جـــامعـــة بـــجايـــة

كـــــلية الآداب واللـــغـــات

قـــسم اللغـــة والأدب العـــــربي

عنوان المذكرة:

الأخطاء الإملائية والتركيبية في تعليم اللغة العربية، السنة الأولى متوسط أنموذجا

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

- لامية كركور
- مليكة معوش

إشراف الأستاذة:

- نعيمة عزي

السنـــة الـــجامعية: 2016/2015

الشكر والعرفان:

نبدأ بشكر الله ورسوله ونحمده ونستعين به وبفضله ونتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا في إتمام بحثنا ونخص بالذكر أستاذتنا المشرفة –عزي نعيمة–التي قدمت لنا نصائح قيمة، ونتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أعوان المتوسطة ومعلميها الذين أجابوا على الاستبيان. خاصة أستاذ بكتاش الهادي.

ونهدي تحياتنا الخالصة إلى طاقم جامعة عبد الرحمان ميرة بفائق الاحترام والتقدير.

الإهداء:

إلى العيون التي انتظرت طويلا لتسعد بغرسها

إلى القلب الحنون.....إلى مصدر الرعاية وموطن الحنان أمي

إلى الذي تسابق مع دوّامة الحياة ليرى غرسه نابت، إلا قدوتي و ملهمي في الدّرب و سندي على نوائب الدّهر أبي رحمه الله

إلى الحضن الحنون الذي أرتمي إليه جدّتي

إلى من يشدّ بهم أزري و تقوى بهم عزيمتي إلى إخوتي و أختي و زوجها والكتكوت سامي

إلى من هم دائما بجانبي أصدقائي كل باسمه

إلى من تقاسمت معها أعباء هذا العمل مليكة

إلى من يسعى إلى خير هذه الأمة و صلاحها أهدي هذا الجهد المتواضع

لامية

الإهداء:

أهدي هذا العمل إلى التي منحتني الحنان والحب وسهرت لأجلي لأن أحقق الأحلام "أمي" الغالية أطال الله في عمرها.

إلى الذي قدم لي السند ومازال يقدم "أبي" الغالي أطال الله في عمره.

إلى أخي العزيز "فارس" الذي أتمنى له الشفاء العاجل.

إلى جميع أفراد عائلي وعائلة خطيبي كل باسمه الخاص.

إلى الذي كان سند لي لإتمام مشواري الدراسي "خطيبي"

إلى أعز صديقاتي: وسيلة، صبرينة، ليدية.

إلى صديقتي في العمل لامية.

وأهدي هذا العمل الخاص لكل الذي يسعهم القلب ولم يذكرهم القلم.

مليكة

مقدمة

تعد الأخطاء الإملائية والتركيبية في تعلم اللغة العربية قضية جديرة بالبحث، كونها احتكرت مجال واسع من فضاء المشاكل التي تواجهها اللغة، وهذا ما جعل علماؤنا العرب يتطرقون إلى مثل هذه البحوث ودرسوا في هذا الشأن أمثال : محمد أبو الرب ومحمود سليمان ياقوت و من ثمة أردنا أن ننجز بحثا يقوم أساسا على الإفادة من هذا الزاد المعرفي، وحسبنا أن هذا الزاد يمكننا من دراسة الأخطاء الإملائية والتركيبية في تعليم اللغة العربية، في السنوات الأولى من التعليم المتوسط.

إن تدريس اللغة العربية في المدارس خاصة المتوسطات قد واجه صعوبات كثيرة في مجال الرسم الإملائي، وتركيب الجمل نظرا للأخطاء الكثيرة التي يقوم بها التلاميذ أثناء الكتابة والتعبير، وهذا ما نلامسه في وضعياتهم الإدماجية خاصة أين يكون الجهد المبذول عائد إلى التلميذ أساسا ويجد نفسه أمام وجوب استعراض قواه الذهنية، والاعتماد على جعبته الفكرية ومهاراته في الكتابة، وهنا يظهر لنا جليا عدم قدرته على مواجهة المسموع و المخزن في أذهانهم إلى كلمات وجمل صحيحة من ناحية الكتابة والتركيب.

ومن هذا المنطلق ارتأينا في بحثنا هذا للإشارة إلى الأخطاء الإملائية والتركيبية التي يواجهها تلاميذ هذه العينة، مركزين على إشكالية محورية تتمثل في: ما هي الأخطاء الإملائية والتركيبية التي يقع فيها تلاميذ السنة الأولى متوسط ؟ وما مدى تأثيرها على تعلم اللغة العربية؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

- ما نوع الأخطاء الإملائية والتركيبية الشائعة التي يقع فيها تلاميذ هذه العينة؟
- هل وقوع المتعلم في الخطأ تمكنه من تعلم القواعد اللغوية؟

– هل يواجه التلميذ صعوبات في تطبيق ما قدم له من معارف (مثل علامات الوقف القواعد اللغوية، النطق السليم للمفردات والجمل والكتابة السليمة...)؟

– هل باستطاعة التلميذ تركيب جمل صحيحة سليمة من الشوائب ؟

من الأسباب التي جعلتنا نتجه إلى هذه الدراسة و كذا البحث عن الأخطاء اللغوية والتركيبية هو:

الميل إلى هذا النوع من الدراسات في ميدان التعليمية، المشاكل التي يواجهها كل من المتعلم والمتعلم أثناء تعليم اللغة لسبب عدم التمكن الصحيح لتطبيق قواعد اللغة، قصد تسليط الضوء على هذا الجانب لإيجاد حل لهذه المشاكل، أمّا عن أهداف البحث:

– الكشف عن الأسباب التي تجعل التلاميذ يقعون في الخطأ في كل المستويات(نحوي صرفي، تركيبي، صوتي، إملائي).

– الكشف عن أهم المعيقات التي يواجهها معلم أثناء تصحيحه للوضعيات الإدماجية.

– السعي نحو إعادة الاعتبار لقضية الأخطاء اللغوية وتصحيحها من أجل رفع مستوى التلاميذ وتعلم اللغة العربية .

– معرفة مدى مساهمة الطريقة التي ينتهجها المعلم في رفع مستوى الفهم و تفادي الوقوع في الخطأ أثناء كتابات التلاميذ.

– معرفة مدى تمكن التلميذ من تركيب جملة مفيدة ومحاولة الغوص في أسباب الضعف الذي يواجههم في هذا الجانب.

وقصد تحقيق ما نرمي إليه من أهداف و غايات آثرنا الاعتماد على:

– الحضور في أقسام السنوات الأولى متوسطة.

- استبيانات خاصة بالمعلمين.

- مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية في الطور المتوسط.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا في معالجة الإشكالية المطروحة على دراسة تحليلية، وصفية إحصائية، إذن فالمنهج المتبع هو تحليلي وصفي إحصائي .

وقد استندنا في بحثنا على مجموعة من الدراسات التي تناولت الأخطاء اللغوية والتركيبية أهمها:

- محمد سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، 1995

- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي 2005

وأثناء سعينا لدراسة هذه الأخطاء و تحليلها، اتبعنا خطة محكمة وقسمناها إلى فصلين نظري وتطبيقي، وقد عنون النظري ب:تعلمية اللغة العربية وأخطاء اللغوية، واحتوى على مبحثين: الأول تناولنا فيه مفهوم التعليمية ، أنواعها، وسائلها، مناهجها، أسسها، و مفهوم العملية التعليمة بالإشارة إلى مصطلح التعلم والتعليم .

- تحديد عناصر العملية التعليمية (معلم، متعلم، المادة العلمية).

- الصفات والشروط التي يجب توفرها لدى المعلم والمتعلم والعلاقة بينهما .

- مفهوم الطريقة وأسس نجاحها وأنواعها .

- مفهوم المخالفات اللغوية (الخطأ، اللحن، الغلط، الزلة).

- مراحل تحليل الأخطاء اللغوية وأنواعها .

المبحث الثاني تناولنا فيه:

- تعريف الإملاء.

- الأخطاء المرتكبة على المستوى الإملائي.

- تعريف الجملة .

- نظرة العلماء قديما للتراكيب.

- نظرة المحدثين والمعاصرين العرب للتراكيب.

أما الفصل الثاني فقد تمثل في الجانب التطبيقي، وقد عنون ب: الدراسة الميدانية والتحليلية للأخطاء الإملائية والتركيبية للطور المتوسط – سنة أولى أنموذجا–

وقد اعتمدنا في هذا الجانب الميداني على أدوات إجرائية والتي تمثلت فيما يلي:

- توزيع الاستبيانات لمعلمي السنة الأولى متوسطة، بعد ذلك قمنا بتحليل و تحديد أخطاء من خلال حضور دائم للأقسام .
- إجراء مقابلات مع معلمي هذه العينة.

وأنهينا بحثنا بخاتمة كانت خلاصة لهذه الدراسة وإحالة حل الإشكالية السالفة الذكر التي توصلنا إليها خلال هذه الدراسة، قائمة المصادر والمراجع والملاحق ثم اتممناه بفهرس يحتوي على عناوين البحث المفصلة.

وأثناء بحثنا وخوضنا في هذا البحث فقد واجهنا بعض الصعوبات التي تمثلت في:

- عدم تعاون موظفي المكتبة أثناء طلب الكتب ورفضهم إخراج بعض الكتب.
- ضيق الوقت المتاح لنا.
- مشاكل معنوية واجهتنا أثناء البحث.

الفصل الأول

تعليمية اللغة العربية والأخطاء اللغوية

1- مفهوم التعليمية

عرف مصطلح التعليمية رواجا كبيرا عندنا، واستخداما كثيرا من قبل الباحثين، حيث يرى سميث "أن التعليمية خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاتها بالتخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها و تعديلها عند الضرورة "[1].

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن التعليمية تتضمن مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي بها يتفاعل المعلم والمتعلم أثناء ممارستها داخل القسم أو خارجه .

التعليمية أو الديداكتيك علم حديث النشأة " وهي دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياتها. تعتمد عليها بدافع تحصيل المعرفة وبناءها لدى المتعلم من أجل بلوغ الأهداف المنشودة مع مراعاة عمر المتعلم واحتياجاته[2].

1-1 أنواعها

للتعليمية قسمين:

* التعليمية العامة المختصرة: "وهي التي تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمواد في كل مستويات التعليم .

فيه تقديم المبادئ والأسس النظرية العامة الصالحة لكل الموضوعات ووسائل التعليم بمعزل عن التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد"[3]

[1]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، دن،2005، ص 127.

[2] - المرجع نفسه ، ص 191. بتصرف

[3] - المرجع نفسه ، ص 131. بتصرف

هي طريقة تعتمد في كل مستويات التعليم عامة وتكون قوانينها وأسسها تتماشى مع كل المواد مهما كان مستوى التعليم ووسائله.

* التعليمية الخاصة المختصرة

ويقال" أنها التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة معينة لتحقيق، مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين"[1]

وهي عكس الأولى تكون لكل مادة طريقتها في التدريس وبصفة عامة المعلم يختار لكل مادة طريقتها في العرض والتحليل مع مراعاة مستوى المتعلمين.

1-2 الوسائل التعليمية

يقول إبراهيم مطارع "الوسائل التعليمية هي أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس"[2].

على المدرس أن يختار الوسائل التي تحقق الأهداف المنشودة والتعليم العالي.

وتعتبر أيضا الوسائل التعليمية "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم"[3].

بالنسبة للمعلم الوسائل التعليمية هي جهاز يتبعه لإيضاح المعنى وشرح الغامض من أجل فك القيود والصعوبات بدافع تحقيق أهداف ايجابية .

ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية في المجالات التالية[4].

[1]- محمد الصالح حثروبي: المرجع السابق، ص 131.

[2]- خيري وناس بوصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2009 ، ص 194.

[3]- فراس إبراهيم: طرق التدريس ووسائلها وتقنيتها، وسائل التعليم والتعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط 1 2005 ، ص 80.

[4]- نوال زلالي، اللسانيات اللغوية والتعليمات اللغة، الممارسات اللغوية ، دار النشر بيروت، 2001، ص 17 بتصرف.

*** الوسائل البصرية**

ويقصد به كل المواد التي ترى بالعين المجردة مثل: الكتاب المدرسي، الصبورة، الأدوات الهندسية، اللوحة الجدارية، البطاقات، الخرائط.....الخ.

*** الوسائل السمعية**

ويقصد به شيء غير ملموس ويتلقاها عن طريق الأذن مثل:المذياع ،الاسطوانات، أقراص مضغوطة.....الخ

*** الوسائل السمعية البصرية**

ويقصد به كل المواد التي يستفاد منها عن طريق العين والأذن أهمها: التلفاز، الصور المتحركة.....الخ

1-3 المناهج التعليمية وأسسها:

1-3-1 المناهج التعليمية:

إن المناهج تختار المعارف الأكاديمية التي تتلاءم عمر المتعلم العقلي يقوم بتعلمها بالتدريج حتى تنمو وتترسخ في أذهانهم، وذلك بالاعتماد على طرائق تعليمية فعالة لتحصيل المعرفة فكل نشاط بطريقته فالقواعد طريقته وللتعبير الكتابي والشفوي طرائقهما الخاصة ونفس الشيء ينطبق على النشاطات الأخرى كدراسة النصوص القراءة والمطالعة.

ويمكن القول أن "المنهج هو الخطط الموضوعية لتوجيه التعلم في المدرسة، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا، وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم"[1]

بالمناهج يوجه ويرشد المتعلم و به يتحقق النمو والإعداد له خلقا وعقلا وجسما.

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 22.24.

1-3-2 أسس المناهج التعليمية :

إن أسس المناهج التعليمية لها تأثير كبير على محتوى المنهج وأهدافه وأنشطته، ومن هذه الأسس ما يلي[1]:

*** الأسس الفلسفية:** إن غاية التعلم لها صلة كبيرة بالمنهج، حيث يقوم على أساس فكري مركزا على الإنسان والعالم الذي نعيش فيه.

لذلك يجب ترك المتعلم حرية التعبير والتفكير بدافع الإبداع.

*** الأسس النفسية:** يجب أن يكون المتعلم مهيأ نفسيا وجسميا ويمكن القول أنها تعني"الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس، وخاصة النفس التعليمي ....."[2]

الراحة النفسية و الجو المناسب للمتعلم ضروري، وهذا راجع إلى الأبحاث التي أدت دورا مهما في بناء المناهج.

*** الأسس الاجتماعية:** إن تعلم التلميذ مرتبط بمجتمعه حيث أن الأبحاث تحاول دائما أن تضع مناهج تتماشى مع متطلبات مجتمعه.

*** الأسس المعرفية:** تعتبر المعرفة الركن الأساسي في بناء المناهج و تطويرها لذلك نقول أن المناهج هي التي تقوم بدورها في توجيه المتعلم لذلك يعتبر عنصر أساسي في التعليم.

1-4 مفهوم العملية التعليمية:

تعد العملية التعليمية وسيلة تأثير وتأثر بين الأشخاص وسيظهر ذلك من خلال تعريف كاج الذي عرفها كما يلي "نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغير الكيفية التي يسلك وفقها الأخر. ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص، باستثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية، التي تؤثر في سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، التأثير

[1]- طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص24 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه ، ص 24.

المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر، بفضل وسائل تصورية معقولة أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث مغزى بالنسبة للأفراد"[1]

و البيان الذي أظهره كاج من خلال هذا التعريف العلاقة التي تربط بين الشخصين و غيره و هذا يظهر من خلال التأثير و التأثر بدافع تحقيق عملية التعلم و التعليم .

إن العملية التعليمية عبارة عن " تفاعل فعال بين المرسل و المستقبل بوجود الوسيلة الأكثر مناسبة و قد يكون المرسل هو المعلم تارة أو أحد التلاميذ، أو مجموعتهم تارة أخرى والمستقبل تلاميذ الصف أو بعضهم حينا و المعلم حينا أخرى "[2]

يمكن القول أن العملية التعليمية تستلزم كلا الطرفين فلا يمكن لأحد الاستغناء عن الآخر وفيما يلي توضيح لمصطلحي التعليم والتعلم.

التعلم: في نظرية حثري يعني التعلم بكل بساطة قدرة الكائن على القيام بسلوك معاير وشكل دائم بسبب سلوك سابق في موقف ما ، و التعلم هو المظهر الذي نميز الكائنات "العاقلة" عن الكائنات الغير العاقلة ، و يستثني من هذا التعريف التغيرات السلوكية غير الدائمة مثل أنماط السلوك الناجمة عن الإرهاق و تكيف أعضاء الحس[3].

التعليم: لا يمكن الحديث عن التعليم بمنعزل من التعلم، و عليه يعرف التعليم :" بأنه تيسير التعلم و توجيهه و تمكين المتعلم منه،و تهيئة الأجواء له "[4]

إذن التعليم نشاط يهدف إلى إثارة التعلم و تحفيزه لتسهيل الحصول عليه فالتعليم هو

" التصميم المنظم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على انجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم و المتعلم بالتوجيهات و تحمله

---

[1]– محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس،تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط،دط،1991، ص 13.

[2]– محمد الدريج: مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، الرياض، دار الكتاب الجامعي،ط1، 2003، ص 55.

[3]– المرجع نفسه، ص 18 بتصرف.

[4]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائري،ط1،2000 ص 134.

مسؤولية انجاز المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو كذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه و بين التلاميذ "[1]

يعتبر المعلم الركن الأساسي لعملية التعليم و التعلم ، فيجب أن يكون دائما مهيأ علميا وبيداغوجيا، ويكون أيضا قادرا على اختيار الطرق المناسبة لإتباعها لإحداث جو التفاعل فيما بينهم .

الفرق بين التعلم و التعليم :

يكمن الفرق بين التعلم و التعليم على أساس الوظيفة ، فكل حسب عمله ، و ليس و ضع فواصل فيما بينهم ، باعتبار أن التعلم عملية ديناميكية قائمة على أساس ما يقدم للمتعلمين من معارف من أجل اكتسابها و تحسينها باستمرار ،أما التعليم فهو نشاط تواصلي بهدف إثارة التعلم وتحفيز وتسهيل الحصول عليه، وأيضا ظواهر التعليم تشكل موضوعا من مواضيع علم النفس العام ، أما ظواهر التعليم تشكل محورا أساسيا للتعليمية[2].

يمكن الاستخلاص مما سبق أن التعلم عملية راقية في تكوين الإنسان وتطويره سواء كان المستوى العقلي أو الذهني أو فيما يتعلق بمستواه في حياته المهنية.

1-4-1 عناصر العملية التعليمية:

-تشمل العملية التعليمية ثلاثة عناصر هي:المعلم، المتعلم، المادة التعليمية.

1-4-1-1 المعلم:

هو العنصر الأساسي في عملية التعليم و التعلم، يجب أن يكون مهيأ علميا، ومكملا بكل المناهج المدرسية ومحتواها، فنجد "محمد سلامة آدم يعرف المعلم قائلا "مدرب يحاول بالقدرة و المثال متخصيةأن يحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات و الاتجاهات و الشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم الى القيام بالمهام التي يسندها اليهم و بالتالي يعلمهم

[1]- كفاح يحي صالح العسكري ومحمد مسعود الصغير الشمري وعلي محمد العبيدي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية تموز، دمشق، ط1، 2012، ص 11.

[2]- محمد الصالح حثروبي: المرجع السابق، ص 110.

من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها و كيف يختارون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الاجتماعية و اليومية".[1]

يمكن القول أن المعلم هو الحافز الأساسي للمتعلمين،فهو الذي يدفعهم و يحفزهم للتعليم ويدربهم على الطرائق التي تساعدهم في مستقبلهم.

ويجب أيضا على المعلم أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ.

-ومن الشروط التي يجب أن تتوفر لدى معلم اللغة هي:

الملكة اللغوية :بها يستطيع استعمال اللغة المراد تعليمها بشكل صحيح، وأن يكون ملما بمجال بحثه.

وفي هذا الصدد يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح "أن يكون معلم اللغة قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها الى تلاميذه ومن المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله الى طور التخصص، وأن يكون له تصور سليم للغة التي يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك الا اذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة، واللسانيات العربية بالخصوص"[2].

من صفات المعلم في العملية التعليمية أن يكون قد اكتسب الملكة اللغوية، وذلك بقدرته وكفاءته اللغوية، بعد اطلاعه على اللغة، ودخوله في طور التخصص.

يتمكن من خلال ذلك إيصال المعلومات للتلاميذ .

أما تشومسكي يطلق على الكفاية اللغوية مصطلح الملكة اللغوية والانجاز اللغوي :

فأما الكفاية أو الملكة فتمثل القدرة الراسخة لدى المتكلم المستمع على أن يحدث و يشخص ويحدد، ويعرف ويحقق سلسلة صوتية لها بنية تركيبية ومعنى، فهي إذن يقصد بها المعرفة الصفية لقواعد اللغة.

---

[1]- محمد الطيب العلوى: التربية والإدارة المدرسية الجزائرية، دار المعارف للطباعة والنشر، ط 2، 1982، ص 17.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي، اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع جامعة الجزائر، 1973، ص 41.

أما الأداء الكلامي أو التأدية فتتمثل في تحقيق هذه الملكة وانجازها، أي كل ما يقوم به المتكلم عند إحداث الكلام.

المتعلم:"يعتبر المتعلم عنصر فعال في العملية التعليمية، والمتعلم يمتلك قدرات واهتمامات يجب أن يكون مهيأ للانتباه والاستيعاب دائما لأن على المعلم أن يكون دائم الحرص على توجيهه وتدعيمه ليكون المتعلم كامل النضج و الفهم والاستعداد.فهو"كائن حي نام، يتفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقف من العلمين الوجود ومن العالم وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته،وله تصوراته بما يتعلمه وله ما يحفزه و ما يمنعه عن الإقبال على التعلم "[1]

للمتعلم دور المشاركة الفعالة البناءة في بناء معرفته، فهو الركن الأساسي في العملية التعليمية و الدليل على نجاح المنهاج أو إخفاقه.

1-4-1-2 المادة التعليمية (المحتوى التعليمي):

يعرفها علماء التربية بأنها " كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم سواء كانت معلومات أو تنمية مهارات أو اتجاهات بشروط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة "[2]

تعد المادة التعليمية العنصر الرابط بين المعلم و المتعلم . حيث تكون هذه المادة مسطرة في حدود أهداف بيداغوجية تراعي مستوى معين .

إن تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها .أي ما اصطلح عليه بطرق التدريس[3].

[1]– أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2008 ، ص 20.

[2]–أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة، ط2،1999، ص 197.

[3]– محمد الدريج: المرجع السابق، ص 115 بتصرف.

1-1-1-3 الطريقة:

عرف محمد عطية الأبراشي مفهوم الطريقة في التدريس "هي الوسيلة التي تتبعها ليفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها"[1]

من خلال القول يتبين أن الطريقة تعني المسلك الذي يتبعه المعلم قبل شروعه في شرح الدرس أي مادة كانت.

إضافة إلى أن الطريقة تعبر السيرة أو المذهب الذي نتبعه، يمكن أن يكون حسنة أو سيئة.

– و في القران الكريم يقول الله تعالى "كنا طرائق قدادا "أي كنا ذوي مذاهب وفروق مختلفة.

و الطريقة هي الممر الواسع الذي يمر عليه الناس.

– أما في المفهوم التربوي:

فتعنى طريقة التدريس كيفية تنظيم واستخدام وسائل التعلم والتعليم، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة خلال التعلم.

وتعتبر أيضا المنهج الذي يتبعه المعلم لتوصيل و تسيير ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج المدرسي.

–تعرف الطريقة على أنها"البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات "[2]

تعتبر الطريقة الركن الأساسي لنجاح عملية التعلم والتعليم، ولنجاح العملية التعليمية لابد من أسس تؤخذ بعين الاعتبار وهي كالتالي:

أسس نجاح طريقة تدريس معينة:

إن نجاح أي طريقة تدريسية تعتمد على جملة من الأسس[3]:

– يجب أن تحقق الطريقة أهداف الدرس الذي يريده المعلم تدريسه.

---

[1]– محمد عطية الابراشي: روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحلى وشركاؤه، القاهرة،ط5، ب س، ص 267.

[2]– أحمد حساني، المرجع السابق، ص 42.

[3]– محمد عطية الأبراشي، المرجع نفسه، ص269 بتصرف.

– أنتناسب طريقة التدريس مستوى التلاميذ وتنسجهم معه .

–أن تكون محفزة على مواصلة التعلم أثناء الدرس وبعد انتهائه.

–أن نأخذ الطريقة بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين التلاميذ أما من حيث القدرات الاتجاهات،الميول و الرغبات .

–أن تنتمي الطريقة تفكير المتعلم وتشجعه على طرح الأسئلة و الاستفسارات.

– أن يعرف المعلم الصعوبات الكثيرة التي تواجه تلاميذه أثناء شرح الدرس.

و لكي يتبين للمعلم أن الطريقة ناجحة يجب أن يطلب من التلميذ أن يقرا أو يتكلم.

أن يكون المنهج الذي يتبعه يحتوي على أهداف متنوعة.

أنواع طرائق التدريس :

تنقسم إلى قسمين :

طرائق تدريس عامة:

هي الطرائق التي تحتاج إلى مدرسي جميع التخصصات إلى استخدامها.

طرائق تدريس خاصة:

يستخدمها مدرسو تخصص معين في مادة معينة.

مفهوم الهدف :

جاء في لسان العرب "أن الهدف يعني المرمى"[1]

ومن هذا القول يتبين أن الهدف هو الغاية الذي يسعى كل واحد لتحقيقه فكل واحد هدفه (غايته).

أهداف العملية التعليمية:

تعد الأهداف الخطوة الأساسية لبناء المنهج، فهو يعمل على إيضاح الغاية، واختيار المحتوى والطريقة والوسيلة الأفضل لإيصال المعلومات.

[1]– علم الدين عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، دار النشر بيروت، ط 1، 1997 م، ص 102.

ومن أهمية الأهداف التي ذكرها الباحث أحمد حساني[1]:

-الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا.

-التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.

-ترقية التعبير اللغوي.

-تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم.

2- المخالفات اللغوية ومصطلحاتها:

للمخالفات اللغوية تسميات مختلفة أهمها الخطأ ثم اللحن و الغلط و الزلة أو العثرة.

2-1 الخطأ:

خطأ،الخطأ و الخطاء: ضد الصواب ما لم يتعمّد،والخطأ: ما لم تعمّد وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا و سهوا، و الخطيئة: الذنب على عمد و الخطأ[2]

الذنب و الخطأ مرادف اللحن قديما، و هو موازن للقول فيما كانت تلحن فيه عامة وخاصة[3]

- أما كريستال يعرف الخطأ اللغوي في ضوء اللغويات التطبيقية بأنه استخدام متعلمي اللغة الهدف، المادة اللغوية بصورة مخالفة لقوانينها، لأن معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة.

- أما في علم اللغة العصبي "فإنه الخطأ الناتج عن الاستخدام التلقائي أو العفوي للغة ويمكن غزوه إلى تصور عصبي عضلي يسيطر على الدماغ"[1]

---

[1]- أحمد حساني:المرجع السابق، ص 151.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "خطأ"، دار الطباعة و النشر، بيروت،ط1،1955،ص80.

[3]- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف العليا و طرق معالجتها، الأردن دار اليازوري، 2009، ص71.

– الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، إضافة إلى أنه يعكس مقدرة الدارس للغة المرحلية[2]

– و يقول الباحث صبح الأعشى أن الخطأ اللغوي على" الرغم من ذلك قد عمّ الناس جميعا ناشرا الجهل في البقع كلها التي ينطلق أبناؤها فيها بالعربية، و لعل المشكلة تبدو أكبر في

موقف أولئك الذين صار لديهم التكلم بالإعراب عيبا و النطق بالكلام الفصيح وعيا[3]

من خلال ما تقدم، نستخلص أن الخطأ ناتج عن عدم استدراجنا للقواعد النحوية والصرفية بمنهجية صحيحة، هذا ما جعله ظاهرة طبيعية تخص عامة الناس بما فيهم المتعلمين بسبب استخدامهم للعامية بشكل مطلق داخل الأقسام.

2-2 اللّحن :

يقول عبد الرحمان الحاج صالح "ويجب ألا نخلط بين اللّحن وهو الخطأ في اللّغة، وتتصف بين العامية، و بين التّحقيق الّذي بلحّن لأنّه سمع من العرب و قرئ به القرآن"[4]

و يرى إبراهيم أنيس أنّ "الإعراب في اللّغة العربيّة المشتركة لم يكن مظهر سليقة لعامة العرب (معظمهم)، ولعلّ أقوى دليل على ذلك في نظرة تلك الرّوايات الكثيرة التي تحدّثنا عن وقوع اللّحن من العرب قبيل الإسلام و بعده."[5]

من خلال هذا التعريف يتبين أنّ اللّحن هو الخروج عن الصّواب و لقد ظهر اللّحن نتيجة دخول الأعاجم في دين اللّه من قريش و روم، فدخل اللّغة و تفشّى بين النّاس، و ممّا يروى

---

[1]– محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر،ط1،2005 ،ص 44،43.

[2]– دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعلمها، دار النهضة العربية ،بيروت، دط،1994، ص 204

[3]– صبح الأعشى في صناعة الإنشاء: القلقشندى، شرح محمد حسين شمس الدين،دار الكتب العلمية، بيروت، 1987 ص 27.

[4]– عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موقع للنشر، الجزائر، دط،2007،ص10.

[5]– محمد أبو الرب:المرجع نفسه، ص36

انّ أعرابيّا سمع الآية التالية" وأذان من اللّه و رسوله إلى النّاس يوم الحجّ الأكبر أنّ اللّه بريء من المشركين و رسوله"[1][التوبة 3] سمعه يقرأ رسوله الثّانية مرفوعة بالجّر، فقال الأعرابيّ ان كان اللّه برأ من رسوله فأنا منه بريء، فأخذه القارئ إلى عمر بن الخطّاب رضي الله عنه فحكى الأعرابيّ قراءاته فحينها أمر عمر بتعليم العربيّة.

2-3 الغلط:

قال أبو الهلال العسكري:"أنّ الغلط هو وضع الشّيء في غير موضعه و لذلك يجوز أن يكون الغلط صوابا في نفسه في حين أنّ الغلط لا يكون صوابا على وجه، فالخطأ ما كان الصّواب خلافه"[2]

و جاء في لسان العرب:" أنّ الغلط أن تعيا بالشّيء فلا تعرف وجه الصواب فيه."[3]

يمكن القول أنّه قد يكون الغلط غير متعمّد و قد لا تعرف الصواب منه.

2-4 الزلة(العثرة أو الهفوة):

وقد عرّف إبراهيم أنيس الزلة بأنها "انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللغوية، مرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال"[4]

يمكن القول أن الزلة قد تكون نتيجة التأثر بإحدى المواقف أو الظروف، و تكون الزلة في بعض الأحيان غير متوقعة لذلك يجب على المعلم أن يتفادى هذا النوع من الأخطاء.

---

[1]- سورة التوبة: الآية 3

[2]- محمد أبو الرب: المرجع السابق ، ص 38.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، "مادة غلط"، ص80.

[4]- محمد أبو الرب:المرجع نفسه، ص 38.

"زلل–زلّ السهم عن الدّرع، و الإنسان عن الصّخرة يزلّ و يزلّ زلاّ و زليلا و مزلّة، زلق، وأزلّه عنها"[1]

3– نظريّة تحليل الأخطاء اللّغويّة:

إن متعلمي اللّغة يقعون جميعا في أخطاء لغويّة، لذلك يعدّ الخطأ اللّغوي من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللّغة لأنّه من الخطأ نتعلّم، و من لا يخطئ لا يصيب، و من ذلك: "نشأت نظريّة تحليل الأخطاء كاحتجاج على نظريّة التّباين. ترى هذه النظرية أن التداخل اللغوي قد ينبع من داخل اللغة الأجنبية، لقد لاحظ العلماء أن الأطفال يخطئون في استعمال اللغة الأم نظرا لاستخدام الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها. هذا الأمر نفسه يحدث أثناء تعلّم اللّغة الأجنبية .

لذلك تركز هذه النظرية على تحليل الأخطاء للتعرّف على أخطاء السهو وعلى الأخطاء الحقيقية، ثم تصنف هذه الأخطاء إلى: أخطاء صوتية أو نحوية أو صرفية، أو أخطاء حذف أو إضافة، أو أخطاء إبدال أو ترتيب وبعد ذلك تدرس هذه الأخطاء للتعرّف على أسبابها[2].

من هنا نجد أن الآراء و البحوث السابقة ترجع أساسا الخطأ اللغوي إلى عدم التقيّد بالقواعد الصحيحة ، وهذه النظرية جاءت كنهضة ضدّ هذه الأخطاء كون أنّ الخطأ يؤدي إلى الصواب وكثرة الأخطاء تعوّد على الاستمرار في هذه الدوامة.

[1]– لابن منظور: لسان العرب، مادة "دلل"، ص 365.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت،دط،1988ص 83.

نظرية التباين:

ظهرت في الخمسينات من القرن العشرين على يد العالم لادو، حيث ترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأجنبية يتأثر بصورة كبيرة بالأنماط الصوتية واللغوية للغة الأم.

– ويقول الباحث أنّه يجب أن "ننظر إلى هذه الاتجاهات بوصفها في الحقيقة تمثل اتجاها واحدا من اتجاهات تحليل الأخطاء اللّغوية وهو الاتجاه الذي أسميناه الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللّغوية الذي أخذ يتطور منذ أواخر السبعينات حتى الآن على يد المدارس اللسانية المختلفة ، فلم يعد يقتصر على دراسة الأخطاء اللّغوية على مستوى الأصوات والمفردات ثّم التراكيب على مستوى الجملة ، فتتناول أيضا الأخطاء اللّغوية على مستوى الخطاب اللّغوي كلّه "[1] .

– نظرية تحليل الأخطاء تعدت إلى مجموعة من الاتجاهات ولكن انصبت في اتجاه واحد نظرا لعدم اقتصار على دراسة الأخطاء اللّغوية على مستوى واحد من مستويات اللسانية

– ويذكر الباحث ريتشاردز أنّه قد يؤدي بنا تحليل الأنواع الأساسية للأخطاء اللّغوية في داخل اللّغة والأخطاء التّطورية إلى فحص المواد التعليمية التي نعدها للتأكد من الفرضيات التي بنيت عليها تلك المواد "[2].

– يؤكد ريتشاردز أن تحليلنا للأخطاء اللّغوية بشتى أنواعها هي الطريقة الأنجح والأنسب لتأكد من صحة الفرضيات وصدقها.

– لكي تكون الدراسة اللّغوية التطبيقية مفيدة :"لابد للباحث أن يفهم ما الذي يحدث عند تعلم النّاس اللّغة ، وقد بات من المتعارف عليه منذ زمن طويل أن تطبيق فرع من المعرفة

[1]– محمد أبو الرّب : المرجع السابق ،ص22

[2]–نايف خرما: المرجع السابق، ص90

والدراسة في حل مشاكل عملية يؤمن تغذية راجعة للنظرية فالتطبيق يؤكد لنا صدق النظرية أو عدمها"[1]

-ليفهم الباحث ويتأكد من صحة نظريته أو خطئها يلجأ إلى التطبيق الذّي يعد مرحلة مهّمة يقيس به صدق النظرية من عدمها.

-يمكن القول أن تحليل الخطأ : "تقنية للتعرّف والتصنيف والتفسير المنطقي لمّا ينتجه المتعلم من اللّغة في صورة غير صحيحة يستخدم فيها أيا من مبادئ علم اللّغة وإجراءاته وقد قامت اتجاهات لغوية عدّة لدراسة أخطاء المتعلم في مستويات اللّغة كافة وتصحيحها منها اتجاه تحليل الأخطاء اللّغوية، واتجاه تحليل الخطاب اللّغوي، واتجاه تحليل الأخطاء القرائية فالأوّل يقوم على تحديد الأخطاء في الأداء اللّغوي وتصنيفها وبيان مصادرها وتصحيحها....."[2].

-إنّ نظرية تحليل الخطأ تقوم على التّعرف والتصنيف وكذا التفسير المنطقي نتيجة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون ، ممّا أدى إلى ظهور اتجاهات لغوية عديدة تقوم بدراسة الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها المتعلم أثناء استخدامه للّغة.

[1]- محمد أبو الرّب : المرجع السابق، ص24

[2]- المرجع نفسه ص21.

3-1 مراحل تحليل الأخطاء اللّغوية:

لتحليل الأخطاء اللّغوية ثلاث مراحل:

3-1-1 مرحلة التّعرف:

إنّ التّعرف على الخطأ يقوم على " أساس وصف اللّغة . اعتمادا على قواعدها ومعجمها وأساليبها واستشارة المحدثين الأصليين بها ما أمكن إذا طرأ شّك في احتمال قبول كلمة أو تركيب ما ، إذا لا ينبغي أن يسبق إلى معاملته بوصفه خطأ منذ أول وهلة "[1]

-المرحلة الأولى التي يجب أن تنتبه إليها هي تحديد الخطأ ومعرفته وذلك بالاعتماد على تصنيف، ويعرف القواعد ومعجمها واعتماد كذلك على الذّين يتحدثون اللّغة الفصحى الأصلية.

3-1-2 مرحلة التصنيف:

يرى براون أنّ هذا " التصنيف يبقى قادرا على مساعدة الباحث على تعرف النظام اللّغوي لدى المتكلم ... فكل فئة من الأخطاء اللّغوية تشمل عددا من مستويات اللّغة كالمستوى الصوتي والنحوي خطأ في المستوى اللّغوي أو المعجمي ، ففي قول بعض المتعلمين مثلا أحصل أخي على السفر لا نعرف ان كان يقصد (السفر معنى الكتاب) الصحيحة صرفيا لكنّه أخطأ في نطقها ، وانعكس ذلك الخطأ في الكتابة ، أن كان يقصد (الصفر) الخاطئة صرفيا لكنّه نطقها صحيحا ، انعكس ذلك خطأ أيضا في الكتابة"[2].

-بتصنيف الأخطاء اللّغوية الموجودة في اللّغة العربية عامّة يستطيع أي دارس أو باحث لغوي أن يميزها عن طريق معرفته وتحديده للمستويات اللّغوية خاصة النحوية وصوتية منها.

[1]- محمد أبو الراب: المرجع السابق، ص108

[2]- دوجلاس براون : المرجع السابق، ص 210

3-1-3 مرحلة التفسير:

لغة المتّكلم ليست عشوائية أو ناقصة لأنّها كما يتبين " أنّها تخضع لقواعد تنظمها ، ويمكن التنبؤ باستعمالها ، فهذا ما يسهل تفسير الأخطاء ونقصان تلك اللّغة لا يتضح إلاّ عند مقارنة معارف أهل اللّغة بمعرفة المتعلمين ، لذلك ينبغي النظر إلى هذه اللّغة بوصفها نظاما مرنا ديناميا تقريبيا معقولا إلى درجة كبيرة "[1].

-أهّم ما يميّز أي لغة أنّها تخضع لقواعد ، فالتفسير الأخطاء اللّغوية لابد أولا من معرفة قواعد اللّغة ، فالمحلل اللّغوي لا يستطيع أن يحدد تلك الأخطاء مثلا في القواعد دون أن يكون عارفا لقواعد اللّغة ، ويدخل كذلك ما يسمّى بعلم اللّغة النفسي الذّي يكون حسب طريقة التفسير لكل دارس أو باحث معا.

[1]- محمد أبو الراب: المرجع السابق ، ص213

4- مـفهـوم الإملاء :

يرى عبد العليم إبراهيم: أنه ليس الرسم الإملائي إلا تصويرا خطيا لأصوات الكلمات المنطوقة يتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها التي نطقت بها، و لما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع في رسمها إلى عوامل أخرى مفرزة من التزام الصورة النطقية[1] .

إذن الإملاء هو عملية تحويل الصوت المسموع إلى صيغة كتابية ورسم الرموز (الحروف). ويرى شحاتة أن الرسم الإملائي هو نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها ، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف ،والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف الثلاثة [2]

كان الإملاء في الماضي يقوم على أساس اختيار التلاميذ في كتابة الكلمات الصعبة وكان المعلمون يتنافسون في إملاء الكلمات الصعبة و كان أمر أن تملي على التلاميذ قطعة اختيارية من هذا النوع من أجل تقدير درجة امتحانيه لكل منهم، فيرسب أغلبيتهم فيها.

أما المفهوم الحديث ، وهو أن الإملاء يجب أن يقوم على أساس التدريب ، و ذلك يعني أننا نعرض على التلاميذ كلمة جديدة أو صعبة أمام أعينهم ، فيتعرفون على شكلها ، و يتدربون على كتابتها و سيستمعون لنطق صوتها و ينطقونها ،و هكذا ترسخ صورتها في ذاكرتهم بأكثر من رباط بالبصر سرعان ما يثير في ذاكرتهم صورتها ، فستنطلق رسالة سريعة إلى اليد فتكتب الكلمة .

[1]- كمال بشر، دراسات في علم اللغة،دار غريب للطباعة والنشر ،القاهرة ، دط،1998 ،ص282 بتصرف

[2] – شحاتة تعليم الإملاء في الوطن العربي، دار الهدى، لبنان، دط، 2000 ، ص 11 بتصرف

4-1 الأخطاء الإملائية :

الهمزة: حرف يقبل الحركات الثلاثة ، الضمة والفتحة والكسرة و يطلق عليها اسم "الألف اليابسة " أيضا وهي عكس ما سمي ب "الألف اللينة " والتي لا تقبل الحركات إذ أنها ساكنة على الدوام ، وتكون مسبوقة بحرف مفتوح و تعقفي وسط الكلمة مثل قال وفي آخرها مثل " في " و " دعا "و " مصطفى "[1].

ونجد أن الهمزة في اللغة العربية أنواع :

- همزة الوصل
- همزة القطع.
- الهمزة في وسط الكلمة .
- الهمزة في آخر الكلمة .

الألف اللينة: هي ألف ساكنة مفتوح ما قبلها مثل ألف كتاب وعصا، وعاد و يخشى،إلى وعلى، و هي لا تأتي في أول الكلمة، لأنها ساكنة، وإنما تقع في وسط الكلمة،أو في آخرها[2]

الألف المتوسطة: ترسم ألفا مطلقا سواء أكان توسطها أصليا، أم عارضا، فالمتوسطة أصلا هي التي يكون بعدها حرف أو أكثر من الحروف الأصلية في الكلمة مثل، شارع، ينام .

[1]– محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية إسكندرية،ط2، 1995، ص 45.

[2]– كمال بشر: المرجع السابق، ص 43

الألف المتطرفة:

- التاء المربوطة و التاء المفتوحة[1]:

حسب تعريف التاء المربوطة نقول أنها تاء متحركة تنطق هاء ساكنة حيث الوقف، و من الأهمية حيث الكتابة وضع نقطتين على آخر الكلمة التي تنتهي بتلك التاء مثل مرتفعة عالية، نهضة ...

- حذف بعض الحروف :

هناك بعض الحروف التي يصيبها الحذف حين الكتابة حسب قواعد معينة و هي :

- الألف
- الواو
- أل
- الميم
- النون
- الياء

- زيادة بعض الحروف :

هناك بعض الحروف التي تزداد في الكتابة و أشهر هذه الحروف هي :

- الألف
- الواو

4-2 علامات الترقيم :

ذهب عبد العليم إبراهيم إلى أن الترقيم في الكتابة هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات،لتحقيق أغراض تتمثل بتسيير عملية الإفهام من جانب الكاتب و عليه الفهم على القارئ و من هذه الأغراض تحديد عملية الوقف، حيث ينتهي المعنى أو جزء

[1]- محمود سليمان ياقوت، المرجع السابق، ص 42/38 بتصرف

منه، والفصل بين أجزاء الكلام ،والإشارة إلى انفعال الكاتب في سياق الاستفهام، أو التعجب ، وفي معارض الابتهاج، والاكتئاب أو الدهشة،أو نحو ذلك و بيان ما يلجأ إليه الكاتب من تفعيل و توضيح ، و تمثيل[1] .

كما عرف محمد سليمان ياقوت الترقيم أ نه وضع علامات بين أجزاء الكلام المكتوبة، و قد دلت المشاهدة و عززها الاختبار على أن السامع و القارئ يكونان على الدوام في أشد الاحتياج إلى أداة خاصة في الصوت أو رموز مرقومة في الكتابة يحصل بها تسهيل[2] الفهم و الإدراك، عند سماع الكلام أو قراءة مكتوبة

قد بينها جورج مارون في كتابه تقنيات التعبير وأنماطه كما يلي :[3]

اسم العلامة	تعريفها	صورتها
الفاصلة	تدل على وقف قصير و استخدامها يتعلق بالذوق أحيانا	,
الفصلة المنطوقة	تدل على وقف متوسط	;
النقطة	تدل على وقف تام و توضع في نهاية كل جملة تامة المعنى لا تحمل معنى التعجب أو الاستفهام	.
نقطتان	تدلان على وقف متوسط	:
الثلاث نقاط أو علامة الحذف	تستعمل للدلالة على كلام محذوف و غالبا ما يكون ذلك في نهاية جملة ناقصة لا نريد اتمامها	(...)
علامة الاستفهام	توضع في نهاية كل جملة استفهامية	؟
علامة التعجب	توضع في نهاية الجمل التي تعبر عن التعجب، التحذير الإغراء الفرح،الدعاء	!

[1]– دزيدان محمود فهمي: في فلسفة اللغة ، دارالنهضة العربية ، بيروت ،ط1،1985، ص 83 بتصرف

[2]– محمود سليمان ياقوت :المرجع السابق، ص24 بتصرف

[3] – جورج مارون، تقنيات التعبير و أنماطه بالنصوص الموجهة، دار النشر، طرابلس، 2009، ص 308/305 بتصرف

الشرطة أو الوصلة	توضع أول الكلام خاصة الحوار و العدد و المعدود ...	–
القوسان	توضعان في وسط الكلام و يكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام مثل : العمل الاعتراضية والتفسير وألفاظ الاحتراس وغير ذلك مما يقطع توالي الأركان الأساسية في الجملة الواحدة أو تعاقب الجملتين المرتبطتين في المعنى	( )
المزدوجان أو علامة التنصيص	يستعملان لنقل جملة بنصها	" "
القوسان المعقوفان	يستعملان لحصر كلام الكاتب عندما يكون في معرض نقل كلام لغيره	[ ]
القوسان المزهران	يستخدمان لحصرالآيات القرآنية	
علامة التابعية	هي شرطتان متوازيتان توضعان في آخر ذيل الصفحة،إذ لم يكتمل نص الحاشية كما يوضع مثلها في أول ذيل الحاشية الصفحة التالية . إشارة ما يبدأ به ذيل الصفحة تابع لما كتب في ذيل الصفحة السابقة	"

5- مفهوم الجملة و التركيب :

عالج مصطلح مفهوم الجملة لغة، و اصطلاحا لدى النحاة القدامى والمحدثين .

5-1 تعريف الجملة لغة :

يقول الجوهري (ت 393 هـ) "الجملة واحدة الجمل، و قد أجملت الحساب، إذا أرددته إلى الجملة "[1]

يقول ابن منظور (ت 711 هـ): " الجملة : واحد الجمل و الجملة جماعة كل شيء بكاملة الحساب و غيره "[2]

و جاء لفظ جملة في القرآن الكريم في قوله تعالى : "وقال الذين كفروا لولا نزل عليه القرآن جملة واحدة " [3].

5-2 تعريف الجملة اصطلاحاً:

لقد اختلف علماء اللغة في تحديد مفهوم الجملة وذلك نظرا لاختلاف مذاهبهم وآرائهم فنتحدث هنا عن مفهوم الجملة عند اللغويين والنحاة القدامى والمعاصرين من العرب ثم عند علماء اللغة الغربيين .

والتراكيب تتنوع و تتشعب وقد شرح ذلك عبد القادر الجرجاني . فإذا كان كلام العرب لا يخرج عن ثلاثة أمور هي الاسم والفعل والحرف وأن النظم هو تعلق بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض و أن وجود التعلق معروفة، فهي إما إن تكون بين اسمين أو بين فعل و اسم، وأن الحرف وأن الحرف يكون للربط بينهما[4]

5-3 نظرة العلماء قديما للتركيب :

الدارس للتراث اللغة العربية نجد اتجاهين أساسيين لعلماء العرب في تحديد مفهوم الجملة:

---

[1]- الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم بيروت،ط3 1984, ص4

[2]-ابن منظور:المرجع السابق، ص 12/11

[3]- سورة الفرقان:الآية، 32

[4]- دزيدان محمود فهمي: المرجع السابق، ص 11 بتصرف

الاتجاه الأول:

يرى أصحاب هذا الاتجاه يرون أن مفهوم الجملة يرادف مفهوم الكلام، ومن بينهم .ابن جني والزمخشري وابن يعيش وسبويه، يقول ابن الجني : أما الكلام فكل لفظ استقل لمعناه هو الذي يسميه النحويون الجمل نحو : زيد أخوك، وقام محمد وضرب سعيد وفي الدار أبوك فكل لفظ استقل بنفسه و جنيت منه ثمرة معناه فهو كلام[1]

أما الزمخشري : فيعرفه بقوله "الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى ذلك لا يأتي إلا من اسمين كقولك : زيد أخاك، بشر صاحبك، أو فعل واسم كقولك : ضرب زيد، أنطلق بكر و تسمى جملة.[2] و نجد ابن يعيش يعرفها كتالي :"أعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه و يسمى جملة، نحو زيد أخوك و قام بكر[3].

كما نجد الكلام مرادفا لمصطلح الجملة عند ابن منظور (ت 711 هـ) فيقول :" فالكلام ما كان مكتفيا بنفسه هو الجملة "[4]

أ ما سبويه : (ت 180) في معرض حديثه عند الكلام في باب الاستقامة من الكلام والإحالة قال "فمنه فأي كلام مستقيم حسن محال ومستقيم كذب ،ومستقيم قبيح ، وما هو محال كذب، أما المستقيم الحسن فقولك :أنتيك أحسن وأما المستقيم الكذب قفولك حملت الجبل و شربت ماء البحر ،ونحوه و أما المستقيم القبيح فاتضح اللفظ في غير موضعه أما المحال الكذب فأن تقول : سوف ،أشرب ماء البحر أمس[5] ونلحظ في قول سبويه عند ذكره لمصطلح الظلام لا يستعمل لفظ جملة و قد اختلف العالمان في استخدامهما لذلك المصطلح

[1]– محمد رساد المحزاوي: مصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، حوليات الجامعة التونسية ،العدد 14، 1977، ص34

[2]–المرجع نفسه: ص 65

[3]– بلقاسم دفة: .بنية الجملة ، دار النشر للطباعة، القاهرة، دط ، 1985، ص 11

[4]–محمد إبراهيم عبادة : الجملة العربية دراسة لغوية،دار النشر، لبنان، 1999، ص 152

[5]– المرجع نفسه ،ص 159–155

حيث استخدم سبويه الكلام واستخدم المراد " الكلام " و لكن نجدهما يلتقيان في مفهوم الكلام العربي حيث ينقسم إلى اسم وفعل وحرف وإن كان تعريف أكثر دقة من تعريف المبرد و ذهب النحاة الذين جاءوا بعد العالمين كنحاة بغداد بخاصة نفس المذهب الذي سار عليه سبويه والمبرد من حيث التعريف والخلط بين الكلم والكلام والجملة ، و لكن المبرد قد ذكر مصطلح الجملة صرافة و ذلك في مواضع محددة من كتاب المقتضب و يبدو أن المبرد البصري هو أول من استخدم هذا المصطلح من النحاة وجاء هذا التعريف عرضا في أثناء حديثه عند الفاعل قال المبرد في هذا السنان :"هذا باب الفاعل وهو رفع وذلك قولك ،قام عبد الله وجلس زيد وإنما كان الفاعل رفعا لأنه والفعل جملة يحسن عليها السكون و يجب بها الفائدة للمخاطب،فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر إذ قلة،قام زيد فهو بمنزلة قولك، القائم زيد.[1] و يظهر من هذا القول أنه عرف الجملة وتحدث عند تركيبها كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر وأقسامه

5-4 نظرة المحدثين والمعاصرين العرب للتركيب :

لقد تأثر العلماء المحدثون و المعاصرون بالقدامى، وبالنظريات اللغوية الغربية وتعددت المدارس والمذاهب اللغوية التي أخذ منها و هذا ما جعلهم يختلفون في تحديد مفهوم الجملة نتيجة لما سبق فالقواعد اللغوية القديمة لم تبقى على صورتها بل تغيرت مع تطور الدرس اللغوي الحديث ، ولذلك تعددت المفاهيم واختلفت باختلاف وجهات النظر لمفهوم الجملة فمنهم من يعرف الجملة بأنها:"قول مركب مفيد دال على معنى يحسن السكوت عليه[2] في حين نجد الحاج صالح عبد الرحمان يعرف الجملة قائلا "الجملة نواة لغوية تدل على معنى وتفيد فائدة "[3] و هذا التعريف يلتقي بتعريف النحاة القدامى في تحديدها لمفهوم الإسناد و مفهوم الإفادة

[1]- المبرد: المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عطية:دار النشر، القاهرة، دط، 1968 ص 8/1

[2]- محمد رساد المحزاوي: المرجع السابق، ص34

[3]- المرجع نفسه:ص 65

فالجملة في نظرهم محورها تركيب من مسند ومسند إليه والواضح في التعريفات السابقة أن الجملة شرط أن يكون التركيب يحمل معنى للمتلقي ولذلك فهي مجموعة من العناصر اللغوية الإسنادية[1] أما محمد إبراهيم مصطفى عبادة[2] فقد نظر إلى التركيب الداخلي للجملة وقسمها إلى:

الجملة البسيطة : و هي التي تتكون من مركب إسنادي واحد خال من التعليق مثل الشمس مشرقة .

الجملة الممتدة : و هي التي تتكون من مركب إسنادي واحد معلق بعنصرية أو بأحدهما بعض المفردات مثل الشمس طالعة بين السحاب

الجملة المزدوجة : أو المتعددة و هي التي تتكون من مركبين إسناديين أو أكثر وكل منهما قائم بنفسه ،وليس أحدهما معتمدا على الأخر ولا يربطها إلا العطف : حضر محمد وغاب علي[3]

الجملة المركبة : و هي التي تتركب من مركبين إسناديين أحدهما مرتبط بالأخر و متفوق عليه وأحدهما يكون فكرة مستقلة والثاني يؤدي فكرة غير كاملة وغير مستقلة و لا معنى له إلا بالمركب الأخر و تتخذ هذه الجمل صورا عدة هي :

علاقة التأكيد بالقسم : مثل أقسم بالله لأجتهدنوهو مركب فعلي .

علاقة شرطية : وما في معناه . وهو يتكون من مركبين إسناديين يعتمد أحداهما على الأخر.

[1]– بلقاسم دفة :المرجع السابق، ص 11

[2]– محمد إبراهيم: عبادة ،المرجع السابق، ص 152

[3]–المرجع نفسه: ص 155/159

علاقة توقيتية :أو مركب إسنادي أو من ظرف ومركب موصول حرفي مثل عندما ينقطع التيار الكهربائي تظلم المدينة[1] .

علاقة غائية :بأن يكون أحد المركبين غاية للأخر و تظهر بينهما .أو الغائيتان مثل ناضل الشعب حتى استقل .لألزمن محمداً حتى يعطيني حقي .

علاقة الاستدراك أو الاستثناء :وهو أن يكون المركب الثاني استدراكا على المركب الأول،استثناء من أقوال مضمونة ، مثل علي غني لكنه بخيل ، و نحو قوله تعالى "ولستم بآخذيه إلا أن تغمضوا فيه "[2] .

علاقة مصاحبة و معينة :وهو أن يكون المركب الثاني مصاحبا للأول في إتمام معناه و يكون الربط ب :مع" أو واو المعية نحو : هُزم الفارس مع أنه حذر لا نعتقب المبرئ ونكافئ المذنب

الجملة المتداخلة : و هي المكونة من مركبين إسناديين بينهما تداخل كقوله تعالى : (وأن تصوموا خير لكم)[3]

الجملة المتشابكة : و هي التي تتكون من مركبات إسنادية ،وهذا قد تلتقي فيها الجملة المركبة بالجملة المتداخلة ، وبالجملة المزدوجة : مثل : "من يتصدق يبتغي وجه الله،يقبل الله صدقته"[4]. وليست الجملة مجرد سلسلة من طبقات تراكمية من المفردات دون علاقة ترابطية تسري في عناصرها، بل علائق كعلاقة الإسناد[5] .والإسناد لا يكون إلا بين اسمين كالمبتدأ والخبر والفعل والفاعل، والفعل بنائب فاعله ، والوصف المعتمد بفاعله أو نائب

[1]– محمد إبراهيم عبادة :المرجع السابق ،,ص 158/155

[2]– البقرة :الآية،27

[3]– البقرة :الآية، 184

[4]– محمد ابراهيم عبادة: المرجع نفسه، ص 163/158

[5]– المرجع نفسه: ص 204

فاعله[1]. أما فاضل صالح السامرائي[2]، فقد درس الجملة العربية دراسة مستفيضة وافية وتلخص فيما يأتي : إلى أن الجملة العربية تألفت عنده من عدة عناصر أبرزها و أهمها :

1 . الجملة المفردة وهي بمعنى كلمة مثل أسد ، سيف وقلم

2 . البناء الصرفي : ويعني به الصيغة مثل أسماء الفاعلين والمفعولين والمبالغة ،واختلاف الجموع للاسم الواحد ، مثل : طاعن ومطعان وطعان ،حمق وأحمق .

فكل صيغة من هذه الصيغ تختلف دلالتها عن أختها قليلا ، أو كثيرا فإن زيادة المباني على زيادة المعاني واختلاف المباني ،دليل على اختلاف المعاني

[1]– تمام حسان : اللغة العربية معناها و منبأها، الهيئة المصرية للكتاب ،مصر ط2 ،1997،ص 194

[2]– المرجع نفسه: ص 20

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية والتحليلية للأخطاء الإملائية والتركيبية

1-أدوات البحث و إجراءاته:

تدعيما لما تطرقنا أليه سالفا في الفصل النظري، قمنا بدراسة ميدانية مع تلاميذ العينة المختارة ، فقد استطعنا الاعتماد على ثلاث وسائل إجرائية أثناء دراستنا التطبيقية وهي

-الاستبيانات الموجهة للمعلمين

-تصحيح أوراق و كراريس التلاميذ وتحديد أخطاءهم

-المقابلة مع المعلمين

1-1 الاستبيان تعريفه:

يعرف الاستبيان بأنه "أداة تتخذ لجمع المعطيات تتألف من عدد من الأسئلة يقوم شخص أو عدة أشخاص بالإجابة عنها كتابيا أو بوضع علامة خاصة في الخانة المناسبة أو بكليهما معا"[1]

1-2 وصف العينة:

لقد اتخذنا الاستبيان كأداة أولى من أدوات بحثنا وقمنا بتوزيع هذا الاستبيان على متوسطتين وكان عدد الاستبيانات (15) خمسة عشر استبيان، حيث تضمن (13) ثلاثة عشر معلما. وكانت هذه الأسئلة متنوعة و مختلفة. و لقد أجابوا على جميع الأسئلة التي قدمت لهم وذلك باختلاف الإجابات من معلم لأخر.

[1]- بدر الدين تريدي: قاموس التربية الحديث، عربي انجليزي فرنسي، منشورات المجلس، د ط ، 2010،ص105

2- دراسة تحليلية لاستبيانات المعلمين:

2-1 الشهادات المتحصل عليها:

الشهادات	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	11	84.61
ماستر	02	15.38

يتبين من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين تحصلوا على شهادة ليسانس في الأدب العربي عددهم 11 معلما أي ما يعادل 84.61% أما عدد المعلمين الذين تحصلوا على شهادة ماستر فهو معلمين اثنين فقط أي ما يعادل 15.38%

2-2 الأقدمية في التعليم:

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية
من 3 إلى 4 سنوات	07	53.84
من 5 إلى 10 سنوات	00	00
15 سنة	06	46.15

تبين من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يمتلكون خبرة من 3 إلى 4 سنوات هي 7 معلما أي ما يعادل 53.84%، في حين نسبة المعلمين الدين يمتلكون خبرة 5 إلى 10 سنوات لا يوجد ،أما الذين يمتلكون خبرة 15 سنة وما فوق يصل إلى 6 معلما ما يعادل 46.15% أي نجد هذا الأخير يقارب الأول.

2-3 السبب الرئيسي لتفشي الأخطاء بين التلاميذ:

السبب الرئيسي	العدد	النسبة المئوية
المعلم	00	00
المتعلم	03	23.07
المجتمع	08	61.53
طريقة التدريس	02	15.38

يتبين من خلال الجدول أن الكثير من المعلمين يشيرون إلى أن المجتمع هو السبب الرئيسي لتفشي الأخطاء بين التلاميذ حيث قدرت ب 61.53%، حيث أن المجتمع لا يدفع ولا يشجع التلاميذ للتعليم ولا يوفر لهم الجو المناسب للدراسة لاكتسابهم العادات السيئة دون نسيان دور الأسرة في ذلك، فهي تعتبر عنصر فعال وأساسي لتنمية روح المبادرة في تلاميذهم فالتلميذ يجب أن يوفر له الراحة النفسية والجسمية داخل الأسرة حتى لا يخرج إلى الشوارع ليصاحب رفاق السوء، في حين يرى بعض المعلمين أن المتعلم هو المسبب لنفسه لأنه لا يبدل أقصى مجهود لتغيير مستواه التعليمي وذلك بنسبة 23.07 %، ويمكن إرجاع هذا إلى المجتمع،أما الطرف الأخر من المعلمين فيرجعون ظاهرة تفشي الأخطاء إلى طريقة التدريس بنسبة 15.38% ونقول أن طريقة التدريس تعود إلى المعلم لأنه لم يختر الطريقة التي تناسب عمر و مستوى التلميذ لأن بعض المعلمين ما يهمهم هو الكم و ليس الكيف وهذا راجع إلى الوزارة التي تطالبهم بإنهاء البرنامج الدراسي في وقت محدد، وهذا ما يجعل بعض المعلمين يقدمون الدروس و يحشون ذاكرة المتعلمين دون مساءلتهم بالفهم والحوار فيما بينهم ،أما البعض الأخر يقول أن المعلم لم يكن السبب في تفشي الأخطاء.

ومن خلال ما تقدم من آراء المعلمين حول هذه الظاهرة يتبين أن المجتمع هو السبب الأول ثم يليه المتعلم و أخيرا طريقة التدريس دون ذكر أي نسبة للمعلمين.

ويمكن الإجمال بالقول ما دامت طريقة التدريس السبب فالمعلم هو المسبب أيضا لأنه هو الوحيد الذي يستخدم طريقة التدريس لأنه لا يمكن الحكم على طريقة ما دون العودة إلى المعلم الذي يستخدمها.

2-4 - التلاميذ الذين يمتلكون روح المبادرة لتعلم اللغة العربية:

	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	46.15
لا	07	53.84

يتبين من خلال الجدول أن النسب متقاربة نوعا ما حيث يصل نسبة التلاميذ الذين لا يمتلكون الرغبة 07 تلميذا ما يعادل 53.84% أما الذين يمتلكونها 6 تلميذا ما يعادل 46.15 %.

2-5- اللغة الطاغية بين التلاميذ داخل الأقسام:

	العدد	النسبة المئوية
العربية الفصحى	02	15.38
العربية الدارجة	01	76.69
اللغة الأمازيغية	10	76.92

يتبين من خلال الجدول أن اللغة الأكثر انتشارا بين التلاميذ هي اللغة الأمازيغية بنسبة 76.92% وهذه النسبة تظهر لنا مدى استعمال أغلبية التلاميذ للأمازيغية و كل هذا يعود سلبا على تعلم اللغة العربية الفصحى، ثم تليها نسبة 15.38% بالنسبة للمتحدثين باللغة الفصحى وهي أقل تداولا مقارنة بالأولى أما العربية الدارجة بنسبة 76.69% وهي نسبة

قليلة جدا مقارنة بالأولى و حتى الثانية و هذا ليس بالصواب الذي جعل التلاميذ لا يتقنون العربية ولا يمتلكون لسان فصيح و تركيب جملة بسيطة صحيحة.

و يمكن القول أن اللغة الأمازيغية أخذت منحى كبير وعميق في الأقسام فكثيرا ما نجد الخلط بين الفصحى والدارجة في تعبيرهم.

2-6 نوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في كتاباتهم :

الأخطاء المرتكبة	العدد	النسبة
صوتية	02	15.38
نحوية	03	23.07
دلالية	00	00
املائية	08	61.53

من خلال الجدول يتبين أن نسبة الأخطاء الإملائية كثيرة جدا حيث قدرت ب 61.53 % وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وذلك يظهر في الأخطاء التي يرتكبونها في التعبير الكتابي كثيرا ما نجد التلاميذ لا يميزون بين التاء المربوطة والمفتوحة وهذا حسب أراء المعلمين، ثم تليها الأخطاء النحوية بنسبة 23.07 % بحيث نجد وجود علاقة وطيدة بين النحو والصرف مما يطلب من التلميذ نسبة الذكاء عالية ثم تليها الأخطاء الصوتية ب 15.38 % وهي نسبة متقاربة مع المستوى النحوي ويمكن القول أن السبب في هذه الأخطاء النحوية تعود إلى صعوبة النحو العربي وبالتالي عجز التلاميذ عن تطبيق قواعدها.

ومن خلال هذا التحليل الذي قمنا به وحساب النسب يتضح لنا جليا أن معظم التلاميذ يقعون في الخطأ الإملائي فيمكن لنا أن نرجع السبب إلى التلميذ الذي يهمل جانب المطالعة و الكتابة والتطلع على مختلف الكتب المدرسية وغيرها، ومن جانب آخر هناك المعلم الذي

لا يولي أهمية كبيرة لتصحيح الأخطاء خاصة في أوراق الامتحانات مثلا، وهذا يجعل التلميذ يقع في نفس الخطأ مرة أخرى و بالتالي التعود عليه.

2-7 الضعف الكبير الذي يظهره التلاميذ أثناء النشاطات اللغوية:

الضعف الكبير	العدد	النسبة
التعبير الشفوي	05	38.46
التعبير الكتابي	06	46.15
الظواهر اللغوية	02	15.38

من خلال احتمالات الجدول يتبين أن الضعف الكبير الذي يجد فيها التلاميذ الصعوبات هو التعبير الكتابي بنسبة 46.15 % بحيث معظم التلاميذ لا يجدون كلمات معبرة عن أفكارهم و هذا راجع لعدم تعودهم على التعبير و التكلم فيما بينهم باللغة العربية الفصحى ثم يليها التعبير الشفوي بنسبة 38.46 من خلال هذه النسبة نجد أن أخطاء التعبير الكتابي أكثر من أخطاء التعبير الشفوي لأن التلميذ من خلال الكتابة يحاول أن يعبر و يكتب من خلال هذا يمكن للمعلم استخلاص الأخطاء و تحديدها و تصنيفها .

لذلك وجب على المعلمين تعويد التلاميذ على التعابير الكتابية والشفوية من أجل تخطي هذه المشكلة التي يمكن أن تكون عائقا في تعلم اللغة السليمة ثم تليها الظواهر اللغوية (القواعد) بنسبة 15.38 % وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى فالكثير من التلاميذ لا يميزون بين الجمل الاسمية و الفعلية و هذا ما جعلهم يجدون صعوبات في القواعد اللغوية.

2-8 تشجيع و تحفيز التلاميذ على تعلم اللغة العربية:

	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	84.61
لا	02	15.38

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم على تعلم اللغة العربية كبيرة جدا لدرجة يمكن أن نقدرها 84.61 % وهذا حسب إجابات المعلمين.

وهذه النسب تؤكد أهمية اللغة العربية التي تعتبر لغة رسمية ولغة القرآن وهي اللغة التي تنمي روح الطفل و عقله.

أما نسبة المعلمين الذين لا يشجعون تلاميذهم لتعلم اللغة العربية قدرت ب 15.38 % نسبة قليلة مقارنة بالأولى

ولقد بينوا كيف يشجعونهم فالبعض يطالبونهم بمطالعة الكتب والمراجعة المستمرة للدروس والتحضير الدائم مسبقا، و تعلم القرآن الكريم وحفضه من أجل التكلم بالفصحى والبعض الآخر يطالبهم بالقيام بكل الواجبات و معاقبتهم في حالة لم ينجزوا ذلك خاصة تحضير التعبير الكتابي و قراءته شفويا ثم مطالبته بالحوار مع زملاءه حول الموضوع الذي قدمه وكل هذا بدافع تعويدهم وعدم النفور من اللغة العربية لأن ليس العيب في اللغة وإنما العيب فينا.

2-9 اللغة التي يستعملها الأستاذ عند الحديث مع تلاميذه:

اللغة	العدد	النسبة المئوية
اللغة الفصحى	11	84.61
اللغة الامازيغية	00	00
اللغة العامية	02	15.38

من خلال المقارنات التي قمنا بها في هذا الجدول يتضح لنا أن اللغة التي يمارسها المعلم داخل القسم هي اللغة العربية الفصحى بنسبة 84.61 % وتعتبر هذه النسبة جيدة وتدفع إلى اهتمام كلا من المعلم الذي يعتبر المحفز الأول والموجه، والتلميذ الذي يتلقى وفي نفس الوقت يمتلك روح الرغبة والمحبة في تعليم هذه اللغة الخالية من الخلط بين الدارجة والعامية.

أما اللغة الأمازيغية فلا وجود لها داخل القسم وهذا بدافع تعويد التلاميذ بتحدث اللغة الفصحى ولو كان ذلك بغياب الأستاذ ويساعدهم هذا أيضا أثناء إلقائهم للتعابير الكتابية الخالية من أخطاء إملائية .

أما بالنسبة للغة العامية فهي قليلة الانتشار بنسبة 15.38% وهذا دليل على أن المعلمين يحاولون قدر الإمكان تفادي انتشار هذه اللغة داخل أقسامهم ويسعون دائما إلى تنمية مهارات القراءة والاستماع المرتبطان باللغة العربية الفصحى دائما .

2-10 تقديم النصح للتلاميذ لمطالعة الكتب باللغة العربية:

	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	84.61
لا	02	15.38

يتبين من خلال تحليلنا لنسب هذا الجدول أن أغلبية المعلمين يحاولون تقديم النصح للتلاميذ حيث قدرت ب 84.61 % وهذه نسبة جيدة وهذا دليل على أن المعلمين يطالبونهم بالمطالعة فالمطالعة خاصة التي تكون منذ الصغر فالطفل الابتدائي ننصحه بقراءة القصص والتلميذ الذي يدرس في الطور المتوسط ننصحه بمطالعة الكتب الخاصة بمستواه والمتوفرة في مكتبة مدرسته حتى خصصت حصص للمطالعة وهذا لتدريب التلاميذ وتعويدهم على حب التطلع والمعرفة والكشف عن الآخر.

فالتلميذ الذي ينجح في دراسته هو ذلك الذي يغذي عقله بمطالعة الكتب فتكون إجاباته دائما مقنعة تكون بأسلوب جديد وبألفاظ ومصطلحات جديدة ويعود هذا بطبيعة الحال إلى القاموس اللغوي الصغير الذي يمتلكه التلميذ بفضل مطالعته للكتب المختلفة.

أما نسبة المعلمين الذين لا يقدمون النصح للتلاميذ نسبة قليلة جدا مقاربة بالأولى فقد قدرت ب 15.38 %

2-11 مشاهدة القناة التلفزيونية تأثيرها على اكتساب المتعلم للغة العربية الفصحى:

	العدد	النسبة
نعم	11	84.61
لا	02	15.38

إذا أخذنا النسبة "بنعم" نجد أن نسبة المعلمين قدرت ب 84.61 % وهذه النسبة كبيرة وهذا يتوقف على حسب نوع القناة التي يشاهدونها وكذلك اللغة التي يتكلمونها فأحسن برنامج يقدم للتلميذ هو المتعلق بالرسوم المتحركة بألوان وأشكال مختلفة وكذلك القناة القرآنية التي ظهرت حديثا فهذه البرامج تستخدم اللغة الفصحى وأساليب وتعابير ومصطلحات تتناسب مع الفئة العمرية للتلاميذ.

لقد أبهرت قناة التلفزيون نجاحا كثيرا في جلب المشاهدين وخاصة الأطفال وهنا ما يشجعهم على متابعة البرنامج كل يوم وفي نفس الوقت يتعلمون اللغة الفصحى ويسعون في فهمها وفهم ما يدور أثناء المشاهدة

أما بعض المعلمين الذين أجابوا ب "لا" نسبة قليلة مقارنة بالأولى حيث قدرت ب 15.38%

2-12 بيان نسبة التفاعل بين التلاميذ و معلمهم:

	العدد	النسبة
نعم	11	84.61
لا	02	15.38

من خلال تحليلنا للجدول يتبين أن نسبة التفاعل بين التلاميذ والمعلمين تصل إلى 84.61 % وهي نسبة كبيرة ويمكن القول أن هذا التفاعل راجع إلى اختيار المعلم الطريقة المناسبة لمستوى تلاميذه، فالمعلم يجب أن يكون دائم التفاعل داخل القسم حتى لا يحس التلاميذ بالملل أثناء الدرس.

أما باقي المعلمين الذين أجابوا ب "لا" نسبة قليلة مقارنة بالأولى فقد قدرت ب 15.38 % ولتحقيق نسبة من التفاعل يجب على كل معلم أثناء شرحه للدرس الإكثار من الأسئلة والتي تتماشى وفق مستواهم و هذا حسب إجاباتهم.

2-13 الطريقة التي يستخدمها المعلم أثناء شرحه الدرس:

الطريقة	العدد	النسب
الحوار	09	69.23
الإلقاء	00	00
سؤال جواب	04	30.76

من خلال الجدول يتبين أن المعلمين معظم إجابتهم تتمحور حول الطريقة الحوارية، فهم يفضلونها مقارنة بالطرق الأخرى فقد قدرت ب 69.23% وهذا بدافع تحفيز التلاميذ ودفعهم إلى الحركة والتفاعل داخل القسم ويكون هناك نقاش وحوار متواصل فيما بينهم حول الدرس بطرح الأسئلة ومحاولة الفهم السريع بالتكرار وهذه الطريقة تنمي في نفسية التلميذ الشجاعة والقوة في المواجهة منذ الصغر.

أما طريقة الإلقاء فهي غير معتمدة عليها لأنها تعتمد على حشو ذاكرة التلميذ بمعلومات كثيرة و سريعة دون مراعاة مستواهم و لا تمنح لهم فرصة المشاركة في الدرس

أما طريقة سؤال وجواب فقد قدرت ب 30.76 % وهي نسبة صغيرة مقارنة بالأولى. فهناك بعض المعلمين يستخدمونها وهي صالحة لتلاميذ من جهة طرح سؤال عليهم وتركهم يفكرون لمعرفة درجة اكتسابهم الدرس مع خلق جو الحماس والمناقشة بين التلاميذ داخل القسم وتبقى طرق التدريس مختلفة باختلاف المادة العلمية المدروسة وكذلك اختلاف مستوى التلاميذ من قسم لآخر .

2-14 بيان هل الخطأ اللغوي يعتبر من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللغة العربية:

	العدد	النسبة
نعم	10	76.92
لا	03	23.07

من خلال الجدول يتبين أن الخطأ اللغوي من بين أسباب تعلم اللغة العربية لأنه من الخطأ نتعلم و من لا يخطئ لا يصيب فقد قدرت النسبة ب 76.92 % فكلما وقع التلميذ في خطأ من خلال كتابته مثلا همزة وسط بدلا من همزة قطع، أو التفريق بين التاء المربوطة أو المفتوحة فاليوم يخطئ و غدا يتعلم منه ويصحح خطئه.

كما يعتبر الخطأ اللغوي من بين الآليات التي تساهم في اكتساب لغة فصحى صحيحة.اذا طلب منه شكل كلماتها شكلها دون أية صعوبة وهذا بسبب تعلمه من الخطأ لأن من الخطأ نصل إلى الصواب والتلميذ يتعلم بدرجات متتالية فهو مبتدئ، أما نسبة الذين أجابوا ب "لا" فقدرت ب 23.07% وهي نسبة قليلة مقارنة بالأولى فهناك بعض المعلمين يعاقبون تلاميذهم أثناء ارتكابهم للأخطاء، فهم لا يقدرون أن من الخطأ نتعلم.

2-15 معاقبة التلاميذ أثناء تحدثهم بالدارجة:

	العدد	النسبة
نعم	06	46.15
لا	07	53.84

من خلال الجدول يتبين أن نسبة المعلمين الذين "لا" يعاقبون تلاميذهم قدرت ب 53.84 % وهي نسبة كبيرة، وهذا دليل على أن معظم تلامذة القسم لا يعيرون أي أهمية للغة العربية

الفصحى والسبب في ذلك يعود إلى المعلم لأنه هو المسبب الأول في تعويد تلاميذه بتحدث الدارجة فقد سمح له بفرصة الخلط بين اللهجات، ففي حقيقة الأمر على المعلم أن يعاقب تلاميذه أثناء تحدثهم بالدارجة و يفرض عليهم منذ اللقاء الأول بينهم و يعودهم بها فباللغة العربية يسود التفاهم بين التلاميذ والمعلم داخل القسم ولا وجود للخلط والثرثرة فالمعلم هو الذي يحاسب تلاميذه ان خرجوا عن هذه اللغة

أما نسبة المعلمين الذين يعاقبون التلاميذ أثناء تحدثهم بالدارجة نسبة متوسطة ب46.15 % فهذا بدافع تعويد التلاميذ على تعلم اللغة العربية الفصحى الخالية من الشوائب.

تحليل وتحديد الأخطاء

الخطأ الإملائي	تصحيحه
الأخطاء اللغوية المرتكبة في همزة القطع اقبل ، لان، اخذ ،اسر	أقبل،لأن ،أخذ ، أسرع
الأخطاء المرتكبة في الهمزة المتوسطة سئل، تشاءم،أعدئهم	سأل، تشاؤم، أعداؤهم
الأخطاء المرتكبة في طريقة رسم التاء المفتوحة، والمربوطة مرتفعت، امرأت، أخت،أخواة،المحبتكائناة	مرتفعة، امرأة، أخت، أخوات،المحبة، كائنات
الأخطاء المرتكبة على مستوى همزة الوصل إشترى ،إمتحان ،إسم ،إنطلق ،إستخرج ،إمراة ،إسمع	اشترى ،امتحان ،اسم ،انطلق ،استخرج،امرأة ،اسمع

من خلال تحليلنا ودراستنا لمختلف الأخطاء المرتكبة على مستوى الرسم الإملائي، وجدنا أن النسب متفاوتة بين التلاميذ، حيث تختلف من نوع لآخر ونجد أن معظم الأخطاء مرتكزة على حذف وزيادة بعض الحروف وهذا راجع أساسا إلى السهو بالدرجة الأولى، أو جهلا

لأماكن وضع الحروف وهنا أيضا يمكننا إرجاع هذه القضية إلى عدم التمكن من اللغة والرسم الصحيح للكلمات مما يؤدي إهمال الحروف، أو وضعها في غير محلها.

ثانيا نجد نسبة الأخطاء المرتكبة على مستوى همزة الوصل، فالهمزة هنا تكتب على هذا النحو لأن الكلمة تبدأ بساكن لذا أتينا بتلك الألف لنتمكن من النطق بالساكن وهذا يظهر جليا عندما تكون الكلمة في أول الجملة فننطق الألف بوضوح، أما إن كانت في الوسط فينطق الساكن مباشرة، فأصل اللغة العربية ليس هناك كلمة تبدأ بساكن.

ونرجع أساسا هذه الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ هذه العينة إلى جهلهم لقواعد وضع الهمزة ومواطنها.

ثم تأتي نسبة الأخطاء المرتكبة على مستوى التاء المفتوحة والمربوطة، ونجد أن محمد سليمان ياقوت في كتابه فن الكتابة الصحيحة، قد تحدث عن هذا الأمر، أنها تاء متحركة تنطق هاء ساكنة حين الوقف ، ومن الأهمية حين الكتابة وضع نقطتين على أخر الكلمة التي تنتهي بتلك التاء.

وهنا نجد أن التلاميذ لا يفرقون بين مواطن وضع التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

ثم تأتي نسبة الأخطاء المرتكبة على مستوى همزة القطع، والتي تطرق إليها أيضا محمود سليمان ياقوت، إذ أشار إلى أن همزة القطع هي التي تظهر في النطق سواء كانت في أول الكلمة أم في وسط الكلام، قول"أحمد"بإظهار الهمزة حين النطق، وتقول :"سلمت على أحمد" بإظهارها أيضا على الرغم من وقوعها تضاعيف الكلام ونشير إلى أن همزة القطع تكتب ألفا فوقها همزة .

هنا فالأخطاء المرتكبة على مستوى همزة القطع، راجع إلى عدم تفريق التلاميذ بين مواطن وضع همزة القطع، والوصل فيضعون مكان همزة القطع همزة الوصل والعكس صحيح.

وأخيرا نجد نسبة الهمزة المتوسطة.

وهنا أيضا نرجع سبب الوقوع في الخطأ، إلى جهلهم لقاعدة الهمزة المتوسطة ومواطنها، أين تكتب على الألف والواو أو الياء .

الخطأ التركيبي	تصحيحه
1-هناك أعياد كثيرة نحتفل بهم -يذبحون الناس -يأكلون الناس -يفرحون النساء	-هناك أعياد كثيرة نحتفل بها -يذبح الناس -يأكل الناس -تفرح النساء
2-يحتفلون بالأعياد الدينية الناس كثيرا	-يحتفل الناس بالأعياد الدينية كثيرا .
3-يشترون الملابس لكل يحتفلون بالأعياد الدينية . -إن المحافظة البيئة مسؤولية الجميع .	-...يشترون الملابس ويحتفلون بالأعياد الدينية . -إن المحافظة على البيئة مسؤولية الجميع .
4-تفرح العائلة كله .	-تفرح العائلة كلها .
5-والرجل الذين يعملون .	-والرجال الذين يعملون.
6-فهذا اليوم الذي تحتفلوا فيها و الأطفال يفرحان .	-وهذا اليوم الذي تحتفلون فيه والاطفال يفرحون...
7- إن التسامح من إحدى الصفات الحميدة التي نهانا الله عنها	إن التسامح من إحدى الصفات الحميدة التي أوصانا بها الله تعالى

التحليل:

بعد التحليل الذي قمنا به لأوراق التلاميذ، واستنادا إلى قواعد اللغة العربية توصلنا إلى هذه النتائج:

تحليل المقابلات التي أجريت مع المعلمين:

أولا: أن معظم التلاميذ يقعون في خطأ هو وضع الفعل والفاعل في صيغة الجمع، الذي يصح أن نضع الفعل في صيغة الجمع إذ كان لدينا فاعله في الأصل جمع .

ثانيا: وجدنا معظم التلاميذ يكتبون عشوائيا دون معرفة مسبقة بالقواعد اللغوي، حيث يجهلون أن الجملة العربية في تركيبها تتكون من عامل ومعمول ومخصص، فالعامل و المعمول هما عمدة الجملة لذا لا يمكن أن نتخيل فعلا دون فاعل يقوم به .

ثالثا: يجهل التلاميذ كيفية الربط بين عناصر الجملة فنجدهم يستخدمون روابط في غير محلها، كما لاحظنا في المثال الثالث أين كان الرابط محل الخلل.

كما أنه في بعض الأحيان يتناسى الرابط كليا فتأتي الجملة كتلة مترجمة من غير معنى.

رابعا: إن التركيب يمس معظم مستويات اللغة من الصوت إلى النحو إلى لصرف، فهذا الأخير له دور كبير في استقامة الجملة،فالمثال الرابع دليل قاطع على ذلك، أين استخدم ضمير المذكر ليعود على اسم مؤنث .

خامسا: نجد أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، تحدد لنا طبيعة وموضوع العناصر المكونة للجملة، فإذا كان اسم الموصول جمع فهو أكيد يعود على الاسم الذي قبله أو الذي يأتي بعده فبالضرورة يكون هذا الاسم جمعا مثلما جاء في المثال الخامس.

سادسا: إن الضمائر هي عبارة عن روابط، تربط السابق باللاحق فالضمير يمكن أن يأتي ليعبر عن شيء سابق عنه، فلا بد أن يتبع هذا الشيء في التذكير والتأنيث، وفي الجمع والإفراد.

سابعا: إلى جانب كل هذه الأخطاء نجد الخطأ المعرفي، الذي يصب في قول سيبويه: المستقيم المحال، أن يكون سليما في القياس والاستعمال لكنه غير سليم من حيث المعنى فهو بدل أن يقول أوصانا الله للحث على هذا العمل قال نهانا الله.

من خلال المقابلة التي أجريناها مع أساتذة السنة الأولى متوسط توصلنا إلى بعض الاستنتاجات فيما يخص الأخطاء الإملائية والتركيبية لهذه العينة.

1-كانت معظم الإجابات بنعم فيما يخص هل هناك انعكاسات سلبية على السنوات الأولى متوسطة، بتهميش الإملاء في السنوات الأخيرة من الابتدائية.

و أجمعوا على أن التلاميذ سيقعون في أخطاء كثيرة لفقدان ملكة الإملاء ويؤثر أيضا في نشاط التعبير الكتابي حيث أن معظم التلاميذ يقعون في أخطاء إملائية

2- أجمع المعلمين على أن ليس هناك انعكاس سلبي على سرعة استيعاب التلميذ وإنما تؤثر هذه الأخطاء الإملائية على جانب أخر من جوانب اللغة العربية، وهو ملكة الكتابة .

3-ووجدوا أن أهمية نشاط الإملاء تكمن في عدم الوقوع في الأخطاء والقدرة على التعبير ويمكن التلميذ من الفهم ومن اللغة العربية الفصحى الصحيحة ويكون بذلك أسرع في تلقي الدرس.

4-وقد كانت أغلبية إجاباتهم فيما يخص انعكاسات هذه الظاهرة (الأخطاء الإملائية والتركيبية) كما يلي:

أ- من واجب المعلم أن يتطرق إلى استخراج جميع الأخطاء وتصويبها وكذلك بهذه الأخطاء الكثيرة والسابقة يصعب على الأستاذ الفهم والتصحيح فالأخطاء الإملائية والتركيبية تفقد الكلمة والجملة معناها فلن تصل الفكرة كما هي.

ب- على التلميذ أن يتعود على الكتابة بهذه الأخطاء مما يجعله يستعمل المسيح أكثر يهمل جانب الكتابة بخط واضح ومفهوم فتكون لغته معبأة بالأخطاء بالتالي التلميذ لن يتمكن من إيصال الفكرة للمصحح بهذا لن يتحصل على علامة كاملة.

5- وجود نسبة كبيرة لا يستطيعون تكوين جملة مفيدة راجع إلى عدم مطالعتهم للكتب المدرسية والكتب الأخرى فنقص المطالعة تؤدي أكيد إلى تدني المستوى.

6- لا يجب على المعلم أن يترك هذه الأخطاء الإملائية والتركيبية بل يجب استخراجها وتصحيحها وعرضها على الصبورة حتى لا يقع التلميذ في نفس الخطأ مرة أخرى. التغاضي عن هذه الأخطاء تعود التلميذ على الوقوع في الخطأ.

7-التلاميذ الذين لا يستطيعون تركيب جملة سليمة من الأخطاء الإملائية والتركيبية هي نسبة متفوقة على الطرف الأخر.

8-وأيضا قد أجمعوا المعلمين على أن التلميذ لا يستطيع أن ينشأ نصا خاليا من الأخطاء الإملائية والتركيبية و هذه حالة شاذة، لأن معايير الوضعية الإدماجية تقتصر على الملائمة يقرر أن يكون النص ملائما لشطر السؤال.

1-الانسجام أن تكون أفكار النص منسجمة ومترابطة ومتسلسلة.

2-توظيف أن يشير التلميذ إلى الأشياء المطلوبة في توظيفها.

3-سلامة أن يكون النص سليم من الأخطاء الإملائية والتركيبية والنحوية والصرفية.

4-وضوح الخط يجب على التلميذ أن يكتب بخط واضح ومفهوم.

9- أما بالنسبة للحلول التي اقترحوها لتفادي الأخطاء الإملائية والتركيبية وهي كالتالي:

-يجب على المتعلم أن يقرأ و يتطلع على مختلف الكتب لكي يتفادى هذه الأخطاء حتى يتحصل على ملكة الفهم والاستيعاب وملكة القراءة لكي يكون مستعدا إلى مواجهة المكتوب بدون أن يقع في مختلف الأخطاء.

كذلك يجب على معلم المدرسة الابتدائية مراعاة الإملاء وتحفيز المتعلمين على عدم الوقوع في الأخطاء.

– تحفيز التلاميذ على المطالعة من قبل العائلة وقبل المعلم.

–على المعلمين أيضا استعمال أسلوب بسيط لمثل هذه العينة لكي تكون نسبة الاستيعاب أكبر.

خاتمة

ويبقى للتعليم مفهوم رئيسي من مفاهيم علم النفس ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، غير أن الأخطاء الإملائية والتركيبية قد صنفت ضمن أهم المشاكل التي تعيق تعليم اللغة العربية ومن هذا المنطلق حاولنا من خلال بحثنا هذا، أن نكشف عن هذه الأخطاء ونحللها وندرس أسباب الوقوع فيها، ودعمنا ذلك بالجانب التطبيقي الذي يتجسد فيه دراسة ميدانية، متبنين آراء واقتراحات المعلمين في الميدان، بهدف تحليل هذه الأخطاء ومحاولة الوصول إلى حلول لهذه الظاهرة.

ولقد توصلنا من خلال بحثنا هذا إلى مجموعة من النتائج تمثلت في:

- يعد الخطأ اللغوي مشكل ويؤثر على المتعلم سلبا إذا ما لم يصحح له الخطأ وتم تجاهله بهذا يتعود عليه ولن يصححه.

بينما قد يكون إيجابي إذا ما صححه المعلمين وسلط الضوء عليه، فمن الخطأ نتعلم الصواب.

- إن جهل التلاميذ لقواعد الإملاء وفنون الرسم الإملائي تجعلهم أكثر عرضة للخطأ وتمنعهم من كتابة الكلمات بصفة صحيحة.

- تلاميذ السنة الأولى متوسط يجدون صعوبة في تلقي الدرس أو العمل بطريقة الإلقاء بل يجب عليهم النقل من الصبورة.

- إن الأخطاء الإملائية ترجع أساسا إلى تهميش نشاط الإملاء في الابتدائية و بالضبط في السنوات الأخيرة من مرحلة الابتدائية.

- عدم تمكن التلاميذ من اللغة العربية وعدم قدرتهم على تركيب جمل مفيدة لها معنى راجع إلى إهمالهم المطالعة و القراءة.

ومن خلال هذه الدراسة أيضا توصلنا إلى مجموعة من المقترحات التي تخص المنظومة التربوية بما فيهم التلاميذ و المعلمين، لمحاولة التقليل من نسبة انتشار الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ:

– مناقشة الأخطاء الإملائية وتسليط الضوء عليها للحد منها.

–على المعلم أن يصحح كراريس التلاميذ لمعرفة مواطن ضعفهم وأخطائهم للعمل على تفاديها .

تشجيعهم على المطالعة والقراءة لتكون لهم القدرة على التعبير بطلاقة.

– اعتماد لغة بسيطة سلسة تجعل التلميذ يستوعب أفضل.

– تحفيزهم على الكتابة من خلال الوضعيات الإدماجية لتفادي مشكلة تركيب الجمل.

– تعويدهم على التعبير والتحدث بالعربية و منعهم من تدخيل القبائلية والدارجة لتمكينهم من اللغة.

– على المعلم أن يشجع ويحفز التلاميذ على تعلم اللغة العربية مثلا تقديم لهم الجوائز.

– نجد الكثير من المعلمين في المدارس يستخدمون العنف في التدريس، وهذا ليس بالصواب بل يجب عليهم تقديم العون لهم ورفع معنوياتهم وعدم زرع الخوف لتفادي النفور من تعليم اللغة.

– على الوزارة إعادة النظر في هذه القضية وذلك بتصفية المادة العلمية المقدمة لهم، وترك ما يتجاوز مستواهم إلى المراحل التعليمية الأعلى.

الملاحق

استبيان لغوي موجه لمعلمي اللغة العربية

سادتي الأساتذة، سيداتي الأستاذات.

يشرفني أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يمثل جزءًا حساسًا من بحثنا، لغرض الإجابة عن الأسئلة المطروحة فيه ونطمئنكم بأن الغرض من هذا العمل علمي خالص ولهذا نرجوا أن تكون إجابتكم بكل صدق ودون ذكر اسمكم الكريم.

ولكم الشكر الجزيل مسبقًا.

بيانات شخصية:

1-**الشهادات المتحصل عليها**

ليسانس ☐ ماستر ☐

2-**الأقدمية في التعليم:**

- من 3 سنوات إلى 4 سنوات ☐
- من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐
- 15 سنوات ☐

الأسئلة:

3-ما هو السبب الرئيسي لتفشي الأخطاء بين التلاميذ؟

المعلم ☐ المتعلم ☐ المجتمع ☐ طريقة التدريس ☐

4-هل التلاميذ يمتلكون روح المبادرة لتعلم اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ "لا" فما السبب في نظركم؟

-

-

5- ما هي اللغة الطاغية بين التلاميذ داخل القسم؟

العربية الفصحى ☐ العربية الدارجة ☐ اللغة الأمازيغية ☐

6- ما نوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في كتاباتهم؟

صرفية ☐ نحوية ☐ دلالية ☐ إملائية ☐

7-فيما يظهر الضعف الكبير في تلاميذك أثناء النشاطات اللغوية؟

التعبير الشفوي ☐ التعبير الكتابي. الظواهر اللغوية (القواعد) ☐

8-هل تشجع وتحفز تلاميذك على تعلم اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة "نعم" كيف ذلك؟

9-ما هي اللغة التي تستعملها عند حديثك معهم؟

اللغة الفصحى ☐ اللغة الأمازيغية ☐ اللغة العامية ☐

10- هل تنصح التلاميذ بمطالعة الكتب باللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تعتقد أن لمشاهدة القناة التلفزيونية تأثير في اكتساب المتعلم للغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل هناك تفاعل بينك وبين تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

13- ما هي الطريقة التي تنتهجها أثناء شرحك للدرس؟

الحوار ☐ الإلقاء ☐ سؤال جواب ☐

14- هل الخطأ اللغوي يعتبر من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل تعاقب تلاميذك أثناء تحدثهم الدارجة؟

نعم ☐ لا ☐

مقابلة مع معلمي اللغة العربية

1-باعتبارك معلما في المتوسطة هل تجد أن إلغاء نشاط الإملاء في السنوات الأخيرة من الابتدائية له انعكاس سلبي على تلاميذ المتوسطة؟ وكيف ذلك؟

2-هل للأخطاء الإملائية انعكاسات على فهم واستيعاب وسرعة الاستجابة للتلميذ؟

3-أين تكمن أهمية نشاط الإملاء في نظرك ونظرا لتجربتك؟

4-ما هي انعكاسات هذه الظاهرة الأخطاء الإملائية والتركيبية على المعلم والمتعلم؟

5-كيف تبرر وجود نسبة كبيرة من التلاميذ لا يستطيعون تكوين جملة مفيدة لها معنى؟

6-هل تجد أن التغاضي عن الأخطاء الإملائية والتركيبية أثناء تصحيح الفروض والاختبارات أمر عادي؟

7-هل نسبة التلاميذ المتمكنين من تشكيل جملة مفيدة لها معنى نسبة معتبرة؟

8-أثناء كتابة الوضعية الإدماجية، هل يستطيع التلميذ أن ينشأ نصا صحيحا من ناحية تركيب الجمل؟

9-ما هي الحلول التي تقترحها لتصحيح أو تفادي هذه الظاهرة؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القران الكريم.

- **المصادر:**

1- الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق أحمد عبد الغفورعطار، دار العلم، بيروت ط3، 1984.

2- ابن منظور:لسان العرب، دار الطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1955.

المراجع:

3- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط1، 2000.

4- أحمد حسين القاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.

5- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2008.

6- بدر الدين تريدي: قاموس التربية الحديثة، عربي، انجليزي، فرنسي، منشورات المجلس دط،2010.

7- بلقاسم دفة: بنية الجملة العربية دراسة لغوية، دار النشر، لبنان،1999.

8-تمام حسان: اللغة العربية معناها و مبناها، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط2 1997.

9- جورج مارون: تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، دار النشر، طرابلس 2009.

10- علم الدين عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، دار النشر، بيروت، ط1 1997.

11- خيري وناس بوصبورة عبد الحميد: تربية و علم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2009.

12- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، دط، 1994.

13- عبد الرحمان حاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، موقع للنشر الجزائر، دط، 2007.

14- زيدان محمود فهمي: في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1985.

15-شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي، دار الهدى، لبنان، دط،2000.

16- صبح الأعشى في صناعة الإنشاء: القلقشندي شرح محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987.

17- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

18- فراس إبراهيم: طرق التدريس ووسائلها وتقنياتها، وسائل التعليم و التعلم، دار اسامة للنشر و التوزيع عمان، الاردن، ط1، 2005.

19- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية عند تلاميذ الصفوف العليا وطرق معالجتها، الأردن، دار اليازوري، 2009.

20- كفاح يحي صالح العسكري و محمد مسعود الصغير الشعري وعلي محمد العبيدي: نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية تموز، دمشق، ط1، 2001.

21- كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار عزيب للطباعة والنشر، القاهرة،دط، 1998.

22- المبرد: القتض، تحقيق محمد عبد الخالق عطية، دار النشر، القاهرة، دط، 1968.

23- محمد ابراهيمعبادة:الجملة العربية دراسة لغوية،دار النشر لبنان،1999.

24- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، الرياض، دار الكتاب الجامعي،ط1، 2003.

25- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب الرباط1991.

26- محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوءعلم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر،ط1 2005.

27- محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية ط 2، 1995.

28- محمد الصالح حثهروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، دط، 2005.

29- محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة المدرسية الجزائرية، دار المعارف والنشر،ط2، 1982.

30- محمد عطية بابراشي: روح التربية و التعليم مطبعة عيسى، الباب الحلى وشركاؤه القاهرة، ط5(بس).

31- نوال زلالي: اللسانيات اللغوية والتعليمات اللغة، الممارسات اللغوية، دار النشر، بيروت 2001.

32- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، دط 1988.

المجلاّت:

33- عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي، اللغة العربية مجلة اللسانيات، العدد الرابع جامعة الجزائر، 1973.

34- محمد رساد المحزاوي: مصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية حوليات الجامعة التونسية، العدد 14، 1977.

الفهرس

الفهــرس

الإهداء

شكر و عرفان

المقدمة..... أ

الفصل الأول :تعليمية اللغة العربية والأخطاء اللغوية..... 5

المبحث الأول

مفهوم التعليمية..... 5

أنواعها..... 5

الوسائل التعليمية..... 6

المناهج التعليمية..... 7

أسس نجاح المناهج التعليمية..... 8

مفهوم العملية التعليمية..... 8

عناصر العملية التعليمية..... 10

تعريف الطريقة..... 13

أهداف العملية التعليمية..... 14

المخالفات اللغوية ومصطلحاتها (الخطأ، اللحن، الغلط، الزلة)..... 15

نظرية تحليل الأخطاء اللغوية..... 18

مراحل تحليل الأخطاء اللغوية مرحلة التعرف، مرحلة التفسير، مرحلة التنسيق..... 21

المبحث الثاني:

تعريف الإملاء..... 23

الأخطاء المرتكبة على مستوى الإملاء..... 24

تعريف الجملة..... 28

نظرة العلماء قديما للتركيب..... 28

نظرة المحدثين و المعاصرين العرب للتركيب..... 30

الفصل الثاني:

توزيع الإستبيانات..... 35

تحليل وتحديد الأخطاء..... 45
إجراء مقابلات مع معلمي هذه العيّنة..... 48
الخاتمة..... 52
.....الملاحق 54
قائمة المصادر والمراجع..... 58