جامعة عبد الرّحمن ميرة بجاية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة:

الأخطاء اللّغويّة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط (دراسة في نشاط التّعبير الكتابي –أنموذجا-)

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: علوم اللّسان

إعداد الطالبتين:
زيدوني وردة
زوان سوهيلة

إشراف الأستاذة:
مدواس زينة

السنة الجامعية: 2017/2016

بسم اللّه الرّحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم.

قال اللّه تعالى:

«وَقُلِ اعْمَلُوْا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُّونَ.»

التّوبة: (105)

كلمة شكر وعرفان

إنّ الشّكر للّه وحده لا شريك له، وإذا كان من كمال الفضل شكر ذويّه، إنّ من دواعي السّرور أن نتقدّم بجزيل الشّكر إلى أستاذتنا "مدواس زينة" لإشرافها على مذكّرتنا هذه، وما قدّمته من نصائح وتوجيهات وملاحظات طيلة مسيرة بحثنا.

كما نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كلّ من ساعدنا على إنجاز هذا العمل، من قريب ومن بعيد.

شكرا

إهداء

إلى روح "أبي" الطّاهرة التّي تمنّيت أن تراني أسمو إلى هذا المقام، – رحمه اللّه وأسكنه فسيح جنانه-

إلى رمز التّضحيّة والفداء "أمي" الحنون التّي انتظرت طويلا كي ترانا نكبر ونحصد، فتحمّلت عناء تربيّتنا، وتكويننا، وناضلت من اجلنا حفظها اللّه ورعاها وجزاها، وجعلها تقطف أحسن الثّمار.

إلى إخوتي الذّين أضيء بهم دربي "فارس- بلال- نجيم"

إلى كلّ فرد في عائلتي الكبيرة.

إلى رفيقات دربي صديقاتي العزيزات "ليندة، زكيّة، سوهيلة، كمينة".

إلى كلّ من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكّرتي من دون أن انسى زملائي في الدّفعة سنة ثانيّة ماستر علوم اللّسان، وإليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي.

إلى أستاذتي المشرفة "مدواس زينة" التّي كانت سندا لي في بحثي.

وردة

إهداء

إذا كان هناك إهداء يهدى فأنا أهدي ثمرة مجهودي
إلى قرة عيني "أمي".

إلى الذّي شقى ولم يبخل عليّ يوما من أجل تعليمي وتلبيّة
احتيّاجاتي سندي ومثلي الاعلى "أبي"،

وأخصّ بالذّكر "زوجي" العزيز الذّي قدّم لي يدّ العون
دون أن أنسى أعزّ ما لديّ ابني الصّغير "آدم".

إلى إخوتي وكلّ من يعرفني وإلى صديقاتي "وردة،
فوزيّة، وسيلة"، وخاصة إلى الأستاذة المشرفة.

سوهيلة

مقدمة

مقدّمة:

الحمد للّه ميسّر الفهم لعباده المتقين، والصّلاة والسّلام على أفصح ناطق بالضّاد بين العالمين، وعلى آله وصحبه الذّين استقاموا على جادّة الصّواب، وعلى كلّ من تبعهم باحثًا عن الحقّ المبين، أمّا بعد:

اللّغة العربيّة هي الوعاء الذّي يحمل فكر المجتمع العربي، وهي الأداة التّي تنقل العواطف والأحاسيس، كما أنّها الوسيلة التّي تعبّر عن الرّؤى والأفكار، وهي من أهمّ أدوات التّأثير والتّشكيل الثّقافي، كما أنّها من النّعم التّي أنعم بها اللّه على بني البشر، لذلك كانت من أهمّ القلاع والحصون التّي استهدفها الأعداء، فتعطيل مسيرتها وإزاحتها عن مكانتها يؤثّر في مسيرة الأمّة العقليّة والفكريّة.

ولقد كان آباؤنا يفخرون لأنّهم يكتبون بلغة عربيّة صحيحة، وينطقون لغة صحيحة، وكان اللّحن من دواعي الخجل الذّي يصيب الإنسان.

واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لها نظام لغوي خاص تعرف به، وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التّي تحكم هذه اللّغة وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبناؤها التزاما يعنيهم على التّفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ اللّغة تكتسب اكتسابا ولا تولد مع الإنسان، واللّغة نظام كتابي ذو أهمّية كبرى، إذ هو المقيّاس الذّي في ضوئه نحاكم سلامة اللّغة المكتوبة.

فالتّلميذ لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة، ولن يعبّر عن ذاته، وعمّا يطلب منه، ولن يتمكّن من الإجابة عن أيّ سؤال يوجّه إليه بعبارات سليمة، إلاّ إذا كان ملمّا بالقواعد الأساسيّة للّغة العربيّة.

وقد شهدت اللّغة العربيّة محاولات لتيسير قواعدها النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ورغم هذه المحاولات فإنّ الشّكوى مرتفعة من ضعف التّلاميذ فيها، ومن كثرة ما يقع فيه التّلاميذ من الأخطاء الكتابيّة في النّحو والصّرف والإملاء الذّي يؤدّي إلى تشوّه الكتابة.

وقد دفعنا هذا الوضع إلى البحث عن أسباب هذا الضّعف، خاصة في جانب تعليميّة القواعد الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة.

ولأجل هذا اخترنا السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بغيّة الكشف عن هذا الضّعف، والإجابة عن الإشكاليّة التّاليّة: "ماهي الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة الشّائعة عند تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط؟"

ويتفرّع عن هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة، هي:

- هل مستوى تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط يمكّن التّلاميذ من استيعاب مادة القواعد؟
- ماهي الأسباب النّي أدّت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء؟
- وهل يرجع ذلك إلى صعوبة قواعد اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها؟
- ماهي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة ماسة للبحث في موضوع الأخطاء اللّغويّة في التّعليم لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط، والذّي دفعنا لاختيّار هذا الموضوع، هو أنّ القواعد الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة مهمّة للّغة العربيّة، وهي الأسس التّي تقوم عليها أيّ لغة.

وأمّا عن الدّوافع الذّاتيّة فتتلخّص في الرّغبة في الحفاظ على اللّغة العربيّة باعتبارها جزءا منا.

أمّا أهداف دراستنا فتتمثّل في:

- معرفة مستوى تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط ومدى استيعابهم للقواعد الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، ومعرفة الأخطاء الشّائعة لديهم.
- معرفة الأسباب التّي أدّت إلى ارتكاب الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة لديهم.
- البحث عن الحلول لمعالجة هذه الأخطاء.

أمّا أهمّية الدّراسة فتكمن في:

- رسم صورة للواقع اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

ومن أجل وضع كلّ الاحتمالات التّي يمكن أن تكون عوامل لهذه الأخطاء، وضعنا الفرضيّات التّاليّة:

- كثافة البرنامج سبب من أسباب الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة.
- إهمال التلاميذ من أسباب شيوع هذه الأخطاء.
- تأثير اللّغة الأمّ على اللّغة الفصحى.

أمّا حدود الدّراسة فتتمثّل فيمايلي:

– تقتصر في جانبها النّظري على الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة.

أمّا الجانب التّطبيقي فتقتصر على تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط كعيّنة للدّراسة.

ومن أجل بلوغ الأهداف المسطّرة، وضعنا الخطّة التّاليّة:

مقدّمة ثمّ يليها مدخل متبوع بفصلين، فالفصل الأوّل للدّراسة كان تحت عنوان "الأخطاء اللّغويّة، مستويّاتها، أسبابها وكيفيّة قيّاسها وتقويمها، أمّا الفصل الثّاني معنون بـ"تحليل الأخطاء اللّغويّة ووصفها وبيّان أسبابها، وختمناه بخاتمة تناولنا فيها مجمل نتائج الدّراسة.

أمّا المنهج المتّبع في الدّراسة فهو المنهج الوصفي، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي.

–المنهج الوصفي تمثّل في وصف أخطاء التلاميذ وتحليلها.

– المنهج الإحصائي تمثّل في إحصاء الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، واستعنا فيه بأداة التّحليل لتحليل ومناقشة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة بالبحث عن أسبابها والحلول المناسبة لها.

أمّا بالنّسبة إلى الصّعوبات، فقد واجهتنا صعوبات في مسيرة بحثنا، لكنّ تغلّبنا عليها من خلال الاستعانة بمصادر ومراجع هذا البحث، مثل: "الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة" لفهد خليل زايد.

وأخيرا نتوجّه بالشّكر الجزيل إلى أستاذتنا المشرفة على كلّ ما قدمته لنا من ارشادات ونصائح.

مدخل:

أهمّية التّعبير الكتابي في تنمية الثّروة اللّغويّة

1- مفهوم التّعبير الكتابي

2- مهارات التّعبير الكتابي

3- دور التّعبير الكتابي

4- مفهوم الخطأ

5- مسألة الخطأ بين القدامى والمحدثين

مدخل:

اللّغة العربيّة معلّم من معالم الأمّة وحاملة تراثهما وهويّتها، وهذا ما يميّزها عن باقي اللّغات، وكذلك لما تتميّز به من اتّساع ممّا يجعلها ثريّة وغنيّة من ناحيّة معجمها ومفرداتها، ولكن مع مرور الزّمن حصل أن تشوّهت بعض معالمها، وهذا راجع لاحتكاكها ببعض اللّغات.

هذا ما دفع إلى ضرورة تعليم اللّغة العربيّة بمستويّاتها بغيّة حفظها من التّشوّه والزّلل اللّذين يهدّدونها.

ويهدف تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة إلى تمكين المتعلّم من التّعبير الشّفاهي والكتابي باستعمال لغة عربيّة سليمة، فيستطيع التّلميذ أنّ يفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يعبّر تعبيرا صحيحا، وذلك لا يتحقّق إلاّ من خلال تحكّمه في مجموعة من القواعد هي: قواعد النّحو، والصّرف، والإملاء، والأسلوب، حيث تعينه هذه القواعد على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه عن الخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللّغة بصفة عامة.

ولأنّ اللّغة في الأساس هي استعمال وتعبير فقد بدا لنا النّشاط الذّي يسمح لنا بدراسة مدى سلامة اللّغة هو نشاط التّعبير، وذلك أنّ موضوع التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي يحتلّ مكانة هامة في حياة الفرد والجماعة، لكونه أداة التّواصل والتّفاهم والاتّصال بين النّاس، ووسيلة لترجمة الأفكار والتّصورات التّي يحملها الفرد في ذهنه، إذ من خلاله (التّعبير) يفجر الفرد القدرات الذّهنيّة واللّغويّة لغرض الإبداع والتّعبير بأسلوب جميل وأنيق، ولغة فصيحة وسليمة نحويّا ودلاليّا.

والتّعبير الشّفوي أسبق من الكتابي؛ أي أنّ اللّغة أصوات قبل أن تكون رسما إملائيّا، وبالتّالي فإنّ التّعبير الشّفوي يساهم في تنميّة وتطوير قدرة المتعلّم أثناء التّعبير الكتابي، لأنّه يسمح للمتعلّم بانتاج جمل وعبارات تكون سليمة من النّاحيّة النّحويّة والدّلاليّة، إذ يساهم في تنميّة الثّروة اللّغويّة، والتّعبير بأقلّ الأخطاء.

ونظرا إلى كون التّعبير الكتابي يعدّ تجسيدا لغويّا لما يمتلكه المتعلّم من مهارات، فقد وقع اختيّارنا عليه ليكون موضوع بحثنا هذا.

1- مفهوم التّعبير الكتابي:

يقصد به «**الكتابة في موضوعات تحرّر داخل الصّف، أو تكتب خارجة، وفيه تتجلّى مقدرة الطّالب على التّعبير عمّا في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خاليّة من الأخطاء، وبدرجة تناسب مستواه اللّغوي، وتمرينه على التّحرير بأساليب جميلة مناسبة، وتعوّده الدّقة واختبار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها البعض**»[1]؛ أي أنّ التّعبير الكتابي وسيلة وتقنيّة بفضله يتمكّن التّلميذ من ترجمة أفكاره وتجسيد تصوّراته كتابة وفق مستواه اللّغوي، كما أنّ هذا النّشاط حافز يساعد في تلقين التّلميذ الكتابة بأسلوب جميل ومناسب، وترتيب أفكاره وجمعها مع بعض، والقدرة على الكتابة الصّحيحة للموضوع دون أخطاء.

[1]- طه علي حسين الدلمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، (2005م)، ص(267).

2- مهارات التّعبير الكتابي:

توجد العديد من المهارات، يسعى التّعبير إلى تنميّتها من بينها مايلي:[1]

- تنميّة القاموس اللّغوي لدى الطّفل بفعل دراسة مختلف المواد في المدرسة، وزرع الثّقة فيه أثناء الكلام والمناقشة بأسلوب فصيح.

- تعويد المتعلّمين على كتابة المواضيع بأسلوب من إنشائهم، حيث تظهر أثناء قراءة الموضوع شخصيّة المتعلّم باستخدامه ألفاظا وعبارات وأساليب خاصة به.

- تعوّد التّلميذ على استخراج أفكار الموضوع بنفسه وترتيبها وتنظيمها كي تظهر للقارئ متّسقة ومنسجمة ومترابطة.

- حسن استخدام جمل وعبارات تحمل في طيّاتها معاني ودلالات تخصّ السّياق، مع حسن استخدام أدوات الرّبط التّي تضمن وجود انسجام واتّساق بين المعلومات، وكذلك استخدام علامات التّرقيم لإعطاء معاني للجملة.

- امتلاك المتعلّم القدرة على التّمييز بين المواضيع واختيّار الألفاظ التّي تخصّ كلّ موضوع.

3- دور التّعبير الكتابي:

دور التّعبير الكتابي في التّنمية اللّغويّة باختلاف مجالاتها هي كالآتي:[2]

---

[1]- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظيرة والتّطبيق، دار الشّروق، الأردن، ط1، (2004م)، ص(93، 94).

[2]- ينظر: إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، (2005م)، ص(230، 231).

أ. **في مجال القراءة:** تعتبر القراءة من أهمّ المهارات اللّغويّة المراد تنميّتها خلال المسار الدّراسي للفرد، إذ يطلب المعلّم من أحد التّلاميذ قراءة موضوعه داخل القسم على مسمع من زملائه ويوجّه المعلّم التّلميذ إلى حسن القراءة، وجودتها، وذلك بالنّطق السّليم للكلمات ومراعاة عادات القراءة واحترام علامات التّرقيم، وفهم معاني الكلمات وتقيّيم الأفكار، والتّعوّد على النّقد.

ب. **في مجال الاستماع:** أثناء قراءة الموضوع من قبل المتعلّم ينبّه المعلّم بقيّة المتعلّمين إلى ضرورة الاستماع لزميلهم والتّركيز والمتابعة بهدف تعويدهم على الاستماع الجيّد، كما يكلفهم بتسجيل أهمّ الأفكار الواردة في الموضوع وبيان مساوئها ومحاسنها، ومن بين مهارات الاستماع: الفهم، الاستيعاب والتّذكّر.

ت. **في مجال القواعد:** أثناء تصحيح موضوع التّعبير الكتابي يقوم المعلّم بتسجيل بعض الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة المرتكبة من قبل المتعلّمين، سواء في الكتابة أم في الحديث، ثمّ يقوم بتصحيحها بشكل لا ينفر المتعلّمين من القراءة والكتابة، كما يحاول أن لا يشعر مرتكبي الأخطاء بأنّ الأمر موجّه إليهم حتّى لا يؤثّر في نفوسهم ويجعلهم يشعرون بالخوف والخجل.

ث. **في مجال الكتابة الإملائيّة:** يركّز المعلّم على الأخطاء الإملائيّة، خصوصا إذا كانت شائعة ليتفادى الحرج بالنّسبة إلى بعض المتعلّمين، ويحميهم من الخوف والاضطراب والحيرة، الأمر الذّي يجعلهم يدرسون اللّغة، ويدفعهم إلى المزيد من إتقانها.

ج. **في مجال الخطّ:** يركّز المعلّم على وضوح الخطّ وإمكانيّة قراءته، وفهم ما يراد التّعبير عنه من الخطّ بغضّ النّظر عن جماله.

ح. في مجال الحديث: يقوم المعلّم باختيّار بعض المتعلّمين ليلقي موضوعهم مشافهة، وأثناء ذلك تخلّل الحصّة عدّة تدخّلات من قبل المعلّم ليقدّم التّوجيه والإرشاد للتّلاميذ، ومثال ذلك تصحيح القراءة واحترام علامات التّرقيم مع تقديم الغرض منها إن أمكن ذلك، وإظهار الاختلافات الموجودة بينها، ونبرة الصّوت تختلف باختلاف العلامة، فمثلا علامة الاستفهام تستعمل للتّساؤل، امّا علامة التّعجّب فتستعمل للتّعجّب.

من بين العراقيل التّي تواجه التّلاميذ في إنجازهم للتّعبير الكتابي ارتكابهم للأخطاء اللّغويّة بشتى أنواعها (الأخطاء الإملائيّة، النّحويّة، الصّرفية، والأسلوبيّة)، وقبل أن نتوسّع في أنواع الأخطاء يجدر بنا الحديث عن مفهوم "الخطأ" وتعريفه تعريفا دقيقا وواضحا.

4- مفهوم الخطأ:

أ. الخطأ لغة:

ورد في لسان العرب لـ"ابن منظور" أنّ «**الخطأ لم يتعمّد والخطأ ما تعمّد، أَخْطَأَ يُخْطِئُ، إذا سلك سبل الخطأ عمدا وسهوا ودجال، خطئ بمعنى أَخْطَاَ وقيل خَطِئَ إذا تعمّد وأَخْطَأَ إذا لم يتعمّد، ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره، وفعل غير الصّواب**»[1]؛ فتقول خَطِئَ إذا تعمد الخطأ، وأَخْطَأَ إذا لم يتعمّد الخطأ.

ب. اصطلاحا:

أورد "كمال بشر" ما يشير إلى تعريف الخطأ اللّغوي كما يلي: «**الخروج عن القواعد والضّوابط الرّسميّة المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من**

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة "الخطأ"، ج1، بيروت، لبنان، ط1، (2003م)، ص(80، 81).

المعنيين باللّغة وتصوّرنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب»[1].

فالخروج عن القواعد التّي وضعها العلماء يعدّ انحرافا ووقوعا في الخطأ، أمّا الالتزام بها فيعدّ صوابا، والخطأ مرادف للّحن قديما، وهو مواز للقول فيما كانت تَلْحَنُ فيه العامّة والخاصّة[2].

لقد أطلق على عدم الالتزام بتطبيق القواعد اللّغويّة عدّ ة مصطلحات، منها: الخطأ، الزّلل، اللّحن، الغلط

1) اللّحن: الخطأ في الإعراب واللّغة والغناء والفطنة والتّعريف والمعنى[3].

اللّحن من الأصوات المصوغة الموضوعة، وجمعه "أَلْحَانٌ" و"لُحُونْ" و"لَحْنٌ" في قراءته إذا غرّد وطرّب فيها بألحان وفي الحديث : ﴿**اقرؤوا القرآن بلحون العرب، وهو ألحن النّاس إذا كان أحسنهم قراءة وغناء**﴾، واللّحنُ واللَّحَانَةُ والأَلْحَانِيَةُ: تلك الصّواب في القراءة والنّشيد ونحو ذلك[4].

---

[1]– كمال بشر، اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ والصّواب، مجلّة اللغّة العربيّة المصريّة، منشورات مجمّع اللّغة العربيّة المصريّة، القاهرة، ج62، (1988م)، ص(135).

[2]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار البازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، (2006م)، ص(71).

[3]– ابن منظور، لسّان العرب، دار الطّباعة والنّشر، بيروت، (دط)، (1955م)، ص(469).

[4]– المصدر نفسه، ص(466).

أمّا "عبد الرّحمان الحاج صالح" فيرى أنّه: «**يجب ألا تخلط بين اللّحن وهو الخطأ في اللّغة ووّصف به العاميّة، وبين التّحقيق الذّي ليس بلحن لأنّه سمع من العرب وقرئ به القرآن**»[1].

من خلال التّعاريف المقدّمة أعلاه نرى انّ اللّحن هو الخروج عن الصّواب في اللّغة، سواء من النّاحيّة الصّوتيّة أو الإعرابيّة أو الدّلاليّة.

2) الغلط: وقد جاء في لسان العرب: «**الغلط أن تعبا الشّيء فلا تعرف وجه الصّواب، وقد غلط في الأمر يَغْلَطُ غَلَطًا وأغلطَهُ غيره، والعرب تقول غَلِطَ في منطقه، وغلّت في الحسّاب غلطا وغلتا، قال: الغلط في الحسّاب وكلّ شيء، والغلت لا يكون إلاّ في الحسّاب**»[2].

وقال "أبو هلال العسكري": «**الغلط هو وضع الشّيء في غير موضعه، ولذلك يجوز أن يكون الغلط صوابا في نفسه، في حين أنّ الغلط لا يكون صوابا على وجه، والخطأ ما كان الصّواب خلافه**»[3].

3) الزّلة: ورد في لسّان العرب: «**زلّ السّهم عن الدّرع والإنسان عن الصّخرة، زلا وزَلِيلاً ومَزِلَةً: زَلَق، وأزَلَّهُ عنها وزللت يا فلان تزل زليلا إذا زال في الطّين أو منطق**»[4].

---

[1]– عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، الجزائر، (دط)، (2007م)، ص(10).

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مادة "غلط"، ص(80).

[3]– محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل للنّشر، عمان، ط1، (2005م)، ص(37).

[4]– ابن منظور، لسان العرب، مادة "زلل"، ص(365).

وعرفها "أبو هلال العسكري" كالتّالي: «**إنّ الزّلق اللّسان لا يزال يسقط السّقطة ولا يريدها، ولكن يجري على لسانه**»[1].

وبالتّالي فالزّلة تكون على مستوى الإيقاع والتّنغيم، وليس عن الكتابة، وتعدّ الزّلات من الأخطاء غير المنتظمة.

5- مسألة الخطأ بين القدامى والمحدثين:

اهتمّ كلّ من القدامى والمحدثين بمسألة الخطأ بهدف التّصدي له ومعالجته:

أ-عند القدامى: «يعدّ الخروج على السّنن المألوف في اللّغة العربيّة، عند اللّغوين القدامى خطأ لغويّا أطلقوا عليه اسم اللّحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما، وهذا ما أدّى إلى نشوء مبدأ تنقيّة اللّغة العربيّة»[2].

فاللّحن مرادف للخطأ، حيث ظهر عند العرب قديما مع دخول الأعاجم الإسلام، ولا يكون إلاّ في لغة القول، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللّغة قولا وتدوينا.

ب- المحدثين: نشّطت حركة التّصحيح اللّغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللّغة العربيّة، كان دافعهم إلى التّأليف في التّصحيح اللّغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللّغة العربيّة على المستوى المكتوب، لا على مستوى لغة العامة[3].

---

[1]- محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، ص(37).

[2]- فهد الخليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(68).

[3]- المرجع نفسه، ص(69).

الفصل الأول:

الأخطاء اللّغويّة

مستويّاتها، أسبابها

وكيفيّة قيّاسها

وتقويمها.

المبحث الأوّل:

الأخطاء الإملائيّة

1- مفهوم الإملاء

2- مفهوم الخطأ الإملائي

3- عوامل الأخطاء الإملائيّة

4- أنواع الإملاء

5- أهداف التّدريس

6- الإملاء وصلته بفروع اللّغة

7- كيفيّة علاج ضعف التّلاميذ في الإملاء

أصبح الخطأ في منظور تعليميّة اللّغات الحديثة مؤشّرا هاما لفهم عمليّة اكتساب اللّغة، فلم يعد يدلّ على الفشل والضّعف بل أصبح علامة تطوّر ونموّ لغة المتعلّم، وهذا ما أدّى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلّمين[1]، ومن بين الأخطاء المدروسة نذكر: "الأخطاء الإملائيّة".

1- مفهوم الإملاء:

أ. لغة:

جاء في فاكهة البستان: «**أمليت الكتاب إملالا ألقيته عليه**»[2].

أملى المعلّم على طلابه مادّة الدّرس، بمعنى تلا مادة الدّرس عليهم ليكتبوها في كراسهم.

ب. اصطلاحا:

هو تصوير خطّي لأصوات الكلمات المنطوقة، يمكن للقارئ من نطقها تبعا لصورتها التّي نطقت بها، وله قواعد وأصول متعارف عليها، وهو الرّسم الصّحيح للكلمات؛ أي تحويل الأصوات المسموعة والتّعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن لآخر، أو نقلها إلى الآخرين الذّين لم يشهدوا الحدث ولم يسمعوا إليه[3].

---

[1]- حوريّة بشير، المكتوب في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، تحليل إنشاءات تلاميذ الطّور الثّاني دراسة وصفيّة تحليليّة طويلة، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماجستير، جامعة الجزائر، كليّة آداب ولغات، قسم اللّغة العربيّة وأدابها، (2001م/ 2002م)، ص(05).

[2]- البستاني (عبد اللّه البناني)، فاكهة البستان، المطبعة الامريكانيّة، بيروت، (1930م)، ص(1385).

[3]- محسن علي عطية، تدريس اللّغة والعربيّة في ضوء الكفايّات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، (2007م)، ص(133).

تعدّ الأخطاء الإملائيّة ظاهرة مشتركة بين المتعلّمين في جميع أقطار الأمّة العربيّة، ولا تخصّ مرحلة دون أخرى، بل هي منتشرة بين المتعلّمين وتلازمهم حتّى وصولهم إلى الجامعة، ويشير المهتمّون والمختصّون إلى وجود عوامل متشابكة فيما بينها، أسفرت عن شيّوع الأخطاء الإملائيّة بين المتعلّمين.

2- مفهوم الخطأ الإملائي:

يعني قصور التّلميذ عن المطابقة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها[1].

وتوصّلت الدّراسات إلى انّ الخطأ الإملائي الشّائع هو الذّي يقع فيه أكثر من عشرين في المئة (20%) من مجموع تلامذة العيّنة المدروسة.

3- عوامل الأخطاء الإملائيّة:

3-1- أسباب عضويّة:

أثبتت الدّراسات والبحوث أنّ أساس نجاح العمليّة التّعليميّة مرتبط بالسّلامة الجسميّة والنّفسيّة للفرد، وأبرز العوامل التّي ساهمت في شيوع الأخطاء الإملائيّة لدى بعض التّلاميذ

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(71).

ضعف في حاسة السّمع والرّؤية[1]، «**فيؤدّي نقص الرّؤية إلى التقاط صور الكلمة التقاطا ناقصا ومشوّها**»[2]، كأن يكتب المتعلّم "قزقزة" بدل من "زقزقة".

«**أمّا الضّعف في السّمع فيؤدّي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة ومشوّهة، او وجود تبديل في مواقع الحروف**»[3].

فاللّغة العربيّة تحوي عددا من الحروف متقاربة ومتشابهة في أصواتها.

3-2- أسباب تعوّد إلى الكتابة العربيّة:

تتميّز اللّغة العربيّة برسم إملائي خاص تظهر فيه بعض الصّعوبة، ويمكن اختصارها فيمايلي:[4]

أ. **اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة**، مثل: حرف "الباء" يتّخذ عدّة مواضع، في أوّل الكلمة: بطّ (بـ)، في آخر الكلمة ضرب (ب).

ب. **عدم التّطابق بين رسم حرف الهجاء وصوته**، فهناك حروف تكتب ولا تنطق، مثل: الواو في (عمرو)، وحروف تنطق ولا تكتب مثل: (هذا) حيث يكتبها المتعلّم (هاذا)، والخلط بين الحروف المتشابهة رسما وصوتا، مثل: (ظ، ض).

ج. **الإشباع:** وهو قلب الحركات، في حالة قلب الضّمة واوا، وفي حالة قلب الفتحة ألفا، وفي حالة قلب الكسرة ياء، إضافة إلى حالة التّنوين: (عامٌ = عامن).

---

[1]- موسى حسن هديب، موسوعة الشّامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، (2003م)، ص(22، 23).

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(264).

[3]- المرجع نفسه، ص(75).

[4]- المرجع نفسه، ص(75، 77).

د. وجود تشابه بين الكلمات في الشّكل ولكن المعنى يختلف وذلك حسب النّطق، مثل: (عَلَمٌ، عَلِمَ، عِلْمٌ)، وكذا عدم التّفريق بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة.

3-3- أسباب تعود إلى المعلّم:

قد يساهم المعلّم في انتشار الأخطاء الإملائيّة بين المتعلّمين للأسباب التّاليّة:[1]

- النّطق السّريع أو الصّوت الخافت أثناء قراءة قطعة الإملاء على المتعلّمين.
- تهاون المتعلّم في تصحيح الأخطاء الإملائيّة والشّفويّة والكتابيّة.
- عدم اكتراث المعلّم للّغة التّي يتحدّث بها داخل القسم مع استخدام أساليب التّدريس نفسها، وعدم التّجديد والابتكار، الذّي يؤدّي إلى وجود تفاعل بين المتعلّمين والمعلّم.

فعلى المعلّم أن يتواصل ويتفاعل مع تلاميذه في كلّ النّشاطات داخل القسم، ليس هدفا في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة من وسائل التّحصيل الدّراسي واكتساب المعرفة[2].

3-4- أسباب تعود إلى المتعلّم:

قد يعود ارتكاب الأخطاء من طرف التّلاميذ إلى عوامل من أبرزها:[3]

- عدم المواظبة على الدّراسة، إذ نلاحظ حضورا جسديّا وشرودا ذهنيّا، ممّا يؤدّي إلى عدم الفهم.
- معاناة بعض المتعلّمين من عيوب النّطق، ممّا أدى بهم إلى عدم المشاركة في تقديم الدّروس.

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(81، 82).

[2]- العربي فرحاني، أنماط التّفاعل وعلاقات التّواصل في جماعة القسم الدّراسي، وطرق قيّاسها، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (دط)، (2010م)، ص(25).

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(85، 86).

- الخوف والخجل المفرط وعدم الثّقة في النّفس.
- عدم التّفرقة بين همزة القطع وهمزة الوصل، وبين التّاء المربوطة والمفتوحة.
- التّشابه الموجود بين مخارج بعض الحروف لوجود تقارب في النّطق، مثل (ذ، ظ).

3-5- عوامل تعود إلى طريقة التّدريس:

إلى جانب العوامل سابقة الذّكر، هناك عوامل أخرى ترجع إلى كيفيّة تقديم دروس الإملاء، ويمكن حصر هذه العوامل فيما يلي:[1]

- عقم طريقة تدريس الإملاء، وذلك لعدم وجود منهجيّة يلتزم بها المعلّم في تقديم الدّروس، إضافة إلى عدم تزويده بدليل يستند إليه أثناء التّقديم، حتّى يتقيّد بنوع الموضوعات التّي تناسب مستوى المتعلّم وقدراته الفكريّة واللّغويّة، كما يقتصر علاج الأخطاء على الكراريس فقط بوضع خطّ تحت الكلمة الخاطئة دون الإشارة إلى نوع الخطأ المرتكب، زيادة على ذلك عدم الانتباه والاهتمام بالجانب الشّفوي وبالتّهجي الصّحيح للحروف.

- سوء اختيّار قطع الإملاء وعدم احترام الشّروط المتمثّلة فيمايلي:

* مناسبتها لقدرة المتعلّمين العقليّة والثّقافيّة.
* أن تكون قطع الإملاء ذات موضوع مهمّ ومشوّق
* أن تكون قطع الإملاء ذات صلة بحياة المتعلّمين، ومتعلّقة بمحاور الاهتمام.

4- أنواع الإملاء: هي كالآتي:[1]

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(84، 85).

– الإملاء الاستماعي: وهو ان يستمع التّلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة تملي عليهم.

– الإملاء المنظور: وهو أن تعرض القطعة على التّلميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثمّ تحجب عنهم، وتملي عليهم بعد ذلك.

– الإملاء المنقول: وهو النّوع الذّي يهمّنا في التّعبير الكتابي، وهو أن ينقل التّلاميذ القطعة من الكتاب أو اللّوح.

الإملاء الاختباري: والغرض منه اختبار قدرة التّلاميذ، ولذلك تملى عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء.

5- أهداف التّدريس:

لتدريس الإملاء أهداف عامة يجري السّعي إلى تحقيقها في دروس الإملاء، خاصة ودروس اللّغة العربيّة عامة، وقد أشار الدّارسون إلى أهمّها:[2]

– تمكين الطّلبة من حسن رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا لأسس الرّسم المتعارف عليها في الخط القيّاسي.

– تمكين الطّلبة من حسن الخطّ وتنظيم ما يكتبون وترتيب الجمل والفقرات.

– تمكين الطّلبة من الإصغاء والإستيعاب وتذكّر صور الكلمات، واستحضارها عند الكتابة.

---

[1]– سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموّزعون، عمان، ط1، (2010م)، ص(59، 60).

[2]– موسى حسن هديب، موسوعة الشّامل في الكتابة والإملاء، ص(19، 21).

– تنميّة القدرة لدى الطّلبة على الفهم والإفهام

– زيّادة المحصول اللّغوي لدى الطّلبة من خلال اطّلاعهم على نصوص وقطع إملائيّة تتضمّن معارف وخبرات وقيّما متنوّعة.

– تمكين الطّلبة من إدراك العلاقة بين النّحو والرّسم والقراءة.

6- الإملاء وصلته بفروع اللّغة:

للإملاء أهمّية نفسيّة عظيمة بالنّسبة للتّلميذ، فالتّلميذ القادر على الكتابة الصّحيحة المقروءة تتكوّن لديه شخصيّة مستقلّة ويشعر بذاته، وأنّه قادر على التّعبير عن نفسه، والتّواصل مع المعلّم من خلال كتاباته، والضّعف في الكتابة يؤدّي إلى أزمة نفسيّة يعانيها التّلميذ، ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التّعبير عن فهمه لمعلّمه أو غيره، ممّا يوقعه في مشكلات نفسيّة منها الانسحاب التّدريجي من الفعاليّات التّعليميّة، ثمّ الانطواء ممّا يؤدّي في النّهاية إلى التّسرّب المدرسي[1].

تمثّل قواعد الإملاء المحور الذّي يقوم عليه التّعليم، كما أنّها أساس كلّ النّشاطات الكتابيّة

فإذا كانت هذه القواعد تعبّر عن طريقة كتابة أصوات لغة ما أو كلماتها «**فهذا لن يتألّف إلاّ بالتّطابق مع نظام التّدوين الخطّي الخاص بتلك اللّغة، هذا من جهة، وبحسب**

[1]– جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعاليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصّف السّابع أساسي في نحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التّدريس بكليّة التّربيّة في الجامعة الإسلاميّة، غزّة، (2009م)، ص(36).

بعض العلاقات التّي تحدث داخل نظام اللّغة من جهة أخرى»[1]، هذا ما جعل الإملاء يرتبط بفروع لغويّة أخرى كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو والصّرف.

6-1- الإملاء والخط:

ينبغي أن نحمل التّلاميذ على تجويد خطّهم في كلّ عمل كتابي، وأن تكون كلّ التّمرينات الكتابيّة تدريبا على الخطّ الجيّد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب درس الإملاء، ومن أحسن الطّرق التّي يتبعها المدرّسون لحمل التّلاميذ على هذه العادة، محاسبتهم على الخطّ ومراعاة ذلك في الإملاء[2].

وبالتّالي ستكون الكتابة الإملائيّة الصّحيحة والخطّ الجيّد ثمرة تضاف إلى الرّصيد اللّغوي للتلميذ.

6-2- الإملاء والقراءة:

الإملاء والقراءة وجهان متقابلان لنشاط يدور حول التّدوين الخطّي للّغة، ومن شدّة ارتباطهما هناك بعض الأمالي تستلزم القراءة أوّلا قبل الكتابة، مثل: الإملاء المنقول والإملاء المنظور، وإذا كانت مهمّة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب الصّحيح الخالي من الخطأ ينبغي أن تكون القراءة سليمة وواضحة، والعكس صحيح، لأنّ من أخطأ في الكتابة فإنّه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقل يتعثّر في قراءته، ويتخلّف فيها[3].

---

[1]- بوزي عمارة، الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة في التّعليم، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر، تخصّص لسانيّات، قسم الأدب العربي، تلمسان، الجزائر، (2015م، 2016م)، ص(12).

[2]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة الغريب، ص(14).

[3]- ينظر: فورة حسين سليمان، تعليم اللّغة العربيّة، دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، دار المعارف، مصر، ط3، (1977م)، ص(167).

6-3- الإملاء والتّعبير:

لعلّ التّعبير هو الوسيلة الأولى في تعرّف المدرس على الكلمات التّي يحتاج التّلميذ إلى التّدرّب عليها، أو هو كذلك وسيلة تدريبيّة في ذاتها، فمن خلال التّعبير يتعرّف المعلّم على مدى استيعاب التّلاميذ للقواعد الإملائيّة، خاصة إذا أحسن المعلّم في اختيّار قطعة الإملاء[1].

فبضل التّعبير يتعلّم التّلميذ كتابة الكلمات بطريقة سليمة معتمدا على نفسه.

6-4- الإملاء والصّرف:

يهتمّ الصّرف بالشّكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات وعدد الحروف وترتّبها، وأصليتها وزيّادتها، فزيّادة حرف أو حذفه أو تغيّير حركته بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن ان يغيّر المعنى الكلّي للكلمة فـ(علم) غير (عالم) و(عليم) و(عَلِمَ) و(اعْلَمْ) و(استعلمَ)، ومن هنا تتّضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصّرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التّي تعتبر وحدات لبناء الجملة التّي هي الوحدة الأساسيّة للنّص[2].

6-5- الإملاء والنّحو:

العلاقة بين الإملاء والنّحو وطيدة، فالقواعد الإملائيّة وضعت لحفظ اللّغة من الوجهة الكتابيّة والبعد عن الخطأ في الرّسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النّحويّة لتعين الدّارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللّحن والخطأ، ومن هنا كان رسم الكلمة وبيان إعرابها

---

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة في طرق التّدريس، دار المعارف، مصر، (1973م)، ص(195).

[2]- ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(102، 103).

وجهين لجملة واحدة، فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من النّاحيّة الشّكليّة الكتابيّة، والنّحو يحافظ على سلامة الإعراب، أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائيّة بالقواعد النّحويّة، كما أنّ تدريس النّحو ليس غايّة في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لتقويم القلم واللّسان من الإعوجاج والزّلل، كما أنّ الإملاء هو آخر وسيلة لصحّة الكتابة من الخطأ[1].

فهناك علاقة بين مستوى الكفاءة اللّغويّة في امتلاك القدرة النّحويّة لدى التّلاميذ، ومستوى الكفاءة اللّغوية في القدرة الإملائيّة لديهم.

ولا تتوقّف علاقة الإملاء عند النّشاطات اللّغويّة كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو، بل تتعدّاها إلى جميع الأنشطة التّعليميّة الأخرى المقرّرة، كالتّاريخ والجغرافيّا والتّربيّة الإسلاميّة...إلخ، وتتجلّى هذه العلاقة عندما يشرع التّلميذ في نقل خلاصة أو قاعدة أو جملة أو كلمة؛ أي كلّ ما يكتب يعتبر بنيّة أساسيّة لنشاط الإملاء بطريقة عرضيّة[2].

7- كيفيّة علاج ضعف التّلاميذ في الإملاء:

من بين الإجراءات التّي من شأنها التّخفيف من خطر الأخطاء الإملائيّة على لغة الفرد نجد:

- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- تشجيع المتعلّمين على المطالعة والقراءة ودورهما في تنميّة المهارات الفكريّة واللّغويّة لهم.

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(102، 103).

[2]- علي أوجيدة، الموجّه التّربوي للمعلّمين في اللّغة العربيّة، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ط2، (دت)، ص(107).

– الاهتمام بتصحيح كراريس المتعلّمين بكلّ جدّية، مع إعطائهم فرصة من أجل المشاركة وتعويدهم على استخراج أخطائهم بأنفسهم ثم تصحيحها.

– القراءة الواضحة والصّحيحة الخاليّة من عيّوب النّطق من قبل المعلّم.

– تكليف المتعلّمين بواجبات منزليّة تكون متناسبة مع نوع الدّرس المبرمج في الحصّة.

المبحث الثّاني

الأخطاء النّحويّة

1- مفهوم النّحو

2- أهمّية النّحو

3- مفهوم الخطأ النّحوي

4- أنواع الأخطاء اللّغويّة النّحويّة

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لها نظام لغوي خاص تعرف به، وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التّي تحكم هذه اللّغة، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبناؤها التزاما يعينهم على التّفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات، إذ تشكّل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعيّة للّغة، ومن بين هذه الأنظمة النّظام النّحوي.

1- مفهوم النّحو:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب مادة (نحو): «**النّحو: إعراب الكلام العربي، والنّحو القصد والطّريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه**»[1].

وجاء في معجم الصّحاح مادة (نحو): «**النّحو: القصد والطّريق، يقال: نحوت نحوك: أي قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه؛ أي: صرفته، وأنحيت عنه بصري؛ أي عدّلته، وأنحى في سيره؛ أي: اعتمد على الجانب الأيسر**»[2].

ب. اصطلاحا:

يعرف ابن جني النّحو في كتابه "الخصائص" بأنّه: «**انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنيّة والجمع والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك،**

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، مادة (ن ح و)، ج1، ط1، (2003م)، ص(362).

[2]- الجوهري، الصّحاح، تحقيق: أمل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلميّة للنّشر، بيروت، لبنان، مادة (ن ح و)، (1999م)، ص(526، 527).

ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإنّ شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها»[1].

وفي هذا التّعريف جمع "ابن جني" بين النّحو والصّرف، وانتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته وقالته العرب؛ أي ما أخذه علماء النّحو عنهم والمرتبط بخصائصهم، وذلك من خلال الإعراب؛ أي بيان الحركة الإعرابيّة للكلمات وبيان نوع هذه الكلمات، هل هي مثنى أم جمع أم جمع تكسير أم غيرها، وهل هي مفردة أم مركّبة، ويقصد من التّعريف بالعناية التّي يحظى بها النّحو.

والنّحو في اللّغة العربيّة من أكثر المشاكل التّعليميّة التّي يواجهها التّلميذ؛ إذ هو من الموضوعات التّي يشدّ نفور التلاميذ منها، وعلى الرّغم من أهمّية الدّرس النّحوي فإنّنا مازلنا نسمع عن كثرة الأخطاء النّحويّة التّي يرتكبها التّلاميذ في مختلف الأطوار التّعليميّة.

2- أهمّية النّحو:

يقول علي النّعيمي: «**أنّ القواعد النّحويّة تمكّن المتعلّم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة، أثر موقعها من السّياق في تحديد معنى الجملة، وتعمل أيضا على تطوير قدرة المتعلّم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الدّاخليّة عليها، وأثر الضّبط لمعنى الكلمة ووظيفتها، إذ تمكّن المعلّم أيضا من الإلمام بالقوانين الصّرفيّة المتعلّقة بصياغة الكلمة ليستطيع تلفّظها بشكلها الصّحيح والتّعبير بها عن المعاني المناسبة**»[2].

---

[1]- ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، (2008م)، ص(88).

[2]- علي النعيمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، ص(40).

فبفضل القواعد النّحويّة يعرف صحيح الكلام من خاطئه كما انّها تساعد المتعلّم على اختيّار التّراكيب المناسبة والصّحيحة التّي تؤدّي المعنى وتحسن أسلوبه وتجنّبه العوارض المختلفة التّي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير.

3- مفهوم الخطأ النّحوي:

قصور في ضبط الكّلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة[1].

ومن خلال هذا التّعريف نجد أنّ الخطأ النّحوي هو نقص القدرة على صيّاغة الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو أو عدمها، وذلك بعدم اتّباع القواعد النّحويّة كالخلط في استعمال الحركات الإعرابيّة أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات وغيرها من الأخطاء.

4- أنواع الأخطاء اللّغويّة النّحويّة:

الأخطاء النّحويّة متنوّعة ومختلفة، صنّفت وفق مجالات هي: مجال المرفوعات، مجال المنصوبات، مجال المجرورات، مجال الأفعال، ومجال الأخطاء في علامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة.

4-1- أخطاء المرفوعات:

[1]- فهد خليل زيد، الأخطاء الشّائعو النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص(71).

4-1-1- الفاعل:

وهو ما قدم الفعل أو شبهه عليه، وأسند إليه على جهة قيّامه به، أو وقوعه منه "كعلم زيدٌ" عامله لفظي وهو الفعل[1].

من خلال هذا التّعريف نلاحظ أنّ الفاعل يأتي بعد الفعل، فهو شبيه المبتدأ، فكلاهما يسمّى المسند إليه وحكمه الرّفع، مثل: "علم زيدٌ" عامله لفظي.

من الأخطاء التّي تقع هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصليّة، وهي "الضّمة" و"الفتحة"، "الكسرة" و"السّكون"، التّي يفترض أن تكون مرفوعة، لكنّ جاءت بعلامات إعراب أصليّة غير الرّفع، جاء في حالة اتّصال ضمير النّصب بالفعل، وتأخر الفاعل، أو في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكمّلات الجملة، مثل: "تسعدني دعوتَكم" والصّواب "دعوتُكم"[2].

"تفوّق المجتهدين في الامتحان" الصّواب "تفوّق المجتهدون في الامتحان"، نجد أنّ (المجتهدين) تعرب فاعلا وحقّها أن ترفع بالواو إذا كانت جمع مذكّر سالما، وبالألف إذا كانت مثنّى، غير أنّها جاءت مخالفة للقاعدة النّحويّة، فجاءت منصوبة باليّاء.

4-1-2- المبتدأ والخبر:

المبتدأ: هو الاسم المجرّد عن العوامل اللّفظيّة، وهو مسند إليه، قد يكون اسما صريحا أو مؤوّلا، لا بدّ له من خبر، لأنّ الخبر هو الجزء المتمّم للفائدة[3].

---

[1]- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، المكتبة العصريّة، بيروت، (دط)، (2002م)، ص(186، 187).

[2]- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط3، (2001م)، ص(157).

[3]- عبد العالم سالم مكرم، تطبيقات نحويّة وبلاغيّة، مؤسّسة الرّجالة بيروت، بيروت، ج1، ط2، (1992م)، ص(199).

الخبر: هو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة مفيدة، نحو: "اللّه واحد"، وارتفاع المبتدأ بالابتداء، وهو عامل معنوي وارتفاع الخبر بالمبتدأ وهو عامل لفظي[1]، حكم المبتدأ أو الخبر الرّفع، نحو: "اللّه ربّنا"، "محمّد نبيّنا".

نلاحظ من خلال التّعريف أنّ المبتدأ يكون معرفة، فهو عامل معنوي يكون مؤوّلا، مثل: "أن تصوموا خير لكم"، أي "صومكم خير لكم"، الزّائدة وشبهها نحو "ها من خالق غير اللّه"، فيكون المبتدأ مجرورا لفظا مرفوعا تقديرا مخبّرا عنه؛ أي أنّ المبتدأ له الخبر أو وصفا رافعا للمستغني به؛ أي أنّ المبتدأ له مرفوع يغني من الخبر.

ومن الأخطاء الشّائعة هو نصب المبتدأ أو الخبر إذا لم يدخل عليهما أيّ عامل من عوامل النّصب، فحكمهما الرّفع، غير أنّنا وجدنا خلاف ذلك ويكون ذلك في حركات الإعراب الفرعيّة في حالة الرّفع، وبخاصة المثنّى وجمع المذكّر السّالم، فمن الخطأ قول: "ثلثي الأعضاء يعارضون" الصّواب "ثلثا الأعضاء يعارضون" حقّهما الرّفع، غير أنّها جاءت منصوبة باليّاء، وهي مخالفة للقاعدة النّحويّة[2].

4-1-3- اسم كان:

كان هي أمّ الأفعال الرّافعة النّاصبة من النّواسخ[3]، إذ ترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها، ومنه فإنّ اسم كان من المرفوعات، ومن الأخطاء التّي تقع في إعراب اسم (كان) وأخواتها إذا كان خبرها متقدّم على الاسم، حيث ينصب هذا الاسم،

---

[1]- مبارك مبارك، قواعد اللّغة العربيّة، دار الكتب العالميّة، بيروت، لبنان، ط3، (1996م)، ص(46).

[2]- محمّد حماسة عبد اللّطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النّحاس زهران، النّحو الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، (1988م)، ص(249، 250).

[3]- حسين أحمد العثماني، الأمّهات في الأبواب النّحويّة، المكتبة الملكيّة، مؤسّسة الرّيان، ط1، (2004م)، ص(07).

مثل: "كانت خلفهم نار مشتعلة وحائط قصير"، الصّواب "كانت خلفهما نار مشتعلة وحائط قصير"، حيث جاء اسم (كان) منصوبا، ولكن ما عطف عليه وقع مرفوعا، وهو دليل الخلط وعدم الإدراك لوظائف الكلم في التّركيب[1]، لقوله تعالى: "فانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقَبَةُ مَكْرِهِمْ"[2].

4-1-4- خبر إنّ وأخواتها:

تسمّى إنّ وأخواتها بالحروف المشبّهة بالفعل، تدخل على المبتدأ أو الخبر، فتنصب المبتدأ ويسمّى اسمها، وترفع الخبر ويسمّى خبرها، مثال: قوله تعالى: "أَنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ"[3]، يأتي خبر إنّ وأخواتها مثل خبر المبتدأ، فهو من المرفوعات.

ومن الأخطاء التّي ترتكب يكون في حركات الإعراب الفرعيّة التّثنيّة والجمع المذكّر السّالم، مثل: "إنّ الطّالبين مجتهدين"، الصّواب "إنّ الطّابين مجتهدان"[4].

4-2- أخطاء المنصوبات:

4-2-1- المفعول به:

يقول ابن هشام الأنصاري: «**واعلم أنّ المفعول به منصوبٌ أبدا، والسّبب في ذلك أنّ الفاعل لا يكون إلاّ واحد فأكثر، والنّصب خفيفا، فجعلوا الثّقيل للقليل والخفيف للكثير قصد التّعادل**»[5].

---

[1]- مبارك مبارك، قواعد اللّغة العربيّة، ص(146).

[2]- سورة طه، الآية (15).

أخوات كان هي: أصبح، أضحى، أمسى، ظلّ وبات

[3]- سورة غافر، الآية (59).

أخوات إنّ هي: أن، لكن، كأن، ليت، لعل.

[4]- مبارك مبارك، قواعد اللّغة العربيّة، ص(166، 167).

[5]- ابن هشام الأنصاري، شرح قطر النّدى، تح: محي الدّين عبد الحميد، دار رجاب، (دط)، (دت)، ص(218).

ومن الأخطاء رفع المفعول به في حالة الحركات الإعرابيّة قولهم "صافحت القادمتان" والصّواب "صافحت القادمتين" فالمفعول به لا يكون إلاّ منصوبا، لكن وجدنا أنّه جاء مرفوعا، وهذا مخالف للقاعدة النّحويّة[1].

4-2-2- المفعول به الثّاني:

يأتي بعد الفعل المتعدّي الذّي ينصب مفعولين اثنين، مثل: "ظنّ" واخواتها و"أعطى" وأخواتها.

هناك أخطاء تقع في هذا الجانب، مثل: "ولكن التّاجر قد أعطي فيها الثّمن الذّي يريده"؛ أي أنّ نائب الفاعل الذّي كان أصله مفعولا أوّل هو الضّمير المستتر في أعطى و"الثّمن" مفعول به ثاني يجب نصبه[2].، فقد جاء مرفوعا وهذا مخالف للقاعدة النّحويّة.

4-2-3- المستثنى:

يعد النّحاة المستثنى نوعا من المفعول به، لأنّهم يرون أنّه في حالة النّصب منصوب بفعل يدلّ عليه، كلمة الاستثناء مثل: "جاء القوم إلاّ زايدًا"، وهو اسم منصوب يقع أداة من أدوات الاستثناء ليخالف ما قبلها في الحكم[3].

من الأخطاء التّي قد ترتكب، أنّه إذا اقترنت كلّ من "خلا" و"عدا" بـ"ما" المصدريّة، نحو: "عاد الموفدون ما خلا سعيدا"، وجب نصب ما بعدهما ولا يجوز جرّهما لأنّهما

---

[1]- حفني ناصف، مصطفى طوم، محمّد ديّاب، محمّد صالح، الدّروس النّحويّة، دار إيلاف الدّوليّة، الكويت، (2006م)، ص(43).

[2]- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّين، دار العلوم، عالم الكتاب، جامعة القاهرة، ط3، (2001م)، ص(157).

[3]- عماد علي جمعة، قواعد اللّغة العربيّة (النّحو، الصّرف الميسّر)، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، ط1، (2006م)، ص(44).

فعلان[1]، فإذا قلت "ماخلا" أو ما عدا" فليس فيه إلاّ النّصب بـ"ما"، ولا تكون مثلها إلاّ بالفعل، فمن الخطأ قول "عاد الموفدون ما خلا سعدٍ" فالصّواب "عاد الموفدون ما خلا سعيدًا"[2].

4-2-4- اسم (إنّ):

من المنصوبات، ومثال ذلك: "إنّ النّظافة وقاية من المرض" من الأخطاء رفع اسم "إنّ" والذّي حقّه أن يكون منصوبا، ومن ذلك قولهم: "إنّ المهاجمون قتلوا" الصّواب"إنّ المهاجمين قتلوا"، لذا يجب أن يكون اسم 'إنّ" منصوبا باليّاء، وليس مرفوعا بالواو، وهذا مخالف للقاعدة النّحويّة[3].

4-3- أخطاء المجرورات:

المجرورات ثلاثة أقسام: مجرور بحرف، ومجرور بالإضافة، مجرور بالمجاورة.

1)المجرور بالحرف: حروف الجرّ تختصّ بالدّخول على الأسماء فقط فتجرّها.

2)المجرور بالإضافة: الإضافة في اللّغة الإسناد، وفي الاصطلاح اسناد اسم إلى غيره على تنزيل الثّاني من الأوّل منزلة تنوينه، أو ما يقوم مقام تنوينه، ولهذا وجب تجريد المضاف من التّنوين في نحو "غلام زيد" ومن النّون عند التّثنيّة أو الجمع، نحو قوله تعالى:

---

[1]- عبد الرّاجحي، التّطبيق النّحوي، دار المسيرة الاسكندريّة، بيروت، ط5، (2015م)، ص(276).

[2]- محمّد علي السّراج، اللّباب، (مر): خير الدّين شمس باشا، دار الفكر، ط1، (1983م)، ص(99).

[3]- عباس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرّفيقة والحيّاة المتجدّدة، دار المعارف، مصر، ط3، ج1، ص(630).

حروف الجرّ هي: من، على، الكاف، البا، الواو، التّاء، حتّى، من، منذ، رُبَّ، فلا، عدا، حاشا، إلى، عن....

﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ﴾[1]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ مُرْسِلُو النَّاقَةِ فِتْنَةً لَهُمْ فَارْ تَقِبْهُمْ واصْطَبِرْ﴾[2]، لأنّ نون المثنّى وجمع المذكّر قائمة مقام تنوين المفرد.

نلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ الإضافة هي اسناد الاسم إلى غيره، مثلا: "غلام زَيْدِنْ" وجب تجريدها من التّنوين، فنقول: "غلام زَيْدِ"؛ أي يجب تجريد المضاف من التّنوين سواء كان مثنّى أو جمعا، وهذا ما استشهد به في القرآن الكريم، كما يجب تجريد المضاف من (ال) التّعريف بعلامة لفظيّة أم بأمر معنوي، فلا تقول: "الغلام زيد" فيجب تجريد الغلام من (ال) التّعريف والصّواب هو "غلام زيد"[3].

من الأخطاء التّي ترتكب الفصل بين الجار والمجرور: إنّ الفصل بين الجار والمجرور ممتنع أصلا، وقد نقل كثير من علماء العربيّة ذلك ونصبوا عليه، فمن الخطأ القول "من هكذا مجلس يتخرّج طلاب العلم"، الصّواب: "من مجلس هكذا أو هذا".

يقول "ابن جني" في كتابه "الخصائص": «**لا يفصل بين الجار والمجرور، لكنّهما في كثير من المواضيع بمنزلة الجزء الواحد**»[4].

يقول "السّيبويه" في "الكتاب": «**لأنّه قبيح أن تفصل بين الجار والمجرور، لأنّ المجرور داخل في الجار كأنّهما كلمة واحدة**»[5].

---

[1]– سورة المسد، الآية(01).

[2]– سورة القمر، الآية(27).

[3]– ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، ص(341).

[4]– ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت، (دط)، ج1، ص(106، 108).

[5]– سيبويه، الكتاب.

من خلال رأيّي "سيبويه" و"ابن جني" يتّضح أنّه لا يمكن أن نفصل بين الجار والمجرور بأيّ شكل من الأشكال.

3)الفصل بين المضاف والمضاف إليه: يرى اكثر النّحويّين أنّه لا يجوز أن يفصل بين المضاف والمضاف إليه، هذا ما ذهب إليه "سيبويه"، سواء كان المضاف اسما عاملا كالمصدر واسم الفاعل، وألا يكون المضاف من الأسماء العاملة كأسماء الأجناس غير المصادر، كما يستوي أن يكون الفاصل بهذه المنزلة.

وهذا ما يراه النّحويّين أنّه لا يمكن الفصل بين المضاف والمضاف إليه، سواء كان المضاف اسم عاملا كالمصدر واسم الفاعل.

أمّا بالنّسبة لدخول حرف الجرّ على الظّرف، فهذا لم يردّ في كتب النّحو، ولا يجزون إدخال حروف الجرّ على الظّرف إلاّ في حالة واحدة ولظروف محدّودة، فيجوز جر (عند) بحرف الجر (من)، ولا يجوز جرّها بغيرها، والمراد بشبه الظّرفيّة أنّه لا يخرج عن الظّرفيّة إلاّ باستعماله مجرورا بـ(من) نحو: "خرجت إلى عنده" وهذا خطأ، الصّواب: "خرجت من عنده"[1].

نجده انّه لا يمكن دخول حرف الجرّ على الظّرف؛ أي زيادة حرف الجرّ على الظّرف إلاّ في حالة واحدة فقط وهي حرف الجر (من) بالظّرف (عند) فتصبح مجرورة.

4)الفضل بين المضاف والمضاف إليه بالمعطوفات: وذلك بان يتقدّم المعطوف على المضاف إليه مثلا "يوحي الانشاء بجمال وروعة الشّعر"، وهذا خطأ، فالصّواب "يوحي ذلك

[1]– ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، ج1، ط1، (دت)، ص(585).

بجمال الشّعر وروعته" وذلك أن يأتي المعطوف بعد المضاف إليه مضافا، ويلحق بها ضمير يعود على المضاف إليه[1].

4-4- أخطاء المجزومات:

المجزومات: من انواع المعروبات، وهي من الأفعال المضارعة الدّاخل عليها إحدى أدوات الجزم، وهي ما يجزم فعلا واحدا[2]، وهي "لم"، نحو قوله تعالى: ﴿يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾[3] و"لما"، نحو قوله تعالى: ﴿لَمَا يَقْضُ مَا أَمَرَهُ﴾[4]، و"لام الامر" نحو قوله تعالى: ﴿لِيُنْفِقْ ذو سَعَةٍ مَّن سَعَتِه﴾[5]، و"لا النّهي" نحو قوله تعالى: ﴿لا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا﴾[6]، فالجزم علامة إعرابيّة نلحق الفعل المضارع، فيجزم بالسّكون، إذا كان صحيح الآخر، وإذا كان معتلّ الآخر فإنّه يجزم بحذف حرف العلّة، ولا يجزم بحذف النّون إذا كان من الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلّة، وحذف النّون من العلامات الإعرابيّة الفرعيّة.

من الأخطاء التّي قد تكون في هذا المجال عدم حذف اليّاء في الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم، مثل: "لَمْ يَرْمِي"، الصّواب: "لَمْ يَرْمِ"[7].

---

(1)- خالد بن هلال العبري، أخطاء لغويّة شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، (2005م)، ص(33).

(2)- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، ص(348).

(3)- سورة الحمد الآية (03).

(4)- سورة عبس الآية (23).

(5)- سورة الطّلاق الآية (07).

(6)- سورة التّوبة الآية (40).

(7)- عبد السّلام محمّد هارون، الأساليب الانشائيّة في النّحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، (1979م)، ص(180، 181).

أدوات الجزم: لم، لما، لام الأمر، لا النّاهيّة.

4-5- أخطاء التّوابع:

في الاصطلاح يطلق على مجموعة من الأسماء تلازم ما قبلها وتتبعه في أمور كثيرة والتّوابع هي: النّعت والعطف بنوعيه البيان والنّسق، وكذلك البدل والتّوكيد، وتشترك التّوابع كلّها في تبعيّتها لمتبوعها في حالات الإعراب الأصليّة (الرّفع، النّصب، الجرّ) ولكن تختلف في تبعيّتها لما قبلها في التّعريف والتّنكير والإفراد والتّثنيّة والجمع[1].

قد تجتمع التّوابع بدءا بنعت ثمّ العطف بأنواعه، ثم التّوكيد ثمّ البدل مكمل جاء الرّجل الفاضل أبوبكر نفسه أخوك زيد[2].

نلاحظ من خلال التّعريف أنّ التّوابع هي النّعت والعطف بنوعيه (البيّان والنّسق) والبدل والتّوكيد وتشترك في تبعيّتها لمتنوّعها في حالات الإعراب الأصليّة (الرّفع، النّصب، الجرّ)، لكنّها تختلف عما قبلها في التّعريف والتّنكير والإفراد والتّثنيّة والجمع.

قد تجتمع التّوابع مع بعضها البعض بدءا بالنّعت ثمّ العطف بأنواعه ثمّ التّوكيد، ثم البديل، ففي المثال "جاء الرّجل الفاضل أبو بكر نفسه أخوك وزيد"، نجد أنّ "الفاضل" نعت مرفوع، "أبو" عطف البيان مرفوع بالواو "نفسه" توكيد مرفوع.

4-5-1- النعت:

النّعت عند "سيبويه" كالاسم الواحد، فمن الخطأ قول: "مَرَرْتُ بِرَجُلٍ ظَرِيفٌ" الصّواب "مَرَرْتُ بِرَجُلٍ ظَرِيفٍ" صار النّعت مجرورا مثل المنعوت لأنّه كالاسم الواحد[3].

---

[1]- محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، دار الفرقان ، مؤسّسةالرّسالة، بيروت، ط3، (1988م)، ص(32).

[2]- محمود سليمان ياقوت، التّوابع في النّحو العربي، طنطا، مصر، (دط)، (2005م)، ص(10).

[3]- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط3، (1988م)، ص(421).

قوله تعالى: ﴿فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ﴾[1].

نلاحظ أنّ النّعت يتبع منعوته في الحركة الإعرابيّة، مثل: "مَرَرْتُ بِرَجُلٍ ظَرِيفٍ" فلذلك نجد أنّ التّوابع تشترك في تبعيّتها لمتبوعها في حالات الإعراب الأصليّة (الرّفع، النّصب، والجر)، وكذلك النّعت يتبع منعوته في التّنكير والتّعريف، فلا تنعت نكرة، بمعرفة ولا العكس، فمن الخطأ قول: "مَرَرْتَ بِرَجُلِ الفَاضِلِ"، الصّواب "مَرَرْتُ فاضل"[2].

كما جاء في التّوابع أنّه يختلف في تبعيّته لما قبله في التّعريف والتّنكير والإفراد والتّثنيّة والجمع، معنى ذلك أنّنا ننظر إلى التّابع إذا كان نكرة يكون متبوعا بنكرة والعكس؛ أي يتقيّد اللاّحق بالسّابق.

4-5-2- التّوكيد:

هو تابع يذكر في الكلام لدفع توهم قد يحمله الكلام إلى السّامع[3]، وله نوعان:

***توكيد لفظي:** ويكون بتكرار اللّفظ المؤكّد، سواء كان اللّفظ: اسما، نحو: "جاء الطّالب الطّالب"، أو ضميرا، نحو: "سافرت أنا أنا"، أو فعلا نحو: "جاء جاء الطّالب"، أو حرفا نحو: "لا لا أحبّ الشّر" ، أو جملة اسميّة نحو: "الحقّ يعلو، الحقّ يعلو"، أو جملة فعليّة، نحو: "انتصر الحقّ، انتصر الحقّ".

---

[1]- سورة النّساء، الآية (9).

[2]- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، ص(436).

[3]- عماد علي جمعة، قواعد اللّغة العربيّة (النّحو والصّرف الميسّر)، ص(56).

***توكيد معنوي:** وله ثمانيّة ألفاظ (نفس، عين، كلّ، جميع، عامة، كلا، كلتا، أجمع)، ولا بدّ فيها من إضافتها لضمير يعود على المؤكّد ويطابقه في الجنس والعدد، مثل: من الخطأ قول "رأيت الطّالب نفسها"، الصّواب "رأيت الطّالب نفسه".

البدل: هو تابع مقصود بالحكم بلا واسطة، يسبقه المبدل منه.

المبدل منه يسبق البدل وليس مقصورا لذاته، بل يمهّد له[1].

والبدل يتبع المبدل منه في إعرابه رفعا ونصبا وجرّا، مثال: "أعجبني البُلْبُلَ صوَّتَهُ".

4-5-3- العطف: وهو نوعان:

أ. **عطف البيان:** تابع جامد مشبّه للصّفة في توضيح متبوعه، إن كان معرفة وتخصيصه إن كان نكرة[2]، يوافق متبوعه في الإعراب (الرّفع، النّصب الجرّ)، الإفراد والتّثنيّة والجمع، التّذكير والتّأنيث، التّعريف والتّنكير.

فمن الخطأ قول: "هذه الشّجرة مباركة زيتونة"، الصّواب: "هذه الشّجرة المباركة الزّيتونة".

ب. عطف النّسق: تابع يتوسّط بينه وبين متبوعه أحد أحرف العطف[3]، وهي:

- الواو: نحو "حضر بكر وزيد" لمطلق الجمع.
- الفاء: نحو "حضر بكر فريد" التّرتيب والتّعميق.
- حتّى: نحو "قرأت الكتاب حتّى مقدّمته".

---

[1]- المرجع نفسه، ص(56).

[2]- المرجع نفسه، ص(55).

[3]- عماد علي جمعة، قواعد اللّغة العربيّة (النّحو والصّرف الميسّر)، ص(55).

- أو: نحو "أشرب لبنا أو ماء" بعد الطّلب للتّخبير.
- لكن: نحو "لا تصاحب الأشرار لكن الاخبار".
- بل: نحو "ماعرفت الغدر بل الوفاء" للاستدراك بعد النّفي والنّهي.

4-6- أخطاء العدد:

حكم العدد من حيث التّذكير والتّأنيث بالمفرد لا بالجمع، فمن الخطأ قول "أربعة سجلاّت"، الصواب "أربع سجلات"[1]، ومنه قوله تعالى: ﴿فسبحوا في الأرض أربعة أَشْهُرٍ﴾[2].

العددان واحد واثنان لا يأتيّان منفردين، ولكنّهما يستخدمان صفة لا نقول "واحد كتاب"، ولا "اثنان كتاب"، فالصّواب: "كتاب واحد" و"كتابان اثنان"، فهما يطابقان الموصوف تذكيرا وتأنيثا[3].

ومنه قوله تعالى: ﴿أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ﴾[4].

بضع وبضعة تأتي من ثلاثة إلى عشرة، فنذكر مع المعدود المؤنّث، وتؤنث مع المذكر، فمن الخطأ قول: "بضعة عشرة طالبة"، الصّواب "بضع عشر طالبة"، لأنّ مفرد طالبة يستخدم معها لفظ "بضع" المذكّر[5].

---

[1]- محمّد أسعد النّادري، نحو اللّغة، المكتبة العصريّة، بيروت، ط3، (2002م)، ص(222).

[2]- سورة التّوبة، الآية(02).

[3]- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة المعاصرة، ص(123).

[4]- سورة الكهف، الآية(110).

[5]- محمّد أسعد النّادريري، نحو اللّغة، ص(123).

العدد "ثمان"، الأصل فيه إثبات بأنّه عند الإضافة نحو "ثماني نسوة"، وتحذف اليّاء من "ثماني" عند التّنوين رفعا وجرّا، وتثبت نصبا، فمن الخطأ استعمال العدد "ثماني" في حالة الرّفع والجرّ، مثل "ثمان مئة"، نوعه مضاف، الصّواب "ثماني مئة"[1]، من ذلك قوله تعالى: ﴿سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةِ أَيَّامٍ﴾[2]

الخطأ تميّز العدد، وذلك من خلال صياغة، فلا نقول مثلا: "وزعت مئتين وثلاثة شابا"، فالصّواب: "وزعت على مئتين وثلاثة شبان"[3].

***أخطاء أخرى:**

هناك أخطاء أخرى قد تكون في المبنيّات أو في التّقديم أو التّأخير أو الحشو أو سوء التّركيب.

– حكم المستثنى بـ(سوى) الجر بالإضافة نحو "ما قام التّلاميذ سوى زيدٍ" ولا يقع بعدها حرف جرّ ولا تضاف إلى جملة أو شبه جملة، فمن الخطأ قول: "ما قام القوم سوى زيدٌ" فالصّواب "ما قام القوم سوى زيد"[4]، من انواع الاستثناء المفرغ بـ"إلاّ" أو "غير" أو "سوى" يجب أن يبدأ بنفي أو استفهام، من الخطأ قول: "دفعنا إلاّ ألف دينار ثمن للآلة"، فالصّواب "لم ندفع إلاّ ألف دينار ثمنا للآلة"[5].

---

[1]– عثمان محمّد منصور، المقتطف في النّحو والصّرف، شركة شيهاب، الجزائر، (دط)، (دت)، ص(65).

[2]– سورة الحاقة، الآية(07)

[3]– أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ص(127).

[4]– علي توفيق وآخرون، المعجم الوافي في النّحو العربي، الدّار الجماهيريّة دار الآفاق الجديدة، ط1، (1992م)، ص(182).

[5]– أحمد لزعل موسهان، نصوص معربة وأخطاء مصوبة لمعلّم اللّغة العربيّة، الجزائر، (دط)، (2000م) ص(181).

– الأفعال نوعان متعدّي ولازم، فالمتعدّي هو الذّي يصل مفعوله مباشرة دون وساطة نحو "ضربت زيدا"، أمّا اللاّزم فهو الذّي لا يصل مفعوله إلاّ بحرف جرّ، فمن الخطأ قول "دقّ الجرس بينما كنت أكتب في رسالة"، الصّواب "دقّ الجرس بينما أكتب رسالة" هذا الفعل ينصب المفعول بدون وساطة[1].

– تغيّير حروف الجر: وذلك بإبدال حرف بحرف، وهي من الأخطاء التّي يقع فيها الكثير من النّاس وفي اعتقادهم أنّ ذلك هو الصّواب، مثل: "أثره عليه"، الصّواب "أثر فيه أو به"، وذلك أن يتعدّى هذا الفعل "أثر" بحرف الجرّ (في) أو (الباء)[2].

من الاخطاء الشّائعة تكرار (كلّما) في الجملة الواحدة التّي تأتي فيها، فتسمع مثلا "كلّما قرأ الطّالب كلّما اتّسعت مداركه" الصّواب أن تأتي (كلّما) في صدر الجملة فقط، ولا تتكرّر بعدها[3]، يقول اللّه عزّوجلّ: ﴿يَكَادُ البَرْقُ يَخْطِفُ أَبْصَارَهُمْ، كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ﴾[4].

التّقديم والتّأخير:

كان وأخواتها: الاسم لا يتقدّم على النّاسخ مطلقا، مثلا: "زيد كان مخلصا"، فإنّ كلمة زيد لبست اسم كان مقدّم إنّما هو مبتدأ كان لها اسم مستتر يعود على زيد، وجملة كان واسمها وخبرها خبرعن "زيد"، فالصّواب "كان زيدٌ مخلِصًا".

---

(1)– أحمد لزعل موسلمان، نصوص معربة وأخطاء مصوبة لمعلّم اللّغة العربيّة، ص(182).

(2)– محمود اسماعيل عمارة، الأخطاء الشّائعة في استعمالات حروف الجرّ، دار عالم الكتاب، الرّياض، ط1، (1998م)، ص(51).

(3)– خالد بنو هلال بنو العبري، أخطاء لغويّة شائعة، مكتبة جيل الواعد، ط1، (2006م)، ص(39).

(4)– سورة البقرة، الآية(20).

أخطاء النّفي:

الخلط في استعمال أدوات النّفي مع الفعل الماضي، مثل "لا زال الموضوع يحتاج إلى دراسة"، الصّواب "ما زال الموضوع يحتاج إلى دراسة"، لأنّ النّفي يقتضي "ما" ذلك أنّ "لا" النّافيّة لا تصاحب الماضي إلاّ في حالة الدّعاء، أو إذا تكرّرت مع فعلها مثل "لا قام ولا استخار"[1]، من ذلك قوله تعالى: ﴿لا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ ولاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[2].

الأخطاء النّحويّة عدّة ألوان مختلفة، منها المبنيّة والمعربة، وكان جلّ التّركيز على المعربات، منها المرفوعات والتّي تتكوّن من الفاعل، الفعل المضارع المرفوع، المبتدأ والخبر، اسم (كان)، خبر (إنّ) وأخواتها، المنصوبات منها المفعول به الأوّل، المفعول به الثّاني، المستثنى، اسم (إنّ)، والمجرورات منها المجرور بالاضافة، والمجرور بحرفين (كأدوات الشّرط)، وأخطاء العدد، وهناك أخطاء الأخرى قد تكون في المبنيّات كالحروف وبعض الأفعال والأسماء، وهي لا تتغيّر؛ أي أنّها لا تتأثّر بالعوامل، وكذلك التّقديم والتّأخير، منها تغيّير حروف الجرّ، أخطاء النّفي، وكان وأخواتها وغيرها من الأخطاء، وهي كثيرة لا تعدّ ولا تحصى، ممّا أدى إلى شيوعها، وهذا ما أدى إلى الخروج عن نطاق اللّغة بحيث كثر استعمالها ممّا يشكّل لنا ظاهرة في الوسط اللّغوي.

---

[1]– عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي، دار المعرفة، ط3، (2000م)، ص(135).

[2]– سورة البقرة، الآية(38).

المبحث الثّالث:

الأخطاء الصّرفيّة

1- تعريف الصّرف

2- أهمّية علم الصّرف

3- أغراض علم الصّرف

4- موضوع علم الصّرف واختصاصاته

5- الميزان الصّرفي

6- الأخطاء الصّرفيّة

1- تعريف الصّرف:

أ. لغة:

التّغيّير والتّقليب من حال إلى حال، وهو مصدر الفعل (صرف) أيّ من صرف الزّمان، وصروفه وتصاريفه؛ أي: تقلّباته، مثل: تصريف الرّياح يعني تحويلها من وجه إلى وجه[1].

ب. اصطلاحا:

هو تبديل أصل الكلمة الواحدة إلى أحوال أخرى حتّى تحقّق المعنى المطلوب منها في الجملة، وهو التّبديل بين مصادر الأفعال، كالماضي والمضارع والأمر، أو المشتقات التّي تعتمد عليها الكلمة، كاسم الفاعل، والصّفة، وغيرها[2]؛ ونستنتج من ذلك أنّ علم الصّرف: هو علم يبحث في مفردات الكلام وأحوالها وبنائها.

2- أهمّية علم الصّرف:

يعتبر علم الصّرف واحدا من أهم علوم اللّغة العربيّة الذّي يهتمّ بدراسة الكلمات المفردة وأجزائها، خلافا على علم النّحو الذّي يدرس الجملة وتركيب الكلمات، ودراسة الجزء كما هو معروف أهم من دراسة الكلّ، لأنّ معرفة الجزء هي التّي توصل إلى معرفة الكلّ[3].

---

[1]- بتصرّف، راجي الأسمر، المعجم المفضّل في الصّرف، دار الكتب العلميّة، دط، (1997م)، ص(19).

[2]- صيّاح عباس، الأبنيّة الصّرفيّة في ديوان امرؤ القيس، القاهرة، دط، (1976م)، ص(24).

[3]- حسن عبد اللّه الغنيمان، الواضح في الصّرف، قسم اللّغة العربيّة بكليّة المعلّمين، جامعة الملك سعود، دط، ص(112).

ومن أهمّيته أنّه ضروري للمتكلّم، فبعلم الصّرف يستطيع صوغ الأفعال والأسماء المشتقّة من مصادرها، فمثلا: (وَجَدَ) كلمة عامة، ولا تتّضح إلاّ إذا صرفت، ففي المال تقول: وُجْدا، وفي الضّالة تقول وَجَدْنَا ووُجُودًا، وفي الغضب: مَوْجَدة، وفي الحزن وَجْدَا.

وكذلك إذا رأيت أنّ عين الفعل الماضي مضمومة عرفت أنّها في المضارع مضمومة أيضا دون الحاجة إلى سماع، مثل: كَرُمَ- يَكْرُمُ، ويكفي في فضل علم الصّرف أنّ جزءا كبيرا من اللّغة يتوقّف عليه، لأنّ كثيرا من اللّغة يؤخذ بالقيّاس.

3- أغراض علم الصّرف:

للصّرف غرضان هما:[1]

أ. **معنوي:** وهو جعل الكلمة على صيّغ مختلفة لضروب من المعاني، مثل: ضَرَبَ وضَرَّبَ، وتَضَرَّبَ، وتَضَارَبَ، واضْطَرَبَ فالكلمة المكتوبة من (ض، ر، ب) قد بنيّت منها هذه الأبنيّة المختلفة، ومن ذلك تغيّير المفرد إلى المثنّى والجمع وتصريف الفعل إلى مجرّد ومزيد وإلى ماض ومضارع وأمر.

ب. لفظي: تغيّير الكلمة عن أصلها من غير أن يكون ذلك التّغيّير دالا على معنى طارئ للكلمة، كما يحدث في القلب، مثل: (قول) إلى (قال) و(بيع) إلى (باع)، والابدال مثل: (اضترب) إلى (اضطرب).

[1]- حسن عبد المجيد عباس، الأبنيّة الصّرفيّة عند شعراء أسد، مجلس كليّة الآداب في جامعة الكوفة، دط، (1990م)، ص(96).

4- موضوع علم الصّرف واختصاصاته:

علم الصّرف يدرس الكلمة العربيّة، والكلمة تعرف أنّها القول الدّال على معنى مفرد[1]، والكلمة تنقسم إلى ثلاثة أقسام، وهي: الاسم، الفعل، الحرف.

4-1- الاسم:

كلمة تدلّ على معنى من غير اقتران بزمن، مثل: رجل، قلم، من علاماته المهمّة دخول "الـ" عليه، مثل: الرّجل، القلم.

4-2- الفعل:

كلمة تدلّ على معنى بحروفها مع اقترانها بزمن، مثل: كَتَبَ، شَرِبَ، من علامات البارزة اتّصاله بضمير فعل بارز، مثل: قَرَأْتُ، يَقْرَءُونَ، اقْرَءُوا، له ثلاثة أقسام: الماضي، المضارع، الأمر.

4-3- الحرف:

كلمة تدلّ على معنى مع غيرها، مثل: إلى، لم ، هل؛ أي علامة الحرف عدم قبول شيء من علامات الاسم، ولا شيء من علامات الفعل، واختصاصاته هي تنقسم إلى قسمين:[2]

- **الأفعال المتصرّفة:** أيّ الأفعال التّي تشتقّ منها صيغ الأفعال المختلفة، مثل: (دحرج) يدحرج، تدحرج، ندحرج...إلخ.

---

[1]- بتصرّف: عبد الهادي الفضلي، مختصر الصّرف، دار القلم، بيروت، دط، (2008م)، ص(114).

[2]- حسن عبد اللّه الغنيمان، الواضح في الصّرف، ص(130).

– **الأسماء المتمكّنة:** أي الأسماء المعربة التّي تتغيّر خركة آخره بتغيّر موقعه، أو لدخول إحدى العوامل عليه، مثال: كتب الطّالب الدّرس (بعد الفعل جاء الفاعل).

أعطى المعلّم الطّالب جائزة (بعد الفعل والفاعل جاء المفعول به).

الطّالب نشيط (جاء في أوّل الكلام أي مبتدأ).

بما أنّ الصّرف معناه في اللّغة التّغيّير والتّبديل، ويدرس الكلمات التّي تتغيّر، فعلم الصّرف بحاجة إلى مقيّاس يقيس به التّغيّير الذّي يحدث في الكلمة، ولهذا اخترع علماء الصّرف مقياس يقاس به هذا التّغيّر، وسمّوه "الميزان الصّرفي"، يعرف بأنّه صيغة يؤتى بها لبيّان هيئة الكلمة، وما طرأ عليها من أحوال.

5– الميزان الصّرفي:

الميزان الصّرفي يمكننا من معرفة:

– عدد حروف الكلمة وترتيبها، مثل: يَئِسَ، وأَيِسَ، فوزن الكلمة الأولى (فَعِلَ)، والثّانيّة (عَفِلَ) نعلم أنّهما كلمة واحدة، إلاّ أنّ الثّانيّة حدث فيها تقديم[1].

– حركات الكلمات وسكناتها، مثل: ضَرْبٍ، وضَرَبَ، وضُرِبَ، فإذا قلنا: إنّ الكلمة الأولى (فَعْلٍ)، والثّانيّة (فَعَلَ) والثّالثة (فُعِلَ) علمنا أنّ الأولى مصدر، والثّانيّة فعل ماضي، والثّالثة فعل ماضي مبني للمجهول[2].

(1)– حسن عبد المجيد عباس، الأبنيّة الصّرفيّة عند شعراء أسد، ص(86).

(2)– المرجع نفسه، ص ن.

– الحروف الزّائدة والأصليّة، مثل: ضَرَبَ وضَارَبَ، الكلمة الأولى جاءت على وزن (فَعَلَ) والكلمة الثّانيّة جاءت على وزن (فَاعَلَ)، عرفنا أنّ الكلمة الأولى أصليّة والكلمة الثّانيّة مزيدة بالألف ثانية.

– بينا المحذوف والمذكور، مثل: وَعَدَ، ويَعِدُ، وقَالَ، وقُلْ، الكلمة الأولى والثّالثة وزنها (فَعَلَ) والثّانيّة وزنها (فَعِلُ)، الرّابعة وزنها (فُلْ)، أدركنا أنّ الكلمة الرّابعة وقع فيها حذف، وأدركنا عين المحذوف[1].

– معرفة التّغيّير الذّي حدث في الكلمة، مثل: بَاعَ وتَبِيعُ، الكلمة الأولى وزنها (فَعَلَ)، والثّانيّة وزنها (يَفْعَلُ)، أدركنا أنّ الحرف الثّاني من الكلمة الأولى في الأصل ياء مفتوحة، والحرف الأصلي الأوّل من الكلمة الثّانيّة في الأصل ساكن، وأنّ حرفها الثّاني الأصلي مكسور[2].

الفائدة الأولى والثّانيّة والثّالثة بيان لهيئة الكلمة الرّابعة والخامسة أحوال طارئة عليها، وفائدة الميزان الصّرفي بيان هيئة الكلمة وما طرأ عليها من تغيّير وتبديل.

6- الأخطاء الصّرفيّة:

يمكن إيراد جملة من الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة، كما استخلصها بعض الباحثين:[3]

---

[1]– إسماعيل بن حماد الجوهري، المعاني الصّرفيّة للفعل الثّلاثي المزيد، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، دط، دت، ص(96).

[2]– عبد القادر مرعي الخليل، تعدّد الأبنيّة العربيّة للمعاني الصّرفيّة، جامعة مؤتة، (2007م)، ص(84).

[3]– ينظر: خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغويّة شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، (1961م)، ص(73).

– نخطئ عندما نستعمل كلمة "تعبان" للدّلالة على عدم الرّاحة البدنيّة، والصّواب أن نقول:

"تعب": لمن أتعبه شيء معيّن، فنقول: تعب من حمل الحجارة، إذن فهو تَعِبٌ (وهي صفة مشبّهة منالفعل تعب).

"مُتْعَبٌ": للدّلالة على من أتعبه غيره، فنقول أتعبه فلان، فهو مُتْعَبٌ وهو اسم مفعول من (أتْعَبَ، واسم الفاعل منه مُتْعِبٌ).

أمّا "تعبان" فليس لها أصل، فهي ليست فصيحة.

– نقول مُسْوَدَّةٌ أم مُسَوَّدَةٌ؟

"مُسْوَدَّةٌ": للدّلالة على الورقة التّي تكتب بقصدمراجعتها وتبيّضها، على أن تعاد بعد ذلك خاليّة من الأخطاء، وهذا خطأ، فالمُسْوَدَّةُ هي التّي اسودّت بنفسها، ولم يسهم في تسويدها أحد، وهذه الورقة لم تصر سوداء بنفسها، بل الكاتب هوالذّي سَوَّدَهَا بقلمه، ففعلها ليس (اسْوَدَّ) بل (سَوَّدَ)، ومضارعه (يُسَوَّدُ)، واسم الفاعل: مُسَوَّدٌ، واسم المفعول (مُسَوَّدٌ)، إذن نقول: "مُسَوَّدَةٌ".

– نقول: "أحنى رأسه" أم "حنّى رأسه"؟

نقول: (أحنى رأسه خجلا) نقصد أنّه عطف رأسه خجلا، وهذا خطأ، والصّواب أن نقول: (حنى رأسه خجلا) باستعمال الفعل "حنى" وليس "أحنى".

فيقال (أحنى الأب على أولاده) أي زادهم حبّا وعطفا وحنانا.

و"أحنى" صفة على وزن "أَفْعَلَ"، نقول: هو أحنى وهي حنياء، وحنواء، والصّواب أن نقول : (حنى رأسه أو جسمه) لا "أحنى).

– نقول: "صَمَّامُ الأمان" أم "صِمَامُ الأمان"؟

صَمَّام الأمان خطأ، والصّواب أن تكسر الصّاد وتفتح الميم من غير تشديد، فيقال: "صِمَامُ الأمان".

– نقول: "بداية" أو "بداءة"؟

من الخطأ قلب الهمزة في كلمة (بداءة) إلى ياء، فقد درج العربيّ على استعمال كلمة (البداية) ظنّا أنّه صواب، ويبدوا أنّ جمع كلمتي (البداية والنّهاية) في الاستعمال سوغ لنا قلب الهمزة "ياء"، ليحدث هذا التّجانس بين الكلمتين، والحقّ أنّه لا وجه لقلب الهمزة "ياء" قط، ولم يرو أحد من علماء العربيّة وجهًا لقلبها.

– نقول: "تَذْكارُ" أم تِذْكَارٌ"؟

نستعمل في كلامنا كثيرا لفظة "تذكار" بكسر التّاء، فنسمع في بعض المناسبات مثلا: "قدّم له هديّة تِذْكارِيَّة" وهذا خطأ شائع، والصّواب أن يقال: "تَذْكَارٌ" بفتح التّاء، ذلك أنّ العرب تفتح تاء "تَفْعَال" إذا كانت مصدرا، وتكسرها إذا كانت اسما[1].

ومن المصادر التّي على وزن "تَفْعَال" كـ"تَذْكار": "تَسآلٍ"، و"تَسْيارٍ"، وشذّ مصدران لا يقاس عليهما، وهما: تلقاء، وتبيان.

[1]– مروان بن سليمان بن يحي بن أبي حفصة، أخطاء اللّغة العربيّة، القاهرة، ط1، (1991م)، ص(152).

المبحث الرّابع:
الأخطاء الأسلوبيّة

1- تعريف الأسلوب

2- أنواع الأسلوب

3- الأخطاء الأسلوبيّة

1- تعريف الأسلوب:

أ. لغة:

كلّ طريق ممتدّ فهو أسلوب، والأسلوب الطّريق، والوجه، والمذهب[1].

ب. اصطلاحا:

عبارة عن المنوال الذّي تنسج فيه التّراكيب أو القالب الذّي تفرغ فيه[2].

الأسلوب هو الطّريقة التّي يستعملها الكاتب في التّعبير عن موقفه، إذ يختار المفردات ويصوغ العبارات، والقصد من إيراد الكلام في نسق معيّن هو التّأثير في المتلقّي الذّي سيشارك المرسل بأفكاره بعد اقتناعه بالفكر والأسلوب.

2- أنواع الأسلوب:

لعلم الأسلوب ثلاثة أنواع، وهي:[3]

2-1- الأسلوب الأدبي:

يعرف أنّه أسلوب أدبي، حيث يعبّر الشّعراء عنه بقصائدهم، والادباء بكتاباتهم الأدبيّة، مثل القصّة، الرّواية، والمقال...إلخ، ويتميّز الأسلوب الأدبي بعدد من الخصائص: (استخدام محسّنات بديعيّة، يتّصف بمتعة أدبيّة، تناول موضوع أدبي وليس علمي، دقّة الألفاظ، أناقة الأسلوب...إلخ).

---

(1)- ابن منظور، لسان العرب، دار الصّادر، بيروت، مادة (س ل ب)، دط، (1994م)، ص(96).

(2)- لويس معلوف، النّجد في اللّغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكيّة والمعارف، بيروت، (1973م)، ص(119).

(3)- محمّد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى لبيان حلبي، دت، ص(40).

2-2- الأسلوب العلمي:

يستخدم لصيّاغة العلوم المجرّدة، كعلم الرّياضيّات، وعلم الطّب والهندسة...إلخ، ويتميّز الأسلوب العلمي بعدد من الخصائص والسّمات: (أفكاره محدّدة وواضحة، يخلو من المحسّنات البديعيّة، شخصيّة الباحث لا تظهر، يتّسم بمخاطبة العقل...إلخ).

2-3- الأسلوب الخطابي:

يعرف على أنّه أسلوب خطابي ذو قوّة كبيرة في ألفاظه ومعانيه، وذلك لإثارة المخاطبين، ويجب أن يتّسم الخطيب بالقوّة والجرأة، ويتميّز الأسلوب الخطابي بعدد من الخصائص، وهي: يتّسم بالتّكرار، وضرب المثل، واستخدام المرادفات، تنوّع ضروب التّعبير؛ أي التّنقّل من الاستفهام إلى استنكار ثمّ إلى التّعجّب.

3- الأخطاء الأسلوبيّة:

يمكن إيراد جملة من الأخطاء الأسلوبيّة، كما استخلصها بعض الباحثين:[1]

- لا يقال: وحدة وسيّادة واستقلال البلد، بل: وحدة البلد وسيّادته واستقلاله، الخطأ هو إضافة أكثر من مضاف إلى مضاف إليه واحد.

- لا يقال: تتواجد المادة تحت شروط درجة الحرارة، بل: توجد المادة تحت شروط درجة الحرارة؛ لأنّ تواجد يستعمل للإنسان، مثل: تواجد فلان؛ أي تظاهر بالوجد.

- لا يقال: الطّقوس الدّينيّة، بل: الشّعائر الدّينيّة، فلا وجود لطقوس في اللّغة العربيّة.

[1]- خالد بن هلال العبري، أخطاء شائعة في اللّغة العربيّة، ط1، (2009م)، ص(15، 16، 17).

– لا يقال: تأكّد فلان وزملاؤه من خلال أعمالهم أنّ....، بل: تأكّد فلان وزملاؤه نتيجة أعمالهم/ من أعمالهم.

– لا يقال: غادر زيد قبل برهة، بل: غادر زيد قبل هنيهة؛ فالبرهة: هي الحين الطّويل من الدّهر.

– لا يقال: حواف المربّع، بل حافات المربّع.

– لا يقال: تنازل عن العرش، بل:اعتزل العرش؛ لأنّ تنازل هو ترك العيش خداعا ومكيدة.

– لا يقال: دُوَّنت الملاحظات من قبل اللّجنة، بل: دوّنت اللّجنة الملاحظات.

– لايقال: اعتبرت زيدا صديقا، بل: عددت زيدا صديقا؛ لأنّ اعتبرته تعني اتّخذته.

– لا يقال: أمر هام، بل: أمر مهم.

الفصل الثّاني:

تحليل الأخطاء اللّغويّة

ووصفها وبيان أسبابها

1- الطّريقة والأدوات

1-1- الطّريقة

أ. مجتمع الدّراسة

ب. عيّنة الدّراسة

1-2- أداة الدّراسة

2- نتائج الدّراسة

1- الطّريقة والأدوات:

بعد ان تمّ الاطّلاع على بعض الجوانب النّظريّة للبحث، فقد أصبح ممكنا الآن التّطرّق إلى الجوانب الميدانيّة، وأبدأها بالتّصرّف على مجتمع الدّراسة، وطريقة اختيّار عيّنتها.

1-1- الطّريقة:

أ. **مجتمع الدّراسة:** يتمثّل مجتمع الدّراسة في تلاميذ السّنةالرّابعة متوسّط بولاية بجاية، الموسم الدّراسي (2016م/ 2017م) وقد تمّ اختيارنا لهذا (المستوى) العيّنة بسبب كثرة انتشار الأخطاء اللّغويّة بأنواعها في مختلف الأنشطة (سواء الشّفويّة أو الكتابيّة) وارتأينا البحث في أسبابها ميدانيّا، وذلك عن قرب، بغيّة الوصول إلى نتائج للتّخلّص منها، ومعرفة مستوى التّلاميذ وتمكّنهم من قواعد اللّغة.

ب. عيّنة الدّراسة: لإعداد هذه الدّراسة تمّ اختيّار عيّنة، وهذه خطوات الاختيّار:

- اختيّار متوسّطة من بجاية، متوسّطة "الشّهيد بن قانة أعراب".
- اختيّار قسمين من متوسّطة.
- اختيّار كلّ التّلاميذ من كلّ قسم.
- في الأخير تحديد قائمة أفراد العيّنة، والجدول التّالي يوضّح ذلك:

جدول يوضّح طريقة اختيّار العيّنة

المتوسّطة	القسم	عدد البنين	عدد البنات	المجموع
متوسّطة الشّهيد بن قانة أعراب	4 م1	15	17	32
	4 م2	19	14	33

1-2- أداة الدّراسة: اعتمدت هذه الدّراسة على أداة الملاحظة، وبعد بحثنا عن مؤسّسة تقبّلنا لإجراء دراستنا الميدانيّة، استقبلنا إحدى المتوسّطات، ووافقت على دراستنا للأخطاء اللّغويّة لدى تلاميذالسّنةالرّابعة متوسّط في نشاط التّعبير الكتابي.

وبعدها شرعنا في تحليل الأخطاء واستخراج النّتائج المتحصّل عليها، إضافة إلى ملاحظة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط من أجل معرفة الطّريقة التّي يدرس بها الظّواهر اللّغويّة.

2- نتائج الدّراسة:

بعد تحليل وتصحيح التّعابير استخرجنا مجموعة من الأخطاء، نوضّحها كما يلي:

- طُلب من التّلاميذ كتاب نص سردي، وكان نصّ السّؤال كالآتي:

الموضوع الأوّل:

- أكتب نصّا سرديّا تسرد فيه الأحداث والوقائع منذ استيقاظك من النّوم صباحا إلى غاية وصولك إلى المؤسّسة.

2/أجدول عرض الأخطاء الإملائيّة:

الخطأ	الصّواب	التّحليل
إستيقظت	استيقظت	تكتب الهمزة في الفعل الماضي السّداسي في أوّل الكلمة همزة وصل.
لؤصلّي	لأصلّي	تكتب الهمزة على الواو إذا كان الحرف الذّي قبله مضمون.
ثمّ غيّرة ملابسي	ثمّ غيّرت	تكتب التّاء في آخر الفعل مفتوحة
محفضتي	محفظتي	تكتب الكلمة بـ"ظ".
أعدة	أعدت	تكتب التّاء في آخر الفعل مفتوحة.
ألبسو	ألبس	

ب. المناقشة:

نلاحظ من الجدول وجود عدد متنوّع من الأخطاء الإملائيّة المرتكبة من طرف المتعلّمين، تنحصر أسبابها في:

– عدم تفرقة بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة، فالمتعلّم يكتب كلمات بالتّاء المربوطة بدلا من التّاء المفتوحة مثال (غيّرة، أعدة) والرّسم الصّحيح لهذه المفردات هي: (غيّرت، أعدت).

– عدم التّفرقة بين همزة القطع وهمزة الوصل من طرف المتعلّمين، إذ نجد أنّه يكتب همزة الوصل في كلمات لا يجدر أن تكتب فيها، مثل: (إستيقظت) والكتابة الصّحيحة لها هي (استيقظت).

– إضافة إلى الرّسم الإملائي الصّحيح للكلمات، فمثلا كلمة "محفظتي" (ظ) تكتب بالإشالة، في حين التّلاميذ يكتبونها من دون إشالة.

– كذلك كتابة الهمزة على حروف المدّ، فلا تكتب الهمزة على الواو إلاّ إذا كان ما قبلها مضموم.

2/أ– جدول عرض الأخطاء النّحويّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
في يوم من الأيام الشّتاء	في يوم من أيّام الشّتاء	المضاف لا يكون معرّفا بالألف واللاّم.
لم أرى	لم أر	يجزم الفعل المعتل الآخر بحذف حرف العلّة
يحرسون العمال المدرسة	يحرس العمال المدرسة	إذا جاء الفعل في صدر الكلام يجب اسناده إلى ضمير المفرد مهما كان نوع الفاعل منحيث العدد.

ب/ المناقشة:

نلاحظ من خلال الجدل قلّة الأخطاء النّحويّة لدى التّلاميذ، فسجلنا فقط ثلاثة أخطاء، وهي في المضاف، فكتب معرّفا بالألف واللاّم، في حين أنّه يرد غير معرّف، كذلك في جزم

الفعل المعتل الآخر، ففي الفعل "رأى" وجب حذف حرف العلّة لأنّه مجزوم بـ"لم"، كذلك اسناد الفعل في صدر الكلام إلى ضمير المفرد، في المثال "يحرس العمال المدرسة" نيّابة عن "يحرسون العمال المدرسة".

3/أ. جدول عرض الأخطاء الصّرفيّة (عدم وقوع التّلاميذ في أخطاء صرفيّة).

4/أ. جدول عرض الأخطاء الأسلوبيّة

الخطأ	صوابه	التّحليل
أذهب إلى المطبخ لأشرب الحليب، ولما أنهي من شرب الحليب	أذهب إلى المطبخ لأشرب الحليب وعندما أنهي...	تكرار
انتظرت حافلة النّقل المدرسي، ولما وصلت حافلة النّقل المدرسي	انتظرت حافلة النّقل المدرسي حتّى وصولها...	تكرار

ب/ المناقشة:

نلاحظ من الجدول قلّة الأخطاء الأسلوبيّة لا يتعدّى خطئين، وهما متمثّلان في التّكرار.

إذن من خلال تصحيحنا وتحليلنا لموضوع السّرد توصّلنا إلى الأخطاء الإملائيّة، تحتلّ الصّدار بين أنواع الأخطاء، تليها الأخطاء النّحويّة في المركز الثّاني ثم الأخطاء الأسلوبيّة في الدّرجة الأخيرة، أمّا الأخطاء الصّرفيّة فهي منعدمة.

الموضوع الثّاني:

طلب من التّلاميذ كتابة قصّة، وهذه هي الأخطاء التّي استخرجناها من تعابيرهم.

1/أ. جدول عرض الأخطاء الإملائيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
جائهم	جاءهم	تكتب الهمزة على السّطر لأنّ ما قبلها مفتوح.
وضعة	وضعت	تكتب التّاء مفتوحة لأنّه فعل
إندهشت	اندهشت	همزة وصل لأنّه فعل خماسي
إغتنموا	اغتنموا	ترسم الهمزة في أوّل أمر الفعل الخماسي بهمزة وصل.
إنّ الحيّاة دقائق وثواني	ثوانٍ	تحذف ياء اسم المنقوص وجوبا لأنّه منوّن
أن لا	ألاّ	الإدغام واجب في كلمتين بين حرفين متشابهين في المخرج الصّوتي.
الإهتمام	الاهتمام	همزة وصل لأنّه اسم مصدر لفعل

		خماسي
بأس الكذب	بئس الكذب	تكتب الهمزة المتوسّطة السّاكنة بعد الكسرة، فهي تكتب على حرف يجانس حركة ما قبلها.
شعور الجميع بالمسأوليّة	شعور الجميع بالمسؤوليّة	تكتب الهمزة على الواو لأنّها مضمومة وما قبلها ساكن.

ب.المناقشة:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأخطاء المرتكبة تتمحور حول كتابة همزة القطع وهمزة الوصل، كتابة التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة، الإدغام بين مخارج الأصوات المتشابهة، حذف اليّاء وجوبا من الاسم المنقوص إذا كان منوّنا.

2/أ. جدول عرض الأخطاء النّحويّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
السّحاب ترسم أشكال غريبة	أشكالاً غريبةً	الكلمة أشكالاً واقعة مفعولا به، وحكمها النّصب.
اللّه يحبّمن يعتبر كلّ شخص أخوه	أخاه	لأنّه اسم واقع مفعولا به، وهو من الأسماء الخمسةالتّي ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجرّ باليّاء.
كان الجوُّ باردٌ	باردًا	خبر كان يأتي منصوبا

فانصرفت الحمامتين	الحمامتان	نصب الفاعل بدلا من رفعه
كان الولدين يلعبان	الولدان	نصب اسم كان بدلا من رفعه والأصل أن يكون مرفوعا.
نظر بعينان	بعينين	الاسم المثنى الذّي سبق بحرف جر يأتي مجرور باليّاء.
فرأيت أسدا ونمرٌ وغزلٌ	نمرًا وغزالاً	ينبغي المطابقة بين المتعاطفين في الحركة الإعرابيّة.
أنجبت زوجة الأسد ثلاث أشبال	ثلاثة أشبال	ثلاثة تذكر مع المعدود المؤنّث وتؤنّث مع المذكّر.

ب.المناقشة:

نلاحظ من الجدول أنّ الأخطاء النّحويّة ارتكبت بكثرة، وهي كالآتي:

-رفع المفعول به بدل من نصبه (أشكال، والصّواب أشكالاً) (أخوه والصّواب أخاه).

- رفع خبر كان بدل من نصبه (كان الجوّ باردٌ، والصّواب كان الجوّ باردًا).

- نصب الفاعل بدل من رفعه (فانصرفت الحمامتين، والصّواب الحمامتان).

- نصب اسم كان بدل من رفعه.

- أخطاء العدد.

3/أ. جدول عرض الأخطاء الصّرفيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
أشياء أخرة	أشياء أخرى	الخطأ في الاعتلال
لنعتمد على نفوسنا	لنعتمد على أنفسنا	الخطأ في الإفراد

ب/ المناقشة:

من خلال الجدول نلاحظ خطئين يتمثّلان في:

- كتابة حرف العلّة في كلمة "أخرى".
- خطأ في الإفراد لكلمة "أنفسنا" التّي كتبها التّلميذ "أنفوسنا".

4/أ. جدول عرض الأخطاء الأسلوبيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
الثّقة في حيّاة الإنسان مهمّة جدّا	الثّقة مهمّة في حيّاة الإنسان	خطأ في التّعبير وضيّاغة العبارة بأسلوب واضح.

ب. المناقشة:

سجّلنا خطأ واحد في الأسلوب يتمثّل في الصّياغة الخاطئة للعبارة.

الموضوع الثّاني الذّي كلّف به التّلاميذ وهو كتابة قصّة، هو الآخر لاحظنا فيه احتلال الأخطاء الإملائيّة للصّدارة، أبرزها أخطاء همزة الوصل والقطع، ثمّ تليها الأخطاء النّحويّة، فسجّلنا أخطاء في المنصوبات وهي المفعول به وخبر كان واسم إنّ، إضافة إلى المرفوعات، فبدل أن يرفع الفاعل نصب، أخطاء العدد هي الأخرى واردة في التّعبير المصحّح، أمّا الأخطاء الصّرفيّة فسجّلنا خطأين فقط، أوّلهما في الإعتلال والثّاني في الإفراد، أمّا الأسلوبيّة لاحظنا فيها خطأ واحد في صيّاغة العبارة.

الموضوع الثّالث:

طلب من التّلاميذ كتابة نصّ يتحدّثون فيه عن أهمّية العادات والتّقاليد في المجتمع، باستعمال نمط الحجاج.

1/ أ. جدول عرض الأخطاء الإملائيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
إجتمعة	اجتمعت	تكتب التّاء في الفعل مفتوحة + همزة قطع.
قالة	قالت	تكتب التّاء في آخر الفعل الماضي مفتوحة
الأولد	الأولاد	خطأ في رسم الكلمة
منكوم	منكم	خطأ في رسم الكلمة
فنعدمة	فانعدمت	خطأ في رسم الكلمة

إغتنموا	اغتنموا	ترسم الهمزة في أوّل الفعل الخماسي همزة وصل.

ب. المناقشة:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأخطاء الإملائيّة الواردة في التّعبير تتمثّل في همزة الوصل وهمزة القطع، وكذا التّاء المفتوحة للفعل.

2/أ. جدول عرض الأخطاء النّحويّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
كان الجوّ باردٌ	كان الجوُّ باردًا	خبر كان يأتي منصوب، لا يأتي مرفوع.
ياأيّها المواطنين	المواطنون	لأنّ الاسم صفة مرفوعة تتبع موصوفها (أيُّ) المعرب منادى في الحكم الإعرابي

ب. مناقشة:

من خلال الجدول نستنتج وقوع التّلاميذ في نوعيّن من الخطأ النّحوي، وهما رفع خبر كان وفي الأصل يأتي منصوب، والخطأ الثّاني يكمن في نصب الصّفة نيابة من رفعها.

3/أ. جدول عرض الأخطاء الصّرفيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
فإنّ أرى	فإنّي أرى	عدم اسناد الفعل إلى ضمير المتكلّم.
وسائل الإعلام الجديد	وسائل الإعلام الجديدة	عدم توافق الصّفة والموصوف في التّأنيث.
مائدة واحد	مائدة واحدة	يجب أن يكون المنعوت مؤنّثا
كيف استرجع الشّعب حقوقهم وحرّيتهم وثرواتهم	كيف استرجع الشّعب حقوقه وحرّيته وثروته	اسناد الضّمير هم إلى المفرد

ب. المناقشة:

سجّلنا في الأخطاء الصّرفيّة أربعة أخطاء وقع فيها التّلاميذ هي: عدم اسناد الفعل إلى ضمير المتكلّم (فإنّ، الصّواب: فإنّي)، وكذلك عدم توافق الصّفة والموصوف في التّأنيث (وسائل الإعلام الجديد، فالصّواب: وسائل الإعلام الجديدة)، وكذلك عدم تطابق النّعت والمنعوت في التّأنيث (مائدة واحد، والصّواب واحدة)، وأخيرا اسناد الضّمير هم إلى المفرد (استرجع الشّعب حقوقهم، والصّواب: حقوقه).

4/أ. جدول عرض الأخطاء الأسلوبيّة

الخطأ	الصّواب	التّحليل
أريد أن أجمعكم اليوم أن	لاسترجاع ذكريّات	يجب توظيف أدوات التّعليل

نسترجع ذكريّات الماضي	الماضي	
تقصّ علينا بعض القصّص القديمة، وقصت لنا قصة	قصت لنا بعض القصص القديمة	تكرار
غابة كبيرة	غابة شاسعة (واسعة)	خطأ في التّعبير

ب. المناقشة:

من خلال الجدول نلاحظ وقوع التّلاميذ في أخطاء ترجع إلى:

- عدم توظيف أدوات التّعليل (لـ).
- تكرار مضمون الجملة.
- خطأ في التّعبير عن فكرة، فوظّفت كلمة بدل من أخرى إلاّ أنّ المعنى يستدعي كلمة مناسبة له (غابة كبيرة، والصّواب: غابة شاسعة).

نستنتج من خلال دراستنا الميدانيّة وتحليلنا لأخطاء التّلاميذ الواردة في تعبيراتهم أنّ أكثر الأنواع التّي يقع الخطأ فيها هي الأخطاء الإملائيّة، والنّحويّة، وهذا راجع لأسباب من أبرزها نذكر:

1/ سبب الأخطاء الإملائيّة

-قلّة الممارسة والتّدريبات التّطبيقيّة التّي ترتسهم في ترسيخ القواعد اللّغويّة.

- تقديم قواعد اللّغة العربيّة مجرّدة، بحيث يشعر التّلميذ بأنّها قوانين الرّياضيّات.

- استخدام المتعلّمين اللّهجة القبائليّة والعامّية داخل القسم، وعدم التّحدّث باللّغة الفصحى.

- عدم التّفرقة بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة.

- عدم التّفرقة بين الألف الممدودة والألف المقصورة.

2/ أسباب الأخطاء النّحويّة

الكثير من التّلاميذ يقعون في الأخطاء النّحويّة، وذلك لاعتمادهم قوانين وقواعد مجرّدة، بحيث يشعر التّلميذ بأنّها توازي قوانين الرّياضيّات والفيزياء.

فلا يهمّهم إذا رفعوا منصوبا، أو نصبوا مرفوعا، ولا يفرقون بين حالات الإعراب، فيرفعون باليّاء بدلا من الألف للمثنى أو العكس، وبين حركات الإعراب الأصليّة والفرعيّة، وهذا لظهور الحركة الإعرابيّة في المفرد، وعدم معرفتهم النّصب والرّفع بالحرف، إضافة إلى عدم التّمييّز بين الصّفة والموصوف، والخلط بين المعطوف والمعطوف عليه، وبين النّكرة والمعرفة، وعدم التّمييّز بين الحروف والضّمائر والأفعال، كذلك عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المجزوم، ويعود ذلك لعدم معرفة علامات الجزم، عدم التّنسيق بين العدد والمعدود.

كلّ هذه الأسباب ترجع إلى طبيعة المادة وطريقة تدريسها، والوقت المخصّص، واكتظاظ المواد، وضخامة المنهاج، فطريقة التّدريس التّي يعتمد عليها هي طريقة الإلقاء ولا تعطي للتّلميذ فرصة المناقشة، وكثرة الأوجه الإعرابيّة المختلفة، وكثرة التّعريفات في القواعد، فهم لا يستطعون أن يفرقوا بين حالات الرّفع بالألف للمثنى والنّصب والجرّ باليّاء، ممّا أدى بالتّلميذ إلى كره القواعد.

أمّا بالنّسبة لأخطاء الصّرف وأخطاء الأسلوب فهي قليلة جدا وفي بعض التّعابير منعدمة، وهذا مؤشّر إيجابي يدلّ على تمكّن التّلاميذ من قواعد الصّرف، وامتلاكهم لأسلوب يمكنهم من التّعبير الصّحيح.

خاتمة

خاتمة:

في ختام دراستنا هذه توصّلنا إلى جملة من النّتائج، نلخّصها فيمايلي:

– شيوع الأخطاء اللّغويّة بكلّ أنواعها (الإملائيّة، النّحويّة، الصّرفيّة، الأسلوبيّة) في الطّور المتوسّط.

– قواعد اللّغة العربيّة مجرّدة، بحيث يشعر التّلميذ بأنّها تشبه القوانين الرّياضيّة .

– كثافة البرنامج اللّغوي بصفة عامة والنّحو بصفّة خاصة، الذّي يثقل كاهل التّلميذ.

– لا يوجد اهتمام من قبل مدرسي باقي المواد بتصحيح الأخطاء الإملائيّة.

– درس الإملاء مهمّش في مدارسنا على اعتبار أنّ التّلميذ أكمل تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائيّة.

– كذلك يعود سبب هذه الأخطاء إلى تقصير المعلّم، أو طريقة تقويمه لهذه الأخطاء، أو في طريقة تدريسه للقواعد، فمعظم المعلّمين يعتمدون على طريقة التّلقين القديمة، وعدم تطبيق الوضعيّات الجديدة "كالوضعيّة الإدماجيّة ووضعيّة حلّ مشكل".

– استعمال المعلّم للعامّية في القسم، وعدم حرصه على تكلّم التّلاميذ للّغة العربيّة الفصحى.

– اللّغة المتمثّلة في اللّغة العامّية واللّهجة القبائليّة من بين أهمّ أسباب هذه الأخطاء، وهذا للتّداخل اللّغوي بين المستويين، وكذلك اختلاف التّراكيب اللّغويّة بين اللّغة العامّية عن اللّغة الفصحى، إذ تعتمد العاميّة على التّسكين.

– كذلك تعتبر قلّة الوسائل من أسباب الضّعف، والمتمثّلة في كتب المطالعة.

– انحصار استعمال اللّغة العربيّة الفصحى خاصة القواعد في قاعات الدّراسة من أسباب الضّعف في هذا المجال، وإنّما لم تعدّ لغة التّواصل اليّومي.

وبعد عرضنا إلى هذه النّتائج التّي كانت وراء شيوع هذا الضّعف في القواعد في هذا الطّور، نحاول اقتراح بعض الحلول التّي نلخّصها كالتّالي:

– زيّادة التّدريبات التّطبيقيّة للقواعد في شكل وضعيّات إدماجيّة، حتّى يتسنّى للتّلاميذ توظيف هذه القواعد المجرّدة عمليّا ووظيفيّا.

– التّقليل من كثافة البرنامج اللّغوي.

– تخفيض عدد التّلاميذ في القسم التّربوي الواحد، حتّى يتسنّى للمعلّم توزيع الجهد بطريقة ناجحة يستفيد منها كلّ التّلاميذ.

– يجب على المعلّم أن يهتمّ بأخطاء التّلاميذ الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة الواقعة في كراساتهم بعد التّصحيح، وأن يشجّعهم دائما على العناية بأهمّية التّصحيح وجودته.

– تخصيص حصص الاستدراك للتّلاميذ الذّين يعانون ضعفا في قواعد اللّغة.

– إجباريّة استعمال اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل داخل القسم، سواء للمعلّم أم المتعلّم.

– استعمال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في التّعليم اللّغوي كإدراج نشاط المطالعة الحرّة.

وفي الختام تبقى هذه النّتائج نسبيّة قد تصيب وقد تخطئ، ونرجو من اللّه عزّوجلّ أن نكون قد وفّقنا في إبراز مشكلة من المشكلات التّعليميّة والمساهمة في علاجها ولو بمقدار.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المصادر والمراجع:

1- إبراهيم محمّد عطّا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، (2005م).

2- ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، (2008م).

3- ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، ج1، ط1، (دت).

4- ابن منظور، لسان العرب، دار الصّادر، مادة (الخطأ)، بيروت، لبنان، ج1، ط1، (2003م).

5- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عمار أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، مادة (ن ح و)، بيروت، لبنان، ج1، (2003م).

6- ابن منظور، لسان العرب، دار الصّادر، بيورت، مادة (س ل ب)، (1994م).

7- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، المكتبة العصريّة بيروت، لبنان، دط، (2002م).

8- ابن هشام الأنصاري، شرح قطر النّدى، تح: محي الدّين عبد الحميد، دار رجاب، دط، دت.

9- أحمد لعزل موسلمان، نصوص معربة وأخطاء مصوبة لمعلّم اللّغة العربيّة، الجزائر، دط، (2000م).

10- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، ط3، (2001م).

11- أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، عند الكتاب والإذاعيّين، دار العلوم، جامعة القاهرة، عالم الكتب، ط3، (2001م).

12- الجوهري، الصّحاح، تحقيق: أمل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلميّة للنّشر، بيروت، لبنان، مادة (ن ح و)، ط1، (1999م).

13- إسماعيل حماد الجوهري، المعاني الصّرفيّة للفعل الثّلاثس المزيد، جامعة أم القرى، دط، دت.

14- العربي فرحاني، أنماط التّفاعل وعلاقات التّواصل في جماعة القسم الدّراسي وطرق قيّاسها، ديوان المطبوعات الجّامعيّة، الجزائر، دط، (2010م).

15- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعاليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الفّ السّابع أساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التّدريس بكليّة التّربيّة في الجامعة الإسلاميّة، غزّة، (2009م).

16- حسين أحمد العثماني، الأمّهات في الأبواب النّحويّة، المكتبة الملكيّة، مؤسّسة الرّيان، ط1، (2004م).

17- حسن بن عبد اللّه الغنيمان، الواضح في الصّرف، قسم اللّغة العربيّة بكليّة المعلّمين، جامعة الملك سعود، دط، دت.

18- حسن عبد المجيد عباس، الأبنيّة الصّرفيّة عند شعراء أسد، مجلس كليّة الآداب، جامعة الكوفة، دط، (2006م).

19- حفني ناصف، مصطفى طموم، محمّد ديّاب، محمّد صالح، الدّروس النّحوي الأوّل والثّاني والثّالث والرّابع، دار إيلاف الدّوليّة، الكويتيّة، (2006م).

20- حوريّة بشير، المكتوب في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، تحليل انشاءات تلاميذ الطّور الثّاني في دراسة وصفيّة تحليليّة طويلة، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماجستير، جامعة الجزائر، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، (2001م- 2002م).

21- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغويّة شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، (1961م).

22- خالد بن هلال بن العبري، أخطاء شائعة في اللّغة العربيّة، ط1، (2009م).

23- راجي الأسمر، المعجم المفصّل في علم الصّرف، دار الكتب العلميّة، دط، (1997م).

24- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، الأردن، ط1، (2004م).

25- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزّعون، عمان، ط1، (2010م).

26- سيبويه، الكتاب، دار الكتاب العلميّة، بيروت، لبنان، ج2، ط1، (1999م).

27- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط3، (1988م).

28- صباح عباس، الأبنيّة الصّرفيّة في ديوان امرؤ القيس، القاهرة، دط، (1976م).

29- طه على حني الدّلمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

30- عباس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرّفيقة والحيّاة اللّغويّة المتجدّدة، دار المعارف، مصر، ج1، ط3.

31- عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي، دار المسيرة الاسكندريّة، بيروت، ط5، (2013م).

32- عبد الرّحمان الحاج الصّالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، ج1، دط، (2007م).

33- عبد السّلام محمّد هارون، الأساليب الانشائيّة في النّحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، (1979م).

34- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة الغريب.

35- عبد العليم إبراهيم، الموجب الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة في طرق التّدريس، دار المعارف، مصر، (1973م).

36- عبد القادر مرعي الخليل، تعدّد الأبنيّة العربيّة للمعاني الصّرفيّة، جامعة مؤتة، دط، (2007م).

37- عبد اللّه البناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانيّة، بيروت، (1930م).

38- عبد الهادي الفضلي، مختصر الصّرف، دار القلم، بيروت، دط، (2008م).

39- عبده العال سالم مكرم، تطبيقات نحويّة وبلاغيّة، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3.

40- عثمان محمّد منصور، المقتطف في النّحو العربي، الدّار الجماهريّة مصراته، دار الآفاق الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، (1992م).

41- علي النّعيمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، دار أسامة للنّشروالتّوزيع، عمان الأردن، ط1، (2004م).

42- علي أوجيده، الموجه التّربوي للمعلّمين في اللّغة العربيّة، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دت.

43- علي توفيق وآخرون، المعجم الوافي في النّحو العربي، الدّار الجماهيريّة مصراته، دار الآفاق الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، (1992م).

44- عماد علي جمعة، قواعد اللّغة العربيّة (النّحو، الصّرف، الميسر)، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، ط1، (2006م).

45- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان، دط، (2006م).

46- فورة حسن سليمان، تعليم اللّغة العربيّة -دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، دار المعارف، مصر، ط3، (1977م).

47- كمال بشر، اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ والصّواب، مجلّة اللّغة المصريّة، منشورات مجمّع اللّغة العربيّة المصريّة، القاهرة، ج62، (1988م).

48- لويس معلوف، النّجد في اللّغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكيّة والمعارف، بيروت، (1973م).

49- مبارك مبارك، قواعد اللّغة العربيّة، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3.

50- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايّات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، (2007م).

51- محمّد أسعد النّادري، نحو اللّغة، المكتبة العصريّة، بيروت، ط3، (2002م).

52- محمّد حماسة عبد اللّطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النّحاس زهران، النّحو الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، (1998م).

53- محمّد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، دار الفرقان، مؤسّسة الرّسالة، عمان، بيروت، ط3، (1988م).

54- محمّد عبد العظيم الزرقاوي، مناهل الفرقان في علوم القرآن، مطبعة عيسى لبيّاني الجلي، دت.

55- محمّد علي السّراج، اللّباب، تر: خير الدّين شمس باشا، دار الفكر، ط1، (1983م)

56- محمود اسماعيل عمارة، الأخطاء الشّائعة في استعمالات حروف الجرّ، دار عالم الكتاب، الرّياض، ط1، (1998م).

57- محمود سليمان ياقون، التّوابع في النّحو العربي، جامعة طنطا، مصر، (2005م – 2006م)

58- مروان سليمان بن يحي بن أبي حفصة، أخطاء اللّغة العربيّة، القاهرة، دط.

فهرس
الموضوعات

الموضوعات : **الصفحة :**

كلمة شكر وتقدير

إهداء

مقدّمة.....أ

مدخل: أهمّية التّعبير الكتابي في تنميّة الثّروة اللّغوية

1- مفهوم التّعبير الكتابي.....08

2- مهارات التّعبير الكتابي.....09

3- دور التّعبير الكتابي.....09

4- مفهوم الخطأ.....11

أ. لغة.....11

ب.اصطلاحا.....11

5- مسألة الخطأ بين القدامى والمحدثين.....14

الفصل الأول: الأخطاء اللّغويّة مستويّاتها، أسبابها وكيفيّة قيّاسها وتقويمها

المبحث الأوّل: الأخطاء الإملائيّة

1- مفهوم الإملاء.....17

أ. لغة.....17

ب. اصطلاحا.....17

2- مفهوم الخطأ الإملائي.....18

3- عوامل الأخطاء الإملائيّة.....18
3-1- أسباب عضويّة.....18
3-2- أسباب تعوّد إلى الكتابة العربيّة.....19
3-3- أسباب تعود إلى المعلّم.....20
3-4- أسباب تعود إلى المتعلّم.....20
3-5- عوامل تعود إلى طريقة التّدريس.....21
4- أنواع الإملاء.....22
5- أهداف التّدريس.....22
6- الإملاء وصلته بفروع اللّغة.....23
6-1- الإملاء والخط.....24
6-2- الإملاء والقراءة.....24
6-3- الإملاء والتّعبير.....25
6-4- الإملاء والصّرف.....25
6-5- الإملاء والنّحو.....25
7- كيفيّة علاج ضعف التّلاميذ في الإملاء.....26

المبحث الثّاني: الأخطاء النّحويّة

1- مفهوم النّحو.....29
أ. لغة.....29
ب. اصطلاحا.....29
2- أهمّية النّحو.....30
3- مفهوم الخطأ النّحوي.....31

4- أنواع الأخطاء اللّغويّة النّحويّة.....31
4-1- أخطاء المرفوعات.....31
4-2- أخطاء المنصوبات.....34
4-3- أخطاء المجرورات.....36
4-4- أخطاء المجزومات.....39
4-5- أخطاء التّوابع.....40
4-6- أخطاء العدد.....43

المبحث الثّالث: الأخطاء الصّرفيّة

1- تعريف الصّرف.....48
أ. لغة.....48
ب.اصطلاحا.....48
2- أهمّية علم الصّرف.....48
3- أغراض علم الصّرف.....49
4- موضوع علم الصّرف واختصاصاته.....50
5- الميزان الصّرفي.....51
6- الأخطاء الصّرفيّة.....52

المبحث الرّابع: الأخطاء الأسلوبيّة

1- تعريف الأسلوب.....56
أ. لغة.....56
ب.اصطلاحا.....56

2- أنواع الأسلوب.....56
2-1- الأسلوب الأدبي.....56
2-2- الأسلوب العلمي.....57
2-3- الأسلوب الخطابي.....57
3- الأخطاء الأسلوبيّة.....57

الفصل الثّاني: تحليل الأخطاء اللّغويّة ووصفها وبيان أسبابها

1- الطّريقة والأدوات.....60
1-1- الطّريقة.....60
أ. مجتمع الدّراسة.....60
ب. عيّنة الدّراسة.....60
1-2- أداة الدّراسة.....61
2- نتائج الدّراسة.....61
خاتمة.....76

قائمة المصادر والمراجع.....80

فهرس الموضوعات.....87