.

3) لها أهمية كبيرة في التنظيم[1].

و علم الأصوات الصرفي يعرف بأنه دراسة استعمال الوسائل الصوتية الوظيفية للسان ما في علم صرفه و تتضمنه ثلاثة أجزاء

1- علم الأصوات التركيبي: التغيرات الصوتية الامتزاجية التي تطرأ في أثناء التماس بين مفردين (الرجل العظيم).

2- التناوبات الصوتية: و هي التغيرات الصوتية الناتجة عن إضافة حروف أو حركات للمفرد (أغنى – غَنَيتُ – غُنِيتُ).

3- البنية اللفظية للمستفردات: و هي الجذر الأصلي الذي تبنى عليه المفردات (الاشتقاق و التوليد) و يختص بالألفاظ الصوتية و ما فيها من تناوبات.

أسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي

- سرعة النطق، أو أن يكون المعلم خافت الصوت أو غير مراعي للظروف الفردية، أو أن يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف، و بخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها.

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء و صوته و الذي يتكون من الصوت و الرمز و الحركة المرافقة، إذ يغلب في العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة و كتابتها أي كتابة ما ينطق و العكس، إلا أن هذه القاعدة غير مطرودة، إذ توجد حالات خاصة زائدة في كلماتها و لا تنطق مثل ذلك – هذا – لكن و من أثملة الأحرف التي تكتب و لا تنطق (عمرو) و الألف الفارقة في شربوا و مثل هذا الأمور الكتابية توقع التلاميذ في لبس و حيرة[2].

[1] المرجع نفسه، ص168.

[2] المرجع نفسه، ص166.

- اللهجة العامية: إن للهجة أثر ا واضحا في وقوع السامع في لبس و حيرة حين تمتزج اللغة الفصحى بصوت يقلب صوت الحروف و معناه و من أثملة ذلك :

عندي قلم – عندي ألم.

أنت ضالع في الأمر – أنت ظالع في الأمر

استيقظ التلميذ مبكرا – استيقذ التلميذ مبكراً

اضطره إلى عمل ذلك – اضتره إلى عمل ذلك.

إن ما يجري عليه المتحدثون في اللغة سواء بقلب همزة (قلم – ألم) أو الطاء تاء (طالب – تالب) أو الصاد سيناً (صيف – سيف) كل ذلك مغاير لنضام الأصوات العربية و أمثلة هذا التمدن اللغوي كثيرة و تقع في أصوات أخرى (ث- س) (ذ – ز) (س – ز) نتيجة التشبه لذلك.[1]

تحدثنا عن الحروف مفردة و ما لها من صفات صوتية، لذ وجب علينا الحديث عند التقاء حرفين أو أكثر و ما ينتج عنها من تبدلات صوتية مثل :

المقاطع: من مميزات اللغة العربية أنها لا تبدأ بصامتين كما هو الحال في اللغة الأجنبية و عليه نضف همزة الوصل لنستطيع أن نلفظ بفعل الأمر (دَرَسَ) فنقول أدرس و ما فعلناه هو أننا بدأنا بصامت هو الهمزة، ثم حركة و هي الضمة، ثم صامت، ثم صامت و حركة، ثم صامت و هذا العمل يعلل لنا عدم التقاء الساكنين مثل : مِنْ الكتاب فتصبح مِنَ الكتاب، و تقسم المقاطع إلى ما يلي :

1) **مقطر قصير:** فهو عبارة عن حرف متحرك فقط مثل (سَ، سُ، سِ).
2) **مقطع متوسط:** و هو عبارة عن حرف متحرك زائد حرف مد مثل (سا، سو، سي).
3) **مقطع طويل:** و هو عبارة عنر حرف متحرك + حرف مد + حرف ساكن مثل (قال، زال).

النبر: و هو شدة الصوت على جزء من الكلمة دون الأجزاء الأخرى، و يمكن تلخيص قواعد النبر في الفصحى كما يأتي :

1) إذا توالت في الكلمة عدة مقاطع قصيرة كان النبر على المقطع الأول مثل (شَرِبَ، دّرس).

[1] الدكتور إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص85.

2) يكون النبر على المقطع الطويل إذا لم يكن في الكلمة مقطع طويل غيره مثل: (مال، داس)

3) يكون النبر في المقطع الطويل الأول إذا كان في الكلمة أكثر من مقطع طويل مثل (مقادير) و يلفظ أبناء العربية بالكلمات بما فيها من مقاطع و نبر و يفعل السليقة.

و تبدو أهمية النبر هذا في النطق في اللغات الأخرى كالإنجليزية لأنه قد ينتج عنه اختلاف في معنى اللفظة.

التنغيم: و هو اختلاف لهجة الصوت في العبارة أو الجملة من حيث ارتفاعها و هبوطها تبقاً للمعنى المقصود، و بشكل يحدث ذبذبة في الوترين الصوتين بنتج عنها تناغم موسيقي في الكلام فنحن تلفظ (ما أحسن محمد) حين نقصد بها النفي بلهجة تختلف عن لفظها حين تكون سؤالا، أو حين تكون تعجبا.

معظم الأخطاء تلتقي في الموضوعات التالية: التضعيف، الألف الفارقة، التنوين و النون، الحروف المتقاربة الحركات، الحروف التي تنطق و لا تكتب، عدم ضبط حركة الفعل المبني للمجهول، إشباع الحركات، عدم حذف حرف العلة عند الجزم، المزج بين الفصح و العامية.

مثال :

المستوى الصوتي : و هي أخطاء تنجم عن إبدال طائت بآخر أو تقصير صائت طويل، إطالة في صائت قصير مثل :

- ريس في أصل رايس
- يتلكها أي يتلقاها
- كري أي بدل قارئ

2- المستوى الصرفي

الصرف في اللغة: هو التغيير و التقليب من حال إلى حال[1].

الصرف في الاصطلاح: هو التغيير في أحوال بنية الكلمة و ما بها من زيادة و حذف و إعلال و إبدال و إفراد و تثنية و جمع، و تغيير المصدر إلى الفعل و الوصف المشتق منه كاسم الفاعل و اسم المفعول، و صيغة المبالغة ... إلخ.[2]

و الصرف يتحدد في ثلاثة أشياء هي:

1- تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير و التكبير و صيغ أسماء الفاعلين و المفعولين.

2- تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، و لكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة و الحذف و الإبدال و القلب و النقل.

3- بيان أحكام بنية الكلمة و تصريفها إلى أجناس و أنواع بحسب وظائفها كأن يقسمها إلى أجناس الفعل، الاسم و الأداة أو من حيث التذكير و التأنيث و الإفراد و الجمع[3].

و يختص التصريف بالأسماء العربية المتمكنة (المعربة) و لا يدرس الحروف و الأسماء المبنية فالتصريف لا علاقة له بالأسماء الأعجمية و المبنية كالضمائر و الأفعال الجامدة مثل: نِعمَ، و بِئسَ.

و الغاية من الصرف حفظ اللسان من الخطأ و مراعاة قوانين اللغة في الكتابة و تنمية اللغة العربية.

و عندما تتلاقى مجموعة من الأصوات و تؤلف كلمة من الكلمات تتخذ هيئة مخصوصة في تكوين الكلمة، تسمى بنية الكلمة كما أن علم الصرف يختص بمعرفة بُنى الكلمة، لذا هو العلم الذي به تعرف صياغة الأبنية العربية، و أحوالها مما ليس إعراباً و لا بناءاً.

و معرفة بناء الكلمة الصرفي يساعد على معرفة موقعها و ما يتلوها في الجملة من حيث الإعراب و المعنى، و لو تأملنا الأمثلة التالية :

---

[1] حسن شحاته، تعلم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه و تطويره،د.ط.د.ت، ص24.

[2] مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية،ج 01، ص207.

[3] المرجع نفسه ص208.

- انطلق المتسابق منطلقاً حسناً
- زيد منطلق به.
- منطلق المتسابقين شروق الشمس.
- منطلق المتسابقين ساحة البلدة.

لوجدنا بينها لفظة مشتركة هي (منطلق) استعملت في كل مثال استعمالا مختلفا:

- ففي الجملة الأولى مصدر ميمي للفعل انطلق.
- و في الثانية اسم مفعول مشتق من الفعل نفسه.
- و في الثالثة اسم زمان لأنها تدل على زمان الانطلاق
- و في الرابعة اسم مكان يدل على مكان الانطلاق

و لما كانت هذه الصيغة مشتركة بين هذه المشتقات الأربعة صار تحديد معناها مرتبط بسياق الجملة التي استخدمت فيها، و من أهم البحوث الصرفية التي تساعد على ضبط بنية الكلمة معرفة الميزات الصرفي و معرفة المجرد و المزيد من الأسماء و الأفعال و معرفة مشتقات و أوزانها، و معرفة الإعلال و الإبدال[1].

فإذا كان لدينا الأصوات (ل.ع.ب) و رتبناها في زمرة لفظية واحدة، ينتج معنى معروف (اللعب)، و إن جعلت ترتيب الأصوات على نحو آخر يولد لديك معنى آخر (لعبت، لاعب، اللعب) هذا التغيير في المعنى حصل نتيجة تغيير صيغة اللفظية، و هو من اختصاص المستوى اللفظي.

فالمستوى الصرفي يدرس التغيرات التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا قد تكون الوحدة الصرفية حركة واحدة، كالضمة و الفتحة و الكسرة و التنوين، و لو غيرنا الفتحة بالضمة ثم كسرنا الوسط لأصبحت (لُعِبَ) و نتج معنى آخر هو اللعب من المجهول في الزمن الماضي.

[1] شريف محمد أبو الفتوح، الأخطاء الشائعة في النحو و الصرف و اللغة، مكتبة الشهاب، القاهرة، سنة 1976، ص88.

يلاحظ مما سبق أن المستوى الصرفي مكون من وحدات صوتية ضمن نظام لغوي معين، و أنه مرتبط بالمستوى الصوتي، لكن حين نريد أن نعبر عن أفكارنا، فإننا لا نلفظ كلمة أو صوتاً و إنما نسوق الألفاظ في نظام معين، و هذه الألفاظ حسب النظام اللغوي المستعمل يؤثر بعضها في بعض[1].

المستوى الصرفي يدرس التغيرات التي تطرأ على أبنية الألفاظ فتؤدي معاني جديدة، و هذه التغيرات هي وحدات صوتية، و بهذا تبين مدى ارتباط الدرس الصوتي بالدرس الصرفي، و الدرس الصرفي يعتبر مقدمة للدرس النحوي و ملازما له في العربية لأن اهتمام الصرف ببنية الكلمة إنما هو لاستعمالها في تركيب النحوي.

و أي تغيير في بنية الكلمة يؤثر في المعنى الذي يؤديه فإن قلت (حضر) يفهم أن شخصاً أو شيئاً قد حضر، و إن قلت (أحضر) فإنك تحس أن شخصاً ما قام بإحضار شيء مثل (خرج الرجل، أخرجت الرجل)، (كاذب، كذاب)، (حصد) تشير إلى الفلاح بينما (أحصد) يدل على الاستحقاق بمعنى حان وقت الحصاد.

و في إطار مفهوم التكامل و أبعاده من فنون اللغة و العلاقات الإرتباطية الصرفية القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير إلى الاهتمام بتعلم الإملاء، بدءاً من اللحظة التي ولد فيها علما الصرف و النحو من حيث العلاقة بينهما مما يؤكد أن رسم الحروف في كثير من الأحوال تحددها المعرفة بقواعد النحو و الصرف أو قواعد النطق (الصوت)[2].

و قد مزج اللغويون العرب بين الصرف و النحو، و رأى بعض علماء اللغة الغربيين و العرب – مثل الارتباط من ناحية عملية و منطقية – أن تسبق دراسة الصرف دراسة النحو.

و الصرف في اللغة يقوم على تقسيم الكلام إلى (اسم، فعل، حرف) و للتفريق بين هذه الأقسام أوجد علماء اللغة العربية معيارين، ينظر إلى الكلمة من حيث الشكل المبني، ينظر إليها من حيث الوظيفة، المعنى، من حيث الشكل الاسم يقبل الجر و التنوين و (ال) التعريف و النداء، بينما لا يقبل الفعل و الحرف هذه المعايير الشكلية، و حيث المعيار الثاني هو المعنى، فقد عرفوا الاسم بأنه ما يدل على مسمى (شيء) و الفعل ما

[1] المرجع نفسه، ص211.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الحرفية و الإملائية،دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، ص178

دل على حدث و زمنه، و الحرف ما ليس ذلك، و بعد هذا التقسيم لأنواع الكلام فصلوا القول في الاسم من حيث التجرد و الزيادة و الجمود و الاشتقاق[1] .

المصادر: ما دل على حدث غير مقترن بزمن، و هو أساس الصرف.

المصدر الصريح :

أ- **مصدر الفعل الثلاثي:** و يكون على وزن

- فِعَالة: تجارة، زراعة
- فَعلان: غليان، طوفان
- فُعلة: خُضرة، صُفرة
- فُعال: سُعال، نُباح
- فِعال: عِتاب

ب- **مصدر الفعل الرباعي:** من مصادر الأفعال الرباعية القياسية، و تختلف أوزانها باختلاف صيغ الأفعال: (أكرم، أبقى، أقام، تدرب، قاتل، زخرف، اندفع، استقبل، اجتمع).

1- المصدر الدال على المرة: يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فَعْلَة) مثل: أكلة، و من الرباعي على وزن (إفعالة).

2- المصدر الدال على هيئة: يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فِعْلَة) مثل: أكلة، و من الرباعي على وزن (إفعالة).

3- المصدر الميمي: يصاغ من الفعل الثلاثي الأجوف على وزن (مَفْعِل) مثل : مأكل.

4- المصر الصناعي: يصاغ بزيادة ياء مسددة و تاء التأنيث على آخر الاسم مثل : وطنية.

5- اسم الفاعل: من الفعل الثلاثي يصاغ على وزن (فاعل) مثل: ضارب، و من غير الثلاثي على وزن (مُفعِل) مثل: مُدحرج.

[1] المرجع نفسه، ص179.

6- اسم المفعول: من الثلاثي يصاغ على وزن (مفعول) مثل: مضروب، و من غير الثلاثي على وزن (مُفعَل) مثل: مستخلص.

7- الصفة المشبهة: تصاغ من الأفعال الثلاثية اللازمة (فرح، بطل، حلو، طويل)

8- اسم التفضيل: يتم صوغه من الفعل الذي يجوز التعمق فيه و هو الفعل الثلاثي التام، المتصرف، و المثبت مثل: أعلى، أفضل.

9- اسما الزمان و المكان: و يبنيان على وزن (مَفعَل) مثل: مَلعَب.

10- اسم التعجب: يصاغ على وزن ما أفعل أو أفعِل به مثل: ما أكرم، أكرِم به.

11- أسماء الآلة: بعضها قياسية مثل مسكرة، منشار، و أوزانها قياسية مِفعل، مِفعلة، مِفعال، فعالة.

12- صيغ المبالغة: تستعمل عند مصدر الزيادة في الصفة و لا تبنى إلا من الثلاثي و أوزانها: فعّال (كذّاب)، مفعال، فعيل، فَعول، فَعِل[1].

الاشتقاق:

الاشتقاق يعني توليد الألفاظ بعضها من بعض و يشترك في صحة ما يلي

- الاشتراك في عدد الحروف
- أن تكون هذه الحروف مرتبة ترتيبا واحدا.
- أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى.

أنواع الاشتقاق

1- الاشتقاق الأصغر: الاشتراك في عدد الحروف و ترتيبها مع الاختلاف في الحركات (عَلِمَ، علمٌ، عَلَمَ).

2- الاشتقاق الكبير: الاشتراك في عدد الحروف مع الاختلاف في ترتيبها (سلم، لمس، مسل).

3- الاشتقاق الأكبر: إبدال حرف بحرف آخر مثل (جذب، جدب) (ضيف، صيف).

4- النحت: إدماج كلمتين أو أكثر في واحدة مثل : عبد الدار (عبدري)ن عبد الله (عبدلي).

[1] مذكرة مقدمة مضامن متطلبات نيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة بعنوان: دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى، سنة الجامعية 2017-2018.

فوائد الاشتقاق:

- اشتقاق الألفاظ بعضها من بعض يساعد في نمو اللغة و تطورها و التخلص من الأجزاء المفككة.
- الاشتقاق طرقة رائعة لتوليد الألفاظ الدالة على المعاني الجديدة
- يساعد على التنويع في التعبير عن حدة مسميات لمعنى واحد (القارعة، الواقعة، الطامة).
- يساعد في ربط الجزيئات بالكليات
- يدلنا على أصول الألفاظ
- يعتبر أحسن الطرق في فهم اللغة العربية و الثقة بها.
- يساعد على معرفة الألفاظ الأصلية من الداخلية.

الوحدات الصوتية التي نضيفها إلى الكلمات الأصلية لتكسب معنى جديد تسمى (موفيمات) و تسمى (سوابق) إذا جاءت في أول الكلمة، كما تسمى دواخل إذا جاءت في وسط الكلمة أما إذا جاءت في آخر الكلمة تسمى (لواحق).

معظم الأخطاء في هذه المرحلة تلتقي في الهمزة المتوسطة و همزة القطع و الوصل، أساليب المدح بئس، نعم و الاسم المنقوص و الممدود و المقصور.

مثال:

المستوى الصرفي : مثال تذكير فعل حين يقتضي السياق تأنيثه أي إسقاط علامات التأنيث نحو رأيت كلا البنتين و صوابا رأيت كلتا البنتين، احتط حكومة خطة و صواب ذلك احتطت الحكومة خطة.

3- المستوى النحوي (التركيبي)

ذهب المصنفون الأوائل إلى أن ظهور النحو كان بسبب شيوع اللحن في العربية حين اتسعت دائرة المجتمعات العربية القديمة، لما كان من الفتوح الإسلامية التي نشرت هذه اللغة في المجتمعات الإسلامية التي اعتنقت الإسلام فأقبلت على العربية تتعلمها، على أن هذا اللحن لم يكن مقصوراً على غير العرب ممن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم، و من أجل ذلك فكر أهل العلم أنفسهم، و من أجل ذلك فكر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون لئلا يرتكبوا شيئا من اللحن و ارتكاب اللحن عيب للعلم[1].

كان العرب من قبل يتقنون لغتهم، و لكنهم كانوا يجهلون القواعد لم تكتب القواعد إلا لحفظ اللسان العربي من الآثار السلبية التي لحقت به من جراء الاختلاط بغير العرب، وفي هذا ما يفسر الظاهرة التي تتمثل في كون عدد لا بأس به من النحاة من غير العرب في الأصل، فهي قد وضعت لغير العرب ابتداء، و إن كثيرا من تلك القواعد هي نتاج الترف الفكري الذي شهده العالم الإسلامي، و إن منها ما ليس له من الأهمية ما يؤهله لأن يُعلم.

و النحو في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، و معرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ و العبارات، و العربية لغة معربة تجري أواخر الكلمات فيها على أنماط مخصصة تنضبط بأصول و أحكام[2].

و من المعروف أن المدرسة الابتدائية قد وجدت في المجتمع لتؤدي وظيفة مهمة في الحياة و هي مساعدة الفرد على أن ينمو نمواً متكاملاً في جميع النواحي الجسمية، و الروحية و الوجدانية، فالبيئة المدرسية لها أهمية عند الأطفال، لأنهم من خلالها يكتشفون أنفسهم، و من خلال دروسها يُطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه و معاييره.

[1] الدكتور سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، د.ط، د.ت، ص90.

[2] المرجع نفسه، ص91.

و تعد اللغة العربية في المنهج المدرسي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق الوظائف المتعددة للمدرسة الابتدائية، لأن اللغة هي الأداة الرئيسية التي تمكنه من الإلمام بالمهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و التعبير و تساعدهم على اكتساب عاداتهم الصحيحة و اتجاهاتها السليمة، كما أنها الأداة التي بها يسيطر المتعلم على المواد الداراسية الأخرى لأن الأساس الذي تبنى عليه المواد الدراسية يقوم على استخدام اللغة العربية الفصيحة بشكل سليم، و كل نشاط يقوم به المتعلم داخل المدرسة أو خارجها يعتمد على اللغة سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع أو القراءة، أو عن طريق الكلام و الكتابة[1].

و من هنا يتضح لنا أهمية القواعد النحوية في تحقيق بعض الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها، فالمتعلم لن يستطيع أن يقرأ قراءة خالية من الأخطاء اللغوية، و لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة أو أن يعبر عن ذاته إلا إذا كان ملما بالقواعد الأساسية اللازمة، و مراعاة هذه القواعد في قراءته و كتابته و حديثه.

القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام و صحة النطق و الكتابة، و تكون عادات لغوية صحيحة لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على استعمال الألفاظ و الجمل و العبارات، استعمالا صحيحا في الحديث و الكتابة و القراءة، و تمييز الخطأ من الصواب بقدر ما تسمح به[2].

و تعلم النحو يرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ، و بخاصة النمو اللغوي، فالتلميذ في مرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يلم بها في القواعد النحوية من تجريد و تعميم و تحليل و تطبيق، و من هنا يمكن أن يُقال إن النحو في الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسية لا مكان له إلا ما يتعلق بجزيئات منه تجري في حياة التلميذ اليومية، و يتم بالتدريس العملية باستخدام الوسائل الأساسية التي تكسب التلميذ المهارة اللغوية كالقراءة و الكتابة أما النحو الذي يحتاج إلى قواعد عامة تتعلق بضبط أواخر الكلمات أو ترتيب الكلمات بعضها مع بعض فيمكن أن يتم باختيار السهل منه ثم يندرج به مراحل أعلى، و لذلك يجب أن يراعي في منهج النحو في اللغة العربية ما يأتي : مراعاة النحو العقلي للتلاميذ فيما يعرض عليها من قواعد، و

[1] نصر الدين فرطاس، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، دراسة وضعية تحليلية، رسالة ماستر في الأدب و اللغة العربية تخصص لسانيات تعليمية، جامعة محمد خيضر بسكرة كلية الآداب و اللغات 2015 – 2016، ص13.

[2] المرجع نفسه، ص14.

الإكثار من التدريبات المنظمة لكي يكتسب التلاميذ المهارات المختلفة في الواعد و مهارات تطبيقها في مجالات فنون اللغة المختلفة[1].

و ينبغي ألا ينظر إلى النحو في المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) على أنه شيء جديد، و إنما هو امتداد طبيعي لعملية التدريب اللغوي، و استمرار السير فيها، و استكمال لأهدافها، و إن بدا منه شيء من التعمق تبعا للتدرج الطبيعي.

و يؤكد هذا ما ذهب إليه رشيد خاطر و آخرون من أن الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية تناسبها النحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة تناسبها النحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة فوظيفة النحو التقليدي الذي يتضمن الأسس المنطقية و القوانين الضابطة للاستعمال اللغوي، فيمكن أن يقدم لمرحلة التعليم الأساسية الدنيا[2].

حقيقة المستوى النحوي

إن بناء الكلمة يعني بوسائل تكوين الكلمات من الوحدات الصوتية المختلفة و أما بناء الجملة فيدوس كيفية تكون الجمل من الكلمات المختلفة.

و من الملاحظ أن هذه الكلمات لا تبقى دائما على حركة واحدة، و إنما تغيير حركتها تبعا لموقعها و معناها المراد في الجملة، و قد لفت هذا التغيير انتباه اللغويين العرب المسلمين قد رسوا تركيب الجملة العربية و قسموها إلى جمل خبرية، و إنشائية، و اعتبروا الجمل الخبرية ما صح فيها التصديق و التكذيب، أما الإنشائية فهي ما لا يصح فيها القول بالصدق أو الكذب، كقولك: أدرس أو لا تدرس فلا يمكن أن يقال هذا صحيح أو كذب.

ثم قسموا الجمل الخبرية إلى جمل فعلية و اسمية، و قسموا الجمل الإنشائية إلى جمل طلبية (أمر، نهي، استفهام، نداء ... إلخ)، و أساليب كأسلوب المدح و الذم و التعجب و القسم ... إلخ.[3]

[1] مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، ج1، ص230.

[2] المرجع نفسه، ص231.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الحرفية و الإملائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، ص187.

ثم درسوا الجمل الفعلية و قسموها إلى فعل و فاعل، و بعضها يتعدى إلى مفعول به و بعضها فيه أسماء و حروف متممات لها، و درسوا الفعل الماضي فوجدوا أن يلزم حركة واحدة إذ لم يتصل به ضمير مثل (درس، كتب) فقالوا إن الفعل الماضي مبني على السكون مثل (درست، كتبت)، و مبني على الضم إذا اتصل بواو الجماعة مثل (درسُوا، كتبُوا) و وجدوا أن فعل الأمر الصحيح مبني على السكون (أُدرسْ) أو على ما يجزم به مضارعه، كأن يكون مبنيا على حذف نون الإعراب إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة (أدرسوا) أو حذف حرف العلة مثل (ارم) و أما المضارع فوجدوا أن حركته تتغير تبعا للعوامل، فقالوا هذا شبيه بالاسم من حيث الإعراب (تغير الحركات) فسموه المضارع، و مع ذلك وجدوا أنه يبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد (يدرسن)، و يبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة و يدرسن، و أما الاسم في الجمل فهو نوعين: ما تتغير حركته و هو المعرب، و ما تلازمه حركته في ظروف معينة و هو المبني.

و قد حاول النحويون إقامة تحليلهم اللغوي على نظرية العامل اللغوي ليفسروا تغير الحركات في نهاية الأسماء و الأفعال، فقالوا إن الضمة دليل على الإسناد، و كسرة دليل على الإضافة، و الفتحة دليل على النصب.[1]

و بالطبع علم اللغة الحديث يدرس التركيب و أصنافه، محللا إياه بعيدا عن الجدل المنطقين و الإعراب في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير و معرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ و العبارات، و العربية لغة معربة تجري أواخر الكلمات فيها على أنماط مخصوصة تنضبط بأصول و أحكام، و تعيننا ملاحظة هذه الأصول و مراعاة حركات الأواخر على ضبط لغتنا و اشتقاقها مثال ذلك:

- قل الحقَّ و افعل الخيرَ.
- الحقَّ قل و الخيرَ افعل.

[1] المرجع نفسه، ص188.

لو تأملنا المثالين وجدناهما متفقين على الأصوات و المعنى و عدد الكلمات و مختلفين في ترتيب هذه الكلمات، و لقد جاءت الحملة في المثال الأول فعلية مبدوءة بالفعل، متبوعا بالفاعل المستتر و المفعول به و اقتضى النظام الإعرابي في المثال الثاني تقديم المفعول به على الفعل و الفاعل في الجملة الفعلية.

- الصدقُ يُنجي صاحبَهُ
- يُنجي الصدقُ صاحبَهُ.

و لو تأملنا الجملتين لوجدناهما متفقتين في الأصوات و المعاني و الكلمات، و مختلفتين أيضا في الترتيب، إلا أن تركيب الجملة الأولى منها اقتضى أن تكون اسمية لتصديرها باسم، و تركيب الثانية جعلها جملة فعلية لابتدائها بالفعل، و لئن اتفقت الجملتان في المعنى فقد اختلف الإعراب، تبقا لكون إحداهما جملة اسمية و الأخرى فعلية، و إذا لاحظنا حركة (الحقَّ) في الجملتين الأوليتين وجدناهما الفتحة، أما حركة (الصدق) في الجملتين الأخيرتين فهي الضمة، و حركات الإعراب من خصائص اللغة العربية، و هي مظهر لازم من مظاهر ها، نستطيع أن نميز الفاعل من المفعول به، أو المضاف من المضاف إليه، لذا تفهم نظام الإعراب اللغوي ضروري لمعرفة النظام اللغوي للعربية و من هنا ندرك خطأ المقولة تتردد كثيرا (شكَر تَسَلَمْ)، فالتسكين في غير محله خطأ، و الالتزام بحركات الأواخر في القراءة و الكتابة هو الفيصل في بيان المقصود و جلاء المعنى[1].

إن كل لغة تعرض المعاني بطرق و تراكيب خاصة، و التركيب النحوي عنصر من عناصر النظام اللغوي لا يجور مخالفته و الخروج عليه، و مما سبق يتبين أن النظام النحوي يشتمل على قواعد و تركيب الجملة و أحكام و إعرابها، و أن نظام التركيب و نظام الإعراب مترابطان عضويا لا انفصام بينهما إلا من أجل المدارسة و الإفهام.

و تلقى الأخطاء هذه المرحلة في في الموضوعات التالية: الإضافة، الفعل اللازم و الفعل المعتدي، الجموع، الجملة الاسمية و الجملة الفعلية، التوابع، الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة.

[1] المرجع نفسه، ص190.

أهداف تدريس القواعد النحوية في المدرسة الأساسية

القواعد النحوية لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها، و إنما وسيلة للتقويم القلم و اللسان من الاعوجاج و الزلل، لذلك ينبغي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج إليه التلاميذ من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم و تصحيح أسلوبهم و فهم ما يعرض عليهم من الأساليب فهما صحيحاً، أما ما زاد هن ذلك من مسائل النحو و قواعد اللغة فيجب أن يترك، للذين يتخصصون في اللغة لذلك يمكن حصر الأهداف فيما يأتي:

- تقويم ألسن التلاميذ و عصمتهم من الخطأ في التعبير الكتابي و الشفوي.
- إكسابهم عادات لغوية صحيحة من خلال التدريب على استعمال الألفاظ و الجمل استعمالا صحيحا.
- تنمية ثروتهم اللغوية و صقل أذواقهم الأدبية.
- تعويدهم صحة الحكم و دقة الملاحظة، و نقد التراكيب نقدا صحيحا و التميز بين الخطأ و الصواب.
- تمكينهم من وضع ما يكتبونه أو يتحدثون به في صياغة ذات دلالة واضحة، حيث أن مراعاة تلك القواعد النحوية و تعلمها ينبغي أن يعصم اللسان و التعلم من الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها.
- تدريبهم على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تعريف الأفعال الصحيحة المجردة و المزيدة مع مختلف الضمائر، و استخدام ذلك في التعبير الكتابي.
- مساعدتهم على إدراك الجملة و تمييز عناصرها، و تعرف وظائفها و أحكامها.
- تمكينهم من محاكاة الأساليب الصحيحة، و جعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم.
- مساعدتهم على تكوين الجملة، و ما يتصل بها من الكلام العربي الفصيح كتابيا و شفويا.
- مساعدتهم على اكتشاف الخطأ النحوي عند مشاهدته مكتوبا أو عند سماعه أو عند وقوع الخطأ من غير قصد، و المبادرة إلى تصحيحه.
- تعويد التلاميذ على التفكير المناسب الصحيح، و الوصول بهم إلى صحة القراءة و الكتابة.

أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية

على الرغم من العناية الكبيرة التي يلقاها التلاميذ في تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم المختلفة، نجد أنفسنا أما مشكلة خطيرة تتمثل في كثرة الأخطاء النحوية و الصرفية و شيوعها في كلامهم و كتاباتهم و أصبحت هذه المادة الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، لأسباب منها :

- ازدواجية اللغة، و تعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة و القراءة و هي اللغة الفصيحة، و لغة الحديث اليومي التي يمارسها التلميذ و يسمعها في المدرسة و البيت (العامية) و يتضح أن مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة مشكلة اجتماعية خطيرة، لابد من بذل الجهود الكبيرة للتغلب عبيها، و مما يساعد على ذلك أن يعتمد تعليم العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة تشيع في استعمال التلاميذ، و تزويدهم ما هم في حاجة إليه من الألفاظ و التراكيب التي تتناسب مع مستوياتهم اللغوية و العقلية.

- عدوم وظيفة المباحث النحوية أدى إلى انصرافهم من القواعد، ثم ضعفهم فيها.

- صعوبة المادة العلمية و جفافها، و يرجع ذلك إلى القوانين التجريدية، و التحليل و الاستنباط و التعليل، و هذا يتطلب مجهودا ذهنيا، و قدرة عقلية عالية لا تتوافر لدى الجميع[1].

- الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية، و تنحصر هذه الطرق في أسلوب تلقين المعلومات و تحفيظها من جانب المعلم (الطريقة التقليدية).

- إبعاد دراسة القواعد النحوية عن النصوص الأدبية، تقدم المادة اللغوية إلى التلميذ مجزأة، لذا تكون القواعد النحوية مجموعة من الأمثلة المبتورة بعيدة الصلة عن حياة المتعلم و اهتمامه، و ميولهن فضلا عن ازدحام منهج القواعد بالموضوعات النحوية ازدحاما لا يتناسب مع الحصص المقررة للتدريس، و هذا ما يدفع المعلم إلى الإسراع في تدريس هذه المباحث النحوية من دوت عناية بالتطبيق.

- القصور في فهم مفهوم النحو.

- إهمال التدريبات النحوية.

[1] صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، د.ط.د.ت، ص192.

- القصور في إعداد المعلم، معلم اللغة العربية كغيره من سائر المدرسين يحتاج إلى أن يعد إعدادا منهجيا حتى يكون متمكنا من معرفة اللغة العربية بفروعها و أقسامها، و ملما بأساليب تدريسها[1].

علاج الضعف في النحو

يتم معالجة الضعف في النحو من خلال الابتعاد عن الآراء المختلفة للبصريين و الكوفيين و غيرهم، و الاعتماد على القواعد البصرية أي التي اتفقت عليها المدرستين و تفادي الشاهد العتيقة و الأمثلة الجافة و لا بد من تقديم القاعدة في الموقف اللغوي كتقديم قصة مثلا و الأفضل سورة من القرآن الكريم، و على التلميذ أن يستنبط القاعدة بنفسه من خلال مطالعته لذلك الموقف اللغوي، بالإضافة إلى الاعتماد على مقطوعات من الشعر و هذا ما يعمل على القضاء على الضعف و الخوف و تجاوز العامية و العمل على التحدث بالفصحى و الالتزام بها في الجامعة و المعهد لتنقل إلى المدارس الأخرى[2].

مثال :

مستوى نحوي (تركيبي) : و هي أخطاء في استعمال قواعد النحو و إعراب في رفع ضم و كسر فيها غير موضوعة مثال: لا تنسى صوبها لا تنس و تقديم الصفة على موصوفا الغالية من تكلفة الجامعة و صواب فيها التكلفة الغالية في الجامعة.

[1] المرجع نفسه ص193.

[2] الدكتور سميح أبو مغلي، أساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، د.ط.د.ت، ص116.

4- المستوى الإملائي (الكتابي)

مفهوم الإملاء:

هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وصفها علماء اللغة، و يرى شحاته أن الرسم الإملائي هو نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها و التي يجب وصلها، و الحرف التي تزاد و الحروف التي تحذف، و الهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، و هاء التأنيث و تاؤه، علامات الترقيم، و المد بأنواعه، و التنوين بأنواعه، و قلب الحركات الثلاث، و إبدال الحروف و لام الشمسية و الام القمرية.

إن الإملاء مصر من الفعل أمليت، و يعني التلقين و النقل، تلقي على غيرك، و يعني بالإملاء اليوم الكتابة و البعد عن الخطأ في الرسم.

و في ضوء هذه الآراء (حول مفهوم الإملاء) نرى أن الإملاء عملية معقدة و صعبة تتطلب تضافر جملة من القدرات و المهارات الذهنية و الفنية، و الخبرات المتوافرة لدى الفرد تمكنه من تقديم النموذج الصحيح للوحدات اللغوية موضحة الإملاء و يمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصورة الصوتية أو المرئية أو المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورتها الخطية، آخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك[1].

إن تعلم الرسم الإملائي و فنياته و ما تتطلبه من حركات فنية و أدائية يتم وفق مراحل متداخلة و متدرجة، و إن القدرة على الرسم الإملائي وفق معايير متقدمة، تتأثر بعوامل القدرات البصرية و الصوتية و السمعية، و تمر عملية الكتابة الإملائية عبر ست مراحل متداخلة هي :

1- **المرحلة السابقة للنطق:** رسم أشكال متشابهة لحروف غير صحيحة .

2- **مرحلة النطق الأولية:** يبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريبا.

3- **مرحلة تسمية الحروف:** إدراك الطفل أن للحروف أصوات تدل عليها.

[1] عبد العليم إبراهيم، الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، مكتبة الغريب ، د.ط، 1975، ص03.

4- **مرحلة الإملاء الانتقالي:** اكتمال الأصوات المتعلمة لدى التلميذ.

5- **مرحلة الإملاء الاشتقاقي:** يتقن التلميذ كتابة معظم الأصوات من أحكام قواعد الرسم الإملائي[1].

6- **مرحلة الإملاء الاصطلاحي:** يصبح التلميذ قادرا على إتقان الحروف، و تمييز الأصوات و ممارسة الكتابة الإملائية لها وقف قواعد الرمس الإملائي و يبدأ التمييز بين كثير من الكلمات ذات الجذع الواحد، و يصبح قادرا على استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما تنمو لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التعامل مع الكلمات الصعبة.

و لأهمية الإملاء في المساعدة على إتقان الريم الإملائيـ نرى أن بعض المبادئ تسهم بفاعلية على تعلم الإملاء كاستخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي، و التدرج مع التلاميذ و من الضروري أن يتم تعلم الرسم الإملائي بشكل تكاملي مع عمليتي القراءة و الكتابة مع الحرص على تجنب التمارين المملة أو التعجيزية في أثناء تطبيق التدريبات، و نستخلص مما سبق أن تعلم الإملاء عملية عضوية تطويرية، فضلا عن أنها عملية عقلية تتضمن التفكير و تهتم بالشكل التكاملي في عملتي القراءة و الكتابة[2].

و نظرا لأهمية الرسم الإملائي و ما قد ينتج من تفشي ظاهرة الضعف في رسم الحروف وفقا للضرورة التي يجيء عليها في الكلمات موضع الكتابة، و ما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطية، فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة و أساليب تدريسها تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف و كتابة الكلمات، نذكر منها: معرفة بقواعد الكتابة اليدوية، و تطبيقاتها بصورة صحيحة، و لهذا التطبيق صورتان: الكتابة الصحية من دون معرفة القاعدة، معرفة القاعدة بعد تطبيقها.

القاعدة في الحالتين كلتيهما ليست الهدف دائما بل الهدف هو نطقها الصحيح وصولاً إلى الكتابة بعيداً عن الأخطاء.

للرسم الإملائي بعدان أحدهما بصري و الآخر سمعي، أما البعد البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي ستمليها على التلاميذ، و يهدف إلى تثبيت صورة الكلمة في الذهن و خزنها و الاحتفاظ

[1] المرجع نفسه، ص04.

[2] المرجع نفسه، ص05.

بها و استدعائها عند الحاجة، و يتم تثبيت هذه الصورة عن طريق تكرار النظر إليها و ربطها بعوامل أخرى، كالاستماع إلى صورتها الصوتية عن طريق ظاهرة الواحدة في نظائر متشابهة متباينة أو مثال النظائر المتشابهة كتبة الألف الفارقة في مجموعة من الكلمات (صاموا، شربوا) و أشباهها[1].

و أما النظائر المتباينة فتكون رصد الظاهرة الإملائية في مجموعة من الكلمات المقابلة لمجموعة أخرى متباينة مثل (تنمو الشجرة، البذور الفاسدة لن تنمو)، و قد يكون أيضا باستخدام مراجعة الكلمات المكتوبة بصريا، و محاولة الفرد كتابة الكلمة حيث يشك في هجائها ليتبين مدى صحتها، لأن هذه المراجعة البصرية تستند إلى خبرة مكثفة بالتسلل المحتمل للحروف من الكلمات، و يبدو أن التعرض المستمر إلى الكلمات المكتوبة أو إلى تراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق تعود إلى وعي أفضل و استقرار التمثيل البصري لهجاء الكلمات، أما البعد السمعي للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الذي قد يعلن بنطق الكلمة أو كتابتها، و تظهر هذه المسألة جلية في كتابة التلاميذ و في نطقها، وقد يظل الخطأ ملازما لهم في مراحل متأخرة.

و هناك ما يدل على أن اقتران البعدين السمعي و البصري في تعلم الإملاء يؤدي وظيفة أساسية تتمثل في تعلم التلاميذ السرعة في الكتابة، و مهارات التركيز و الإصغاء، القدرة على التذكر، و استدعاء الصور البصرية و الاحتفاظ بالمسموع و التفريق بين المنطوق و المكتوب.

الأسلوب الاستقرائي هو الأسلوب الذي يوصل التلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات أو لقوائم منها و التعلم الذي يؤدي إلى التعميم ينبغي أن يقوم به التلميذ بنفسه، و يمكن أن يكون جزءاً من إستراتيجية التعلم، بأن يشجع المعلمون تلاميذهم على ملاحظة الحروف التي تتكرر في الكلمات المختلفة أو الترتيب نفسه لتعويدهم ممارسة آلية الاستقصاء فهم دلالة الكلمة المراد كتابتها[2].

إن عامل فهم الوحدات اللغوية و استيعابها يؤثران بشكل مباشر في تحديد الرسم الإملائي لها، و مدى اتقان صورها الخطية، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين فهم الفرد لدلالة الرموز الخطية و صحة كتابتها.

[1] قيس إبراهيم، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي، صفحات مستنسخة من رسالة ماستر في التربية، ص208.

[2] المرجع نفسه، ص212.

مثال :

المستوى الإملائي: كتأنيث همزة قطع مكان همزة وصل خلاف ما يقتضيه السياق أو إبدال تاء المربوطة بتاء المفتوحة حيث يقتضي السياق غير ذلك مثل إقتصاديا و هي في الأصل همزة وصل اقتصاديا.

مثال آخر: الفحوت و في الأصل الفجوة.

الخـــــــاتـــــــمـــــــة

الخاتمة:

لكل درب مهما طال نهايته وفي نهاية البحرين ومن خلال ما تقدم ذكره في ثناياه، وما انطوت عليه فهو له و مباحثه اجمعنا أهم النتائج التي توصلنا إليها الأتي :

- أهم نتائج الجانب الفكري يمكن تلخيصها في ما يلي :

1- لقد تنبه اللغويون العرب القدامى إلى مسألة الخطأ اللغوي وأدركوا مدى خطورته على مستقبل اللغة العربية لغة القران الكريم ،فعمدوا إلى تأليف المصنفات اللغوية التي تنبهوا من خلالها إلى الأخطاء اللغوية الشائعة.

2- كما أولت الدراسات اللسانية الغربية الحديثة الخطأ اللغوي عناية خاصة ،حيث تؤكد هذه الدراسات على أهمية الخطأ في العملية التعليمية وانه امر طبيعي بل ايجابي لان المعرفة هدم الأخطاء، فتنتج عن هذا الاهتمام وضع مناهج علمية لدراسة الأخطاء أهمها منهج التحليل التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء وهذا الأخير ظهر على على أنقاض التحليل التقابلي لأنه يرد جميع الأخطاء إلى تداخل اللغة الأم في حين اثبت النتائج تطبيق منهج تحليل الأخطاء إن الأخطاء لا تغزى لا تدخل اللغة الأم فحسب بل هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء.

3- تعددت أنواع الأخطاء وتباينت فمنها أخطاء نحوية وصرفية ومعجمية وصوتيه وهناك بعض الاضطرابات النطقية للأصوات وهي أخطاء يقع فيها الأطفال عند نطقهم للأصوات اللغوية .

- أما الجانب التطبيقي فقد تواصلنا الى جملة من النتائج ملخصها في ما يلي :
- نظرا لعدم تطبيقنا للجانب التطبيقي بسبب انتشار الوفاء إلى أننا تحصنا على مجموعة من النتائج :

1- يرتبط الفهم الصوتي بمتغير العمر ارتباطا وثيقا فالأطفال يكتسبون الأصوات على مراحل حتى يبلغ سن السابعة .

2- عدم وجود فروق دلالة إحصائية في الأداء الصوتي بين الجنسين (ذكور وإناث)

3- اغلب الأصوات التي يخطأ فيها الأطفال نجد أصوات الصفير والتي يتبع خلط فيها بين الأحرف المتشابهة.

وفي الختام تبقى هذه النتائج نسبية قد تصيب وقد تخطأ ،ونرجو من الله تعالى أن تكون قد وفقنا في إبراز مشكلة من المشاكل التعليمية والمساهمة في علاجها ومحاولة تجاوزها .

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

الكتب:

1- أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، ط 02، 2005.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، 1996.

3- بشير دابر ، في تعليمة الخطاب العلمي مجلة التواصل جامعة عنابة العدد 08.

4- جاسم جاسم علي و جاسم زيدان علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي العددان 83 – 84، السنة الحادية و العشرون أيلول 2001.

5- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه و تطويره، د.ط.ت.ت.

6- رشيد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2004.

7- شريف محمد و أبو الفتوح، الأخطاء الشائعة في النحو و الصرف و اللغة، مكتبة الشهاب، القاهرة، سنة 1976.

8- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في جامعات الجزائرية، د.ط.ت.ت.

9- ظافر محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية وكالة الغوث الدولية، د.ط، عمان.

10- عبد العليم إبراهيم، الإملاء و الترقيم في كتاب العربية، مكتبة الغريب، د.ط، 1975.

11- فهد خليل زايد، أخطاء شائعة نحوية و صرفية إملائية، دار اليازوري، عمان، د.ت.د.ط.

12- قيس إبراهيم، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب مرحلة إعدادية على مستوى إملاء في التعبير الكتابي.

13- مصطفى الغلايي، جامع دروس اللغة العربية، ج1.

14- نور الدين أحمد قايد و حكيمة أسبيعي، التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي.

15- الدكتور ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط05، 1975.

16- الدكتور سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، د.ط.ت.ت.

17- الدكتور محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب 2454، الرياض المملكة العربية السعودية.

18- الدكتور مصطفى بتان، التفاعل بين تعليم اللغة العربية و اللسانيات التطبيقية إطار نظري و تجارب.

19- الدكتور عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة، إسكندرية ، 193 – 413، 1992.

الرسائل الجامعية:

20- رسالة ماستر، دراسة وضعية تحليلية في الأدب و اللغة العربية تخصص لسانيات تعليمية ص101، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية ا آداب و اللغات 2015 – 2016.

21- رسالة ماجستر، عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام، 1984.

22- مذكرة مقدمة مضامن متطلبات نيل شهادة الماستر التخصص اللسانيات العامة بعنوان دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى سنة الجامعية 2017 – 2018.

23- مذكرة مقدمة نيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة بعنوان دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى حديثا، السنة الجامعية 2017 – 2018.

النسخ و المطبوعات:

24- مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، ط 2018، العدد 08.

25- ديوان المطبوعات الجامعي، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، الطبعة الثانية، 2005.

المعاجم:

26- المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان – مصطفى هجرسي، تصحيح و تنقيع عثمان آيت مهدي، الإيداع القانوني 5669، سنة 2009.

المصادر السمعية البصرية:

27- برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء.